

UNIVERSIDADE ABERTA



UNIVERSIDADE
AbERTA
www.uab.pt

A avaliação formativa como forma de garantir a aprendizagem.

Um estudo de caso na disciplina de Geografia.

Maria Ângela Fernandes da Silva

Mestrado em Supervisão pedagógica

Novembro de 2015

UNIVERSIDADE ABERTA



A avaliação formativa como forma de garantir a aprendizagem.

Um estudo de caso na disciplina de Geografia.

Maria Ângela Fernandes da Silva

Mestrado em Supervisão pedagógica

Dissertação de mestrado orientada pela Professora Doutora Isolina Oliveira

Novembro de 2015

RESUMO

A avaliação, explicitada nos normativos legais como um processo regulador do ensino-aprendizagem, assente na recolha contínua e sistemática de informações sobre os desempenhos dos alunos com recurso a instrumentos variados, continua a recorrer, predominantemente, aos instrumentos convencionais - os chamados testes de papel e lápis – realizados em datas previamente calendarizadas, perpetuando uma lógica avaliativa mais de produtos do que de processos.

No presente estudo propusemo-nos conhecer, de um modo genérico, as conceções relacionadas com o conceito de avaliação das aprendizagens perfilhado por um grupo de docentes para, de entre estas, (re) conhecer práticas de avaliação formativa e inferir de que modo o grupo utiliza esta modalidade de avaliação como forma de garantir o desenvolvimento das aprendizagens, pelos alunos, assim como a importância que lhe atribui, nas suas planificações e na tomada de decisão sobre a transição para novos conteúdos temáticos, no cumprimento dos planos curriculares estabelecidos.

O trabalho desenvolvido, em forma de estudo de caso, de carácter empírico, centrou-se nas convicções e na atuação do grupo docente responsável pela disciplina de Geografia de uma escola da Região Autónoma da Madeira (RAM), no que se refere à avaliação das aprendizagens dos seus alunos. A recolha dos dados necessários à exploração desenvolvida foi possibilitada com recurso: (i) à elaboração de um questionário aplicado ao grupo; (ii) à observação naturalista de algumas das suas reuniões; (iii) à observação *in loco* de um ambiente de aprendizagem; (iv) à realização de entrevistas semiestruturadas - ao docente do ambiente de aprendizagem observado e a alguns alunos do grupo-turma; (v) à consulta de alguns dos elementos formais de planificação do grupo e (vi) à pesquisa de outras informações relativas à escola em estudo, disponíveis na PLACE 21 (Plataforma das escolas de ensino não superior da RAM).

A avaliação formativa, presente nas estratégias de ensino-aprendizagem desenvolvidas em contexto de sala de aula, não é assumida nos documentos de planificação anual do Grupo Disciplinar (GD), sendo encarada mais como uma estratégia pedagógica subjacente ao desenvolvimento do currículo do que como uma modalidade reconhecida de avaliação.

Palavras – chave: avaliação das aprendizagens; práticas e instrumentos de avaliação; metodologias de ensino-aprendizagem em Geografia; instrumentos de avaliação em Geografia.

ABSTRACT

The evaluation, specified in the legal regulations as a regulator of the teaching-learning process, based on continuous and systematic gathering of information about the students' performances using a range of instruments, continues to rely mostly on conventional instruments - the so-called paper and pencil tests - carried on previously scheduled dates, which keeps an evaluative logic more of products than of processes.

In the present study we set out to know, in a general way, the conceptions related to the concept of learning assessment followed by a group of teachers to get to know (acknowledge), among them, formative assessment practices and infer how the group uses this type of assessment to ensure the development of learning by students, as well as the importance attached to it in their lesson plans and decision-making on the transition to new thematic contents, in compliance with the established curricula.

This work, in the form of case study, assumed an empirical nature and focused on the beliefs and actions of the group of teachers responsible for teaching Geography in a School of the Madeira Autonomous Region (RAM), regarding their students learning assessment. The gathering of the necessary data to the research was made possible using: (i) the application of a questionnaire addressed to the whole group; (ii) the naturalistic observation of some of their meetings; (iii) the on-site observation of a learning environment; (iv) the implementation of semistructured interviews; (v) the lookup of formal elements of the group planning; and (vi) the research of other information related to the school under study, available in PLACE 21 (an internet School platform).

The formative assessment, present in the teaching-learning strategies developed in the classroom context, is not assumed in the annual planning documents of Geography teachers' group, being considered more as a pedagogical strategy behind the curriculum development than as a recognized evaluation method.

Keywords: assessment of learning; practices and assessment tools; teaching and learning methodologies in Geography; assessment tools in Geography.

*“Antes de avaliar para classificar
é necessário e imprescindível
avaliar para ensinar e aprender melhor”*

(Domingos Fernandes, 2008, p.74)

AGRADECIMENTOS

Aos professores do curso de mestrado em Supervisão Pedagógica da Universidade Aberta que, na forma como ministraram os conteúdos da parte curricular do mesmo, me fascinaram e contribuíram para o emergir da vontade de ir um pouco mais longe;

À minha orientadora, Professora Doutora Isolina Oliveira, pela disponibilidade e atenção com que me encaminhou, ao longo do presente trabalho;

À direção da escola, na pessoa do seu Diretor, e ao grupo de participantes - colegas de disciplina - que desde a primeira hora acolheram o convite endereçado e permitiram, com a sua colaboração, que este estudo pudesse tomar forma;

Aos alunos da turma observada, em particular aos entrevistados, pela naturalidade com que me receberam na sua sala de aula e pelo empenho que colocaram nas entrevistas concedidas;

Aos colegas de profissão que, de um modo ou de outro, contribuíram para que o presente trabalho se materializasse;

Ao meu filho, Pedro Julien, pelas horas que me dispensou do convívio familiar.

ÍNDICE GERAL

ÍNDICE DE QUADROS	3
ÍNDICE DE ANEXOS	5
INTRODUÇÃO.....	9
CAPÍTULO 1 – ENQUADRAMENTO E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	13
1.1- EM TORNO DO CONCEITO DE AVALIAÇÃO	15
1.2- CONCEÇÕES DE AVALIAÇÃO AO LONGO DO TEMPO	20
1.3- FUNÇÕES DA AVALIAÇÃO	26
1.4- MODALIDADES DE AVALIAÇÃO	30
1.5- INSTRUMENTOS E TÉCNICAS DE AVALIAÇÃO.....	49
1.6- ENSINO-APRENDIZAGEM NA DISCIPLINA DE GEOGRAFIA: ORIENTAÇÕES GERAIS.....	57
1.7- MODELOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM APLICÁVEIS À DISCIPLINA.....	59
1.8- CURRÍCULO E O DESENVOLVIMENTO CURRICULAR.....	62
1.9- AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS NA DISCIPLINA DE GEOGRAFIA.....	67
CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA	71
2.1- FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS.....	71
2.2- DESIGN DA INVESTIGAÇÃO	72
2.3- PARTICIPANTES NO ESTUDO.....	78
2.4- INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS	79
2.5- MÉTODOS DE ANÁLISE DOS DADOS.....	84
CAPÍTULO 3 - ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	87
3.1- O CONTEXTO E O GRUPO PARTICIPANTE	87
3.2- PRÁTICAS AVALIATIVAS DO GRUPO DISCIPLINAR – CARACTERIZAÇÃO	88
3.3- PAPEL ATRIBUÍDO À AVALIAÇÃO FORMATIVA.....	98
3.4- CONCRETIZAÇÃO DAS PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO FORMATIVA	105
3.5- RELAÇÃO ENTRE A AVALIAÇÃO FORMATIVA E O DESENVOLVIMENTO CURRICULAR	120
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	127
REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS	137
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	139
OUTRAS REFERÊNCIAS	145
ANEXOS	147

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Características da avaliação para a aprendizagem e da avaliação como aprendizagem	36
Quadro 2 - Características da avaliação da aprendizagem	46
Quadro 3 - Fases temporais, instrumentos utilizados e procedimentos desenvolvidos	76
Quadro 4 - Sexo e idades do grupo participante	88
Quadro 5 - Total de anos de serviço docente e de serviço na escola	88
Quadro 6 - Itens onde o Grupo Disciplinar revelou unanimidade de resposta	89
Quadro 7 - Posição do GD sobre o conceito de avaliação apresentado	91
Quadro 8 - Avaliação sumativa: formalização e funções	93
Quadro 9 - Incidência e implicações da avaliação	94
Quadro 10 - Explicitação/conhecimento dos critérios de sucesso das atividades a desenvolver ...	95
Quadro 11 - Importância da auto e da heteroavaliação no desenho avaliativo do professor	96
Quadro 12 - Importância das atitudes dos alunos na sua avaliação.....	97
Quadro 13 - Papel atribuído aos encarregados de educação na avaliação dos discentes	98
Quadro 14 - Importância da avaliação formativa no sucesso individual	99
Quadro 15 - Importância da prática da avaliação formativa no desenvolvimento da autoconfiança e da metacognição	100
Quadro 16 - Importância do <i>feedback</i> e do questionamento na regulação da aprendizagem	101
Quadro 17 - Escrita avaliativa a indicar nas fichas de avaliação formativa	103
Quadro 18 - Perspetivas dos docentes sobre os erros dos alunos	103
Quadro 19 - Posturas do GD em relação às produções dos alunos	104
Quadro 20 - Instrumentos de avaliação das aprendizagens que favorecem a avaliação formativa	104
Quadro 21 - Tipos de perguntas a selecionar para cada teste de avaliação/valor percentual máximo.....	116
Quadro 22 - Posição do GD em relação aos testes escritos e relatórios	117

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I - Total de níveis negativos por disciplina, por ano de escolaridade, no final do 3º período (ano letivo 2013/2014). Disciplinas com maior nível de insucesso. Situações com níveis de insucesso inferiores aos registados na disciplina de Geografia.....	149
Anexo II - Questionário	151
Anexo III - Guião da entrevista aos alunos	157
Anexo IV - Protocolo da entrevista ao docente.....	161
Anexo V - Matriz do Questionário	165

LISTA DE SIGLAS

ACPGD – Atividades de Coordenação Pedagógica do Grupo Disciplinar

APCAGD – Atas, Planificação e Critérios de Avaliação do Grupo Disciplinar

AR – Atas de Reuniões

CA – Critérios de Avaliação

CDD – Caderno Diário da Disciplina

CNE – Conselho Nacional de Educação

DB – Diário de Bordo

DC – Declarações de Consentimento

DCI – Declaração de Consentimento Informado

DOGD – Documentos Oficiais do Grupo Disciplinar

EB – Ensino Básico

EE – Encarregados de Educação

EN – Exames Nacionais

ES – Ensino Secundário

GD – Grupo Disciplinar

GP – Grupo Participante

MA – Metas de Aprendizagem

OC – Orientações Curriculares

PAA – Plano Anual de Atividades

PAD – Planificação Anual da Disciplina

PEA – Protocolo da Entrevista aos Alunos

PEE – Projeto Educativo da Escola

PEP – Protocolo da Entrevista ao Professor

PFG – Pautas de Frequência Genérica

PLACE 21 – Plataforma das Escolas de Ensino Não Superior da RAM

POAA – Primeira Observação do Ambiente de Aprendizagem

POACPGD – Primeira Observação das Atividades de Coordenação Pedagógica do Grupo Disciplinar

Q – Questionário

QiOAA – Quinta Observação do Ambiente de Aprendizagem

QiOACPGD – Quinta Observação das Atividades de Coordenação Pedagógica do Grupo Disciplinar

QOAA – Quarta Observação do Ambiente de Aprendizagem

QOACPGD – Quarta Observação das Atividades de Coordenação Pedagógica do Grupo Disciplinar

Qs – Questionários

Qt - Questão

RAM – Região Autónoma da Madeira

RI – Regulamento Interno

SOAA – Segunda Observação do Ambiente de Aprendizagem

SOACPGD – Segunda Observação das Atividades de Coordenação Pedagógica do Grupo Disciplinar

TOAA – Terceira Observação do Ambiente de Aprendizagem

TOACPGD – Terceira Observação das Atividades de Coordenação Pedagógica do Grupo Disciplinar

INTRODUÇÃO

A investigação realizada no nosso país sobre a avaliação das aprendizagens tem vindo a desenvolver-se de modo consistente, desde os anos 90, embora segundo Fernandes (2011), seja “claramente insuficiente limitar as investigações às entrevistas a alunos e/ou a professores para que daí se possa inferir algo que seja realmente mais substantivo, profundo e abrangente” (p. 138). É, assim, necessária e desejável, uma visão mais integrada e articulada das relações que se estabelecem entre a aprendizagem, a avaliação e o ensino, de forma a melhor compreender, apreender e desocultar essas relações. Importa que se faça o seu estudo *in loco*, no ambiente de aprendizagem - a sala de aula - de forma tão integrada e holística quanto possível. Foi o que nos propusemos fazer tendo como pano de fundo a disciplina de Geografia. Assim se justifica o título deste trabalho: “*Um estudo de caso na disciplina de Geografia*”.

O cerne da investigação realizada centrou-se na importância que é dada à avaliação formativa que acreditamos ser, quando valorizada, uma grande mais-valia na efetivação das aprendizagens dos alunos e de grande utilidade, pelos sinais que disponibiliza ao docente, para fins de decisão e de gestão, no desenvolvimento curricular.

Como docente, a investigadora tem a convicção de que a avaliação formativa, praticada de modo contínuo e sistemático, durante a realização de cada tarefa proposta: (i) promove aprendizagens significativas; (ii) regula o desenvolvimento do currículo; (iii) alicerça, de modo justo e cabal, a formulação do juízo globalizante que o professor é convocado a apresentar sobre cada aluno e (iv) permite desenvolver no aluno atitudes metacognitivas de autorregulação e de autoavaliação.

O presente estudo pretendeu, por um lado, refletir sobre a avaliação das aprendizagens dos alunos e, por outro lado, dissecar o todo “avaliação” para dele fazer emergir: i) a evolução do próprio conceito de avaliação e as suas diferentes conceções, ao longo do tempo; ii) as suas modalidades; iii) as funções que lhe são atribuídas e/ou reconhecidas e iv) os instrumentos que podem ser usados, pelos docentes, para a recolha das informações que sustentam os juízos avaliativos que, período a período, ao longo de cada ano letivo, são chamados a apresentar acerca dos seus alunos.

A investigação realizada pretende, no seu conteúdo, responder à questão-base que a desencadeou - de que modo os docentes da disciplina de Geografia integram a avaliação

formativa nas aprendizagens dos alunos e na gestão do desenvolvimento curricular? - e da qual brotaram as seguintes questões orientadoras: i) Como se caracterizam as práticas avaliativas do Grupo Disciplinar (GD) em estudo? ii) Qual o papel atribuído à avaliação formativa como prática reguladora da aprendizagem e do desenvolvimento curricular? iii) Como é realizada a avaliação formativa no ambiente de aprendizagem observado? iv) Que relação se estabelece entre a prática da avaliação formativa, a regulação das aprendizagens e o desenvolvimento curricular no ambiente observado?.

Da operacionalização das questões orientadoras, brotaram as direções que nortearam todo o trabalho no terreno:

- i) Caracterizar as práticas avaliativas do grupo disciplinar participante;
- ii) Analisar a importância dada à avaliação formativa nas aprendizagens dos alunos e na gestão do desenvolvimento curricular;
- iii) Descrever a relação entre a aprendizagem, a avaliação e o desenvolvimento do currículo, no ambiente educativo observado;
- iv) Interpretar a situação encontrada em relação à importância da avaliação formativa nas aprendizagens dos alunos e na gestão do desenvolvimento curricular.

Deste modo, construído o suporte teórico sobre o tema a que nos propusemos, considerámos interessante “espreitar” uma determinada realidade para, a partir dela, poder apresentar algumas constatações e conclusões sobre a forma como, no terreno, a avaliação é encarada, concebida e aplicada, no dia-a-dia de muitos docentes.

É desta forma que o presente estudo se divide em duas partes. Uma primeira parte, teórica, discorre sobre o tema que é a essência da sua existência – a avaliação das aprendizagens e toda a complexidade de que a mesma se reveste. Uma segunda parte, prática, de trabalho no terreno, foca-se no estudo das convicções avaliativas e na observação de algumas atividades de coordenação pedagógica relacionadas com a avaliação das aprendizagens, praticada por um grupo de docentes, e ainda na observação de um ambiente de aprendizagem de um desses docentes para, *in loco*, discernir práticas de avaliação formativa, que a investigadora considera serem as que, de entre as várias modalidades de avaliação, mais facilitam a efetivação da aprendizagem para onde deve confluír toda a ação de ensinar.

Na primeira parte, propusemo-nos abordar, de uma forma exploratória, o conceito de avaliação das aprendizagens e a sua evolução temporal, bem como as suas funções e as

modalidades de que se reveste. Detivemo-nos na sua função formativa por acreditarmos ser aquela que, verdadeiramente, efetiva as aprendizagens e justifica a genuinidade da expressão “ensino-aprendizagem” que hoje abunda em todos os documentos oficiais relativos às orientações curriculares do nosso sistema educativo. Ainda nesta primeira parte, considerámos importante fazer uma pequena incursão pelos instrumentos e técnicas que os professores podem utilizar para a avaliação (escrita) dos alunos, apresentando-os e estabelecendo algumas relações entre os tipos de conhecimentos a avaliar e as características das questões que melhor se lhes apropriam para, de seguida, nos debruçarmos sobre as características do ensino-aprendizagem da disciplina de Geografia (parte integrante do desenho curricular do 3º ciclo do ensino básico e de alguns cursos do ensino secundário) no que se refere às competências específicas que deve desenvolver nos alunos, aos modelos de ensino-aprendizagem que enfatiza e às modalidades de avaliação que concebe e aconselha.

Na segunda parte, apresentamos a metodologia seguida, nomeadamente o *design* gizado para a investigação empírica realizada, os sujeitos que nela participaram, assim como os instrumentos que foram concebidos e utilizados para a recolha dos dados necessários ao conhecimento da realidade objeto do nosso estudo, bem como a inevitável codificação dos sujeitos participantes, nos contributos e testemunhos prestados.

Damos a conhecer os dados recolhidos em trabalho de campo, que analisámos e interpretámos à luz do enquadramento teórico construído para, nesse confronto, inferir sobre a importância efetivamente dada à avaliação formativa na concretização das aprendizagens dos alunos e indagar até que ponto as informações disponibilizadas acerca das características das aprendizagens que vão sendo desenvolvidas são decisivas na gestão do desenvolvimento curricular.

Por fim, tecemos as reflexões possíveis, por comparação entre o quadro teórico construído e a realidade encontrada no terreno, devidamente analisada e interpretada.

CAPÍTULO 1 – ENQUADRAMENTO E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A avaliação é uma das dimensões mais visíveis da profissão docente. Contudo, uma análise mais profunda em redor da relação dos professores com a avaliação revela-nos um campo de bastantes incertezas e ambiguidades pessoais (Pinto & Santos, 2006). A avaliação das aprendizagens dos alunos, que “atravessa todo o trabalho do professor” (Pinto & Santos, 2006, p.121), reveste-se sempre de alguma incerteza, por parte dos profissionais de educação, por ser uma atividade complexa, pouco objetiva e, muitas vezes, pouco estruturada. A explicação para este sentimento, experimentado por muitos docentes, é também complexa já que nela confluem razões de vária ordem.

Por um lado, uma formação inicial incipiente que, neste campo da profissionalidade, tem marcado a profissão docente, aliada a um *status quo* profissional que em muito tem contribuído para a permanência de simples práticas de avaliação sumativa. Esta realidade perdurou no tempo, pelo menos até aos finais do séc. XX, como se pode depreender das palavras de Pinto e Santos (2006), ao constatarem que “a avaliação não (...) (era) normalmente objeto de formação nos curricula de formação inicial de professores” (p.124). A mesma realidade é aludida por Ferreira (2007) ao asseverar que as dificuldades reveladas pelos professores, em relação a práticas de avaliação formativa, “também se explicam por obstáculos como: a falta de formação (...), particularmente em relação aos procedimentos de recolha e de análise de informações” (p.227). Também Fernandes (2008), comungando da convicção de Ferreira, reconhece a necessidade de “um esforço mais sério de formação” (p.137) dos professores no que se refere à avaliação das aprendizagens, admitindo que esta deve ocorrer focada numa perspetiva contextualizada e concreta e contemplando estratégias de avaliação que “integrem o ensino e a avaliação e que respondam às necessidades sentidas por muitos professores em promoverem nas suas aulas uma avaliação formativa alternativa mais válida, abrangente, transparente, exigente, diversificada e com tarefas mais significativas” (p.137), na educação e formação dos alunos.

Sendo suposto que os profissionais mais jovens e já melhor documentados sobre a avaliação formativa estivessem em condições de inovar, nas escolas, verifica-se que estes assimilam, rapidamente, os hábitos avaliativos dos colegas há mais tempo na profissão, numa espécie de socialização profissional, que perpetua e mantém, hodiernamente, práticas

avaliativas minimalistas e redutoras, exteriores ao processo de ensino e aprendizagem, tão características da avaliação entendida como uma medida (Ferreira, 2007).

Por outro lado, não obstante os normativos legais que acompanham as reformas e reorganizações curriculares serem bastante profícuos relativamente à natureza, funções e formas da avaliação a desenvolver com os alunos, a verdade é que não basta a avaliação, nas suas diferentes fisionomias e finalidades, estar devidamente discriminada e normativizada, para que a mesma passe a ser implementada pelos docentes, pelo menos no prazo imediato. Isto porque, é difícil, em curtos espaços de tempo, desmontar toda uma lógica de desenvolver a avaliação para criar outra, completamente diferente, de a efetivar. É que, não só “o professor tem a sua própria interpretação dos textos oficiais, o que provoca, muitas vezes, práticas diferentes em relação às prescrições oficiais” (Alves, 2004, p.46), como as práticas têm tendência a cristalizar-se com o tempo, sobretudo quando eficazes para justificar a avaliação atribuída.

Por outro lado ainda, a dificuldade em conceber novas situações de avaliação e em aplicar novas estruturas de recolha, registo e interpretação de informações sobre a aprendizagem que, podendo reverter em benefício de uma avaliação mais formativa, se afiguram, necessariamente, situações de aumento significativo do número de horas de trabalho, difícil de conjugar com as obrigações a que a profissão docente está, atualmente, sujeita, entre elas a da permanência na instituição de ensino durante um elevado número de horas, para além das que correspondem aos seus horários letivos. Acrescente-se ainda a insegurança experimentada pelos docentes que, na vontade de adotar e desenvolver outras modalidades de avaliação, abandonam os instrumentos tradicionais que utilizavam e adotam novos instrumentos de recolha e de registo de informações, para neles basearem os juízos avaliativos a apresentar sobre os alunos. Os “novos” instrumentos utilizados revelam-se pouco firmes, pouco seguros, quando os seus juízos avaliativos são socialmente contestados.

Por fim, as próprias escolas, nos formatos de planificação da ação pedagógica em que se alicerçam e no seu funcionamento letivo têm, muitas vezes, implícito, um único modelo de ensino e, conseqüentemente, de avaliação. A restrição da liberdade na escolha e assunção dos modelos de ensino que mais se coadunam com o desenvolvimento do currículo de cada disciplina, espartilha a ação dos docentes e obriga-os a planificarem sem atenderem ao contexto, à turma, aos alunos... Também no seu funcionamento letivo, a forma como

pressionam os docentes no sentido de explicitarem intenções e completarem os calendários de fichas de avaliação sumativa das turmas, que depois publicitam junto dos alunos e seus encarregados de educação, induz a ideia da avaliação como atividade estanque do processo de ensino-aprendizagem, fazendo crer, junto dos alunos e seus encarregados de educação, que aqueles constituem os únicos momentos de avaliação dos seus desempenhos descredibilizando assim os próprios critérios de avaliação explicitados a uns e divulgados a outros.

São ainda as mesmas escolas que, no decorrer de cada período letivo, reclamam aos docentes a disponibilização de informações sobre o desempenho de cada aluno, destinadas quer à informação a prestar aos encarregados de educação, quer à identificação de situações que visem estratégias específicas de ensino-aprendizagem, de molde a prevenir o insucesso, o que pressupõe, da parte de todos, a prática de uma avaliação formativa, de regulação do processo de ensino-aprendizagem, a tal que, na realidade, escapa cognitivamente a muitos docentes. Isto porque, em muitas escolas, o tema avaliação tem merecido pouca ou nenhuma discussão. Esta faceta do trabalho dos docentes não é, por norma, contemplada nas suas necessidades de formação profissional.

Para além das indefinições apontadas, que se agudizam, recorrentemente, em cada final de período letivo, reina nas escolas, alguma confusão entre os conceitos e *timings* de aplicação no que se refere à avaliação formativa e à avaliação sumativa. Para muitos docentes estas duas formas de avaliação são simplesmente a mesma coisa, sendo que a avaliação formativa não passa de uma avaliação sumativa mitigada em fatias mais pequenas, aplicada mais vezes ao longo de cada período letivo, mas sempre de fora, de modo estanque ao processo de ensino-aprendizagem, típicas de um conceito de avaliação formativa de índole behaviorista.

É assim que, em muitas escolas, “continuam a predominar práticas de avaliação que, no essencial, visam a classificação dos alunos, em detrimento de práticas de avaliação que visem a melhoria das aprendizagens” (Fernandes, 2008, p.23).

1.1- Em torno do conceito de avaliação

A avaliação é parte integrante de tudo o que se faz. De modo consciente e com procedimentos deliberados ou de forma mais ligeira e menos criteriosa, importa sempre fazer uma apreciação, um exame do que foi feito, não apenas para ajuizar sobre o seu mérito, mas também, e sobretudo, para desenvolver a consciência dos constrangimentos

ocorridos, de modo a melhorar e aperfeiçoar quer a metodologia usada, quer os resultados pretendidos.

Em termos educacionais, “a avaliação da aprendizagem dos alunos é (...) a área da avaliação educacional que maior dimensão toma no contexto do sistema educativo” (Lemos *et al.*, 1994, p.15).

“A preocupação com a avaliação constitui-se sempre como o motor oculto, mas central, de muitos dos processos de mudança, quer no sentido da sua aceitação quer no sentido da persistente obstaculização desses mesmos processos” (Roldão, 2008, p.39).

“A avaliação é uma construção social, é um processo desenvolvido *por e para* seres humanos, que envolve valores morais e éticos, juízos e questões de natureza sociocultural, psicológica e também política” (Fernandes, 2008, p.71). É, segundo Santos e outros (2010), uma “prática complexa socialmente construída ao serviço de determinadas finalidades que enformam certos valores” (p.9).

A avaliação está presente em todos os domínios da atividade humana, quer formal, quer informalmente, o que obriga necessariamente “à clarificação do significado, das funções, dos objetos, dos meios e, ainda, da (sua) natureza” (Alves, 2004, p.31).

Roldão (2008), baseando-se na própria experiência quotidiana e nas investigações sobre o significado do conceito de avaliação já realizadas, afirma que, entre a classe docente, a conotação mais forte que se depreende do conceito de avaliação “se prende com a dimensão de *classificação*” (p.40). Segundo a autora, esta ideia dominante de entender a avaliação como simples classificação tem vindo a ser construída, ao longo de décadas, quer socialmente, quer institucionalmente.

Para Arends (2008), o termo avaliação refere-se, normalmente, ao processo de fazer juízos, atribuir notas ou decidir sobre o mérito dos alunos.

O conceito de avaliação reveste-se de grande polissemia, sendo-lhe atribuídos “múltiplos significados que dependem das diferentes perspetivas e contextos a partir dos quais se aborda o termo” (Lopes & Silva, 2012, p.1). Entre os significados mais comuns surgem termos como: verificar; interpretar; medir; entender; aprender; comparar; emitir juízos de valor; julgar; compreender; apreciar....

Tantos significados apontam duas perspetivas diferentes, quase opostas, acerca de como entender e fazer a avaliação. A que compreende a avaliação como um ato de “medir”, “quantificar”, “emitir juízos de valor”, referindo-se a quantidades precisas e privilegiando

a quantificação; a que envolve operações como “estimar”; “aprender”; “entender”; “emitir um juízo qualitativo e (...) aproximativo sobre uma realidade” (Lopes & Silva, 2012, p.2).

Desta forma, estabelece-se uma clara diferença entre classificar e avaliar.

Na asserção de Hadji (1994), citado em Ferreira (2007), à avaliação das aprendizagens associam-se os verbos: verificar, situar e julgar. “Verificar a presença de qualquer coisa que se espera (conhecimento ou competência); situar (um indivíduo, uma produção) em relação a um nível, a um alvo; julgar (o valor de ...)” (p.16).

Investigadores como Leite (1993), Santos Guerra (1993) e Pacheco (1994), afirmam que “a avaliação consiste sempre no processo de produção de um juízo de valor, o que pressupõe uma tomada de decisões sobre procedimentos técnicos formais ou informais” (Ferreira, 2007, p.17). Pacheco (1996), citado em Ferreira (2007), reconhece que “o significado mais usual de avaliação é dar notas, atribuir uma classificação, integrada numa escala, equivalendo a uma medida” (p.13).

A multiplicidade de definições de avaliação, acentuando as suas finalidades, os objetos, os processos, os instrumentos ou os seus efeitos, mostra a complexidade deste ato. Mateo (2000), citado em Pinto (no prelo), considera que a avaliação é antes de mais uma forma específica de abordar, de conhecer e de se relacionar com uma dada realidade, que no nosso caso é a educativa. Para Roldão (2008), “avaliar é um conjunto organizado de processos que visam (1) o acompanhamento regulador de qualquer aprendizagem pretendida, e que incorporam (...) (2) a verificação da sua consecução” (p.41). Fernandes (2008) entende a avaliação como um “processo deliberado e sistemático de recolha de informação, mais ou menos participado e interativo, mais ou menos negociado, mais ou menos contextualizado, acerca do que os alunos sabem e são capazes de fazer numa diversidade de situações” (p.16).

A avaliação é uma das marcas mais visíveis da educação escolar por ser determinante do que nela é valorizado e dos procedimentos que configuram o currículo (Leite & Fernandes, 2002, citadas em Ferreira, 2007).

A legislação em vigor, para o ensino básico e secundário, define a avaliação como “um processo regulador do ensino, orientador do percurso escolar e certificador dos conhecimentos adquiridos e capacidades desenvolvidas pelo aluno” (Decreto-Lei 139/2012 de 5 de julho, artigo, 23º, ponto 1), deixando antever a presença e imbricação das três modalidades de que esta se reveste: diagnóstica, formativa e sumativa.

Na ótica dos alunos “avaliar é identificar o que se aprendeu e como se aprendeu e serve para os professores reconhecerem quais os alunos que têm dificuldades de modo a poderem ajudá-los a ultrapassá-las” (Dias, 2011, p.i). Esta perspectiva de entender a avaliação vai ao encontro do pensamento de Bruner (1999), que afirma que “a avaliação deve examinar não só o produto ou conteúdo da aprendizagem, mas também o processo através do qual a criança consegue ou não adquirir o domínio da matéria” (p.199).

Deste modo, “a avaliação é uma componente indispensável da ação pedagógica do professor” (Dias, 2011, p.1). Permite “recolher as informações necessárias para ajudar os alunos a desenvolver competências e deve ser planificada ao mesmo tempo que a situação da aprendizagem” (Alves, 2004, p.77).

A avaliação deve valorizar a aprendizagem e não apenas o ensino já que tem de garantir que todos os jovens aprendam a conhecer, aprendam a fazer, aprendam a viver juntos, aprendam a viver com os outros” (Delors *et al.*,1998).

A avaliação deve, neste entendimento, situar-se “no coração de toda a aprendizagem” (Lopes & Silva, 2012, p.VII) e “permitir observar a evolução global dos alunos, mantendo como referência as aprendizagens e competências essenciais, quer as de natureza transversal, quer as que dizem respeito especificamente às diversas áreas e disciplinas” (Alves, 2004, p.73). Neste sentido, acontece num contexto relacional, através de um processo de comunicação interpessoal, inscrito num determinado contexto, marcado por um sistema de valores e de procedimentos (L. Santos; J. Pinto; F. Rio; F. Leite Pinto; J. M. Varandas; O. Moreirinha; P. Dias; S. Dias & T. Bondoso, 2010).

O processo de avaliação pressupõe três etapas: a recolha de informação, a análise da informação recolhida e a emissão de um juízo de valor, exprimido de forma qualitativa ou quantitativa (dependendo da função e das finalidades da avaliação) que conduz, conseqüentemente, à tomada de decisões diferentes (Ferreira, 2007). Para realizar a avaliação:

“é necessária a verificação do estado (...) do objeto ou da situação que se quer avaliar, possibilitada pelo processo de recolha de informações sobre as aprendizagens dos alunos e a sua análise, em função de critérios ou de normas de referência, do qual resulta uma determinada valoração. Na seqüência deste processo, é possível a decisão de como iniciar ou continuar o processo de ensino-aprendizagem e ainda de certificação, ou não, dos alunos” (Ferreira, 2007, p.17).

A avaliação é sistemática. Assim, “nenhum elemento de avaliação é absoluto mas só tem sentido dentro do sistema onde interagem todos os outros elementos, todos os outros

parâmetros de avaliação” (Nunes, 2003, p.74). Deste modo, são muito importantes os registros de observação que devem ser feitos, pelo professor, sobre cada aluno. O professor avalia o que o aluno faz e cada aluno deve saber que está a ser observado e avaliado pelo professor.

A avaliação é um elemento determinante do currículo e do seu desenvolvimento, constituindo um “espaço fundamental onde se cruzam e integram todas as componentes de um currículo em ação: finalidades, objetivos, espectro disciplinar, programas, metodologias, intervenientes...” (Machado, 1997, p.27). Também Dias (2011) sublinha que “é através da avaliação que os vários elementos do currículo se inter-relacionam e, por esta razão, a sua prática é uma atividade bastante complexa” (p.1). No mesmo sentido, Gaspar e Roldão (2007) afirmam que a persistente separação entre ensino e avaliação “traduz a ausência de uma cultura verdadeiramente curricular, e exprime uma perspetiva mecanicista do ensino, não fundada na análise dos processos de ensino-aprendizagem” (p.93). Pode, então, dizer-se que a avaliação não existe de modo isolado nem é um processo neutro, “depende e determina, simultaneamente, as conceções de educação e de currículo que existem como referentes” (Leite & Fernandes, 2002, p.11).

Qualquer processo de avaliação tem sempre subjacente uma determinada perspetiva. Meirieu (1995), citado em Alves (2004), afirma que “nunca se é inocente a avaliar: quer o confessemos, quer não, a avaliação remete sempre para um referente” (p.28). Apesar da ênfase construtivista que deve caracterizar todo o processo de avaliação, a perspetiva de alguns docentes é, ainda, “a de olharem predominantemente para aquilo que o aluno faz mal e avaliarem tendo como principal referência os erros que o aluno comete” (Nunes, 2003, p.73).

Em meio escolar, o sucesso dos alunos liga-se, de modo estrito, ao conceito de avaliação perfilhado e praticado pelos seus professores. Podemos constatar que, a uma avaliação de natureza sobretudo sumativa e classificativa, exterior ao processo de ensino-aprendizagem, corresponderão níveis de insucesso superiores aos que ocorrem quando os docentes desenvolvem outro tipo de avaliação, de natureza mais formativa, de efetivação das aprendizagens e de informação do ensino enquanto decorre este processo. Conforme afirma Fernandes (2011):

“a avaliação realizada pelos professores em contexto de sala de aula pode contribuir para ajudar os alunos a melhorar as suas aprendizagens. Em particular a avaliação de natureza formativa é, comprovadamente, um processo pedagógico que contribui para melhorar as formas de aprender e

de ensinar. Para tal, tem de estar ao serviço das aprendizagens e, nesse sentido, não se pode dissociar do ensino e dos aspetos que lhe são inerentes” (p.132).

1.2- Concepções de avaliação ao longo do tempo

O conceito de avaliação e a forma de a pôr em prática têm evoluído bastante ao longo do tempo. Guba e Lincoln (1989), citados em Fernandes (2008) referem que “a evolução dos significados que se foram atribuindo à avaliação não se pode desligar dos contextos históricos e sociais, dos propósitos que se pretendiam alcançar ou das convicções filosóficas dos que tinham algo a ver com a conceção, desenvolvimento e concretização das avaliações” (p.55). Embora não havendo uma unanimidade total entre os vários autores (Pelletier, 1978; Dominicé, 1979; Hadji, 1989; Guba & Lincoln, 1989) na definição dos diversos momentos dessa evolução, todos convergem no reconhecimento de quatro grandes ideias que marcaram a avaliação ao longo do último século: a avaliação como uma medida; a avaliação como uma congruência; a avaliação como um julgamento de especialistas; a avaliação como uma interação social complexa (Pinto & Santos, 2006).

Os estudos realizados permitem constatar que a emergência de uma nova forma de conceber e desenvolver a avaliação, não anula, necessariamente, as que já existem, nem as novas ideias avaliativas são completamente postas em prática já que, no terreno, são facilmente constatáveis, as diferenças entre as concepções teóricas dos profissionais. Segundo Pinto (no prelo), as práticas avaliativas mudam de uma forma muito lenta sendo fácil encontrar, hodiernamente, “práticas que decorrem ainda das concepções iniciais de avaliação” (p.9).

No início do século XX, o interesse pelo estudo dos exames, dos seus resultados e das condições em que ocorriam, associados à fidelidade e validade que os mesmos deveriam garantir, imprimiu à avaliação uma forte influência da psicometria, concentrando as suas preocupações na medida e nos processos que a sustentam, tal como os exames, testes, etc. A avaliação não apresentava qualquer relação com os programas e o desenvolvimento do currículo. As provas, únicos elementos seguros de avaliação dos alunos, procuravam informações acerca dos desempenhos escolares através do desenvolvimento de procedimentos e processos normalizados para permitir diferenciar os alunos entre si, de uma forma objetiva e confiável. Como afirma Machado (1997), “objetividade, quantificação, previsão e controlo são as características inerentes à natureza desta forma de avaliar, próprias de um paradigma fisicalista da ciência” (p.10). Tal preocupação é bem

vincada nas palavras de Binet (n.d., citado em Planchard, 1974), ao afirmar que “não é porque não podemos medir tudo que vamos renunciar a qualquer medida” (p.251). Imperava, então, a preocupação com os resultados, ou seja, com uma avaliação de cariz unicamente sumativo e normativo.

Nesta avaliação entendida enquanto medida ou avaliação normativa, os critérios, como meios que permitiam obter uma dada medida, deveriam ser apenas quantificáveis, “não se dispensando a sua testagem” (Santos *et al*, 2010, p.36) e confundiam-se de tal modo com a própria medida que, em geral, o termo critério não fazia parte do vocabulário usado neste paradigma. O exame e os seus rituais, tido como o instrumento de medida, correspondia, por si só, à própria noção de avaliação. Assim, avaliar transforma-se simbólica e realmente em exame, ou noutras situações mais ou menos semelhantes. Os exames são a própria avaliação. Os rituais do exame garantem a validade da medida e conferem à avaliação uma legitimidade social indiscutível. O exame ou os seus substitutos, são o gesto avaliativo e a aprovação ou reprovação, o resultado do ato avaliativo. A integração ou a exclusão dos alunos, “no limite fruto da responsabilidade individual, são os efeitos sociais mais visíveis” (Pinto, no prelo, p.6) da implementação desta conceção de avaliação.

Em síntese, durante este período, medir e avaliar eram conceitos inseparáveis e não existiam um sem o outro. “A avaliação era uma questão essencialmente técnica que, através de testes bem construídos, permitia medir com rigor e isenção as aprendizagens escolares dos alunos” (Fernandes, 2008, p.56).

A avaliação, influenciada pela psicométrie, procura apenas apreciar os conhecimentos demonstrados por cada aluno. O recurso a medidas tipificadas, a garantia das mesmas condições de aplicação e a comparação dos resultados de cada aluno com o grupo de referência, normalmente a turma, permite construir uma hierarquia de excelência dentro do grupo. A avaliação utiliza assim um processo de referência normativa, isto é, a comparação dos resultados individuais com um sistema que se institui como norma. É esta a etapa da avaliação que Guba e Lincoln (1989) chamam *a geração da medida* (Pinto & Santos, 2006).

Durante muito tempo as práticas avaliativas foram influenciadas pelo paradigma psicométrico (Alves, 2004). Apesar de estudos mais recentes apontarem para uma avaliação cada vez mais contextualizada e integrada nos processos de ensino-aprendizagem, verifica-se que “muitos professores privilegiam (ainda) uma avaliação

formal, objetiva e rigorosa, (...) separada das atividades de ensino-aprendizagem, cujo instrumento de avaliação por excelência é o teste de papel e lápis” (p.34).

Ao longo do segundo quartel do século XX, começa a delinear-se uma nova forma de avaliação que procura superar algumas das limitações detetadas na forma de agir da geração anterior, nomeadamente em relação ao facto de se cingir apenas aos conhecimentos cognitivos dos alunos, ignorando todos os outros aspetos dos discentes que também devem ser considerados (Fernandes, 2008). Com a introdução da pedagogia por objetivos, estes passam a constituir a base da planificação curricular e os termos de referência para preparar os exames. Como sublinha Fernandes (2008), “os avaliadores, perante objetivos educacionais previamente definidos, tinham como principal objetivo descrever padrões de pontos fortes e de pontos fracos” (p.57). Consolida-se, assim, “a geração da descrição, que não se limita a medir, mas vai um pouco mais além ao descrever até que ponto os alunos atingem os objetivos definidos” (p.57).

Esta conceção de avaliação surge como uma reação à importância excessiva dada aos exames e distingue já a aquisição de conhecimentos do desenvolvimento intelectual, relativizando o uso dos testes de papel e lápis e dando ênfase a outros instrumentos de avaliação, mais descritivos e qualitativos (dossier do aluno, provas psicológicas, testes afetivos, referências dos pais, perfil do aluno, apreciações, entre outros). Valoriza o perfil do aluno que encara na totalidade e não fragmentado em dimensões e introduz o conceito de objetivos de ensino. O conceito de avaliação começa, então, “a distanciar-se da conceção reducionista anterior, deixando de limitar-se à aplicação de instrumentos de medida aos conhecimentos adquiridos, para passar a ser entendida como algo inerente a todo o processo de desenvolvimento do currículo” (Alves, 2004, p.35).

A referência central da avaliação passa a ser o conjunto de objetivos pré estabelecidos, havendo, assim, um sistema de referência igual para todos os alunos que frequentem um determinado ciclo de estudos. A avaliação consiste na comparação entre os objetivos que constituem o sistema de referência e o estado do aluno na consecução desses objetivos. Ultrapassa-se a ideia de simples classificação dos alunos uma vez que a avaliação é perspectivada, tanto com o propósito de verificar se os alunos atingem os objetivos educativos definidos, como também através da introdução de procedimentos corretivos para melhorar a gestão do programa em curso, através da observação dos seus comportamentos. A avaliação passa, deste modo, a ser estruturada a partir de um sistema

de referência criterial, isto é, o termo de comparação são os critérios previamente definidos que permitem verificar a mestria dos objetivos. A esta concepção de avaliação, como congruência entre o saber do aluno e os objetivos predefinidos, Guba e Lincoln (1989) chamaram de segunda geração da avaliação (Pinto & Santos, 2006).

Esta concepção de avaliação “contribuiu para alargar as perspectivas de medida e ultrapassar o campo do juízo sobre o trabalho dos alunos para se estender à análise dos programas e à validade do material e dos métodos pedagógicos” (Alves, 2004, p.34). Na perspectiva de Tyler (1949; 1976; 1987, citado em Alves, 2004), uma avaliação correta deveria passar pelas três fases seguintes: i) formular objetivos comportamentais, ordená-los e classificá-los; ii) observar o grau de consecução dos objetivos; iii) comparar os dados obtidos com os objetivos previamente definidos. Na sua convicção, “as técnicas e os instrumentos desenvolvidos pelos psicometristas deixaram de ser adequados, porque o foco da avaliação educacional está agora nas dinâmicas da educação e não na psique individual” (p.35).

Nos anos 70 do século XX, o surgimento do paradigma qualitativo no campo das ciências sociais e humanas influencia as concepções sobre a avaliação (Pinto & Santos, 2006). As novas metodologias permitem estudar aspetos que até à data não eram contemplados, como as atitudes, ou valores subjacentes aos atos de avaliação e dos seus atores, bem como os significados do próprio ato avaliativo.

A necessidade de superar falhas e pontos fracos na avaliação da geração precedente motiva o desenvolvimento de um novo olhar que enfatiza a importância da formulação de juízos sobre os objetos de avaliação. Assim, “os avaliadores, mantendo as funções técnicas e descritivas das gerações anteriores, passariam também a desempenhar o papel de juízes” (Fernandes, 2008, p.58). Madaus e Stufflebeam (2000), citados em Fernandes (2008), situam entre o início dos anos sessenta e o final dos anos setenta, “a idade do desenvolvimento” (p.58) da avaliação. Para este autor, “é (...) nesta geração que a avaliação alarga muito os seus horizontes” (p.58).

A avaliação toma, com Scriven (1967), um cariz cada vez mais processual, passando a ser considerada já como processo integrante do desenvolvimento da aprendizagem e capaz de proporcionar informações sobre esta, de modo contínuo, de molde a permitir a reformulação e o reajustamento do ensino e a consequente regulação da aprendizagem. Destaca-se, assim, a modalidade formativa da avaliação, regulando a aprendizagem a par e passo com o desenvolvimento do currículo.

Começam a delinear-se, de forma nítida e inconfundível, dois conceitos diferentes de avaliação: a avaliação sumativa “mais associada à prestação de contas, à certificação e à seleção” (Fernandes, 2008, p.58) e a avaliação formativa “mais associada ao desenvolvimento, à melhoria das aprendizagens e à regulação dos processos de ensino e de aprendizagem” (p.58).

Esta conceção de avaliação, muito mais alargada do que as reinantes, introduz diferentes graus de valoração e listas de controlo de indicadores, aponta para vários vetores e para diferentes áreas e recorre a metodologias diferenciadas (Alves, 2004) de recolha do dispositivo de avaliação e de formalização do juízo avaliativo. É o período a que Guba e Lincoln (1989) chamam de terceira geração da avaliação, com esta a ser entendida como um julgamento profissional. É durante este período que o conceito de avaliação se amplia, nas práticas e na abrangência e se consolida, cientificamente, “como um campo específico da investigação científica” (Pinto, no prelo, p.14). No campo das práticas, a avaliação passa a considerar “o contexto e o quadro de relações” (p.14), enquanto no campo teórico, se assiste ao desenvolvimento da reflexão sobre a própria avaliação e sobre as suas práticas.

Já na parte final do século XX, assiste-se à profissionalização da avaliação, “ao mesmo tempo que se formam os avaliadores” (Alves, 2004, p.36). Em simultâneo, desenvolvem-se trabalhos que prolongam e ampliam as épocas precedentes da avaliação, onde se reencontram as tendências formalistas da avaliação (utilização de standards e de dados exclusivamente quantitativos) com as tendências qualitativas (Alves, 2004).

Nos anos 90 com a afirmação clara do paradigma construtivista nas ciências sociais e humanas, a avaliação acolhe um novo olhar em que se destaca a sua natureza relacional e comunicacional (Pinto, no prelo, p.14). Guba e Lincoln (1989), citados em Fernandes, (2008), chamam a esta nova conceção avaliativa a “geração de rutura, que se caracteriza por não estabelecer, à partida, quaisquer parâmetros ou enquadramentos. Estes serão determinados e definidos através de um processo negociado e interativo com aqueles que (...) estão envolvidos na avaliação” (p.62).

Uma nova visão sobre a avaliação das aprendizagens, de índole recetiva e construtivista vai adquirindo um significado cada vez maior, alicerçando-se num conjunto de princípios que funcionam como os seus pilares básicos. Entre eles: i) o dever de partilha do poder de avaliar entre os professores, os alunos e outros intervenientes; ii) a integração da avaliação

no processo de ensino-aprendizagem; iii) a prevalência da avaliação formativa, com a finalidade de melhorar e de regular as aprendizagens, sobre todas as outras modalidades de avaliação; iv) o papel do *feedback* a prestar aos alunos, nas suas mais variadas formas, frequências e distribuições; v) a importância da autoavaliação e da própria avaliação como formas de desenvolvimento das capacidades individuais, mais do que uma simples classificação; vi) a importância dos contextos, da negociação e do envolvimento dos participantes; e vii) a valorização dos métodos qualitativos, além dos quantitativos, no dispositivo de avaliação (Fernandes, 2008).

Confluem para a conceção de avaliação diferentes espaços problemáticos – o espaço das intenções, o espaço dos problemas técnicos ou do dispositivo e o espaço do seu uso social – que indiciam a pluralidade de abordagens sobre uma mesma realidade, e necessariamente uma diversidade de respostas. Estes olhares, que à partida poderiam excluir-se, acabam por enriquecer-se mutuamente, através da incorporação de alguns elementos de outros considerados pertinentes para a sua ação. Esta aproximação, multidimensional, ao conceito de avaliação torna evidente a impossibilidade de a definir, apenas como um processo metodológico ou técnico e linear. A esta conceção de avaliação, entendida como um processo de construção social e político, que apela à colaboração entre vários atores, que toma a realidade como algo de dinâmico, que admite a divergência, que lida com resultados imprevisíveis e nesta sua ação vai gerando a própria realidade – esta abordagem plural de factos sociais - é a que Guba e Lincoln (1989) chamam a quarta geração da avaliação (Pinto, no prelo, p.16).

Aqui, a avaliação é entendida como um processo gerador de valores, apropriados pelas pessoas e pelas instituições (Jorro, 2000, citado em Pinto, no prelo, p.16). Deste modo, “a avaliação é um processo gerador de uma *cultura*” (Pinto, 1991, citado por Pinto, no prelo, p.16) que procura afirmar-se pela pluralidade de perspetivas em vez de considerar uma perspetiva única (seja ela mais psicométrica ou tecnicista); que assume a avaliação como um ato que incide sobre uma realidade em ação, onde se entrecruzam diversos atores, e onde a explicitação das intenções, dos objetivos e dos meios a utilizar na recolha de informações é de importância vital para o conhecimento dos códigos de atuação e para o estabelecimento da comunicação entre eles; que entende a avaliação como um processo aberto e negociado entre os vários atores, com as regras do jogo conhecidas por todos, em prol de uma ética do agir avaliativo; que defende uma avaliação com objetivos centrados

na tomada de decisões estruturantes de uma ação que apresente soluções para os problemas dos diversos atores, gerando novas realidades; “que permita uma reflexão crítica sobre a própria ação avaliativa e trace novas perspectivas de futuro enquadrando os novos problemas emergentes” (p.17).

Em suma, reconhecer a complexidade da ação avaliativa que, no decorrer do século XX, se foi construindo, é admitir a coexistência de diferentes abordagens. Estas, em função da sua razão de ser, agrupam-se em torno de três grandes ideias que, não se excluindo umas às outras, também não se confundem entre si: (i) a avaliação centrada nos resultados: associada ao uso de técnicas e de procedimentos normalizados de recolha e de análise de dados pretende generalizar resultados que, por norma, são parciais e fragmentados; (ii) a avaliação orientada para o estudo dos processos: procura chegar a conclusões que fundamentem uma intervenção contextualizada nas realidades educativas, através de uma compreensão global da informação que reúne sobre elas; (iii) a avaliação centrada na ação vista como um todo (processos, produtos e dinâmicas contextuais e relacionais): procura as melhores respostas para os problemas que se geram na interação dos diversos atores de modo a influenciar positivamente a dinâmica dessa ação (Pinto, no prelo).

Não obstante as necessidades de mudança de práxis, por parte dos docentes, em relação à avaliação das aprendizagens dos seus alunos, os estudos que têm sido realizados permitem perceber que as práticas de avaliação dominantes “assentam ainda largamente numa perspectiva sumativa, onde o juízo avaliativo sobre o estado do aluno, as notas e os testes são elementos centrais nessas mesmas práticas” (Pinto & Santos, 2006, p.100). Nesta direção aponta o resultado da investigação empírica realizada por Martins (2013) que afirma que “as conceções e práticas avaliativas se associaram ainda muito à certificação das aprendizagens, servindo prioritariamente ao professor apesar de transparecer alguma valorização e familiarização com a autoavaliação, com o *feedback* e o erro” (p.9). Desta forma, “parece existir (...) uma tendência para os professores se renderem ao seu papel de professores-examinadores ou de professores-certificadores, em detrimento do seu papel de professores-formadores” (Fernandes, 2008, p.73).

1.3- Funções da avaliação

Os normativos legais que regulamentam a avaliação das aprendizagens do ensino básico e secundário, nacional e regional (Decreto-Lei 139/2012 de 5 de julho e Despacho

Normativo 9/2014 de 9 de dezembro que o adapta à RAM), atribuem à avaliação funções específicas, quer em relação aos alunos e às aprendizagens, quer em relação à implementação do currículo nacional e à qualidade do ensino ministrado, em algumas das suas disciplinas. Em relação aos alunos, a avaliação exerce duas funções básicas: por um lado a função de regulação das aprendizagens e de apoio à orientação escolar e vocacional e, por outro, a função de certificação de saberes. Em relação ao cumprimento do currículo nacional, a avaliação tem ainda uma função crítica de aferição do currículo trabalhado e de averiguação da qualidade das aprendizagens desenvolvidas, no sentido de retificar e/ou reajustar procedimentos (Decreto-Lei 139/2012 de 5 de julho, artigo 23º, pontos 1, 2 e 4).

As funções da avaliação que os normativos legais em vigor estatuem para os nossos alunos correspondem, deste modo, àquelas que Scriven (1967, citado em Pinto, no prelo) já identificava no final dos anos sessenta do século XX: a função formativa e a função sumativa. Enquanto na sua função formativa a avaliação é posta ao serviço de um programa em desenvolvimento, com o objetivo de o melhorar; na sua função sumativa, a avaliação é orientada para a comprovação da eficácia do programa, no final do seu desenvolvimento. Conforme aduz Ferreira (2007), “é pela intenção, pela atitude, pela finalidade e pelo tipo de informações recolhidas e, ainda, pelas decisões tomadas que se distinguem as duas funções da avaliação” (formativa e sumativa) (p.30).

As funções da avaliação não reúnem, porém, o consenso dos investigadores que a esta vertente do sistema educativo se vêm dedicando. Cardinet (1983), citado em Pinto (no prelo), centrando-se nos alunos, identifica e define três funções da avaliação: (i) a regulação dos processos de ensino/aprendizagem; (ii) a certificação de saberes; (iii) a seleção/orientação para formulação de um prognóstico sobre a evolução futura do aluno.

Pinto (no prelo), alerta para a necessidade de a avaliação assumir também uma função informativa (que já vem sendo praticada em muitos sistemas educativos, incluindo o nosso), “preconizando que deve ser dada informação aos pais de forma regular da situação e evolução escolar dos seus filhos” (p.8). Porém, Perrenoud (2001), citado em Pinto (no prelo), considera que a informação a prestar aos atores educativos não constitui uma função mas uma componente de toda a avaliação, já que os professores quando fazem a avaliação dos alunos, de algum modo dão conhecimento dela ou de parte dela aos seus pares, aos alunos, aos pais e à administração. Ainda do ponto de vista deste autor, a insistência sobre uma maior visibilidade informativa pode induzir a ideia da necessidade de

outras avaliações com o objetivo de produzir informação específica para os pais ou para a administração. Corre-se, assim, o risco de instituir uma avaliação informativa baseada em dados autônomos, esquecendo outros dados que permitem um acompanhamento efetivo da aprendizagem dos alunos. “Isto coloca um outro problema, não tanto sobre a necessidade de informação, que é indiscutível, mas sobre o tipo de informação e os seus objetivos” (Pinto, no prelo, p.8).

Pacheco (1994, citado em Ferreira, 2007), com uma visão muito mais ampla sobre os efeitos da avaliação, atribui-lhe quatro funções principais: “a função pedagógica, a função social, a função de controlo e a função crítica” (p.17). De entre elas, enfatiza a função pedagógica considerando ser a “que se torna mais visível, porque é através da avaliação que os alunos são hierarquizados em função do seu mérito e que se tomam decisões de certificação, ou não, dos mesmos” (p.18). Distingue ainda, na função pedagógica da avaliação, quatro dimensões relevantes: i) a dimensão pessoal (de informação aos alunos e professores sobre os percursos de aprendizagem, de modo a garantir a criação de condições de regulação do processo de ensino-aprendizagem promotoras do sucesso educativo); ii) a dimensão didática (reguladora do ambiente de aprendizagem através do diagnóstico, da melhoria e da verificação dos resultados dos alunos, conforme a natureza diagnóstica, formativa e sumativa da avaliação); iii) a dimensão curricular (traduzida nas adaptações ao currículo que sustentam a elaboração de planos individuais de ensino-aprendizagem, em função das diferenças dos alunos); iv) a dimensão educativa (reveladora da qualidade do sistema educativo, ainda que o sucesso/insucesso não sejam o único fator que contribua ou explique essa qualidade) (Ferreira, 2007).

De entre as dimensões que considera existirem na função pedagógica da avaliação, Pacheco (1994), citado em Ferreira (2007), releva, ainda, a dimensão didática considerando necessário que, “através da avaliação, se diagnostique as dificuldades dos alunos, os diferentes ritmos de aprendizagem e as suas necessidades” (p.18), de modo a serem selecionadas as estratégias que permitam o desenvolvimento de um processo formativo de aprendizagem, adequado às suas características. Nestes termos, esta dimensão didática, incluída por Pacheco (1994) na função pedagógica da avaliação, enquadra-se na função de regulação da aprendizagem identificada por Cardinet (1983).

A importância da função pedagógica da avaliação é ainda defendida por Bondoso (2010) ao considerar que a avaliação, embora possa servir para certificar, “surge também como

fator de apoio ao processo educativo e como um importante mecanismo para garantir o sucesso e a diferenciação pedagógica” (p.25). Este autor afirma ainda que a avaliação pode ser, ela própria, aprendizagem, ao permitir: (i) a reflexão sobre os processos vividos; (ii) a reformulação e a realização de novas experiências; (iii) a participação e o empenho dos alunos na sua própria aprendizagem; (iv) o desenvolvimento de competências nas diversas áreas do saber.

Também para Sacristán (1993, citado em Ferreira, 2007), “as funções pedagógicas da avaliação constituem a legitimação mais explícita para a sua realização” (p.19), embora não sejam as razões mais determinantes da sua existência “na medida em que a avaliação cumpre também outras funções que, não sendo tão visíveis e, por vezes, da total consciência dos professores, são de grande relevância social e política” (p.19).

A função social da avaliação, ou de certificação (Cardinet, 1993, citado em Ferreira, 2007), exerce-se na confirmação das aprendizagens feitas pelos alunos no processo de escolarização. Na aceção deste autor “cabe à escola dar garantias válidas sobre o domínio das aprendizagens, através da hierarquização e da seleção dos alunos, e ainda, da respetiva certificação daqueles que cumprem os requisitos de excelência pretendidos” (p.19). A sua finalidade é a de selecionar os mais capazes, pelo que corresponde sempre a uma avaliação sumativa, expressa por uma nota correspondente às aprendizagens feitas por cada aluno, atribuída “no fim de um determinado período de tempo de ensino-aprendizagem” (p.20).

A função de controlo da avaliação é exercida pelos professores na dinâmica do ambiente de aprendizagem.

A função crítica da avaliação evidencia-se na análise dos processos de desenvolvimento e de avaliação dos planos curriculares estabelecidos, visando a sua melhoria, através da reflexão e da autoavaliação. É uma função orientada para a apreciação dos planos curriculares, na sua adequação às necessidades dos alunos e, conseqüentemente, para a sua melhoria. Assemelha-se, nas funções defendidas por Cardinet (1993), à “tomada de decisões sobre a forma como os programas são selecionados, no sentido de os adequar às necessidades dos alunos” (Ferreira, 2007, p.23), no decorrer do processo de ensino-aprendizagem, com a finalidade de facilitar a aprendizagem por parte seus destinatários.

A função de orientação que Cardinet (1993), denomina de função prognóstica, ocorre através das escolhas que o aluno e o seu encarregado de educação vão fazendo, ao longo do percurso escolar do aluno, numa lógica de orientação profissional (Ferreira, 2007). Esta

função da avaliação é também reconhecida por Hadgi (1994) quando “permite guiar o aluno e orientá-lo nas suas escolhas escolares e profissionais por uma predição dos seus desempenhos futuros” (Ferreira, 2007, p.23).

Nas palavras de Ferreira (2007), têm sido atribuídas diversas orientações “à avaliação das aprendizagens em função da sua finalidade e do seu objeto. Por esse motivo a avaliação das aprendizagens tem assumido diversos sentidos e modalidades” (p. 225). Porém, é consensual que a avaliação das aprendizagens apresenta três funções principais: a função diagnóstica; a função formativa e a função sumativa que se diferenciam, sobretudo, pelas finalidades com que são realizadas. Também Perrenoud (2001), citado em Pinto (no prelo), pronuncia-se no mesmo sentido ao afirmar que o que as diferencia é o modo como se analisam esses dados que sustentam diferentes tipos de decisões em articulação com os critérios específicos de cada função. Temos assim: (i) uma avaliação formativa, que sustenta a regulação do ensino-aprendizagem durante o período em que este processo decorre; (ii) uma avaliação certificativa, que alicerça a garantia social das aquisições feitas através do ciclo de estudos e que deve ocorrer quando esse ciclo termina (iii) uma avaliação de diagnóstico e/ou prognóstico, que suporta as decisões, quer de seleção, quer de orientação, em função de uma antecipação do futuro próximo do aluno e que ocorre em momentos certos, especialmente destinados a esse fim (Pinto, no prelo).

Em suma, segundo Ferreira (2007) “a avaliação das aprendizagens implica sempre um conjunto de passos sequenciados que se condicionam e atuam integradamente e tem por finalidade a tomada de decisões” (p.23), que podem ser: (i) de diagnóstico das necessidades, interesses e pré-requisitos para as aprendizagens futuras; (ii) de orientação, ao longo do processo de ensino-aprendizagem; (iii) de hierarquização e de certificação dos alunos, no final de um período de tempo determinado e/ou de um ciclo de estudos.

Segundo o mesmo autor:

“As finalidades e as funções da avaliação das aprendizagens determinam, assim, os momentos de avaliação, que se podem distinguir em antes, durante e depois do processo de aprendizagem. Estas implicam a recolha de diferentes tipos de informações (o que avaliar), distintos procedimentos de avaliação (como avaliar?) e a tomada de decisões diferentes (para quê avaliar?). São as finalidades da avaliação e as suas funções que diferenciam os procedimentos de avaliação, mais do que propriamente os seus aspetos técnicos” (Ferreira, 2007, p.23).

1.4- Modalidades de Avaliação

Santos *et al* (2010), afirmam que todos os documentos oficiais que se debruçam sobre a avaliação das aprendizagens dos alunos – os programas, o currículo e os normativos legais

- se referem a duas modalidades de avaliação: a sumativa e a formativa. Os mesmos documentos referem ainda, embora sem ligação com a avaliação formativa, a avaliação diagnóstica, “muito embora se distinga desta apenas pelo momento em que acontece. Antes da abordagem de um novo assunto ou tema” (p.11).

Martins (2008), confirmando a presença e a importância crescente da avaliação formativa no processo de ensino e aprendizagem aduz que “a literatura permite-nos afirmar que a avaliação tende cada vez mais a ser processual, partilhada e até negociada com os alunos, recorrendo-se a tarefas diversificadas e a contextos informais de avaliação” (p.10). Esta asserção é também partilhada por Fernandes (2011), que a considera mesmo a modalidade primordial de avaliação que deve ocorrer nas salas de aula, de apoio às tarefas a desenvolver pelos alunos, como forma privilegiada de implementar o plano curricular, embora “devidamente articulada com uma avaliação sumativa que não se limite a estar orientada para as classificações” (p.140).

Também Gerard e Rogiers (2011) defendem que a avaliação é inseparável do processo pedagógico, de tal forma que alguns o qualificam como processo de ensino-aprendizagem-avaliação mostrando que no centro deste processo há a aprendizagem e que o ensino e a avaliação são dois requisitos essenciais para o seu cumprimento.

O Despacho Normativo 9/2014, de 9 de dezembro, que adapta à RAM o Decreto-Lei 139/2012, de 5 de julho, alterado pelo Decreto-Lei 91/2013, no que se refere aos referenciais curriculares a considerar, perfilhando as condições de avaliação e de certificação dos conhecimentos e capacidades desenvolvidos pelos alunos do ensino básico e secundário das escolas da RAM expressos no Decreto-Lei 139/2012, explicita, na sua secção III - especificidades da avaliação - nos artigos 7º, 8º e 9º, as três modalidades de avaliação: diagnóstica, formativa e sumativa, para além de distinguir a avaliação sumativa interna (artigo 9º) da avaliação sumativa externa (artigo 12º).

1.4.1- Avaliação diagnóstica

A avaliação de diagnóstico pode ser definida como uma avaliação de sondagem para averiguação dos conhecimentos, capacidades e destrezas preexistentes. É habitualmente usada no início de cada ano letivo mas pode também acontecer à entrada de cada unidade temática ou sempre que o docente considerar necessário. O Despacho Normativo 9/2014, de 9 de novembro, precisa a sua ocorrência e finalidades expressando-as nos seguintes termos “a avaliação diagnóstica realiza-se no início de cada ano de escolaridade ou sempre

que seja considerado oportuno, devendo fundamentar estratégias de diferenciação pedagógica, de superação de eventuais dificuldades dos alunos, de facilitação da integração escolar e vocacional” (artigo 7º).

Alves (2004) declara que “não pode haver pedagogia verdadeiramente diferenciada sem uma verdadeira avaliação formativa diagnóstica” (p.133). Tal convicção expressa-se ainda nas palavras de Bondoso (2010), ao afirmar que “não é possível adequarmos a nossa ação se não conhecermos as crianças. Dificilmente conseguiremos otimizar as oportunidades de aprendizagem e facilitar o desenvolvimento das crianças sem o acesso ao que estas já sabem ou que já podem fazer” (p.25).

A avaliação diagnóstica, podendo ser interativa ou retroativa, assume um caráter essencialmente formativo e positivo e tem como objetivos o levantamento e interpretação das informações sobre as características dos alunos de modo a poder ser feita uma avaliação inicial, precedente à atividade de ensino, “uma avaliação que procura melhorar as condições de aprendizagem dos alunos incorporando-se no processo pedagógico do professor” (Alves, 2004, p.67).

A avaliação diagnóstica é, assim, fundamental para a diferenciação pedagógica que cada professor deve desenvolver com os seus alunos, entendida por Perrenoud (1986, citado em Reis & Sá, 2001) como o “processo pelo qual os professores enfrentam a necessidade de fazerem progredir no currículo cada criança (...), através da seleção apropriada de métodos de ensino adequados às estratégias de aprendizagem (e de estudo) do aluno” (p.12). É a diferenciação pedagógica que, segundo Reis e Sá (2001), permite “adaptar o sistema de ensino e aprendizagem às realidades locais, no respeito pelas diferenças individuais, (...) e pelo alargamento do sucesso educativo” (p.13).

Na avaliação diagnóstica, “os alunos são geralmente implicados, de maneira muito ativa, na recolha de informações e participam mesmo na sua própria avaliação ou na dos seus pares (autoavaliação e coavaliação)” (Alves, 2004, p.67). Os alunos têm, aqui, “um papel motor na gestão da avaliação a ponto de, contrariamente à avaliação certificativa, se poder falar em avaliação conjunta alunos-professor” (p.67).

1.4.2- Avaliação formativa

A avaliação formativa, embora sem papel de relevo nas planificações curriculares das várias disciplinas é o verdadeiro alicerce da efetivação das aprendizagens. Podemos defini-

la como uma avaliação de acompanhamento, de averiguação “no terreno” e junto de cada aluno, do grau de apropriação dos conteúdos que estão a ser trabalhados.

O Despacho Normativo 9/2014, de 9 de novembro, no seu artigo 8º, apresenta as características da avaliação formativa indicando que esta assume um caráter “contínuo e sistemático, recorre a uma variedade de instrumentos de recolha de informação adequados à diversidade da aprendizagem e às circunstâncias em que ocorrem permitindo ao professor, ao aluno, ao encarregado de educação (...) obter informação sobre o desenvolvimento da aprendizagem, com vista ao ajustamento de processos e estratégias”.

Sobre esta modalidade de avaliação, Santos *et al.*, (2010) afirmam que “desde o seu surgimento, (...) por volta dos anos 50 do séc. XX, (...) o que se entende por avaliação formativa tem vindo (...) a sofrer alterações” (p.11) afastando-se, a passos largos, das suas origens behavioristas e das práticas predominantemente retroativas em relação à aprendizagem. Segundo estes autores, tal evolução não é, porém, perceptível, em muitas situações onde:

“O sentido inicial atribuído à avaliação formativa está ainda fortemente marcado pela teoria behaviorista. Embora se parta do pressuposto de que todos podem aprender, a função da avaliação formativa é ser capaz de identificar qual o grau de consecução dos objetivos por parte dos alunos, isto é, dividi-los em dois grupos: aqueles que necessitam de mais tempo para uma remediação e aqueles que já atingiram os objetivos predefinidos (...) propõe-se aos alunos do primeiro grupo mais tarefas do mesmo tipo ou reduz-se o ritmo de ensino, ou ainda introduz-se uma simplificação dos objetivos a atingir. Aos segundos serão propostas tarefas de desenvolvimento” (Santos *et al.*, 2010, p.11).

À medida que as teorias construtivistas, sociocognitivas e socioculturais vêm ganhando relevo na aprendizagem, a avaliação formativa vem, também, tomando contornos cada vez mais humanizados, ao mesmo tempo que se situa, progressivamente, nos contextos vividos por professores e alunos, que se centra na regulação e na melhoria das aprendizagens, que se torna mais participada, mais transparente e integrada nos processos de ensino e de aprendizagem. Ou seja, “uma avaliação (...) eminentemente formativa nas suas formas e nos seus conteúdos” (Fernandes, 2008, p.63) também designada, por alguns autores, por avaliação alternativa, ou avaliação autêntica, avaliação formadora, ou ainda por avaliação reguladora, entre outras designações.

Entre os aspetos mais marcantes dessa evolução encontram-se os papéis atribuídos ao professor e ao aluno. Hoje, espera-se que o aluno tenha uma intervenção intencional e fundamentada na regulação das suas aprendizagens mas esta só é possível “se ele conhecer e compreender o que lhe é pedido e o que se espera que faça” (Santos *et al.*, 2010, p.38), o

que implica que haja convergência entre as perspectivas de quem pede (o professor) e as perspectivas de quem faz (o aluno). É nesta convergência que se criam as condições favoráveis ao bom desempenho dos alunos. “Este ato, em si próprio, é uma progressão na aprendizagem” (p.38).

Qualquer que seja a designação usada para identificar esta modalidade de avaliação, todas se referem a uma avaliação “mais orientada para melhorar as aprendizagens do que para as classificar, intrinsecamente associada ao ensino e à aprendizagem, devidamente contextualizada e em que os alunos têm um papel importante a desempenhar” (Fernandes, 2008, p.63). Na aceção de Vilar (1996), esta modalidade de avaliação deve mesmo ser entendida “como um procedimento de diagnóstico sistemático (...) a fim de clarificar e fundamentar o tipo de intervenção mais adequada no decorrer de um determinado processo de interação” (p.16).

O protagonismo crescente das perspectivas construtivistas da aprendizagem faz da avaliação formativa, cada vez mais, um processo de acompanhamento e de regulação do ensino e da aprendizagem. Segundo Santos *et al.* (2010):

“O seu objetivo é acima de tudo ajudar a compreender o funcionamento cognitivo do aluno face a uma dada situação proposta para se poder intervir de forma adequada. Nesta perspectiva, faz cada vez menos sentido remeter as práticas avaliativas para momentos formais de avaliação. É durante os momentos de aprendizagem, desenvolvidos no dia-a-dia da sala de aula, que, por um lado, cabe ao professor estar intencionalmente atento aos indícios vindos dos alunos, interpretá-los e agir em conformidade, e, por outro, fomentar contextos favoráveis para que esta atividade reguladora se vá desenvolvendo no aluno, para que ele possa cada vez mais ser um agente autónomo da sua autorregulação”(p.12).

Lemos *et al.*, já em 1994, consideravam que a avaliação formativa compreendia o “acompanhamento permanente da natureza e qualidade da aprendizagem de cada aluno, orientando a intervenção do professor de modo a dar-lhe a possibilidade de tomar as decisões adequadas às capacidades e necessidades dos alunos” (p.27).

Também Bell e Cowie (2000), num estudo de observação de ambientes de aprendizagem, centrado na função formativa dada à avaliação, a definiram como “o processo utilizado por professores e alunos para reconhecer e responder à aprendizagem do aluno, a fim de melhorar a aprendizagem, durante o processo de ensino-aprendizagem” (p.1). Fialho e Fernandes (2011), apontando na mesma direção, reiteram que a avaliação para as aprendizagens - avaliação formativa- tem o propósito de ajudar os alunos a aprender e ocorre durante os processos de ensino e aprendizagem, sendo a informação recolhida

utilizada para regular e reorientar estes processos. Daí a relevância particular da natureza contínua que deve assumir e da distribuição de *feedback* que deve proporcionar.

O mesmo entendimento é partilhado por Basto (2014), quando afirma que:

“A avaliação formativa precisa de ser contextualizada, pois deve servir para responder a situações particulares, melhora efetivamente as aprendizagens dos alunos quando é praticada com alguma frequência, aproxima professores e alunos e conduz a uma mudança de atitudes dos alunos em função da posição mais ativa que passam a tomar e que promove a sua autonomia (...)” (p.97).

Considera ainda, a mesma autora, que a avaliação formativa abre o universo de possibilidades de mudança na escola. Assim, “é preciso (re) pensar perceções, atitudes e situações para (re) fazer a avaliação das aprendizagens, conduzindo a mudanças nas formas de estar, de aprender e de ensinar na escola” (p.97).

A avaliação formativa deve assumir sempre um carácter sistemático e contínuo, ou seja, “as decisões que se tomam sobre o andamento do processo de aprendizagem e ensino deverão decorrer de um juízo de valor a que se chega sobre a totalidade das informações recolhidas e tratadas durante esse processo” (Vilar, 1996, p.14). Invocando Scriven (1964), Leite e Fernandes (2002) apresentam as três ideias-chave da concretização de uma prática de avaliação formativa: regular os processos; reforçar os êxitos; remediar as dificuldades.

É o desenvolvimento desta vertente da avaliação que torna possível a recolha contínua de informações sobre os processos de ensino-aprendizagem e elaboração de diagnósticos sobre a adequação das estratégias desenvolvidas aos percursos de aprendizagem de cada aluno.

Lopes e Silva (2012), debruçando-se sobre as finalidades a que a avaliação a desenvolver com os alunos deve responder, atribuem-lhe três objetivos principais, maioritariamente de natureza formativa e formadora. Segundo os mesmos autores, a avaliação deve ser: (i) uma avaliação para a aprendizagem; (ii) uma avaliação como aprendizagem e (iii) uma avaliação da aprendizagem. A avaliação para a aprendizagem e a avaliação como aprendizagem, de índole formativa, têm como grande finalidade a melhoria do rendimento escolar pelos alunos. “Para isso, devem ser partes integrantes do processo de ensino-aprendizagem e fontes de *feedback* interativo, permitindo aos alunos repensar a sua aprendizagem, ajustá-la e reaprender” (p.5). No quadro 1, sintetizam-se as características destes dois objetivos da avaliação defendidos pelos autores.

Quadro 1 - Características da avaliação para a aprendizagem e da avaliação como aprendizagem

Avaliação <i>para a</i> aprendizagem	Avaliação <i>como</i> aprendizagem
<ul style="list-style-type: none"> -É utilizada em sala de aula para garantir e elevar o aproveitamento dos alunos; - Funciona como o suporte à aprendizagem; -Os objetivos e metas de aprendizagem a atingir são conhecidos pelos alunos; -Os dados da aprendizagem são utilizados para melhorar o ensino; -Exige um diagnóstico constante sobre as destrezas e as dificuldades experimentadas, a ser usado na (re) planificação das aulas e no (re) ajuste das estratégias, para garantir o sucesso e o progresso dos alunos; -Não é classificativa. Direciona-se para o aconselhamento dos alunos, ajudando-os a melhorarem o seu aproveitamento escolar; -Fomenta a confiança e a autoestima pela compreensão que proporciona sobre as formas de aprender; -É geradora do <i>feedback</i> interativo, essencial ao repensar da aprendizagem e ao seu ajustamento, pelo aluno; -Valoriza o afeto na relação professor-aluno, pela manutenção de expectativas positivas e pelo incentivo e acompanhamento próximo, em caso de dificuldade; -Implica o conhecimento, pelo aluno, de estratégias de autoavaliação sobre as tarefas, de modo a que, autonomamente, possa identificar o que precisa melhorar; - Exige uma avaliação variada e uma escrita avaliativa promotora da motivação e da autoestima; - Para ser eficaz tem de ser desenvolvida de modo permanente. 	<ul style="list-style-type: none"> - Enfatiza o papel do aluno na sua própria aprendizagem, envolvendo-o em processos de auto e heteroavaliação; -A aprendizagem e a avaliação são construídas em conjunto, pelo professor e pelos alunos, bem como as formas de monitorizar os progressos; -Desenvolve o questionamento reflexivo e a metacognição. Ajuda o aluno a refletir sobre como controlar o progresso e a criar expectativas mais elevadas em relação a futuros objetivos de aprendizagem; -Desenvolve a confiança e a autoestima do aluno através da melhoria da compreensão sobre as formas de aprender; - A sua finalidade é a de que os alunos melhorem o seu aproveitamento escolar; -O aluno responsabiliza-se pela sua aprendizagem, repensando-a e reajustando-a, a partir do <i>feedback</i> que lhe é proporcionado.

(Adaptado de: Lopes & Silva, 2012, pp. 3-5).

1.4.2.1. Características da regulação pedagógica promotora da avaliação formativa

Pinto e Santos (2006), precisando o conceito de avaliação formativa, afirmam que esta deve assentar “numa interação formativa do professor com os alunos (para estar) ao serviço da aprendizagem” (p.122) dependendo a sua utilização da intenção e da atitude do professor perante as respostas dos alunos.

Também Lopes e Silva (2012) vêm a avaliação formativa como:

“Um processo frequente, contínuo e dinâmico que envolve professores e alunos numa relação de cooperação, com vista a recolherem dados sobre a aprendizagem. Ambos (o professor - avaliação para a aprendizagem – e o aluno – avaliação como aprendizagem) usam os dados obtidos para tomar decisões sobre que ações tomar para promover a aprendizagem futura” (pp. 6-7).

Nesta perspetiva, Altet (2000) sublinha que:

“Os professores que procuram pôr em prática esta forma de avaliação têm de estabelecer uma ligação entre ensino, aprendizagem e avaliação, bem como identificar os tipos de regulação pedagógica que realizam nas suas aulas. Pode levar-se um professor a verificar os tipos de regulação – coletiva, individual, retroativa, interativa - que realiza e incitá-lo a verificar as suas práticas de avaliação formativa” (p.175).

A regulação pedagógica está relacionada com os procedimentos utilizados pelo professor e com os que são produzidos pelo aluno nas suas estratégias de aprendizagem. Bru (1990), citado por Altet (2000) afirma que “se a avaliação formativa fornece ao aluno informações úteis sobre e para as suas aprendizagens, ela fornece também ao professor indicações sobre os seus próprios procedimentos e sobre a sua ‘gestão das condições de aprendizagem’” (p.175). Para este autor, é necessário formar o professor nos diferentes tipos de regulação existentes (coletiva, individual, retroativa, interativa) por forma a conseguir desenvolver práticas de avaliação formativa.

Allal (1988, citada em Alves, 2004) distingue uma regulação interativa e uma regulação diferenciada. A regulação interativa enfatiza as interações professor-alunos no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, enquanto a regulação diferenciada conduz à implementação de estratégias pedagógicas (em geral tarefas de aprendizagem) com o objetivo de ultrapassar dificuldades e/ou corrigir os erros.

A regulação interativa é a forma mais eficaz de colocar a avaliação no interior do processo de ensino-aprendizagem. Hadji (2001), citado por Ferreira (2007), considera que para que esta ocorra, o professor deve organizar atividades na aula de modo a permitir-lhe desempenhar o papel de observador-animador, circulando pela sala enquanto os alunos realizam as tarefas dado que são estas que desencadeiam, privilegiadamente, a avaliação formativa e, “por consequência, a regulação interativa, na medida em que representam um sistema de imposições que vai mobilizar recursos cognitivos e afetivos nos alunos em função do que tem para fazer e da tarefa em causa” (p.105). O diálogo imediato com os alunos que manifestem dificuldades ou não consigam avançar, possibilita ao professor a elaboração de um diagnóstico rápido sobre as dificuldades experimentadas e a reorientação do aluno que pode direcionar-se para a reorganização de atividades, para a utilização de outros materiais, etc.

1.4.2.2. O papel do feedback na interação professor-alunos

Ferreira (2007) considera que no quadro da avaliação formativa o ensino “não pode resumir-se à mera transmissão de conteúdos feita pelo professor de uma forma mais ou menos expositiva, que são assimilados pelos alunos e que deles dão provas na resolução de um teste, após os conteúdos terem sido lecionados” (Ferreira, 2007, p.9). Segundo o mesmo autor:

“A prática da avaliação formativa pressupõe que a aprendizagem seja construída significativamente pelo aluno, o que implica a diferenciação das estratégias de ensino em

função dos ritmos, das necessidades e dos interesses dos alunos, numa perspetiva de adequação permanente dessas estratégias aos alunos e ao seu percurso de aprendizagem” (Ferreira, 2007, p.10).

Igual convicção é assumida por Hadji (1992), citado em Alves (2004), ao considerar que são as práticas de regulação que o professor desenvolve, durante o processo de ensino-aprendizagem, que promovem uma autêntica aprendizagem auxiliada pela avaliação, devendo a sua ação centrar-se: i) no *feedback* a dar aos alunos, sobre as suas potencialidades, para que possam situar as suas aprendizagens em relação ao que é pretendido; ii) na estruturação dos recursos a utilizar, de modo a que “a situação proposta crie uma diferença otimizada entre as possibilidades do aluno e a estrutura da tarefa” (p.68) que, sendo de grau de dificuldade mais elevado, não deve ser demasiado difícil, para que o aluno integre as informações que ela fornece de modo progressivo e, conseqüentemente, ajuste os procedimentos.

Também Pinto e Santos (2006), no entendimento de que toda a avaliação deve levar a um retorno, à reconstrução de um sentido da própria tarefa, consideram que as orientações que o professor vai dando, durante a execução das tarefas, são fundamentais para a sua realização. Recomendam que o professor não se detenha apenas no perfeccionismo da resposta mas que a considere e questione o aluno sobre as razões que o levaram a optar por aquela resposta e não por outra. Também as respostas incorretas ou incompletas devem ser aceites e aproveitadas pelo professor para “recolocar sistematicamente a sua argumentação no campo da reconstrução do sentido da tarefa” (p.123) e para conduzir os alunos a transferirem os saberes de umas tarefas para outras que lhes sejam análogas.

Para Santos (2008) a grande finalidade da avaliação formativa é “ajudar a compreender o funcionamento cognitivo do aluno” (p.4) na tentativa de entender “os (seus) processos mentais” e interpretá-los por forma a conseguir intervir de modo eficaz.

Fernandes (2008), defende que a avaliação formativa deve ser planeada, integrada e vivida para que os alunos aprendam e, neste sentido, o *feedback* proporcionado deve permitir ao aluno ativar os processos cognitivos que o vão auxiliar no ultrapassar das dificuldades, bem como no aumento da autoestima e da motivação intelectual.

Nesta linha de pensamento, Dias (2011) afirma que: “importa considerar a aprendizagem como o objetivo principal da ação educativa do professor e entender a avaliação como um elemento de regulação de grande relevo que contribui de forma muito significativa para essa mesma aprendizagem” (p.1). Assumir esta convicção implica envolver a utilização da

avaliação em sala de aula para elevar o rendimento dos alunos e valorizar a partilha, com eles, dos objetivos de aprendizagem. É consensual que os alunos aprendem mais quando compreendem os objetivos pretendidos para a sua aprendizagem, onde estão em relação a esses objetivos e como podem alcançá-los. Ou seja, a avaliação é vista como suporte da aprendizagem e ocorre quando os professores utilizam dados sobre a aprendizagem dos alunos para informar o ensino.

Nesta ótica, a prática da avaliação formativa implica a recolha contínua de dados, através da averiguação constante dos conhecimentos dos alunos, das suas perceções, concepções alternativas e falhas na aprendizagem para, com esses dados, informar a planificação das aulas e a prática pedagógica, com o objetivo de os ajudar a desenvolver de uma forma plena as suas capacidades.

Ao recorrer a uma “variedade de instrumentos de recolha de informação”, a avaliação formativa permite a ação reguladora do professor bem como o envolvimento e a interação do aluno no processo avaliativo (Dias, 2011). Para este autor, esta ação reguladora será mais ou menos produtiva, de acordo com o uso e a adequação do *feedback* às situações e aos alunos. Arends (2008) aconselha a que a informação de retorno, o *feedback* (escrito), seja o mais imediata possível (por exemplo, entregar os testes corrigidos no dia a seguir à sua realização), o mais específica possível (por exemplo, incluir comentários à nota geral de um trabalho) e sem julgamentos. Deve também focar e encorajar as atribuições internas do aluno como o esforço ou a falta dele. Do seu ponto de vista, a informação de retorno deve “ajudar os alunos a verem o que *não fizeram* em vez do que *não conseguem* fazer. (...) A informação de retorno sobre um fraco desempenho proporciona aos alunos a informação de que necessitam para poderem melhorar” (p.158).

Também Lopes e Silva (2012), consideram que uma “avaliação *para a* aprendizagem” eficaz implica que o professor: i) dê a conhecer aos alunos as metas de aprendizagem, para que as mesmas se tornem explícitas para eles; ii) ajude os alunos a compreenderem essas metas de modo a poderem atingi-las; iii) forneça *feedback* construtivo de molde a que os alunos identifiquem formas de melhorar as suas aprendizagens; iv) tenha expectativas positivas sobre cada aluno e acredite que ele pode melhorar os seus resultados de aprendizagem; v) se assegure de que os alunos desenvolvem estratégias de autoavaliação eficazes que lhes permitam identificar as áreas em que precisam melhorar; e vi) desenvolva

técnicas de avaliação que valorizem a motivação e a autoestima, já que ambas são essenciais para uma aprendizagem eficaz e para o progresso de cada aluno.

1.4.2.3. Práticas de avaliação formativa

Segundo Alves (2004) a avaliação formativa desenvolve-se em três etapas: i) recolha de informações sobre os progressos e dificuldades de aprendizagem encontradas pelos alunos; ii) interpretação das informações recolhidas, em relação aos critérios definidos e diagnóstico dos fatores que estão na origem das dificuldades de aprendizagem reveladas; iii) adaptação das atividades de ensino e de aprendizagem em função da interpretação das informações recolhidas.

Santos *et al.* (2010), precisando a natureza que deve ser dada à avaliação formativa consideram que “não basta que as práticas avaliativas ocorram no quotidiano da sala de aula para que sejam formativas ou reguladoras” (p.12). Do ponto de vista destes autores, para que cumpra uma finalidade realmente formativa:

“É necessário que a avaliação: (i) se dirija ao aluno; (ii) seja parte integrante do processo de ensino e aprendizagem; (iii) permita que os objetivos de aprendizagem sejam conhecidos e apropriados pelo professor e pelos alunos; (iv) tenha por enfoque tanto os resultados como os processos; (v) seja propiciadora de compreensão e reflexão dos processos de aprendizagem dos alunos, quer por parte do professor, quer pelos próprios; (vi) incentive a autoconfiança dos alunos na sua aprendizagem e, (vii) desenvolva uma postura reflexiva a partir dos dados recolhidos dos diferentes atores envolvidos no processo, de modo que todos compreendam o que estão a fazer e porquê” (Santos *et al.*, 2010, p.12).

Nestes pressupostos, a observação dos alunos e o questionamento oral, por parte do professor e o desenvolvimento de práticas de autoavaliação e de autorregulação, por parte dos alunos, são os ingredientes necessários a uma autêntica avaliação formativa.

A observação dos alunos durante a realização das tarefas e o questionamento oral permitem ao professor averiguar e compreender o funcionamento cognitivo dos alunos e atuar de imediato no sentido de reencaminhar o processo na direção que pretende (Ferreira, 2007). Também o recurso ao portefólio do aluno, cada vez mais valorizado, pode ajudar o professor a melhor compreender os processos cognitivos individuais e a reorientar as aprendizagens.

A autoavaliação, por sua vez, é a forma fundamental de desencadear a avaliação numa avaliação que se pretenda formativa. Alves (2004), demonstra e justifica esta preocupação ao considerar que “para ser eficaz e contribuir para a regulação das aprendizagens, a avaliação deve tornar-se autoavaliação, não somente pela participação dos alunos na sua própria avaliação, mas, e sobretudo, pela implicação dos atores no seu próprio trabalho”

(p.89). A autoavaliação permite ao aluno passar de um simples saber-fazer não refletido a um saber-fazer refletido e o desenvolvimento dessa capacidade promove a autonomia de cada aluno (Alves, 2004). É a aprendizagem impulsionada pelo professor que vai permitir ao aluno o desenvolvimento de um “olhar crítico sobre si mesmo” (p.84). Também Santos *et al.* (2010) sugerem que “o professor deverá preocupar-se em desenvolver nos alunos a capacidade de se autoavaliarem. Esta capacidade não é inata, tem de ser desenvolvida” (p.13).

“Conceber e implementar procedimentos autoavaliativos, atribuindo ao aluno uma implicação ativa no seu processo de aprendizagem” (Alves, 2004, p.84) é passar da heteroavaliação, assegurada pelo professor, para modalidades de avaliação assumidas pelo aluno. Uma vez que está centrada no aluno, a autoavaliação cria-lhe oportunidade de refletir sobre o seu próprio percurso enquanto sujeito em aprendizagem.

A prática da autoavaliação, por sua vez, implica que o aluno conheça e seja mesmo implicado na construção dos critérios e referenciais que suportam a avaliação, de modo a que possa autorregular-se. A importância da implicação dos alunos na definição deste referencial é também sublinhada por Alves (2004) quando afirma que “cabe aos próprios alunos ajudar na seleção dos critérios e na construção dos indicadores que permitirão avaliar o produto da aprendizagem” (p.89). Neste processo de autoavaliação regulada, entendido por alguns investigadores como metacognição, o aluno tem que comparar os seus desempenhos reais com os esperados – que constituem o referencial - e identificar os seus pontos de realização ou de não realização. Ferreira (2007) considera que a autoavaliação e a autorregulação da aprendizagem são os procedimentos mais eficazes para garantir o sucesso académico dos alunos porque são desencadeados pelos próprios. A este propósito Pinto (no prelo) reconhece que ser, em simultâneo, sujeito e objeto num processo de reflexão é uma tarefa muito exigente e muitas vezes inglória, sobretudo quando não é claro qual o referencial a utilizar, isto é, o termo de comparação. Assim, considera prioritário o trabalho em torno dos critérios de avaliação de modo a criar as condições para que os mesmos sejam apropriados pelo aluno e funcionem, efetivamente, como referencial da autoavaliação.

1.4.2.4. Constrangimentos à prática de uma avaliação de natureza formativa

Fazendo nossas as palavras de Fernandes (2008) “antes de avaliar para classificar é necessário e imprescindível avaliar para ensinar e aprender melhor. (...) É indispensável

que a informação que se obtém ao longo do processo de ensino-aprendizagem-avaliação seja primordial, seja devidamente evidenciada, nos momentos de balanço” (p.74).

Apesar das vantagens evidentes, para os alunos, da prática de uma avaliação que cumpra, também e fundamentalmente, objetivos formativos, devidamente veiculada e enfatizada nos normativos legais que a definem, destacando mesmo a avaliação formativa como a principal modalidade de avaliação, Lopes e Silva (2012) afirmam que “as revisões feitas (...) sobre a investigação em avaliação realizada em Portugal nos últimos anos evidenciam (...) que tal ainda não é uma realidade nas escolas portuguesas” (p.12) e adiantam algumas das razões que podem dificultar ou mesmo inviabilizar a prática desta modalidade de avaliação, quando reconhecem que:

“As práticas avaliativas reguladoras são muito exigentes, nomeadamente para o professor. Há que se ser capaz de estar atento à informação que os alunos vão dando de forma a recolhê-la. Esta é uma tarefa que se soma a todas as outras que o professor tem de desenvolver na sala de aula. Para que tal aconteça a intencionalidade é absolutamente necessária. Certas condições poderão ser ainda mais favoráveis do que outras. É, por exemplo, o caso do método de trabalho a utilizar em determinados momentos. Se, em vez de uma aula centrada no professor, se optar pelo trabalho em grupos reduzidos, aquele poderá ter maior disponibilidade para a tarefa” (Lopes & Silva, 2012, p.13).

Basto (2014) corrobora a afirmação de que a avaliação formativa é exigente e demorada pois precisa de tempo para ser pensada. É que esta modalidade de avaliação não acaba com a recolha de informação. Santos *et al.* (2010) avisam que “há que interpretar a informação recolhida, muitas vezes no momento, para agir de seguida em conformidade. Agir em conformidade significa diferenciar. Por outras palavras, ser capaz de interagir com cada aluno de acordo com o que ele tem de específico e particular” (p.13).

Também Freitas (2012), considera que, apesar de estarmos hoje muito longe de um passado em que a avaliação se reduzia à classificação, ainda não foi encontrada uma plataforma comum de entendimento que generalize a sua função formativa, de modo a poder gerar aprendizagens efetivas e significativas.

1.4.3- Avaliação Sumativa

Sem precisar o conceito de avaliação sumativa, o Despacho Normativo 9/2014, de 9 de novembro, refere-se à mesma para explicitar os seus objetivos e destinatários e para indicar os momentos de ocorrência, bem como os responsáveis envolvidos na sua concretização (artigos 9º e 10º). Porém, o Decreto-Lei 139/2012 de 5 de julho, do qual emana o Despacho Normativo 9/2014, de 9 de dezembro, precisa, no artigo 24º, o conceito de avaliação sumativa considerando que este se traduz “na formulação de um juízo global

sobre a aprendizagem realizada pelos alunos, tendo como objetivos a classificação e a certificação” (ponto 4). Diferencia ainda a avaliação sumativa interna da avaliação sumativa externa, atribuindo a responsabilidade da primeira aos professores e órgãos de gestão e administração das escolas e, da segunda, aos serviços ou entidades do Ministério da Educação e Ciência designados para o efeito (ponto 4, alíneas a e b).

Scriven (1967, citado em Pinto, no prelo) definindo o conceito de avaliação sumativa considera-a como a “que se orienta para comprovar a eficácia do programa no final do seu desenvolvimento” (p.12). Também Lemos *et al.* (1994), entendem a avaliação sumativa como um “balanço do que o aluno aprendeu, (traduzido) num juízo globalizante sobre o desenvolvimento dos conhecimentos, competências, capacidades e atitudes do aluno” (p.30). De igual modo, Vilar (1996), considerando que “a avaliação formativa deve dar lugar a análises globais e compreensíveis, (...) (de) caráter globalizante e integrante” (p.14), define a avaliação sumativa como “um juízo globalizante”, precisando que a mesma “ocorre (...) no final de cada um dos períodos letivos e no final de cada ciclo” (p.17). Roldão (2008), também define a avaliação sumativa como uma avaliação “de balanço da consecução, com estabelecimento de níveis (...) um equivalente da «nota» (...) indispensável para traduzir para terceiros até que ponto aprendemos ou não – para nos certificar” (p.42).

Para Arends (2008), a avaliação sumativa ocorre após a realização de uma série de atividades educativas com a finalidade de resumir o desempenho de um determinado aluno em relação a um conjunto de objetivos de aprendizagem. No seu entendimento, “as avaliações sumativas são concebidas para que se possa fazer juízos sobre os resultados. As informações obtidas pelas avaliações sumativas são utilizadas para determinar as notas e para explicar as informações enviadas aos alunos e aos seus pais” (p.211). Ferreira (2007) corrobora o pensamento de Arends, ao afirmar que a avaliação sumativa se realiza “no final do processo de ensino-aprendizagem para medir os resultados (...) dos alunos, exprimindo-se de forma quantitativa através da classificação dos mesmos, e visa a seleção e a certificação” (p.30).

A avaliação sumativa “descreve o grau em que o aluno atingiu os objetivos de aprendizagem e demonstra o que ele sabe e pode fazer, ocorrendo geralmente no final de cada unidade de ensino, de um programa, de um semestre ou de um ano letivo” (Lopes &

Silva, 2012, p.6). É a avaliação usada para a certificação do ensino, para dar informações os pais e ao sistema.

A avaliação sumativa “é pouco frequente, centrada no professor, (...) e documenta como a aprendizagem decorreu num dado período de tempo. O seu objetivo é medir o nível do aluno (...) e envolve a avaliação do desempenho dos alunos de acordo com normas nacionais” (Lopes & Silva, 2012, p.6). Corresponde, na asserção destes autores, à avaliação *da* aprendizagem que ocorre quando os professores “utilizam elementos da aprendizagem dos alunos para fazerem julgamentos sobre o seu desempenho em relação aos objetivos de aprendizagem” (p.5).

A importância e predominância da avaliação de cunho sumativo liga-se às concepções de avaliação que as próprias instituições escolares vão veiculando, sobretudo através das culturas avaliativas do seu corpo docente, que poderão ter uma ênfase maior ou menor na regulação das aprendizagens ou visar apenas a certificação dos saberes dos alunos, já que, conforme afirma Fernandes (2008) “os sistemas educativos estão organizados com base em culturas de avaliação diferentes” (p.23). Uns, enfatizam claramente a avaliação formativa reconhecendo o seu grande propósito: melhorar as aprendizagens dos alunos. Outros, ainda ancorados na perspetiva avaliativa tradicional, continuam a entender e a utilizar a avaliação fundamentalmente para classificar e certificar perpetuando a exclusão e a marginalização escolar de algumas franjas da sociedade. Outros ainda, compreendendo a importância da avaliação formativa na regulação do processo de ensino-aprendizagem mas não descurando o interesse dos momentos de avaliação sumativa, como principal forma de agregação, sistematização e consolidação dos saberes, “procuram compatibilizar as duas visões, as duas culturas” (Fernandes, 2008, p.23).

Pinto e Santos (2006) afirmavam que apesar de a avaliação atravessar todo o trabalho do professor, “o facto das práticas avaliativas estarem muito centradas numa lógica sumativa leva a uma visão redutora da avaliação (...) (sendo que a) avaliação que se faz no quotidiano não é percebida como um ato avaliativo” (p. 121). Ora, é justamente a falta desse ato avaliativo que deve ser desenvolvido por cada docente que impossibilita ou compromete o desenvolvimento de uma avaliação formativa e reguladora da aprendizagem.

É no sentido do acima afirmado que Mendéz (2002, citado em Lopes & Silva, 2012), “discorda que se diga que nas escolas se avalia muito” (p.2), já que, do seu ponto de vista,

as práticas escolares demonstram precisamente o contrário. Se concebermos a avaliação como a principal forma de conhecimento de cada aluno, dos seus processos cognitivos e da sua relação com o saber e a aprendizagem, a avaliação que se baseia numa lógica de produtos subvalorizando os processos de aprendizagem e a autorregulação, pouco contribui para o conhecimento dos alunos e para que estes, a partir das suas características pessoais, possam desenvolver a metacognição e autorregular as respetivas aprendizagens. Agindo neste sentido, segundo o mesmo investigador, examina-se e classifica-se muito mas avalia-se pouco. Fernandes (2008), confirma esta tendência do nosso sistema educativo afirmando que “há muitos anos que, (...) os professores têm tido uma exclusiva, ou muito relevante responsabilidade na certificação dos seus alunos” (p.72), quer no ensino básico, quer no ensino secundário.

A avaliação sumativa é a forma de avaliação mais visível dos sistemas educativos sendo procurada e valorizada não só pela sociedade mas também pelos próprios alunos. Nas palavras de Arends (2008) “a utilização de notas pode aumentar a realização do aluno. (...) A importância que os pais e os amigos mais chegados atribuem às notas também influencia as atitudes dos alunos” (p.214). A nota pode representar, para o aluno, um interesse idêntico àquele que lhe é proporcionado pelo interesse intrínseco a cada tarefa de aprendizagem.

Pinto (no prelo) afirma que “se considerarmos a instituição escolar podemos reconhecer que há, de uma forma geral, uma certa relação entre o tipo de instituição e a forma como se organiza em termos pedagógicos” (pp.22-23). Se a escola evidencia hegemonia do modelo de ensinar, em detrimento de outros modelos pedagógicos é muito provável que a *praxis* avaliativa preponderante incida predominantemente sobre os produtos do desempenho dos alunos e não sobre os processos. Neste *modus operandi*, a prática dominante da avaliação incidirá nos gestos avaliativos que configuram uma avaliação de tipo sumativo, onde “os momentos formais de avaliação, os testes e as notas são preocupações centrais (...) (e) os seus resultados servem mais para dizer do valor do aluno num dado momento relativamente às suas aprendizagens, do que para um investimento dessa informação na melhoria da relação entre professor e aluno” (p.23). Esta aceção é já relatada por Roldão (2008), quando afirma que “a institucionalização e formalização dos procedimentos (quer de ensino, quer de avaliação) cria ritualizações e rotinas que se destinam a ser facilitadores da prática instituída” (p.42). Fazem, aqui, sentido, as palavras de Pinto (no prelo), quando

afirma que “a avaliação não é aquilo que ela mede, mas o modo como é praticada num contexto de relações entre a sociedade e as suas instituições, neste caso a Escola” (p.3).

Lopes e Silva (2012) fazem corresponder a avaliação sumativa à avaliação *da* aprendizagem que “descreve o grau em que o aluno atingiu os objetivos (...) e demonstra o que ele sabe e pode fazer” (p.5). Esta assume as características expressas no quadro 2.

Quadro 2 - Características da avaliação da aprendizagem

Avaliação <i>da</i> aprendizagem
<ul style="list-style-type: none"> -Acontece quando o professor atribui uma nota baseada no grau de consecução das aprendizagens conseguido pelo aluno; - Descreve o grau em que o aluno atingiu os objetivos de aprendizagem; - Demonstra o que o aluno sabe e pode fazer; - Ocorre, no final de uma unidade de ensino, de um programa, de um período, ou de um ano letivo; - Apoiar-se em testes escritos e/ou em exames, de modo a credibilizar o desempenho dos alunos; - É usada para certificar o ensino, informar os alunos, os pais e o sistema educativo; - É planificada e executada pelo professor (ou outros serviços centrais), sem a participação do aluno; - Não tem influência positiva na aprendizagem, sobretudo dos alunos de baixo rendimento; - Pode ser a principal fonte de desmotivação para a aprendizagem; - Tem um caráter sumativo. Descreve e quantifica o saber, as atitudes e competências dos alunos.

(Adaptado de: Lopes & Silva, 2012, pp. 5-6).

Na avaliação *da* aprendizagem “o direcionamento do professor é fundamental e o aluno tem pouca ou nenhuma participação na planificação ou na execução do processo de avaliação” (Lopes & Silva, 2012, p.6). Assim, a avaliação *da* aprendizagem “não tem de uma forma geral influência positiva na aprendizagem dos alunos, principalmente dos de baixo rendimento, já que, se for a principal forma de avaliação, usada pelos professores, pode ser uma fonte de desmotivação para a aprendizagem” (p.6).

A avaliação sumativa, certificativa, no entendimento de Fernandes (2008):

“Não está integrada no ensino, não serve, por norma, para melhorar as aprendizagens, nem proporciona, em geral, *feedback* que oriente os alunos. (...) Serve para informar os alunos, os encarregados de educação e (...) a sociedade em geral, acerca das aprendizagens que se desenvolveram no final de um período mais ou menos alargado de tempo” (pp.74-75).

A avaliação sumativa interna, destina-se a informar o aluno e o encarregado de educação sobre o desenvolvimento da aprendizagem definida para a disciplina e a tomar decisões sobre o percurso individual do aluno (Despacho Normativo 9/2014 de 9 de dezembro, artigo 9º, número 1, alíneas a) e b)). Segundo Fernandes (2011), a avaliação sumativa interna, da responsabilidade dos professores, também pode ajudar os alunos a aprender, se se associar à sua participação ativa nos processos de análise e de reflexão acerca das aprendizagens realizadas e à elaboração de pontos de situação. No entanto, “na prática, a avaliação sumativa está mais relacionada com as classificações, a certificação e a seleção” (p.132).

A avaliação sumativa externa, da responsabilidade dos serviços do Ministério da Educação e Ciência compreende a realização de provas finais de ciclo nas disciplinas de Português e Matemática e destina-se a fornecer indicações sobre a consecução das metas curriculares e dos conhecimentos dos conteúdos programáticos definidos para cada disciplina sujeita a prova final e a aferir o grau de desenvolvimento das aprendizagens dos alunos através de critérios de avaliação definidos a nível nacional (Despacho Normativo 9/2014 de 9 de dezembro, artigo 10º, números 2, 1 e 3).

Sobre a importância e pertinência (ou a ausência de ambas) destas provas finais, em forma de Exames Nacionais (EN), vários autores apresentam posições bem definidas. Machado (1997) considera que “o regresso dos exames não constitui uma resposta criativa nem muito adequada para resolver problemas de qualidade de ensino, de justiça avaliativa, de incremento do sucesso escolar, de democratização da educação, nem de resposta às exigências dos tempos atuais” (p.64).

Por sua vez, o fraco entendimento, entre os docentes, os órgãos pedagógicos e mesmo os órgãos de direção das escolas, sobre o propósito e as finalidades de realização dos EN nas disciplinas consideradas estruturantes para a averiguação da literacia e do cálculo matemático dos alunos, à saída de cada ciclo do ensino básico, tem contribuído para aumentar os enviesamentos avaliativos, em alguns casos, através de autênticos garrotes a que são sujeitos os alunos que, à partida, possam não garantir o nível positivo nesses exames, que muitas escolas tanto prezam para, a partir dos seus resultados, inferirem sobre os seus níveis de proficiência. A este respeito, conclui o Conselho Nacional de Educação (CNE), no Relatório “Estado da Educação 2013” que “o poder de indução que a avaliação externa tende a exercer sobre a interna é cada vez maior (...) ainda que esta última apenas contribua numa proporção reduzida para a avaliação final” (p.294) dos alunos.

Embora o padrão de resultados dos EN traduza a evidência, na maioria das escolas, de um ajustamento dos critérios de avaliação interna, para efeitos de classificação, em benefício dos alunos globalmente menos proficientes, a par de um maior nível de exigência em relação aos alunos com níveis de proficiência mais elevados, “detetam-se situações de escolas que apresentam sinais de inflação clara das classificações internas finais, a par de outras que apresentam médias de Classificação Interna de Frequência expressivamente inferiores às médias obtidas em Classificação de Exame” (Relatório CNE, p.300).

Constatadas estas evidências, o CNE, no Relatório “Estado da Educação 2013”, sugere que as práticas de avaliação interna “merecem uma atenção redobrada: umas por claramente inflacionarem as classificações dos seus alunos, outras, pelo contrário, por prejudicarem os alunos com uma suposta e injustificada exigência avaliativa” (p.302). Considera ainda que “mais útil do que usar os dados para estabelecer *rankings* locais seria trabalhá-los de forma a gerarem informação que sustente opções didáticas de implementação e desenvolvimento do currículo, por exemplo, entre ciclos de escolaridade” (p.344). Por fim, deixa um alerta: “a diferença entre a classificação interna final e a classificação de exame sugere a necessidade de uma análise mais aprofundada das práticas de avaliação e dos instrumentos de classificação” (Relatório CNE 2013, p.344).

No que diz respeito aos EN, Machado (1997), assegura também que “são muitas as limitações introduzidas pelos exames no objeto da avaliação que é feita de forma contínua – formativa ou sumativamente – no processo de frequência” (p.62). Justifica-se com o disposto no Relatório do Comité de L’Éducation da OCDE (1989) sobre a análise da qualidade de ensino, acerca dos exames, que alerta que “o costume que consiste em reportar a uma só nota a apreciação do trabalho de um aluno ao longo de todo o ano, (...) é não só insatisfatório no ponto de vista da avaliação como também inútil do ponto de vista pedagógico” (p.62). Refere ainda a tendência crescente de completar, ou substituir, os exames do final de ano letivo por “dossiês mais completos constituídos a partir de um controlo contínuo dos conhecimentos, que revelam um perfil das aptidões e do trabalho dos alunos mais fiável do que uma simples nota ou certificado de sucesso ou insucesso” (Machado, 1997, p.62).

Também Planchard (1974) desvaloriza o rigor das notas dos alunos apuradas simplesmente em exames. Considera que “apesar do rigor aparente das notas numéricas, estas estão fortemente sujeitas à equação pessoal do juiz e influenciadas por um sem número de fatores que reduzem consideravelmente a sua significação” (p.257). Referindo-se ainda aos exames, o mesmo autor assevera que “são provas que não classificam e que, além disso, não são muito válidas, quer dizer, não atingem, ou só (atingem) de maneira imperfeita, a variável encarada. Comparar os indivíduos em bases tão frágeis, só pode levar a conclusões injustas” (p.257). Ainda na sua opinião, “algumas vezes, e sobretudo quando se trata de alunos muito novos, o exame cria um estado de ansiedade e inibição que vai roubar ao resultado boa parte da sua significação” (p.259).

1.5- Instrumentos e técnicas de avaliação

A avaliação dos alunos deve contemplar a utilização de instrumentos e de dispositivos diversos de recolha e registo de informações, de modo a que as mesmas possam dar resposta cabal às várias funções que a avaliação desempenha: reguladora, certificativa e/ou orientadora. Segundo Pinto e Santos (2006), “a utilização do mesmo instrumento e do mesmo dispositivo para assegurar todas as funções torna a avaliação mais limitada e necessariamente mais redutora” (p.45).

Também os normativos em vigor para o Ensino Básico (EB) nacional sobre a avaliação das aprendizagens dos alunos (Decreto-Lei 139/2012 de 5 de julho e Despacho Normativo 9/2014, de 9 de dezembro, que o adapta à RAM) para além de consagrarem a avaliação formativa como a principal modalidade de avaliação a desenvolver, explicitam que esta “recorre a uma variedade de instrumentos de recolha de informação adequados à diversidade da aprendizagem” (artigo 24º, ponto 2 e artigo 8º, respetivamente), orientação que era já defendida por Cardinet (1983), citado em Pinto e Santos (2006), ao considerar que as diferentes funções assumidas pela avaliação “devem implicar instrumentos e dispositivos específicos para a (sua) consecução” (p.45).

Não obstante o disposto nos normativos regulamentadores atrás referidos, em muitas escolas, o entendimento consensual entre os seus membros, muito pressionado, afirme-se, pela sociedade (nomeadamente pelos encarregados de educação) é o de que os instrumentos de medição mais seguros e fiáveis para a avaliação dos alunos continuam a ser os testes escritos. Tal prática, para além de contrariar a essência do processo de avaliação, que enfatiza sobretudo a regulação da aprendizagem em detrimento da simples certificação do saber, dá sentido à asserção de Pinto e Santos (2006) que afirmam que “as exigências organizacionais dos sistemas educativos e muitas vezes da sociedade em geral continuam a clamar da importância de uma avaliação sumativa” (p.129).

A pressão sobre os testes escritos, remanescente de uma conceção de avaliação encarada como uma simples medida, reduzida “a pouco mais do que à administração de um ou mais testes” (Fernandes, 2008, p.57) é de tal modo forte que as escolas, em geral, regulamentam, organizam e disponibilizam calendários de avaliação que são, de certo modo, fiscalizados, na sua realização, pelos próprios encarregados de educação.

Esta tendência, recorrente, por parte das instituições escolares (e da própria sociedade através do aproveitamento que faz dos resultados dos Exames Nacionais), de encarar a

avaliação “como uma técnica, sem atores nem contexto” (Pinto & Santos, 2006, p.8), orientada para processos de quantificação, através de “instrumentos considerados neutros, normalmente testes, que *medem com rigor e objetivamente* o que os alunos sabem” (Fernandes, 2008, pp.60-61), contribui para a atualidade da asserção defendida por Planchard (1974) nos já distantes anos 70 do século XX, quando afirmava que, “os instrumentos mais conhecidos para verificar os resultados escolares (...) (eram) ainda os *exames tradicionais* sob as suas diversas formas (escritos, orais, práticos)” (p.255). Também Vilar (1996), justifica a preferência por estes instrumentos, para a avaliação das aprendizagens, pela presença entranhada de uma espécie de memória avaliativa, transversal aos vários atores educativos (alunos, professores, encarregados de educação, órgãos de gestão, sistema educativo, sociedade) e que contribui para a preponderância desse instrumento de avaliação sobre qualquer outro.

Essa memória avaliativa apresenta, segundo o mesmo autor, uma origem simultaneamente estrutural e conjuntural. Estruturalmente, edifica-se nas perceções que os atores desenvolvem, sobre o conceito de avaliação das aprendizagens, a partir das experiências biográficas de que foram protagonistas, dos interesses pessoais e sociais que manifestam e das expectativas que geram em torno dos percursos desejados. Conjunturalmente, essa memória avaliativa enforma-se nas informações pontuais que esses agentes vão captando acerca das situações em que estão ou estiveram, direta ou indiretamente envolvidos (Vilar, 1996).

Ainda do ponto de vista do mesmo autor, são os elementos da “memória avaliativa” que o avaliador desenvolve que configuram os “esquemas mediadores” que ele utiliza para recolher informações sobre o processo de ensino-aprendizagem e formular os juízos de valor a partir dos quais “toma decisões” (p.23). Os “esquemas mediadores” adotados pelos avaliadores interferem no dispositivo de avaliação que se propõem utilizar, quer ao nível da seleção das técnicas e dos instrumentos de avaliação determinados pelas suas opções, quer ao nível do processamento da informação que recolhem (Vilar, 1996). Assim, os esquemas mediadores, ou memória avaliativa construída em conjunto com a memória conjuntural “funcionam como um autêntico seletor que procede a uma triagem dessa informação” (p.23), triagem essa que nunca é neutra dado que resulta de uma escolha entre várias possibilidades.

Investigadores como Cronbach (1980) e Noizet e Caverni (1983), citados em Vilar (1996) advogam que, muitas vezes, as técnicas e instrumentos de avaliação podem ser responsáveis pelo fracasso escolar dos alunos. Assim, “a escolha desta ou daquela técnica e deste ou daquele instrumento de avaliação não pode ficar à mercê das regras do acaso; pelo contrário (...) ‘o avaliador deverá utilizar aquelas técnicas que melhor sirvam os objetivos da avaliação’” (p.49).

Apesar de todos os atores implicados na avaliação confluírem na importância atribuída aos testes escritos, a verdade é que nem todos os tipos de conhecimento podem ser eficazmente avaliados através da aplicação destes instrumentos de avaliação. A este respeito, Bruner (1999) afirma que “os resultados da avaliação convencional podem ser espantosamente afetados pelo tipo de testes que se utiliza” (p.200). Assim, a elaboração de testes escritos deve rodear-se de significativas precauções de modo a que os mesmos possam ser realmente infalíveis, naquele que é o seu propósito: conhecer o desempenho dos alunos, nas suas destrezas e capacidades mas também as suas fragilidades e dificuldades, de modo a diferenciar a aprendizagem e a promover o sucesso académico.

Para a avaliação dos conhecimentos declarativos, ou seja do saber composto por factos, conceitos e princípios, os instrumentos mais apropriados são, segundo Vilar (1996), as provas escritas, orais e/ou práticas e a entrevista estruturada, embora outros instrumentos como o registo de incidentes críticos, a lista de controlo, o questionário, o inventário, o registo de intervenção e as entrevistas (semiestruturada e não estruturada) possam dar achegas importantes na avaliação deste tipo de conteúdos curriculares.

A avaliação de procedimentos, ou seja, do saber sobre algo (habilidades, estratégias, métodos, técnicas, rotinas, hábitos, destrezas, algoritmos, etc.) (Vilar, 1996), é mais eficaz através da utilização de provas orais e práticas, relatórios, incidentes críticos, listas de controlo, escalas, registos de intervenção e entrevistas estruturadas. Outros instrumentos de avaliação como o inventário podem também apresentar resultados satisfatórios.

A avaliação das atitudes e comportamentos pode ser feita através de provas práticas, de incidentes críticos, de listas de controlo e/ou de escalas (de produção, de valoração e de atitudes) (Vilar, 1996). O questionário, o sociograma, as escalas de distanciamento social, as listas de participação, os mapas de interação, os registos de intervenção assim como todos os tipos de entrevista (não-estruturada, estruturada e semiestruturada), também

podem ser usados para reunir informações e formular juízos, em relação a esta importante componente da avaliação dos alunos.

Na globalidade, entre as técnicas disponíveis para avaliar os alunos destacam-se as convencionais e as não convencionais (Vilar, 1996). Entre as convencionais - as mais utilizadas - os principais instrumentos de avaliação correspondem às provas que podem ser escritas, orais e/ou práticas. Já as técnicas não convencionais, menos utilizadas pelos docentes, são muito variadas e dividem-se em quatro grandes tipos, cada um com mais do que um instrumento de avaliação que poderá ser utilizado.

Encontram-se entre as técnicas não convencionais de obtenção de informações sobre os conhecimentos, desempenhos e atitudes dos nossos alunos, as técnicas de: i) observação; (ii) entrevista; (iii) inquérito e (iv) sociometria. As técnicas de observação subdividem-se ainda em técnicas de observação não-sistematizada (que integram os relatórios e diários de incidentes críticos, como principais instrumentos avaliativos) e em técnicas de observação sistematizada (que englobam as listas de controlo e as escalas de produção, de valoração e/ou de atitudes). As técnicas de entrevista, reúnem os vários tipos de estruturação da informação pretendida (entrevista não estruturada, semiestruturada e/ou estruturada). Por sua vez, entre as técnicas de inquérito, figuram o inquérito por questionário e/ou por inventário. Por fim, entre as técnicas de sociometria, podem ser usados o sociograma, as escalas de distanciamento social, as listas de participação, os mapas de interação e os registos de intervenção (Vilar, 1996).

O portefólio é um elemento de avaliação recentemente muito utilizado por docentes de várias disciplinas e já bastante referenciado por vários autores. Arends (2008) define-o como “uma forma de avaliação que utiliza uma amostra do trabalho e de outras realizações do aluno ao longo do tempo” (p.240), tornando-se uma apresentação de trabalho exemplar. Avisa, porém, que a sua organização requer cuidados específicos que o professor não deve descurar. Este autor menciona, ainda, que a avaliação das aprendizagens com recurso ao portefólio do aluno se aproxima muito das características de uma avaliação autêntica. Também Pinto e Santos (2006) definem o portefólio como “uma amostra diversificada e representativa de trabalhos realizados pelo aluno ao longo de um período amplo de tempo, que cubra a abrangência, a profundidade e o desenvolvimento conceptual” do aluno (p.148). Segundo Leite e Fernandes (2002), “os *portfólios*, ao mesmo tempo que permitem evidenciar as aprendizagens realizadas permitem, ainda, que os alunos se situem face a um

percurso escolar e autorregulem esse mesmo percurso” (p. 61). Citando Chaves (1998), as autoras compartilham da seguinte opinião sobre os portfólios:

“Os *portfólios* são instrumentos de diálogo (...) que não são produzidos no final do período para fins avaliativos mas são continuamente (re) elaborados na ação e partilhados por forma a recolherem, em tempo útil, outros modos de ver e de interpretar que facilitem ao formando uma ampliação e diversificação do seu olhar, forçando-o à tomada de decisões. (...) São instrumentos de estimulação do pensamento reflexivo que apoiam a apreciação e a autorregulação das aprendizagens realizadas pelos alunos” (Leite & Fernandes, 2002, p.62).

Ainda nas palavras de Leite e Fernandes (2002) os portfólios são instrumentos de avaliação contínua pois “permitem um acompanhamento sistemático dos percursos de cada aluno e das aprendizagens que vão realizando” (p.62).

Apesar da importância crescente do uso dos portfólios, o instrumento de avaliação mais utilizado para verificar as aprendizagens dos alunos continua a ser, conforme já afirmámos, o teste ou prova escrita. Planchard (1974), é mesmo um grande defensor deste instrumento de avaliação considerando que “os testes permitem estabelecer uma classificação mais fina, tanto quantitativa como qualitativamente, e tornam possível um regime apropriado para cada aluno” (p.337). Segundo este autor, o uso sistemático de testes e de técnicas de verificação objetiva é vantajoso na adaptação escolar dos alunos. Cunha (2012), possivelmente referindo-se ao uso exclusivo dos testes na avaliação dos alunos, refere que “o ritual de avaliação, na maior parte das vezes, nada mais valoriza do que a reprodução da informação e sua extensão e complexidade” (p.134).

Para Arends (2008), o teste “é uma técnica de medição para obter informações sobre quanto é que os alunos sabem sobre um determinado tópico (e só) (...) tem garantia se produzir resultados consistentes ao longo de várias administrações ou através de várias formas paralelas” (p.211). Convicto de que “o aspeto mais importante da avaliação dos alunos na maior parte das salas de aula envolve os testes que os professores fazem e aplicam (...) (afirma que) uma boa construção de testes requer tanto de competência como de dedicação” (p.226) a este aspeto do ensino. Considera que “um bom teste não se centra inteiramente num único tipo de objetivo, (...) mede, (...) uma amostra representativa dos objetivos de aprendizagem de um professor” (p.227).

Gronlund (1991, 2005, citado em Arends, 2008) delineou quatro princípios fundamentais que os professores devem contemplar na construção dos seus próprios testes. Qualquer teste deve: (i) avaliar todos os objetivos de aprendizagem relativos aos conteúdos a que se reporta; (ii) cobrir todos os domínios cognitivos; (iii) conter itens variados e dirigidos a

todos os tipos de objetivos cognitivos; (iv) ser utilizado, nos seus resultados, para melhorar a aprendizagem.

Como não é possível incluir todos os conhecimentos, competências ou processos cognitivos num único teste a sua organização deve ser planificada.

Segundo Arends (2008) um bom teste é aquele que “inclui os itens mais adequados para um determinado objetivo” (p.227). Sobre os itens que devem integrar o teste, o autor relembra que existem muitos tipos de itens diferentes que os professores podem utilizar, dependendo do tipo de conhecimentos que pretendem medir.

Itens de “encontrar a correspondência ou preencher espaços em branco, são melhores para medir a evocação de informação específica; outros, tais como os itens com questões (...) de ensaio, são melhores para controlar processos e competências de raciocínio de ordem superior” (p.227). Itens de resposta selecionada são eficazes para avaliar conhecimento factual, enquanto itens de resposta construída, como um exame de ensaio, são mais apropriados na avaliação do conhecimento conceptual.

Por sua vez, o conhecimento processual é melhor monitorizado com medidas de desempenho, enquanto no conhecimento metacognitivo é mais adequada a avaliação com ensaios reflexivos (Arends, 2008).

Na escolha dos itens a integrarem a prova, os de escolha múltipla, são mais eficazes para questões de resposta selecionada. Ao serem construídos com cuidado e redigidos de forma adequada minimizam o fator adivinhação e “permitem explorar certos tipos de pensamento de ordem superior e competências analíticas” (Arends, 2008, p.230).

Os itens de resposta construída mais usados pelos docentes são o preenchimento de espaços em branco, também conhecidos por itens de resposta curta e os itens de ensaio ou questões abertas (ou de resposta longa) (Arends, 2008). Em relação aos primeiros, é muito importante que o professor evite ambiguidades e garanta que estes apenas admitem um tipo de resposta correta. Já os itens de ensaio, que permitem conhecer os processos de pensamento de ordem superior e a criatividade dos alunos, exigem que o professor pense bem nas perguntas a seleccionar sem esquecer que estas implicam muito mais tempo para a sua correção, para além da construção de respostas exemplo, da definição de critérios de resposta e do estabelecimento de cotações parciais para a sua correção. Isto para evitar o enviesamento provável nas classificações. “Os testes de ensaio, onde os alunos expressam os seus pensamentos por escrito, podem revelar ideias e conceitos complexos” (p.232).

Arends (2008), relembra ainda que os testes, sendo utilizados principalmente para diagnosticar ou avaliar a realização dos alunos, devem também ser usados como experiências de aprendizagem. “Analisar os resultados do teste, (...) dá aos professores oportunidade de voltar a ensinar informação importante que os alunos podem não ter retido. O debate e a discussão sobre as respostas ‘certas’ podem estimular mais estudo sobre um tópico” (p.227).

Sobre a fiabilidade, validade e justiça dos testes, Arends (2008) considera que um teste é fiável quando mede, de forma consistente, a capacidade de um aluno relativamente a determinado tópico ou característica ao longo do tempo e é válido quando mede o que afirma que mede. Afirma que “se um teste não medir o que se pretende que meça, a informação produzida não tem qualquer valor para a tomada de decisão do professor” (p.212). Por fim, considera que um teste é justo “se oferecer a todos (...) a mesma oportunidade de ter uma boa nota e se não discriminar (...) alunos” (p.212).

A subjetividade do ato de avaliar (neste caso, de classificar níveis superiores de conhecimento) é muito difícil de evitar, sobretudo quando o professor se confronta com respostas vastas, sem critérios previamente definidos, como podem ser as questões de ensaio. Já Planchard (1974) afirmava que os exames tradicionais, apesar do grande prestígio que continuam a ter, “sofrem de um subjetivismo muitas vezes criticado” (p.255), atendendo a que muitos são os fatores que podem “na realidade afetar os resultados reduzindo a sua objetividade” (p.255). Também Vilar (1996) admite que desde a escolha da técnica ou instrumento de avaliação a aplicar até à forma como o avaliador descodifica a informação que recolhe, “tudo se processa no âmbito da própria existência humana e nunca à margem desta. Daí, o caráter (...) intrassubjetivo do ato de avaliar” (p.24). Assim, afirma que “o juízo de valor a que chega o avaliador sobre o «objeto» que avalia depende de muitos fatores, objetivos e intrassubjetivos, que justificam e legitimam o sentido e o alcance da valoração” (p.24).

Em relação aos testes que os professores aplicam, a subjetividade das classificações ocorre sobretudo na apreciação das respostas às questões de ensaio, mais fáceis de formular mas muito difíceis de classificar com isenção e justiça. Em relação às mesmas, algumas diretrizes propostas por Arends (2008) permitem ao professor precaver-se contra certos fatores que poderão potenciar essa subjetividade. Assim, uma forma de a evitar, consiste em: (i) escrever as perguntas de forma clara e explicar aos alunos o que deve ser incluído

na resposta; (ii) redigir previamente uma resposta de exemplo e atribuir cotações às diferentes partes dessa resposta (a atribuição de cotações às várias partes da resposta ajuda a lidar com os diferentes graus de qualidade que aparecem, em relação a uma mesma resposta); (iii) utilizar rubricas de classificação (exemplo: uma descrição pormenorizada do que deve conter um texto ou do que deve ser um determinado desempenho, bem como os critérios de avaliação dos vários níveis de desempenho); (iv) utilizar técnicas que permitam reduzir os efeitos de expectativa (exemplo: solicitar aos alunos que coloquem a sua identificação nas costas do trabalho, ou não identificar o elemento de avaliação sem concluir a respetiva correção); (v) optar por uma classificação holística, ou seja, fazer uma apreciação, por alto, do conjunto dos ensaios a avaliar e selecionar exemplos de desempenhos fracos, medianos e excelentes que sirvam de referência à avaliação do conjunto.

Planchard (1974) considera que estamos “em presença de um teste escolar sempre que se trata de medir um aspeto (conhecimentos, técnicas, hábitos, atitudes...) que o educador intencionalmente se esforça por criar, modificar ou reforçar” (p.270). Segundo este autor, os testes podem ser classificados segundo a natureza do rendimento que põem em evidência. Distingue, em relação aos testes pedagógicos, os testes de conhecimentos ou de inventário, também conhecidos por testes de instrução (que informam sobre a quantidade e variedade de conceitos que o aluno domina), dos testes de nível ou de dificuldade, constituídos por exercícios de dificuldade crescente (que dão indicações sobre o grau atingido pelo aluno numa determinada técnica).

Arends (2008) considera que o nível de desempenho dos alunos pode ser medido por testes estandardizados, distinguindo os testes referidos a uma norma e os testes referidos a um critério. Afirma também que há cada vez mais escolas e professores a utilizarem os testes referidos a um critério, “porque a sua informação é melhor para diagnosticar as dificuldades dos alunos e para avaliar o grau de cumprimento dos objetivos delineados pela escola ou pelo sistema” (p.223).

O mesmo autor considera igualmente importantes as condições de realização dos testes e afirma que “dar aos alunos tempo suficiente para fazer um teste é muito importante, se os professores quiserem que os alunos tenham bons resultados” (p.234). Sublinha que “ter estruturas e rotinas apropriadas (...) pode ajudar a que o ato de fazer o teste seja uma atividade menos perturbadora e mais produtiva para os alunos” (Arends, 2008, p.233).

Assim, recomenda que, durante a aplicação dos testes, os professores tenham em consideração alguns procedimentos. Devem: (1) procurar formas de minimizar a ansiedade dos alunos (muitos alunos sentem um grau de ansiedade ao teste que os impede de terem resultados tão bons como seriam capazes); (2) organizar o ambiente de aprendizagem, zelando para que se mantenham condições de silêncio e ausência de fontes de distração; (3) estabelecer rotinas e dar instruções claras de realização (distribuir os testes/enunciados virados para baixo e pedir aos alunos que apenas os virem para cima quando o professor indicar, de modo a dar a todos o mesmo tempo de resolução e poder rever, com toda a turma, as instruções do mesmo); (4) dar aos alunos tempo suficiente para que possam concluir todos os aspetos do teste; (5) dar apoio específico aos alunos com dificuldades identificadas e conhecidas. Por fim, deixa dois conselhos:

“Os professores podem melhorar as competências de realização de testes dos seus alunos de duas maneiras importantes. (...) Podem familiarizar os alunos com os formatos do teste e proporcionar oportunidades para praticarem esses formatos. (...) Podem transmitir uma atitude positiva relativamente aos testes estandardizados e explicar aos alunos a importância de darem o seu melhor. (...) Podem fazer com que os alunos vejam o teste como uma oportunidade para descobrir quanto já aprenderam e não como um problema” (Arends, 2008, p.223).

1.6- Ensino-aprendizagem na disciplina de Geografia: Orientações gerais

A Geografia como disciplina autónoma e parte integrante da formação geral dos jovens surge apenas no terceiro ciclo, apesar de fazer parte do currículo dos alunos desde o início da escolaridade básica.

Ao longo do primeiro ciclo do EB os conteúdos geográficos surgem integrados na área de Estudo do Meio, enquanto no segundo ciclo, os mesmos estão incluídos na disciplina de História e Geografia de Portugal que, tradicionalmente, é atribuída aos docentes de História. Daqui resulta algum défice no que concerne aos conhecimentos geográficos que os alunos deveriam já evidenciar, no sétimo ano de escolaridade, em parte pela ênfase da dimensão histórica do currículo trabalhado.

Parte integrante do desenho curricular do terceiro ciclo do EB, a Geografia tem um papel de charneira, entre as Ciências Naturais e as Ciências Sociais, procurando responder às questões que o Homem coloca sobre o meio físico e humano, utilizando diferentes escalas de análise. “Desenvolve o conhecimento de lugares, de regiões, do Mundo, bem como a compreensão dos mapas e o domínio de destrezas de investigação e de resolução de problemas” [Orientações Curriculares do Ensino Básico (OCEB), 3º Ciclo, 2002, p.5], dentro e fora da sala de aula. “Através do estudo da Geografia, os alunos contactam com

diferentes sociedades e culturas num contexto espacial, de modo a perceberem a forma como os espaços se relacionam entre si” (p.5).

O ensino da Geografia implica uma valorização igual das dimensões conceptual e instrumental dos conhecimentos a desenvolver para, a partir delas, fazer emergir a dimensão atitudinal, de desenvolvimento da cidadania, que se pretende ativa e responsável. A dimensão conceptual da disciplina permite conhecer e aplicar conceitos, bem como estabelecer relações entre eles. “A dimensão instrumental refere-se às competências relacionadas com a observação direta, com a utilização, a elaboração e a interpretação de mapas, com a interpretação de fotografias e com a representação gráfica e cartográfica de dados estatísticos” (p.5), visando sempre reunir as diferentes características dos múltiplos lugares do Globo, para poder desenvolver o processo de conhecimento do Mundo em que vivemos.

A dimensão atitudinal vai-se moldando à medida que os alunos vão aprendendo a saber observar e pensar o espaço e a desenvolver a capacidade de atuar no meio, indagando e definindo as responsabilidades humanas, ambientais e cívicas, individuais e coletivas, que devem ser desenvolvidas por todos em relação à na nossa Casa Comum.

O método de estudo privilegiado da Geografia é a observação, associada à recolha e tratamento da informação para levantar e testar hipóteses, elaborar conclusões e apresentar os resultados obtidos. Este método investigativo é central para a Educação Geográfica. Trabalhar dentro e fora da sala de aula, integrando saberes e utilizando o método investigativo permite contribuir para uma cidadania participativa e consciente (OCEB, 3º Ciclo, 2002).

O estudo dos conteúdos geográficos requer, assim, uma pedagogia ativa, centrada na interação professor-aluno e orientada não só para a aquisição de saberes mas, sobretudo, para o desenvolvimento das competências geográficas que cada aluno deve mobilizar na sua ação quotidiana.

1.6.1- Importância da Geografia para a formação dos jovens

A Geografia dá um contributo fundamental para a formação e para o desenvolvimento da cidadania, nos jovens. A dimensão instrumental da disciplina, enfatiza a componente de observação, pesquisa, registo, tratamento e interpretação de dados, com a finalidade de proporcionar aos alunos o desenvolvimento das destrezas geográficas de que necessitam para o exercício de uma cidadania ativa, crítica e responsável, dotando-os de competências

de análise e de compreensão dos mapas e de destrezas de resolução de problemas do meio (OCEB, 3º Ciclo, 2002).

Não obstante a sua importância crescente, na compreensão e na ação, face ao mundo globalizado do século XXI, o seu espaço, no currículo dos alunos do ensino básico, tem pouca expressão já que apenas surge como disciplina com um *corpus curricular* próprio entre o sétimo e o nono ano de escolaridade. Neste curto espaço de tempo académico, compete à Geografia: (i) o desenvolvimento da consciência espacial do Mundo, encarado a diferentes escalas de análise (local, regional, nacional, continental e mundial); (ii) a consciencialização da interdependência entre todos seres humanos e do ambiente como sua Casa Comum (iii) a consciencialização das repercussões, quase sempre à escala planetária, das relações entre o Homem e o Ambiente (OCEB, 3º Ciclo, 2002).

1.7- Modelos de ensino-aprendizagem aplicáveis à disciplina

Segundo Arends (2008), “o ensino e a aprendizagem variam conforme as situações” (p.22). O método investigativo, fundamental para o estudo dos fenómenos geográficos é naturalmente potenciador do desenvolvimento das competências interativas, pelo que os modelos de ensino-aprendizagem que valorizam o trabalho colaborativo, são os mais indicados para a abordagem dos conteúdos geográficos, atendendo à necessidade de discussão de ideias, de tratamento e de interpretação de informação variada, bem como a importância que têm na apresentação oral, visual e escrita dos resultados das investigações. Sendo fundamental que o aluno se envolva nas tarefas a desenvolver, a colaboração entre pares e a relação pedagógica cooperativa são as principais características do ensino-aprendizagem dos conteúdos geográficos. Esta pedagogia ativa, faz do professor o “organizador de situações de aprendizagem contextualizadas, adaptadas à idade, ao nível de desenvolvimento cognitivo dos alunos, aos seus interesses, ao seu ritmo de aprendizagem e às competências que se pretendem desenvolver” (OCEB, 3º Ciclo, 2002, p.10).

As competências essenciais da Geografia centram “a aprendizagem da disciplina na procura de informação, na observação, na elaboração de hipóteses, na tomada de decisão, no desenvolvimento de atitudes críticas, no trabalho individual e de grupo e na realização de projetos” (OCEB, 3º Ciclo, 2002, p.6).

Estamos assim, perante um conjunto de orientações de desenvolvimento curricular que privilegiam uma construção pessoal da aprendizagem, uma apropriação do saber por cada

aluno, na interação com o meio e com os pares, “construído (...) através da experiência (Arends, 2008, p.12). Uma perspectiva construtivista que considera a aprendizagem como “uma atividade social e cultural na qual os alunos constroem significados, (...) influenciados pela interação entre o conhecimento previamente adquirido e as novas experiências de aprendizagem” (p.12). Uma perspectiva, portanto, que não se identifica com ambientes de aprendizagem caracterizados por alunos sentados, recebendo passivamente informações do professor, mas por alunos ativamente envolvidos em experiências relevantes e tendo oportunidades de dialogar para que os significados possam ser desenvolvidos e construídos.

Também Altet (2000) considera que “a aprendizagem é uma apropriação pessoal, facilitada ou mediatizada pelo professor” (p.173), sendo que o seu papel é o de “colocar o aprendente em situações de aprendizagem que desencadeiem e favoreçam a sua atividade e o interesse pela pesquisa, desenvolvam as suas iniciativas e o levem a pôr em jogo os seus mecanismos cognitivos produtivos de saber” (p.173). São exemplo, os ambientes onde a aprendizagem ocorre, preferencialmente, em comunidades com elevados níveis de participação e de envolvimento (Arends, 2008), estruturada em modelos de ensino-aprendizagem centrados no aluno, como: (i) a aprendizagem cooperativa ou colaborativa; (ii) a aprendizagem baseada na resolução de problemas e/ou (iii) a discussão em sala de aula (Dias, 2011).

O trabalho colaborativo ou cooperativo, na opinião de Leite e Fernandes (2002) “favorece a aprendizagem ativa e propicia o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e afetivas, ao mesmo tempo que desperta nos alunos a consciencialização da sua responsabilidade, quer no seu processo de aprendizagem, quer no dos seus pares (p.60). Os autores justificam a crença que expressam no trabalho colaborativo, afirmando que “o conhecimento é entendido como algo que é construído em processo de interação social, o que pressupõe a existência de um clima de participação ativa e de interação não só entre os alunos, como entre estes e os professores” (p.60).

Alexandre e Diogo (1993), geógrafos, confirmam a importância do trabalho colaborativo em Geografia, ao afirmarem que o trabalho de grupo constitui uma estratégia fundamental para a abordagem dos conteúdos geográficos, sendo que o papel do professor deve ser o de “facilitador e orientador da aprendizagem” (pp.22-23) e “estando sempre disponível (o professor) recusa as funções tradicionais de transmissão de um saber já feito” (p.23).

Apesar da importância dos modelos de interação social, centrados no aluno, no desenvolvimento das competências geográficas, não podemos, porém, desprezar a importância de modelos mais tradicionais de ensino, centrados no professor, como sejam o modelo expositivo, a instrução direta e o ensino de conceitos (Arends, 2008), no que se refere ao desenvolvimento, pelo aluno, das dimensões conceptual e mesmo instrumental que a apropriação do conhecimento geográfico exige. Nos primeiros anos de trabalho dos conteúdos geográficos, estes modelos de ensino, são mesmo os mais adotados pelos docentes, no sentido de proporcionar aos alunos as competências básicas da disciplina, de localização e de conhecimento dos lugares.

Segundo Arends (2008), os modelos centrados no professor, nomeadamente os que se baseiam nas teorias da aprendizagem comportamental e de processamento de informação, são muito úteis para o desenvolvimento do conhecimento declarativo (o conhecimento sobre algo) assim como para o desenvolvimento do conhecimento processual (o conhecimento sobre como fazer algo). Ora, ambos estes tipos de conhecimento são fundamentais, para o desenvolvimento das competências geográficas de localização e de conhecimento dos lugares, daí a sua importância e mesmo pertinência, nos ambientes de aprendizagem, sobretudo no sétimo e no oitavo anos de escolaridade. A este propósito, Dias (2011), aquiesce que:

”A utilização de cada um destes modelos depende dos alunos a ensinar e dos objetivos que o professor pretende alcançar: se o professor pretende que os alunos adquiram conhecimento declarativo, deve optar pelo ensino expositivo, se pretender que adquiram conhecimentos ou competências processuais deverá escolher a instrução direta, se pretende ajudar os alunos a desenvolver um conhecimento conceptual e competências de pensamento de ordem superior deverá eleger o ensino de conceitos” (p.19).

Também Alexandre e Diogo (1993) consideram a grande utilidade dos modelos de processamento de informação, para o professor e para o processo de ensino-aprendizagem, já que estes “proporcionam diferentes perspetivas relativamente ao modo como os alunos raciocinam, ao mesmo tempo que fornecem uma variedade significativa de técnicas úteis para que aqueles desenvolvam as suas capacidades, muito particularmente as cognitivas” (p.11).

Não obstante o tipo de modelo de ensino que o professor possa convocar e desenvolver, na abordagem de determinado conteúdo geográfico, Arends (2008), relembra que:

“É importante que os professores reconheçam que os alunos têm diferentes formas de processar a informação e métodos de aprendizagem preferidos distintos. Os professores devem fazer um esforço para adaptar o seu ensino a estilos e preferências de aprendizagem, assim como ao modo

de funcionamento do cérebro (Kotulak, 1996; Wolfe, 2001, *apud* Arends, 2008) (...) devendo aprender a diversificar e diferenciar estratégias que vão de encontro às várias necessidades dos alunos” (p.51).

1.8- Currículo e o desenvolvimento curricular

Bobbitt (2004) considera que a determinação do currículo é a tarefa científica que precede todas as outras (p.73). Nas suas palavras, “se for erradamente delineado (...) (o currículo) será insuficiente para tornar o trabalho eficiente” (p.73). Para este autor, o currículo é uma “série de coisas que as crianças e os jovens devem fazer e experimentar para desenvolverem capacidades para fazerem as coisas bem-feitas, que preenchem os afazeres da vida adulta, e para serem, em todos os aspetos, o que os adultos devem ser” (Bobbitt, 2004, p.74). A sua aceção de currículo remete para um conjunto de saberes que vai muito além dos saberes declarativos, emblemáticos de uma visão tradicional do currículo expressa num programa inalterável de matérias, onde o saber (saber sobre; saber de...) era enfatizado e passado aos alunos de modo expositivo, pelo docente (detentor desse saber) e, posteriormente, avaliado.

Com efeito, conforme podemos inferir pelas palavras de Alves e De Ketele (2011):

“Ao longo do tempo, passou-se progressivamente do conceito de programa de estudos (...) para o conceito de currículo. Esta evolução não se faz sem relação com outras evoluções ou passagens progressivas: de uma pedagogia sumativa a uma pedagogia da integração; dos conhecimentos e dos saber-fazer de base a uma abordagem por competências; do reducionismo behaviorista a uma visão sistémica; da progressão linear das aprendizagens às abordagens por problemas e projetos; do trabalho isolado e independente dos professores (...) a um trabalho de responsabilização numa comunidade educativa; de perspetivas monodisciplinares a perspetivas pluri e interdisciplinares... Neste movimento, o conceito de currículo tornou-se um conceito alargado e sistémico” (p.5).

Para Pacheco (2001), o currículo é um “plano previamente planificado a partir de fins e de finalidades” (p.16). Bruner (1991), apesar de considerar o currículo “uma coisa em aberto” (p.199) precisa que o mesmo deve ser concebido, planificado e desenvolvido de uma forma integrada já que “não se pode desenvolver primeiro o conteúdo, depois o método de ensino, depois os auxiliares visuais e depois qualquer outra característica particular” (p.199).

As investigações realizadas na área do currículo fazem emergir diferentes conceções sobre este conceito, tais como: currículo formal (também conhecido por currículo oficial, currículo escrito, ou currículo prescrito); currículo apresentado; currículo programado e currículo planificado (ou currículo moldado ou percebido). Distingue-se ainda o currículo real (currículo em ação, ou currículo ativo); o currículo operacional e o currículo realizado

(ou experiencial); o currículo observado; o currículo oculto e o currículo avaliado. Tais “fisionomias” que o currículo vai personificando como “construção que ocorre em diversos contextos (...) enquanto processo contínuo de decisão” (Pacheco, 2001, p.68) prendem-se com as fases e etapas de contextualização (ou níveis de decisão curricular) a que o mesmo é submetido, no processo de implementação, e que são basicamente três: i) a administração central; ii) a escola e a administração regional; iii) a sala de aula (Pacheco, 2001).

O currículo prescrito (oficial, escrito) ou currículo formal “é o currículo sancionado pela administração central e que é adotado por uma estrutura organizacional escolar” (Pacheco, 2001, p.69). O currículo apresentado, é o que chega aos professores através dos mediadores curriculares, de que são exemplo os manuais e/ou outros documentos, reportados ao currículo oficial, interpretado por um ou por grupos de autores. O currículo programado, corresponde ao currículo realizado em grupo disciplinar e surge a um segundo nível de contextualização – a escola – em congruência com o seu projeto educativo e com um olhar atento às componentes regionais, contextualizadas, de conhecimento do meio, de interesse para os alunos. O currículo planejado, de âmbito estritamente individual (e por isso, também conhecido por currículo moldado ou currículo percebido), corresponde à interpretação pessoal do currículo definido no grupo disciplinar, na sua aplicação aos anos e turmas que lhes foram confiados. Já no contexto de ensino, no interior da sala de aula, torna-se visível o currículo real (ou currículo ativo, ou ainda, currículo em ação) ou operacional e que é, segundo Goodson (2001, citado em Pacheco, 2001) o currículo que acontece hora a hora, dia após dia, na escola e na sala de aula e que corresponde também a um currículo percebido já que “existe aos olhos de quem o observa” (p.69).

Da comparação do currículo oficial, prescrito, com o currículo operacional, resulta o currículo realizado ou experiencial que é, ainda nas palavras de Goodlad (1979, citado em Pacheco, 2001) “a expressão dos resultados da interação didática” (p.70). O currículo realizado, tanto pode traduzir o currículo vivenciado pelos alunos como o currículo experienciado pelos professores e outros intervenientes e que corresponde ao currículo observado, a partir das opiniões dos participantes.

No coração do currículo realizado, mas sem qualquer ligação com o currículo prescrito, situa-se o currículo oculto, ou currículo implícito, não intencional, escondido que “abrange os processos e os efeitos que, não estando previstos nos programas oficiais, fazem parte da

experiência escolar” (Pacheco, 2001, p.70) e que abarca o conjunto das aprendizagens que, não estando previstas ou programadas, foram também realizadas pelos alunos, a partir da interação com cada professor. Este currículo, oculto, é também suscetível de ocorrer, ao nível dos conteúdos curriculares, “a partir do momento em que se aceitam diferentes interpretações do texto curricular de base” (p.70) proposto ao nível central de decisão curricular. Pacheco (2001) considera que existe um currículo oculto:

“Quando os autores dos manuais fazem a sua interpretação do programa, quando os professores moldam os conteúdos e organizam situações de aprendizagem, quando os alunos são sujeitos ativos na interação didática, (...) quando os pais (...) participam, de modo direto ou indireto, no desenvolvimento do currículo” (Pacheco, 2001, p.70).

Por fim, o currículo avaliado inclui não só a avaliação as aprendizagens dos alunos “mas também a avaliação dos planos curriculares, dos programas, das orientações dos manuais e livros de texto, dos professores, da escola, da administração, etc.” (Pacheco, 2001, p.70).

O conceito de currículo formal, ou prescrito, é definido por Alves e De Ketele (2011), como:

“Um enunciado de intenções de formação incluindo toda uma série de aspetos: as características do público a formar, as finalidades e valores a desenvolver, os recursos (conhecimentos e saber-fazer de base) e competências a dominar, o dispositivo de avaliação, a planificação das atividades e até as modificações desejadas no saber-ser das pessoas em formação” (p.5).

Enquanto projeto educativo e didático, o currículo “encerra três ideias-chave: de um propósito educativo planificado no tempo e no espaço em função de finalidades; de um processo de ensino-aprendizagem, com referência a conteúdos e atividades; de um contexto específico – o da escola ou organização formativa” (Pacheco, 2001, p.16). É deste modo que o currículo “encarado como uma realidade central de qualquer aprendizagem (...) se revela à medida que entra em processo e expressa-se no desenvolvimento curricular” (Gaspar & Roldão, 2007, p.13).

O desenvolvimento curricular corresponde ao processo de implementação do currículo formal, influenciado e contextualizado pela realidade educativa, pelas características dos alunos e até pelas expectativas da sociedade que serve. Pacheco (2001) afirma que o termo “desenvolvimento curricular” é muitas vezes usado para expressar uma prática, dinâmica e complexa, que ocorre em “diversos momentos e em diferentes fases, de modo a formar um conjunto estruturado, integrando quatro componentes principais: justificação teórica, elaboração/planeamento, operacionalização e avaliação” (p.25).

Gaspar e Roldão (2007) entendem o desenvolvimento curricular como o “processo de gestão da ação de ensinar e aprender” (p.115) e consideram que este se divide em três fases: “concepção, implementação/operacionalização e avaliação” (p.115). Apesar de não a referirem expressamente, as autoras consideram a justificação teórica como uma espécie de fase zero que enquadra a sua concepção, conforme se pode depreender da afirmação abaixo transcrita, da responsabilidade das mesmas autoras sobre o que, no seu entendimento, constitui o desenvolvimento curricular:

“ (...) (1) Um processo alargado e explicativo da ação contínua do próprio currículo, na passagem sequente pelas diferentes fases de justificação, concepção, implementação e avaliação ou (2) (...) um processo eclético e interpretativo em ação circunstanciada que distingue as fases de concepção/elaboração, operacionalização e avaliação” (Gaspar & Roldão, 2007, p.46).

Defendem ainda que, para ser eficaz na promoção do um ensino de qualidade, o desenvolvimento curricular não deve cingir-se, apenas, a uma operacionalização de procedimentos puramente técnica e descontextualizada, já que “a sua pertinência funcional e estratégica decorre de se tornar um ‘processo situado’ que tenha em consideração as características das situações particulares em que se opera” (p.119).

O currículo da disciplina de Geografia, é definido, nos documentos oficiais como o “conjunto das aprendizagens e das competências a desenvolver pelos alunos ao longo do Ciclo” (OCEB, 3º Ciclo, 2002, p.8) no estudo dos seis temas que compõem o *corpus* conteudinal da disciplina.

As orientações curriculares para o ensino-aprendizagem da Geografia, precisam que a Educação Geográfica deve permitir aos alunos aprender a aplicar conceitos levando ao desenvolvimento de um conjunto de competências que lhes permitam saber observar e pensar o espaço e serem capazes de atuar no meio. Assim, “a gestão do currículo deve incidir mais nos aspetos interpretativos das diversas experiências educativas do que nos aspetos descritivos dos conteúdos programáticos” (OCEB, 3º Ciclo, 2002, p.9). Ao professor de Geografia compete “definir as estratégias de concretização e de desenvolvimento do currículo nacional, através dos temas definidos, adequando as suas decisões ao contexto de cada escola e de cada turma” (p.9). Há, deste modo, no currículo formal da disciplina, indicações objetivas acerca da forma de o colocar em ação: em coerência com o contexto onde o mesmo vai ser implementado, logo “situado”, nas palavras de Gaspar e Roldão (2007); apelando ao poder de “interpretação” do professor, na seleção das atividades e na definição das estratégias adequadas aos interesses dos alunos (mais do que de simples execução, sem atender ao contexto, do *corpus* curricular prescrito)

e a abordagem focada na vertente prática do conhecimento e da intervenção responsável no meio.

A sua implementação deverá, necessariamente, enformar “uma pedagogia ativa, centrada na interação professor-aluno” (OCEB, 3º Ciclo, 2002, p.10) e aluno-aluno e orientada para o desenvolvimento das competências específicas da Geografia como ciência que procura promover o conhecimento do Mundo, numa perspetiva de feição construtivista que, nas palavras de Arends (2008), promove a aprendizagem como o “processo de atribuição de significados às experiências” (p.12). Esta forma de pedagogia imprime, necessariamente, “alterações drásticas no comportamento dos professores” (p.12) que não se enquadram nos papéis que lhes são tradicionais.

As características do modelo pedagógico a adotar pelo professor de Geografia, plasmadas nas orientações oficiais do currículo desta disciplina, responsabilizam o professor pela organização de situações de aprendizagem contextualizadas e adaptadas à idade, aos conhecimentos, aos interesses e ao ritmo de aprendizagem dos alunos. Assim, a conceção das situações de aprendizagem a desenvolver, deve contemplar não apenas o trabalho individual mas também, e sobretudo, o trabalho colaborativo - de par e de grupo - mais adequados ao contexto que envolve cada escola, na ótica de conhecimento do meio e de intervenção, crítica e responsável, sobre ele.

Entre as ferramentas de trabalho mais importantes da disciplina encontram-se os mapas que constituem a “forma mais eficaz de representar espacialmente a informação” (OCEB, 3º Ciclo, 2002, p.7). É a partir da análise dos mapas e da sua construção que são desenvolvidas as competências de localização dos lugares.

O trabalho de campo é, por sua vez, “o trabalho por excelência da Geografia” (OCEB, 3º Ciclo, 2002, p.8), dado que permite aos alunos confrontarem-se com a paisagem e com a interligação, em toda a sua variedade, dos elementos naturais e humanos e desenvolverem as competências da educação geográfica. Para ser eficaz, o trabalho de campo deve obedecer a uma planificação prévia e, nas atividades a desenvolver, ir ao encontro dos interesses dos alunos.

“O desenvolvimento de projetos é um trabalho simultaneamente cognitivo e social. É preciso, (...) que o aluno se implique nas tarefas a desenvolver, o que passa por uma relação pedagógica cooperativa e pela colaboração entre pares” (OCEB, 3º Ciclo, 2002, p.10). O trabalho de projeto, permitindo uma abordagem integrada dos saberes, definida e

organizada a partir da mobilização dos interesses dos alunos, é uma metodologia muito importante sobretudo na abordagem aos problemas ambientais. A Geografia foi, em muitas escolas, uma das disciplinas com um papel importante no desenvolvimento da Área de Projeto (área curricular não disciplinar que, durante largos anos, fez parte do currículo dos alunos do ensino básico), exatamente pelo seu carácter interdisciplinar. Esta metodologia de trabalho é muito eficaz, tanto no desenvolvimento das competências essenciais da Geografia, como no desenvolvimento das competências transversais que se prendem com a natureza do trabalho colaborativo, de que são exemplo as competências de escuta, de partilha de ideias, de formulação de propostas e de negociação de compromissos, para além do desenvolvimento de competências individuais de autonomia, de planificação, decisão, coordenação, organização e confronto com a realidade individual e grupal para, a partir de consensos grupais, decidir sobre o que aprender e investigar.

O estudo de caso, por sua vez, permite aos alunos alargarem, de modo individual, o seu conhecimento geográfico sobre os lugares, particularmente das relações do homem com o meio e da sociedade com o ambiente, através do estudo detalhado de uma dada realidade. O estudo de caso é uma metodologia de trabalho que pode ser utilizada em praticamente todos os temas do currículo da disciplina, em qualquer nível etário e de desenvolvimento cognitivo. Deve incluir uma variedade de materiais “como mapas, fotografias, textos escritos, estatísticas, videogramas, cd-roms, internet” (OCEB, 3º Ciclo, 2002, p.8).

O trabalho de campo e o estudo de caso, são metodologias de trabalho que se conjugam de forma bastante eficaz no trabalho das componentes regionais e locais do currículo da disciplina de Geografia.

Quaisquer que sejam as preferências e as opções do docente, conceber e organizar estratégias de ensino, nas palavras de Gaspar e Roldão (2007), implica “que o professor se distancie criticamente da visão isomórfica que poderá ser tentado a construir e, analisando cada situação, construa, como profissional analítico e crítico, os percursos de ensino e aprendizagem mais adequados à eficácia da aprendizagem pretendida” (p.127).

1.9- Avaliação das aprendizagens na disciplina de Geografia

O modelo construtivista, inerente ao ensino – aprendizagem dos conteúdos geográficos, centrado na interação professor-aluno, “implica considerar, com atenção e rigor, os efeitos reguladores da avaliação” (OCEB, 3º Ciclo, 2002, p.10). Deste modo, a avaliação das

aprendizagens deve ser interativa, logo, feita com o envolvimento do aluno, e com o recurso a critérios conhecidos por todos os envolvidos. Deve incidir “nos processos de aprendizagem” (p.11) e, como tal, considerar uma vertente formativa que possibilite o desenvolvimento da autonomia individual e a regulação das aprendizagens pela autoavaliação. Deve ainda proporcionar *feedback* ao aluno de modo a aproximar a avaliação formativa da avaliação certificativa.

A implicação do aluno nas situações de aprendizagem propostas, exige que o mesmo seja conhecedor dos critérios de avaliação de modo a poder, ele mesmo, através de uma autoavaliação constante, regular a respetiva aprendizagem, desenvolver a autonomia e fortalecer a autoconfiança que são necessárias ao seu desenvolvimento cognitivo e sucesso educativo. Esta aceção é corroborada por Vilar (1996), que considera não ter grande valor para o processo de ensino-aprendizagem a referência a critérios gerais de avaliação para justificar as apreciações relativas aos conhecimentos, competências e atitudes dos alunos se estes forem conhecidos apenas no final desse processo. Do seu ponto de vista “todo o processo de ensino-aprendizagem deve orientar-se por esses «critérios», na medida em que, se os mesmos não forem conhecidos no início do processo, de nada servirão (ao aluno) no final do mesmo” (p.28).

Santos *et al.* (2010) entendem os critérios de avaliação como uma espécie de “lentes sobre as quais analisamos algo”, (...) as “regras (...), a que nos referimos para dizer que um aluno realizou (...) um trabalho, adquiriu um certo conhecimento ou estabeleceu inter-relações positivas com os outros” (p.35).

O conhecimento, compreensão e apreensão dos critérios de avaliação da disciplina é, nestes pressupostos, a etapa zero do dispositivo de avaliação que acompanha o processo de ensino-aprendizagem. A sua explicitação e negociação são as pedras de toque do compromisso do aluno com a sua aprendizagem e devem ocorrer logo nos primeiros contactos professor-alunos. Alves (2004), para além de os considerar um utensílio central no dispositivo pedagógico, afirma que estes constituem mesmo a base de orientação dos alunos.

Para além dos critérios de êxito ou de sucesso que normalmente servem a avaliação globalizante, sumativa, é tão ou mais importante que, por cada situação de aprendizagem, por cada tarefa a desenvolver, sejam definidos os critérios de realização. Estes, segundo Nunziati (1987, citado em Alves, 2004), “são pedagogicamente mais importantes do que os

‘critérios de êxito’, uma vez que a sua apropriação se tornará condição de êxito da tarefa” (p.89). É a partir da apropriação destes critérios que o aluno pode autoavaliar-se e regular a aprendizagem. Na sua definição devem ser precisados: i) a intenção pedagógica (o motivo); ii) o tempo a despender e a modalidade de trabalho (as condições externas de realização) e, iii) os conhecimentos adquiridos que vão influenciar os modos de resolução (as condições internas de realização) (Alves, 2004).

Para serem concretizados os critérios de avaliação precisam de “um conjunto de indicadores que permitam recolher informação significativa” (Santos *et al.*, 2010, p.35). Neste entendimento, o dispositivo de avaliação, explicitado e negociado com os alunos, deve integrar instrumentos variados de recolha/registo de informações, facilmente readaptáveis e/ou reconstruíveis (conforme as situações de aprendizagem e as competências a avaliar) de modo a poderem ser utilizados formativamente por eles.

Não obstante as orientações ministeriais de desenvolvimento do currículo apontarem para processos de ensino-aprendizagem centrados no aluno e no seu envolvimento com o saber (pedagogias ativas e construtivistas), o recurso ao ensino transmissivo dos conteúdos geográficos é ainda uma realidade. Os seus protagonistas apontam como principal razão para a manutenção deste modelo pedagógico a extensão dos conteúdos temáticos, indicados para cada ano de escolaridade, que não atende à contextualização dos processos de ensino-aprendizagem, aos ritmos e, muitas vezes, nem aos níveis cognitivos exigidos para a compreensão em profundidade de algumas matérias. Segundo Arends (2008), neste modelo de ensino, a tendência dos professores é para reduzir a avaliação aos testes de papel e lápis, dirigidos simplesmente à testagem da aquisição e retenção dos conhecimentos, ou seja, apenas aos níveis cognitivos inferiores. Nestas situações o dispositivo de avaliação, para além de pouco variado, perde toda a dimensão formativa que a avaliação deve contemplar e impossibilita a regulação da aprendizagem por parte do aluno por se colocar fora do processo de ensino-aprendizagem.

É conveniente invocar que dispositivo de avaliação a equacionar pelo docente deve contemplar todos os níveis de conhecimento a desenvolver pelos alunos: declarativo, conceptual, procedimental e metacognitivo. Quando o dispositivo de avaliação estruturado pelo professor se concentra em produtos escritos, é conveniente que a estrutura do instrumento construído vá ao encontro do que o professor quer avaliar. Arends (2008) considera que na avaliação de conhecimentos factuais, os itens mais eficazes a utilizar são

os de resposta selecionada, como os itens de escolha múltipla e verdadeiro-falso. Já os conhecimentos conceptuais, implicam a seleção de itens de resposta construída como o preenchimento de espaços, as questões de resposta curta e mesmo as questões de ensaio. O conhecimento processual, por sua vez, poderá ser eficazmente avaliado com recurso ao trabalho de projeto e à avaliação de desempenho. Por fim, para avaliar o conhecimento metacognitivo dos alunos, este autor considera que podem ser usados os ensaios reflexivos.

CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA

Qualquer plano de investigação deve apresentar “um fio condutor inteligível e (...) capaz de ser entendido pelos outros” (Sousa, 1998, p.29).

Cada tipo de trabalho determina uma distinta elaboração, um método diferente que justifica a sua especificidade e enquadra as linhas mestras que o estruturam, desde a sua génese até às conclusões que pretende apresentar. Assim, “cada investigador encontrará, (...) o método que consiga produzir os resultados adequados” (Sousa, 1998, p.29), já que “os métodos não são mais do que formalizações (...) do procedimento, percursos diferentes concebidos para estarem mais adaptados aos fenómenos” (Quivy & Campenhoudt, 2008, p.25).

Stake (2012), reiterando que “cada investigador é diferente; cada um tem de desenvolver métodos que o tornem mais eficaz para compreender e retratar o caso” (p.74) considera que “estudamos um caso quando ele próprio se reveste de um interesse muito especial, e então procuramos o pormenor da interação com os seus contextos” (p.10). Por sua vez, Morgado (2012) aduz que o estudo de caso, sendo uma estratégia investigativa, permite uma análise “mais focalizada e mais compreensiva de determinadas situações” (p.7), uma resposta mais cabal às interrogações da investigadora que, neste caso, se situam em torno da avaliação das aprendizagens dos alunos.

2.1- Fundamentos Metodológicos

A regularidade apresentada nas pautas de avaliação final dos alunos do ensino básico de uma escola de média dimensão da RAM, que indicavam elevados níveis de sucesso na disciplina de Geografia, despertou a curiosidade da investigadora desencadeando-lhe a vontade de conhecer se, por detrás de uma tal regularidade, assegurada por um grupo profissional quantitativamente significativo, em termos de dimensão das escolas da RAM, estariam práticas de avaliação formativa que, no seu entender, são a principal forma de efetivação das aprendizagens pelos alunos.

Foi deste modo que a investigadora se propôs, por um lado, conhecer as convicções avaliativas do Grupo Disciplinar (GD) responsável pelo ensino-aprendizagem dos conteúdos geográficos na escola selecionada e, por outro, compreender as suas práticas e a forma como, num ambiente de aprendizagem concreto, emergia a avaliação com finalidades formativas. Foi ainda sua intenção discernir até que ponto as informações

geradas pela prática da avaliação com fins formativos serviriam a gestão do desenvolvimento curricular, no sentido de poderem desencadear possíveis modificações no plano curricular estabelecido pelo GD para determinado ano de escolaridade.

O grande propósito da investigadora foi o de conhecer “extensiva e intensivamente” (Runkel, 1990, citado em Stake, 2012, p.52) as concepções mas também as práticas avaliativas do GD selecionado. Tal desígnio motivou a opção pelo desenvolvimento de uma abordagem mista, onde a recolha de dados através de um Questionário (Q) (anexo 2), maioritariamente de resposta fechada e onde o Grupo Participante (GP) se posicionou, selecionando a opção com a qual mais se identificava, de entre várias alternativas de resposta apresentadas (Moreira, 2009, p.15), coexistiu com o recurso à observação naturalista e à técnica da entrevista, no ensejo de melhor descrever e interpretar, para compreender, de um jeito mais profundo, o *modus operandi* do GD, ou seja, de modo a apreender os significados das suas ações individuais e das suas interações (Coutinho, 2011), relativamente à avaliação das aprendizagens dos alunos e ao processo de ensino-aprendizagem. Assim, enquanto o Q aplicado aproxima a investigação de uma abordagem de natureza quantitativa, o recurso à observação naturalista e à técnica da entrevista, característicos de uma abordagem de índole mais qualitativa, justificam a abordagem mista que estrutura a recolha dos dados que alicerçam a presente investigação.

É deste modo que, se por um lado, a apresentação de conclusões sobre as concepções avaliativas do GP, obtida pela perspetiva quantitativa, se centra na análise de factos passíveis de serem comparados e/ou relacionados “no decurso do processo da investigação empírica” (Coutinho, 2011, p.25) realizada, por outro lado, a descrição e a interpretação das observações efetuadas - às reuniões do GD e ao ambiente de aprendizagem -, bem como das entrevistas realizadas - ao docente observado e a alguns alunos do grupo - turma - são já uma característica intrínseca da abordagem qualitativa (Bodgan & Biklen, 1994).

2.2- Design da Investigação

O presente trabalho corresponde a um estudo de caso intrínseco e instrumental onde a investigadora se propôs conhecer as práticas avaliativas do GD responsável pela didática da disciplina de Geografia para, de entre elas, e no interior de um ambiente de ensino-aprendizagem disponibilizado, associar práticas de avaliação formativa ao sucesso escolar dos alunos e à realização, por estes, de aprendizagens mais sólidas e significativas e, ao mesmo tempo, vislumbrar, ao nível das utilizações que podem ser dadas às informações

avaliativas recolhidas de modo formativo, sobre o papel que desempenham nas decisões a tomar no que concerne ao andamento do plano curricular estabelecido.

Corresponde, deste modo, ao estudo de um Caso resultante do “interesse intrínseco” (Stake, 2012, p.19) da investigadora pela análise das práticas de avaliação das aprendizagens do GP para, de entre elas, descortinar práticas de avaliação formativa desenvolvidas, formal ou informalmente, dentro mesmo.

A “necessidade de compreensão global” (Stake, 2012, p.19) da forma como as conceções avaliativas do GP se manifestam nas suas práticas levou a investigadora a proceder à observação naturalista do seu “ambiente natural” (Bodgan & Biklen, 1994) profissional, concretizada a partir da sua presença nas reuniões de coordenação pedagógica do GD, sempre que nos pontos de trabalho das mesmas esteve agendada esta vertente do trabalho docente. O interesse em identificar, *in loco*, práticas de avaliação formativa e em depreender sobre a sua importância para a efetivação das aprendizagens, por parte dos alunos, bem como para a gestão do plano curricular estabelecido, motivou a observação naturalista de um ambiente de aprendizagem e a realização de entrevistas a alguns alunos do grupo-turma e ao docente responsável pelo ambiente de ensino-aprendizagem observado, o que imprime ao presente trabalho, concomitantemente, um caráter “instrumental” (Stake, 2012).

Nos pressupostos atrás descritos, o processo de recolha de dados que estrutura o presente relatório decorreu entre setembro de 2013 e julho de 2014, e orientou-se pela seguinte questão de partida: De que modo os docentes da disciplina de Geografia integram a avaliação formativa nas aprendizagens dos alunos e na gestão do desenvolvimento curricular? Partindo desta questão geral foram definidas as seguintes questões de investigação:

- Como se caracterizam as práticas avaliativas do grupo disciplinar de Geografia em estudo?
- Qual o papel que é atribuído à avaliação formativa como prática reguladora das aprendizagens e do desenvolvimento curricular?
- Como é realizada a avaliação formativa no ambiente de aprendizagem do caso observado? Que tipos de *feedback* avaliativo são prestados pelo docente, aos alunos, no processo de ensino-aprendizagem?

- Que relação se estabelece entre a prática da avaliação formativa, a regulação das aprendizagens dos alunos e do desenvolvimento curricular no ambiente observado?

Formuladas as questões, foram enunciados os objetivos que nortearam o estudo desenvolvido:

- Caracterizar as práticas avaliativas do grupo disciplinar de Geografia;
- Analisar a importância dada à avaliação formativa nas aprendizagens dos alunos e na gestão do desenvolvimento curricular;
- Descrever a relação entre a aprendizagem, a avaliação e o desenvolvimento do currículo num ambiente educativo observado;
- Interpretar a situação encontrada em relação à importância da avaliação formativa nas aprendizagens dos alunos e na gestão do desenvolvimento curricular.

Para conhecermos as convicções e a atuação do GD em relação à avaliação das aprendizagens dos alunos, fizemos a recolha de dados através da aplicação de um Q (anexo 2) que foi preenchido em fevereiro de 2014. Para verificar *in loco* a forma como a avaliação é encarada e tratada nas reuniões de trabalho do GD, procedemos à observação direta das suas interações, sempre que a mesma constou da ordem de trabalhos das suas reuniões semanais.

Para compreendermos a relação entre o ensino-aprendizagem e a prática da avaliação formativa, procedemos à observação direta do ambiente de aprendizagem da turma 1 do sétimo ano de escolaridade.

No sentido de melhor compreendermos as características desse ambiente de aprendizagem, recorreremos a entrevistas semiestruturadas (anexo 3) que foram aplicadas a alguns alunos, selecionados a partir de perfis de aprendizagem previamente definidos.

Por fim, para melhor compreendermos as características da intervenção docente no ambiente de ensino-aprendizagem observado e a forma de gestão do desenvolvimento curricular, recorreremos à entrevista semiestruturada (anexo 4) que foi realizada no final do período de observações desenvolvidas.

Todos os contactos realizados com a escola e com o GD, assim como a totalidade das observações realizadas (reuniões do GD e ambiente de aprendizagem da turma selecionada), foram extensivamente registados e relatados, de imediato, a partir dos apontamentos feitos pela investigadora, pela ordem cronológica em que foram acontecendo, no Diário de Bordo (DB) criado para o efeito, bem como as impressões mais

fortes que, dos mesmos, foram surgindo e que nele constam em forma de comentários do observador (CO) e /ou de notas.

Para melhor conhecimento da escola e do modo de funcionamento pedagógico do GP, consultaram-se outros documentos escritos: da escola [Projeto Educativo da Escola (PEE), Regulamento Interno (RI), Plano Anual de Atividades (PAA) e Pautas de Frequência Genérica (PFG) relativas à avaliação sumativa dos alunos] e do Grupo Disciplinar [Planificação Anual da Disciplina (PAD), Critérios de Avaliação (CA) e Atas de Reuniões (AR) realizadas]. Alguns desses documentos estavam disponíveis na PLACE 21. Outros foram disponibilizados pelo docente delegado do GD, mediante autorização prévia solicitada à direção da escola.

Do mesmo modo, foram contactados todos os Encarregados de Educação (EE) dos alunos envolvidos na aplicação das entrevistas realizadas e todos assinaram Declarações de Consentimento (DC) que foram antecipadamente entregues ao diretor da escola. Igual preocupação foi desenvolvida em relação à Tutela Regional à qual foi solicitada autorização para o desenvolvimento do estudo e à escola selecionada, sendo que a resposta foi positiva de ambas as partes. Também os docentes foram previamente informados acerca do seu direito de não participação, caso optassem por tal, antes do preenchimento do Q que lhes foi aplicado. Todos assinaram as respetivas Declarações de Consentimento Informado (DCI) e todos responderam ao Q disponibilizado.

As observações às reuniões do GD, num total de cinco, ocorreram entre outubro de 2013 e julho de 2014, enquanto as observações do ambiente de ensino-aprendizagem, também num total de cinco, ocorreram entre abril e junho de 2014.

As entrevistas aos alunos selecionados foram aplicadas entre maio e junho de 2014 e a entrevista ao docente responsável pelo ambiente de aprendizagem observado, no dia vinte e três do mesmo mês.

A consulta aos materiais do GD foi realizada no dia catorze de julho de 2014. Entre setembro de 2013 e julho de 2014 foram também recolhidos vários materiais relativos à escola que se encontravam na plataforma virtual, PLACE 21, nomeadamente o PEE, o PAA, o RI e as PFG.

No quadro 3 estão expressas, pela ordem cronológica em que se desenvolveram, as diferentes fases que estruturam o presente estudo.

Quadro 3 - Fases temporais, instrumentos utilizados e procedimentos desenvolvidos

Fases/ Tempo	Instrumentos Utilizados	Procedimentos desenvolvidos
Entre set. e out. de 2013	Diário de Bordo (DB);	- Apresentação do projeto ao diretor da escola e solicitação de permissão para desenvolvimento da investigação; - Apresentação do projeto e das suas etapas de desenvolvimento ao GP e solicitação de adesão; - Primeira Observação das Atividades de Coordenação Pedagógica do GD (apresentação dos resultados da avaliação diagnóstica); (POACPGD, 14/10/2013).
Entre nov. de 2013 e fevereiro de 2014	DB; Documento de autorização formal; DCI; Q	Pedido de autorização formal para realização da investigação à Tutela Regional; Explicitação ao GD dos “direitos” dos participantes constantes da DCI; Assinatura da DCI pelos elementos do GD; Recrutamento do docente a disponibilizar a observação de um dos seus ambientes de aprendizagem; Identificação dos alunos do grupo- turma a serem entrevistados; Apresentação do modelo de Q a preencher em papel e envio do mesmo, via correio eletrónico, ao GD (24/02/2014).
Março de 2014	Qs preenchidos; DB.	Codificação dos Qs recebidos; Supervisão sobre o preenchimento dos dados dos Qs recebidos; Alerta ao GD sobre a falta de preenchimento de alguns itens, em alguns Qs recebidos e reenvio de alguns aos seus autores, para eventual completamento; Calendarização das sessões de observação a realizar nas reuniões do GP; Calendarização das observações a realizar no ambiente de aprendizagem disponibilizado; Calendarização da entrevista a realizar ao docente do ambiente de ensino-aprendizagem observado.
	Dados dos Qs; Tabelas de apuramento; DB;	Apuramento dos dados dos Qs (anexo 5); Primeira Observação do Ambiente de Aprendizagem (POAA, 28/04/2014); Segunda Observação das Atividades de Coordenação Pedagógica do GD (SOACPGD). (Tratamento de assuntos de interesse para o grupo, 28/04/2014); Segunda Observação do Ambiente de Aprendizagem (SOAA, 05/05/2014); Convite aos alunos previamente seleccionados, pelo seu perfil académico,

Entre abril e julho de 2014	<p>DC;</p> <p>Contactos de telefone disponibilizados pelo diretor de turma;</p> <p>DB;</p> <p>Protocolo da entrevista Alunos (PEA);</p> <p>Texto de transcrição da entrevista A1;</p> <p>DC assinadas;</p> <p>Pedido de autorização;</p> <p>DB;</p> <p>PEA;</p> <p>Textos de transcrição das entrevistas A2, A3 e A4;</p> <p>DB;</p> <p>Textos das entrevistas aos alunos;</p> <p>Protocolo da Entrevista ao professor (PEP);</p> <p>DB;</p> <p>Documentos oficiais do GD (DOGD);</p> <p>PFG dos alunos.</p>	<p>para participarem nas entrevistas a realizar e entrega das DC a serem assinadas pelos EE;</p> <p>Contactos com os EE dos alunos selecionados;</p> <p>Terceira Observação das Atividades de Coordenação Pedagógica do GD (TOACPGD) (Balanço da avaliação do 2º Período, 05/05/2014);</p> <p>Terceira Observação do Ambiente de Aprendizagem (TOAA, 19/05/2014);</p> <p>Realização da entrevista ao aluno A1 (19/05/2014) e respetiva transcrição, através da gravação efetuada e dos apontamentos registados;</p> <p>Quarta Observação das Atividades de Coordenação Pedagógica do GD (QOACPGD). Verificação do grau de complexidade dos testes; preparação dos instrumentos de avaliação (critérios de avaliação periódica e final de ano letivo, 26/05/2014);</p> <p>Entrega das DC para realização das entrevistas aos alunos selecionados ao diretor da escola;</p> <p>Solicitação, ao Diretor, de autorização de consulta a elementos formais de planificação e ação do GD (planificações, atas de reuniões disciplinares);</p> <p>Quarta Observação do Ambiente de Aprendizagem (QOAA, 02/06/2014);</p> <p>Realização da entrevista ao aluno A2 (02/06/2014) e respetiva transcrição, através da gravação efetuada e dos apontamentos registados;</p> <p>Realização da entrevista ao aluno A3 (09/06/2014) e respetiva transcrição, através da gravação efetuada e dos apontamentos registados;</p> <p>Realização da entrevista ao aluno A4 (16/06/2014) e respetiva transcrição, através da gravação efetuada e dos apontamentos registados;</p> <p>Quinta Observação do Ambiente de Aprendizagem (QiOAA, 18/06/2014) (observação de 90 minutos);</p> <p>Validação do teor das entrevistas, pelos alunos entrevistados, por correção no documento escrito disponibilizado (18/06/2015).</p> <p>Realização da entrevista ao docente do ambiente de ensino-aprendizagem observado (23/06/2014) e respetiva transcrição;</p> <p>Validação do texto da entrevista ao docente observado, via correio eletrónico (29/06/2014)</p> <p>Quinta Observação das Atividades de Coordenação Pedagógica do GD (QiOACPGD). Reunião de balanço do desempenho do grupo ao longo do ano letivo 2013/2014 (10/07/2014);</p> <p>Consulta das atas, planificação e critérios de avaliação do GD (APCAGD) (14/07/2014);</p> <p>Consulta das PFG dos alunos do ensino básico da escola (17/07/2014).</p>
	Dados dos Qs;	Sistematização codificada das questões de resposta aberta do Q aplicado;

Entre agosto e dez. de 2014	Textos das entrevistas; PFG, 3º período; Dados do Q; DB.	Sistematização codificada das entrevistas aos alunos; Sistematização da entrevista ao docente observado (EDO); Sistematização dos níveis de sucesso/insucesso nas diferentes disciplinas Categorização das questões de resposta fechada, dos questionários; Construção de tabelas de agregação categorial; Leitura crítica do DB construído.
Entre jan. e julho de 2015	DB; Tabelas de sistematização de dados	Construção do enquadramento teórico; Análise e interpretação dos dados sistematizados; Redação do relatório.
Ao longo do ano	Documentos da Instituição	Consulta do PEE e do RI da Escola; Análise do PAA 2013/2014; Análise das PFG.

2.3- Participantes no Estudo

Os participantes intervenientes neste estudo são, por um lado, os professores do GD de Geografia de uma escola de média dimensão, com ensino básico e secundário, localizada no núcleo urbano de um dos concelhos situados a Este da ilha da Madeira, bem como os alunos de uma turma do 7º ano de escolaridade, em cujo ambiente de aprendizagem recaíram as observações e entrevistas realizadas.

Sendo a Geografia uma disciplina que apenas surge no desenho curricular do EB, no início do 3º ciclo, e que no Ensino Secundário (ES) apenas tem expressão em alguns tipos de cursos, é natural que o GD responsável pelo ensino dos conteúdos geográficos seja restrito. No caso em estudo, o GD era constituído por sete elementos.

Por sua vez, a turma onde foi realizada a observação, do 7º ano de escolaridade, era uma turma do turno da manhã, composta por 23 alunos, com idade média a rondar os 13 anos e mais ou menos equitativamente repartida entre rapazes e raparigas.

Os sujeitos discentes que deram o seu contributo direto para a investigação, respondendo à entrevista aplicada, num total de quatro, foram selecionados pelo seu perfil cognitivo: elevado, médio e fraco. Foram entrevistados dois alunos de perfil cognitivo elevado, embora inicialmente estivesse previsto a entrevista ser dirigida a apenas um deles. A dificuldade em selecionar qual dos dois deveria ser escolhido, dado que ambos se mostraram disponíveis para participar, levou a investigadora a aplicar a entrevista aos dois, o que resultou numa maior variedade dos dados recolhidos porque, apesar de ambos apresentarem ótimos resultados na disciplina de Geografia, os mesmos revelaram ter

formas e posturas de/sobre o estudo completamente diferentes. Em representação dos níveis cognitivos médio e fraco, foram entrevistados outros dois alunos da turma que para tal se disponibilizaram. Do conjunto dos quatro alunos entrevistados, dois rapazes e duas raparigas, apenas um deles, o de nível cognitivo mais fraco, se encontrava a repetir o mesmo ano de escolaridade.

2.4- Instrumentos de Recolha de Dados

Stake (2012), considera que não existe um momento exato para começar a recolha de dados” (p.65) já que esta se inicia muito antes de ser formalmente definida. Bogdan e Biklen (1994) afirmam que “a maioria dos estudos qualitativos envolve mais do que uma técnica de recolha de dados”(p.114).

No presente trabalho, uma fase prévia de recolha de dados tem carácter documental e reporta-se aos dados oficiais sobre a avaliação dos alunos, disponibilizados na PLACE 21. Foi a partir da análise comparativa dos resultados apresentados em duas escolas, homólogas em termos dimensionais, que a investigadora se decidiu pela escola agora em estudo, atendendo à regularidade avaliativa, relativa à disciplina de Geografia, que esses mesmos documentos oficiais evidenciavam, por comparação à outra realidade.

O propósito de conhecer, de um modo tão profundo e congruente quanto possível, o “dispositivo” patente por detrás do que se encontrava expresso nos seus documentos oficiais - uma regularidade avaliativa onde os níveis de sucesso da disciplina eram superiores ou, no mínimo, iguais aos níveis de sucesso globais de cada turma do ensino básico – levou a investigadora a decidir-se pela aplicação de três tipos de instrumentos de recolha de dados: o questionário, a observação direta e a entrevista. No estudo direcionado para o conhecimento das conceções e práticas avaliativas do GD, foram aplicados o questionário e a observação direta, não participante, de algumas das suas reuniões de coordenação pedagógica (as que tiveram em agenda o tema avaliação). Para a apreensão das características da avaliação formativa, desenvolvida no ambiente de aprendizagem disponibilizado, foram usadas a observação direta, não participante e as entrevistas semiestruturadas, dirigidas a alguns alunos do grupo-turma (definidos em função do seu perfil cognitivo) e ao docente observado.

2.4.1- Análise documental

Nas palavras de Stake (2012), “quanto mais o estudo de caso for um estudo de caso intrínseco, mais atenção é necessário prestar aos contextos”. Assim, quer numa fase prévia,

de conhecimento do contexto em que ancorou o presente relatório, quer numa fase final, de reconhecimento da situação inicial despertadora do interesse gerado, a investigadora recorreu aos documentos formais da escola onde o mesmo decorreu, bem como aos que se referem aos seus produtos avaliativos, disponibilizados na PLACE 21.

Deste modo, foram consultados documentos oficiais da instituição como o RI, o PEE e o PAA, bem como as PFG dos anos letivos 2013/2014 e 2014/2015. Foram ainda consultadas as PFG de avaliação sumativa da turma observada relativas a todos os períodos letivos do ano em que decorreu a recolha de dados (2014/2015).

2.4.2- Questionário

Moreira (2009) define o questionário como “um conjunto de questões, ou seja, de itens que (...) se decidiu apresentar associados numa mesma folha” (p.115). Hill e Hill (2012) alertam para as dificuldades que subjazem à elaboração de um bom questionário, quer na redação das questões, quer na seleção do tipos de escalas de medida a apresentar para as respostas.

Ciente das dificuldades, quer na construção, quer na interpretação dos resultados, que este instrumento de investigação poderia colocar, o recurso ao Q foi entendido pela investigadora como a forma mais objetiva de conhecimento das conceções do GD, quer sobre a avaliação das aprendizagens, quer sobre o modo como o mesmo a relaciona com o desenvolvimento do currículo.

Visando alcançar os propósitos atrás enunciados, o modelo de Q construído (anexo 2), dividiu-se em duas partes de resposta fechada, dirigidas à obtenção de informações sobre as posições individuais dos elementos dos GD, relativamente às suas conceções de avaliação e práticas de desenvolvimento curricular, precedido de uma primeira parte, de caracterização do inquirido e de instruções gerais de preenchimento e de uma última parte, de resposta aberta, e onde cada participante era convidado a exprimir, por palavras suas, a sua *práxis* pedagógica, no que concerne à avaliação e ao desenvolvimento curricular.

As questões de resposta fechada correspondem a afirmações relacionadas com a avaliação das aprendizagens e com o desenvolvimento curricular e onde o participante deveria posicionar-se, através de uma escala gradativa de quatro intervalos, variando entre a concordância e a discordância totais, em relação a cada item indicado.

As questões de resposta aberta, num total de três, pretendiam conduzir os participantes a um “autorretrato” descritivo sobre a forma como, individualmente e no dia-a-dia,

trabalham a avaliação e a utilizam para tomar decisões sobre a gestão do desenvolvimento curricular.

Na sua estrutura interna (anexo 5), o Q aplicado encontra-se dividido em 4 partes (anexo 2). A primeira parte destinou-se à recolha de alguns dados pessoais e profissionais dos elementos do GD e à apresentação das instruções de preenchimento do instrumento aplicado, conforme já afirmado. A segunda parte foi dedicada às conceções sobre a avaliação das aprendizagens e estruturou-se em 38 afirmações relacionadas com as conceções, instrumentos e práticas de avaliação. A terceira parte, relativa às práticas de desenvolvimento curricular, foi estruturada em 22 afirmações, também de múltipla escolha, na escala de posicionamento atrás apresentada. Numa última parte, que apelidámos de *praxis* pedagógica e composta por apenas três questões de ensaio, o modelo de Q aplicado convidava o docente ao desenvolvimento de um “olhar interior” acerca do seu *modus operandi* e a uma descrição: i) do seu dispositivo de avaliação e ii) dos instrumentos de avaliação aplicados/ desenvolvidos junto dos seus alunos, bem como iii) à manifestação da sua posição com relação às decisões que é convocado a tomar perante a necessidade de contextualização, absolutamente necessária, quando se valoriza os processos de ensino-aprendizagem: atender aos ritmos, necessidades e/ou estilos de aprendizagem dos alunos que lhes foram confiados ou cumprir escrupulosamente os planos curriculares estabelecidos.

2.4.3- A observação direta não participante

Trindade (2007), define a observação como “um processo de recolha de informação, através do qual podemos aprender sobre o nosso comportamento e o dos outros” (p.39).

Afirma ainda o mesmo autor que, em determinados contextos, “apenas pela observação podemos aprender coisas (...) que não poderíamos aprender de outro modo” (p.39), já que é através dela que conhecemos os comportamentos característicos das pessoas em determinadas situações mas também as muitas possibilidades que essas mesmas pessoas têm de os modificar. Também Stake (2012) afirma que “as observações conduzem o investigador a uma maior compreensão do caso”.

No caso em estudo a investigadora considerou importante observar intencionalmente, mas de forma não participante, algumas das Atividades de Coordenação Pedagógica do GD (ACPDG), de modo a melhor compreender a coerência entre as conceções sobre a avaliação das aprendizagens indicadas no Q aplicado e as suas preocupações quotidianas

no que se refere a esta vertente do trabalho docente. Assim, com o objetivo de recolher informações “não intervindo, nem interagindo com o grupo em estudo” (Morgado, 2012, p.91), foram observadas cinco das suas sessões de trabalho, de 90 minutos, sendo que em quatro delas, constava da ordem de trabalhos o tema avaliação. As mesmas ocorreram em 14 de outubro de 2013 (resultados da avaliação de diagnóstico); 28 de abril de 2014 (assuntos de interesse para o grupo); 5 de maio de 2014 (balanço da avaliação do 2º período); 26 de maio de 2014 (critérios de avaliação periódica e de final de ano letivo) e 10 de julho de 2014 (balanço do desempenho do grupo ao longo do ano letivo) (quadro3).

Com o objetivo de identificar práticas de avaliação formativa concomitantes com o processo de ensino-aprendizagem, a investigadora procedeu também a cinco observações, igualmente não participantes de um ambiente de aprendizagem disponibilizado, sendo que quatro dessas observações foram de períodos de 45 minutos enquanto a última observação correspondeu a um período de tempo de 90 minutos. Conforme já afirmado, o grande objetivo da observação dentro do ambiente de aprendizagem, no caso, da turma 1 do 7º ano, foi o de constatar indícios da prática de uma avaliação formativa no desenrolar do processo de ensino – aprendizagem. Este conjunto de observações, registados, primeiro em apontamentos e, logo de seguida, no DB construído pela investigadora, decorreu entre abril e junho de 2014, pela ordem seguinte: 28 de abril; 05 de maio; 19 de maio; 02 de junho e 18 de junho (observação de 90m) (quadro 3).

2.4.4- A entrevista

Tuckman (2012) afirma que “as entrevistas ajudam os investigadores a transformar em dados a informação diretamente recolhida das pessoas” (p.432). Para Bogdan e Biklen (1994), “uma entrevista consiste numa conversa intencional, geralmente entre duas pessoas (...) dirigida por uma dessas pessoas, com o objetivo de obter informações sobre a outra” (p.134). Também Morgado (2012) define a entrevista como uma técnica de recolha de dados “cujo principal objetivo é compreender os significados que os entrevistados atribuem a determinadas questões e/ou situações” (p.72). Para Stake (2012) a entrevista é “a via principal para as realidades múltiplas” (p.81).

Seja qual for o formato em que se desenvolva – estruturado, semiestruturado ou não estruturado - “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” (Bogdan & Biklen, p.134).

Em todos os casos entrevistados: os quatro alunos do ambiente de ensino-aprendizagem observado e o docente por ele responsável, foram utilizados modelos de entrevista semiestruturados (anexos 3 e 4).

As entrevistas realizadas aos alunos decorreram em 19 de maio e 02, 09 e 16 de junho, tendo sido gravadas, reescritas e entregues em papel a cada um dos entrevistados, de modo a poderem ser validadas pelos mesmos, o que ocorreu em 18 de junho, na última observação realizada no ambiente de ensino-aprendizagem. Os alunos entrevistados foram selecionados de acordo com os tipos de perfil cognitivo que podemos encontrar em qualquer grupo-turma: dois alunos de perfil cognitivo elevado, um aluno de perfil cognitivo médio e um aluno de perfil cognitivo fraco, atendendo que o que se pretendia era a apreensão dos diferentes “olhares” e perspectivas sobre o processo de ensino-aprendizagem no ambiente educativo observado e sobre a importância da disciplina de Geografia para a formação dos jovens.

A entrevista ao docente observado (EDO) desenvolveu-se no dia 23 de junho e foi validada em 29 do mesmo mês, tendo sido devolvida à investigadora por correio eletrónico.

Através das entrevistas realizadas aos alunos a investigadora procurou compreender, de um modo transversal, as opiniões reveladas pelos mesmos, em relação: (i) à importância da Geografia para a sua formação; ii) ao modelo de ensino-aprendizagem desenvolvido pelo docente responsável pelo ensino dos conteúdos geográficos e aos recursos (visuais, audiovisuais e bibliográficos) por ele utilizados e iii) ao tipo de instrumentos de avaliação aplicados, bem como à forma de preparação/grau de envolvimento de cada um dos entrevistados na sua avaliação.

O modelo de entrevista criado (anexo 3) encontra-se estruturado em três partes. Na primeira parte, pretendemos conhecer o pensamento dos alunos entrevistados sobre a importância que a Geografia tem para a sua formação. Na segunda parte, quisemos conhecer as suas posições relativamente aos métodos e recursos usados pelo docente (e pela escola) para o ensino-aprendizagem dos conteúdos geográficos. Dedicámos a última parte da entrevista às características da avaliação das aprendizagens e aos instrumentos formais empregues na recolha dos elementos de avaliação.

A entrevista dirigida ao docente cujo ambiente de aprendizagem foi observado visava, fundamentalmente, apreender a forma como era feita a planificação do ensino-

aprendizagem, os modelos de ensino-aprendizagem mais utilizados, bem como os tipos de recursos associados ao trabalho dos conteúdos geográficos e ainda a forma como o docente estruturava o dispositivo de avaliação construído para a turma observada.

O modelo de entrevista aplicado (anexo 4) apresenta a seguinte estrutura: numa primeira parte foram recolhidos os dados relativos ao perfil profissional individual; uma segunda parte foi dedicada aos aspetos relacionados com a planificação do ensino-aprendizagem; uma terceira parte versou sobre os modelos de ensino-aprendizagem mais utilizados pelo docente enquanto a quarta e última parte se estruturou nas características da avaliação desenvolvida.

2.4.5- O Diário de Bordo

Segundo Bogdan e Biklen (1994), “depois de voltar de cada observação, entrevista ou qualquer outra sessão de investigação, é típico que o investigador escreva (...) o que aconteceu” (p.150).

Foi no espírito referido pelos autores acima enunciados que a investigadora iniciou a construção do DB que acompanhou todo o processo de recolha de dados e de outros procedimentos desenvolvidos, desde a primeira visita à escola selecionada, em setembro de 2013, até à última recolha de dados, relativa aos documentos formais do GD, em 14 de julho de 2014. Neste documento, exaustivo, encontram-se registados, pela ordem cronológica em que ocorreram, os contactos realizados, as observações desenvolvidas, os muitos comentários (e notas) do observador alusivos a ideias e/ou interrogações surgidas, bem como os dados relativos às restantes atividades desenvolvidas, correspondendo ainda, nas palavras de Bogdan e Biklen (1994), ao relato escrito de tudo o que a investigadora ouviu, viu, experienciou, pensou e refletiu no decurso da recolha dos dados que dão sentido ao presente relatório.

O objetivo último da investigadora, com a construção deste instrumento, foi o de manter “um bom registo dos acontecimentos para providenciar uma *descrição relativamente incontestável* para análise posterior e para o relatório final” (Stake, 2012, p.78).

Neste instrumento de recolha de dados encontram-se registadas trinta e cinco notas de campo, construídas pela ordem cronológica em que foram ocorrendo.

2.5- Métodos de análise dos dados

Stake (2012), considera que é na fase da análise de dados que mais se distanciam as técnicas quantitativa e qualitativa de recolha dos mesmos, porque enquanto o investigador

qualitativo se centra na circunstância “tentando fracioná-la e depois reconstruí-la mais significativamente” (p.91), o investigador quantitativo procura um conjunto de circunstâncias “esperando que, a partir do agregado, surjam significados relevantes” (p.91). Assim, enquanto a investigação qualitativa se socorre sobretudo da “análise e síntese na interpretação direta” (p.91), a investigação quantitativa estrutura-se na agregação categorial. Também Quivy e Campenhoudt (2008), atestam que “a maior parte dos métodos de análise das informações depende de duas grandes categorias: a análise estatística dos dados e a análise de conteúdo” (p.222).

Atendendo a que coexistem, no presente estudo, dados quantitativos (questões de resposta fechada do Q) e qualitativos (questões de resposta aberta do Q, textos das entrevistas e registos, comentários e notas resultantes da observação não participante realizada), a investigadora recorreu à agregação categorial orientada pelas questões da investigação e respetivo tratamento estatístico descritivo (através da elaboração de tabelas de frequência), no que se refere aos primeiros, e à elaboração de tabelas de sistematização de posições/testemunhos, incorporados segundo os temas organizadores, no que se reporta ao segundo tipo de dados recolhidos, de modo a proceder à interpretação direta dos mesmos, pela análise de conteúdo e, a partir dela, poder retirar as ilações possíveis.

A triangulação dos dados, a partir das várias fontes de recolha utilizadas, permitiu aumentar a consistência e o significado das inferências apresentadas.

2.5.1- Codificação

No sentido de melhorar a compreensão do Capítulo 3 “Análise e Interpretação dos Dados” apresenta-se os significados das siglas que se reportam a contributos dos sujeitos participantes e/ou a interpretações da autora, relacionadas com a recolha dos dados empíricos estruturantes do presente estudo.

Em relação às informações recolhidas no Questionário aplicado, os sujeitos participantes foram codificados com os códigos Q1; Q2; Q3; Q4; Q5; Q6; Q7.

No que concerne às entrevistas realizadas, é referida com EDO a entrevista dirigida ao docente cujo ambiente de aprendizagem foi observado e com A1, A2, A3 e A4 as entrevistas que foram dirigidas aos quatro alunos da turma envolvida. As entrevistas A1 e A3, reportam-se aos dois alunos de perfil cognitivo elevado e as entrevistas A2 e A4 aos alunos de perfil cognitivo fraco e médio, respetivamente.

As referências relativas ao Diário de Bordo, estão indicadas com a sigla DB, enquanto as que dizem respeito a Comentários da Observadora, se identificam com a sigla CO, seguida do respectivo número e da nota do DB em que se encontram plasmados.

CAPÍTULO 3 - ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

O presente capítulo organiza-se em cinco pontos. Num primeiro ponto, introdutório, são apresentados o contexto onde decorreu a investigação, bem como as características do GP. No segundo e terceiro pontos, é feita uma análise interpretativa das suas práticas avaliativas bem como do papel que é atribuído à avaliação formativa.

O quarto ponto é dedicado à descrição e interpretação do ambiente de aprendizagem, de uma turma do 7º ano de escolaridade, com o objetivo de, *in loco*, constatar e descrever práticas de avaliação formativa interativa, de acompanhamento às aprendizagens.

Por fim, no último ponto, procurámos discernir a relação existente entre a prática de uma avaliação de natureza formativa e o desenvolvimento do currículo planificado, atendendo a que as características desta modalidade de avaliação não se compadecem, muitas vezes, com o cumprimento integral dos planos curriculares estabelecidos e cuja necessidade de cumprimento é, quase sempre, a principal razão invocada para o seu não desenvolvimento.

3.1- O contexto e o grupo participante

A escola palco do presente estudo, de média dimensão na RAM, é a maior escola da zona Este da ilha, e localiza-se no centro urbano do concelho a que pertence a maioria da população estudantil que escolariza. Ao nível do EB, a escola em questão recebe maioritariamente os alunos da área urbana do município onde se encontra, dado que neste concelho existem outras escolas, do mesmo nível de ensino, que servem as freguesias mais rurais e/ou afastadas do seu centro urbano. Ao nível do ES, afluem à mesma escola alunos de todo o concelho, já que é a única com este nível de ensino.

O presente estudo, apesar de ter contado com a participação de todo o GD a trabalhar na escola, quer no 3º ciclo do EB, quer no ES, reporta-se apenas ao EB pelo que não se considerou ser relevante apresentar a situação da escola no que se refere ao ES.

Assim, no ano letivo 2013/2014, ano em que foi desenvolvido o trabalho de campo que suporta o presente estudo, a escola em questão era responsável pela escolarização de 526 alunos do 3º ciclo do EB, divididos do modo seguinte: 9 turmas de 7ºano de escolaridade; 7 turmas de 8º ano e 8 turmas de 9ºano. O número médio de alunos por turma era de 23 no 7ºe no 8º anos e de 20 no 9ºano.

O GD participante no estudo, por sua vez, era composto predominantemente por mulheres, com idades iguais ou superiores a 40 anos (71%). Menos de um terço dos docentes participantes apresentava idade inferior a 40 anos (quadro 4).

Quadro 4 - Sexo e idades do grupo participante

Total de participantes	Sexo			Composição etária		
	Sexo	Valor absoluto	Valor relativo	Idades	Valor absoluto	Valor relativo
7	Feminino	5	71%	Até 39 anos	2	29%
	Masculino	2	29%	40 a 49 anos	3	71%
				50 a 59 anos	2	
				Mais de 60 anos	1	

Em termos de situação profissional, 86% do GP afirmou pertencer ao Quadro de Nomeação Definitiva da Escola, sendo que apenas um dos docentes se encontrava ainda na situação de Contratado.

O número de anos dedicados à profissão docente varia entre 6 e 35. Constatou-se que 43% do GP apresenta entre 10 e 20 anos de serviço e 29% tem entre 20 e 30 anos. Os restantes 29% dividem-se de igual modo entre o docente com menos tempo de serviço (6 anos) e o docente mais antigo (35 anos), no exercício da profissão (quadro 5).

Em relação ao tempo de serviço prestado na escola em estudo, constatou-se que todos lecionam nesta escola há vários anos, sendo que 43% fazem parte do Quadro Docente da instituição há apenas 4 ou 5 anos. 29% encontram-se na escola por períodos de tempo que medeiam entre os 6 e os 10 anos e a grande maioria, entre 11 e 20 anos. Apenas um dos docentes do GD está na escola há mais de 20 anos (quadro 5). Pelo tempo de permanência de todo o GD na instituição é possível inferir que a mesma parece acolher bem os docentes e que os que lá chegam aí permanecem por longos períodos de tempo.

Quadro 5 - Total de anos de serviço docente e de serviço na escola

Total de anos de serviço docente	Valor absoluto	Valor relativo	Total de anos de serviço na escola	Valor absoluto	Valor relativo
Até 10 anos	1	14%	Até 5 anos	3	43%
Entre 10 e 20 anos	3	43%	Entre 6 e 10 anos	2	29%
Entre 21 e 30 anos	2	29%	Entre 11 e 20 anos	1	14%
Mais de 30 anos	1	14%	Mais de 20 anos	1	14%
Total de participantes	7	100%	Total de participantes	7	100%

3.2- Práticas avaliativas do Grupo Disciplinar – caracterização

Conforme já referido no Capítulo 2, as conceções do GD, no que se refere à avaliação das aprendizagens dos alunos, foram apuradas através do Q aplicado, maioritariamente de resposta fechada e de posicionamento concordante ou discordante em relação a cada uma das afirmações apresentadas.

De entre os sessenta itens de resposta fechada apresentados, o GD revelou unanimidade de resposta e concordância total em apenas três deles. Constatou-se um posicionamento

unânime em relação à utilização de critérios previamente definidos para a atribuição da avaliação sumativa, bem como o facto de esta ter em conta, quer a autonomia do aluno, quer a sua participação nas atividades e tarefas propostas pelos docentes (quadro 6).

Quadro 6 - Itens onde o Grupo Disciplinar revelou unanimidade de resposta

Itens do Questionário	Concordância
37. A avaliação sumativa é feita por referência a critérios previamente definidos pela disciplina	100%
24. A avaliação tem em conta a autonomia revelada pelo aluno	100%
25. A avaliação deve considerar a participação do aluno	100%

A primeira afirmação unanimemente considerada pelo GD, “a avaliação sumativa é feita por referência a critérios previamente definidos pela disciplina” é corroborada pelas respostas de vários dos seus elementos à questão 61 do Q onde se pretendia conhecer, nas palavras de cada sujeito participante, a forma de construção do seu juízo avaliativo sobre o aluno. Q1 afirmou: “utilizo a grelha de avaliação própria que contempla as percentagens atribuídas a cada um dos itens, de acordo com o que foi definido pelo Grupo Disciplinar relativamente ao ano em questão”; Q2 aduziu: “ponderando os vários itens ou parâmetros seleccionados pelo grupo e departamento e aprovados em Conselho Pedagógico”; Q3 explanou: “na avaliação realizada são considerados os critérios definidos pela escola, pelo departamento (...)”; Q4 confidenciou “a avaliação é uma tarefa muito árdua. Nesta tarefa procuro ser o mais justa possível sem me afastar dos critérios de avaliação estipulados pelo grupo de Geografia e o departamento de ciências sociais e humanas”; Q6 concluiu: “o meu juízo avaliativo é constituído tendo como base os critérios definidos pelo grupo disciplinar”.

De facto, as práticas avaliativas do GD orientam-se por critérios definidos no departamento curricular e uniformizados no próprio GD, conforme se constata na nota 34 do DB da investigadora, dedicada à consulta de materiais oficiais do GD (APCAGD). O ponto 3 da ata número 100 do GD (de 13/09/2013), intitula-se “uniformização dos critérios de avaliação e estratégias de atividades a desenvolver” (DB, nota 34, 14/07/2014). A análise da referida ata revela uma coordenação rigorosa do arranque do ano letivo que abrange não apenas os instrumentos de avaliação mas que se alarga a outras obrigações de todos os elementos do GD como, por exemplo, a preparação da primeira aula, em conjunto com todos os seus elementos e com uma estrutura comum da qual fazem parte: i) a informação sobre os critérios de avaliação em vigor na escola; ii) a marcação das fichas de avaliação sumativa, em observância ao preceito de não ser marcada mais do que uma por

dia; iii) o material próprio a usar pelos alunos para a resolução das fichas sumativas; iv) a calendarização da aplicação da ficha de avaliação de diagnóstico (na primeira ou segunda aula); v) as regras de sala de aula (estipuladas no RI); v) a informação sobre o apoio da disciplina e vi) o significado da nomenclatura utilizada pelo professor para a classificação do desempenho do aluno (DB, nota 34, 14/07/ 2014).

Do mesmo modo, da ata da mesma reunião consta, de forma discriminada, a uniformização dos instrumentos de avaliação a aplicar pelos elementos do GD: i) ficha de avaliação de diagnóstico; ii) preparação conjunta da primeira aula de todas as turmas; iii) grau de complexidade cognitiva que deve ser observado na organização das fichas de avaliação, em relação a cada ano de escolaridade; e iv) concertação da utilização de atividades em comum (materiais de interesse para o GD e que devem ser usados por todos os colegas) (DB, nota 34, 14/07/2014).

Cruzadas as fontes de recolha de dados atrás apresentadas, podemos afirmar que é evidente uma orientação forte e objetiva da ação do GD para a prática de uma avaliação de cariz uniforme, balizada por critérios previamente definidos na disciplina e no departamento curricular, legitimados pelo Conselho Pedagógico e altamente estruturados na sua operacionalização, que é assumida por todos os seus elementos, informal e formalmente, nos documentos oficiais produzidos pelo GD.

Foi também posição unânime do GD a assunção de que a avaliação contempla a autonomia de trabalho revelada pelo aluno e também a sua participação (quadro 6 - questões 24 e 25 do Q aplicado). Estas são igualmente referidas e/ou explicitadas por alguns dos elementos do GD, conforme se pode depreender pelas posições que assumem, na descrição acerca da forma de construção do seu juízo avaliativo global, solicitado na questão 61. Q1 afirma, relativamente ao parâmetro “participação”: “tenho em atenção a atitude do aluno (...) recordando a forma como interveio (ou não) no decurso das aulas”; Q3 reitera que “a avaliação começa com a entrada do aluno na sala de aula (...) acresce também (...) a observação em aula (...) da participação/interesse, do comportamento (...)”; Q4, na explicitação do procedimento que desenvolve para determinar a avaliação global, refere que leva “em conta (...) (as) atitudes” dos alunos. Já Q2, sublinha, na sua resposta, que “a avaliação tem como base parâmetros referentes à avaliação atitudinal”, mas não especifica a forma de aferição destes parâmetros junto dos seus alunos. De referir que a “participação” do aluno, não se encontra definida de modo direto e objetivo nos critérios

de avaliação legitimados pelo GD para o domínio atitudinal, já que entre os itens selecionados para a avaliação do aluno, no que concerne a este domínio, constam apenas o comportamento (5%); a assiduidade/pontualidade (2%) e o empenho/responsabilidade e autonomia (8%), num total de 15 pontos percentuais correspondentes ao “peso” deste domínio na formulação do nível de avaliação a atribuir ao aluno (DB, nota 34,14/07/2014). A autonomia de trabalho revelada pelo aluno, assinalada também de modo unânime pelo GD como parte integrante da sua avaliação é, pelos descritores definidos, aferida em conjunto com o empenho e a responsabilidade, sendo estes três itens responsáveis por 8% do peso percentual da avaliação que lhe é atribuída (DB, nota 34). Sobre a importância deste item alguns elementos do GD, apresentam as seguintes posições: “são (...) avaliadas as tarefas propostas dentro e fora da sala de aula, (...) (o) empenho do aluno (...) e a autoavaliação” (Q3); “na avaliação global dos alunos levo em conta todas as atividades realizadas em sala de aula (...) e em casa, (...) (a) organização das tarefas, (a) autoavaliação” (Q4). As descrições feitas pelos elementos do GD atrás referidos vêm ao encontro da posição de concordância total manifestada, no Q aplicado, por 86% do GD, de que “a avaliação contempla as atitudes desenvolvidas pelo aluno face às tarefas propostas” (questão 22).

3.2.1- Conceito de avaliação

Apesar do alinhamento forte que caracteriza o GD nos procedimentos a desenvolver em torno da avaliação sumativa, as suas posições no que concerne ao conceito de avaliação apresentado no Q aplicado, de forte pendor sumativo, não são de concordância total em relação ao mesmo, mas apenas de concordância parcial, posição apresentada por 86% dos seus elementos (quadro 7), o que deixa antever a possibilidade de, para além da finalidade certificativa que o processo de avaliação é chamado a desempenhar, o GD reconhecer-lhe e utilizá-la para outras finalidades.

Quadro 7 - Posição do GD sobre o conceito de avaliação apresentado

Item do questionário	Concordo totalmente	Concordo parcialmente
1. A avaliação constitui um processo certificador das aquisições realizadas pelos alunos.	14%	86%

Porém, o cunho sumativo que a avaliação é chamada a desempenhar é expresso por alguns elementos do GD, nas palavras que utilizam para descrever o seu juízo avaliativo (questão 61 do Q). Q2, utiliza a avaliação “para verificar se os objetivos específicos/foram atingidos

pelos alunos”; Q3 afirma que “a avaliação (...) culmina num resultado sumativo” e Q4 considera para a “avaliação global (...) todas as atividades realizadas em sala de aula (...) e em casa”.

O vínculo sumativo atribuído à avaliação pode ainda ser visto na forma como o GD trata e interpreta os “resultados” da avaliação de diagnóstico, realizada na primeira ou segunda aula do ano letivo (conforme norma do GD). Os mesmos não são apreciados em forma de *performances* cognitivas e de dificuldades evidenciadas pelos alunos sobre as quais seja preciso desenvolver estratégias específicas de trabalho conteudinal mas, simplesmente em termos de classificação e de escalonamento cognitivo, conforme se pode depreender pelas afirmações que se seguem, apresentadas pelo docente delegado, na reunião do GD de 14 de outubro de 2014:

“Sobre os resultados dos testes – diagnóstico: no sétimo ano, médias satisfatórias a boas; no oitavo ano, a média foi positiva, entre satisfatório e bom; no nono ano a média foi positiva (55 a 60%), com exceção do nono sete onde a média rondou apenas os 48%; no décimo ano, os resultados foram razoáveis; no décimo primeiro ano, turma 8, a média foi negativa (8 valores); no décimo segundo ano a média foi positiva (10/11 valores)” (DB, nota 4, POACPGD, 14/10/2013).

Esta forma de lidar com os resultados da avaliação de diagnóstico, mereceu o seguinte Comentário do Observador (CO) registado no Diário de Bordo da investigadora:

CO5. Tentar saber qual o objetivo da realização das fichas de avaliação de diagnóstico. Planificar o currículo a partir das aprendizagens menos sólidas ou simplesmente seriar alunos/turmas e professores (nível de desempenho)? (DB, nota 4, POACPGD, 14/10/2013).

3.2.2- Avaliação sumativa: formalização e funções

O modo de formalização da avaliação sumativa, bem como uma das suas funções mais importantes, a informação ao aluno e ao seu encarregado de educação sobre o grau de consecução dos objetivos cognitivos definidos para a disciplina, foram apresentados ao GD através das questões 38, 37 e 36 do Q aplicado. Curiosa foi a sua posição em relação às três afirmações propostas, já que a única que mereceu um posicionamento unânime dos elementos do GD é a que assume que esta forma de avaliação é feita por referência a critérios previamente definidos pela disciplina (questão 37, quadro 8). As restantes – o conceito de avaliação sumativa como um juízo avaliativo traduzido numa nota e a informação ao aluno e seu encarregado de educação sobre o grau de consecução dos objetivos cognitivos da disciplina - apenas mereceram a concordância total de uma simples maioria dos seus elementos, registando-se mesmo o facto de uma minoria do GD discordar do conceito de “juízo avaliativo” que corresponde à nota que o professor atribui ao aluno.

Quadro 8 - Avaliação sumativa: formalização e funções

Itens do questionário	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Discordo Parcialmente
36. A avaliação sumativa destina-se a informar o aluno e o seu encarregado de educação sobre o desenvolvimento da aprendizagem definida para a disciplina.	57%	43%	
37. A avaliação sumativa é feita por referência a critérios previamente definidos pela disciplina.	100%		
38. A avaliação sumativa tem como preocupação construir um juízo avaliativo traduzido numa nota.	57%	29%	14%

Sobre a construção do “juízo avaliativo traduzido numa nota”, é possível conhecer algumas opiniões do GD apuradas nas respostas à questão 62 do Q, onde era solicitado ao sujeito participante que indicasse os instrumentos de avaliação que aplica/desenvolve com os seus alunos. Q1 afirmou que “a avaliação é feita com 2 testes por período letivo (...)”; Q2 indicou: “fichas de avaliação específica de procedimentos e conteúdos por período (...)”; Q3 referiu que “os principais instrumentos de avaliação são definidos pelo grupo de disciplina como por exemplo: fichas de avaliação de conhecimentos (...)”; Q4 também indicou utilizar “na avaliação global dos alunos (...) fichas sumativas”; do mesmo modo, Q6 e Q7 enumeraram, respetivamente: “fichas de avaliação de conhecimentos” e “fichas de avaliação sumativa”.

3.2.3- Incidência e implicações da avaliação

A incidência e as implicações subjacentes ao processo de recolha dos elementos necessários à formalização da avaliação sumativa foram apresentadas ao GP através das questões 2, 3 e 4 do Q (quadro 9).

Em relação ao primeiro item – a avaliação incide no conjunto de atividades realizadas pelo aluno, no decurso das experiências educativas que lhe foram proporcionadas – a posição dos elementos do GD apesar de ser, maioritariamente, totalmente concordante, também apresenta uma minoria importante que apenas concorda parcialmente com ele.

Do mesmo modo, a afirmação que define as etapas por que passa o processo de tomada de decisões avaliativas - a recolha de dados e a elaboração de juízos avaliativos – apenas mereceu a concordância total de uma maioria, se bem que alargada, do GD. Também nesta afirmação, uma pequena parte do GD apenas apresentou concordância parcial.

A única afirmação que mereceu a concordância total de quase todo o GD é a que se prende com a observação sistemática dos processos de aprendizagem, o que poderá ser um indício da prática de uma avaliação com finalidades também formativas.

Quadro 9 - Incidência e implicações da avaliação

Itens do questionário	Concordo totalmente	Concordo parcialmente
2.A avaliação incide no conjunto de atividades realizadas pelo aluno, no decurso das experiências educativas que lhe foram proporcionadas.	57%	43%
3. A avaliação implica a recolha de informação, a elaboração de juízos e a tomada de decisões.	71%	29%
4. Avaliar implica observar, de forma sistemática, os processos de aprendizagem.	86%	14%

A este propósito, Q4 refere que utiliza “a observação direta dos alunos, o cumprimento das regras de sala de aula, as atitudes perante o estudo, os trabalhos de pesquisa, o trabalho de pares, as fichas sumativas, o empenho e a autonomia e ainda a assiduidade e pontualidade”. Também o docente entrevistado, descrevendo o seu processo de recolha de dados sobre os alunos, se expressa nos seguintes termos:

(Tenho um) “suporte em papel (grelha própria) com uma simbologia... uns mais, uns menos...umas setas para cima, umas setas para baixo...“Mais” significa uma intervenção positiva do aluno na aula; “Menos” significa uma intervenção negativa do aluno na aula; Setas “para cima” ou “para baixo” será melhorar ou piorar...

Registo também se os alunos fizeram o trabalho de casa, se estão a fazer a atividade que foi indicada para ser feita.... Se trazem ou não o material necessário à aula.... “ (EDO).

3.2.4- Importância da explicitação dos critérios de sucesso

A importância da explicitação prévia aos alunos dos critérios de sucesso sobre as atividades a desenvolver por eles, foi apresentada ao GD através dos itens que constam no quadro 10, de uma forma teórica, através de uma questão que remetia para a tomada de posição em relação à afirmação apresentada e de uma forma concreta, através de uma situação de autorregulação da aprendizagem com recurso à autocorreção de um elemento de avaliação.

O GD concordou, por unanimidade posicional, que “qualquer juízo avaliativo deve ser precedido da explicitação dos critérios de sucesso da atividade a avaliar” (questão 27), mas já não demonstrou a mesma proximidade no que se refere à eficácia das fichas de autocorreção poder ser potenciada quando os critérios de realização das tarefas são conhecidos pelos alunos (questão 19). A apreciação deste item do Q demonstrou posições variáveis do GD que se situaram entre a concordância total e a discordância parcial, se bem que a posição maioritária do GD se incline para o lado da concordância, total ou parcial.

Quadro 10 - Explicitação/conhecimento dos critérios de sucesso das atividades a desenvolver

Itens do questionário	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Discordo Parcialmente
27. Qualquer juízo avaliativo deve ser precedido da explicitação dos critérios de sucesso da atividade a avaliar.	100%		
19. A eficácia das fichas de autocorreção depende do conhecimento dos critérios de realização das tarefas por parte dos alunos.	42%	29%	29%

Saliente-se que o GD apresenta, nos seus critérios de avaliação, critérios dirigidos à apreciação de trabalhos escritos (critérios relacionados com a estrutura do trabalho: índice, introdução, desenvolvimento, conclusão, apresentação e bibliografia) bem como critérios relativos ao discurso (conteúdo e correção linguística/rigor científico). Apresenta também critérios específicos para as apresentações orais, que se prendem com a postura, a gestão do tempo, o discurso, a utilização de recursos de apoio adequados, exposição sem recuso sistemático à leitura, bem como em relação à capacidade de resolução de imprevistos. Ostenta ainda critérios de avaliação de relatórios, discriminados por componentes (apresentação, introdução, descrição e justificação de procedimentos, correção linguística/rigor científico e conclusão) e de trabalhos com componente oral e escrita (DB, nota 34, consulta das APCAGD, 14/07/2014).

3.2.5- Importância da autoavaliação e da heteroavaliação no desenho avaliativo do professor

A avaliação do desempenho individual pelo próprio (autoavaliação), bem como a avaliação do desempenho de cada aluno por outros (heteroavaliação) fazem, habitualmente, parte do desenho avaliativo de muitos docentes. Querendo auscultar a opinião e posição do GD sobre estas duas vertentes de análise do desempenho de cada aluno, apresentámo-las nas afirmações que constam do quadro 11.

Pelas posições assumidas pelo GD, constata-se que o mesmo valoriza a autoavaliação, com uma maioria muito significativa a concordar totalmente com a sua importância e apenas uma minoria a concordar parcialmente com ela. A necessidade de envolvimento dos alunos na sua avaliação, pela autoavaliação é, aliás, uma das medidas do PEE, destinadas a melhorar o sucesso educativo dos alunos e atribuídas a ambos os atores educativos: professores e alunos (PEE 2010/2014, p.59).

Já no que se refere à heteroavaliação as posições do GD são diferentes. Os que se posicionaram sobre esta afirmação dividem-se, equitativamente, entre os que concordam

totalmente e os que concordam mas apenas parcialmente com ela, sendo que um dos elementos do GD optou mesmo por não apresentar qualquer resposta.

Quadro 11 - Importância da auto e da heteroavaliação no desenho avaliativo do professor

Itens do questionário	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Sem resposta
28. O desenho da avaliação a desenvolver pelo professor deve incluir sempre a autoavaliação do aluno.	71%	29%	
29. O desenho de avaliação a desenvolver pelo professor deve incluir sempre a heteroavaliação dos alunos.	43%	43%	14%

Sobre esta característica do desenho avaliativo gizado por cada docente, podemos afirmar que alguns elementos do GD, que optaram por responder às questões de ensaio do Q aplicado (questão 61), fizeram referência à autoavaliação do aluno, como fazendo parte integrante do juízo avaliativo formulado pelo professor. São os casos dos docentes Q3 e Q4. Já o docente Q1, expressou-se do modo seguinte na resposta à questão atrás referida: “Por vezes, sinto necessidade de comparar algum aluno com outro (mesmo que seja de outra turma), e dessa forma ajustar o nível atribuído, da forma mais justa que me é possível”.

Os testemunhos citados permitem constatar a concomitância, que por vezes ainda persiste, entre uma avaliação que se pretende criterial, de confronto do aluno com o seu próprio desempenho e onde a metacognição desse desempenho é cada vez mais importante para o professor e uma avaliação mais tradicional, ainda normativa e onde a comparação entre níveis de desempenho parece oferecer ao professor uma maior justiça no juízo avaliativo que constrói sobre um determinado aluno.

3.2.6- A atitude do aluno e a sua avaliação

A importância dada pelo GD à atitude dos alunos, no que concerne ao juízo avaliativo que os docentes são convocados a apresentar sobre eles, foi conhecida através das questões do Q que se apresentam no quadro 12. Pela sua análise, podemos afirmar que a autonomia e a participação de cada aluno são valorizadas por todo o GD na sua avaliação. Por sua vez, a posição do GD em relação às atitudes evidenciadas pelos alunos face às tarefas que lhes foram propostas, ao longo de cada período de ensino-aprendizagem a que se reporta a avaliação, apesar de uniformemente concordante, não reúne uma unanimidade posicional mas apenas a de uma vasta maioria do GD já que pelo menos um dos seus elementos concorda apenas parcialmente com a sua importância na construção do juízo avaliativo a apresentar sobre cada aluno.

Quadro 12 - Importância das atitudes dos alunos na sua avaliação

Itens do questionário	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Discordo Parcialmente
22. A avaliação contempla as atitudes desenvolvidas pelo aluno face às tarefas propostas.	86%	14%	
23. A avaliação tem em conta a capacidade de decisão do aluno.	57%	29%	14%
24. A avaliação tem em conta a autonomia revelada pelo aluno.	100%		
25. A avaliação deve considerar a participação do aluno.	100%		

As posições assumidas pelo GD na resposta ao Q aplicado são explicitadas por alguns dos seus elementos, na resposta à questão 61 do mesmo. São os casos de Q1 que afirma: “tenho em atenção a atitude do aluno ao longo do período que estou a avaliar, recordando a forma como interveio (ou não) no decurso das aulas”. Do mesmo modo Q3 acrescenta: “acresce também no processo contínuo de avaliação, a observação em aula do empenho do aluno, da participação, interesse, do comportamento...”. Também Q4 indica ter em conta “na avaliação global dos alunos ... (as) atitudes ...”.

De facto, os critérios de avaliação dos alunos estatuidos pelo GD, contêm nos seus parâmetros, 21 critérios atitudinais:

“(1) Assiduidade e pontualidade; (2) atenção, (3) respeito, (4) disciplina, (5) organização (documentos e instrumentos de trabalho individuais: caderno diário e documentos geográficos de trabalho), (6) empenho nas tarefas, (7) cooperação, (8) espírito de trabalho, (9) tolerância, (10) comunicabilidade, (11) participação organizada, (12) criatividade, (13) dedicação, (14) objetividade, (15) espírito crítico, (16) reflexão, (17) sensibilidade, (18) autonomia, (19) confiança, (20) perspicácia. (21) Persistência” (DB, nota 34, consulta das APCAGD, 14/07/2014).

Apesar da elevada quantidade de critérios atitudinais que o GD considera importante relevar na avaliação dos alunos, o seu peso relativo global é de apenas 15%, aos quais acresce mais 3% atribuídos ao parâmetro 5 “organização (documentos e instrumentos de trabalho individuais: caderno diário e documentos geográficos de trabalho)”, atendendo a que este parâmetro se encontra devidamente discriminado e contabilizado, percentualmente, no domínio cognitivo da avaliação dos alunos (DB, nota 34, consulta das APCAGD, 14/07/2014).

Saliente-se que o GD e a escola atribuem um elevado valor ao Caderno Diário da Disciplina (CDD) e que a supervisão deste instrumento organizativo do aluno se encontra contemplada como uma medida a cumprir, em todas as disciplinas, expressa no PEE, como forma de “Melhorar o Sucesso Educativo” (PEE, 2010/2014, p.65). Este é várias vezes controlado, ao longo do ano letivo, pelo professor da disciplina que monitoriza a sua

estrutura mínima (registo dos sumários e das principais atividades desenvolvidas) e seleciona “o melhor caderno por turma” (idem). Esta tarefa é agendada nas reuniões do GD para ser verificada numa determinada altura de cada período letivo (DB, nota 4, POACPGD, 14/10/2013), por todos os seus elementos, em todas as suas turmas.

3.2.7- *Papel dos Encarregados de Educação na avaliação*

O papel atribuído, pelo GD, aos EE, no processo de avaliação dos seus educandos foi analisado a partir das questões 31 e 32 do Q que lhes foi aplicado.

A análise do quadro 13, permite concluir que há uma consciência concordante de todo o GD, que reconhece que o papel dos EE se centra, sobretudo, no ultrapassar das dificuldades evidenciadas pelos seus educandos (questão 32). Porém, a colocação da questão ao contrário, dando aos EE um papel centrado apenas na valorização dos pontos fortes dos seus educandos, apesar de não reunir uma posição uniformizante no seio do GD, apresenta ainda uma minoria expressiva a anuir, parcialmente, com a sua ocorrência.

Quadro 13 - Papel atribuído aos encarregados de educação na avaliação dos discentes

Itens do questionário	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Discordo Parcialmente	Discordo Totalmente
31. No acompanhamento dos educandos, as preocupações dos encarregados de educação centram-se apenas nos seus pontos fortes.		43%	29%	28%
32. No acompanhamento dos educandos as preocupações dos encarregados de educação centram-se sobretudo nos aspetos da aprendizagem a melhorar.	14%	86%		

A este propósito, o PEE aconselha todos os docentes a incentivarem o envolvimento dos EE no processo educativo dos seus educandos, através da assinatura das fichas de avaliação, para além de prever e calendarizar um conjunto de ações de formação dirigidas aos mesmos, ao longo do ano letivo, destinadas a sensibilizar para: i) formas de incentivar o sucesso educativo; ii) importância do local de estudo e do ambiente familiar e iii) influência da alimentação no rendimento escolar (PEE, pp.58-59).

3.3- **Papel atribuído à avaliação formativa**

A avaliação formativa, entendida como modo de regulação das aprendizagens dos alunos, enquanto decorre o processo de ensino – aprendizagem, é potenciadora do seu sucesso académico, para além de contribuir para a motivação para a aprendizagem e para o aumento da autoestima, pelo sentimento de integração cognitiva que proporciona aos alunos.

Em relação a esta modalidade de avaliação, que assumimos como a forma primordial da avaliação a desenvolver se quisermos inculcar um caráter utilitário aos conteúdos apresentados ao longo do currículo da disciplina, auscultámos a posição do GD através de vários itens, dirigidos a múltiplos aspetos do trabalho docente e que começam na posição que expressam acerca da sua importância e terminam no estilo de escrita avaliativa que desenvolvem, mais ou menos indutor da consolidação desta forma de avaliação das aprendizagens dos alunos. Pelo caminho, auscultámos ainda as principais estratégias de desenvolvimento desta forma de avaliação em contexto de sala de aula, na interação professor – alunos. Abordá-los-emos em pequenos tópicos para melhor nos imbuirmos do pensar e do agir do GD no que concerne ao seu desenvolvimento e concretização.

3.3.1- Importância da avaliação formativa no desenvolvimento da confiança e da metacognição.

A importância da avaliação formativa no sucesso académico dos alunos foi apresentada ao GD através da questão 35 do Q aplicado (quadro 14) e reuniu uma concordância total muito significativa (86%) do GD. Porém, nem todos os seus elementos parecem afinar pelo mesmo diapasão, no que se refere à prática desta modalidade de avaliação, já que pelo menos um deles discorda parcialmente dessa afirmação.

Quadro 14 - Importância da avaliação formativa no sucesso individual

Item do questionário	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Discordo Parcialmente
35. O sucesso educativo é potenciado quando a componente formativa da avaliação está presente na prática letiva do docente.	86%		14%

As características da avaliação a desenvolver pelo GD estão definidas nos seus documentos de planificação anual nos seguintes termos:

“A avaliação (é) vista como a recolha de informação dos alunos para verificar se os objetivos específicos foram atingidos (...). Atualmente, pretende-se que a avaliação não seja unicamente vista como uma simples constatação e simples produto, mas sim, um processo educativo – contínuo e formativo – motivando, orientando as decisões dos jovens e regulando o seu trabalho” (DB, nota 34, consulta das APCAGD, 14/07/2014).

Ao texto introdutor das características da avaliação a desenvolver segue-se uma tabela especificativa dos critérios atitudinais a avaliar nos alunos, num total de 21 e já atrás apresentados (ponto 3.2.6.) (DB, nota 34, 14/07/2014).

Por sua vez, a planificação anual de cada ano de escolaridade, do GD, na distribuição dos tempos de aprendizagem pelos conteúdos programáticos a desenvolver, apenas consagra

sete tempos para avaliação das aprendizagens, o que corresponde estritamente à aplicação das fichas sumativas, em número de duas por período, aos quais acresce um tempo para a aplicação da ficha de avaliação de diagnóstico, no início do ano letivo, conforme estipulam o PEE e as regras definidas no GD (DB, nota 34, 14/07/2014).

Assim, a não contemplação de outros tempos dedicados à avaliação das aprendizagens dos alunos poderá indiciar que as restantes modalidades de avaliação, concretamente a modalidade formativa, ocorrem inseridas no processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos curriculares estabelecidos para cada ano de escolaridade.

Crentes de que a prática de uma avaliação de cariz formativo é positiva no fortalecimento da confiança do aluno, bem como no despontar da consciência que o mesmo desenvolve acerca do seu próprio conhecimento (metacognição), aferimos a posição do GD, no que concerne a estes dois importantes parâmetros da avaliação, através das questões 34 e 35 do Q aplicado (quadro 15) e sobre os quais obtivemos a concordância de todos os seus elementos, embora uma minoria (29%) apenas tenha apresentado concordância parcial com as afirmações apresentadas.

Quadro 15 - Importância da prática da avaliação formativa no desenvolvimento da autoconfiança e da metacognição

Itens do questionário	Concordo totalmente	Concordo parcialmente
34. A dimensão formativa da avaliação favorece a autoconfiança do aluno.	71%	29%
33. A dimensão formativa da avaliação permite o desenvolvimento de atitudes de autoavaliação pelo aluno.	71%	29%

Ao contrário das formas de “colocação no terreno” dos dispositivos destinados a recolher elementos para a avaliação sumativa, objetivamente assumidos pela escola no seu PEE e pelo GD na sua planificação anual (ponto “Avaliação”) e entre as quais se distinguem: i) Fichas de avaliação específica, de procedimentos e conteúdos, por período; ii) Fichas de trabalho sobre procedimentos e conteúdos; iii) Expressão verbal geográfica, oral e escrita; iv) Trabalhos individuais, de pares ou em grupos utilizando as diferentes etapas de investigação geográfica (DB, nota 34, 14/07/2014), as formas de desenvolvimento da avaliação formativa não são evidenciadas, de modo explícito, em qualquer documento oficial do GD, a não ser a referência genérica às características da avaliação a desenvolver como “um processo educativo – contínuo e formativo – motivando, orientando as decisões dos jovens e regulando o seu trabalho” (DB, nota 34, 14/07/2014), deixando-se, possivelmente, ao critério de cada elemento do GD a forma de execução dessa regulação

do trabalho dos alunos considerada no processo educativo e, conseqüentemente, o recurso a fichas formativas (explicitado por alguns dos docentes na resposta à questão 61 do Q aplicado, nomeadamente Q4; Q6; Q7) mas também ao questionamento oral (Q1), como as principais formas de regulação da aprendizagem, para além da observação dos alunos, já referida no ponto 3.2.3.

Questionado sobre a importância da prática desta modalidade de avaliação o docente entrevistado expressou-se do seguinte modo:

“Acho importante. Acho é que o molde de fazê-la...o tradicional... Eu gostava muito de fazer as minhas próprias fichas... e neste momento não faço porque a escola não permite. Só temos autorização para fichas de avaliação sumativa. Essa parte (avaliação formativa) passou a ser feita apenas com o recurso à oralidade” (EDO).

3.3.2- *Feedback e questionamento oral*

O *feedback* aos alunos, bem como o questionamento, são as duas formas de interação professor-alunos que mais contribuem para a regulação das aprendizagens. As posições do GD relativamente aos mesmos foram conhecidas a partir das questões 20 (*feedback* a prestar aos alunos), 26 e 21 (questionamento) do Q aplicado (quadro 16), tendo merecido posições diferentes por parte dos seus elementos.

Quadro 16 - Importância do *feedback* e do questionamento na regulação da aprendizagem

Itens do questionário	Concordo totalmente	Concordo parcialmente
20. A efetivação da aprendizagem depende do <i>feedback</i> prestado aos alunos	86%	14%
26. O questionamento aos alunos acerca das suas estratégias e raciocínios promove a regulação da aprendizagem	71%	29%
21. O questionamento oral promove a interiorização dos critérios de realização das tarefas por parte dos alunos	57%	43%

A quase totalidade do GD apresenta concordância total em relação ao *feedback* a prestar aos alunos (86%), mas o mesmo não se regista no que concerne ao questionamento, em que apenas uma maioria significativa (71%) concorda com a sua importância para o conhecimento das estratégias e raciocínios dos alunos e apenas uma maioria simples (57%) concorda que este é importante na interiorização dos critérios de realização das tarefas, por parte dos alunos.

Porém, alguns dos elementos do GD afirmam utilizar, quer o *feedback*, quer o questionamento “de forma constante” e “numa perspetiva integradora dos conhecimentos que já estão para trás, apelando à colaboração da turma, sobretudo dos melhores alunos (com aprendizagens mais consolidadas e mais presentes), fazendo uso desses conhecimentos para explicar e apresentar uma nova realidade” (EDO).

Tradicionalmente, o *feedback* formal a prestar aos alunos ocorria separado do processo de ensino-aprendizagem, em geral, no final de cada unidade temática e com recurso sobretudo a instrumentos escritos de trabalho, as chamadas fichas formativas. Era um *feedback* de características behavioristas, destinado a preparar os alunos para o desempenho na ficha de avaliação sumativa relativa aos conteúdos trabalhados. Neste sentido, EDO, referindo-se aos instrumentos de avaliação planejados pelo GD, desabafa: “neste momento, só avaliação com fichas mesmo. Sumativa. E a diagnóstica, no início. Já tivemos muita avaliação formativa, fichas de trabalho...”.

É claro que a expressão “neste momento” se refere à conjuntura económica atual que o país atravessa e que a Região também sente de um modo ainda mais intenso e que tem obrigado as instituições de ensino a uma racionalização extrema no consumo de recursos, restringindo o material a utilizar com os alunos a duas fichas sumativas por período mais a ficha de avaliação de diagnóstico, no início do ano letivo. Garroteados desta forma e não podendo continuar a dispor das fichas formativas para fazer a “revisão” da matéria trabalhada, tornou-se um imperativo, para quem valoriza a prática da avaliação formativa, desenvolver outro tipo de regulação do processo de aprendizagem. Neste contexto, fazem todo o sentido as palavras com que Q1 descreve a forma como constrói o seu juízo avaliativo sobre cada aluno (questão 61 do Q): “a avaliação é feita com 2 testes por período letivo, muitas questões orais, e a realização dos exercícios propostos no manual e no caderno de atividades”. Depreende-se, das suas palavras, que os tempos adversos que os nossos serviços atravessam, serviram de mote para a valorização de outras formas “mais à mão”, de regulação das aprendizagens, como o questionamento oral e a maior valorização dos livros de texto e respetivos auxiliares, na orientação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos temáticos.

3.3.3 - Instrumentos de avaliação e feedback escrito

A maior fatia do *feedback* que o professor presta a todos os seus alunos ocorre através da escrita avaliativa que desenvolve na apreciação das suas produções.

Sobre as fichas formativas, muito referidas pelo GD como forma mais utilizada de regulação das aprendizagens, quisemos conhecer a sua opinião sobre as características que as mesmas devem ter para cumprirem a sua função formativa (quadro 17). Questionámos o GD sobre a pertinência de atribuir-lhes classificação e de serem dadas pistas de reformulação das respostas (*feedback* orientador) e não obtivemos posições indicadoras de

uma tendência específica, em nenhuma das afirmações apresentadas. Em qualquer delas, as posições do GD dividiram-se entre a concordância total e a discordância, total ou parcial, sendo que, em ambas, uma minoria importante limitou-se a concordar parcialmente.

Quadro 17 - Escrita avaliativa a indicar nas fichas de avaliação formativa

Itens do questionário	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Discordo Parcialmente	Discordo Totalmente
16. As fichas de avaliação formativa devem explicitar a classificação obtida pelo aluno.	29%	43%	28%	
17. Na apreciação das fichas de avaliação formativa o professor deve dar sempre pistas para a reformulação das respostas.	29%	43%		28%

Atendendo a que a avaliação formativa é a principal forma de regulação da aprendizagem dos alunos, a perspetiva formativa de a praticar deve ser estendida, por parte do docente, a qualquer produção/realização da sua autoria. Nesta intenção, tivemos curiosidade em conhecer a opinião do GD acerca da forma como este encara os erros dos alunos, quer em elementos formais de avaliação (testes), quer de modo mais informal e contínuo, no cerne do processo de ensino-aprendizagem (quadro 18).

Quadro 18 - Perspetivas dos docentes sobre os erros dos alunos

Itens do questionário	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Discordo Parcialmente	Discordo Totalmente	Sem resposta
9. Nos testes, os erros dos alunos são sempre o resultado da sua falta de preparação.		14%	29%	57%	
10. Os erros dos alunos representam oportunidades para estes explicarem estratégias diferentes de resposta às questões colocadas.		57%		14%	29%
11. Os erros dos alunos permitem ao professor ajuizar sobre o grau de dificuldade que têm em relação a um dado conceito.	57%	43%			
15. A exploração dos erros permite inferir sobre o grau de dificuldade dos alunos e reorientar a aprendizagem.	57%	29%	14%		

Em qualquer dois itens que constam do quadro 18, podemos depreender que a maioria do GD parece considerar os erros dos alunos como oportunidades de reorientar, reajustar e /ou refazer aprendizagens mal consolidadas.

O enfoque formativo dado às produções dos alunos pode ainda ser apreendido pelas posições do GD em relação ao papel que o professor desempenha nos testes formais de avaliação, reconhecendo maioritariamente, que este não se limita à simples atribuição de cotações (questão 12, quadro 19) e também na postura que adota, face aos mesmos elementos e que ultrapassa o simples assinalar dos erros encontrados (questão 13). Apenas a questão 14 – o que deve fazer o professor perante os erros encontrados - não reuniu

qualquer posição dominante do GD, variando as respostas entre a concordância total (emendar os erros) e a discordância total (não emendar os erros) (quadro 19).

Quadro 19 - Posturas do GD em relação às produções dos alunos

Itens do questionário	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Discordo Parcialmente	Discordo Totalmente
12. Na apreciação dos testes, o papel do professor é apenas o de atribuir as respectivas cotações.		14%	29%	57%
13. Na análise das produções dos alunos o professor deve apenas assinalar os erros existentes.	14%	29%		57%
14. Na avaliação das produções dos alunos o professor deve sempre emendar os erros existentes.	29%	28%	14%	29%

Questionámos ainda o GD sobre os elementos formais de avaliação mais apropriados para o desenvolvimento de uma avaliação formativa (e até formadora) e indutora da autonomia e do autoconhecimento, por parte do aluno, como são os testes em duas fases, o portefólio e as fichas de autocorreção (quadro 20). Concluímos que o portefólio é o elemento de avaliação que maior consenso reúne, no GD, com uma maioria significativa em concordância total com a importância de que se reveste este instrumento de avaliação na avaliação formativa do aluno, entre outros fatores, pela reflexão que exige. Já o teste em duas fases, excelente veículo de avaliação formativa quando devidamente utilizado, apesar de não representar maior dispêndio de recursos materiais, apenas reuniu um ténue consenso parcial por parte do GD o que nos leva a concluir que o GD possa não estar devidamente informado sobre as potencialidades formativas que este elemento de avaliação apresenta ou, por questões de tempo dispensável para uma mesma avaliação (sumativa), opte pelos simples testes sumativos. Por fim, as fichas de autocorreção, apesar de potenciarem a autonomia do aluno, não mereceram qualquer consenso por parte do GD, situando-se as suas posições entre a concordância total e a discordância parcial onde se posicionou uma expressiva minoria dos seus elementos.

Quadro 20 - Instrumentos de avaliação das aprendizagens que favorecem a avaliação formativa

Itens do questionário	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Discordo Parcialmente
7. Os testes em duas fases oferecem aos alunos novas possibilidades de aprendizagem e podem ser utilizados para fins de avaliação sumativa.	29%	57%	14%
30. O desenvolvimento do portefólio potencia a autoavaliação por parte dos seus autores.	72%	14%	14%
18. A utilização de fichas de autocorreção promove a autonomia do aluno na aprendizagem.	29%	28%	43%

Em jeito de conclusão, inferimos que a avaliação formativa, apesar de não formalmente declarada nos documentos oficiais orientadores da ação pedagógica do GD, é utilizada pelos seus elementos. Num passado recente, através de fichas formativas, da autoria dos docentes ou seleccionadas de entre os auxiliares que acompanham os livros de texto fornecidos pelas editoras. No presente, pela condição económica que o país apresenta, através de uma maior valorização, no ambiente de aprendizagem, dos recursos didáticos adotados (manual e caderno de atividades) e com a (re) valorização do questionamento oral como forma de averiguação das dificuldades existentes, de integração dos conhecimentos já trabalhados e de iniciação de novas unidades temáticas.

Esta avaliação formativa é ainda potenciada pela política desenvolvida pela escola, dando concretização ao seu PEE 2010/2014, de atribuir um tempo semanal de “apoio pedagógico acrescido” (DB, nota 4, POACDGD, 14/10/2014) aos alunos, em todas as disciplinas (medida dirigida para a melhoria do sucesso educativo – objetivo 1 do PEE), a gerir por eles e seus encarregados de educação. Daqui resulta que todas as turmas, dispõem de tempo semanal, devidamente identificado no horário de um dos docentes do GD, durante o qual podem dirigir-se ao local onde o professor se encontra e colocar todas as suas dúvidas e/ou solicitar explicações sobre dificuldades que sintam em relação aos conteúdos trabalhados.

3.4- Concretização das práticas de avaliação formativa

Querendo imergir no âmago do processo de ensino-aprendizagem para, *in loco*, no interior de um ambiente de aprendizagem, constatar práticas de avaliação formativa, no decorrer do processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos curriculares, explicitámos a nossa intenção ao GD e solicitámos a disponibilização de um ambiente de aprendizagem para, dentro dele, como observadores não participantes, podermos identificar e constatar “no terreno” práticas de avaliação formativa.

Tendo o nosso desafio sido prontamente aceite, foram realizadas várias observações num ambiente de aprendizagem do 7º ano de escolaridade. Estas foram ainda complementadas com entrevistas realizadas a alguns dos alunos da turma, de diferentes perfis cognitivos e com uma entrevista ao docente cujo ambiente de aprendizagem foi observado.

3.4.1- Descrição do ambiente de aprendizagem

O conjunto de observações realizadas ocorreu durante o terceiro período letivo, entre finais de abril e finais de junho de 2014.

A turma observada, do 7º ano de escolaridade, tinha aulas de Geografia no bloco sul da escola, no segundo piso, numa sala situada ao fundo do corredor. A aula observada era a primeira aula da manhã de segunda-feira com duração de 45 minutos e início às 8h e 15m (DB, nota 19, 28/04/2014).

O ambiente do segundo piso deste bloco era muito acolhedor e convidativo à aprendizagem. Era servido por um corredor bastante amplo, limpo e asseado, decorado com pequenas mensagens visuais, emolduradas, sobre regras básicas do RI a observar: “desligue o telemóvel”, “fale baixo”, “circule pela direita” (DB, nota 19, 28/04/2014) e onde, mais tarde, estiveram expostos muitos trabalhos de desenho dos alunos. Este corredor distribuía os alunos pelas salas de aula situadas de ambos os lados do mesmo. Pouco antes do toque de entrada, abertas aos alunos as portas de acesso ao corredor e às respetivas salas, estes entravam, ordeiramente, sós ou em pequenos grupos, cumprimentavam-se e falavam baixinho entre si, às portas das salas de aula, enquanto aguardavam a chegada dos seus professores. Foi muito agradável presenciar este comportamento, de elevado civismo, protagonizado por alunos bastante jovens (DB, nota 19, 28/04/2014).

Ao toque de entrada, impercetível a “estranhos” como a investigadora, o docente responsável pela turma 1 do 7º ano, avançou para a sua sala, de mapa na mão e expressando um sorriso, num rosto tranquilo e calmo.

Já no interior da sala de aula, a investigadora ocupou o lugar deixado vago por uma aluna, recorrentemente absentista, no lado junto ao corredor e, depois de uma breve explicação à turma, dada pelo docente, acerca de quem ela era e de qual o seu objetivo ali, o mesmo foi tecendo, com os alunos presentes, uma conversa de circunstância sobre a ocupação dos seus tempos livres, enquanto aguardava a chegada dos alunos atrasados, verbalizando, consciente da situação, “alguns são muito atrasados” (DB, nota 19, POAA, 28/04/2014).

Durante o tempo de espera decorrido, ocorreu à mente da investigadora que a ausência de toque de feriado, potencia a chegada dos alunos à sala de aula num período de tempo muito difuso, retirando tempo útil para a aprendizagem e perturbando as atividades do professor e dos colegas. Quando, depois de uma espera razoável, o docente finalmente iniciou a aula, este foi ainda interrompido, várias vezes, com pedidos de desculpa pelos atrasos, até que todos os alunos tivessem, finalmente, comparecido na sala de aula.

A sala de aula era retangular e desenvolvia-se no sentido da largura, na disposição do mobiliário necessário ao funcionamento das atividades letivas. Encontrava-se impecavelmente limpa e arrumada, com equipamentos sem riscos ou danos e tinha um quadro que mereceu, à data, a seguinte descrição da investigadora: “o quadro da sala, de cor verde, era enorme, ocupando, quase por completo toda a largura da sala e tinha um aspeto novo, sem qualquer mancha. Quase imaculado” (DB, nota 19, POAA, 28/04/2014), impressão que resulta da grande valorização deste instrumento de trabalho por parte da investigadora enquanto docente.

A disposição das mesas dos alunos encontrava-se feita em 3 filas, organizadas desde o quadro e a secretária do professor, até à parede do fundo da sala de aula. Cada fila de mesas, apresentava um renque de seis ou sete lugares, distribuídos desde a secretária do professor e as janelas até à parede interna que dava para o corredor, do seguinte modo: duas mesas contíguas a partir da janela e secretária do professor, corredor, quatro mesas contíguas, corredor de entrada e saída da sala de aula, acesso ao quadro e à secretária do professor e uma mesa, encostada à parede interna da sala (de ligação à porta). A sequência repetia-se por quatro vezes, gerando uma disposição, ao largo, dos lugares dos alunos, que fazia com que as duas filas centrais, do meio da sala, (fila 2 e fila 3) fossem pouco acessíveis à proximidade do professor, ao acompanhamento das tarefas e ao controlo dos materiais dos alunos e, por tal, as mais ruidosas e mais problemáticas para o desenvolvimento do seu trabalho. No total, a sala de aula disponha de 25 mesas para alunos distribuídas no sentido da sua largura.

À medida que decorreram as observações realizadas fácil foi concluir que esta forma de distribuição dos lugares na sala de aula gerava dificuldades acrescidas ao trabalho do professor, quer no acompanhamento a prestar aos alunos durante a realização das tarefas propostas, quer no controlo dos materiais necessários ao desenvolvimento das aulas que deveriam estar na sua posse, quer até no atendimento às solicitações de alguns alunos, sentados nas extremidades dessas filas, e a que o docente nem sempre acorreu por não se ter apercebido da sua indicação de necessidade de ajuda (através do levantamento do braço).

O burburinho frequente gerado na parte central da sala de aula, onde se concentravam as filas de 4 alunos seguidos, exigia uma presença mais permanente do professor, admoestando alguns comportamentos e impondo-se mesmo, com a sua presença, para

manter as condições mínimas de silêncio necessárias ao desenvolvimento da aula e retirava-lhe a possibilidade de distribuir a sua atenção por todos os alunos da turma. Em resultado, nos extremos da sala de aula, os alunos alhearam-se mais, produziram menos e participaram menos nas tarefas da aula do que os que se encontravam no espaço central da sala. Uma situação de fácil resolução dado que bastava abrir mais um pequeno corredor no meio da fila de quatro mesas contíguas, separando-as em filas de duas mesas, para dar ao professor a possibilidade de atender, supervisionar e controlar os seus alunos de modo mais eficaz e abrangente.

3.4.2- Caracterização das atividades desenvolvidas

Cumpridos, com conversas de circunstância entre o docente e os alunos presentes, os tempos de espera por alguns alunos da turma, por hábito, “muito atrasados” (docente observado, DB, nota nº19, POAA, 28/04/2014) as sessões de trabalho iniciaram-se quase sempre com a apresentação do tema do dia, através da escrita, no quadro da sala de aula, do número da lição, data e respetivo sumário, que os alunos escreviam, em silêncio, no respetivo CDD. Durante este tempo, o docente, circulando pela sala de aula, supervisionava, junto dos alunos, a presença dos materiais necessários à participação ativa na aula (manual de trabalho e respetivos auxiliares do aluno a ele associados), atendendo a que as atividades da aula, de “interpretação de paisagens através da aplicação dos conhecimentos adquiridos” (DB, nota 19, POAA, 28/04/2014) exigiam a manipulação do manual e dos auxiliares que dele faziam parte, concretamente o atlas paisagístico “Grandes Lugares” e outros, do conhecimento da turma, para além de recursos cartográficos (planisfério político) que o docente havia transportado e que já se encontrava suspenso no quadro da sala de aula.

As atividades planificadas para aquela sessão foram iniciadas com uma motivação apresentada a partir do interesse manifestado por um dos alunos da turma sobre um país asiático - o Japão - tendo o docente solicitado à turma que pintasse, no mapa mudo do continente asiático, as ilhas principais que constituem este país. Não apontou o país no planisfério mas foi fazendo questões aos alunos, rodeando o “assunto”, indagando se todos sabiam que território pintar, ao mesmo tempo que supervisionava a presença deste material específico (mapa mudo da Ásia) para concluir que oito dos alunos da turma não o apresentavam na aula. E alegou “são sempre os mesmos” (DB, nota 19, POAA, 28/04/2014).

Continuou a apresentação do plano que estabeleceu para a aula, anunciando aos alunos que iam “fazer trabalho de pares” e explicou, registando no quadro, as instruções de trabalho a desenvolver: observar com atenção os quatro lugares apresentados no atlas paisagístico auxiliar do manual, e localizá-los no mapa; identificar o continente, país e capital onde se localiza cada um dos quatro lugares e “olhar para as paisagens com visão geográfica”. “Algumas das informações já foram trabalhadas nas aulas de Geografia”, informou. Indicou os materiais a consultar (no manual de trabalho, procurar no índice os quatro lugares; na página 23, observar o mapa de climas; na página 61, o planisfério hipsométrico....no desdobrável, consultar o planisfério político; ...). Gerou-se alguma confusão na sala de aula e o docente começou a percorrer os lugares, assegurando-se que os pares tinham material de trabalho, enquanto repetia “vamos trabalhar de dois a dois”. O ruído que se levantava entre os alunos era logo admoestado pelo docente que pedia “façam pouco barulho, falem baixinho”, “acalmem-se”. E perguntou, quando o ruído acalmou “e agora, toda a gente entendeu o que é para fazer?” E continuava a circular pela sala examinando, um a um, se todos já tinham iniciado a tarefa proposta. Passando por um aluno inativo confrontou-o “E tu? Não trabalhas? Estás de férias?”. Os alunos trabalhavam em par, falando em tom relativamente baixo.

O docente não estipulou um tempo limite para a realização da tarefa. Continuou a circular pelos grupos de trabalho e a dar instruções, em voz alta, de orientação da análise de cada uma das paisagens “cada uma dessas paisagens tem um bocadinho de texto, já é uma ajuda. Já se deram ao trabalho de lê-lo?”, bem como sobre outros recursos a consultar disponíveis na sala de aula. Junto do quadro da sala de aula informou: “se quiserem utilizar este mapa (planisfério político suspenso no quadro) podem consultá-lo”. Muitos alunos levantaram-se e foram consultar o mapa. Uns sozinhos. Outros sem esperarem que o colega que lá estava saísse. Juntavam-se em grupos de 2, 3 e até de 4 alunos, junto ao mapa, observando-o, procurando os lugares em análise e trocando ideias, impressões.... sobre o trabalho que estava a ser realizado. O docente supervisionava, de perto, a observação do mapa, orientando, questionando... (DB, nota 19, POAA, 28/04/2014).

As características desta fase de desenvolvimento do trabalho da turma mereceram a seguinte nota da investigadora:

o ambiente de trabalho era de autonomia e de confiança. Os alunos levantavam-se dos seus lugares, individualmente num grupo, ou de grupos diferentes, ao mesmo tempo e dirigiam-se ao quadro consultar o mapa, sem necessidade de pedir licença para o fazer. Pelo caminho,

alguns aproveitavam para trocar conhecimentos com outros grupos de trabalho. Outros, faziam-no junto ao mapa exposto (DB, nota 19, POAA, 28/04/2014).

Os grupos discutiam e trabalhavam. De vez em quando o volume de som aumentava mas o docente não intervinha. Nos seus registos, a investigadora escreveu:

“O docente supervisionava sempre. Deslocava-se ora pelos grupos de trabalho, onde nuns simplesmente supervisionava enquanto em outros, interrogava o par acerca do trabalho que (não?) realizavam e ia até ao quadro para acompanhar os alunos que se encontravam a consultar o mapa.

Em cada grupo, em geral, indagava, fazia perguntas, dava indicações.... E respondia a questões colocadas pelos grupos.

Os alunos conversavam. No grupo, mas também com elementos de outros grupos. Trocavam ideias. Pareciam envolvidos na tarefa proposta” (DB, nota 19, POAA, 28/04/2014).

Ao abrandamento do ritmo de trabalho, em concomitância com o agudizar do nível de ruído, o docente intervinha incitando os grupos a prosseguirem. Dizia: “olhem o aluno L... já está na última paisagem”. Continuando a circular pela sala, de alto, ia dando resposta a algumas questões dos grupos de trabalho. Um dos grupos informou que já tinha concluído o trabalho e o nível de ruído voltou a intensificar-se. O docente interveio, chamando a si a atenção da turma e informando “vamos parar por agora esta atividade. Nem todos conseguiram concluí-la aqui. Em casa vão concluir esta atividade” De seguida, questionando toda a turma, fez a ligação da atividade realizada com o sumário apresentado, nos termos seguintes:

“o sumário que escreveram, o que é que tem a ver com o que estiveram a fazer? Estas paisagens localizam-se em que continentes? Eu reparei que alguns de vocês conseguiram logo dizer o nome da formação vegetal Alguns de vocês conseguiram fazer bem, outros foram aos recursos (desdobrável, mapa climático e mapa hipsométrico) buscar os dados... ao longo das aulas do terceiro período vamos ver essas paisagens todas” (Docente observado, DB, nota 19, POAA, 28/04/2014).

Tinham passado os 45 minutos de aula e o docente deu por terminada a sessão de trabalho com a turma, não tendo sido feita, naquela sessão, a correção das atividades realizadas.

Entre as várias observações realizadas à turma, no seu ambiente de aprendizagem, foi possível constatar a preocupação com a escrita do sumário como ponto de apresentação do assunto a tratar, a utilização de recursos cartográficos (mapas gerais e temáticos) de complemento e enriquecimento das explicações do manual de trabalho, bem como a utilização constante do manual de trabalho e do caderno de atividades.

Os novos temas a trabalhar foram sempre precedidos de um resumo dos conteúdos abordados a montante, integrados entre si e apresentados em forma de questões, dirigidas, num primeiro momento, a toda a turma e, num segundo momento, a um aluno em concreto, ou a outros, consoante o grau de veracidade da resposta apresentada, culminando

sempre nos alunos mais bem preparados que o docente sabia serem conhecedores da resposta pretendida. Nesta “aproximação cognitiva” ao novo assunto a tratar, registou-se o complemento constante de informações relativas à Região e ao Meio Local.

Na análise dos mapas temáticos, em consonância com os temas do manual que iam sendo trabalhados, os alunos foram sempre implicados na exploração das legendas, sendo chamados a pronunciar-se acerca do significado das cores (mapa hipsométrico), procurando sempre que as respostas viessem dos alunos, a quem interpelava, um a um, a partir dos cognitivamente mais fracos, ou mais distraídos, para, em casos mais difíceis de responder, contar sempre com as respostas dos melhores alunos da turma que o docente dizia “nunca o deixarem na mão”.

Na explanação das matérias, recorreu sempre ao manual, do mesmo modo que a uma explicação teórica, se sucedeu sempre uma ou várias situações de trabalho prático, do manual e do caderno de atividades, dois instrumentos de trabalho de presença obrigatória na aula (e que o docente relembra à turma, aula após aula), juntamente com o CDD.

Apesar de não ser dado a conhecer um tempo limite para realização de cada tarefa proposta, o acompanhamento atento do docente aos ritmos de trabalho evidenciados levava-o a decidir quando avançar para a etapa seguinte, indicando aos alunos que não a haviam finalizado, uma maior atenção aquando da sua correção ou a sua realização em casa (em caso de não correção na sala de aula).

O trabalho de par foi a modalidade mais utilizada para a realização das tarefas na aula. Na correção das atividades realizadas, constatou-se a solicitação recorrente, a cada aluno respondente, da leitura da pergunta antes da apresentação da respetiva resposta.

Apesar de recorrer pouco ao quadro da sala de aula, o docente demonstrou uma preocupação recorrente com a grafia de determinadas palavras, suscetíveis de poderem ser escritas de modo incorreto por causa da sua fonia, solicitando sempre ao respondente que soletrasse a forma como a tinha escrito (casos das palavras “humanizada” e “jusante”, entre outras).

Na correção das diferentes atividades propostas registou-se a preocupação do docente em chamar a responder todos os alunos da turma, do mesmo modo que, na apresentação de cada sessão de trabalho, enquanto resumia toda a matéria já trabalhada, a corresponsabilização de toda a turma, nos contributos que pretendia que fossem dados para a apresentação que estava a ser desenvolvida.

Também na correção das atividades propostas, a preocupação de integrar conhecimentos, interligando as matérias já trabalhadas foi uma constante. Era como se o docente construísse, constantemente, um “puzzle” e o apresentasse aos alunos, invocando os seus conhecimentos sobre ele, aula após aula, enfatizando nesse “puzzle” a nova “peça” de matéria trabalhada que dele passaria a fazer parte.

Na última observação realizada à turma, num bloco de noventa minutos, propositadamente não foi apresentado o sumário no início da lição, tendo sido explicado que o mesmo seria feito apenas no final da aula, pela turma, o que aconteceu com um dos alunos a ir ao quadro registar um sumário, da sua autoria.

Pelo caminho, ao longo das observações realizadas, constatou-se a conferência diária dos materiais de trabalho, nunca de modo direto mas sempre enquanto os alunos trabalhavam numa determinada tarefa, previamente indicada, bem como a confrontação dos alunos em falta com a ausência dos mesmos. Também os elogios dirigidos aos alunos que melhoravam os seus comportamentos e atitudes, quer em relação aos materiais necessários à realização das tarefas das aulas, quer na chegada, mais atempada, a cada uma das lições.

3.4.3- Modelos de ensino - aprendizagem presentes nas atividades desenvolvidas

No conjunto de observações realizadas foi possível constatar a presença de um modelo de ensino-aprendizagem que reúne três componentes que se interligam e completam: uma componente expositiva, de invocação permanente dos conhecimentos já trabalhados (incluindo sempre a componente local) e de integração com os novos conteúdos a trabalhar; uma componente interativa, de apreensão dos novos conhecimentos em colaboração com o par, numa primeira etapa e com toda a turma, na fase de correção das tarefas propostas e uma componente de construção individual dos saberes, com recurso à pesquisa e identificação, em várias fontes, da informação requerida e ao vocabulário próprio para os registar, desenvolver e sistematizar.

Interpelado sobre o modelo de ensino aprendizagem que desenvolvia o docente entrevistado descreveu-o nos termos que a seguir se indicam:

“Penso que é mais construtivista e interacionista. Embora o método expositivo seja necessário. (...) É inevitável que haja sempre uma pequena componente dessa parte (método expositivo), sem dúvida” (EDO).

Saliente-se que a perspetiva construtivista, na aquisição do saber, implicando a participação ativa do aluno na procura de respostas para as questões colocadas pelo docente, reuniu a concordância total de todo o GD (questão 44 do Q aplicado).

No que concerne à organização do trabalho, no ambiente de aprendizagem, o docente observado confirmou a descrição acima referida, afirmando que, em geral, opta pelo “trabalho de pares”, considerando que, do seu ponto de vista “é o que resulta melhor, porque quando o grupo é maior há muito mais dispersão.... perde-se muito mais tempo” (EDO). Confirmou ainda que “é raro fazer trabalho de grupos com mais do que dois elementos.... o burburinho que se gera em grupos maiores.... não é positivo” (idem).

Em relação aos materiais pedagógicos, o docente observado confirmou a importância do manual de trabalho adotado e respetivos auxiliares (caderno de atividades e atlas paisagístico), referindo que usa “sempre o manual e o caderno de atividades também. E até outros ... suplementos que integram o manual que a escola adotou” (EDO).

Em relação à parte procedimental, de desenvolvimento do currículo da disciplina, concretamente no que concerne à construção de gráficos, tabelas e mapas temáticos, entre outras formas de representação de dados, consideradas também importantes pelo GD (questões 50 e 51 do Q), o docente observado confirmou que lhes dava “uma importância acentuada”. E enumerou: “no 7º ano, fazemos gráficos termopluviométricos...também fizemos um perfil topográfico” (EDO).

A abordagem interdisciplinar dos conteúdos geográficos, considerada importante pela escola, no seu PEE e devidamente assumida no GD como contributiva de uma aquisição mais estruturada dos saberes dos alunos (questão 56 do Q) é também considerada pelo docente observado que sobre ela afirma: “através do questionamento dos alunos, (...) (tento) ligar os conteúdos a abordar aos conteúdos já trabalhados em outras disciplinas como as Ciências Naturais e a Físico-Química onde os alunos estão a tratar temáticas muito próximas da nossa” (EDO).

No que se refere aos materiais audiovisuais, explicou que faz uso dos que são disponibilizados pela editora, de alguns documentários retirados da internet, e também de algum PowerPoint. O Google Earth, por sua vez, não é utilizado, uma vez que não possível instalar este programa nos computadores da escola e os materiais eletrónicos de ligação que a escola dispõe não permitem a sua ligação aos computadores dos professores.

Apesar de todo o GD concordar que o trabalho de campo potencia o desenvolvimento da capacidade de observação e de análise crítica do espaço e favorece a formação de cidadãos intervenientes, autónomos e criativos (questões 58 e 60 do Q), interpelado quanto à inclusão desta abordagem dos conteúdos geográficos nas suas estratégias de ensino-

aprendizagem, o docente observado justificou: “nos últimos anos não tenho feito. Implica demasiada burocracia, demasiadas justificações... que, neste momento, não vale a pena Resulta se for feito só com alunos selecionados, com algumas turmas” (EDO). Esta opção do docente, que poderia à partida inviabilizar uma das posições em que todo o GD demonstrou, de modo uniforme, concordância total e que se prende com a manutenção de elevados níveis de motivação para as aprendizagens a realizar na disciplina através da resolução de problemas do meio local (questão 54 do Q) acaba por não gerar inconvenientes significativos na medida em que o docente recorre, com abundância, e sempre que se proporciona, aos exemplos do meio local, nas explicações que vai proporcionando à turma.

Sobre o modelo de ensino – aprendizagem desenvolvido pelo docente observado, os alunos entrevistados teceram as considerações seguintes: “Explica e... se nós tivermos dúvidas (...) está sempre (...) (pronto) a nos ajudar... e diz sempre que é para nós esclarecermos as dúvidas” (A4). “Acho que nos incentiva a gostar de Geografia... faz várias coisas, atividades e... ensina bem, explica bem” (A3). “Explica bem” (A2).

“Ensina de uma forma excelente, na minha opinião. (...) Explica-nos ... basta nós perguntarmos e (...) (ele) explica muito bem e... se nós não percebermos à primeira, (...) (ele) insiste e ao insistir, o aluno ganha aquela confiança (...) e não tem aquele medo de, perante a turma, fazer perguntas” (A1).

Sobre a escala de abordagem dos conteúdos que estão a ser trabalhados, nomeadamente a sua expressão no país e na Região, o docente “diz sempre mais curiosidades (...) (sobre a Madeira)” (A3).

Sobre as formas de trabalho preferidas dos alunos, A3 explicou: “Não me importo de fazer (os trabalhos) individualmente e... não me importo de (os) fazer em grupo. (...) em algumas situações é melhor individual, em outras é melhor em grupo”. A1, por sua vez, opina: “Eu prefiro (trabalhar) em grupo, porque em grupo nós discutimos ideias, partilhamos interesses e assim, ao convivermos uns com os outros conseguimos perceber melhor a matéria”. Já A2 prefere trabalhar individualmente e justifica: “porque em grupo dá confusão, às vezes”. Por fim, A4 expressa, nos termos seguintes, a sua opinião:

(Prefere trabalhar) “em grupo. Porque... de verdade... nós fazemos mais barulho ... mas, em grupo nós temos duas cabeças a pensar ou três e depois, pode sair um trabalho mais produtivo (...) E dá mais entusiasmo ao trabalho. Porque sozinhos, nós sempre nos sentimos mais... (limitados?) Sim. E acabamos sempre... quando estamos sós, (...) por pedir ajuda aos outros. É como se tivéssemos a (...) (trabalhar) em grupo” (A4).

Sobre o manual de trabalho e o caderno de atividades que são os principais instrumentos de trabalho da turma, os alunos entrevistados, teceram as considerações que se seguem. A4, afirmando que gosta, considerou que “devia de ter mais imagens. Eu acho que é importante”. A3 também o considera um bom manual e justifica: “acho que apresenta bem as coisas, tem vários exercícios, fala sempre do caso de Portugal”. A2 também está de acordo e afirma “acho que está bom, ... não é preciso mudar nada”. Por fim, A1 acrescenta:

“Eu acho que (o manual) foi bem escolhido porque a matéria está toda lá...vai direto ao assunto e tem imagens que completam a matéria...dá para perceber bem todo o conteúdo que nós aprendemos na aula e penso que o manual está enquadrado no nosso ano que é o 7º ano”.

Sobre a utilização dos recursos tecnológicos, todos os alunos entrevistados os consideraram importantes, mas a usar em quantidade moderada, sobretudo no que se refere aos PowerPoint que consideraram cansativos e pouco educativos, quando usados em exagero.

Questionados sobre o trabalho de campo, todos acharam que este também seria importante para ter um maior conhecimento da área a estudar e aprender coisas novas.

Sobre a importância da disciplina de Geografia para a sua formação, os entrevistados responderam assim: “A geografia contribui imenso para a minha formação (...) através de paisagens eu consigo verificar a matéria que nós aprendemos...” (A1). “Aprendemos mais sobre os países, muitas coisas sobre conhecimentos gerais” (A3). “Dá para conhecer outros lugares” (A4).

3.4.4- Modalidades de avaliação presentes

Os documentos de planificação anual do GD contemplam e discriminam apenas duas modalidades de avaliação: a avaliação de diagnóstico a realizar no início do ano letivo (primeira ou segunda aulas), em congruência com as indicações do PEE em vigor na instituição (PEE 2010/2014, p.65) e a avaliação sumativa, a realizar em todos os períodos letivos. Esta, ocorre predominantemente com recurso aos testes e, na conjuntura económica atual, em número de dois por período, conforme planificação disciplinar (DB, nota 34, 14/07/2014) e confirmação de todos os alunos entrevistados (A1, A2, A3 e A4).

3.4.4.1. Instrumentos considerados na avaliação dos alunos

O GD considera, entre os instrumentos que podem ser usados na avaliação dos alunos, os trabalhos escritos e orais, os relatórios e os testes (DB, nota 34, consulta das APCAGD, 14/07/2014).

Para os trabalhos escritos o GD define critérios de avaliação direcionados à estrutura (índice, introdução, desenvolvimento, conclusão, apresentação e fontes com um peso conjunto de 35% da avaliação a atribuir) e ao discurso (conteúdo, correção linguística e rigor científico, responsáveis pelos restantes 65% da avaliação).

As apresentações orais dos alunos são também alvo de critérios avaliativos que se dirigem: i) à postura (projeção da voz e expressão corporal com 15% da avaliação a atribuir); ii) à gestão do tempo (5%); iii) ao discurso (exposição de ideias, correção linguística e rigor científico, que contabilizam 65%); iv) à utilização de recursos de apoio adequados (5%); v) às características da exposição (com ou sem recurso sistemático à leitura, 5%) e vi) à capacidade de resolução de imprevistos (5%).

Estão ainda definidos, para trabalhos que integram as componentes escrita e oral, os pesos percentuais a atribuir a cada uma delas, numa relação de 70% para a primeira componente e de 30% para a segunda.

Os critérios de avaliação dos relatórios escritos distinguem, na avaliação a considerar, várias componentes estruturais que estes elementos de avaliação devem conter: i) apresentação (5%); ii) introdução (15%); iii) descrição e justificação de procedimentos (50%); iv) correção linguística/rigor científico (15%) e v) conclusão (15%).

Por fim, os testes, sendo os instrumentos de avaliação mais utilizados e, quase obrigatoriamente utilizados, conforme se pode depreender das palavras de um dos docentes do GD “marquei os testes muito cedo mas agora vou ter que dá-los. Quase não tenho matéria” (DB, nota 4, POACPGD, 14/10/2013), também estão sujeitos a normas estruturais bem definidas, no departamento curricular e na disciplina (quadro 21) (DB, nota 34, consulta das APCAGD, 14/07/2014).

Quadro 21 - Tipos de perguntas a selecionar para cada teste de avaliação/valor percentual máximo

Tipo de pergunta	Ano de escolaridade	Percentagem
Escolha múltipla; Associação; Correspondência alternativa.	7º Ano	70%
	8º Ano	60%
	9º Ano	50%
Resposta curta Resposta extensa	7º Ano	30%
	8º Ano	40%
	9º Ano	50%

Conforme se pode analisar, a construção dos testes obedece a uma estrutura própria que, independentemente das matérias a avaliar, deve seguir o formato estabelecido no departamento curricular e no GD, em conformidade com o PEE (p.65), dirigida

cognitivamente para o teste dos objetivos mais simples de aprendizagem e, de ano para ano de escolaridade, aumentando progressivamente o rigor cognitivo dos objetivos de aprendizagem a avaliar. Saliente-se que os testes, depois de construídos, são supervisionados pelo docente responsável pelo grupo disciplinar que afere se os mesmos se enquadram nos parâmetros estipulados pelas estruturas pedagógicas da escola, conforme se pode deprender pelas seguintes palavras do docente delegado do grupo: “sempre que façam uma ficha entregam (um exemplar) em papel. Não se esqueçam de colocar a cotação. É obrigatória nos enunciados dos alunos” (DB, POACPGD, nota 4, 14/10/2013). As posições do GD sobre os testes escritos e relatórios, expressas no quadro 22, permitem afirmar que todos os elementos do GD concordam que os testes escritos são a forma mais eficaz de avaliar as aprendizagens dos alunos, embora uma percentagem significativa dos seus elementos (71%) apenas apresente concordância parcial em relação a esta afirmação, possivelmente, originada pela falta de liberdade na sua estruturação o que muitas vezes colide com o tipo de conhecimentos, nomeadamente procedimentais, que é necessário avaliar em algumas unidades temáticas.

Quadro 22 - Posição do GD em relação aos testes escritos e relatórios

Itens do questionário	Concordo plenamente	Concordo parcialmente	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
5. Os testes escritos continuam a ser a forma mais eficaz de avaliação das aprendizagens desenvolvidas pelos alunos	29%	71%		
6. Os testes mais eficazes são aqueles que são elaborados por especialistas.	14%		57%	29%
7. Os testes em duas fases oferecem aos alunos novas possibilidades de aprendizagem e podem ser utilizados para fins de avaliação sumativa	29%	57%	14%	
8. Os relatórios escritos apresentam os mesmos níveis de eficácia dos testes na avaliação de objetivos complexos de aprendizagem.	29%	29%	14%	28%

O GD valoriza, de modo relativo, os testes de avaliação feitos por especialistas (autores de manuais escolares, ou outros). Apenas um dos seus elementos concorda totalmente com este tipo de testes, situando-se a opinião dos restantes elementos entre a discordância total ou parcial.

A utilização do relatório escrito, como forma de avaliação mais holística de objetivos complexos de aprendizagem, também não reuniu qualquer posição dominante do GD. Apesar de mais de metade apresentar posição concordante (total ou parcial) com este

instrumento de avaliação, também uma minoria importante (42%) discorda parcial ou totalmente dele, possivelmente devido à dificuldade de correção que o mesmo apresenta, atendendo à excessiva discriminação dos critérios de avaliação definidos.

A posição do GD em relação aos testes em duas fases, maioritariamente concordante, parece indicar que os testes aplicados, por grande parte dos seus elementos, são também aproveitados para avaliação formativa e, conseqüentemente, para consolidação das aprendizagens.

3.4.4.2. Práticas de avaliação formativa

Para além da avaliação de diagnóstico e da avaliação sumativa, assumidas pelo docente entrevistado e pelos alunos do ambiente de ensino-aprendizagem observado, foi possível constatar, em todas as observações realizadas, uma avaliação de diagnose, antecedente à introdução dos novos conteúdos a trabalhar, e com recurso à exposição e ao questionamento oral, com um fio condutor apresentado pelo docente e complementado pela turma nas informações por ele requeridas. O envolvimento da turma, nesta avaliação de recordação dos conteúdos trabalhados “a montante”, direcionou-se sempre, primeiramente aos alunos cognitivamente mais fracos e, só posteriormente, quando entre os primeiros não surgisse a resposta, aos alunos de melhor aproveitamento da turma.

Esta forma de iniciar cada sessão de trabalho vai de encontro à resposta dada pelo docente observado quando, na entrevista que lhe foi dirigida, lhe foi perguntado se costumava usar o *feedback* para se certificar da apreensão, pelos alunos, dos conteúdos trabalhados na turma. Respondendo afirmativamente, o docente observado precisou:

“De forma constante e numa perspetiva integradora dos conhecimentos que já estão para trás, apelando à colaboração da turma, sobretudo dos melhores alunos (com aprendizagens mais consolidadas e mais presentes), fazendo uso desses conhecimentos para explicar e apresentar uma nova realidade” (EDO).

Sobre as características do *feedback* que desenvolve habitualmente, na sala de aula, o docente observado explicou que o questionamento sobre os conhecimentos já adquiridos é dirigido a toda a turma e só depois de a questão ter sido lançada é que é dada a palavra a apenas um aluno, criando-se um ambiente de suspense que exige a atenção e responsabilização de todos. Porém, na ausência de resposta, por parte do aluno visado, “reorro aos alunos em quem tenho confiança nos conhecimentos que têm para não acabar por ser eu a dar a resposta” (EDO).

Durante a apresentação dos novos conteúdos, foi muito forte a presença de uma avaliação de acompanhamento que se evidenciou a três níveis: i) durante a explicação sobre as novas matérias, através de uma averiguação atenta acerca da implicação de cada aluno, no processo que estava a ser apresentado e trabalhado, convidando-os a prosseguir e/ou a concluir explicações que estavam a ser desenvolvidas, a completar frases e/ou etapas, a preencher tabelas de análise... etc.; ii) na fase de aplicação dos novos conhecimentos, a supervisão atenta da realização das tarefas, com passagem frequente pelos grupos de trabalho (pares), prestação de esclarecimentos decorrentes da colocação de dúvidas e/ou da averiguação de procedimentos incorretos, indicação de utilização da informação já apresentada oralmente, com recurso primeiro às suas próprias palavras e só em último caso ao manual, bem como através da supervisão, aula a aula, dos ritmos de trabalho e da presença dos materiais e instrumentos necessários; iii) na correção das atividades propostas, a preocupação integradora, em relação aos novos conteúdos trabalhados, exigindo sempre a leitura das perguntas antes da indicação das respostas, complementando essas respostas com informações relativas à realidade Regional e Local e a preocupação com a grafia das palavras, numa perspetiva de corresponsabilização pelo uso correto da língua portuguesa, solicitando sempre ao respondente que, em caso de pouca objetividade da palavra em questão, soletrasse sempre a forma como a havia grafado.

Questionado sobre a forma ou formas a que recorria para se certificar da apreensão dos novos conteúdos temáticos pelos alunos (para realizar a avaliação de acompanhamento), o docente observado explicou:

“É através das fichas do caderno de atividades. Sobretudo os exercícios em que os alunos vão aplicando a matéria. A maior ou menor facilidade com que eles respondem ... pelas dificuldades, pelas questões que eles me colocam eu apercebo-me da apreensão maior ou menor que eles têm relativamente a esses conteúdos” (EDO).

Questionado também, sobre a forma de registar essa avaliação de acompanhamento, sobre o tipo de suportes a que recorria para assinalar e estruturar os dados relativos à mesma, o docente observado referiu que utilizava:

(Um) “suporte em papel (grelha própria) com uma simbologia... uns mais, uns menos...umas setas para cima, umas setas para baixo...“Mais” significa uma intervenção positiva do aluno na aula; “Menos” significa uma intervenção negativa do aluno na aula; Setas “para cima” ou “para baixo” serão melhorar ou piorar...

Registo também se os alunos fizeram o trabalho de casa, se estão a fazer a atividade que foi indicada para ser feita.... Se trazem ou não o material necessário à aula....

Para mim, os alunos trazerem o material também é importante. Demonstra o interesse que o aluno tem pela disciplina” (EDO).

Em suma, podemos inferir que no conjunto de sessões observadas, foi constatada uma presença forte do *feedback*, estruturado no questionamento oral e usado sobretudo na avaliação da diagnose permanente do estado cognitivo da turma (avaliação formativa planeada, segundo Bell & Cowie, 2001). Foi também constatada uma avaliação formativa, de acompanhamento, amparo e responsabilização dos alunos, desenvolvida na interação com a turma durante a realização das tarefas propostas para aplicação e consolidação de novos conhecimentos (avaliação formativa interativa, segundo os mesmos investigadores). Esta estendeu-se não apenas à regulação da apreensão dos conhecimentos geográficos pretendidos mas também à escrita correta da língua portuguesa que, tal como regulamentam os dispositivos legais sobre a avaliação das aprendizagens, é da responsabilidade de todos os docentes, em todas as disciplinas.

3.5- Relação entre a avaliação formativa e o desenvolvimento curricular

A avaliação formativa, apesar das inegáveis vantagens que apresenta na efetivação das aprendizagens pelos alunos, quando desenvolvida em simultâneo com o processo de ensino – aprendizagem, tem também alguns inconvenientes, entre os quais o tempo que o professor não tem disponível para atender às dificuldades, ao ritmo e às preferências de aprendizagem dos seus alunos, perante a pressão que sobre ele é exercida no que concerne ao cumprimento dos planos curriculares, extensos e complexos. Esta pressão é mesmo, do ponto de vista da investigadora, o principal obstáculo à prática desta modalidade de avaliação.

3.5.1- Papel da avaliação formativa na gestão do plano curricular estabelecido

A planificação anual da disciplina, “por nível de ensino e cursos” (DB, nota 34, 14/07/2014) é feita antes do início de cada ano letivo, “em conjunto com o (...) GD, em setembro, e normalmente com base na planificação do ano anterior (...) reajustada com base numa reflexão sobre o que melhor resultou e não” (EDO). Outros tipos de planificação, de desenvolvimento do currículo estabelecido, serão da responsabilidade de cada docente, como se pode depreender pelas suas palavras “o que eu faço é (uma planificação) semana a semana. Também faço planos de aula” (EDO).

A abordagem dos conteúdos temáticos que integram o currículo da disciplina segue a lógica apresentada nas Orientações Curriculares (OC) e nas Metas de Aprendizagem (MA) do Ministério da Educação para a disciplina, para cada ano de escolaridade, embora essa indicação não seja sequencialmente vinculativa. Porém, o GD considera “difícil alterar a

ordem de abordagem dos conteúdos do ciclo, desde que ela não coincida com a que consta nos manuais, pelo motivo de, no ano em que isso acontecer, os alunos não terem acesso a manual de trabalho” (DB, nota 34, consulta das APCAGD, 14/07/2014).

De um modo simples, salvaguardados os sete tempos anuais, destinados à avaliação, todos os restantes tempos são distribuídos pelos conteúdos temáticos a abordar, em cada ano de escolaridade, variando a complexidade dessa abordagem com o número de tempos disponíveis.

Em casos de ausência de um docente (por doença ou outros motivos) a parte prática de trabalho sobre os conteúdos é suprimida devendo o professor apresentar às turmas a matéria em atraso apenas no modo teórico, em PowerPoint, e indicar aos alunos as fichas de trabalho sobre esses conteúdos que ficaram para trás (DB, nota 34, consulta das APCAGD, 14/07/2014), de modo a que eles possam trabalhá-los. Desta opção do GD podemos inferir que todo o currículo planificado deve ser apresentado aos alunos.

Depreende-se também, que o tratamento de cada conteúdo temático é habitualmente feito através de uma componente teórica e de uma componente prática, de aplicação e de consolidação dos conhecimentos apresentados na parte teórica e desenvolvida com recurso às atividades apresentadas no manual adotado e no caderno de atividades, que são os principais instrumentos de trabalho em todos os anos de escolaridade. Ora, é do desenvolvimento desta componente prática dos conteúdos apresentados que emerge a modalidade formativa da avaliação, no ambiente de aprendizagem observado, em forma de acompanhamento, de orientação e de amparo à resolução das tarefas propostas, embora sem relevância na decisão sobre a transição de um conteúdo disciplinar para outro, já que essa decisão ocorre a partir das informações recolhidas “nos testes de avaliação (testes sumativos)” (EDO), os quais, sempre que possível são feitos “no final de cada unidade temática” (idem). Saliente-se porém, que há uma preocupação recorrente em alicerçar as novas aprendizagens nas que já foram trabalhadas, através da exposição oral e do questionamento aos alunos sobre os conhecimentos que estão para trás o que, de certo modo, em paralelo com as atividades de aplicação e de consolidação dos conhecimentos, garante os resultados da avaliação sumativa, justificando a resposta dada pelo docente observado quando questionado sobre um possível elevado número de níveis negativos nas fichas sumativas. “Não costuma acontecer” (EDO).

Questionado sobre as formas de apoio aos alunos com níveis negativos na avaliação sumativa de uma dada unidade temática o docente entrevistado afirmou:

“(...) Quando acontece as negativas que acontecem basicamente são daqueles alunos que não estão para ali virados para a disciplina.... Não estudaram. Eu não vejo que seja, não reconheço que... seja revelador de que as aprendizagens fundamentais daquele tema não tenham sido realizadas. E se não foram porque os alunos não mostraram o menor empenho, não insisto, continuo em frente...” (EDO).

Perante a insistência da investigadora em querer conhecer como procedia o GD em relação aos alunos em situação de insucesso, em cada unidade temática, o docente entrevistado esclareceu:

“Com esses miúdos começamos a ter mais atenção, a insistir em relação aos trabalhos de casa, a questioná-los mais oralmente.... Mas não é em relação ao que foi dado para trás. É dali para a frente. Assinalar nos planos de recuperação, orientá-los para os apoios... mas muitos deles não vão. Aqueles que precisam, aqueles que beneficiam do apoio, muitos deles não vão. Vimos a verificar depois que não vão (não frequentam esses apoios)” (EDO).

Em suma, podemos depreender que a avaliação formativa, que em geral ocorre na parte prática de trabalho dos conteúdos curriculares, serve apenas para aplicar e consolidar conhecimentos e preparar a avaliação sumativa. Não tem repercussões nas decisões sobre a gestão de plano curricular estabelecido e não é usada para, nos apoios acrescidos melhorar, de modo formal, as aprendizagens dos alunos com dificuldades (as dúvidas são colocadas pelos alunos que comparecem, independentemente das suas necessidades).

A cadência na implementação do currículo é marcada pela avaliação sumativa que, na sua ocorrência, encerra um tema e abre a porta ao tratamento do outro.

As dificuldades reveladas pelos alunos na avaliação sumativa de um determinado tema já não são mais trabalhadas. O aluno é sinalizado pelo professor e orientado para a frequência do apoio (em geral, dado por outro professor da disciplina, no turno letivo contrário e cuja decisão de frequência se centra nos alunos e seus EE). A maior parte dos alunos não frequenta o apoio que a escola disponibiliza. ”Verifica-se uma maior afluência e assiduidade no início do ano letivo e no 7º ano de escolaridade. Ao longo de cada período letivo, regista-se um decréscimo na frequência” (DB, nota 34, consulta das APCAGD, 14/07/2014).

3.5.2- Cumprimento dos planos curriculares estabelecidos versus contemplação dos ritmos e preferências de aprendizagem dos alunos

Sabendo que a avaliação formativa, em particular a avaliação de acompanhamento das tarefas propostas através da interação professor - alunos e aluno-aluno é a forma mais eficaz de regular as aprendizagens e de as efetivar respeitando por isso, e de um modo

geral, os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem da turma, a opção pelo desenvolvimento da mesma coloca muitas vezes, cada docente, perante um dilema de difícil decisão: optar pelo desenvolvimento dessa modalidade de avaliação de modo recorrente e lado a lado com a implementação do plano curricular estabelecido e, no final do ano letivo, enfrentar e justificar o não cumprimento da planificação estabelecida, com todas as consequências que daí possam advir, para as turmas que não trabalharam integralmente o programa e para os professores do ano letivo seguinte e até para o próprio docente (na avaliação do seu desempenho) ou, ciente das visões de futuro com que terá de lidar, optar pelo desenvolvimento da mesma, atendendo aos diferentes estilos e ritmos de aprendizagem das turmas que lhe couberam em sorte e ao desenvolvimento de atitudes positivas nos alunos (sentimento de integração cognitiva, motivação para a autodescoberta, gosto pelo conhecimento do Meio Local e Regional, atitude construtivista em relação ao saber...).

Desenvolver uma avaliação formativa, de acompanhamento, no processo de ensino-aprendizagem, implica trabalhar a matéria através de tarefas a desenvolver pelos alunos, centrar o ensino-aprendizagem mais no aluno do que no professor, dar tempo aos alunos para, de modo endógeno e na interação com os pares, construírem o seu próprio conhecimento dos fenómenos em estudo, permitir o desenvolvimento de ferramentas que os tornem progressivamente autónomos no manuseamento dos recursos e autorregulados no controle dos conhecimentos... Desenvolver um currículo nestes moldes, implica um trabalho permanente de observação, registo e identificação da situação da turma e das suas dificuldades, a par com uma redefinição constante de estratégias de atuação, adaptadas aos contextos, ambas grandes consumidoras de tempo. Um tempo que é sempre exíguo e muitas vezes incerto, por razões de ordem vária cuja explicação não cabe neste contexto.

Cientes deste dilema, comum a tantos docentes, interessámo-nos em conhecer a posição do GD, através de uma questão de ensaio que colocámos como questão final, no Q aplicado. À questão 63 do Q (na sua opinião é mais importante cumprir todo o plano curricular estabelecido para cada turma ou atender às necessidades, ritmos e preferências de aprendizagem dos alunos, no desenvolvimento do currículo planificado?) responderam seis elementos do GD e, como seria de esperar, não se registou qualquer posição dominante, notando-se porém, a maturidade profissional e o realismo que a mesma aporta em algumas respostas, concomitante com um discurso mais endógeno, sentido e experienciado por

parte de alguns, em simultâneo com um discurso formal e institucional, de *praxe*, assumido por outros.

Assim, a questão mereceu as seguintes respostas dos vários elementos do GD:

“É deveras importante atender às necessidades, ritmos e preferências de aprendizagem dos alunos (...) não descurando o desenvolvimento e cumprimento das metas traçadas pelo Ministério da Educação. Mas, o Sistema Educativo exige que cumpramos o plano curricular proposto, não deixando “margem de manobra” para que cada escola e grupo de disciplina construa o plano curricular mais adequado ao perfil dos alunos que temos...” (Q2).

“Na minha opinião devemos sempre cumprir o plano curricular estabelecido, contudo, às vezes em determinadas turmas específicas, é mais importante atender às necessidades, ritmos e preferências de aprendizagem dos alunos no desenvolvimento do currículo planificado” (Q7).

“Penso que o desejável será a resposta a dar às preferências de aprendizagem e diferentes ritmos nas turmas, contudo, se assim for, o plano curricular estabelecido não será cumprido” (Q6).

“Considero mais importante atender às necessidades, ritmos e preferências de aprendizagem dos alunos, no desenvolvimento do currículo planificado.

Ao começar o ano letivo deparamo-nos com turmas e alunos diferentes. O currículo é um caminho definido e fácil de percorrer com turmas dinâmicas, no entanto em muitas ocasiões é necessário motivar para a aprendizagem em Geografia (...) Se a principal preocupação (...) é cumprir todo o plano curricular, poderão ser maiores as dificuldades, pois com turmas pouco empenhadas e desinteressadas para as aprendizagens podem surgir problemas de indisciplina que colocam em risco o cumprimento dos objetivos definidos e principalmente a relação pedagógica” (Q3).

“Nunca é possível atender por completo às necessidades e ritmos dos alunos, de contrário o sucesso seria 100% (...) Quanto às preferências de aprendizagem dos alunos (...) elas só estão presentes em cerca de 25% dos alunos de cada turma (...) Se uma parte considerável dos alunos não tem preferências, porque não estão disponíveis para aprender, e até acho que se recusam obstinadamente a aumentarem e diversificarem os seus conhecimentos, não sendo por isso possível identificar necessidades ou ritmos específicos, não vejo necessidade de deixar de cumprir o plano curricular.

Relativamente aos alunos NEE, ou outros que não estão identificados, mas que verifico necessitarem de mais atenção, e se estiverem disponíveis, aí sim, dedico mais atenção, apoio-os na realização das tarefas em sala de aula, e muitas vezes avanço a um ritmo mais lento o que inviabiliza o cumprimento do plano curricular estabelecido para a turma” (Q1).

“Penso que é mais importante atender às necessidades, ritmos e preferências de aprendizagem dos alunos, no desenvolvimento do currículo planificado, do que simplesmente cumprir todo o plano curricular (...) Acredito que o conhecimento deve ser sólido e bem compreendido pelos alunos, de forma que fique bem consolidado, podendo ser utilizado em sua vida futura. Creio que os conteúdos que não são sólidos rapidamente são esquecidos e não terão utilidade no futuro. Acredito que a qualidade não pode ser confundida com a quantidade. Assim, cumprir o currículo significa que todos os conteúdos foram lecionados (quantidade) mas será que todos foram assimilados?” (Q4).

As posições expressas não deixam dúvidas sobre este dilema constante que, ano após ano, ensombra o trabalho docente e que, no fundo, se resume a uma opção pela quantidade ou pela qualidade. Os que optam pela quantidade sem se importar com a qualidade, isto é, com o desenvolvimento de aprendizagens que sejam significativas e úteis para a vida dos alunos, certamente não terão problemas em concluir o ano letivo com todo o currículo

planificado devidamente consumado. Os que valorizam a utilidade das aprendizagens, a motivação na sala de aula e o interesse dos seus alunos, com certeza, terão uma maior dificuldade em cumprir esse pressuposto exigido pelo Ministério e pelas escolas.

É quase sempre nesta maior ou menor firmeza da decisão docente que, do ponto de vista da investigadora, se define e enforma o tipo de avaliação que se pratica: formativa planeada, formativa interativa, apenas sumativa contínua ou simplesmente sumativa.

Uma análise aos níveis de aproveitamento final dos alunos, relativos ao ano letivo 2013/2014, revelou níveis de insucesso de 25% em relação ao 7º ano de escolaridade, 8% no 8º ano e 4% no 9º ano (DB, nota 33, QiOACPGD, 10/07/2014).

Uma análise comparativa dos níveis de insucesso registados na disciplina, quando confrontados com os registados nas disciplinas de Português e Matemática [disciplinas alvo de uma carga letiva acrescida em mais um tempo semanal para além dos que se encontram contemplados na legislação em vigor (Decreto Lei 139/2012 de 5 de julho) por opção assumida no PEE 2010/2014 (p.66)] e na disciplina de História (disciplina afim do Departamento Curricular de Ciências Humanas e Sociais), permite constatar que a Geografia apresenta, de um modo geral, níveis de insucesso mais reduzidos do que qualquer uma das disciplinas referenciadas (anexo 1).

Ocorrem, porém, algumas exceções em todos os anos de escolaridade.

No 7º ano, em duas turmas, o insucesso é ligeiramente superior ao que ocorre na disciplina de matemática. No 8º ano, em pelo menos uma turma, o insucesso é ligeiramente superior ao que ocorre na disciplina de português. No 9º ano, o insucesso é ligeiramente superior ao que ocorre na disciplina de português, em pelo menos uma turma, bem como ao que ocorre na disciplina de História, em pelo menos duas turmas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho, dedicado à avaliação das aprendizagens, teve como propósito, discorrer sobre o conceito de avaliação e sobre a sua evolução ao longo do tempo, bem como sobre as suas funções e modalidades, práticas avaliativas e instrumentos, convencionais e não convencionais, que podem ser usados pelos docentes nos desenhos de avaliação que constroem para alicerçar os juízos avaliativos que são chamados a emitir sobre os alunos.

De entre as modalidades de avaliação consideradas, foi dada particular atenção à avaliação formativa, nas diferentes “feições” e *nuances* de que a mesma se vem revestindo, no sentido de cumprir os seus verdadeiros objetivos: proporcionar aprendizagens sólidas e significativas, no decorrer do processo de ensino – aprendizagem e alavancar a autonomia e autorregulação dos alunos, em forma de autoavaliação.

Construído o enquadramento teórico em que se sustenta, o mesmo socorre-se do estudo de uma realidade concreta - as conceções e práticas de avaliação de um grupo de docentes responsáveis pelo ensino da Geografia, numa escola de média dimensão da RAM – para, a partir delas, compreender as suas formas de ação e, de entre elas, discernir práticas de avaliação formativa e inferir sobre as contribuições que, desta prática de avaliação, poderiam advir para a efetivação das aprendizagens dos alunos e para a gestão do currículo programado.

A intenção de partida da investigação centrou-se na necessidade de conhecer de que modos os docentes da disciplina de Geografia integravam a avaliação formativa nas aprendizagens dos alunos e na gestão do desenvolvimento curricular.

As práticas avaliativas do Grupo Disciplinar, no que concerne à avaliação sumativa, assentam em critérios previamente definidos no Grupo, em concordância com as orientações emanadas pelo Departamento Curricular e têm em conta a autonomia do aluno e a sua participação nas atividades propostas pelos docentes.

Todo o dispositivo a equacionar para a atribuição da avaliação sumativa, é definido em conjunto, no Grupo Disciplinar, nos seus elementos e nas suas referências, de modo a garantir uma uniformização máxima, na sua aplicação às turmas. Inserem-se neste dispositivo, para além dos parâmetros gerais, definidos para a avaliação pelo Grupo Disciplinar, a ficha de avaliação de diagnóstico; as características da primeira aula; a

estrutura organizativa das fichas de avaliação nos diferentes anos de escolaridade e as atividades que devem ser desenvolvidas por todos os elementos do Grupo Disciplinar.

É, deste modo, evidente uma orientação forte e objetiva da ação do Grupo Disciplinar para a prática de uma avaliação de cariz uniformizante, balizada por critérios previamente definidos na disciplina e no Departamento Curricular, legitimados pelo Conselho Pedagógico e altamente estruturados na sua operacionalização, que é assumida por todos os seus elementos, informal e formalmente, nos documentos oficiais produzidos pelo Grupo Disciplinar.

Apesar desta orientação forte e objetiva que caracteriza a ação do Grupo Disciplinar, no que se refere à avaliação sumativa, os seus elementos não consideram que a avaliação das aprendizagens se reduza simplesmente à certificação dos saberes, o que nos leva a inferir que as informações relativas à avaliação sobre as aprendizagens possam também ser usadas para outras finalidades, embora o cariz sumativo da avaliação seja bem visível, nos documentos oficiais do Grupo Disciplinar e da própria escola.

Não obstante outras formas de angariação de informações relativas aos desempenhos individuais que possam contribuir para a construção do juízo avaliativo, a apresentar sobre os alunos, entre os instrumentos de avaliação aplicados por cada docente, é expectável que constem dois testes sumativos em cada período letivo.

As fichas de avaliação sumativa obedecem a uma estrutura organizativa muito rigorosa, no que se refere aos níveis de dificuldade a considerar nos itens de resposta a selecionar, com forte predominância de itens dirigidos aos níveis de dificuldade mais baixos e predominantemente baseados na memorização e na compreensão (70%), em relação ao 7º ano de escolaridade, aumentando progressivamente o grau de complexidade cognitiva avaliável através de itens dirigidos aos níveis cognitivos superiores, em relação ao 8º ano (40%) e ao 9º ano (50%).

Para uma grande maioria dos elementos do Grupo Disciplinar a avaliação (sumativa) incide no conjunto de atividades realizadas pelo aluno, no decurso das experiências educativas que lhe foram proporcionadas e implica a observação sistemática dos processos de aprendizagem.

Assim, para além das fichas sumativas, a avaliação atribuída resulta também da observação direta dos alunos nos ambientes de aprendizagem, do cumprimento das regras de sala de aula estabelecidas no Regulamento Interno da instituição, das atitudes em relação ao

estudo, dos trabalhos realizados em colaboração com os pares, do empenho, autonomia, assiduidade e pontualidade revelados por cada aluno.

A preocupação uniformizante na práxis avaliativa do Grupo Disciplinar evidencia-se nos critérios de classificação que o mesmo expressa, nos seus documentos de planificação formal e que se dirigem a vários tipos de produções apresentáveis pelos alunos, escritas e/ou orais, devidamente discriminados de modo a que nenhuma das suas vertentes deixe de ser contabilizada para a avaliação do aluno e/ou do grupo. Estes critérios contemplam ainda os relatórios escritos bem como outros tipos de trabalhos que congreguem componente oral e escrita.

A autoavaliação apresentada pelos alunos é considerada um aspeto importante para o juízo avaliativo a apresentar sobre os mesmos, pela maioria do Grupo Disciplinar, aliás, em concordância com o PEE (2010/2014), que a considera mesmo como uma das medidas a desenvolver para aumentar o nível de sucesso educativo entre os discentes. Deste modo, a autoavaliação do aluno faz parte integrante do juízo avaliativo formulado pela maioria dos elementos do Grupo Disciplinar. Também a autonomia e a participação de cada aluno são devidamente consideradas, por todos os elementos do Grupo Disciplinar, na avaliação que lhe é atribuída.

A relação com os Encarregados de Educação é, maioritariamente, vista pelo Grupo Disciplinar, como uma relação de apoio à aprendizagem dos seus educandos, centrada sobretudo no ultrapassar das dificuldades evidenciadas pelos mesmos, ao longo do processo de ensino-aprendizagem. Aliás, a instituição considera os Encarregados de Educação parceiros importantes no alcançar do sucesso educativo dos alunos - um dos principais objetivos do seu PEE – dedicando-lhes uma atenção focada no contributo que podem dar para esse mesmo sucesso, nomeadamente através da componente formativa e sensibilizadora a eles dirigida (PEE, pp. 58-59).

A quase totalidade dos elementos do Grupo Disciplinar considera que o sucesso educativo é potenciado quando a componente formativa da avaliação está presente na prática docente, apesar desta modalidade de avaliação das aprendizagens não se encontrar explicitada nos documentos de planificação formal do Grupo. Tal omissão poderá prender-se com o carácter longitudinal que decorre da prática desta modalidade de avaliação, já que o mesmo deve ocorrer a par e passo com o processo de ensino – aprendizagem. Assim, esta modalidade de avaliação é, muitas vezes, entendida como uma estratégia de

desenvolvimento do currículo – a componente prática (ata nº 100 do GD) - cuja principal função visível é a monitorização do sucesso educativo a alcançar na avaliação sumativa. Neste entendimento vão as várias referências à utilização das fichas de avaliação formativa, assinaladas pela grande maioria dos elementos do Grupo Disciplinar.

Assim, a vertente formativa da avaliação das aprendizagens é, no Grupo Disciplinar, subentendida como a componente prática de desenvolvimento do currículo, fortalecedora, no entendimento da maioria dos seus membros, da confiança dos alunos e capaz de fazer despontar a consciência acerca do seu próprio conhecimento (metacognição). O desenvolvimento desta vertente da avaliação apoia-se, nas circunstâncias económicas atuais, quase exclusivamente, nas fichas de trabalho e atividades propostas no manual adotado.

Quase todos os elementos do Grupo Disciplinar consideram que o *feedback* oral prestado aos alunos melhora a sua aprendizagem. Já o questionamento oral, genérico e/ou dirigido à compreensão das estratégias e/ou raciocínios dos alunos, durante a realização das tarefas, não reuniu a mesma importância, no seio do Grupo Disciplinar, sendo que os mesmos não foram valorizados por uma minoria com algum significado. Os que os usam reconhecem a sua importância na consolidação dos conteúdos temáticos já trabalhados, possibilitando o desenvolvimento de uma perspetiva interligada e congruente dos mesmos, capaz de construir a visão de conjunto, de topo, que caracteriza o conhecimento geográfico.

Sobre o *feedback* escrito que poderia ser usado nas fichas de avaliação formativa que o Grupo Disciplinar afirma utilizar, como forma de melhorar as aprendizagens, também não foi possível reunir uma tendência geral de atuação, dividindo-se as suas posições entre os que concordam e os que discordam da importância para os alunos desta forma de regulação da sua aprendizagem proporcionada, ou não, pelo professor.

Sobre os erros dos alunos, a maioria dos elementos do Grupo Disciplinar afirmou utilizá-los como oportunidades para reorientar, reajustar e/ou refazer aprendizagens mal consolidadas. Direciona-se também neste sentido a posição dos docentes relativamente à utilização que pode ser dada às fichas sumativas nas quais o papel do professor ultrapassa o da simples correção e classificação.

Instrumentos de avaliação de índole formativa, propiciadores da autonomia individual e promotores de uma autoavaliação mais consciente (metacognição) como o portefólio e o teste em duas fases, que também constituem bons alicerces de fundamentação da avaliação

sumativa, reuniram diferentes simpatias junto do Grupo Disciplinar, sendo o portefólio mais aceite e considerado do que o teste em duas fases, neste tipo de utilização.

Em suma, a avaliação formativa, não assumida nos documentos de planificação formal do Grupo Disciplinar e deste modo menos visível, nos seus instrumentos orientadores, faz também parte do seu quotidiano letivo e ocorre sobretudo através da aplicação prática dos conteúdos teóricos, como preparação dos alunos para a avaliação sumativa (expressa sobretudo através dos testes escritos), sendo apenas suprimida para colmatar atrasos na apresentação dos conteúdos temáticos, em caso de ausência do respetivo docente.

Porém, ao ter como principal objetivo a preparação para os testes, ocorrendo após o processo de ensino-aprendizagem, a avaliação formativa desenvolvida apresenta características ainda marcadamente behavioristas, focando-se mais nos produtos expectados do que nos processos, não chegando, por isso, a garantir a sua real essência: a efetivação das aprendizagens à medida que o seu ensino decorre.

A avaliação formativa, para permitir a efetivação da aprendizagem, deve possibilitar a realização permanente de diagnósticos sobre as dificuldades sentidas pelos alunos, daí a importância vital de assentar em instrumentos variados de recolha de informações sobre as suas prestações e no registo sistemático das mesmas. No entanto, não dispensa, no final de cada unidade temática, uma autoavaliação, a realizar por cada aluno, dirigida aos objetivos de aprendizagem, transformando-se então, numa avaliação como aprendizagem, de modo a preparar a avaliação sumativa, de confirmação da consecução dos objetivos de aprendizagem e onde, finalmente, ocorre a avaliação da aprendizagem realizada.

Conforme já afirmado, no caso estudado, a avaliação de índole formativa, não apresenta a visibilidade da avaliação sumativa, no quotidiano letivo. Corresponde mais a uma forma deliberada de trabalho dos conteúdos temáticos planificados no sentido de garantir o sucesso da avaliação sumativa, do que a um modo consciente e propositado de reunir informação que indique eventuais dificuldades que justifiquem um reajuste de estratégias e/ou um eventual encaminhamento do aluno visado para o apoio pedagógico (disponível para todas as turmas, no caso em estudo). A tomada de notas sobre o desempenho dos alunos serve sobretudo para ajuizar sobre o empenho, a aplicação e a responsabilidade dos discentes, a considerar no juízo avaliativo que suporta a avaliação sumativa.

A sua ocorrência ou não, apresenta uma relação intrínseca com o modelo de ensino-aprendizagem que o professor utiliza, com o domínio que ele detém do programa a

lecionar e com a sua capacidade de o interpretar e ainda com as convicções que o docente desenvolve acerca do que é importante inculcar nos alunos sobre os conteúdos temáticos que são trabalhados.

Não obstante o carácter informal que lhe possa ser atribuído, a avaliação formativa é a única forma de avaliação que permite conhecer com realismo os alunos, através da observação das suas atitudes perante as tarefas, dos seus esforços e da sua perseverança perante as dificuldades, do seu sentido de responsabilidade e de aplicação, perante os materiais de trabalho e as tarefas propostas em forma de TPC's e até do seu entusiasmo, das suas expectativas e da sua curiosidade perante os conteúdos temáticos.

É esta forma de avaliação que permite um registo regular de tudo o que acontece no ambiente de ensino-aprendizagem e na interação professor-alunos e aluno-aluno. Quando ocorre de modo contínuo e sistemático, lado a lado com o processo de ensino-aprendizagem, corresponde a uma espécie de preparação, em termos ótimos, do campo de cultura para a sementeira, na certeza de que dela advirá uma boa colheita (na avaliação sumativa).

Na sua ocorrência, a avaliação formativa socorre-se do *feedback* interativo e do questionamento oral, dirigido aos raciocínios dos alunos e às dificuldades sentidas durante a realização das tarefas propostas e beneficia do trabalho colaborativo, para melhor apreensão dos conhecimentos pretendidos, em ambientes de aprendizagem onde a função principal do professor ultrapassa o débito de matérias a alunos passivos e coloca-o no papel de organizador de situações de aprendizagem, dando o protagonismo da sua apropriação aos grupos de trabalho.

Uma avaliação de características idênticas às atrás referidas foi testemunhada no ambiente de aprendizagem observado o que, de certo modo, justifica a segurança expressa pelo docente que o protagonizou, em relação ao sucesso expectável, das turmas, na avaliação sumativa. Sucesso esse que, por norma, indicia a qualidade do próprio trabalho que o docente desenvolve com os alunos. Porém, a perspetiva formativa da avaliação desenvolvida, poderia ser ainda melhor rentabilizada, se originasse o encaminhamento dos alunos com dificuldades manifestadas para o apoio pedagógico semanal destinado às turmas.

Não obstante a mestria do professor e a empatia que a forma de apresentação dos conteúdos e a sua utilidade possa desenvolver na maior parte dos alunos, numa escola

democratizada e universal, há sempre alunos - felizmente uma franja pouco expressiva - cujos interesses não passam pela escola e pela antevisão da valorização social, cultural e económica que dela possa advir.

A avaliação formativa, apesar de ocorrer de modo pouco visível, no interior do ambiente de aprendizagem, apresenta uma grande variedade de potencialidades. Permite conhecer mais e melhor os alunos o que, em última instância, é a grande finalidade de toda a avaliação – avalia-se para conhecer. Permite detetar dificuldades de aprendizagem e, em consequência, abrandar o ritmo de desenvolvimento dos conteúdos temáticos ou mesmo, proceder a adaptações curriculares quando as dificuldades dos alunos as justificam (caso dos alunos com Necessidades Educativas Especiais), desenvolver/enfatizar temáticas do interesse dos alunos, enfim, adequar o ensino-aprendizagem às características das turmas, numa palavra, contextualizar.

Em alguns casos, atendendo ao ritmo de aprendizagem das turmas, a avaliação formativa permite ainda justificar um desenvolvimento mais lento do plano curricular estipulado e mesmo justificar o seu não cumprimento integral quando as reais dificuldades dos alunos o fundamentam. Alguns dos elementos do Grupo Disciplinar mostraram-se sensíveis a este tipo de situações e afirmaram mesmo que, nos casos e situações atrás apresentados, costumavam respeitar os estilos e ritmos de aprendizagem dos alunos, assumindo, de forma fundamentada o não cumprimento do currículo estipulado. Outros, porém, nas posições que assumiram, de cumprimento integral dos programas, conforme as instruções emanadas do Ministério, deixaram transparecer a ideia de que o mais importante, na sua conceção, era mesmo o cumprimento integral do currículo proposto, independentemente dos resultados de aprendizagem obtidos.

É assim que, de um modo geral, a prática da avaliação formativa não apresenta uma relação direta com o desenvolvimento curricular. Só em condições de exceção bem fundamentada é que tal poderá acontecer. Por norma, todo o programa planificado é integralmente trabalhado, variando o grau de profundidade com que os conteúdos temáticos são abordados, com o tempo disponível para o tratamento desses conteúdos.

O manual adotado e respetivos auxiliares, são os principais instrumentos de trabalho do Grupo Disciplinar e a planificação, em cada ano de escolaridade, corresponde ao desenvolvimento dos conteúdos temáticos apresentados no manual selecionado. Conforme foi possível constatar, em algumas situações, a lógica do manual adotado não obedece à

distribuição do número de tempos letivos contemplada na escola que, no caso do 8º ano de escolaridade é de apenas um bloco semanal de 90 minutos, enquanto o manual de trabalho adotado previa um total de três tempos semanais de 45 minutos para o tratamento dos conteúdos apresentados. São situações que ocorrem quando as planificações seguem simplesmente a lógica dos manuais adotados.

Com a variedade de materiais didáticos disponíveis e com uma boa conjugação dos manuais disponíveis na escola (as escolas têm *stocks* de manuais que já não estão a ser utilizados mas que, em termos de Geografia Física, continuam atuais), é possível adaptar os conteúdos temáticos aos anos de escolaridade de modo a proporcionar um maior sentimento de integração cognitiva nos alunos e, conseqüentemente, níveis mais significativos de motivação e de sucesso.

Pinto e Santos (2006), afirmam, com toda a contemporaneidade, que “a avaliação desenvolve-se no quadro de todo o processo pedagógico, isto é, nos seus momentos mais formais, mas também no quotidiano da sala de aula” (p.8).

Segundo Domingos Fernandes (2008), “antes de avaliar para classificar é necessário e imprescindível avaliar para ensinar e aprender melhor” (p.74). Nas palavras deste investigador:

“as formas de organizar a avaliação podem motivar ou desmotivar os alunos, podem constituir importantes alavancas para superar obstáculos ou ser, elas mesmas, mais um obstáculo a superar, podem ajudar os alunos a estudar e a compreender bem as suas limitações e potencialidades ou, simplesmente, desinteressá-los. A avaliação pode e deve ter um papel relevante no desenvolvimento de aprendizagens complexas, no desenvolvimento moral e no desenvolvimento socio afetivo dos alunos. A avaliação pode segregar ou pode integrar. Pode melhorar a autoestima dos alunos, pode piorá-la ou, em casos extremos, pode mesmo destruí-la. Pode orientar o percurso escolar dos alunos ou pode afastá-los de qualquer percurso!” (Domingos Fernandes, 2008, p.30).

Nestes pressupostos, é preciso que a avaliação formativa se efetive nos ambientes de aprendizagem e tome, cada vez mais, uma feição formadora, possibilitando a autorregulação dos alunos a partir de uma autoavaliação dirigida às dificuldades experimentadas e que proporcione, simultaneamente indicações concretas de resposta, no sentido de dotar os alunos de competências que lhes permitam autonomizar-se e construir o seu próprio saber. Só nestes pressupostos é que a avaliação formativa estará em condições de poder ser considerada a principal forma de avaliação das aprendizagens, através de uma ação avaliativa voltada para a efetivação dessas aprendizagens.

Recomendações

O presente estudo pretendeu apresentar a importância da avaliação formativa na efetivação das aprendizagens dos alunos, procurando centrá-la no decorrer do processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos temáticos, atribuindo-lhe um papel de apoio à compreensão e apreensão dos mesmos, alicerçado na realização de tarefas de aprendizagem com eles relacionadas.

A efetivação da avaliação formativa, concomitante com o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem ocorre quando o currículo planificado é apresentado aos alunos através de tarefas a desenvolver, libertando o professor para um apoio próximo e contextualizado e para a identificação das dificuldades específicas reveladas pela turma, ou por alguns dos seus alunos, aquando do desenvolvimento dessas tarefas.

Tem subjacente a redefinição de estratégias de atuação e, conseqüentemente, o voltar atrás ou permanecer mais tempo do que o esperado no trabalho de determinados conteúdos temáticos e não compactua, por isso, com tempos matematicamente estabelecidos para cada conteúdo temático, com a finalidade suprema do cumprimento integral da planificação predefinida, em cada ano de escolaridade.

Para desenvolver a autonomia do aluno e promover a sua autorregulação, o processo de ensino-aprendizagem deve fazer-se ainda acompanhar de uma avaliação formadora que integre uma autoavaliação dirigida às dificuldades encontradas por cada aluno, bem como disponibilize as pistas orientadoras de que o mesmo precisa para poder autorregular-se e autonomizar-se. Numa primeira etapa, nos anos mais baixos de escolaridade, o despontar desta forma de avaliação só é possível com o recurso ao *feedback* oral (questionamento) e escrito do professor, o que implica passar a considerar, por um lado, instrumentos de avaliação formal, com uma orientação mais formadora (exemplo dos testes em duas fases e dos portefólios, entre outros) e, por outro, desenvolver de uma escrita avaliativa orientada para a procura de respostas nas questões que o professor considera que o aluno ainda não domina.

Ambas, avaliação formativa e formadora, implicam um modelo de ensino-aprendizagem construtivista e interacionista onde compete ao aluno, individualmente e/ou em grupo, a complexa tarefa de “apropriar-se” e construir o seu próprio saber, através de experiências de aprendizagem significativas e duradouras.

Tal implica lançar um novo olhar sobre as características que vêm sendo dadas à autoavaliação, usada mais como uma avaliação de desempenho e de balanço, no final de cada período letivo, para responsabilizar o aluno pelo juízo avaliativo que lhe é atribuído e passar a considerá-la como uma autoavaliação dirigida às dificuldades sentidas em cada tarefa de aprendizagem desenvolvida, com indicação do que fazer para as colmatar, de modo a que, autorreguladamente, cada aluno possa alcançar o sucesso e tornar-se cada vez mais autónomo, na sua aprendizagem.

Implica também lançar um olhar crítico sobre os manuais de trabalho, aquando da respetiva seleção, no sentido de garantir que os mesmos apresentam uma estrutura pedagógica coadjuvante com o trabalho do professor e capaz de orientar cada aluno na sua própria autoavaliação e autorregulação e, conseqüentemente, na sua autonomia.

Deste modo, seria útil um estudo sobre a forma como os manuais escolares ajudam ou não ao desenvolvimento da autoavaliação e da autorregulação dos alunos e, conseqüentemente, são ou não promotores da sua autonomia.

Por fim, mais do que trabalhar o currículo, ano a ano, tal como é sugerido nos documentos ministeriais e atendendo a que os grupos disciplinares têm autonomia para decidir sobre qual a ordem e o ano de escolaridade em que os conteúdos temáticos devem ser trabalhados, em consonância com o contexto da sua escola, com certeza seria mais eficaz, na implementação do currículo da disciplina, atender a uma lógica de ciclo e, em sintonia com a carga horária da escola, decidir, quais os conteúdos temáticos que devem ser trabalhados em cada ano de escolaridade, não tendo como única preocupação o que consta no manual escolar mas sim o grau de dificuldade e de complexidade dos conteúdos de modo a que, em cada conteúdo temático trabalhado, cada aluno possa realizar sobre ele, aprendizagens significativas e úteis para a sua vida.

Santos Guerra (1993), citado por Ferreira (2007), afirma que “a avaliação é imprescindível para conhecer e melhorar o que se faz. Através da compreensão da ação realizada, é possível verificar o que está bem e o que está mal, procedendo-se a mudanças no sentido de melhorar essa ação” (p.11). Neste sentido, é imprescindível que o Grupo Disciplinar, aquando da planificação para cada ano, proceda a uma reflexão sobre os conteúdos que não se reverteram em reais aprendizagens, em relação ao currículo programado do ano letivo transato e redefine a planificação de modo a ajustá-la ao ano de escolaridade e aos tempos semanais que tem disponíveis para o trabalho dos conteúdos temáticos.

REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS

Decreto- Lei nº 139/2012 de 5 de julho (2012). Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo do ensino básico e secundário. Lisboa: Diário da República, 1.^a série, número 129.

Despacho normativo nº 9/2014 de 9 de dezembro (2014). Define as regras de avaliação e certificação dos conhecimentos adquiridos e das capacidades desenvolvidas pelos alunos do ensino básico, nos estabelecimentos de ensino público e privado da Região. Região Autónoma da Madeira: Jornal Oficial, 1^a Série, número 190.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alexandre, F. & Diogo, J. (1993). *Didática da Geografia. Contributos para uma educação no ambiente*. Lisboa: Texto Editora.
- Alves, J.M. (1999). *A Escola e as lógicas de ação. As dinâmicas políticas de uma inovação constituinte*. Coleção cadernos CRIAP. Porto: Edições ASA.
- Alves, M.P. (2004). *Currículo e Avaliação. Uma perspetiva integrada*. Porto: Porto Editora.
- Alves, M. (2007). *Como Escrever Teses e Monografias. Um roteiro passo a passo*. Brasil: Elsevier Editora.
- Alves, M.P. & De Ketele, J-M. (Orgs.) (2011). *Do currículo à avaliação, Da avaliação ao currículo*. Porto: Porto Editora.
- Altet, M. (2000). *Análise das Práticas dos Professores e das Situações Pedagógicas*. Porto: Porto Editora.
- Arends, R. (2008). *Aprender a Ensinar (7ª ed)*. Espanha: Editora McGraw-Hill.
- Bardin, L. (2008). *Análise de Conteúdo (4ª ed.)*. Lisboa: Edições 70.
- Basto, O. (2014). Aproximação à Tarefa para (Re) pensar e (Re) fazer as aprendizagens: Um Processo Continuado. In Basto, O. (Org.). *(Re) pensar e (Re) fazer a Avaliação das Aprendizagens. Narrativas de experiências pedagógicas*, (pp.87-98). Braga: Cadernos de Escola e Formação do Centro de Formação de Associação de Escolas Braga/Sul. Disponível em <http://cfae-braga-sul.dmaria.pt> [27/03/2015].
- Bell, B. & Cowie, B. (2000). *The Characteristics of Formative Assessment in Science Education*..<https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=gmail&attid=0.1&thid=1411460037cd4268&mt=application/pdf> [12/09/2013].
- Bobbitt, J. (2004). *O Currículo*. Lisboa: Didática Editora.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bondoso, T. (2010). Olhar as competências com.... In L. Santos (Org). *Avaliar para Aprender. Relatos de experiências de sala de aula do pré-escolar ao ensino secundário*, (pp.21-31). Porto: Porto Editora.

- Brito, M. C. (2006). *Setúbal, as TIC e o ensino de inglês: as atitudes dos professores*. Dissertação de mestrado, Braga, Universidade do Minho. Disponível em <http://www.moodle.univ-ab.pt/moodle/mod/resource/view.php?id=2596522> [29/04/2013].
- Bruner, J. (1999). *Para Uma Teoria da Educação*. Lisboa: Relógio D`Água Editores.
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia da Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Cunha, M. I. (2012). Aprendizagem ao Longo da Vida e Avaliação do Desempenho Profissional. In M.P. Alves & J.C. Morgado (Orgs). *Avaliação em Educação: Políticas, Processos e Práticas*, (pp.129-147). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Delors, J. (Coord.)(1998). *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Brasil: Cortez Editora.
- Dias, P. (2011). *Práticas de avaliação formativa na sala de aula: regulação e feedback*. Dissertação apresentada para obtenção do Grau de Mestre em Supervisão Pedagógica. Lisboa: Repositório da Universidade Aberta. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/2107> [21/07/2013].
- Duarte, T. (2009). *A possibilidade da investigação a 3: reflexões sobre triangulação (metodológica)*. Lisboa, CIES (Centro de Investigação e Estudos de Sociologia) e Working Paper, nº 60. ISCTE. Disponível em http://www.cies.iscte.pt/destaques/documents/CIES-WP60_Duarte_003.pdf, [01/05/2014].
- Espírito Santo, P. (2010). *Introdução à Metodologia das Ciências Sociais. Génese, Fundamentos e Problemas*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das Aprendizagens. Desafios às Teorias, Práticas e Políticas*. Lisboa: Texto Editores.
- Fernandes, D. (2008). *Avaliação das Aprendizagens. Desafios às Teorias, Práticas e Políticas*. Lisboa: Texto Editores.
- Fernandes, D. (2009). Avaliação das Aprendizagens em Portugal: Investigação e Teoria da Atividade. In *Sísifo/Revista de Ciências da Educação*, nº9 (pp.87-99). Lisboa: Instituto

- de Educação da Universidade de Lisboa. Disponível em: <http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/Revista%209%20DFernandes%20PTG.pdf> [14/07/2013].
- Fernandes, D. (2011). Articulação da aprendizagem, da avaliação e do ensino: questões teóricas, práticas e metodológicas. In M.P. Alves & J-M De Ketele (Orgs.), *Do Currículo à Avaliação, da Avaliação ao Currículo* (pp.131-142). Porto: Porto Editora.
- Ferreira, C.A. (2007). *A Avaliação no Quotidiano da Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.
- Fialho, N. & Fernandes, D. (2011). *Práticas de Professores de Educação Física no Contexto da Avaliação Inicial numa Escola Secundária do Concelho de Lisboa*. Revista Meta: Avaliação, v.3, n.8, (p.168-191). Brasil: Rio de Janeiro. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/5542> [15/07/2013].
- Freitas, C. (2012). As quatro idades do Currículo em Portugal. In M.P. Alves & J.C. Morgado (Org.), *Avaliação em Educação: Políticas, Processos e Práticas*, (pp.315-342). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Gaspar, M.I. & Roldão, M.C. (2007). *Elementos do Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Gerard, F.M. & Rogiers, X.(2011). Currículo e avaliação: ligações que nunca serão suficientemente fortes. In M.P. Alves & J-M De Ketele (Org.), *Do Currículo à Avaliação, da Avaliação ao Currículo* (pp.143-158). Porto: Porto Editora.
- Goodson, I. (2001). *O Currículo em Mudança. Estudos na construção social do currículo*. Porto: Porto Editora.
- Guerra, M. (2006). *Arqueologia dos Sentimentos. Estratégias para uma educação de afetos*. Porto: Edições Asa.
- Hadji, C. (2003). *A Avaliação, Regras do Jogo*. Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, A. (2003). *O Ensino na Sociedade do Conhecimento. A educação na era da insegurança*. Porto: Porto Editora.
- Hill, M. & Hill, A. (2012). *Investigação por Questionário* (2ª ed). Lisboa: Edições Sílabo.
- Leite, C. & Fernandes, P. (2002). *Avaliação das Aprendizagens dos Alunos. Novos contextos, novas práticas*. Porto: Edições ASA.

- Lemos, V.; Neves, A.; Campos, C.; Conceição, J.; & Alaiz, V. (1994). *A Nova Avaliação da Aprendizagem. O Direito ao Sucesso*. Lisboa: Texto Editora.
- Lopes, J. & Silva, H. (2012). *50 Técnicas de Avaliação Formativa*. Lisboa: Lidel – Edições Técnicas, Lda.
- Lopes, Á. F. (2007). *As TIC no Jardim de Infância: contributos do Blogue para a emergência da leitura e da escrita*. Dissertação de Mestrado em Educação, Mestrado em Estudos da criança - Tecnologias de Informação e Comunicação, Braga, Universidade do Minho. Disponível em: <http://www.moodle.univ-ab.pt/moodle/mod/resource/view.php?id=2597082> [12/03/2013].
- Machado, F.A. (1997). *Avaliação em tempo de mudança. Projetos e práticas nos ensinos Básico e Secundário*. Coleção Cadernos Pedagógicos (28). Porto: Edições ASA.
- Martins, C. (2008). *Dez Anos de Investigação em Avaliação das Aprendizagens: Reflexões a Partir da Análise de Dissertações de Mestrado*. Dissertação de mestrado em Ciências da Educação. Universidade de Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Disponível em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/799/1/16918_tese_finalissima.pdf [15/07/2013]
- Martins, A. M. (2013). *Conceções e Práticas Avaliativas de Professores do Ensino Básico*. Dissertação apresentada para obtenção do grau de Mestre em Supervisão Pedagógica. Lisboa: Repositório da Universidade Aberta. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/2589> [21/07/2013].
- Miguéns, M. (coord.). (2014). *Estado da Educação 2013*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação. Disponível em <http://www.pordata.pt/> [09/01/2015].
- Ministério da Educação (2002). *Orientações Curriculares – Ensino Básico, 3º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica.
- Moreira, J.M. (2009). *Questionários: Teoria e Prática*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Morgado, J.C. (2012). *O Estudo de Caso na Investigação em Educação*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Nunes, M. (2003). *Professor, Ensine-me a Dar Aulas*. Coleção Cadernos do CRIAP (34). Porto: Edições Asa.
- Pacheco, J.A. (2001). *Currículo: Teoria e Praxis* (3ª ed). Porto: Porto Editora

- Planchard, E. (1974). *A Investigação em pedagogia: Objeto – Métodos - Resultados*. Coimbra: Arménio Amado, Editor, Suc.
- Pereira, M.M. (2013). *Avaliação formativa e desenvolvimento da literacia geográfica com recurso às tecnologias no processo de aprendizagem. Um estudo realizado numa turma do 7º ano de escolaridade*. Dissertação apresentada para obtenção do grau de Mestre em Supervisão Pedagógica. Lisboa: Repositório da Universidade Aberta. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/2659> [21/07/2013].
- Pinto, J. & Santos, L. (2006). *Modelos de Avaliação das Aprendizagens*. Lisboa: Universidade Aberta
- Pinto, J. (no prelo). *A Avaliação em Educação: da linearidade dos usos à complexidade das práticas*.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L.V. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (5ª ed). Lisboa: Gradiva.
- Reis & Sá, L.L.Z. (2001). *Pedagogia diferenciada. Uma forma de aprender a aprender*. Coleção Cadernos CRIAP. Porto: Edições ASA.
- Roldão, M.C. (2003). *Diferenciação Curricular Revisitada. Conceito, discurso e práxis*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2008). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências* (5ª ed). *As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Santos, E.F. (2007). *Processos de Liderança e desenvolvimento Curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico: Um Estudo de Caso*. Universidade do Minho: Instituto de Educação e Psicologia. Disponível em: <http://www.moodle.univ-ab.pt/moodle/mod/resource/view.php?id=2596762> [14/05/2013].
- Santos, L. (Org). (2010). *Avaliar para Aprender. Relatos de experiências de sala de aula do pré-escolar ao ensino secundário*. Porto: Porto Editora.
- Sarturi, R.C. (n.d.). *A influência tyleriana na conceção de currículo no Brasil: uma análise de texto*. Brasil (Rio Grande do Sul): Universidade Federal de Santa Maria. Disponível em: http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/1999/curriculo/trabalho/11_56_59_a_influencia_tyleriana_na_concepcao_de_curric. [09/09/2014].
- Silva, T. (2000). *Teorias do Currículo. Uma Introdução Crítica*. Porto: Porto Editora.

- Sousa, G. V. (1998). *Metodologia da Investigação, Redação e Apresentação de Trabalhos Científicos*. Porto: Livraria Civilização Editora.
- Stake, R. E. (2012). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Trindade, V. M. (2007). *Práticas de Formação. Métodos e Técnicas de Observação, Orientação e Avaliação (em Supervisão)*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Tuckman, B. W. (2012). *Manual de Investigação em Educação (5ª ed)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vieira, R. & Vieira C. (2005). *Estratégias de Ensino/Aprendizagem*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Vilar, A.M. (1996). *A avaliação dos Alunos No Ensino Básico*. Coleção Cadernos Pedagógicos (21). Porto: Edições ASA.

OUTRAS REFERÊNCIAS

Atas, Planificação e Critérios de Avaliação do Grupo D (2103/2014). Diário de Bordo, nota 34. [14/07/2014].

Pautas de frequência genérica 2013/2014. Disponíveis em http://place.madeira-edu.pt/%28S%281oywwk4wi143tdp5oklddy1c%29%29/Entities/Public/Public_L0_DLG_Avalia.aspx. [17/07/2014].

Plano Anual de atividades 2013/2014. Disponível em <http://escolas.madeira-edu.pt/ebsmachico/Escola/PlanoAnualdeActividades/tabid/5022/Default.aspx>. [17/07/2014].

Projeto Educativo de Escola 2010/2014. Disponível em <http://escolas.madeira-edu.pt/ebsmachico/Escola/ProjectoEducativo/tabid/5021/Default.aspx>. [17/07/2014].

Regulamento Interno. Disponível em <http://escolas.madeira-edu.pt/LinkClick.aspx?fileticket=NlwpmhXogC0%3d&tabid=5023>. [17/04/2014].

ANEXOS

ANEXO I

Anexo I - Total de níveis negativos por disciplina, por ano de escolaridade, no final do 3º período (ano letivo 2013/2014). Disciplinas com maior nível de insucesso. Situações com níveis de insucesso inferiores aos registados na disciplina de Geografia.

Disciplinas/ Turmas	Total de alunos	Port	Ing	Fr	Hist	Geo	Mat	C. Nat	F. Q.	Ed. Vis.	Ed. Fís.	Ed. Tec.	TIC	Disciplinas com maior nível percentual de insucesso		
7º1	23	5	6	6	5	2	7	2	2	5	2	0	0*	Matemática (30%)		
7º2	24	8	8	6	7	7	8	3	7	2	1	0	0	Português, Inglês e Matemática (33%)		
7º3	24	9	6	5	8	8	11	5	5	1	0	0	0	Matemática (46%)		
7º4	24	10	5	4	5	3	1	1	1	1	0	1	0	Português (42%)		
7º5	23	13	11	6	9	8	6	5	6	3	1	1	3	Português (57%)		
7º6	21	8	6	4	11	6	9	4	7	4	2	1	2	História (53%)		
7º7	22	10	7	4	8	6	10	6	7	2	4	0	3	Português e Matemática (45%)		
7º8	23	1	3	0	0	0	7	0	4	0	0	0	0	Matemática (30%)		
7º9	20	8	6	4	11	7	9	5	7	5	0	0	0	História (55%)		
Total	204															
8º1	24	3	5	2	2	1	10	1	10	1	0	0	1	Matemática e Físico- Química (42%)		
8º2	23	2	4	0	1	0	8	0	2	0	0	0	0	Matemática (35%)		
8º3	23	5	2	1	3	0	4	2	3	1	0	0	0	Português (22%)		
8º4	24	3	3	2	2	0	13	0	5	3	0	1	0	Matemática (54%)		
8º5	22	7	7	0	6	3	9	2	5	0	0	0	0	Matemática (38%)		
8º6	24	11	5	8	10	3	13	2	13	2	0	4	0	Matemática e Físico- Química (54%)		
8º7	21	4	6	9	6	5	7	1	4	1	1	0	0	Francês (43%)		
Total	161															
															Total de não aprovados após exame nacional	
9º1	21	5	4	3	2	1	7	2	1	0	0	-	-	Matemática (33%)	2	10%
9º2	19	1	3	0	1	2	5	0	0	0	0	-	-	Matemática (26%)	0	0%
9º3	20	2	2	0	0	1	3	1	6	0	0	-	-	Físico – Química (30%)	2	10%
9º4	21	4	7	1	1	0	5	5	11	0	0	-	-	Físico- Química (52%)	3	14%
9º5	21	3	2	0	5	0	6	2	4	0	0	-	-	Matemática (29%)	1	5%
9º6	21	3	2	1	8	1	4	1	4	1	0	-	-	História (38%)	3	14%
9º7	18	1	6	0	6	1	11	1	3	0	0	-	-	Matemática (61%)	2	11%
9º8	20	6	7	3	7	0	10	3	3	2	2	-	-	Matemática (50%)	6	30%
Total	161														19	12%

Legenda: *Um aluno sem elementos de avaliação; - Disciplina inexistente neste ano de escolaridade; Disciplinas com maior número de níveis negativos; Insucesso inferior à disciplina de Geografia.

Fonte: Pautas de frequência genérica, 2013/2014, 3º Período. In: http://place.madeira-edu.pt/%28S%281oywwk4wi143tdp5oklddy1c%29%29/Entities/Public/Public_L0_DLG_Avalia.aspx. Disponível em 17/07/2014.

ANEXO II

Anexo II - Questionário

Caro (a) colega:

O presente questionário destina-se à recolha de dados sobre as concepções e práticas de avaliação do Grupo Disciplinar de Geografia, no âmbito da dissertação que a docente investigadora pretende desenvolver para obtenção do grau de Mestre em Supervisão Pedagógica, pelo Departamento de Educação e Ensino a Distância da Universidade Aberta.

Esta recolha é de importância vital para o trabalho a desenvolver pelo que o rigor, a objetividade e a clareza das suas respostas são essenciais para a consecução dos objetivos gizados e para a qualidade do Estudo.

Os dados recolhidos serão utilizados para fins académicos estando garantido o anonimato e a confidencialidade das respostas.

O seu preenchimento ocupa aproximadamente trinta minutos da sua disponibilidade.

Agradecemos, desde já, a sua inestimável colaboração.

I. DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS

Coloque uma cruz (X) na situação que corresponde ao seu caso.

1. Idade: _____ Até 39anos; _____ 40 a 49anos; _____ 50 a 59 anos; _____ mais de 60 anos.

2. Situação Profissional:

_____ Professor Contratado

_____ Professor do Quadro de Zona Pedagógica

_____ Professor do Quadro de Nomeação Definitiva.

3. Número de anos de serviço _____

3.1- Número de anos de serviço na escola _____.

Instruções de preenchimento:

Este questionário é composto por um conjunto de sessenta questões de resposta fechada e por três questões de ensaio.

Nas questões de resposta fechada coloque uma cruz ou sombreie a que considera ser a situação que melhor corresponde ao seu entendimento, de acordo com a escala seguinte:

1	2	3	4
Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Discordo parcialmente	Discordo totalmente

Nas questões abertas, organize a sua resposta de modo a que a mesma caracterize cabalmente aquela que é a sua *praxis*, neste domínio da profissionalidade.

II. CONCEÇÕES SOBRE A AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS

1. A avaliação constitui um processo certificador das aquisições realizadas pelos alunos.	1	2	3	4
2. A avaliação incide no conjunto de atividades realizadas pelo aluno, no decurso das experiências educativas que lhe foram proporcionadas.	1	2	3	4
3. A avaliação implica a recolha de informação, a elaboração de juízos e a tomada de decisões.	1	2	3	4
4. Avaliar implica observar, de forma sistemática, os processos de aprendizagem.	1	2	3	4
5. Os testes escritos continuam a ser a forma mais eficaz de avaliação das aprendizagens desenvolvidas pelos alunos.	1	2	3	4
6. Os testes mais eficazes são aqueles que são elaborados por especialistas.	1	2	3	4
7. Os testes em duas fases oferecem aos alunos novas possibilidades de aprendizagem e podem ser utilizados para fins de avaliação sumativa.	1	2	3	4
8. Os relatórios escritos apresentam os mesmos níveis de eficácia dos testes na avaliação de objetivos complexos de aprendizagem.	1	2	3	4
9. Nos testes, os erros dos alunos são sempre o resultado da sua falta de preparação.	1	2	3	4
10. Os erros dos alunos representam oportunidades para estes explicarem estratégias diferentes de resposta às questões colocadas.	1	2	3	4
11. Os erros dos alunos permitem ao professor ajuizar sobre o grau de dificuldade que têm em relação a um dado conceito.	1	2	3	4
12. Na apreciação dos testes, o papel do professor é apenas o de atribuir as respetivas cotações.	1	2	3	4
13. Na análise das produções dos alunos o professor deve apenas assinalar os erros existentes.	1	2	3	4
14. Na avaliação das produções dos alunos o professor deve sempre emendar os erros existentes.	1	2	3	4
15. A exploração dos erros permite inferir sobre o grau de dificuldade dos alunos e reorientar a aprendizagem.	1	2	3	4
16. As fichas de avaliação formativa devem explicitar a classificação obtida pelo aluno.	1	2	3	4
17. Na apreciação das fichas de avaliação formativa o professor deve dar sempre pistas para a reformulação das respostas.	1	2	3	4
18. A utilização de fichas de autocorreção promove a autonomia do aluno na aprendizagem.	1	2	3	4
19. A eficácia das fichas de autocorreção depende do conhecimento dos critérios de realização das tarefas por parte dos alunos.	1	2	3	4
20. A efetivação da aprendizagem depende do <i>feedback</i> prestado aos alunos.	1	2	3	4
21. O questionamento oral promove a interiorização dos critérios de realização das tarefas por parte dos alunos.	1	2	3	4

22. A avaliação contempla as atitudes desenvolvidas pelo aluno face às tarefas propostas.	1	2	3	4
23. A avaliação tem em conta a capacidade de decisão do aluno.	1	2	3	4
24. A avaliação tem em conta a autonomia revelada pelo aluno.	1	2	3	4
25. A avaliação deve considerar a participação do aluno.	1	2	3	4
26. O questionamento aos alunos acerca das suas estratégias e raciocínios promove a regulação da aprendizagem.	1	2	3	4
27. Qualquer juízo avaliativo deve ser precedido da explicitação dos critérios de sucesso da atividade a avaliar.	1	2	3	4
28. O desenho da avaliação a desenvolver pelo professor deve incluir sempre a autoavaliação do aluno.	1	2	3	4
29. O desenho de avaliação a desenvolver pelo professor deve incluir sempre a heteroavaliação dos alunos.	1	2	3	4
30. O desenvolvimento do portefólio potencia a autoavaliação por parte dos seus autores.	1	2	3	4
31. No acompanhamento dos educandos, as preocupações dos encarregados de educação centram-se apenas nos seus pontos fortes.	1	2	3	4
32. No acompanhamento dos educandos as preocupações dos encarregados de educação centram-se sobretudo nos aspetos da aprendizagem a melhorar.	1	2	3	4
33. A dimensão formativa da avaliação permite o desenvolvimento de atitudes de autoavaliação pelo aluno.	1	2	3	4
34. A dimensão formativa da avaliação favorece a autoconfiança do aluno.	1	2	3	4
35. O sucesso educativo é potenciado quando a componente formativa da avaliação está presente na prática letiva do docente.	1	2	3	4
36. A avaliação sumativa destina-se a informar o aluno e o seu encarregado de educação sobre o desenvolvimento da aprendizagem definida para a disciplina.	1	2	3	4
37. A avaliação sumativa é feita por referência a critérios previamente definidos pela disciplina.	1	2	3	4
38. A avaliação sumativa tem como preocupação construir um juízo avaliativo traduzido numa nota.	1	2	3	4

III. PRÁTICAS SOBRE O DESENVOLVIMENTO CURRICULAR

39. Os conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos têm como referência o programa da disciplina.	1	2	3	4
40. As metas de aprendizagem são uma referência fundamental para o desenvolvimento das atividades letivas.	1	2	3	4
41. As estratégias de desenvolvimento do currículo são acordadas no grupo disciplinar em consonância com o projeto educativo da escola.	1	2	3	4
42. As estratégias de concretização do currículo são definidas pelo docente tendo em conta o contexto de cada turma.	1	2	3	4
43. Na planificação de cada unidade temática, devem ser tidos em conta os conceitos anteriormente adquiridos pelos alunos.	1	2	3	4
44. A participação ativa dos alunos na procura de respostas para as questões colocadas pelo docente potencia a construção individual do saber.	1	2	3	4
45. No ensino-aprendizagem da Geografia o papel do professor é o de				

transmitir aos alunos os conceitos geográficos.	1	2	3	4
46. No ensino-aprendizagem da Geografia o papel do professor é sobretudo o de facilitador da apreensão dos conceitos geográficos.	1	2	3	4
47.No ensino-aprendizagem da Geografia o papel do professor é simplesmente o de facilitar e orientar a aprendizagem dos alunos.	1	2	3	4
48. No ensino-aprendizagem da Geografia o papel do professor é o de estimular processos mentais progressivamente mais complexos.	1	2	3	4
49. No ambiente de aprendizagem, a comunicação entre os alunos facilita o autocontrolo e a autonomia nas tarefas de aprendizagem.	1	2	3	4
50. A aprendizagem da Geografia recorre à representação gráfica dos fenómenos estudados.	1	2	3	4
51. A aprendizagem da Geografia implica a cartografia dos fenómenos estudados.	1	2	3	4
52. As competências de localização, de identificação de padrões e de inter-relação entre os fenómenos, implicam a manipulação de mapas.	1	2	3	4
53. As competências de atuação no meio envolvente são desenvolvidas através da resolução de problemas relativos a situações reais.	1	2	3	4
54. A resolução de problemas do meio local aumenta a motivação os alunos, adequa as aprendizagens à sua realidade e potencia a sua ação no meio.	1	2	3	4
55. A abordagem do currículo através da resolução de problemas concretos do meio local facilita a interdisciplinaridade.	1	2	3	4
56. Os temas que são trabalhados através de uma abordagem interdisciplinar promovem aquisições mais estruturadas do saber.	1	2	3	4
57. O trabalho de projeto é a metodologia de ensino mais eficaz na abordagem do currículo através da resolução de problemas.	1	2	3	4
58.O trabalho de campo potencia o desenvolvimento da capacidade de observação e de análise crítica do espaço.	1	2	3	4
59. A observação direta, o questionário e a entrevista são as técnicas de recolha de informação que podem ser desenvolvidas em trabalho de campo.	1	2	3	4
60. O trabalho de campo favorece a formação de cidadãos intervenientes, autónomos e criativos.	1	2	3	4

IV – PRÁXIS PEDAGÓGICA

61. Descreva como constrói o juízo avaliativo global sobre cada um dos alunos.

62. Indique os instrumentos de avaliação que aplica/desenvolve com os seus alunos.

63. Na sua opinião é mais importante cumprir todo o plano curricular estabelecido para cada turma ou atender às necessidades, ritmos e preferências de aprendizagem dos alunos, no desenvolvimento do currículo planificado? Justifique a sua posição.

MUITO OBRIGADA!

SÓ A SUA COLABORAÇÃO TORNA POSSÍVEL O PRESENTE ESTUDO.

A docente investigadora: Ângela Silva

ANEXO III

Anexo III - Guião da entrevista aos alunos**1. INTRODUÇÃO**

Esta ENTREVISTA tem por objetivos compreender a importância que atribuis à Geografia na tua formação; conhecer a tua opinião sobre o desenvolvimento das aulas de Geografia e entender a forma como lidas com as matérias que são trabalhadas e como te preparas e encaras as situações de avaliação das aprendizagens que vais realizando.

Como sabes, o teu encarregado de educação já foi informado e consentiu em que pudesses dar o teu testemunho que muito irá contribuir para um maior conhecimento da forma como são trabalhadas as matérias nas aulas de Geografia e de como é feita a avaliação das aprendizagens, nesta disciplina.

Também já sabes que todos os dados que aqui vão ser recolhidos serão utilizados exclusivamente para fins de elaboração de uma tese de mestrado na área da avaliação das aprendizagens em Geografia. Assim, a tua identidade nunca será revelada e todas as tuas respostas são confidenciais, sendo utilizadas apenas e só no âmbito desta investigação.

O teu testemunho é fundamental para o trabalho a desenvolver. Agradeço, desde já, a tua disponibilidade e inestimável colaboração.

(Se não te importares, gostava de poder gravar esta conversa, a fim de me ajudar a “construir” os teus pensamentos e convicções sobre as questões que te vou colocar. Posso fazê-lo?)

2. DESENVOLVIMENTO DA ENTREVISTA**TEMA 1 - IMPORTÂNCIA DA GEOGRAFIA PARA A FORMAÇÃO DO ALUNO**

1.1 O que pensas sobre o contributo da disciplina de Geografia para a tua formação?

1.2 Estás a iniciar, neste ano letivo, a aprendizagem formal desta disciplina embora já tenhas vindo a trabalhá-la em Meio Físico e Social e em História e Geografia de Portugal. Tens ideia de quais são os assuntos que vais poder trabalhar, nesta disciplina, até ao 9º ano de escolaridade? Podes dar alguns exemplos?

1.3 Quais as atividades propostas na sala de aula que gostaste mais de realizar até agora?

1.4 Quais as atividades que, em geral, gostas mais de realizar, nesta disciplina?

TEMA 2 - ENSINO- APRENDIZAGEM DOS CONTEÚDOS GEOGRÁFICOS

2.1- O que pensas da forma como a tua professora ensina a disciplina de Geografia? Queres justificar?

2.2- Preferes desenvolver as atividades propostas pela tua professora individualmente ou em grupo? Porquê?

- 2.3- Qual a tua opinião sobre os recursos tecnológicos (PowerPoint; Google earth...) que a tua professora utiliza para ensinar as matérias da disciplina de Geografia? Queres explicar-te melhor?
- 2.4- O que pensas do teu manual de trabalho? Utiliza-lo com que frequência?
- 2.5- Costumas utilizar o Caderno de Atividades que acompanha o teu manual de trabalho? Com que frequência?
- 2.6- Quais as atividades nas quais sentes mais dificuldades? Porquê?
- 2.7- Gostas de fazer visitas de estudo? Porquê?
- 2.8- O trabalho de campo também é uma forma de aprendizagem dos fenómenos geográficos. Lembras-te da última atividade de trabalho de campo que realizaste? Em que é que essa atividade foi diferente daquelas que desenvolveste na sala de aula?
- 2.8.1- O que aprendeste com a realização dessa atividade?
- 2.9- Costumas comparecer aos apoios de Geografia que a escola disponibiliza, através dos professores da disciplina? Porquê? Com que frequência?
- 2.10- Até agora, quais são as maiores dificuldades que sentes (tens sentido) na aprendizagem dos conteúdos desta disciplina?

TEMA 3 - AVALIAÇÃO DOS CONHECIMENTOS

- 3.1- Como te preparas para os momentos de avaliação desta disciplina? Estudas na véspera da data das fichas ou todas as semanas, à medida que os conteúdos vão sendo trabalhados nas aulas?
- 3.2- Que tipos de elementos de avaliação costumas realizar na disciplina de Geografia?
- 3.3- Consegues lembrar-te do último elemento de avaliação que realizaste? Podes explicar o que te era pedido?
- 3.4- Quais os elementos de avaliação que tens mais facilidade em resolver, que gostas mais de fazer, nesta disciplina? Porquê?
- 3.5- Quais os elementos de avaliação em que sentes mais dificuldades? Porquê?

3. CONCLUSÃO DA ENTREVISTA

Muito obrigada pela tua colaboração. Posso voltar a contactar-te se precisar de esclarecer algum ponto da transcrição desta entrevista?

Mais uma vez quero vincar que serão garantidos quer o anonimato, em relação à tua pessoa, quer o sigilo em relação às respostas às questões que te foram apresentadas.

Obrigada.

ANEXO IV

Anexo IV - Protocolo da entrevista ao docente**1. INTRODUÇÃO**

O objetivo desta ENTREVISTA é o de compreender a forma como é planificado o ensino de um ambiente educativo (7º ano de escolaridade), o modo como a aprendizagem é organizada nesse ambiente educativo e a importância que é atribuída às diferentes modalidades de avaliação, em geral, e à avaliação formativa em particular. É também o de compreender de que forma as diferentes modalidades avaliativas são utilizadas como indicadores a ter em conta na transição de um domínio do programa para outro.

Os dados recolhidos serão utilizados exclusivamente para fins académicos estando garantido o anonimato e a confidencialidade das respostas.

O teu testemunho é fundamental para o trabalho a desenvolver. Agradeço, desde já, a tua disponibilidade e inestimável colaboração.

2. DESENVOLVIMENTO DA ENTREVISTA**1. PERFIL DO DOCENTE**

1.1 Há quantos anos és professora no ensino básico?

1.2 E nesta escola?

1.3. Que cargos já desempenhaste ao longo do teu percurso profissional dedicado à educação?

1.4 Quais os que exerces atualmente?

2. PLANIFICAÇÃO DO ENSINO – APRENDIZAGEM

2.1 De que modo é feita a planificação dos conteúdos disciplinares para cada ano de escolaridade (em conjunto, individualmente...)

2.1.1. Em que altura do ano é feita essa planificação e que documentos a norteiam?

2.1.2. Quais os elementos que são considerados (que integram) nessa planificação?

2.2. Para além desse tipo de planificação, costumavas elaborar outros tipos de planificação? Com que finalidades?

2.3. Usas a planificação por unidades temáticas? O que pensas sobre isso?

2.4. Quando pretendes transitar para um novo domínio temático, em que informação ou informações sobre o sucesso dos alunos te baseias para tomares a decisão de iniciar o ensino-aprendizagem desse novo domínio?

3. MODELOS DE ENSINO – APRENDIZAGEM UTILIZADOS

3.1 Como organizas as aulas (promoves o trabalho de grupo, em grande grupo, individual, a pares)?

3.2 Usas os manuais e/ou outros materiais disponibilizados pelas editoras? Com que frequência?

3.3 Que tipo de ferramentas tecnológicas costumás utilizar? Em que situações de aprendizagem?

3.4 Nos conteúdos que são trabalhados na turma, incluis as componentes regional e local?

3.4.1 Podes dar um exemplo?

3.5 Em relação ao trabalho de campo, costumás integrá-lo nas atividades que propões aos alunos?

3.5.1-Dá um exemplo.

3.6 Que importância dás, no desenvolvimento dos conteúdos curriculares, à construção de gráficos, tabelas e mapas temáticos, entre outros conhecimentos processuais?

3.7 Como caracterizas o modelo de ensino – aprendizagem que adotas com maior frequência (expositivo, construtivista, interacionista...)?

4. AVALIAÇÃO PRATICADA

4.1 Que modalidades de avaliação estão previstas no grupo disciplinar?

4.2 Que importância atribuis à avaliação de diagnóstico?

4.2.1- Como é feito/elaborado o dispositivo a utilizar nesta modalidade de avaliação?

4.3. Que importância dás à avaliação formativa?

4.3.1- Como reúnes os elementos de avaliação formativa de que necessitas?

4.4. Que importância dás à avaliação sumativa?

4.4.1. Em que situações sujeitas os teus alunos à avaliação sumativa?

4.5 Enquanto desenvolves os conteúdos de um determinado domínio do currículo, a que tipo ou tipos de avaliação recorres para te certificares da sua apreensão pelos alunos?

4.5.1 A que tipo ou tipos de suportes recorres para registar e estruturar os dados relativos a essa avaliação, de acompanhamento?

4.6- Costumas utilizar o *feedback* para te certificares da apreensão, pelos alunos, dos conteúdos que estão a ser desenvolvidos na turma?

4.6.1- Que formas de *feedback* costumás praticar?

4.7. Ao iniciáres um dado domínio temático procuras conhecer os preconceitos que a turma já detém sobre o mesmo, ou partes do pressuposto de que a turma já domina determinados conhecimentos básicos?

4.7.1 Para conheceres ou (re) conheceres os pré-conceitos que a turma já detém em que instrumentos e/ou estratégias te baseias para obteres esse conhecimento (diagnóstico realizado à turma, sucesso da turma no conteúdo temático anterior, saberes demonstrados em interação ...)

4.7.2 No caso de os pré-conceitos evidenciados pela turma não serem os que eram supostos e de teres que trabalhar com os alunos aqueles que consideres básicos para a apreensão dos novos conhecimentos a desenvolver, como procedes em relação à planificação inicial?

3. FIM DA ENTREVISTA

A fase seguinte desta entrevista é a elaboração de um *fac-simile* – uma versão escrita o mais exata possível - daqueles que foram os pontos de vista que foste apresentando, acerca de cada um dos itens dos temas que a constituem. Assim que o tiver feito, entrego-te uma versão em papel e disponibilizo a mesma versão em *e-mail* de modo a que possas retificar e/ou clarificar algo que, do teu ponto de vista, não esteja explícito em relação ao que é a tua convicção ou em relação ao que quiseste expressar, ou seja, para aferires acerca do seu rigor e apuro estilístico antes de os mesmos poderem ser utilizados na investigação.

Mais uma vez quero vincar que serão garantidos quer o anonimato, em relação à tua pessoa, quer a confidencialidade em relação às respostas às questões que te foram apresentadas.

Obrigada

ANEXO V

ANEXO V - Matriz do QUESTIONÁRIO

A. Avaliação: conceitos em práticas		
Conteúdos	Questões	Tipo/escala
A.1. Conceito e abrangência da avaliação	Qt 1	Fechada (escala de Likert)
	Qt 2	Fechada (escala de Likert)
	Qt 3	Fechada (escala de Likert)
	Qt 4	Fechada (escala de Likert)
A.2. Avaliação sumativa	Qt 36	Fechada (escala de Likert)
	Qt 37	Fechada (escala de Likert)
	Qt 38	Fechada (escala de Likert)
	Qt 22	Fechada (escala de Likert)
A.3. Instrumentos de avaliação	Qt 5	Fechada (escala de Likert)
	Qt 6	Fechada (escala de Likert)
	Qt 7	Fechada (escala de Likert)
	Qt 8	Fechada (escala de Likert)
	Qt 62	Aberta
A.4. Erros dos alunos e posição dos docentes	Qt 9	Fechada (escala de Likert)
	Qt 10	Fechada (escala de Likert)
	Qt 11	Fechada (escala de Likert)
	Qt 15	Fechada (escala de Likert)
A.5. Juízo avaliativo	Qt 12	Fechada (escala de Likert)
	Qt 13	Fechada (escala de Likert)
	Qt 14	Fechada (escala de Likert)
	Qt 61	Aberta
A.6. Conceito e práticas de avaliação formativa	Qt 35	Fechada (escala de Likert)
	Qt 16	Fechada (escala de Likert)
	Qt 17	Fechada (escala de Likert)
	Qt 20	Fechada (escala de Likert)
	Qt 26	Fechada (escala de Likert)
A.7. Critérios de sucesso/ realização	Qt 27	Fechada (escala de Likert)
	Qt 21	Fechada (escala de Likert)
	Qt 19	Fechada (escala de Likert)
	Qt 18	Fechada (escala de Likert)
A.8. Componentes da avaliação – atitudes do aluno	Qt 23	Fechada (escala de Likert)
	Qt 24	Fechada (escala de Likert)
	Qt 25	Fechada (escala de Likert)
	Qt 34	Fechada (escala de Likert)
	Qt 44	Fechada (escala de Likert)
A.9. Componentes do dispositivo de avaliação do professor	Qt 28	Fechada (escala de Likert)
	Qt 29	Fechada (escala de Likert)
	Qt 30	Fechada (escala de Likert)
	Qt 33	Fechada (escala de Likert)
A.10. Papel dos E. de educação	Qt 31	Fechada (escala de Likert)
	Qt 32	Fechada (escala de Likert)

B. Planificação e desenvolvimento curricular		
B.1 Planificação e desenvolvimento do currículo	Qt 39	Fechada (escala de Likert)
	Qt 40	Fechada (escala de Likert)
	Qt 41	Fechada (escala de Likert)
	Qt 42	Fechada (escala de Likert)
	Qt 43	Fechada (escala de Likert)
B.2 Princípios pedagógicos privilegiados	Qt 45	Fechada (escala de Likert)
	Qt 46	Fechada (escala de Likert)
	Qt 47	Fechada (escala de Likert)
	Qt 48	Fechada (escala de Likert)
B.3 Currículo planificado e ritmos de aprendizagem	Qt 49	Fechada (escala de Likert)
	Qt 63	Aberta
B.4 Experiências específicas de aprendizagem	Qt 50	Fechada (escala de Likert)
	Qt 51	Fechada (escala de Likert)
	Qt 52	Fechada (escala de Likert)
B.5 Modelos investigativos a privilegiar	Qt 53	Fechada (escala de Likert)
	Qt 54	Fechada (escala de Likert)
	Qt 55	Fechada (escala de Likert)
	Qt 56	Fechada (escala de Likert)
	Qt 57	Fechada (escala de Likert)
B.6 Perspetiva sobre o trabalho de campo	Qt 58	Fechada (escala de Likert)
	Qt 59	Fechada (escala de Likert)
	Qt 60	Fechada (escala de Likert)