

UNIVERSIDADE DOS AÇORES
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO



**A INCIDÊNCIA DA AVALIAÇÃO SUMATIVA EXTERNA (PROVAS DE
AFERIÇÃO) NAS PRÁTICAS DOCENTES DO 1.º CICLO DO ENSINO
BÁSICO E NOS PROJETOS CURRICULARES DE TURMA**

Sandra Andreia de Pinho Leite

MESTRADO EM EDUCAÇÃO
**ÁREA DE ESPECIALIDADE EM DESENVOLVIMENTO E CONCEÇÃO DE
PROJETOS EDUCATIVOS**

2012

UNIVERSIDADE DOS AÇORES
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO



**A INCIDÊNCIA DA AVALIAÇÃO SUMATIVA EXTERNA (PROVAS DE
AFERIÇÃO) NAS PRÁTICAS DOCENTES DO 1.º CICLO DO ENSINO
BÁSICO E NOS PROJETOS CURRICULARES DE TURMA**

Sandra Andreia de Pinho Leite

**DISSERTAÇÃO APRESENTADA NA UNIVERSIDADE DOS AÇORES PARA
OBTENÇÃO DE GRAU DE MESTRE EM EDUCAÇÃO, ESPECIALIDADE EM
DESENVOLVIMENTO E CONCEÇÃO DE PROJETOS EDUCATIVOS**

Dissertação orientada pelo Professor Doutor Pedro González

2012

AGRADECIMENTOS

Dirijo uma primeira palavra de agradecimento ao Professor Doutor Pedro González que sábia e atentamente orientou o meu trabalho. Pela forma descontraída e disponível com que escutou as minhas propostas iniciais, pela reflexão constante que foi proporcionando, pelas críticas oportunas para a estruturação e desenvolvimento desta dissertação. Pelas sugestões na altura própria, sem com isso desvalorizar o trabalho que ia sendo apresentado e porque, de modo delicado soube ajudar-me a acreditar que seria capaz de levar a bom e seguro porto este projeto.

Aos meus pais, à minha avó e à minha irmã, os maiores responsáveis pela minha educação, pela vontade de chegar mais além e por terem mostrado disponibilidade incondicional e compreensão em todos os momentos. Aos meus pais por todos os sacrifícios feitos e com vontade de nos ver felizes. À minha mãe, pelo amor e dedicação às filhas, incondicionalmente. À minha irmã, por ser quem é!

À minha amiga Patrícia Breites, amiga de curso, amiga de trabalho e essencialmente amiga por todas as palavras de incentivo e de carinho nesta encruzilhada que parecia ser longínqua.

Ao Conselho Executivo da Escola Básica Integrada da Praia da Vitória, Ana Victória Rodrigues, Graça Toledo e José Mendonça por me ter deixado efetuar o ensaio a que me propus. Aos colegas participantes no estudo pela preciosa colaboração e disponibilidade. A todos os meus alunos e colegas de profissão pela sábia experiência que me proporcionaram ao longo destes anos!

Ao Paulo, à Inês e à Sandra Marisa pelo carinho e pela preocupação.

A todas as pessoas amigas com quem troquei impressões sobre o conteúdo da pesquisa, agradeço as palavras de incentivo e as valiosas perspetivas de análise que sugeriram. Agradeço ainda, a todos os amigos e colegas que me incentivaram a prosseguir o trabalho.

Às minhas colegas do curso de mestrado pela partilha de grandes momentos de angústias mas também de felicidade e divertimento.

Deixo, por último, uma palavra de especial apreço aos amigos que me concederam suporte emocional nos momentos finais do processo.

RESUMO

Empiricamente nas escolas portuguesas, professores e a própria comunidade educativa denuncia a ocorrência de efeitos negativos resultante da aplicação de Provas de Aferição no 1.º CEB. Os professores muitas vezes ficam num clima de tensão (na preparação das suas aulas) quando têm de preparar um grupo de alunos para as Provas, daí a pertinência deste estudo.

A principal intenção desta investigação é compreender se a organização do trabalho dos professores do 1.º CEB, nomeadamente as práticas pedagógicas são alteradas com a introdução de um dispositivo de avaliação sumativa externa, neste caso as Provas de Aferição no quarto ano de escolaridade e se estas são refletidas nos seus Projetos Curriculares de Turma (PCT), numa perspetiva de conhecimento prático desunido na sua prática docente. Pretende-se essencialmente perceber como é que as práticas letivas são influenciadas pela introdução das Provas de Aferição e de que forma estão relacionadas com os PCT.

Foi utilizada uma metodologia predominantemente qualitativa com recurso a instrumentos de recolha de dados como o inquérito por questionário e a entrevista semi-estruturada: pretendendo saber como os professores conceitualizam as Provas de Aferição e os sentidos atribuídos ao Projeto Curricular de Turma enquanto instrumento de autonomia pedagógica, neste ciclo de ensino.

Todos os professores estudados sentiram nitidamente a pressão que a Prova exercia, e todos reagiram de igual modo. Verificou-se ainda que nenhum professor fez referência à avaliação sumativa externa (Provas de Aferição) nos seus PCT.

Desta investigação permitiu elaborar algumas conclusões das quais surgirão como um contributo para o desenvolvimento e melhoria da qualidade das mesmas, numa perspetiva reflexiva e de aperfeiçoamento contínuo e para futuras investigações.

Palavras-chave: sistema educativo, avaliação sumativa externa e melhoria de ensino, gestão curricular flexível, Prova de Aferição, Projeto Curricular de Turma

ABSTRACT

Empirically Portuguese schools, teachers and the educational community itself denounces the occurrence of adverse effects resulting from the application of Assessment Tests in Primary school. Teachers are often in a climate of tension (in preparing their lessons) when they have to prepare a group of students for exams, hence the relevance of this study.

The primary intent of this research is to understand the organization of teachers' work 1. Primary school, including teaching practices are changed with the introduction of a device external summative assessment, in this case the Assessment Tests in the fourth grade and up these are reflected in their Class Curriculum Projects (PCT), a disjointed perspective of practical knowledge in their teaching practice. It is intended primarily understand how lective practices are influenced by the introduction of Assessment Tests and how they are related to the PCT.

A methodology using predominantly qualitative data collection instruments such as questionnaire survey and semi-structured interview: pretending to know how teachers conceptualize the Assessment Tests and the meanings attributed to the Project Curriculum Class as an instrument of pedagogic autonomy this teaching cycle.

All teachers studied clearly felt the pressure exerted proof, and all reacted similarly. It was also found that no teacher made reference to external summative assessment (Assessment Tests) in their PCT.

This research allowed to draw some conclusions which emerge as a contribution to the development and improvement of their quality, and a reflective perspective of continuous improvement and for future research.

Keywords: educational system, external summative assessment and improvement of teaching, curriculum management flexible proof checking, design class curriculum

LISTA COM ABREVIATURAS

CEB – Ciclo do Ensino Básico

CTR – Contrato a Termo Resolutivo

E1 – Entrevista 1

E2 – Entrevista 2

E3 – Entrevista 3

E4 – Entrevista 4

EBI – Escola Básica Integrada

EBIPV – Escola Básica Integrada da Praia da Vitória

I - Inquérito

INE – Instituto Nacional de Estatística

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

PA – Prova de Aferição

PASE – Prova de Avaliação Sumativa Externa

PEE – Projeto Educativo de Escola

PEI – Projeto Educativo Individual

PCE – Projeto Curricular de Escola

PCT – Projecto Curricular de Turma

PI – Plano Individual

PISA - Program for International Student Assessment

QND – Quadro de Nomeação Definitiva

QZP – Quadro de Zona Pedagógica

SPO – Serviço de Psicologia e Orientação

UE – União Europeia

UNESCO – United Nations Educational Scientific and Cultural Organization

Índice de Quadros	pág.
Quadro n.º 1 – Explicitação dos conceitos PEE, PCE e PCT	54
Quadro n.º 2 – Aspetos geográficos da Praia da Vitória	68
Quadro n.º 3 – Vantagens e desvantagens do inquérito por questionário	71
Quadro n.º 4 - Vantagens e desvantagens da entrevista	75
Quadro n.º 5 – Opinião sobre a aplicação das PA	93
Quadro n.º 6 – Modelo de PCT da EBIPV	108

Índice de Gráficos	pág.
Gráfico n.º 1 – Idade dos inquiridos	88
Gráfico n.º 2 – Sexo dos inquiridos	89
Gráfico n.º 3 – Habilitações Literárias	90
Gráfico n.º 4 – Anos de lecionação (até 31 de agosto de 2012)	90
Gráfico n.º 5 – Situação profissional	91
Gráfico n.º 6 – Para que servem as Provas de Aferição?	92
Gráfico n.º 7 – Concorda ou não concorda com a aplicação das Provas de Aferição?	92
Gráfico n.º 8 – Considera que a nota obtida na PA reflete a aprendizagem dos alunos, durante o ano letivo?	94
Gráfico n.º 9 – Os resultados das PA melhoram as práticas pedagógicas?	96
Gráfico n.º 10 - Os resultados das PA (dos anos transatos) influenciam a elaboração do seu atual PCT?	98
Gráfico n.º 11 – No PCT tem espaço para registar todo o processo de avaliação sumativa externa?	99
Gráfico n.º 12 – Funções que as PA aferem na avaliação de desempenho docente	105

INDICE GERAL

Índice de Quadros

Índice de Gráficos

pág.

INTRODUÇÃO 11

PARTE I – Enquadramento teórico e conceptual

I - Finalidades da Escola

1. Escola enquanto organização15

2. Escola, profissionalidade docente e currículo18

II - Concetualização da avaliação em educação: referencial epistemológico e teórico

1. Conceitos e modelos de avaliação24

2. Evolução do conceito de avaliação29

III- Influência da Avaliação no Ensino e Aprendizagem

1. Avaliação das aprendizagens33

2. Modalidades de Avaliação das Aprendizagens35

3. Metodologias de avaliação43

4. Técnicas e Instrumentos de avaliação46

5. Critérios de avaliação48

6. Desafios e Inovações no processo de avaliação50

7. O Projeto Curricular de Turma enquanto ferramenta promotora e reguladora das aprendizagens da avaliação51

PARTE II – Fundamentação Metodológica

I - Metodologia de investigação58

 Pressupostos teóricos 58

Design da Investigação63

 Escolha do tema e natureza da investigação64

 Objetivos do estudo66

 Contexto e participantes67

Técnicas e recolhas de dados	71
Inquérito por questionário	71
Entrevista	73
Análise documental e outras fontes de informação	80
Consequências da metodologia adotada	82
Apresentação e tratamento de dados	83

PARTE III – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS RECOLHIDOS

Discussão dos dados recolhidos	86
Análise da informação recolhida	89
Resultado dos inquéritos por questionário	89
Análise global dos resultados dos inquéritos	101
Resultado das entrevistas às quatro professores	102
Resultados obtidos através da análise dos PCT	109

CONCLUSÕES, RECOMENDAÇÕES E LIMITAÇÕES

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS

ANEXOS

INTRODUÇÃO

A escola é um espaço privilegiado ao diálogo, ao desenvolvimento de capacidades reflexivas que procura estabelecer a articulação dos saberes vividos e praticados com o conhecimento escolar. É um local de sociabilidade, de práticas culturais diversificadas onde se partilham saberes e memórias; é um local de construção, de experimentação entre professores e alunos que faculta a integração, a inclusão, o aumento de consciência e a participação dos alunos a fim de favorecer uma melhor ação pedagógica, ao qual Paraskeva (2007, p. 32) identifica-a como “um mecanismo regulador da ordem social”. Este espaço pedagógico destinado à partilha de conhecimentos, experiências e transmissão do saber tem também a tarefa de avaliar. E avaliar é sem dúvida “um elemento integrante e regulador das práticas pedagógicas mas assume também uma função de certificação das aprendizagens realizadas e das competências desenvolvidas.” (Abrantes, P. & outros 2002, p.9), “...é um processo organizado de acompanhamento, de observação e de interpretação dos efeitos de uma ação, que visa guiar as decisões necessárias ao bom funcionamento dessa ação”. (ibim, p.50)

Vivemos numa sociedade confrontada com diversas mudanças sociais, políticas e económicas que constantemente contesta as dinâmicas educacionais, alicerçada à questão da avaliação, pois esta "envolve interpretação, reflexão, informação e decisão sobre os processos de ensino e aprendizagem, tendo como principal função ajudar a promover ou melhorar a formação dos alunos." (idem, p.10)

Neste sentido, este trabalho surge como necessidade pessoal de formação da autora, da sua atividade profissional, no âmbito da avaliação. Ao longo de nove anos de docência, preocupou-se e centrou-se no aprofundamento de questões de avaliação, de forma empírica e desta forma considera de fulcral importância para uma prática educativa, de qualidade que os professores do 1.º CEB conheçam e dominem as questões alicerçadas à avaliação. Professores estes que, intervêm nesta investigação mas que não são “atores silenciosos nem atores dotados exclusivamente da competência de interpretarem os papéis. São atores falantes”. (Correia & Matos, 2001, p.13)

Outro fator que pesou na elaboração desta investigação foram as condições favoráveis manifestado pelo Conselho Executivo da Escola Básica Integrada da Praia da Vitória onde leciona e onde é Professora do Quadro de Nomeação Definitiva. Os gestores da Escola demonstraram interesse, mostraram-se abertos, colaboradores e

participantes. Neste sentido essa disposição deu algumas garantias de continuidade do trabalho produzido no âmbito desta investigação.

Face às dúvidas existentes no quotidiano escolar tornou-se pertinente a necessidade de fundamentar através da reflexão teórica, nomeadamente em conceções, aspirações dos Professores do 1.º CEB face às Provas de Aferição que envolvem o Projeto Curricular de Turma. É neste contexto que no ano letivo 2009/2010 inicia o Curso de Mestrado em Ciências de Educação, na área em Conceção e Desenvolvimento de Projetos Educativos, para conclusão do qual agora se apresenta esta dissertação.

Sendo professora deve privilegiar o processo de ensino e aprendizagem gerindo o currículo de forma flexível, aberta e participada, de acordo com o contexto onde determinada escola esteja inserida, recorrendo ao ensino diferenciado porque “o currículo foi e contínua a ser um tempo e um espaço de contestação, uma plataforma política onde secularmente se plasmam as mais refinadas batalhas ideológicas e culturais pelo controlo da construção social da realidade” (Paraskeva, 2007, p.238). Sendo docente do mesmo ciclo dos sujeitos envolvidos no estudo possui com eles crenças e convicções; como corretora das Provas de Aferição tem consciência do quão envolvente é no processo educativo (tanto para professores como para os alunos); como investigadora reconhece a tarefa que lhe incumbe e reconhece também que pode assumir um papel de instrumento de medida.

Face aos rankings das ditas “melhores escolas”, face á avaliação sumativa externa e face ao interesse pelos temas relacionados com a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem desenvolvidos nas instituições escolares foram desafios a partir do momento em que a levou a investigar em campos teóricos diferentes, respeitando e delineando informação no âmbito das expetativas e reações de um grupo de professores a lecionar o quarto ano de escolaridade, numa determinada amostra e perceber quais as consequências que as Provas de Aferição produzem nas práticas pedagógicas destes docentes, permeabilizando assim, um “espaço de cumplicidade com aqueles que aceitaram expor-se, expondo os seus pontos de vista sobre as suas vivências” (Correia & Matos, 2001, p.15) através de inquéritos por questionários, através das entrevistas e através da análise dos seus PCT.

Desta forma, a primeira parte deste trabalho será uma reflexão teórica onde se debruçará sobre a finalidade da escola, concetualização da avaliação; referencial epistemológico e teórico; a influência da avaliação no ensino e aprendizagem e o

Projeto Curricular de Turma enquanto ferramenta promotora e reguladora das aprendizagens de avaliação.

Na segunda parte abordar-se-á as questões relacionadas com o enquadramento metodológico: metodologia de investigação inerente neste estudo. Foram selecionados professores titulares de turma do 4.º ano do 1.º CEB da EBI da Praia da Vitória, a fim de se elaborar uma narrativa interpretativa entre a relação que o professor estabeleceu com a avaliação sumativa externa nas suas práticas docentes e nos seus Projetos Curriculares de Turma. Desta forma, através da técnica do inquérito por questionário a catorze docentes, titulares de turma do 4.º ano de escolaridade pretendeu-se que fizessem uma reflexão sobre a sua prática pedagógica e que explicassem a relação de estrutura e conteúdos do PCT, enquanto instrumento de autonomia pedagógica, articulado com as Provas de Aferição. Quatro foram os docentes selecionados para participar na entrevista (dois professores com maior tempo de serviço e outros dois com menor tempo de serviço) e pretendia-se essencialmente obter informações sobre as funções de desempenho docente, a forma como geriam e organizavam o trabalho pedagógico no contexto de sala de aula bem como, a intenção explícita de preparação dos alunos para as Provas de Aferição.

Na terceira parte será feita a apresentação, análise de dados recolhidos (inquérito por questionário, entrevistas e análise do PCT), interpretação dos mesmos e serão apresentadas as conclusões do estudo - fruto das análises consideradas pertinentes. Por fim, apresentaremos as considerações finais sobre o estudo.

Terminamos o nosso trabalho com algumas conclusões finais, reflexões e recomendações, onde damos conta do que foi possível em termos de estudo.

PARTE I

ENQUADRAMENTO TEÓRICO E CONCEPTUAL

I - Finalidades da Escola

1. Escola enquanto organização

Para que um indivíduo faça parte de uma sociedade é necessário um processo formativo mediante o qual, o sujeito em causa aprende ou interioriza os elementos que definem a sua participação nessa sociedade – linguagem, esquemas de conduta, esquemas legitimadores, entre outros. A educação social, na opinião de Luzuriaga (s/d) realiza-se principalmente por duas vias: espontaneamente, pela simples relação ou contato do indivíduo com os outros, em casa, na rua com os amigos, nas leituras ou noutros processos naturais ou das instituições da educação.

A educação sendo influenciada cada vez mais por fatores socioeconómicos e políticos tende a refletir a sua imagem como compromisso social. Ora, a educação tem o intuito de promover mudanças desejáveis e estáveis nos indivíduos - mudanças que ajudam ao desenvolvimento integral do Homem e da sociedade, senão não se podem gerar nem alcançar experiências pedagógicas, promotoras dessas alterações. Reflete nitidamente as ideologias no contexto social e macro político, com as reformas educativas inerentes à escola. Desta forma, a escola surge como a primeira instituição social com o objetivo de preparar cidadãos aptos para cooperar, defender, transformar e desenvolver a sociedade a que pertencem e a que todos têm direito.

Segundo Maximiano (1992) uma organização é uma combinação de esforços individuais que tem por finalidade realizar propósitos coletivos. Por meio de uma organização torna-se possível perseguir e alcançar objetivos que seriam inatingíveis para uma pessoa. É então, o resultado da combinação de elementos orientados a um objetivo comum. Neste sentido, não se pode pensar numa sociedade sem uma vasta rede de organizações que a caracteriza, que a represente, que a suporta e que a organiza.

A escola é uma organização que envolve o crescimento e formação da nossa sociedade; é uma unidade social criada e estruturada para realizar determinados objetivos e é uma organização que tem influência para com as outras, pois é nela, que a maioria das pessoas passa grande parte do seu tempo. É um local que deve promover a eficiência e qualidade dos percursos, desafiando os alunos a trabalhar e a dar o seu melhor, ajudando-os a superar dificuldades de aprendizagem de forma atempada e eficaz. É o local apropriado para favorecer a integração, o respeito mútuo e a participação ativa dos alunos, dos profissionais que nela trabalham e das famílias. Relaciona-se de forma aberta com a comunidade em que se insere e o mundo que a rodeia. Todavia Roldão (2005, p.13) afirma que, “a escola permaneceu bastante

imutável, face a um público que mudou drasticamente e face a saberes que evoluíram e se complexificaram consideravelmente”.

Apesar da universalidade dos saberes e dos valores que pretende transmitir, “a escola é um mundo transitório de vida para aqueles a quem se dirige” (Correia & Matos, 2001, p.11) que foi invadida por diversas culturas, diferentes ritmos de aprendizagem, diferentes estruturas familiares, diferentes valores. Esta instituição foi obrigada a adaptar-se ao qual Roldão (2005, p.14) transcreve como “adequação e eficácia de resposta curricular”. Havia necessidade de mudança de mentalidades e de atitudes tanto para professores como para os políticos enquanto gestores de diversas mudanças educativas e havia também necessidade de preparar os indivíduos para o saber, para o ser e para o saber-fazer prescrevendo a igualdade de oportunidades e recetiva à inclusão de todos: tanto economicamente, socialmente, culturalmente, entre outros, contrariamente ao que adverte Roldão (2005, p.14), “entram na escola provindo de estratos socioculturais mais desfavorecidos ou portadores de diferenças que os afastam da suposta «norma».” A escola tem de estar adaptada à diferença para contrariar a ideia de Formosinho (1987) ao impor o seu currículo *standard* “uniforme pronto-a-vestir de tamanho único.”

Não obstante, a institucionalização de um currículo nacional e/ou regional uniforme para todos, sem considerar as especificidades dos alunos levando os professores a colocar alunos em perfis que não foram os mais adequados, levando a acreditar “que ao longo dos anos as escolas se foram transformando em instituições totalitárias” Cabral (1997, p.49); levando também, muitas vezes a pensar que a avaliação serve para fazer a seleção entre alunos e tantas vezes, constituindo uma forma de verificação dos conhecimentos por eles adquiridos (que tantas vezes os decoram para o teste ou exame, para os esquecerem pouco tempo depois), em vez de ter como principal finalidade a aprendizagem com sentido, o prazer de aprender e descobrir, bem como uma certa melhoria dos conhecimentos. Assim, na nossa opinião, os professores deverão ser também, especialistas nesta área e devem saber usar os diferentes tipos de avaliação para que obtenham dela, aquilo que esperam de forma justa, clara e correta.

Parece-nos fundamental, que os professores saibam, desde o início da sua prática, as implicações da avaliação e saibam fazê-la de uma forma consciente. Isso só poderá ser conseguido com uma adequada formação, a nível teórico e prático, parecendo-nos oportuno refletir sobre o que é a avaliação, as suas tensões, contradições

e diferentes modalidades de avaliação que podem ser consideradas, bem como a forma como é feita, no primeiro ciclo do ensino básico (CEB) nesta área.

A Constituição Portuguesa consagra as finalidades da educação, estabelecendo que ao Estado compete promover a sua democratização, garantindo a todos o acesso ao ensino. Para tal, deve criar uma rede de estabelecimentos públicos de ensino que cubra as necessidades de toda a população, segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo, (Decreto-Lei n.º 46/86). Esta Lei estabelece os princípios de organização deste sistema, designadamente a promoção da formação integral, da cidadania, da valorização cultural, moral e ética e da interculturalidade. A educação deverá ser oferecida de forma descentralizada e diversificada, com participação das localidades, assegurando a igualdade de oportunidades e as práticas democráticas, tendo como base os princípios fundamentais que conduzem o sistema educativo português: a igualdade, a equidade, a democraticidade, a abrangência, a inclusão e a participação.

As escolas associadas da UNESCO baseiam a sua atividade nos chamados quatro pilares da aprendizagem: “aprender a saber; aprender a fazer; aprender a ser e aprender a viver em conjunto”. Na perspetiva da UNESCO, as escolas devem estar motivadas para apresentar projetos de educação para todos, com vista à educação para o desenvolvimento sustentável, para a paz, para os direitos do Homem e para a aprendizagem intercultural. Em suma, para as organizações internacionais de referência, escolas de qualidade são as que se preocupam com a promoção da equidade e da inclusão, com a diminuição das taxas de abandono, com a oferta das melhores oportunidades de aprendizagem e de percursos educativos flexíveis, com a criação de parcerias e redes, com a autoavaliação sistemática e cíclica para ajudar à identificação de problemas e opções de mudança. São as escolas que beneficiam de lideranças que diversificam as áreas de responsabilidade com vista ao apoio, avaliação e desenvolvimento da qualidade dos professores e que promovam o desenvolvimento da gestão estratégica e da colaboração sistemática com outras escolas (OCDE); são as escolas cujos projetos educativos se baseiam nos valores da democracia, reforçam os temas da interculturalidade e se orientam para a defesa dos direitos humanos, o crescimento sustentado, a paz e a segurança.

Neste sentido, para Nóvoa (1992), a escola é encarada como uma instituição dotada de uma autonomia relativa, como um território intermédio de decisão no domínio educativo, que não se limita a reproduzir as normas e os valores do macrossistema, mas que também não pode ser exclusivamente percebida como um

microuniverso dependente do jogo de atores sociais em presença. Dotada de uma autonomia relativa, a escola enquanto organização necessita de qualidade. Esta escola de qualidade, enquanto estabelecimento de ensino capaz de identificar os problemas e dotá-los de autonomia na gestão do currículo (despacho nº 4848/97, de 30 de julho) que não pode ignorar as realidades nem os agentes educativos, terá de deixar morrer a ideia de querer educar todos, como se fossem somente um. Aliás a “escola curricularmente inteligente” defendida por Leite (2003) é uma:

“instituição que não depende exclusivamente de uma gestão que lhe é exterior, porque nela ocorrem processos de tomada de decisão participados pelo colectivo escolar e onde, simultaneamente, ocorrem processos de comunicação real que envolvem professores e alunos e, através deles, a comunidade na estruturação do ensino e na construção da aprendizagem” (Leite, 2003, p.125).

Face à progressiva autonomia das escolas, tanto ao nível pedagógico, curricular e profissional facultaram uma maior focagem ao nível da escola enquanto unidade. Passou-se de um sistema macro (de políticas nacionais) para micro (para políticas locais), tal como fundamenta Barroso (2003).

2. Escola, profissionalidade docente e currículo

Mais do que o simples saber técnico ou científico, a educação deve eleger o saber-estar, o saber-ser e o saber-aprender como seus domínios e impactos, (Morgado, 2005). Isso não sucedia tanto numa primeira fase de formulação de políticas educativas, que o autor situa na primeira metade do século XX, caracterizada por uma abordagem vertical, reguladora e centralizadora – e que viria a traduzir-se numa crescente crise educativa.

Ora, em Portugal, nas décadas de 80 e 90 o Estado vê-se compelido a moderar o controlo do sistema educativo, optando por sistemas descentralizados, onde se confere um maior grau de autonomia aos professores, apostando na sua reprofissionalização e promovendo a sua capacidade decisória. Daí, a exigência da conceção de um currículo que recusa a existência de um plano previamente definido e estruturado de forma a ser implementado na prática e a preferência por um modelo de construção participada, de poderes e responsabilidades partilhados. Morgado (2005) defende uma maior autonomia e responsabilização dos docentes, dado o seu papel fundamental no sistema de ensino formal ou informal, para logo afirmar que outros atores e fatores intervêm no processo educativo, pelo que aqueles não podem ser responsabilizados pela totalidade das práticas e resultados pedagógicos. Para Roldão (2003), a escola como instituição curricular pública, organizadora da passagem do currículo e com um corpo de saberes tidos em cada época como socialmente necessários é digna de apresentar profissionais de ensino que o saibam fazer. Ora Gimeno Sacristán, (2000, p.46) define e encara o currículo como o “conjunto de objetivos de aprendizagem selecionados que devem dar lugar à criação de experiências apropriadas que tenham efeitos cumulativos avaliáveis, de modo que se possa manter o sistema numa revisão constante, para que nele se operem as oportunas recomendações”. Não obstante, para Goodson (2001), citada por Lagarto (2009), regista que currículo é:

“um conceito ilusório e multifacetado. Trata-se, num certo sentido, de um conceito “escorregadio” na medida em que se define, redefine e negocia numa série de níveis e arenas, sendo muito difícil identificar os seus pontos críticos. Por outro lado, o campo difere substancialmente em função das estruturas e padrões locais ou nacionais” (2001, p.17-18).

Já P. W. Musgrave (1972), regista que o currículo constitui um dos meios essenciais pelos quais se acham estabelecidos os traços dominantes do sistema cultural de uma sociedade, pelo papel que ele desempenha na gestão dos conhecimentos de que

dispõe a sociedade, sua conservação, sua transmissão, sua distribuição, sua legitimação, sua avaliação (citado por (Forquin, (1993, p.22). No entanto e segundo a UNESCO, (2004, p.13) o currículo é constituído pelo que é aprendido e ensinado - contexto; como é oferecido - métodos de ensino e aprendizagem; como é avaliado - Provas, por exemplo e quais os recursos usados – por exemplo livros para ministrar os conteúdos e para o processo ensino e aprendizagem. O currículo formal baseia-se então, num conjunto de objetivos e resultados previstos; o informal ou currículo oculto à aprendizagem não planeada que ocorre nas salas de aula, nos espaços da escola ou quando os estudantes interagem com ou sem a presença do professor.

Neste sentido, Morgado (2005) desenvolveu uma reflexão sobre o papel que os professores podem ou devem desempenhar no atual cenário de mudança educativa e Nóvoa (1999, p.47) afirma que “é preciso levar a cabo uma reabilitação social da profissão docente”, onde “os professores ocupem um espaço mais dinâmico (e menos defensivo) a respeito das mudanças em curso.” Morgado (2005), ao mesmo tempo dispôs-se a enunciar algumas das possibilidades que se apresentam aos docentes para alcançarem uma ação pedagógica mais eficaz e para se assumirem como verdadeiros atores da transformação social. Verifica também, que a educação num contexto histórico, social, económico e político de acordo com o lugar que a sociedade lhe tem reservado, tem assumido uma importância crescente, conforme atestam as mudanças na forma como o mundo percebe o direito à educação e na maneira como lhe atribui um papel preponderante na dinâmica e no progresso sociais, a ponto, sublinha, de constituir uma das principais prioridades políticas da generalidade dos governos (2005, p.17). Vista pelo autor como uma profissão *sui generis*, a tarefa de professor interessa-nos na atualidade porquanto o grau de sucesso dos estudantes é frequentemente relacionado com a qualidade da profissionalidade docente, que desse modo se destaca no debate sobre as práticas e finalidades do sistema escolar, “focalizando-se particularmente no desempenho curricular que os professores devem assumir” (2005, p.26). No entanto, Correia (1993) acentua a ideia de bipolarização de dois modelos de profissionalidade. Há aqueles que são considerados como profissionais solitários e aqueles profissionais “reflexivos, críticos e transformativos.” O professor é encarado com diversas facetas pois “pode ser, por um lado, um ator curricular que tem a tarefa curricular de implementação e da execução de decisões prescritas” mas também “goza de uma autonomia funcional que lhe advém da existência (ou inexistência) de ineficazes instrumentos de controlo curricular.” Pacheco (2001, p.101).

A visão do professor enquanto profissional técnico; a ideia do professor como profissional reflexivo e a imagem do professor na qualidade de intelectual crítico são alguns dos modelos que foram convivendo e rivalizando entre si ao longo das últimas décadas. O professor não pode deixar de integrar na sua prática dimensões decorrentes de cada um desses modelos, “doseando-as sabiamente e tendo em conta algumas variáveis, tais como a sua personalidade, o tipo de alunos com que trabalha, os programas que operacionaliza” (Morgado, 2005, p.71), pois não podemos esquecer que a classe docente integra pessoas com diversas ideias, estilos de vida, concepções e modelos de sociedade, sendo praticamente impossível encontrar casos em que todos os professores tenham as mesmas afinidades ideológicas e culturais. Ora, Leite (2004) reafirma a importância dos professores, na sua formação, se prepararem para a recontextualização das diretrizes nacionais e para a aprendizagem de trabalho pedagógico num diálogo intercultural. Contudo, a autora reconhece que também seja necessário que os professores queiram e saibam assumir profissionalmente essa autonomia, dando conta dos conhecimentos da ordem da organização e gestão curricular sobre o qual a escola esteja inserida, vivenciando também “dinâmicas de um trabalho coletivo que permita a conceção e o desenvolvimento de estratégias de ação que se regem por uma intencionalidade comum”. E, que “claramente traduz (mais) um propósito político, tem tonificado a retórica atual que desagua no sistema educativo mexendo com atores nele direta ou indiretamente implicados.” Paraskeva, (1998, p.107).

Nesta medida, para que os docentes possam integrar aspetos multidimensionais no modelo de profissionalidade em que se inscrevem, eles devem criar condições, ao nível dos processos de ensino e aprendizagem e **devem conseguir trabalhar nas aulas temas atuais e que sejam do interesse dos estudantes**. O professor tem de tornar os assuntos tratados nas aulas atrativos, relacioná-los com a realidade e que vá de encontro das necessidades dos seus alunos. E ao que Lobo (2010) através da sua tese de Doutoramento anota que os professores estão habituados a construir e a questionar e são “práticos reflexivos, construtores do seu conhecimento profissional, investigadores da realidade em que atuam, capazes de porem em questão os contextos institucionais e sociais em que agem” (Estrela, 1997, p. 14-15). Ora Morgado (2005) quer envolver não só a comunidade docente mas igualmente o conjunto dos atores sociais, ao afirmar que qualquer mudança ou melhoria que se pretendam concretizar a nível educativo

implicam, obrigatoriamente, um maior envolvimento dos professores, mas também, uma outra atitude da própria sociedade (2005, p.99). Ou seja, se queremos que a educação mude é imperativo que os docentes modifiquem as suas práticas escolares, deixando de lado o tradicional papel técnico de meros transmissores e executores de decisões educativas tomadas fora da escola. Mas também é preciso reconhecer que os professores não detêm a exclusividade da definição das práticas escolares, pelo que nem tudo depende deles. Na realidade, sustenta-se muito do que se passa no interior das salas de aula, que tem sido muitas vezes, mais influenciado por agentes externos do que pelos professores – e daí afirmar que as mudanças educativas exigem uma diferente postura da administração central, “que teima em não perder protagonismo nem abdicar do seu papel centralizador e controlador” (2005, p.101).

À luz destas características, o autor refere também que a cultura docente se vê perpassada por um conjunto de fenómenos que têm contribuído para a tornar numa cultura profissional complexa, bastante fragmentada, dificultando um empenhamento coletivo eficaz (2005, p.98), tanto no que respeita ao poder de reivindicação quanto no que se relaciona com a melhoria dos contextos educacionais. Por isso, acredita ser necessário um desenvolvimento de culturas de participação e colaboração no seio das escolas.

As culturas colaborativas pelas quais pugna englobam um conjunto de relações de trabalho que podem ser caracterizadas como espontâneas; voluntárias; orientadas para o desenvolvimento; difundidas no espaço, no tempo e imprevisíveis. Daqui se depreende que as culturas colaborativas devem eclodir no seio do meio escolar, não podendo depender de uma legislação que as regule e enforme. Aliás, a cultura de colaboração é tão valiosa que não deve circunscrever-se apenas ao espaço escolar. Este conjunto de ideias remete-nos portanto, para a ideia do currículo como resultado de uma construção participada – e isso leva-nos a problematizar a questão da formação, inicial e contínua dos professores. De facto, a formação inicial e a formação contínua de professores assumem uma posição primordial no processo e nos objetivos – de mudança e progresso educativo, daí a repetição da ideia de que muito dependerá dos professores a sua concretização mas mais ainda, de uma forte coragem política por parte dos governos para caminharem nesse sentido. Então, Gimeno Sacristán (1997, p.25) afirma que “as reformas educacionais são referentes para analisar os projetos políticos, económicos, sociais e culturais daqueles que as propõem e do momento histórico em que surgem”. No entanto e como afirma Ana Benavente (2005):

“Sabemos que não são as ‘grandes reformas’ e as medidas oficiais formais que levam às transformações pedagógicas e escolares mais significativas e que, muitas vezes, nem passam do papel. Sabemos também que determinadas alterações, aparentemente menores (de estratégias pedagógicas, de gestão do tempo e do espaço, por exemplo), podem ser portadoras de mudanças profundas e qualitativamente significativas para a qualidade das aprendizagens.” Benavente, (2005, p.3)

A par das carências formativas, os professores enfrentam um elevado número de alunos por turma, bem como um grande número de turmas a seu cargo; um programa geralmente demasiado extenso; falta de recursos didáticos e escassez de apoios pedagógicos – ou seja, todo um conjunto de obstáculos para conseguirem construir e desenvolver o currículo de forma a permitir aprendizagens verdadeiramente significativas aos estudantes.

E isto é tanto mais importante quanto, logo Morgado (2005) havia sublinhado que a relação pedagógica que une alunos e professores é sobretudo de base emocional – “salvo raras exceções, qualquer um de nós se lembra deste ou daquele professor mais pela pessoa que foi, isto é, pela forma como se relacionou connosco e nos marcou afetivamente, do que pelas matérias que ensinou” (2005, p.11). Daí referir-se ele, ao que designa de currículo oculto - um currículo constituído por valores fáceis de reconhecer mas difíceis de quantificar, como a integridade, o sentido de responsabilidade, a paciência, a compreensão, a capacidade de reconhecer o erro, de saber ouvir e aceitar os outros tais como são, por exemplo. E é:

“como tem de conjugar as suas competências profissionais com as qualidades centrais (*core qualities*) como a confiança, a coragem, a flexibilidade, o humor, o espírito de altura. São as qualidades centrais as que mais perduram na memória dos alunos.” Lobo, (2010, p. 97).

Nessa medida e como foi referido anteriormente é urgente e imperioso problematizar e refletir sobre a formação e avaliação de professores em função dos condicionalismos que determinam a construção da realidade escolar – ao contrário do que se costuma suceder no nosso país, que é debaterem-se estas questões à luz de elementos que são mais determinados pelas necessidades do sistema do que por um quadro concetual sistematizado.

Pois, a escola não se limita a reproduzir a informação que lhe chega do exterior, antes adaptando e transformando essa informação para criar um saber e uma cultura próprios, traduzidos num conjunto de significados e comportamentos que se

esforça por conservar e reproduzir. Neste contexto, destaca-se o papel dos professores, pois a cultura dos docentes tem um peso significativo na cultura da escola onde exercem funções – sendo que a cultura docente de vital importância na determinação da qualidade dos processos educativos. Educar na diversidade significa ensinar num contexto educacional no qual as diferenças individuais dos elementos que compõem a turma são aproveitadas para enriquecer e flexibilizar o conteúdo curricular previsto no processo ensino de aprendizagem.

Na mesma medida e segundo o Decreto Legislativo n.º 32/2011, Artigo 21.º, citando o Ponto 1 refere que, os professores enquanto principais responsáveis pela condução do processo de ensino e aprendizagem devem obrigatoriamente promover medidas de carácter pedagógico que estimulem o desenvolvimento de educação, a ordem e a disciplina na sala de aula e nas restantes atividades da escola. Há que pensar em organizar melhor as escolas, com mais eficácia, pois o trabalho de hoje não se centra unicamente no sistema de organização curricular uniformista e transmissiva que tínhamos tido até ao século XIX. Neste propósito surge a constante referência à avaliação. Sendo a escola uma instituição social pública desde os finais do século XVIII onde se ensina, ou seja, fazer com que alguém aprenda (Roldão, 2003) – garantir que se aprenda aquilo de que se vai precisar, pessoal e socialmente, para uma boa integração social.

II - Conceptualização da avaliação em educação: referencial epistemológico e teórico

1. Conceitos e modelos de avaliação

Há milhares de anos que o conhecimento tem vindo a ser transmitido de geração em geração, optando pelo mais interessava para o presente e para o futuro (Pinar, 2007), citado por Lagarto (2009, p. 9).

Nos finais da década de 60 pode-se assistir a um tempo de mudança significativa pois até então, a avaliação ia ao encontro da classificação e era uma ação exterior ao processo de ensino e aprendizagem. Cabia ao aluno a reprodução dos ensinamentos do professor sujeitando-se à comparação normativa e seletiva. Todavia na década seguinte houve uma ligeira alteração da função seletiva à do desenvolvimento do indivíduo, defendida e adotada por Scriven (1967) - o conceito de avaliação formativa e transferindo-a para o contexto da aprendizagem. Para este autor, este tipo de avaliação deveria permitir a tomada de decisões no decurso do processo escolar, tendo lugar a necessidade de avaliar mais os processos do que resultados. Introduziu também, a distinção entre avaliação formativa e sumativa apelando para que, nem sempre sejam vistos apenas os resultados previstos mas também aqueles imprevistos. Pois Scriven defende que todos os alunos têm a possibilidade de aprender num ensino individualizado. (Lagarto, 2009).

Desta forma na educação, decidir e definir os objetivos de aprendizagem significa estruturar de forma consciente, o processo educacional de modo a oportunizar mudanças e atitudes significativas. Daí que Bloom (1986) prescreveu a passagem de uma pedagogia de instrução para uma pedagogia de aprendizagem e sugeriu-as em Taxonomias. Defendeu que o primeiro passo para a definição dessa taxonomia era a divisão do campo de trabalho em três áreas exclusivas (cognitiva - ligada ao saber; afetiva - ligada a sentimentos e psicomotora - ligada a ações físicas). Ferraz & Belhot (2010).

Segundo Alarcão (2001), na década de 80, o educador inglês Stenhouse defendia que todo o professor deveria atuar como um investigador que fosse capaz de criar o seu próprio currículo e assim, acreditava que todo o professor deveria de assumir o seu lado experimentador no quotidiano e transformar a sala de aula num laboratório. O profissional da educação deveria criar estratégias variadas até obter as melhores soluções para garantir a aprendizagem dos seus educandos, transformando “o

desenvolvimento curricular de alta qualidade, efetivo, que depende da capacidade dos professores adotarem uma atitude de investigação perante o seu próprio ensino (Stenhouse, 1975:142), citado por (Alarcão, 2001).

Conhecido como o pai da avaliação educacional, Tyler desenvolveu a sua teoria do currículo e a avaliação centrada nos resultados da aprendizagem (Lobo, 2010). O desenvolvimento do currículo devia centrar-se nos objetivos, nos conteúdos, nas atividades e na avaliação (Tyler, 1949 citado Lobo, 2010). Em pleno século XXI e no caso de Portugal, a escola tem o currículo nacional (no caso de Portugal Continental) e também o currículo regional (neste caso na Região Autónoma dos Açores) que contém competências essenciais - documento esse que apresenta as competências gerais que os alunos devem possuir no final do ensino básico e as experiências educativas que devem ser proporcionadas aos alunos. Isto porque com a evolução da sociedade, novas exigências foram surgindo e colocaram novos desafios à escola.

Pela primeira vez, e através do decreto-lei n.º 6/2001 se estabeleceu a reorganização curricular no ensino básico onde o currículo nacional é entendido como “o conjunto de aprendizagens e competências, integrando os conhecimentos, as capacidades, as atitudes e os valores a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico.” (p.259). Desta forma, pretende-se que os alunos sejam avaliados em função das competências, contrariamente à acumulação de um saber, como era feito até então. Pretende-se também que, no final de cada ciclo, os alunos sejam capazes de interligar os diversos saberes a fim de resolver situações do dia-a-dia, do seu quotidiano.

Fazia-se um ensino dirigido a objetivos pré-definidos centrados em saberes e organizados segundo uma lógica sequencial e linear; hoje fala-se de um ensino dirigido ao desenvolvimento de competências. Enquanto os objetivos são atingidos, as competências são alcançadas - há diferentes níveis de desenvolvimento de competências, pelo que a mesma competência pode ser trabalhada ao longo de um ou mais ciclos. É um processo continuado.

Em suma, tanto Scriven com a introdução do conceito de avaliação formativa e “distinção entre avaliação formativa e avaliação formativa”; Bloom com a prescrição da pedagogia de instrução para uma pedagogia de aprendizagem circunscrita em Taxonomias; Stenhouse com a perceção de que todo o professor deveria atuar como investigador e criador do seu próprio currículo, transformando assim, a sua sala num laboratório ou mesmo Tyler com a teoria de currículo e avaliação centrado nos resultados de aprendizagem fizeram com que hoje, em pleno século XXI, todos os

profissionais de educação, neste caso professores, adotem conceitos e modelos de avaliação mais precisos e mais adaptados à realidade que os circunscrevem, indo ao encontro que a escola nem sempre é somente um mero veículo transmissor de saber. Ela tem a tarefa de ensinar, de fazer aprender e de colaborar na educação global. A escola e por conseguinte a avaliação é um processo de reflexão que tende a valorizar as situações positivas alicerçada ao desenvolvimento de competências e não apenas para cumprir objetivos.

Segundo o despacho normativo nº 1/2005 de 5 de janeiro, ponto 2, a avaliação “(...) é um elemento integrante e regulador da prática educativa, permitindo uma recolha sistemática de informações que, uma vez analisadas, apoiam a tomada de decisões adequadas à promoção da qualidade das aprendizagens”. Nóvoa (1992) refere que os professores basearam grande parte da sua autoridade pedagógica e mesmo da sua identidade profissional, no exercício da avaliação, daí a avaliação ter-se constituído, muitas vezes, como o ponto em que os professores sentem o exercício da sua autoridade e em que os alunos e pais vêem o seu próprio reflexo do desempenho escolar.

No entanto, cabe ao sistema educativo nacional português a preocupação da promoção de condições pedagógicas que permitam uma igualdade de oportunidades no sucesso educativo dos alunos e segundo o relatório dos membros do conselho de representantes da *European Agency for Development* (2005) os sistemas educativos nacionais (políticas e práticas) evoluíram no âmbito de contextos muito específicos pelo que assumem, por isso, uma configuração de cariz individual.

As políticas e as práticas de avaliação num país são o resultado de desenvolvimentos legislativos e de entendimentos e conceções sobre o processo de ensino e aprendizagem.

Segundo o mesmo relatório verificou-se que os diferentes países europeus podem aplicar procedimentos gerais de avaliação para todos os alunos com vista a comparar os respetivos resultados e a monitorizar os *standards* educacionais nacionais na globalidade. Desta forma, os decisores políticos colocam então, a avaliação no centro das suas preocupações e deram liberdade à escola para definir as suas meta-estratégias, para assim definir as suas opções curriculares relativamente às aprendizagens que desejam que cada um dos alunos faça e assuma como suas, as prioridades definidas pelo currículo nacional e regional e pelo contexto em que se insere a escola.

Então, a avaliação é um conceito que, ao longo do tempo, se tem vindo a desenvolver; é um campo onde se reúnem práticas sociais mas também é um espaço de

reflexão teórica, concetual, de investigação e pesquisa. Convém, então referir que, ao longo deste trabalho, quando falamos de avaliação estamos a referir-nos à avaliação da aprendizagem dos alunos. Avaliação é, portanto, um conceito polissémico, pois tanto serve para designar um processo como um produto final.

Neste sentido, as preocupações da Portaria n.º 4/2010 de 20 de janeiro centraram-se na adequação do novo regime de avaliação das aprendizagens, decorrente da reorganização curricular do ensino básico operada pelo Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, retificado nos termos da Declaração de Rectificação n.º 4-A/2001 e alterado pelo Decreto-Lei n.º 209/2002, de 17 de outubro, às diferenças específicas do sistema educativo regional, nomeadamente em termos de autonomia das escolas, mantendo, como princípios orientadores a ênfase no carácter formativo da avaliação e a valorização da lógica de ciclos de escolaridade. Segundo a mesma Portaria, artigo 2.º cito que: a avaliação é um elemento integrante e regulador da prática educativa, permitindo uma recolha sistemática de informação destinada a apoiar a tomada de decisões adequadas à promoção da qualidade das aprendizagens e à sua certificação, visando:

1. Certificar as diversas competências adquiridas pelo aluno no final de cada ciclo e à saída do ensino básico;
2. Contribuir para melhorar a qualidade do sistema educativo, possibilitando a tomada de decisões para o seu aperfeiçoamento e promovendo uma maior confiança social no seu funcionamento.

2. Transformação do conceito de avaliação

Como já vimos, a educação é um direito globalmente reconhecido e constitui um dos factos mais constantes da vida do Homem. Ao longo das últimas décadas do século XX, os estudos da avaliação da educação serviram de referência e modelo para o desencadear de novas iniciativas de avaliação internacional dos resultados educativos. A literatura não europeia refere que mesmo em países de língua inglesa, a terminologia e particularmente a distinção entre os termos “*assessment*” e “*evaluation*” não é clara. Em Keeves/UNESCO (1994) é utilizada a seguinte definição – o processo de avaliação (*assesment*) refere-se a decisões e a apreciações sobre os indivíduos baseados na evidência; a avaliação refere-se à análise de fatores não centrados na pessoa, tais como organizações, currículos e métodos de ensino. A informação do processo de avaliação de cada aluno “deve ser usada para integrar a avaliação utilizada para apreciação das escolas e também dos sistemas”. Segundo o relatório dos membros do conselho de representantes da *European Agency for Development* (2005) a descrição geral do processo de avaliação constitui um dos pontos de partida para a definição operacional, do qual destacamos da seguinte forma: o processo de avaliação refere-se às formas como os professores e outros profissionais intervenientes na educação do aluno, recolhem e posteriormente, utilizam a informação sobre o nível dos resultados atingidos pelos alunos e/ou sobre o seu desenvolvimento nas diferentes áreas.

Esta definição inclui todos os possíveis métodos e procedimentos de avaliação inicial e contínua. Poder-se-á referir que nem só os professores podem incidir na avaliação das crianças; cabe também, a diferentes atores a tarefa de avaliar, nomeadamente: outros profissionais da escola, profissionais de apoio à escola, pais e os próprios alunos podem ser envolvidos nos procedimentos do processo de avaliação de diferentes maneiras.

Desta forma, em Portugal assistiu-se à oficialização da importância da avaliação formativa nas práticas educativas desde a reforma curricular para o Ensino Básico. Toda a estrutura do sistema escolar português foi estabelecida pelo Decreto-Lei n.º 46/86, de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo), onde define o sistema educativo como um conjunto de meios destinados a concretizar o direito à educação determinando o carácter universal, obrigatório e gratuito. A escolaridade é então, uma etapa indispensável à vida do Homem moderno, onde à escola como instituição social que é, são confiadas uma série de funções, como se pode destacar a de contribuir para o desenvolvimento físico, intelectual, afetivo e social da pessoa. Atualmente está a passar

por uma série de transformações que exige respostas diferentes e diversificadas de modo a que possa ser vista como um organismo moderno, flexível e capaz de dar respostas a todos, de acordo com os contextos sociais em que se insere.

A mesma Lei (n.º 46/86 de 14 de outubro) veio recomendar a tendência para a descentralização e abertura do sistema (Decreto-Lei n.º 286/89 de 29 de agosto), confirmada no documento de Autonomia e Gestão de Escolas (Decreto-Lei 15-A / 98 de 4 de maio), congratulando-se um olhar diferente sobre a gestão e administração de escolas com a introdução deste decreto-lei. A escola, como instituição, é historicamente construída, e faz parte de uma sociedade em permanente mudança. Mudança essa, que concedeu à escola (tanto de Portugal Continental como das Regiões Autónomas: Madeira e Açores) autonomia para gestão do seu próprio currículo, tal como regula o Artigo 3, Ponto 1 do mesmo decreto:

“Autonomia é o poder reconhecido à escola pela administração educativa de tomar decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu projecto educativo e em função das competências e dos meios que lhe estão consignados”.

A existência de currículos nacionais e regionais serve, pelo menos, o propósito de evitar situações de grande desigualdade educativa e assegurar a democraticidade do ensino. No entanto, cabe aos docentes e à comunidade escolar adaptar o currículo aos diversos contextos e características específicas dos intervenientes, o que implica também a implementação de formas de avaliação que privilegiem os processos em vez dos resultados, a aquisição e desenvolvimento de conhecimentos atitudinais e instrumentais em vez de conhecimentos de índole académico-racionalista, a construção de saberes e valores em vez da sua reprodução, o sucesso escolar em geral em vez das repetências e seleção (Machado, 1994, p.17).

Ao nível do 1.º Ciclo do Ensino Básico, a autonomia parece ter sido dificultado a partir da publicação do regime de avaliação dos alunos, com a reintrodução de dispositivos de avaliação externa no final do ciclo. O Programa do XVII Governo Constitucional Português atribui prioridade ao aperfeiçoamento do sistema de avaliação de Provas de Aferição como o mais adequado para avaliar a qualidade do currículo nacional e a prestação das escolas nos primeiros ciclos do ensino básico, tal como refere o Despacho n.º 2351/2007. Segundo o mesmo Despacho e de acordo com o consignado no artigo 17.º do Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro, as Provas de Aferição são um instrumento de avaliação que permite recolher dados relevantes sobre os níveis de

desempenho dos alunos no que respeita às aprendizagens adquiridas e competências desenvolvidas. As Provas visam também a reflexão coletiva e individual sobre a adequação das práticas letivas, ajustando-as – se for caso disso – para a obtenção de uma progressiva melhoria dos resultados escolares. No mesmo Despacho apela-se a todos os conselhos executivos, professores e alunos que se empenhem neste processo de avaliação e que aos serviços centrais envolvidos, seja exigida uma rigorosa análise dos resultados com a consequente produção de indicadores devidamente interpretados – a devolver às escolas, para que seja possível prestar um apoio efetivo aos professores dos primeiros ciclos do ensino básico, para assim alcançar o desejado sucesso escolar dos seus alunos.

No entanto, a nível regional e neste caso na Região Autónoma dos Açores, a Secretaria Regional da Educação e Formação publicou a Portaria n.º 4/2010 de 20 de janeiro de 2010 onde denuncia como principais preocupações: a adequação do novo regime de avaliação das aprendizagens, decorrente da reorganização curricular do ensino básico operada pelo Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, retificado nos termos da Declaração de Rectificação n.º 4-A/2001 e alterado pelo Decreto-Lei n.º 209/2002, de 17 de outubro; às diferenças específicas do sistema educativo regional, nomeadamente em termos de autonomia das escolas, mantendo, todavia, como princípios orientadores a ênfase no carácter formativo da avaliação e a valorização da lógica de ciclos de escolaridade. Verificou-se também, as alterações introduzidas na tipologia das Provas de Aferição (índole nacional), anteriormente denominadas por Provas de Avaliação Sumativa Externa (índole regional).

As Provas de Aferição, mantendo a sua universalidade e com objetivo de certificar a avaliação do sistema, devem ser integradas na avaliação sumativa interna, da responsabilidade de cada unidade orgânica, no seu Projeto Curricular e no Regulamento Interno. Com efeito, neste grau de ensino, a referência a modalidades de avaliação formativa, sumativa e de auto-avaliação é constante, dizendo apenas que elas devem harmonizar-se de modo a contribuir para a qualidade do sistema educativo dos alunos. Para tal, regula-se no sentido da adoção de metodologias e estratégias diferenciadas, mas a finalidade de “certificar saberes” e o objetivo de contribuir para a homogeneidade nacional e/ou regional das classificações do Ensino Básico concedem legitimidade institucional à função de controlo do ensino e aprendizagem exercida pela avaliação sumativa externa.

Cabe então ao professor, a árdua tarefa de prescrever o processo de desenvolvimento do currículo dos seus alunos, dentro dos referenciais que lhe são impostos pelo currículo nacional e/ou regional, juntamente com os procedimentos da avaliação.

III- Influência da Avaliação no Ensino e Aprendizagem

1. Avaliação das aprendizagens

O processo de avaliação das aprendizagens dos alunos segue em todos os países, métodos e processos diversos bem como, finalidades diversas. A política educativa e as práticas de sala de aula levam à utilização de diferentes métodos de recolha de informação no processo de avaliação, utilizados por razões diversificadas. Segundo o relatório dos membros do conselho de representantes da *European Agency for Development* (2005), a finalidade de informação do processo de avaliação – não é apenas algo que o professor utiliza na sala de aula para tomar decisões sobre a sequência do programa de aprendizagem dos alunos. Ao mesmo tempo que dá informação sobre o processo de ensino e aprendizagem, a informação pode ser utilizada para a administração, a seleção e a monitorização de *standards* educacionais, diagnósticos e também para a tomada de decisões. Então, as políticas educacionais gerais de um país determinam as finalidades e os métodos que os professores utilizam no processo de avaliação nas salas de aula. O contexto de sala de aula é essencial para uma melhor compreensão dos fatores condicionantes da aprendizagem, nomeadamente as práticas de ensino e a avaliação.

Pacheco (1996) afirma que a avaliação é um termo complexo e também controverso, que deve ser estudada nas dimensões científico, técnica e sociopolítica, porque avaliar envolve processos técnicos, que se justificam teoricamente e prende-se com raízes políticas que a determinam. Ora, podemos verificar que a avaliação pode ter diferentes sentidos e a sua aplicação em diversas situações nomeadamente, no processo de ensino e aprendizagem e no próprio currículo, nos manuais escolares, nos projetos da escola, entre outros. A reflexão sobre esta realidade leva a escola “a ampliar e diversificar as suas funções educativas, preparando os alunos para compreenderem e participarem na complexidade e dinamismo do mundo em que lhes é dado viver, dando um sentido às aprendizagens e desenvolvendo competências e atitudes adequadas” (Alonso, 1994, p.4).

Há realmente uma necessidade emergente de proferir juízos de valor para uma tomada de decisões - diferentes pessoas encaram a avaliação de modo diferente uma vez que o ato de avaliar é sempre a realização de um juízo de valor sobre o outro. Defendido por Alaiz, Góis e Gonçalves (2003, p.9) a avaliação pode ser assumida enquanto um processo de recolha de informações que são comparadas com um conjunto de critérios

ou padrões, terminando na formulação de juízos. Desta forma, poderemos entender e poderemos interpretar a avaliação numa perspetiva quantitativa ou mesmo qualitativa - “avaliar é julgar, medir, pesar, apreciar, analisar, mas também é compreender, interpretar, refletir, construir os sentidos e os espaços das relações sociais”, tal como denuncia Neto-Mendes (2002, p.14). Então, a educação pode ser encarada como “ um espaço de conflitos e de compromissos” (Apple, 1998, p. 34) e segundo enfatiza Santos Guerra (2002):

“os mitos sobre os quais se articula a escola referem-se à bondade dos padrões culturais; à eficácia causal do ensino; à igualdade de oportunidades; à homogeneização do comportamento; à uniformidade das regras; ao agrupamento estável; à rotinização da atividade; à transmissão cultural; à eficácia da obediência; e ao valor da autoridade” (p. 187).

Cabe aos atores, neste caso aos professores, a participação na construção do currículo que devem ser analisados nos contextos das micro e macropolíticas e requer diferentes momentos de planificação, realização e avaliação ligados entre si. A este respeito, (Pacheco 2001, p.105) exprime que:

“o ato de planificar apresenta-se como uma competência específica e imprescindível do professor que lhe permite configurar através de um plano mental ou escrito, os vários elementos didáticos nos quais se baseará para estruturar o processo de ensino e aprendizagem, proporcionando-lhes uma redução da incerteza e insegurança.” Pacheco, (2001, p. 105)

Diversos são os fatores que podem influenciar direta ou indiretamente o processo de planificação e por conseguinte a elaboração do currículo, nomeadamente crenças educativas, diferenças individuais, a própria informação do aluno, a própria organização da escola, as pressões económicas, as estratégias e materiais adotados, o próprio manual escolar (Lima, 2006), esperando que os professores não adotem “ as suas próprias previsões sobre o ensino” (Zabalza, 2003, p.49), mas propagando a avaliação das aprendizagens.

Assim, o Despacho Normativo n.º 30/2001 refere que a escola tem legítima liberdade de gerir o desenvolvimento do currículo, cumprindo sempre a estrutura curricular nacional, recorrendo sempre aos contextos da própria escola, regulando a avaliação, dando um peso adicional à avaliação formativa interligada com a avaliação sumativa.

2. Modalidades de Avaliação das Aprendizagens

A avaliação sempre constituiu umas das principais funções exigidas à escola, pela sociedade e segundo Fernandes (2008, p. 81) não há nenhuma estratégia, técnica ou instrumento que nos permita avaliar exatamente determinadas aprendizagens dos alunos. A avaliação das aprendizagens concebe as modalidades de avaliação diagnóstica, de avaliação formativa e de avaliação sumativa, incidindo sobre todas as disciplinas e áreas curriculares disciplinares e não disciplinares. A qualidade dos processos de ensino e aprendizagem desenvolvidos nas instituições educativas tem vindo a aumentar nas últimas décadas. Uma educação de qualidade oferece um adequado contexto físico para a aprendizagem e um corpo docente habilitado para ensinar, a usar estratégias didáticas adequadas, que esteja consciente para aplicar a diferenciação pedagógica. Pretende-se que as escolas orientem para a promoção do progresso dos seus alunos não tendo em conta os resultados iniciais e finais dos alunos mas também, ponderar outras dimensões do processo escolar, nomeadamente: contexto escolar e familiar, os processos do nível de escola e de aula como as características dos professores.

A avaliação enquadra-se no âmbito da avaliação organizacional e pretende assumir-se como o contributo relevante para o desenvolvimento das escolas e para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos numa perspetiva reflexiva e de aperfeiçoamento contínuo. Pois, o docente recorre, na sua prática pedagógica, a estas modalidades de avaliação. Estas modalidades apresentam diferenças nas suas finalidades, funções e nos intervenientes, nos procedimentos, técnicas, instrumentos e momentos de realização.

Desta forma, é necessário que os professores conheçam as diferentes modalidades de avaliação de que dispõem, nomeadamente o que é estabelecido pelo decreto-lei nº 6/2001 de 18 de janeiro e pelo despacho normativo 1/2005 de 5 de janeiro. Há três modalidades de avaliação a ser consideradas: avaliação diagnóstica, avaliação formativa e avaliação sumativa, esta última podendo ser interna ou externa.

A **avaliação diagnóstica** procura determinar se o aluno possui competências e/ou comportamentos necessários para iniciar uma nova aprendizagem, para assim levá-lo a um nível mais avançado de uma determinada estratégia de ensino. Este tipo de avaliação pode fornecer ao professor elementos que lhe permitirão adequar o tipo de trabalhos que vai desenvolver às características e conhecimentos dos alunos com quem irá trabalhar. No entanto, este tipo de avaliação pode comportar diversos riscos, se o

professor não valorizar o seu caráter temporário. Os dados fornecidos pela avaliação diagnóstica não podem ser tomados como rótulo que se cola para o aluno mas como um conjunto de indicações que caracterizam o nível pelo qual aluno e professor consiga um progresso na aprendizagem. (Cortesão, 2002). Trata-se de uma modalidade de avaliação que normalmente se realiza no início de um determinado processo de ensino e aprendizagem visando o levantamento de conhecimentos dos alunos, considerados como pré-requisitos para abordar determinados conteúdos.

É por esta ordem de ideias que Hadji (1994), refere que com esta modalidade de avaliação pode-se identificar algumas características do aluno para a decisão da formação mais adequada, permitindo assim, uma “radiografia” do aluno que constitui o ponto de partida através do qual é possível ao professor ajustar a sua ação para que se crie condições favoráveis às aprendizagens relevantes. As orientações nacionais e regionais sobre o processo de avaliação dizem o que deve ser avaliado e como, daí que a **avaliação formativa** tem vindo a assumir um papel de elevado relevo na avaliação das aprendizagens. Enquadra-se numa lógica de promoção de aprendizagens dos alunos permitindo a diferenciação pedagógica, tornando o aluno o protagonista da sua aprendizagem. É interna ao processo de ensino e aprendizagem e interessa-se mais pelos processos do que pelos resultados. E como sublinha (Sobrinho, 2002) a avaliação necessita de uma pluralidade de enfoques e a cooperação ou a concorrência de diversos ramos de conhecimentos e metodologias de várias áreas, não somente para que seja minimamente entendida ou reconhecida inteletualmente, mas também para poder ela própria se exercitar de modo fundamentado.

Como ostenta o artigo 2.º da portaria n.º 4/2010 de 20 de janeiro de 2010, já citado anteriormente, a avaliação visa apoiar o processo educativo de modo a promover o sucesso dos alunos, permitindo o reajustamento dos projetos curriculares de escola e de turma, nomeadamente quanto à seleção de metodologias e recursos, em função das necessidades educativas detetadas; certificar as diversas competências adquiridas pelo aluno no final de cada ciclo e contribuir para melhorar a qualidade do sistema educativo, possibilitando a tomada de decisões para o seu aperfeiçoamento e promovendo uma maior confiança social no seu funcionamento. Recentemente, a Portaria n.º 29 de 6 de março de 2012 aprova os princípios expressos na Portaria n.º 4/2010, de 20 de janeiro, “nomeadamente a consistência entre os processos de avaliação e as aprendizagens e competências pretendidas, a necessidade de utilização de modos e instrumentos de avaliação adequados à diversidade de aprendizagens e à natureza de

cada uma delas, bem como aos contextos em que ocorrem e a adequação do regime de avaliação das aprendizagens às diferenças específicas do sistema educativo regional” clarificando e acrescentando que para certificar as aprendizagens e competências pelo aluno no final de cada ciclo e à saída do ensino básico será através da **avaliação sumativa interna e externa**.

A observação e a avaliação quotidianas das atividades de cada aluno assumem então, um papel preponderante no seu desenvolvimento e na aprendizagem, pela adequação dos objetivos e das atividades às características dos alunos, promovendo a sua autonomia e regulação da aprendizagem levando também à possibilidade de deteção e consciencialização de dificuldades, permitindo que professor e aluno negociem as estratégias mais adequadas, não centrando apenas no produto final de uma atividade mas ter em conta todo o processo educativo de aprendizagem.

Não obstante, a observação também constitui uma técnica privilegiada para a recolha de informações, pois e citando Pais (1996), o professor aprende a identificar e a responder às necessidades de cada aluno e, conseqüentemente, a planificação a efetuar será mais fácil, porque será adaptada à realidade. Para isso deverá recorrer a diversos instrumentos, consoante a finalidade avaliativa, nomeadamente: listas de verificação, escalas de classificação e grelhas de observação, devidamente caracterizados por critérios de avaliação (descritos em termos de ações). Pois é certo que, a opção de um determinado instrumento depende exclusivamente de quem o vai utilizar, se o professor ou aluno, através da auto ou heteroavaliações. Após esta recolha de informações cabe a sua análise, interpretação e avaliação.

Em suma, a **avaliação formativa** é a principal modalidade de avaliação do ensino básico pois assume um carácter contínuo, sistemático e diversificado sobre o desenvolvimento das aprendizagens visando a regulação do ensino e da aprendizagem, recorrendo a uma variedade de instrumentos de recolha de informação, de acordo com a natureza das aprendizagens e dos contextos em que ocorrem. Sendo da responsabilidade de cada professor, em interação com o aluno, na perspetiva de promoção da autoavaliação, em colaboração com os outros professores, no âmbito do conselho de turma e ainda, sempre que necessário, com os serviços com competência em matéria de apoio sócio educativo e os encarregados de educação, como regulamenta o Artigo 9.º da Portaria 29 de 6 de março de 2012. Esta mesma Portaria adiciona que este tipo de avaliação proporciona ao(s) professor(es), ao aluno, ao encarregado de educação e aos restantes intervenientes, informação sobre o desenvolvimento das aprendizagens e

competências de modo a permitir rever e melhorar os processos de trabalho. Refere ainda que em diálogo com os alunos e em colaboração com os outros professores a gestão do seu Projeto Curricular de Turma (PCT), nunca deixando de coordenar os recursos educativos existentes na unidade orgânica para fazer corresponder às necessidades existentes.

A **avaliação sumativa** da avaliação realiza-se no final do processo de ensino e aprendizagem – caso seja no final do mês, no final do trimestre, no final do semestre, de um ano, entre outros e visa medir e classificar os resultados do mesmo. Exprime-se quantitativamente, pela atribuição de uma nota numa determinada escala ou por um termo que expressa uma graduação em função da determinação de níveis de rendimento, hierarquizando os alunos. Este tipo de avaliação é associado a testes e exames realizados individualmente pelo aluno, que pretendem clarificar informações medíveis sobre o seu desempenho máximo, principalmente, no domínio dos conteúdos. A avaliação assume dimensões seletivas e certificativas a nível pedagógico, político e social. Neste sentido, é importante que a avaliação garanta a fiabilidade dos resultados, determinar desempenhos de diferentes níveis e averiguar o próprio sistema educativo. Procura-se verificar uma avaliação estandardizada que permita ver como reagem diferentes alunos a uma mesma situação (Fernandes, 2005). Sacristán, Gimeno (1993, p.372-373) assegura que “faz referência ao juízo final global de um processo que terminou e sobre o qual se emite uma valoração final”, “e é a que se projeta para o exterior” (*ibim*)

Tanto a avaliação sumativa como a formativa são necessárias no decurso de uma aprendizagem. Contudo, muitas vezes os seus objetivos entram em conflito pelo que se torna inevitável a existência de tensões entre boas práticas na sala de aula e o recurso a testes a nível de escola (Gipps e Cumming, 2003). O ator avaliativo, neste caso o professor terá de adotar papéis distintos: o recurso para aprendizagem para os alunos que colocam dúvidas e que tenham vontade de aprender, mas também como juiz para verificar o desempenho em determinada atividade.

A avaliação sumativa consiste então, na formulação de um juízo globalizante sobre o grau de desenvolvimento das aprendizagens do aluno e tem como objetivos a classificação e a certificação e “(...) pede-se que conduza a uma identificação dos pontos fortes e fracos da instituição (...) dá conta da eficácia da instituição prestando contas quer à comunidade, quer à tutela (...)” Terrasêca (2002, p.126). Pode incluir a **avaliação sumativa interna** e a **avaliação sumativa externa**. Caso seja realizada na

escola pelos professores e técnicos estamos perante uma avaliação sumativa interna. Para além da avaliação interna do aluno, a avaliação pode ser realizada por agentes exteriores à escola e aí estamos perante a avaliação sumativa externa.

Keeves, (1995) clarifica que os exames têm a finalidade de credibilizar a escola perante a sociedade, reforçando o papel da certificação dos sujeitos. Segundo o artigo 9.º da portaria n.º 4/2010 de 20 de janeiro, bem como o artigo 10.º da portaria n.º 29 de 6 de março de 2012 a avaliação sumativa consiste na formulação de um juízo globalizante sobre o desenvolvimento e a aquisição das aprendizagens e o desenvolvimento das competências definidas para cada área curricular, no quadro do respetivo Projeto Curricular de Turma e dando especial atenção à evolução do conjunto dessas aprendizagens e competências.

A finalidade da avaliação sumativa é não só comparar os resultados obtidos pelo aluno mas também muitas vezes, comparar os resultados atingidos por um grupo de alunos, pois pode permitir uma compreensão clara sobre o progresso individual de cada aluno ou averiguar o sucesso de um determinado programa de ensino. Esta forma de avaliação é aquela com a qual os pais e a comunidade em geral estão mais familiarizados.

A **avaliação sumativa interna** ocorre no final de cada período, de cada ano letivo e de cada ciclo e expressa-se de forma descritiva em todas as áreas curriculares, dando uma especial atenção à evolução do conjunto das aprendizagens e competências definidas para cada área curricular no quadro do Projeto Curricular de Turma. Baseia-se num balanço do que o aluno aprendeu, traduzindo-se num juízo global relativamente ao grau de desenvolvimento das competências, capacidade e atitudes adquiridas em cada um dos períodos letivos.

Analisando o Despacho Normativo n.º1/2005 de 5 de janeiro, a avaliação sumativa interna é da responsabilidade do professor titular da turma em articulação com o respetivo conselho de docentes, neste caso no 1.º ciclo, reunindo, para o efeito, no final de cada período. Com base na avaliação sumativa compete ao professor titular, no 1.ciclo, reanalisar o Projeto Curricular de Turma, com vista à introdução de eventuais reajustamentos ou apresentação de propostas para o ano letivo seguinte. A avaliação sumativa interna, no final do 3.º período implica a apreciação global das aprendizagens realizadas e das competências desenvolvidas pelo aluno ao longo do ano letivo. Citando o artigo 11.º da portaria n.º 29, de 6 de março de 2012 refere que avaliação sumativa interna tem como finalidades: informar o aluno e o seu encarregado de educação sobre o

desenvolvimento das aprendizagens e competências definidas para cada disciplina/área disciplinar e áreas curriculares não disciplinares e tomar decisões sobre o percurso escolar do aluno.

A **avaliação sumativa externa** consiste na realização obrigatória de Provas e ou exames e visa contribuir para uma maior igualdade das classificações do ensino básico, neste caso. Este tipo de avaliação é da responsabilidade do Ministério da Educação ou das Secretarias Regionais da Educação (anos anteriores a 2012), pois a partir do ano letivo 2011/2012 a avaliação sumativa externa é da responsabilidade do Ministério da Educação e Ciência em articulação com o departamento do Governo Regional e pretende contribuir para a homogeneidade das classificações do ensino básico, permitindo a conclusão deste nível de ensino e a determinação da respetiva classificação, nomeadamente no 2.º e 3.º Ciclos. Deixa de ser denominada como PASE (Prova de Avaliação Sumativa Externa) para Prova de Aferição (PA).

Por detrás da focalização nos *standards* educacionais comuns está muitas vezes, uma intenção política clara de elevar o nível dos objetivos educacionais e de promover a responsabilização e eficácia da escola. A avaliação e a monitorização dos resultados dos alunos constituem uma ferramenta-chave na tomada de decisões para atingir estes objetivos. Os alunos são submetidos a Provas ou a avaliações externas, pelo que os resultados correspondem aos *standards* nacionais e apresentam um alto grau de confiança. Os resultados da avaliação dos alunos são, normalmente, confrontados e os governos nacionais e regionais, os executivos das escolas e os professores usam os resultados para avaliar os níveis atingidos pelos alunos individualmente e também pelos grupos de alunos. Pretende-se verificar até que ponto, os alunos atingiram os objetivos comuns definidos para o nível de ensino, em vez de avaliar os resultados atingidos ou decidir sobre a passagem de ano (como é o caso da avaliação contínua e formativa). Esta avaliação não dá necessariamente, indicações para o processo de ensino e aprendizagem e nos países que utilizam esta forma de avaliação, existe um claro movimento no sentido de associar as Provas de Avaliação Sumativa Externa à avaliação contínua desenvolvida e implementada pelas escolas e pelos professores de cada turma. Nos termos da lei, a avaliação estrutura-se com base na autoavaliação, a realizar em cada escola e na avaliação externa. Por sua vez, o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril reorganiza o sistema de administração e gestão das escolas, estabelecendo uma ligação entre a autonomia e a responsabilização/prestação de contas e os resultados da

avaliação externa. Na “avaliação externa, os efeitos mais assinalados resumem-se (...) ao balanço da ação desenvolvida, de prestação de contas (...)” Terrasêca (2002, p.126)

A **avaliação aferida** (pela primeira vez institucionalizada nesta Região Autónoma, no ano letivo 2011-2012) é aplicada anualmente em Portugal Continental e visa o controlo da qualidade do sistema educativo a vários níveis: local, regional e nacional. Meramente destinada a avaliar o sistema de ensino a nível nacional, regional e/ou local, pretende:

“...medir o grau de cumprimento dos objetivos curriculares mínimos, definidos a nível nacional para cada ciclo do ensino básico, visando o controlo da qualidade do sistema de ensino, a tomada de decisões para o seu aperfeiçoamento e, ainda a confiança social no sistema escolar (...)” Terrasêca (2002, p.136)

A Prova de Aferição, segundo capítulo VI, Artigo 36.º, Ponto 1, da Portaria n.º 29/2012 de 6 de março de 2012 é “um instrumento de avaliação que permite recolher dados relevantes sobre os níveis de desempenho dos alunos no que respeita às aprendizagens adquiridas e competências desenvolvidas” e “constituem ainda instrumentos de diagnóstico postos à disposição das escolas e dos professores, no sentido de possibilitarem uma reflexão coletiva e individual sobre a adequação das práticas letivas, ajustando-as para a obtenção de uma progressiva melhoria dos resultados escolares”, segundo o Ponto 2 do mesmo artigo. Aliás, uma das funções mais importantes que é confiada aos professores é a de conseguirem que os seus alunos desenvolvam aptidões autónomas de aprendizagem, sendo “preciso atribuir explicitamente à escola, aos professores e aos seus órgãos de coordenação pedagógica uma maior autonomia e capacidade de decisão relativamente aos modos de organizar e conduzir os processos de ensino e aprendizagem” (DEB, 2000, p.6)

Este tipo de avaliação contribui para a adequação das medidas de política educativa a adoptar e para a confiança social no sistema escolar. A avaliação aferida é realizada através de Provas para medir o grau de consecução dos objetivos curriculares estabelecidos. Estas Provas devem ser aferidas a critérios referenciados dos objetivos do ensino básico, com base em padrões comuns no domínio dos saberes e aptidões. Esta avaliação não tem qualquer efeito na classificação ou na progressão dos alunos, constituindo ainda instrumentos de diagnóstico postos à disposição das escolas e dos professores, no sentido de possibilitarem uma reflexão coletiva e individual sobre a adequação das práticas letivas, ajustando-as para a obtenção de uma progressiva

melhoria dos resultados escolares, tal como regulamenta a Portaria n.º 29, de 6 de março de 2012.

É elaborada e decidida pelos serviços competentes do Ministério da Educação tendo como principais funções o de controlar a qualidade de ensino a nível local, regional e nacional; avaliar o Sistema Educativo Nacional e/ou Regional; medir o grau de cumprimento dos objetivos curriculares mínimos estabelecidos; contribuir para a tomada de decisões para o aperfeiçoamento do Sistema Educativo Nacional e/ou Regional e adequar as medidas de política educativa a adotar. Para além das Provas de Aferição nacionais, poderão ser criadas Provas de índole regional destinadas a avaliar o desenvolvimento do currículo regional, que se encontra em vigor.

Passando à avaliação externa, pode identificar-se mais do que uma decisão, pois pode cumprir funções seletivas e certificativas como também, para aferir as aprendizagens e os sistemas, como se tem verificado em vários estados. Neste sentido, há necessidade de se fazerem ajustes e/ou balanços sobre as aprendizagens adquiridas, de selecionar os alunos que estão em condições de terminar um determinado ciclo académico, neste caso no 1.º CEB, com o conseqüente nível atingido, levando assim à importância da avaliação sumativa. Contrariamente ao que Cardinet afirmava, a avaliação sumativa não se situa “necessariamente após o fim do curso ou do período de formação” (Cardinet, 1994, p.15) - pode ocorrer frequentemente no fim de cada subunidade, permitindo inúmeras leituras, que podem vir a interceder na melhoria das aprendizagens. Verificando o caso concreto de Portugal, as Provas de Aferição “fornecem informação útil aos professores, às escolas e ao sistema educativo.” (Abrantes, 2001, p.47). E afirmam-se “(...) como uma forma de avaliação externa, condição de credibilização do sistema e da sua afirmação para o seu exterior.” Terrasêca (2002, p.138)

Face à elevada quantidade de participantes e face à variedade de corretores a Prova é apresentada no domínio da escrita e privilegia itens de resposta fechada. Os resultados dos alunos são inteirados num todo, sem qualquer efeito na sua progressão. Contudo deve levar e conduzir a escola a reflexão e tomada de posição para melhorar a aprendizagem. Se virmos bem, a intenção final da avaliação externa é aferir o sistema ou as aprendizagens.

Como foi visto, a escola é uma instituição cultural, típica de construção de saber, alicerçada a reformas educativas que espelham ideologias do contexto social e cuja educação é influenciada cada vez mais por fatores socioeconómicos e políticos. Cabe ao

professor desencadear a diferenciação pedagógica e que sejam capazes de proporcionar práticas de ensino adequadas à turma, não podendo ser (a avaliação) tão objetiva quanto uma medida, uma vez que implica uma interpretação socialmente concebida, tal como sustenta Hadji (2001). No entanto, e “à procura de uma maior objetividade na avaliação, exercem-se medidas de controlo (...) realizadas através de provas mais objetivas” (Ferreira, 2007, p.50), funcionando “como um verdadeiro código de conduta e de postura ética” (Pacheco, 2002, p.63).

Partindo do pressuposto de que o pensamento do professor determina a sua ação (Ferreira, 2007, p.143) é quem sente as dificuldades de conciliar a sua prática com os exames, gerando-se entre a classe sentimentos de clara adesão ou de rejeição (Méndez, 2002).

3. Metodologias de avaliação

Tanto a Portaria n.º 4/2010 de 20 de janeiro, como a Portaria n.º 29, de 6 de março de 2012 reguladora da Avaliação das Aprendizagens no Ensino Básico indicam, no artigo 3.º que a avaliação incide sobre as aprendizagens e competências definidas no currículo nacional e no currículo regional para as diversas áreas curriculares, considerando a concretização das mesmas nos Projetos Curriculares de Escola e de Turma, por ano de escolaridade e assenta nos seguintes princípios, (segundo artigo 4.º):

- Consistência entre os processos de avaliação e as aprendizagens e competências visadas;
- Utilização de modos e instrumentos de avaliação diversificados, adequados à natureza das aprendizagens e aos contextos em que ocorrem;
- Primazia da avaliação formativa, com valorização dos processos de autoavaliação regulada, e da sua articulação com os momentos de avaliação sumativa;
- Valorização da evolução do aluno ao longo de cada ciclo;
- Transparência e objetividade do processo de avaliação, sobretudo através da clarificação e explicitação dos critérios adotados;
- Diversificação dos intervenientes no processo de avaliação.

Podemos então verificar que a avaliação é então, o indicador do processo de ensino e aprendizagem que tem como objetivo não só o produto, mas sobretudo, o processo e aprendizagem de cada aluno. Ao partirmos do princípio de que a avaliação deve estar sempre ao serviço não só do avaliador como do sujeito que é avaliado e ao aceitarmos a sua natureza é pressuposto que se esgotem todas as possibilidades metodológicas na recolha e valoração das informações que fundamentam o ato avaliativo.

Nos últimos anos o entendimento sobre o processo de avaliação mudou drasticamente na maioria dos países europeus e são evidentes as alterações nas conceções sobre as principais finalidades da avaliação. Os métodos e os instrumentos bem como, as pessoas intervenientes no processo de avaliação deve ser visto como uma parte fundamental do processo ensino e aprendizagem, pois como defende Barreira (2002, p.103), “através de um trabalho efetivo em equipa, possam, por exemplo; diversificar os instrumentos de avaliação, concretizar a auto-avaliação, clarificar os critérios de avaliação e proceder nos casos especiais de progressão”, para além disso, é

indispensável o investimento “na formação adequada de professores, tendo em conta as suas verdadeiras necessidades” (idem, p. 103).

Porém, estas evoluções não ultrapassaram completamente os potenciais efeitos negativos da avaliação – os métodos de avaliação podem não ser adequados às finalidades do processo.

É necessário assegurar que o currículo abranja todos os conhecimentos relevantes necessários a um aluno, bem como oportunidades para aprender e como aprender. O processo de avaliação é um instrumento-chave para os professores determinarem não só o que os alunos necessitam de aprender mas também, sobre a melhor forma de ensinar.

4. Técnicas e Instrumentos de Avaliação

É através da avaliação que o professor recolhe a informação que lhe permite apreciar o progresso dos alunos nas diversas disciplinas, diagnosticar problemas na sua aprendizagem e de fazer ajustes (ou não) à sua planificação e ação didática. A avaliação deve, por isso, fornecer informações relevantes sobre as aprendizagens dos alunos, no sentido de ajudar o professor a gerir o processo de ensino e aprendizagem. Neste sentido, é necessária uma avaliação contínua, de caráter formativo e regulador e assim poder-se-á dizer que é um instrumento que faz o rastreio da realidade das aprendizagens do aluno e daquilo que era esperado.

Todavia a necessidade de avaliar os diferentes domínios de aprendizagem, comportamentos e atitudes levam à utilização de diversos instrumentos de avaliação. Um só instrumento, por si só, não nos permite avaliar os diversos domínios. Cabe então ao professor que o oriente na continuação das atividades de ensino e aprendizagem, que o dirija na estruturação das unidades didáticas e em todas as tarefas de ensino.

Atendendo às especificidades de quatro anos iniciais, neste caso no 1.º Ciclo do Ensino Básico, que correspondem a um modelo globalizante de ensino, a cargo de um professor e onde se privilegia um desenvolvimento integrado de atividades e áreas de saber é imprescindível que a gestão curricular seja clara, para que este se possa orientar, com facilidade, fazendo deste instrumento curricular um recurso na sua prática pedagógica.

Numa lógica de avaliação de resultados de aprendizagens, a rotina de atribuição de fichas de trabalho ou de utilização de manuais escolares nas práticas docentes afirmam muitas vezes a estrutura da avaliação. Estes instrumentos são compreendidos não só pela tradição mas também pelas próprias características do processo de ensino e aprendizagem. Fernandes (2000) menciona que nem sempre primam pelo rigor e sentido pedagógico na sua conceção e elaboração, não introduzindo os conteúdos de forma clara e interessante, nem sendo precisos nas noções que transmitem, no entanto o mesmo autor (2002) considera que se utilizados regularmente com objetivos formativos, as fichas de trabalho podem funcionar como orientadores da aprendizagem, chamando a atenção do aluno para o que é considerado essencial.

Nesta ótica, poderemos questionar-nos se os instrumentos de avaliação existentes serão fiáveis e como se processa a escolha. É certo que é imperioso que se decida quais as técnicas e instrumentos a utilizar para serem fundamentais, claros e justos no processo de auto e hetero avaliação, pois alguns autores defendem que

algumas técnicas e instrumentos de avaliação podem ser responsáveis pelo insucesso escolar.

Os testes escritos e orais são instrumentos conhecidos e servem, assim, as técnicas convencionais. Dão-nos uma avaliação objetiva e transmitem-nos o produto final (Cabral, 2003). Sendo o instrumento de avaliação mais vulgarizado – o teste, poderemos afirmar que este é importante mas não pode ser o único meio de proceder à avaliação da aprendizagem. É apenas um dos muitos instrumentos que o professor tem ao seu alcance. No entanto, pode-se registar outros, menos convencionais, mas mais eficazes na observação, que podem tomar a forma de inquérito ou questionário. Visam avaliar domínios intelectuais, cognitivos ou sócio-afetivos possibilitando, por isso, detetar as dificuldades e haver uma intervenção no momento. Por este motivo procuram questionar os alunos que tenham mais dificuldades de aprendizagem ou questionam aqueles que estão distraídos, para retomar a atenção da aula.

Desta forma, o professor tornar-se um ator/agente ativo de mudança; criador de desafios cognitivos e colaborador atento da reconstrução do conhecimento pelos alunos. O professor marca o seu papel de liderança e através da diversificação de estratégias e assegura-se de que todos os alunos progrediam utilizando técnicas e instrumentos viáveis à turma com que se depara. Ele precisa de compreender o tipo de alunos que tem, de enaltecer a observação direta de tudo o que se passa na aula e registar em grelhas de observação, para assim ser o facilitador e orientador do desenvolvimento de competências, que proporciona experiências de aprendizagem.

Ora Morgado (2005) afirma que, sendo o ato educativo um ato de criação, cabe ao professor um papel mágico, dividido entre uma certa rotina e a necessidade de ousadia, para que a escola continue a trazer progresso ao mundo assumindo-se como fermento de cidadania.

5. Critérios de avaliação

Confinando o Ponto 2 do Capítulo I do Despacho Normativo nº 1/2005, de 5 de janeiro, a avaliação é um elemento integrante e regulador da prática educativa, permitindo uma recolha sistemática de informações que, uma vez analisadas, apoiam a tomada de decisões adequadas à promoção da qualidade das aprendizagens. O mesmo Despacho evidencia que a avaliação incide sobre as aprendizagens (domínio de conceitos) e competências (processos e atitudes) definidas no currículo nacional para as diversas áreas disciplinares.

No entanto, a nível regional a Portaria n.º 29/2012 de 6 de março, denominada: Regulamento de Avaliação das Aprendizagens no Ensino Básico estabelece os princípios e procedimentos a observar na avaliação das aprendizagens dos alunos. Segundo o Artigo 2.º a avaliação visa apoiar o processo educativo de modo a promover o sucesso dos alunos, permitindo o reajustamento dos Projetos Curriculares de Escola e de Turma, nomeadamente quanto à seleção de metodologias e recursos, em função das necessidades educativas detetadas; certificar as diversas competências adquiridas pelo aluno no final de cada ciclo e à saída do ensino básico e contribuir para melhorar a qualidade do sistema educativo, possibilitando a tomada de decisões para o seu aperfeiçoamento e promovendo uma maior confiança social no seu funcionamento. Refere também no Artigo 7.º - Critérios de avaliação que compete ao Conselho Pedagógico de cada unidade orgânica, no início de cada ano letivo, de acordo com as orientações dos currículos nacional e regional, definir os critérios de avaliação para cada ciclo e ano de escolaridade, sob proposta, no 1.º ciclo, dos conselhos de núcleo e, nos 2.º e 3.º ciclos, dos departamentos curriculares e coordenadores de ciclo. Constituem referenciais comuns no interior de cada unidade orgânica, sendo operacionalizados pelo professor titular da turma e conselho de núcleo, no 1.º ciclo, e pelo conselho de turma, nos 2º e 3º ciclos, no âmbito do respetivo Projeto Curricular de Turma.

Segundo Cabral (2003), os professores ao definirem os critérios gerais de avaliação devem questionar-se sobre o que se avalia. Para isso, terão de analisar as competências gerais e específicas definidas, bem como as intenções expressas no Projeto Educativo de Escola e Projeto Curricular de Escola.

As variáveis de escola com mais impacto nas aprendizagens dos alunos são a qualidade dos professores e as práticas de sala de aula e onde as lideranças se preocupam com os princípios de igualdade e inclusão, que promovem a interculturalidade, a cidadania, a valorização moral e ética; aquelas em que a gestão é

transparente e justa na execução das suas decisões; aquelas que se articulam com as medidas de política educativa a nível autárquico; aquelas que têm como finalidades principais a melhoria das aprendizagens e a prevenção do abandono, para que definam metas de desenvolvimento e usem a informação estatística para monitorizar o progresso e adequar a ação, tal como foi referido anteriormente. Há que aplicar os princípios da centralidade no aluno, da adequação dos percursos oferecidos, da ligação empenhada à comunidade local, da boa gestão dos recursos; que promovem a equidade do acesso e do sucesso, a qualidade das aprendizagens, aprendizagens, a diferenciação, a inclusão, a participação e o respeito mútuo; que desenvolvem práticas institucionalizadas de reflexão, inovação, auto-regulação e avaliação.

A forma como se avalia, segundo Luckesi (2002), é crucial para a concretização do Projeto Educativo. É ela que indica aos alunos o que o professor e a escola valorizam. Hoje pretende-se que os alunos sejam avaliados em função das competências que mostram dominar, em vez de uma acumulação de saberes, pois o que é pretendido é que no final de cada ciclo, os alunos sejam capazes de interligar os saberes para resolução de problemas do quotidiano.

6.Desafios e Inovações no Processo de Avaliação

As principais questões com que Portugal se está a confrontar relativamente às suas políticas e práticas de avaliação nas escolas de 1.º ciclo podem ser entendidas como o resultado da mudança de perspetiva sobre as finalidades da avaliação e a forma como a informação dela resultante deve ser utilizada. Repara-se que segundo informação da *European Agency for Development* (2005) a maior parte dos países da União Europeia ponderam a possibilidade de avaliar os resultados dos alunos face aos *standards* educacionais definidos pela aprendizagem de todos os alunos. Os alunos são submetidos a Provas de Avaliação Externa e os resultados são usados pelos professores ou diretores de escola e especialmente pelos decisores políticos para avaliar os resultados em toda a sua extensão.

Existem crescentes pressões nacionais para uma maior responsabilização pela educação – aos níveis nacional, regional e de escola – o que leva a uma ênfase cada vez maior colocado na utilização da avaliação do desempenho académico dos alunos como um fator de condução da política educativa, como se pode verificar através dos notáveis estudos PISA da OCDE.

Em Portugal, a avaliação está claramente associada às competências de aprendizagem e a intenção é a de que todos os professores percebam claramente o que, como e quando avaliar e que utilizem os resultados da avaliação nacional e/ou regional com finalidades formativas. No caso da avaliação externa, para cumprir a função de certificação e seleção tem de satisfazer os *standards* de justiça e deve representar os diferentes domínios de currículo de forma a criar equidade e credibilidade às decisões feitas a partir dos resultados, circunscrevendo-as nos seus Projetos Curriculares de Escola e também nos Projetos Curriculares de Turma.

7. O Projeto Curricular de Turma enquanto ferramenta promotora e reguladora das aprendizagens da avaliação

O longo caminho da democratização em Portugal fez-se após o 25 de abril de 1974 com mudanças significativas que implicaram diversas transformações na escola. Introduziram-se conceitos que até então, não eram tidos em conta nomeadamente: a participação, a democratização e a autonomia e com eles acresceu o sentido de responsabilidade por parte de todos os agentes educativos. Pretendia-se que as escolas fossem mais independentes do sistema formal de ensino, o que concedia à escola autonomia para desenvolver um Projeto Educativo próprio. Nasce assim o Projeto Educativo de Escola, Projeto Curricular de Escola e Projeto Curricular de Turma, tendo sempre como referência o Currículo Nacional.

Etimologicamente, projeto deriva do latim *projectus*, que significa extensão ou ação de estender. Se repararmos, o vocábulo *projeto* está sempre associado a outros domínios da vida quotidiana, pois todos nós fazemos projetos, sejam eles de férias, de compra de um móvel ou imóvel, de estudos, entre outros. Já Leite (2001) diz que Projeto distingue-se de uma mera atividade de ensino e aprendizagem pelo sentido que possui, pela intencionalidade que o orienta, pela organização que o pressupõe, pelo tempo de realização que o acompanha e pelos efeitos que produz.

O Projeto Curricular de Turma tem como referência o Projeto Curricular de Escola e é feito para responder às especificidades de cada turma, com especial articulação de ação dos professores da turma, do SPO e de outros agentes educativos. Analisa as formas de aprendizagem fazendo uma gestão crucial do que foi feito, do que foi avaliado para o que ainda é necessário fazer; também define metodologias, conteúdos e avalia as decisões curriculares. Digamos que é um instrumento de gestão pedagógica onde podemos encontrar reflexões e análises sobre todo o processo de ensinar e fazer aprender. Sendo os professores, os atores/agentes ativos deste processo devem também estar conscientes que todo o projeto pressupõe a incerteza, cabendo a necessidade de explicitar uma conceção de educação de educação, nunca descorando as características do meio envolvente, as características da escola, da turma e dos alunos. Deve alistar-se no Plano Anual de Escola e no Projeto Educativo de Escola, subordinando-se aos seus objetivos, orientações e adequar às características próprias da turma e dos alunos que a compõem, operacionalizando as orientações e objetivos.

Atendendo ao Decreto de Lei n.º 6 de 18 de janeiro de 2001, capítulo I, artigo 2.º, ponto 3.º faz referência ao desenvolvimento de autonomia de escolas e estabelece as

estratégias de desenvolvimento do Currículo Nacional, visando adequá-lo ao contexto de cada escola, concebido, aprovado e avaliado pelos respectivos órgãos de administração e gestão. Depreende-se assim que, o Projeto Curricular de Turma é um instrumento de adequação do currículo nacional, neste caso regional, ao contexto de cada turma, que compõe uma escola.

O Projeto Curricular de Turma (PCT) é um documento instituído pelo Decreto de Lei n.º 6 / 2001 de 18 de Janeiro que faz referência à reorganização curricular do Ensino Básico. No seu capítulo I, artigo 2, ponto 4 expõe que deve estruturar-se segundo os princípios orientadores, sob os quais se organiza e gere o próprio currículo. Na sua elaboração deve primar-se por integrar a sua organização e gestão, de forma autónoma e pressupõe uma síntese adequada entre as exigências curriculares e as determinantes sócio educativas, culturais, escolares e psicológicas no ato educativo. Cabe aos professores da turma, orientados pelo professor titular de turma (neste caso no 1.º CEB) ou pelo diretor de turma, nos ciclos seguintes a responsabilidade pela sua estrutura e operacionalização do processo de gestão flexível do currículo. Cabe ao professor titular de turma favorecer a articulação entre professores, alunos, pais e encarregados de educação. É ele o orientador deste projeto e desempenha um papel de mediador entre a docência e a gestão.

O Conselho de Turma deverá ter em conta diversas prioridades, nomeadamente a gestão dos programas, planificações, atividades letivas, análise da situação da turma, percurso escolar de cada um dos alunos que compõe a turma, as competências que pretendem alcançar nas diversas disciplinas e a avaliação que será implementada. Assim que se justifique, os professores da turma deverão proceder a reformulações de métodos e de estratégias e como defende Zabalza (2003, p.47), “trata-se de entender o currículo como um espaço decisional em que, a partir do programa e pela programação, a comunidade escolar, a nível da escola, e o professor, a nível da aula, articulam os seus respetivos marcos de intervenção”. Cabe ao Conselho de turma refletir sobre os alunos, averiguar as opções curriculares e proporcionar a todos os alunos as mesmas oportunidades na aquisição de competências privilegiando sempre a diferenciação pedagógica em função dos contextos, tendo como instrumento de democratização de ensino, o Projeto Curricular de Turma. O PCT potencia a reflexão, potencia a renovação de práticas pedagógicas, potencia a partilha; exclui a ideia de que é algo concebido isoladamente.

Leite (2006, p.74-75) afirma que “ para que as escolas sejam lugares de decisão curricular, é necessário que sejam reconhecidas como espaços de autonomia pedagógica e de gestão do currículo, mas também é necessário que os professores/educadores queiram e saibam assumir profissionalmente essa autonomia”. Logo, Afonso (1999, p.59) refere existir “uma margem de autonomia residual mas extremamente importante enquanto base do profissionalismo docente, centrada na gestão quotidiana do processo ensino-aprendizagem”. Já Morgado (2005) assegura o projeto curricular como “um instrumento de renovação pedagógica da prática escolar” (...) os projetos curriculares de turma centrados nas aprendizagens, nas estratégias de ensinar e aprender, na organização das atividades numa perspetiva integradora, na planificação aberta e flexível do currículo”.

Num estudo de 2008 sobre a construção da autonomia das escolas na Europa, a rede *Eurydice* refere que o processo se desenvolveu gradualmente ao longo de três décadas e que as reformas a ele associadas refletiram as correntes de pensamento predominantes à época. A autonomia das escolas inscreveu-se, no mesmo quadro legislativo da descentralização política, visto que as autarquias locais, contempladas com novas responsabilidades, delegaram, por sua vez, novas obrigações nas escolas que tutelavam. A partir do século XXI, na maior parte dos países europeus, a autonomia das escolas passou a ser encarada como uma ferramenta a utilizar para melhorar a qualidade do ensino. Foi dada uma maior atenção à autonomia pedagógica, que parece estar mais estreitamente ligada à melhoria dos resultados escolares.

Em Portugal, a autonomia de escolas foi introduzida com o Decreto-Lei n. 115-A/98 de 4 de maio. Citando o artigo 3.º do mesmo Decreto, podemos dizer que Autonomia é o poder reconhecido à escola pela administração educativa de tomar decisões nos domínios estratégicos, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu Projeto Educativo e em função das competências e dos meios que lhe estão consignados. Repare-se que no final da década de 90 já se pode verificar que é dada autonomia à escola para definirem as suas estratégias mas se recuarmos para a década de 80, o termo Projeto Educativo de Escola, Projeto Curricular de Escola e Projeto Curricular de Turma não eram praticamente usados nos discursos da educação; somente faziam parte dos normativos da escola e dos processos de desenvolvimento do currículo (Leite, Carlinda, Gomes e Fernandes, 2001).

Tendo o currículo nacional como referência, o Projeto Educativo de Escola define as políticas educativas da escola, o Projeto Curricular de Escola define as opções

da Escola e o Projeto Curricular de Turma define as opções da turma. Para clarificar estes conceitos, elaboramos o seguinte quadro síntese:

PEE	Documento que consagra a orientação educativa da escola, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa - formaliza as intenções e as ações da política educativa e curricular de uma escola.
PCE	Documento que define estratégias de desenvolvimento do currículo nacional e do PEE, com vista à sua adequação ao contexto de cada escola. Zabalza (1994) refere que é um conjunto de decisões articuladas, partilhadas pela equipa docente de uma escola, tendentes a dotar de maior coerência a sua atuação, concretizando as orientações curriculares de âmbito nacional em propostas globais de intervenção pedagógico-didática adequadas a um contexto específico.
PCT	Tem por referência o PCE e é feito para corresponder às especificidades da turma. É elaborado pelo conselho de turma onde se definem estratégias e articula a ação dos professores de uma determinada turma. Analisa as formas e as condições de aprendizagem fazendo a gestão do currículo definindo metodologias que levem ao sucesso dos alunos.

Quadro 1- Explicitação dos conceitos PEE, PCE e PCT

Adaptado do livro: “Projeto Curricular de Escola ao Projeto curricular de Turma” de Fernanda Rebelo (2001), Texto Editora.

Então é missão da escola contribuir para a formação integral do aluno, enquanto cidadão e para isso, necessita de intervir na melhoria do seu desempenho em todas as áreas do saber. Tendo como objetivo fundamental o sucesso dos alunos, uma das preocupações principais das suas estruturas educativas é o combate ao insucesso escolar e a implementação de medidas e criação de condições que contribuam para o minorar, nomeadamente o apoio específico a alunos que dele necessitem.

Sendo assim, o Projeto Curricular de Turma, articulados com o Regulamento Interno e Projeto Educativo de Escola, devem ser um meio facilitador da organização de dinâmicas de mudança, que ajudem os professores a formar com exigência e a combater o abandono e o insucesso escolares. A concretização do Currículo Nacional e do Projeto Curricular de Escola é feita através do Projeto Curricular de Turma que os adequa ao contexto de cada turma e será concebido, implementado e avaliado pelo respetivo conselho de turma.

É no Projeto Curricular de Turma que se definem as prioridades nas aprendizagens para cada turma, face às necessidades concretas dos alunos que a compõem. É aqui que se adicionam todas as componentes locais e se articulam com as áreas disciplinares e não disciplinares. E para termos escolas de qualidade, professores

de qualidade e turmas de qualidade são necessárias lideranças claras e distribuídas, regras que fomentam um ambiente de respeito e disciplina, boa circulação da informação e da comunicação; escolas cuja preocupação central é o progresso das aprendizagens dos alunos, os resultados acadêmicos e os resultados educativos no sentido mais lato, escolas que desenvolvem práticas de inclusão e de apoio aos alunos com mais dificuldades, que valorizam formas de trabalho cooperativo entre os docentes, que fomentam a participação das famílias e que asseguram a autoavaliação para a melhoria do trabalho realizado.

A implementação de um sistema educativo assente em princípios de participação, descentralização e autonomia pressupõe a conceção de um Projeto Educativo de Escola e que, segundo Costa (1992), se traduz num documento de carácter pedagógico que, elaborado com a participação da comunidade educativa, estabelece a identificação da própria escola, apresenta o modelo geral de organização e os objectivos pretendidos pela instituição e enquanto instrumento de gestão é ponto de referência orientador na coerência e unidade da acção educativa.

O Projeto Educativo de Escola surge como um ponto de referência orientador de uma micro política educativa, assente nos princípios da participação, na autonomia e da descentralização, que deve ser considerado como elemento fundamental da vida organizacional da escola, na medida em que a comunidade educativa toma consciência da sua identidade, afirma a sua autonomia.

Não obstante e tendo como objetivo estratégico a garantia de uma educação de base para todos, sendo um processo de educação e formação ao longo da vida, objetivo que implica conceder uma particular atenção às situações de exclusão e desenvolver um trabalho de clarificação de exigências quanto às aprendizagens cruciais e aos modos como as mesmas se processam, vigora o Decreto-lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro. Este mesmo decreto refere a necessidade de proceder a uma reorganização do currículo do ensino básico, no sentido de reforçar a articulação entre os três ciclos que o compõem, quer no plano curricular quer na organização de processos de acompanhamento e indução que assegurem, sem perda das identidades e objetivos, uma maior qualidade das aprendizagens. Nesta reorganização assume particular relevo a consagração no currículo de três novas áreas curriculares não disciplinares, bem como a obrigatoriedade do ensino experimental das ciências, o aprofundamento da aprendizagem das línguas modernas, o desenvolvimento da educação artística e da educação para a cidadania e o reforço do núcleo central do currículo nos domínios da língua materna e da matemática.

Remetendo para o Capítulo I, no Artigo 2º, ponto 4: as estratégias de concretização e desenvolvimento do currículo nacional e do Projecto Curricular de Escola, visando adequá-los ao contexto de cada turma, são objeto de um Projeto Curricular de Turma, concebido, aprovado e avaliado pelo professor titular de turma, em articulação com o conselho de docentes, ou pelo conselho de turma, consoante os ciclos.

Neste sentido cabe ao Projeto Curricular de Turma caracterizar as estratégias e explicitar os recursos necessários para melhorar a qualidade do ensino e aprendizagem. Torna-se um potenciador das atuações do Conselho de Turma, num culminar de esforços para assim obter maior eficácia na sua ação educativa. Esta investigação procura assim, contribuir para a perceção do lugar que as Provas de Aferição ocupam nas linhas definidas pelos Projetos Curriculares de Turma.

PARTE II
FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA

I- Metodologia de Investigação

Pressupostos teóricos

A elaboração desta investigação foi precedida de uma pesquisa teórica no âmbito do tema específico e das metodologias da investigação. Numa primeira fase deste estudo elaborou-se a revisão de literatura dividida em duas perspetivas: o enquadramento legal que vigora em Portugal Continental e na Região Autónoma dos Açores, relativamente aos pressupostos e procedimentos da avaliação no 1º CEB e em segundo lugar fez-se a revisão de literatura englobando os modelos explicativos da avaliação e o enquadramento teórico para a caracterização da população em estudo.

Organizam-se de seguida, algumas considerações onde se procura de forma sucinta, descrever e fundamentar as opções metodológicas tomadas: **perspetiva qualitativa e interpretativa** numa **teoria fenomenológica**, (uma vez que se pretende fazer o levantamento de dados obtidos pela observação indireta) que serviu de base, bem como uma curta descrição dos instrumentos utilizados para a recolha de dados.

A investigação qualitativa tem sido o paradigma dominante da investigação em educação e segundo Bogdan e Biklen (1994) surgiu no final do século XIX e início do século XX por via de novos estudos e sua divulgação. É uma investigação essencialmente qualitativa porque permite responder “como” e também “o que acha”, Ribeiro (2010) optando assim, por uma **perspetiva interpretativa** (Bogdan e Biklen, 1994) uma vez que, interessa compreender em profundidade a perspetiva dos professores em contextos concretos. E citando Ribeiro (2010, p.27) Patton (1990) explica que as técnicas qualitativas permitem que o investigador estude um assunto em profundidade e detalhe.

Não tem por objetivo responder a questões prévias ou testar hipóteses mas a “privilegiar, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspetiva dos sujeitos da investigação” (Bogdan e Biklen, 1994, p.16). A investigação qualitativa é a compreensão mais profunda dos problemas, é o investigar o que está por “de trás” de certos comportamentos, certas atitudes ou certas convicções. Os dados qualitativos, segundo Miles & Huberman (1994, p.10) são “especialmente apropriados para colher o significado que as pessoas atribuem a acontecimentos, processos e estruturas, ou seja, as suas perceções, assunções e pressuposições e a relação destas com o mundo em que os sujeitos se movem”, indo ao encontro dos objetivos deste propósito. E recordando Ribeiro (2010, p.66), o autor afirma que:

“O grande objetivo desta metodologia é compreender o significado do fenómeno em estudo, tomando uma perspectiva única dos indivíduos estudados e, no contexto onde ocorrem os fenómenos, permitindo considerar a complexidade dos fenómenos em estudo”.

Inserindo então, esta investigação num paradigma qualitativo, numa área dominada “pelas questões de mensuração, definições operacionais, variáveis, teste de hipóteses e estatística, alargou-se para contemplar uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das perceções pessoais” (Bogdan e Biklen, 2006, p.11), que enquadra práticas de pesquisa muito distintas com referência “a diversos paradigmas de interpretação sociológica” (Guerra, 2006, p.11).

A consciência e o compromisso de que a pesquisa é uma prática válida e necessária na construção solidária da vida social e os investigadores que optam por uma pesquisa qualitativa não pretendem desviar-se ao rigor e à objetividade, reconhecendo que a experiência humana não pode ser limitada aos métodos de análise e descrição, privilegiando essencialmente, a compreensão dos problemas a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação, interessando “conhecer as realidades concretas nas suas dimensões reais e temporais, o aqui e o agora no seu contexto social.” (Serrano. 2004, p.32)

Pretende ser um **estudo exploratório**, com características próximas de um estudo de caso, uma vez que cada sujeito envolvido atua como um decisório fornecedor de dados sobre aquilo que se pretende analisar e averiguar. Trata-se de perceber "aquilo que os sujeitos da investigação experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem" (Psaths, 1973, citado por Bogdan & Biklen, 1994, p.51), procurando compreender com pormenor as perspectivas, as ideologias e os pontos de vista dos indivíduos sobre determinado assunto, rasurando a generalização e elevando a particularidade para compreender os sujeitos e os fenómenos na sua complexidade e singularidade.

Em suma e segundo Bogdan e Bliken (1994), a avaliação qualitativa apresenta as seguintes características: é naturalista; é indutiva – o investigador chega à compreensão de fenómenos a partir de padrões que resultam da recolha de dados; é descritiva – produz dados descritivos (tem de ser profunda e descritiva) a partir de documentos, entrevistas e/ou da observação; há maior interesse no processo do que no produto; o investigador é o principal instrumento de recolha de dados e tem de ser o

mais objetivo possível e tem de compreender os sujeitos de investigação a partir dos significados que atribuem às palavras e aos acontecimentos e é holística – tem em conta a realidade global.

Desta forma e para a operacionalização deste campo conceptual procedeu-se à formulação da questão de partida de investigação tecendo-se pela fundamentação dada pela literatura como pela experiência prática para que, o investigador inexperiente se norteie na procura da confirmação científica dos seus dados empíricos. E como todo a investigação surge de uma questão de partida (Quivy & Campenhoud, 1992), a partir da reflexão, da experiência profissional, do contato com dados teóricos e empíricos, à qual se vai responder pela recolha de dados empíricos, na busca de uma compreensão e resposta, levantou-se a seguinte pergunta de partida:

- Que impacto exerce a Prova de Aferição nas práticas docentes (1.º Ciclo do Ensino Básico) e nos Projetos Curriculares de Turma?

O diálogo informal, as entrevistas, a observação participante e a própria atenção a todos os pormenores fazem parte desta investigação, porém não dispensa a presença do investigador (instrumento principal) no contexto real, a estabelecer contato direto e personalizado com a realidade. Tuckman (2000, p.532) relata que a investigação qualitativa desenvolve-se em contexto natural assumindo o investigador, o papel de instrumento de recolha de dados. Neste sentido e inserindo-se no contexto das abordagens qualitativas foi o método de investigação selecionado por ser o que melhor se adaptava aos objetivos da presente investigação. É o investigador quem decide o foco da investigação, em vez de permitir que surja por si; seja a sua observação estruturada, participante ou não. O seu papel consiste em observar e registar de forma mais objetiva possível, como na interpretação dos dados recolhidos. Ribeiro, (2010, p.66) similarmemente a outros autores defende e retrata que a investigação qualitativa como:

“um trabalho de proximidade e interativo, dado que exige o contacto face a face com o indivíduo, com um grupo, ou a observação do comportamento em contexto natural, o que permite desenvolver uma ideia aprofundada do modo como as pessoas pensam, sentem, interpretam, experimentam os acontecimentos os acontecimentos em estudo”.

Como uma investigação é algo que se procura, implicando hesitações, desvios e incertezas, cabe ao investigador escolher um fio condutor tão claro quanto possível, para que o seu trabalho se estruture com coerência, obrigando assim a uma clarificação

das suas intenções ou perspectivas. Assim, numa metodologia qualitativa, o investigador tem uma relação muito próxima com o objeto de estudo tornando-se importante a empatia que cria junto dos participantes, que não se pretendem representativos do resto da população. Nestas circunstâncias, o *design* usado é, por norma, flexível e evolutivo. Para Goldenberg (2001), na pesquisa qualitativa, o investigador preocupa-se principalmente com o aprofundamento da compreensão de um determinado grupo social, em vez da representatividade numérica. Face à interação entre investigador e participantes as realidades construídas podem ser aperfeiçoadas e segundo Guba e Lincoln (1994) citado por Lobo (2010) chamam-lhe hermenêutica e dialética, por permitir a reconstrução do previamente definido.

Erickson (1985) defende critérios epistemológicos que foram tidos em conta para a validação desta investigação, uma vez que era de fulcral importância a pertinência, utilidade e consistência das informações em relação às questões da investigação bem como a diversificação de técnicas para se proceder à sua triangulação. Hébert (1990, p. 76) regista que “o principal papel do investigador em práticas educativas que se preocupa com a validade é, antes de mais, e se isso lhe for possível, viver com o problema que tem por missão esclarecer.”

Sendo a triangulação de métodos, um elemento-chave em pesquisas surge como uma estratégia de diálogo entre áreas distintas de conhecimento, capaz de viabilizar o laço entre teoria e prática e de agrupar inúmeros pontos de vista: sejam das variadas formulações teóricas utilizadas pelos pesquisadores ou da visão do mundo dos informantes da pesquisa utilizados de modo articulado. Hébert (1990, p. 76) assinala que “diversos autores denominam triangulação o procedimento de “validação instrumental” efetuado por meio de uma confrontação dos dados a partir de várias técnicas e/ou fontes.

O uso da triangulação exige também, a combinação de múltiplas estratégias de pesquisa capazes de apreender as dimensões qualitativas e quantitativas do objeto, atendendo tanto os requisitos do método qualitativo, ao garantir a representatividade e a diversidade de posições dos grupos sociais que formam o universo da pesquisa, quanto às ambições do método quantitativo, ao propiciar o conhecimento da magnitude, cobertura e eficiência de programa sob estudo. Não obstante, a mente humana tem uma afinidade de polarizar, podendo levar à confirmação ou mesmo rejeição da ideia/mensagem original, à adesão a princípios éticos e ao exagero de preconceitos do

investigador. Requer adesão cuidadosa de estratégias, bem como a adequação entre os conjuntos de dados e a pergunta de investigação.

Do cruzamento dos dados das entrevistas exploratórias e questionários a efetuar aos professores, certamente surgirá um conjunto de informações sobre conteúdos, técnicas e estratégias que caracterizam os processos de ensino desenvolvidos nessas turmas. Uma vez que neste estudo importa “compreender o significado que os acontecimentos têm...” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 53) é conveniente a seleção de um modelo de análise do tipo descritivo-interpretativo, pois incide na compreensão subjetiva dos significados que os inquiridos privilegiam, valorizando a sua perspetiva sobre a problemática. É maioritariamente de caráter exploratório, como foi referido anteriormente, aferindo as diversas posições dos participantes no estudo detetando os motivos que fundamentam essas posições. Contudo existe a consciência de que dado ao caráter exploratório não foram possíveis obter certezas mas sim hipóteses, uma vez que se dá primazia ao sujeito.

O estudo em causa procede à recolha de dados empíricos e pretende realizar entrevistas, no entanto “quanto maior for o número de palavras de teor substantivo ou informativo utilizadas maior é a probabilidade de ocorrerem interpretações incorretas.” (Molenaar, 1982, citado por Foddy, 1996, p. 52) são por isso incontornáveis as entrevistas exploratórias para se garantir a pertinência das questões. A abordagem segue uma linha de observação indireta, uma vez que uma parte dos dados recolhidos foram processados por meio de inquérito por questionário e por entrevista e “para o investigador qualitativo divorciar o ato, a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o significado” (Bogdan e Biklen, 1994, p.48).

Uma vez que pretendemos compreender a “realidade” que os diferentes participantes espelham nas suas práticas de ensino enquadrámos este estudo nos pressupostos do paradigma construtivista.

Design da Investigação

O trabalho enquadra-se nesta tipologia de pesquisa qualitativa, reconhecendo a ênfase na subjetividade em estudos desta natureza, uma vez que lidamos com emoções e valores, conforme espelha Goldenberg (2001). Ribeiro (2010, p. 65) denuncia que:

“a palavra “qualitativa” salienta os processos e significados que não são capturados rigorosamente em termos de quantidade, intensidade ou frequência. A investigação qualitativa salienta a construção social da realidade, as relações íntimas entre o investigador e o que está a ser estudado e os constrangimentos sociais que dão forma à inquirição”.

Uma vez que interessam os valores e significados que os participantes atribuíram à avaliação sumativa externa e por escassearem as investigações neste campo: levar os docentes a refletir sobre as suas práticas pedagógicas docentes e a intenção explícita de preparação dos alunos para as Provas de Aferição, como a análise da relação de estrutura e conteúdos dos Projetos Curriculares de Turma com as Provas de Aferição, considera-se esta investigação de natureza interpretativa (Erickson, 1986), preocupada mais com a compreensão e interpretação sobre como os fatos e os fenómenos se manifestam do que em determinar causas para os mesmos (Serrano, 2004).

O trabalho empírico tinha como objetivo fazer uma narrativa interpretativa do fenómeno: a relação que o professor estabeleceu entre a avaliação sumativa externa nas suas práticas docentes e nos seus PCT, pretende-se aprofundar a unidade de análise: o professor, os seus pensamentos e as suas ações, seguindo uma metodologia baseada no “princípio da adequabilidade, ou seja na necessidade de escolher metodologias de recolha e análise de dados em função dos campos de trabalho e das problemáticas de referência” (Estrela e Nóvoa, 1993, p.11).

“Sendo as palavras a parte integrante da investigação qualitativa constitui-se um marco importante para aceder ao pensamento e principalmente à experiência das pessoas, tentando analisar os dados discursivos respeitando, tanto quanto possível, a forma em que estes foram registados” Bogdan & Biklen, (1994, p.48).

Para isso, o investigador deve estar completamente envolvido no campo de ação dos investigados (Bogdan, & Biklen, 1984) e tem de ser especialmente sensível no saber ouvir e permitir a expressão livre dos participantes bem como, no domínio das técnicas de recolha de dados, para ajustar as visões do estudo pormenorizadamente, visualizando que os detalhes são compreendidos numa focagem de profundidade. “A

preocupação central não é a de se os resultados são suscetíveis de generalização, mas sim a de que outros contextos e sujeitos a eles podem ser generalizados” (Bogdan & Biklen, 1994, p.66).

Neste sentido e na elaboração desta dissertação procedeu-se à seleção das técnicas que melhor dão resposta ao que é estudado (Serrano, 2004). Aliás, (Ribeiro, 2010, p.66) já delinea que as técnicas qualitativas constituem uma parte importante do trabalho do investigador em ciências sociais: estas envolvem múltiplos procedimentos não privilegiando um único.

De entre as técnicas de pesquisa qualitativa, a escolha recaiu sobre a técnica de **entrevista** porque deixa o investigador em contato direto e aprofundado com os indivíduos permitindo assim a compreensão daquilo que aspiram e na aplicação de **inquéritos por questionário**.

Ambicionando “compreender de uma forma global as situações, as experiências e os significados das ações e das percepções dos sujeitos através da sua descrição (Bogdan & Biklen, 1994), não poderemos esquecer que todos os dados recolhidos pelo investigador serão interpretados por ele, o que pressupõe é que estes dados possam ter um cunho pessoal podendo mesmo transparecer subjetividade. "O processo de análise dos dados é como um funil: as coisas estão abertas no início e vão-se tornando mais fechadas e específicas no extremo" (Bogdan & Biklen, 1994, p.50).

Escolha do tema e natureza da investigação

As circunstâncias da vida no mundo de hoje sugerem, ou mesmo impõem a atenção àquela frase célebre de Vigotsky: “o aprendizado deve estar dirigido para o futuro e não para o passado” (Lucci, 2002). Desta forma, a sociedade cada vez mais, exige respostas inovadoras aos diferentes e complexos problemas que, de uma forma imprevista, se colocam a cada instante. Cabe, em particular à educação, nomeadamente à escola, um papel fundamental nesta árdua tarefa. Precisamos fazer todo o esforço possível, para que a escola seja um lugar de colaboração, de inclusão e de aumento de consciência. Contudo, não se pode esperar ter uma escola “ideal” numa sociedade desigual, numa sociedade complexa e contraditória. É na escola que podemos experimentar situações novas de mudança, mesmo que parciais, de aprendizagens de novos modelos (dinâmicos), baseados na descoberta e na participação.

As exigências do mundo laboral estão em constante transformação e a educação deve ser repensada segundo estas exigências, que são colocadas segundo os princípios da modernidade reflexiva. Isto significa que, nesse contexto, a educação precisa assumir o seu verdadeiro papel na formação da consciência crítica, disseminando a autonomia como valor central na defesa de um projeto de cidadania moderno que promova a liberdade do Homem, cabendo ao professor um papel mágico, dividido entre uma certa rotina e a necessidade de ousadia, para que a escola continue a trazer progresso ao mundo assumindo-se como fermento de cidadania, tal como refere Morgado (2005).

Uma mudança deliberada e conscientemente assumida, visando uma melhoria da ação educativa, implicando uma rutura com a situação atual, mesmo que seja temporária ou crucial. Inovar traz à realidade educativa algo efetivamente novo, ao contrário de renovar que implica fazer aparecer algo sob um aspeto novo, não modificando o essencial; requer uma ação persistente tencionando melhorar a prática educativa (Cardoso, 1992).

Existem preocupações, por parte dos estados democráticos desenvolvidos, de promoção de condições pedagógicas que permitam uma igualdade de oportunidades no acesso e no sucesso educativos dos alunos. Desta forma e neste contexto, a avaliação é entendida como um processo externo ao ensino e à aprendizagem, que visa medir os resultados conseguidos pelos alunos bem como, um processo integrado no ensino e na aprendizagem, realizado com a intenção de os regular.

Embora a temática da avaliação já tenha sido diversas vezes abordada, dada a importância que tem no sistema educativo português ou internacional e no processo de ensino e aprendizagem, consideramos que seja de pertinente escolha uma vez que a maior parte das pesquisas feitas nesta área abordam os resultados deixando para trás as expectativas e reações dos professores a lecionar o quarto ano de escolaridade, aquando a realização das Provas de Aferição numa determinada amostra e perceber quais as consequências que estas produzem nas práticas docentes e onde se **primazia** “a focalização principal da recolha de dados será sobre o que está a acontecer aos indivíduos num determinado ambiente e como são por ele afectados” (Patton, 1990, pp. 166-167), Lobo (2010, p.142).

Para compreender essa relação privilegiou-se o inquérito por questionário a todos os docentes do quarto ano de escolaridade da Escola Básica Integrada da Praia da Vitória e entrevistas a quatro professores do 1.º CEB desta Básica Integrada. A

definição do problema indicou a metodologia a utilizar, optando-se por adotar uma postura empírica, rigorosa e sistemática, conforme norteia Erickson (1985) privilegiando-se a abordagem interpretativa/qualitativa.

Objetivos do estudo

As Provas de Avaliação Sumativa Externa (PASE) e atualmente consideradas Provas de Aferição (PA) de Português e Matemática visam avaliar o modo como os objetivos e as competências essenciais de cada ciclo estão a ser alcançados pelo sistema de ensino (neste caso na Região Autónoma dos Açores). De acordo com o Artigo 36.º, do Capítulo VI, da Portaria n.º 29 de 6 de março de 2012, as Provas de Aferição são um instrumento de avaliação que permite recolher dados relevantes sobre os níveis de desempenho dos alunos no que respeita às aprendizagens adquiridas e competências desenvolvidas” e “constituem ainda instrumentos de diagnóstico postos à disposição das **escolas e dos professores, no sentido de possibilitarem uma reflexão coletiva e individual sobre a adequação das práticas letivas, ajustando-as para a obtenção de uma progressiva melhoria dos resultados escolares**”.

A informação que os resultados destas Provas fornecem, mostra-se relevante para todos os intervenientes no sistema educativo - alunos, pais, encarregados de educação, professores, conselhos executivos, ministério da educação, secretarias regionais de educação e para os cidadãos em geral, uma vez que indicam como se apresentam numa perspetiva externa como também interna, avaliando semelhanças e diferenças entre turmas e alunos.

Desta forma, com este estudo pretende-se-á verificar, qual o impacto que exerce a Prova de Aferição nas práticas docentes (1.º Ciclo do Ensino Básico) e nos Projetos Curriculares de Turma. Pois, com este instrumento de avaliação pode-se avaliar do próprio sistema, aferindo a eficácia de certas medidas de políticas educativas, a adequação dos programas e as necessidades de formação dos professores.

Face à realidade das escolas onde exerce funções docentes deparou de forma empírica, que a existência de exames (entendo que) exerce no processo de ensino e aprendizagem efeitos positivos mas noutros, um efeito negativo. Dadas as formas de avaliação tradicional que se centram na capacidade do aluno reter e reproduzir conhecimentos aprendidos de forma rotineira, eles estimulam o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem e a aquisição de conhecimentos em função das Provas a

superar. Por seu lado, entende que os professores tendem a usar processos de transmissão do saber, como a aula expositiva, que não favorece o desenvolvimento de competências superiores, só possível através de uma aprendizagem ativa e de mais implicação dos alunos. Desta forma, para a realização deste estudo definiram-se os seguintes objetivos:

- 1- Aferir as funções das Provas de Aferição – função das Provas de Aferição na avaliação de desempenho docente, num determinado grupo de professores;
- 2- Verificar as expectativas de um grupo de docentes sobre os resultados das Provas de Aferição;
- 3- Percecionar segundo a opinião dos professores, a organização do trabalho pedagógico, no contexto de sala de aula e a intenção explícita de preparação dos alunos para as Provas de Aferição;
- 4- Analisar a relação de estrutura e conteúdos dos Projetos Curriculares de Turma com as Provas de Aferição.

Contexto e os participantes

Este estudo desenvolveu-se na Escola Básica Integrada da Praia da Vitória, situada na ilha Terceira – Região Autónoma dos Açores. Segundo os Censos (2011), a ilha Terceira é a mais populosa do grupo central com 56437 habitantes. Detém uma superfície de 399,81 km², tendo de comprimento e largura máximos de 29 km e 17,5 km respetivamente.

A ilha Terceira é composta por dois concelhos: Angra do Heroísmo e Praia da Vitória. O concelho da Praia da Vitória, concelho onde se expandiu este ensaio situa-se na parte leste da ilha Terceira sendo constituído por 11 freguesias, nomeadamente: Agualva, Biscoitos, Cabo da Praia, Fonte do Bastardo, Fontinhas, Lajes, Porto Martins, Quatro Ribeiras, Santa Cruz da Praia da Vitória, São Brás e Vila Nova. O município é limitado a Sul e a Oeste pelo concelho de Angra do Heroísmo e é banhado pelo Oceano Atlântico a Norte e a Leste. Situa-se num campo plano, ostentando a Norte a Serra de Santiago, conhecida como Serra do Facho.

Praia da Vitória	Período de referência de dados	Comprimento máximo Este/Oeste (km)	Comprimento máximo Norte/Sul (km)	Perímetro (km)	Altitude máxima	Densidade populacional (N.º / km ²)
		Km	Km	Km	M	(N.º / km²)
	2010	21	14	90	808	130,2

Quadro n.º2 – Aspetos geográficos da Praia da Vitória, adaptados do INE

A presente investigação desenvolveu-se no ano letivo 2011-2012 na Escola Básica Integrada da Praia da Vitória e envolveu **dezasseis professores que lecionam o quarto ano de escolaridade**, do Primeiro Ciclo do Ensino Básico em exercício de funções na escola. O Conselho Executivo desta unidade também foi incluído nesta investigação, para fornecimento de dados e características pertinentes da escola.

O facto de a investigadora ter exercido nove anos de atividade profissional na supramencionada Escola facilitou o contato com a Presidente do Conselho Executivo e com o Representante do 1.º Ciclo (Vice Presidente), a quem se apresentaram os objetivos da presente investigação e salientou-se a necessidade e a importância da colaboração de todos os professores do 1.º CEB a lecionar o quarto ano. A Presidente do Conselho Executivo e os Vice-presidentes não apresentaram quaisquer obstáculos ao desenvolvimento desta investigação, encorajando a sua reflexão e conclusão do estudo, pois acharam-no bastante pertinente, neste atual cenário.

Os convites aos professores foram feitos em grande grupo, num clima de empatia numa reunião de Departamento explicitando claramente os objetivos do estudo, solicitando o seu contributo, nunca descurando o respeito pelos princípios de ordem ética. Houve claramente a intenção de informar os colegas dos objetivos da investigação e proteger as fontes, “assegurando” os princípios de estabelecimento de uma relação de confiança: clareza de ideias e neutralidade face a juízos de valor, incorporando empatia e interação humana” (Guerra, 2006, p.52).

O estudo albergou assim, professores a lecionar nas escolas: Agualva, Aldeia Nova, Base Aérea n.º4, Cabo da Praia, Casa da Ribeira, Fonte do Bastardo, Fontinhas, Lajes, Porto Martins, S. Brás, Santa Cruz da Praia da Vitória, Santa Luzia, Santa Rita e Vila Nova perfazendo então, dezasseis professores com um total de duzentos e três alunos, sendo dez com Necessidades Educativas Especiais. Ribeiro (2010, p.41) dizia que:

“Smith (1975) designa por universo geral a população abstrata ou teórica à qual o investigador pretende generalizar os resultados da investigação. Uma amostra é um subgrupo da população (ou universo) selecionado para obter informações relativas às características dessa população (ou universo). (Miaoulis & Michener, 1976) O processo de definição da amostra designa-se por amostragem”.

A Escola Básica e Integrada da Praia da Vitória serve todo o concelho da Praia da Vitória e foi criada pelo Decreto Regulamentar Regional nº 20/2004/A, de 9 de junho e resulta da integração das escolas básicas e jardins-de-infância do concelho da Praia da Vitória na Escola Básica 1,2,3/JI Francisco Ornelas da Câmara. Aí, funcionam o pré-escolar, 1º, 2º e 3º ciclos. A escola sede (Escola Francisco Ornelas da Câmara) pratica um horário de funcionamento entre as 8 horas e 17h15m, ainda que tendencialmente sobre o período da manhã. O ensino Pré-escolar e o 1º Ciclo funcionam das 9 horas às 12 horas, apresentando horários semelhantes no período da manhã. No período da tarde, ambos ingressam às 13 horas mas diferem na hora de saída – o Pré-escolar às 15 horas e o 1º Ciclo às 15h45m. O horário prevê ainda a realização de dois intervalos de 15 minutos, um de manhã e outro à tarde, respetivamente.

No que respeita à organização das estruturas pedagógicas, a escola adotou o funcionamento de oito departamentos curriculares: Pré-Escolar, 1.º Ciclo, Línguas e Estudos Sociais, Ciências Exatas, Artes, Línguas, Ciências do 3.º Ciclo e Educação Física. Mas como a educação e a formação não se esgotam na intervenção educativa decorrente dos planos curriculares, a EBI da Praia da Vitória também cria ambientes de aprendizagem estimulantes, baseados em projetos claros, coerentes e com real valor educativo e formativo, devidamente articulados com o Projeto Educativo de Escola (PEE), ao qual Pacheco (2001, p. 90), afirma:

“que o projecto educativo não é mais do que uma definição das opções de formação por parte da escola – observáveis nas intenções e nas práticas de dinamização do plano global de formação – entendida como uma comunidade integrada num território educativo.”

e com o Projeto Curricular de Escola (PCE) ao que Leite, Gomes & Fernandes (2001, p.25) citando Zabalza (1991, p.169) dizem que é como:

“um conjunto de decisões articuladas, partilhadas pela equipa docente de uma escola, tendentes a dotar de maior coerência a sua atuação, concretizando as orientações curriculares de âmbito nacional em propostas globais de intervenção pedagógico e didática adequadas a um contexto específico”

Os projetos de desenvolvimento educativo que envolvam atividades de complemento curricular, realizadas para além do horário destinado às diferentes áreas estabelecidas no currículo, devem ser objeto de planificação por parte dos intervenientes e submetidos pelos respetivos responsáveis ao Conselho Executivo e ao Conselho Pedagógico da Escola.

Para além das atividades inseridas nas diversas áreas curriculares, esta Escola proporciona aos alunos um leque diversificado de atividades de carácter facultativo, de natureza lúdica e cultural. Incide nos domínios: desportivo, expressões artísticas, tecnológico, das tecnologias da informação e da comunicação, de ligação da escola com o meio, de solidariedade, de voluntariado e ainda da dimensão europeia da educação dependendo sempre, da inscrição dos alunos por parte dos Encarregados de Educação, que assumem o compromisso dos seus educandos frequentarem nas atividades até ao final do ano letivo.

PROCESSO DE RECOLHA DE DADOS

Inquérito por questionário

Defendido por (Quivy & Campenhoudt, 1992) “o questionário é um instrumento de observação não participante, baseado numa sequência de questões escritas, que são dirigidas a um conjunto de indivíduos, envolvendo as suas opiniões, representações, crenças e informações factuais, sobre eles próprios e o seu meio.” Pretende essencialmente medir o que uma pessoa sabe (informação ou conhecimento); gosta (valores e preferências) e pensa (atitudes, crenças e representações), permitindo recolher uma amostra dos conhecimentos, atitudes, valores e comportamentos.

Desta forma, a introdução de questionários neste estudo serviu o propósito de utilização de diferentes tipos de medida, através da triangulação. A importância dos questionários passa também pela facilidade com que se interroga um elevado número de pessoas, num espaço de tempo relativamente curto. Como todos os instrumentos, o inquérito por questionário apresenta uma série de vantagens e desvantagens na sua utilização que é necessário ter em conta, nomeadamente:

DESVANTAGENS	VANTAGENS
Taxa elevada de não respostas.	Facilidade de análise.
Nem sempre é fácil a interpretação das respostas.	Baixo custo.
Moroso o processo de elaboração e testagem de itens.	Recolha de informação de um elevado número de inquiridos ao mesmo tempo.
Não aplicável a toda a população.	Rápida recolha de análise.
A interpretação das respostas nem sempre é fácil.	Maior sistematização dos resultados fornecidos.
Dificuldade em perceber se o que os inquiridos respondem, será de acordo às expectativas do investigador.	
Não é possível ajudar o inquirido nalguma resposta mal formulada.	

Quadro n.º 3 – Vantagens e desvantagens do inquérito por questionário, segundo Bogdan & Biklen (1994)

O inquérito por questionário destinado aos participantes do estudo foi enviado por e-mail através do Coordenador de Departamento do 1.º CEB, sendo informados que o teriam de preencher online. No prefácio informou-se os respondentes sobre os motivos da sua realização e forneceu-se as instruções de preenchimento, solicitando-se respostas escritas pela mesma via para impedir o reconhecimento da caligrafia e para

permitir maior liberdade nas respostas, em razão do anonimato, tendo em atenção as regras esclarecidas por Bogdan & Biklen (1994) e tendo como critérios a clareza e rigor na apresentação bem como na comodidade para o inquirido (inquérito elaborado no Programa *Survey Monkey*).

Os questionários utilizados foram delineados na busca de informação qualitativa, puramente descritiva uma vez que predomina o modelo de resposta não estruturada ou semi-estruturada. A utilização dos dados recolhidos através de questões abertas ou semi-estruturadas precisaram de um tratamento especificamente qualitativo e pretendia-se fazer um levantamento das concepções que dirigiam as práticas avaliativas. A fim de permitir a obtenção de informação diversificada de respostas livres onde vigorasse meramente a opinião dos participantes, cada uma das questões cedia a possibilidade de respostas estruturadas e abertas, o que implicou que o tratamento desses dados fosse peculiarmente complexo e moroso.

Foi elaborado um guião para organizar os questionários online na Plataforma *Survey Monkey* e foram estruturados em função de alguns objetivos do estudo e pretendia-se essencialmente que os professores fizessem uma reflexão sobre a sua prática pedagógica e que explicassem a relação de estrutura e conteúdos dos Projetos Curriculares de Turma (enquanto instrumento de autonomia pedagógico) articulado com as Provas de Aferição.

Optou-se por um questionário de resposta aberta porque seria um instrumento que melhor se adaptava aos nossos objetivos e permitia ao inquirido a construção da resposta com as suas próprias palavras, permitindo deste modo a liberdade de expressão. Estamos certos que com este tipo de resposta irão surgir respostas mais variadas prezando o pensamento livre, a originalidade e serão mais representativas e fiéis à opinião do inquirido. Em contrapartida poderão ter mais dificuldade em organizar e categorizar as respostas e poderão requerer mais tempo para responder às questões.

O próprio questionário continha uma pequena introdução explicitando o contexto e os objetivos da sua aplicação, o reconhecimento da importância dos inquiridos para este estudo e a garantia do anonimato, confidencialidade e o agradecimento pela colaboração prestada. Foi precedido de duas partes: a primeira parte visava a caracterização da população em estudo: idade, sexo, categoria profissional e experiência profissional; a segunda parte albergava uma série de questões abertas sobre o que estava a ser estudado.

Uma vez construído o questionário tornava-se necessário testar a sua validade. Pediu-se a duas colegas (professoras do 1.º Ciclo a lecionar outros anos de escolaridade, da mesma Básica Integrada), “as cobaias” como refere (Bell, 2008:129) para que o “testassem” antes de ser entregue aos inquiridos. Pretendeu-se que verificassem se havia clareza nas questões, se a apresentação do questionário era maçudo ou não, se tinha boa apresentação, o tempo gasto no seu preenchimento, não pretendido com isto exceder os vinte a trinta minutos e acima de tudo, se era perceptível a “olho nu”. As duas colegas (Licenciadas em 1.º CEB) concordaram com o que estava a ser apresentado e felicitaram pela apresentação gráfica, achando-o “leve”.

A aplicação do questionário decorreu entre os dias 29 de fevereiro a 19 de março de 2012 e responderam catorze dos dezasseis professores, tendo alcançado uma taxa de 87,5% de adesão e teve-se a consciência de que a técnica de inquérito mede “não o que as pessoas pensam, mas o que dizem que pensam.” Tuckman (1994, p.213).

Entrevista

Em estudos realizados no âmbito das ciências da educação, o questionário e a entrevista são instrumentos básicos para a recolha de dados. Entre as técnicas de recolha de informações disponíveis em metodologia qualitativa, a entrevista é uma das mais utilizadas e onde “a palavra das pessoas é transparente e está no coração da pesquisa, sendo a postura investigativa subjetiva e considerando-se que o sujeito é o verdadeiro ator social produtor de comportamentos e sentidos.” (Guerra, 2006, p.30)

É indicada especialmente para a compreensão de fenómenos relacionados com as representações, opiniões e preferências (Ghiglione & Matalon, 2001) e prendem-se na explicitação de processos que os participantes atribuem aos seus comportamentos e atitudes, além de se poder fazer uma observação participante (Bogdan e Biklen, 1994).

Ketele, Jean & Roegiers, Xavier (1999, p. 22) dizem que a entrevista é:

“Um método de recolha de informações que consiste em conversas orais, individuais ou de grupos, com várias pessoas selecionadas cuidadosamente, a fim de obter informações sobre factos ou representações, cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade é analisado na perspectiva dos objetivos da recolha de informações”.

Biklen & Bogdan, (1994, p.134) dizem que uma entrevista “consiste numa conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, embora por vezes possa envolver mais pessoas (Morgan, 1998), dirigida por uma das pessoas, com o objectivo de obter

informações sobre a outra.” (Moser e Kalton, 1971 cit. Bell, 1997, p.118) referem que a entrevista é “uma conversa entre o entrevistado e um entrevistador que tem o objetivo de extrair determinada informação do entrevistado” tendo acesso ao que os indivíduos pensam sobre um determinado assunto, sobre as suas representações e através dela “pretende-se representar expectativas de indivíduos das diferentes classes. Trata-se de escolher indivíduos o mais diversos possíveis, sendo a “amostra” constituída a partir de critérios de diversificação” (Guerra, 2006, p. 41)

Ribeiro (2010, p: 67) apela também para a:

“entrevista mais ou menos estruturada (menos que mais porque se muito estruturada poderá ser um método quantitativo) implica recolha de grande quantidade de dados de pequenas amostras, dados esses que poderão ser registados de diversas maneiras com diversos tipos de registo e que posteriormente terão se ser a) descodificadas e b) organizadas para dar sentido à investigação e para apresentar os resultados”.

Cabe ao entrevistador garantir o consentimento das unidades orgânicas e professores assim como “explicar com clareza o objetivo da entrevista e os seus temas” (Guerra, 2006, p. 51) dando conhecimento do estudo que se propõe a desenvolver, elaborando um contrato simples garantido o consentimento informado, o anonimato e a fidelidade dos dados (Bogdan & Biklen, 1994). Lessard-Herbert & outros (1997) citado por Guerra, (2006, p.52) “assinalam a relação entre a validade de uma investigação e o respeito por princípios de ordem ética, nomeadamente os dois que mais privilegia: informar corretamente os indivíduos dos objetivos da investigação e proteger as fontes.”

“Não se deve esquecer as questões prévias a colocar no início das entrevistas, tais como a explicitação do objeto do trabalho, a valorização do papel do entrevistado no fornecimento de informações considerando o seu estatuto de informador privilegiado, a duração e a licença para gravar.” (ibim:60)

A entrevista deve também, marcar informando a duração aproximada “o entrevistado deve ser avisado da duração média esperada” (Guerra, 2006, p. 33), “o tempo desejável para não criar mal estar no entrevistado”(ibid: 60) além de, deixar o local de realização da mesma ao critério do inquirido devendo “ser marcadas com antecedência” “preferencialmente num lugar neutro, ou pelo menos de fácil controlo pelo informador.” (ibim: 60), assegurando sempre:

“princípios de estabelecimento de uma relação de confiança, como a clareza de ideias para poder transmitir os objetivos do trabalho, a neutralidade face a juízos de valor, o envolvimento dos próprios na pesquisa e, sempre que possível, a devolução dos resultados.” (ibim: 52)

Todavia, este tipo de recolha apresenta vantagens e desvantagens, nomeadamente:

DESVANTAGENS	VANTAGENS
Falta de motivação por parte do entrevistado.	Possibilita a recolha de informação diversificada e rica.
Dificuldade de comunicação.	Recolhe testemunhos, expectativas e interpretações dos entrevistados
Possibilidade de respostas falsas (conscientes ou inconscientes).	Tem em conta as motivações que determinam os diferentes comportamentos.
Retenção de dados com medo de violação de anonimato.	Faculta ao investigador conhecer a linguagem e conceitos do entrevistado.
Influência da opinião do entrevistador.	Explora muita informação.
Despende muito tempo (moroso)	
Pode ser indutivo.	
Pode ser subjetivo.	
Noções já idealizadas podem influenciar o resultado das entrevistas.	

Quadro n.º 4 – Vantagens e desvantagens da entrevista, segundo Bogdan & Biklen (1994)

A **seleção dos professores** que participaram nas entrevistas foi feita da seguinte maneira: dois professores com maior tempo de serviço (mais de vinte anos) e dois professores com menor tempo de serviço (menos de dez anos) para um máximo de quatro intervenientes, onde procurou-se “a diversidade e não a homogeneidade (...) assegurando a presença da diversidade dos sujeitos” (Guerra, 2006, p. 41) acatando que “o sujeito é uma “síntese ativa” do todo social” (ibim:31).

Foram realizadas **quatro** entrevistas num formato semi-estruturado aos professores selecionados e pretendia-se obter informação direta sobre as funções que as Provas de Aferição têm na avaliação de desempenho docente, a forma como eles geriam e organizavam o seu trabalho pedagógico no contexto de sala bem como, a intenção explícita de preparação dos alunos para as provas, espelhando que “ (...) a verbalização franca por parte do entrevistado (considerado o informador privilegiado) é fundamental e, quanto menor for a intervenção do entrevistador, maior será a riqueza do material recolhido” (Guerra, 2006, p. 51). De outro modo, as conversações e discussões, como chama Woods (1993, p.82), devem ser num clima "livre, aberto, democrático, bidireccional e informal", no qual os participantes possam manifestar-se livre e sinceramente.

Ludke & André (1986) explanam que: “a entrevista semi-estruturada, (é aquela) que se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado

rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (1986, p.34). Aliás, já Quivy & Campenhoudt (1992) esclarecem que:

“Geralmente o investigador dispõe de uma série de perguntas – guias, relativamente abertas, a propósito das quais é imperativo receber uma informação da parte do entrevistado. Mas não colocará necessariamente todas as perguntas na ordem em que as anotou e sob a formulação prevista. Tanto quanto possível, ‘deixará andar’ o entrevistado para que este possa falar abertamente, com as palavras que desejar e na ordem que lhe convier” (1992, p.194).

Os guiões destas entrevistas foram estruturados em função das questões de investigação, que serviram como instrumento para garantir a informação recolhida. Estas questões estavam organizadas o mais abertamente possível, partindo-se das mais gerais para as mais específicas (Bogdan & Biklen, 1994; Flick, 2005). “O guião é geralmente estruturado em grandes capítulos, desenvolvendo depois perguntas de “lembança” que apenas são introduzidas se o entrevistado as não referir nas respostas” (Guerra, 2006, p. 53).

“A maior parte das vezes, os investigadores que conceberam a pesquisa também são quem realiza as entrevistas, pelo que, quando acabam de conceber o guião, já o conhecem perfeitamente e têm-no memorizado. Essa memorização permite seguir o discurso do entrevistado na sua lógica própria sem preocupação com a ordem de questionamento, introduzindo as perguntas de “lembança” quando oportuno, assemelhando-se a entrevista a uma conversa informal e fluida” (ibim: 53)

No primeiro contato pessoal e após o consentimento dos participantes no estudo foi marcada a data, a hora e o local para fazer a entrevista. Importa também referir que, todos os colegas contactados aceitaram realizar a entrevista com interesse em colaborar. Estas foram realizadas na escola em estudo após o horário letivo, num espaço adequado à realização da entrevista (num dos gabinetes de Diretores de Turma) – reservado e cómodo. Este método apresenta vantagens uma vez que recolhe a totalidade da informação valorizando a opinião do entrevistado, no entanto apresenta alguns constrangimentos como a morosa análise das mesmas. Ribeiro (2010, p.67) alicerça que há:

“Variadas maneiras de registar dados desde anotações causais mais sistematizadas, registo áudio, ou de imagem. Dar sentido a esta grande amálgama de informação exige tempo, paciência e capacidade de organização, para além do treino. Após transcrição os dados deverão ser organizados por tópicos e os temas codificados em categorias e deverá ir sendo feito a par da investigação”, recomenda Bowling (1998).

Após a gravação e posterior transcrição, já que “sua transcrição é sempre aconselhável (...) no caso das entrevistas em profundidade (...) mas outras situações, constroem-se as sinopses das entrevistas” (Guerra, 2006, p. 59) proceder-se-à à análise de conteúdo que Bardin (2008, p.44) define como: “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens” e Ribeiro (2010, p. 68) citando Bowling (1998) define como a:

“codificação dos dados como uma fase decisiva da investigação qualitativa: recomenda que a codificação vai sendo feita ao longo da recolha anotando nas margens ao lado dos registos as prováveis categorias em que tal parte poderá caber, de modo a facilitar o processo”.

A análise de conteúdo pretende assim, interpretar a informação recolhida e que tenha significado para o investigador, para dividi-las em categorias de análise. De certo modo, é uma interpretação pessoal que o investigador faz em relação aos dados recolhidos - que não permite uma leitura neutra porque como investigador está consciente das inúmeras interpretações que uma mensagem pode oferecer. Ribeiro (2010, p.68) já alicerçava que:

“Por codificação entende-se a colocação de secções dos dados em categorias desenvolvidas que previamente quer durante o registo de dados. Ao apresentar os dados de forma categorizada o investigador está a fazer análise de conteúdo, processo que consiste, basicamente, nas seguintes fases: recolher dados; codificá-los por temas ou categorias, analisar e apresentar os dados.” (Bowling, 1998).

Na verdade, não é possível uma leitura neutra. Uma interpretação dos fundamentos da análise de conteúdo é de extrema importância para se conseguir tirar o máximo dessa metodologia. Mutti, Regina & Caregnato, Rita (2005, p.682) reproduzem que:

“A maioria dos autores refere-se à análise de conteúdo como sendo uma técnica de pesquisa que trabalha com a palavra, permitindo de forma prática e objetiva produzir inferências do conteúdo da comunicação de um texto replicáveis ao seu contexto social. É um meio de expressão do sujeito, onde o analista busca categorizar as unidades de texto (palavras ou frases) que se repetem, inferindo uma expressão que as representem. A análise categorial é o tipo de análise mais antiga e na prática a mais utilizada.”

Dividida em três momentos de destaque, a análise de conteúdo segundo Mutti, Regina & Caregnato, Rita (2005) compreende: **pré-análise**, ou seja: a organização, as leituras, os objetivos, as hipóteses e indicadores que ajudam a realizar a interpretação; **exploração do material**, ou seja: os dados recolhidos são codificados através de unidades de registo) e por último, **o tratamento dos resultados e interpretação**.

Aliás, à luz das mesmas autoras (2005, p.683), a análise por categorias temáticas tenta encontrar “uma série de significações que o codificador deteta por meio de indicadores que lhe estão ligados”.

A análise de conteúdo é então, uma técnica para ler e interpretar o conteúdo de qualquer documento que depreende procedimentos especiais para o processamento de dados científicos e que podem cumprir três funções: **exploratórias**, **analíticas** e de **síntese** (Guerra, 2006, p. 33). **Exploratória** – quando pretendem descobrir as linhas de força pertinentes e no decurso da pesquisa o guião vai-se “afinando”, reduzindo os questionamentos, aprofundando os elementos centrais (*ibim*); **analítica** – quando se pretende estabelecer uma teoria interpretativa geral (*ibim*) e **expressiva** – quando o material recolhido tem uma função de comunicação e não de pesquisa. (*ibim*);

Uma vez que a grande maioria das pesquisas sociais baseiam-se na entrevista acredita-se que não exista uma análise melhor ou pior. O que é vital e crucial, é que o investigador conheça as várias formas de análise existentes na pesquisa qualitativa e que saiba as suas diferenças e tal como Bardin (2008, p.39) regista que a “descrição do conteúdo das mensagens assenta em três níveis: temas, categorias e indicadores”, tal como se irá verificar ao longo desta nossa investigação.

Na transcrição das entrevistas procedemos a uma *leitura flutuante* de cada entrevista segundo a ordem pela qual foram realizadas para assim, verificar se tínhamos desenhado todo o plano a que nos propúnhamos. Procuramos *anotar na margem* e fizemos algumas sinopses “sínteses de documentos que contêm a mensagem essencial da entrevista e são fiéis ao que disserem os entrevistados.” (Guerra, 2006, p. 73). Da pré-análise, emergiu um conjunto de temas e categorias que vieram a permitir o apuramento das unidades de registo.

ANÁLISE DOCUMENTAL E OUTRAS FONTES DE INFORMAÇÃO

À luz do que se estava a investigar, pedimos ao Conselho Executivo que nos facultasse os Projetos Curriculares de Turma dos quartos anos de escolaridade para aferir o quarto objetivo do nosso estudo: analisar a relação de estrutura e conteúdos dos Projetos Curriculares de Turma com as Provas de Aferição. A par disto também se analisaram documentos orientadores da política de escola: Projeto Educativo de Escola, Regulamento Interno e Projeto Curricular de Escola, pois a recolha de dados através de documentos “segue a mesma linha de pensamento que observar ou entrevistar” (Stake, 2009, p.84). A sua análise permite apurar opiniões, valores e conhecimento revelando assim, um complemento às outras fontes referidas: o inquérito por questionário e a entrevista.

Citando Robalo (2004, p.20) etimologicamente o vocábulo *Projeto* deriva do latim *projectus*, significando tanto uma extensão como a ação de estender. Daí, a nossa preocupação de analisar o conteúdo dos dezasseis Projetos Curriculares de Turma. Uma vez que na nossa Escola há uma linha orientadora de modelo de PCT, queríamos tentar perceber se algum dos participantes tinha feito referência à avaliação sumativa externa, uma vez que esta não estava explícita no modelo de PCT em vigor. Compete ao PCT considerar as características da turma, dos alunos e constitui o decisivo passo no sentido da contextualização da ação educativa.

Considerando o currículo “uma formulação e desenvolvimento dos projetos curriculares de escola e de turma” Robalo (2004, p. 24), onde os “professores são uma peça fundamental nas práticas de gestão curricular que conduzem a uma qualidade de educação através da construção e operacionalização dos projetos educativo, curricular e de turma” (ibim: p. 23) pretende-se assim, uma escola de gestão que seja capaz de operacionalizar o seu próprio currículo, ministrada pela autonomia. Aliás, Roldão (1999) já referia que “sempre se geriu o currículo e sempre terá que se gerir”. Com o visionamento e acesso aos PCT tivemos uma aproximação à “perspetiva oficial” como referem Bogdan & Biklen (1994, p.180).

Sintetizando e como se referiu anteriormente, é um estudo inserido num paradigma interpretativo e numa abordagem qualitativa, Bogdan & Biklen (1994) afirmam que a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal. Seleccionamos como técnicas de recolha de dados o questionário, a entrevista e a análise dos Projetos Curriculares de Turma: o questionário aplicado a todos os docentes envolvidos no estudo e a entrevista realizada a quatro professores. É

um estudo maioritariamente de carácter exploratório, aferindo as diversas posições dos participantes, detetando os motivos que fundamentam as mesmas. Assume-se numa perspetiva holística (preocupada com os indivíduos, o ambiente e a complexidade que o caracteriza).

O processo de tratamento dos dados foi a análise de conteúdo no que diz respeito às entrevistas e aos Projetos Curriculares de Turma e o tratamento estatístico, no que se refere às respostas aos questionários. As entrevistas semi-estruturadas e o inquérito constituíram uma técnica fundamental para a compreensão do fenómeno. De um total de quatro entrevistas exploratórias, contabilizou-se um total de cerca de quatro horas de entrevista. Com estas fontes cruza-se também a análise dos artefactos, que se discute de seguida. “ (...) torna-se obrigatório, numa pesquisa que utilize entrevistas, interrogar os sujeitos cujas opiniões sejam heterogéneas.” (Guerra, 2006, p. 41) “A pesquisa termina com a elaboração de um modelo explicativo da realidade estudada a que Bertaux chama “hipóteses explicativas”. (Guerra, 2006, p.38) A metodologia qualitativa trabalha com valores, representações, opiniões, atitudes, aprofundando a complexidade dos fenómenos.

Consequências da metodologia adotada

Para a realização desta investigação optou-se por uma investigação qualitativa e Grbich (1999) citado por Ribeiro (2010, p. 65) sumaria que este tipo de investigação contempla:

“Técnicas e métodos de observação, documentação, análise e interpretação de atributos, características e significados de fenómenos contextuais, específicos e gestálticos que são estudados através de abordagens que procuram descobrir os pensamentos, percepções e sentimentos experimentados pelos informantes, com vista a que os inquiridores não descubram a informação por detrás do espelho mas que, antes ela seja criada pela ação dos inquiridores com o objeto (construto) em inquirição”.

É um estudo descritivo, analítico e interpretativo onde a subjetividade impera e onde “defensores das metodologias compreensivas argumentam que a intenção deste tipo de pesquisa é articular as várias dimensões da vida social ao mesmo tempo que se recusa a rutura entre o “sujeito da ciência” e o seu “objeto”, o “sujeito real” (Guerra, 2006, p.19). Fica um pouco dependente da experiência do investigador e muitas vezes “não há olhares ingénuos e que os investigadores só vêem aquilo que estão preparados para ver.” (Guerra, 2006, p. 36)

No entanto e tendo consciência que qualquer metodologia tem as suas próprias características podemos denunciar três consequências, nomeadamente: a subjetividade, o risco da seleção dos participantes e a impossibilidade de generalizar os resultados à população. Esta técnica estimula a que os inquiridos ou entrevistados pensem livremente e que podem incentivar a diversas leituras que poderá realçar a subjetividade. O risco da seleção dos participantes: os participantes estão cientes dos riscos que correm e terão de diligenciar preconceitos e ideias preconcebidas, cabendo ao investigador a base da investigação. Uma vez que esta investigação integra poucos intervenientes podemos correr o risco de encontrar pessoas que não estejam preparadas para a reflexão sobre a temática em estudo, podendo afetar os resultados desta investigação. Por último, no que se refere aos resultados: não se pretenderá concluir que todos os professores entrevistados e/ou inquiridos detenham a mesma opinião, as mesmas práticas de ensino.

Não há intenção de generalizar os resultados embora possam ser aproveitados na perspetiva da “transferibilidade” dos mesmos, inserindo assim, o trabalho insere-se numa abordagem de pesquisa qualitativa, pretendendo incidir sobre opiniões e representações dos participantes e importa “compreender o significado que os

acontecimentos têm...” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 53), incidindo na compreensão subjetiva dos significados que os inquiridos privilegiam, valorizando a sua perspetiva sobre a problemática. Não tem por objetivo responder a questões prévias ou testar hipóteses mas sim “privilegiar, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspetiva dos sujeitos da investigação”. (Bogdan & Biklen, 1994, p. 16).

Processo de tratamento dos dados

Todos os dados recolhidos, tanto no inquérito por questionário como na entrevista são dados brutos que necessitam de ser tratados, para haver a decodificação da mensagem e serem apresentados os resultados, ao qual Bogdan & Biklen (1994, p.149) chamam de “materiais em bruto que os investigadores recolhem do mundo que se encontram a estudar.” Sendo estes dados de natureza meramente verbal e/ou escrita torna-se uma tarefa árdua, complexa e trabalhosa, no que respeita ao seu tratamento.

A **primeira fase** do tratamento de dados consistiu audição por completo das entrevistas e na decifração de algum vocabulário que se ouvia com pouca dicção, para assim haver maior facilidade na informação obtida.

A **segunda fase** consistiu na transcrição dos dados obtidos pois, “uma vez realizadas as entrevistas, torna-se necessário transcrevê-las para papel”, (Guerra, 2006, p. 69). Valladon e outros, 1983 citado por Guerra (2006, p. 69) dizem que “cerca de uma hora de gravação leva entre três a quatro horas de transcrição (há quem refira até dez horas de transcrição).” Como as entrevistas demoraram cerca de vinte a trinta minutos o tempo de transcrição foi um pouco inferior ao citado por Guerra, (2006). A transcrição foi logo feita para o computador, “deixando espaços brancos nas passagens em que a audição não é clara”, (Guerra, 2006, p. 69), de seguida houve a revisão da gravação e depois a redação do discurso, tal como sugere a mesma autora, apesar de ser um trabalho moroso e solitário (Flick, 2005).

A **terceira fase** consistiu em categorizar (categorias amplas), “a partir das “inferências” como uma técnica de investigação que permite fazer inferências válidas e replicáveis dos dados do contexto” diz Krippendorff (1980, citado por Guerra, 2006, p.62). No final, teve-se atenção aos procedimentos que sugere Fernandes (2007) nomeadamente, a criação de uma tabela de dupla entrada, para registar breves comentários ou observações significativas de cada um dos entrevistados. Posteriormente deu-se primazia a uma análise holística, vendo cada categoria e assinalando diferenças e

semelhanças entre os participantes, permitindo também, verificar as perspectivas de cada um dos participantes.

Ribeiro (2010, p. 67) diz que:

“a análise de dados qualitativos exige uma forte componente de interpretação por parte do investigador o que é, tanto o ponto forte deste tipo de investigação como o ponto fraco, consoante tal tarefa não viole aspetos básicos da validade e fidelidade da investigação”.

A interpretação e discussão dos dados foram feitas através da análise dos dados cruzados, tal como as sínteses por categorias, levando assim a obter-se conclusões e reflexões. (Fernandes, 2007) levando a criar outras reflexões que poderão constituir-se benéficas para a compreensão da realidade, onde se circunscreve esta investigação.

CAPÍTULO III
APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

1. Discussão dos dados recolhidos

Etimologicamente, a palavra “avaliar” deriva do latim e resulta dos vocábulos *a-valere*, que significa "dar valor a..."; que pode ser a "atribuição de um valor ou qualidade a alguma coisa...", implicando "um posicionamento positivo ou negativo em relação ao objeto, ato ou curso de ação avaliado." (Luckesi, 2000). Sendo “um processo de reflexão” que tende a “abrir-se ao imprevisto em vez de ficar agarrada apenas aos efeitos à partida previstos” (Leite, Gomes & Fernandes, 2001, p.50) a avaliação em geral, tem assumido uma importância vital em diversos contextos: educativos, didáticos e sociais, isto porque está inserida numa sociedade democrática que é governada e regida por políticas neoliberais levando assim, a uma valorização evidente da avaliação em diversos estudos, em diversas perspetivas e pesquisas, indo ao encontro do que Fernandes (2005, p. 71), diz: “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.”

Por conseguinte e em particular, a avaliação sumativa externa tem alcançado uma centralidade no funcionamento dos sistemas educativos que constitui um dispositivo de legitimação da intervenção política do Estado e que tende a responsabilizar cada professor pelos resultados da sua ação profissional (Correia & Matos, 2001), numa perspetiva de igualdade de oportunidades e promoção da qualidade educativa, tendendo pela prestação de contas do que é ensinado e transmitido na escola. E é por se acreditar na educação, nos professores, nos alunos e na humanidade que se aposta e se compreende:

“que as atuais políticas educativas e curriculares realcem o papel do professor como elemento nuclear de todo o processo educativo, lhe confiem a contextualização, modelação e enriquecimento do currículo proposto a nível nacional e apelem a uma mobilização das estruturas locais, em especial das escolas, de forma a dinamizarem lógicas de inovação e de eficácia, que permitam responder aos desafios com que se deparam” Morgado & Martins (2008, p. 5)

Por outro lado, a avaliação desempenha também, uma função reguladora entre o ensino e a aprendizagem, medindo os resultados obtidos pelos alunos como, toda a parte inerente a este processo entre professor e aluno. Segundo, Luckesi, (2000, p. 71), “no caso que nos interessa, a avaliação subsidia decisões a respeito da aprendizagem dos educandos, tendo em vista garantir a qualidade do resultado que estamos construindo. Por isso, não pode ser estudada, definida e delineada sem um projeto que a

articule.” Já Romão (2003, p. 57), conceptualiza que a avaliação é como “um processo de verificação e pesquisa das mudanças de estratégias e instrumentos que interferem na condução do processo educativo.” Ferreira (2007, p. 32), citando Alves (2004) e Lesne (1984), refere que “avaliar é confrontar um objecto real (o referido) com o desejado, o esperado, o ideal (o referente), que é composto de normas, objectivos ou critérios, resultando dela um valor, uma significação dos dados que constituem o real”. Conforme Rodrigues (2002) sustenta, “a avaliação é identificada como processo de controle externo, sem a necessidade de explicitar, questionar, fundamentar ou justificar seu referencial, estabelecido e imposto pelas hierarquias administrativas”. Mas em termos legais, a avaliação, “traduz o olhar do estado, ou melhor da sociedade, nas suas dimensões, objetivos, objectos, modos de efetivação, atores e suas respectivas responsabilidades e ritmos” (Barreira & Pinto, 2005, p. 34) e tende a “adaptar os professores a mudanças entretanto decididas a nível central.” (Canário, 1995: p.22), reconhecendo as escolas e professores com competências para desenvolverem Projetos Curriculares constituindo a escola como uma "instituição curricularmente inteligente" (Leite, 2000) isto é, uma instituição que seja capaz de orientar uma cultura escolar, que desenvolva o diálogo entre todos os intervenientes, porque “não pode haver educação sem diálogo” (Baptista, 1998, p. 109), que incentive e valorize opiniões e o trabalho de equipa.

Assim e ambicionando partilhar todas as reflexões sobre os resultados obtidos torna-se necessário conduzir à apresentação e análise dos inquéritos por questionário, das entrevistas e dos PCT para uma exibição clara dos resultados obtidos, desta investigação.

Desta forma e após a aplicação do instrumento de recolha de dados, o **inquérito por questionário**, a todos os docentes da escola onde leciono – Escola Básica Integrada da Praia da Vitória, a lecionar o quarto ano de escolaridade, no ano letivo 2011/2012, a **entrevista** a quatro professores - dois professores com maior tempo de serviço (mais de vinte anos) e dois professores com menor tempo de serviço (menos de dez anos) e a **verificação de todos os Projetos Curriculares de Turma** dos 4.º anos de escolaridade tornou-se necessário também, sintetizar toda a informação obtida para dar resposta às questões que orientaram toda esta investigação, não discernindo nem descurando todos os conceitos teóricos para a formulação de conclusões.

Desta forma e como o entende Erickson (1986) chegou o momento em que podemos falar de dados de investigação. Na ótica do autor, só no tratamento e na análise

do material recolhido é que se pode considerar a existência da verdadeira investigação. É uma fase forçosamente morosa, exigente, criativa que carece que as várias informações sejam estruturadas e organizadas de tal modo que, permita compreender os contextos, tirar conclusões ou tomar decisões.

Neste sentido e ao longo deste capítulo apresentaremos os dados recolhidos através dos questionários, da análise de conteúdo das entrevistas, bem como a análise dos PCT, elaborados em função dos quatro objetivos a que nos propusemos ao longo desta investigação.

Houve especial atenção quanto à apresentação dos dados, que está organizada em etapas sucessivas de acordo com a seguinte orientação: **apresentação dos resultados obtidos através dos questionários**: numa primeira parte procedemos à caracterização dos entrevistados, nomeadamente: idade, sexo, habilitações literárias e tempo de serviço, numa segunda parte do questionário procedeu-se à recolha e confrontação de opiniões dos docentes sobre as Provas de Aferição, nomeadamente as suas opiniões; **análise de conteúdo das entrevistas**, apresentando as opiniões de quatro docentes sobre questões organizadas em torno de objetivos desta investigação e **análise dos Projetos Curriculares de Turma** tendo em linha de conta, o modelo proposto por Maria do Céu Roldão (1999), onde defende que na elaboração de um Projeto Curricular de Turma deve-se ter em conta o contexto global da turma; a caracterização da turma; reconstrução curricular; diferenciação, adequação e construção curricular. Houve também a preocupação de verificar, se os PCT dos professores titulares estudados faziam referência à avaliação externa, bem como aos resultados das Provas de Aferição - este ano letivo pela primeira vez de índole nacional – e quando tal se justificou, procedeu-se à triangulação dos dados recolhidos para a apresentação dos resultados obtidos.

ANÁLISE DA INFORMAÇÃO RECOLHIDA

Resultados dos inquéritos por questionário

Como foi transcrito anteriormente, o estudo albergou dezasseis professores que lecionam na EBI da Praia da Vitória e que integram o Departamento do 1.º CEB da referida escola, dos quais catorze professores o responderam, no período de 29 de fevereiro a 19 de março de 2012.

Relativamente à caracterização dos inquiridos averiguamos que relativamente à idade, 2 pessoas detêm entre os 20 a 30 anos (14,3%); 7 pessoas detêm entre os 30 a 40 anos (50%); 4 pessoas detêm entre os 40 a 50 anos (28,6%); 1 pessoa tem idade compreendida entre os 50 a 60 anos (7,1%) e nenhuma com idade superior a 60 anos, tal como poderemos verificar através do seguinte gráfico.

Idade dos inquiridos

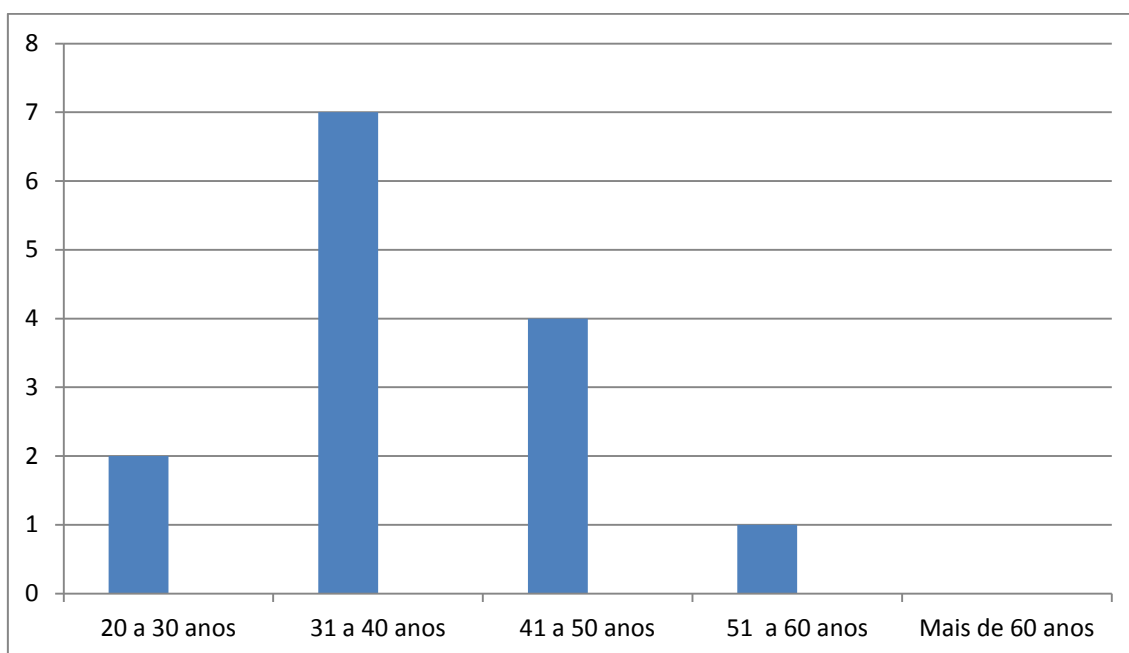


Gráfico n.º 1

Podemos concluir que 64,3 % dos inquiridos têm idades compreendidas entre os 20 a 40 anos e que os restantes 35,7% correspondem a professores com idade superior a 41 anos.

Sexo dos inquiridos

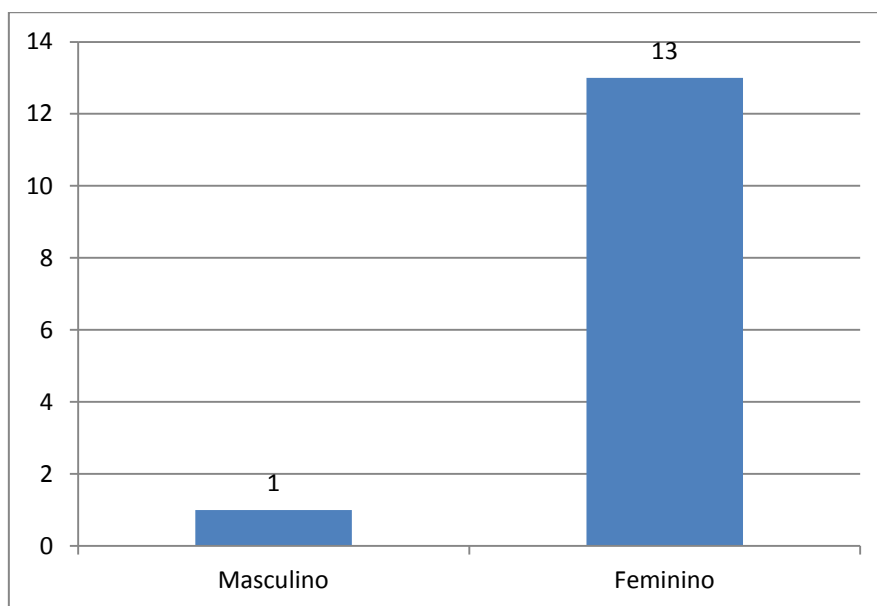


Gráfico n.º 2

Todavia, no que se refere ao sexo podemos constatar que 87,5% dos inquiridos são do sexo feminino (13 professoras) e somente 12,5% é do sexo masculino (1 professor), como espelhou o gráfico n.º 2. A EBI da Praia da Vitória detem na sua maioria professores do sexo feminino.

Porém no que concerne às habilitações literárias, estas divergem entre o curso do antigo Magistério ao Mestrado. Apuramos que 3 professores têm o Magistério como atual formação profissional, perfazendo assim 21,5% do total inquirido; 7 professores com formação em Licenciatura (50%); 3 professores com Pós-graduação (21,4%) e um professor com o Mestrado (7,1%). Reparamos que 78,5% dos inquiridos têm como formação profissional atual Licenciatura, Pós-graduação ou Mestrado e somente 21,5% ainda detêm o curso do antigo Magistério. Em contrapartida não existem professores com formação profissional em Bacharelato nem Doutoramento, tal como se pode confirmar no seguinte gráfico explicativo.

Habilitações Literárias

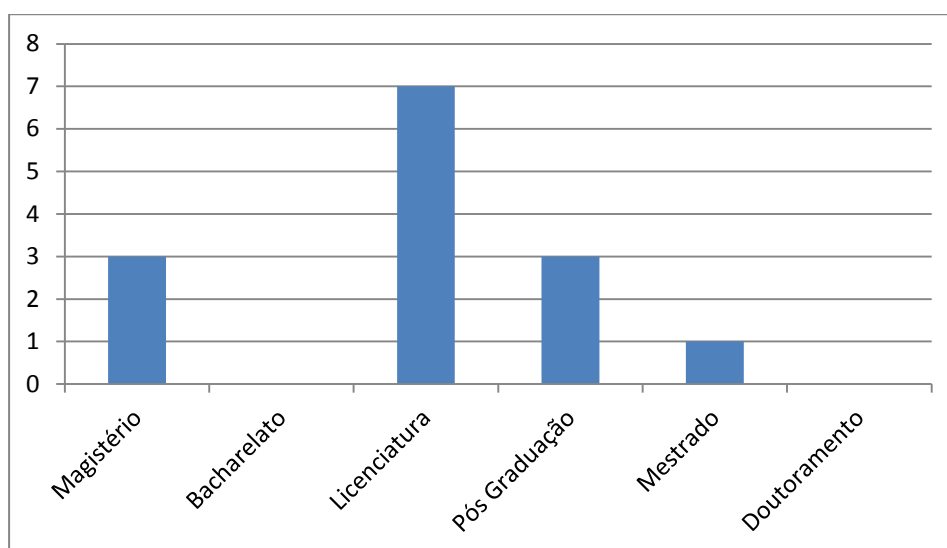


Gráfico n.º 3

Foi pedido aos inquiridos que mencionassem há quantos anos lecionavam (até 31 de agosto de 2012) para assim percebermos o tempo de serviço. Desta forma, iremos transparecer o resultado dos dados efetuados. (ver gráfico n.º 4)

Anos de leção (até 31 de agosto de 2012)

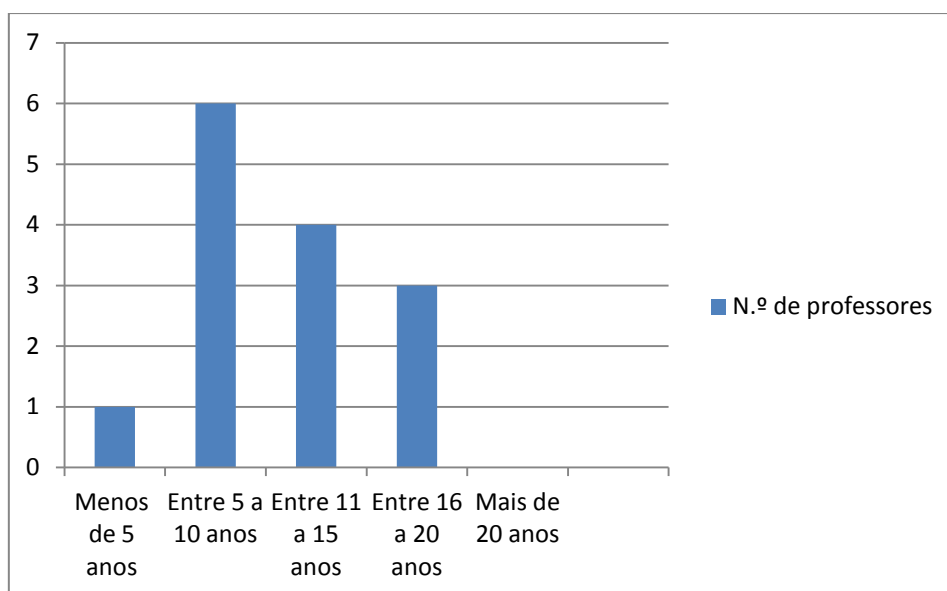


Gráfico n.º 4

Por seu turno, percebemos que a grande maioria dos inquiridos encontra-se estável no quadro da EBI da Paria da Vitória. Somente três professores se encontram na modalidade de Contrato a Termo Resolutivo (CTR). Os restantes 11 são professores

Quadro de Nomeação Definitiva (QND). Não existem professores do Quadro de Zona Pedagógica. (ver gráfico n.º 5)

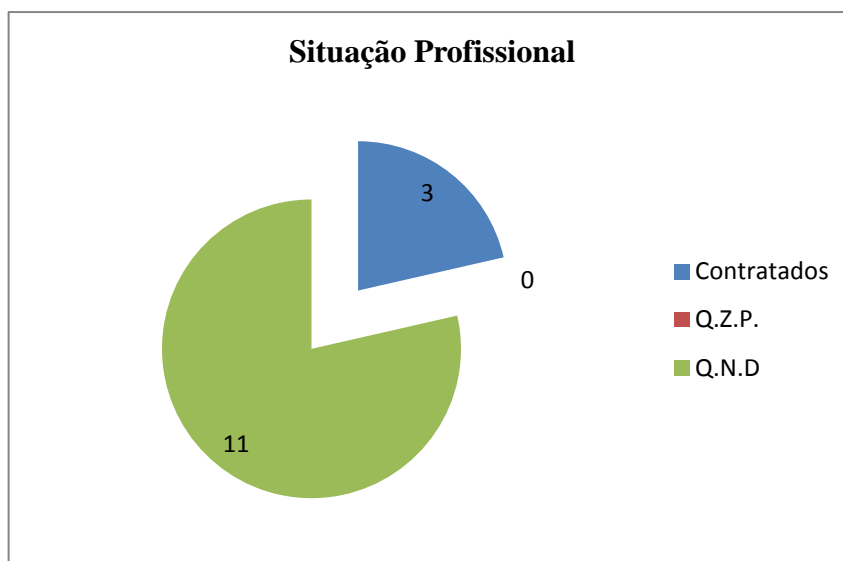


Gráfico n.º 5

Em síntese (nesta primeira parte) dos dados obtidos através da caracterização da amostra, podemos constatar que se trata de um conjunto de professores maioritariamente do sexo feminino, o que é comum neste Ciclo de Ensino. Trata-se numa maioria de professores com mais de 5 anos de serviço e menos de 20 anos. Verificou-se também que os 25% dos questionados (quatro professores) investiram na sua formação profissional, pois verifica-se que existem 3 professores com Pós-graduação e um com Mestrado, totalizando assim, 4 docentes com formação académica acima da Licenciatura. Após esta primeira caracterização, procedeu-se à recolha e confrontação de opiniões dos docentes sobre as referidas Provas de Aferição. Neste sentido e tentando dar resposta aos quatro objetivos a que nos propúnhamos, surgem as seguintes respostas ao que era inquirido.

Quisemos perceber a opinião dos docentes, questionando **para que serviam as Provas de Aferição**. Apuramos que na sua grande maioria opinaram que servem para “avaliar as escolas” (I5) e (I11); para “avaliar os professores” (I10) e (I12); para “avaliar o sistema de ensino, alunos e professores” (I7); para “avaliar o desempenho dos alunos, professores e escolas” (seis docentes); para dados de “estatística” (I8) e (I9) e um docente refere que servem “para complicar a vida dos docentes”. Não servem para nada. (I13)” (ver gráfico n.º 6)

Para que servem as Provas de Aferição?

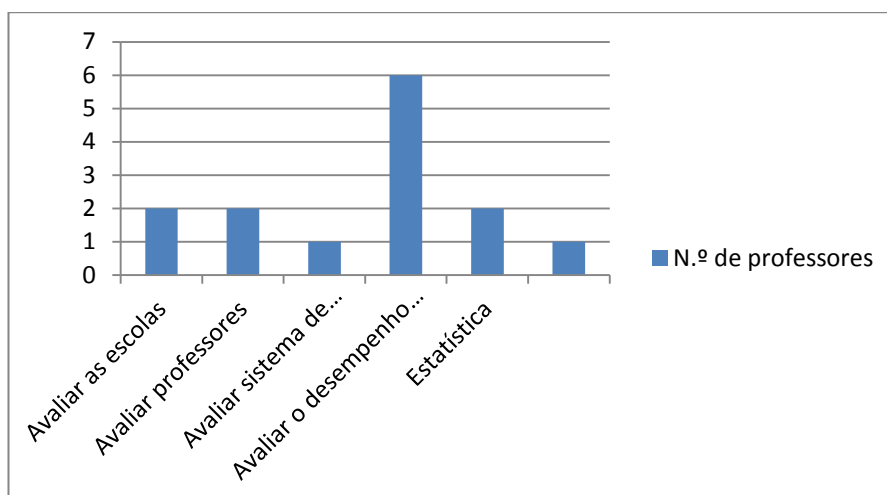


Gráfico n.º 6

Após esta questão pertinente, surge a seguinte questão: **Concorda ou não com a aplicação das Provas de Aferição? Comente.**

Percebemos que a sua grande maioria respondeu que não concordava (ver gráfico n.º 7) com a sua aplicação e apresentaram diversificadas justificações (ver quadro n.º5)

Concorda ou não concorda com a aplicação das Provas de Aferição?

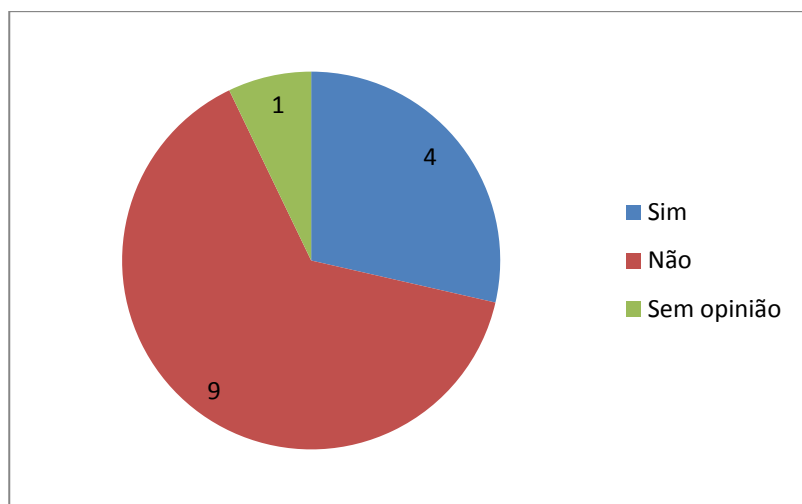


Gráfico n.º 7

No quadro seguinte são apresentadas os diversos comentários à referida questão, que está subdividida em três pontos fundamentais: Concorda; não concorda e sem opinião.

CONCORDO, porque	NÃO CONCORDO, porque	SEM OPINIÃO
Para que os alunos comecem a ter contato com este tipo de situações.	Porque é uma forma de controlar os docentes e não de melhorar o ensino.	Sem opinião.
Desde que sejam aplicadas de uma forma uniforme e congruente com os conteúdos lecionados, podem ser uma ferramenta útil de avaliação.	Poderá colocar em causa a avaliação formativa e sumativa, privilegiando-se em demasia determinados conteúdos.	
Como forma de verificar se os alunos adquiriram as competências essenciais para ingressarem no 2º Ciclo.	No atual contexto económico, tanto desperdício em folhas, em impressões e outros custos. Há tanta coisa mais pertinente!	
Poderemos averiguar se toda a região está a lecionar e refletir da mesma forma.	São provas que se desenvolvem enquanto o ano ainda está a decorrer e, muitas vezes alguns conteúdos ainda não foram devidamente explorados.	
	Os alunos destas idades não deveriam ser submetidos a semelhante pressão, não têm maturidade e, na maioria das vezes, bloqueiam perante esta responsabilidade.	
	Não fazem diferenciação de provas, quando se é debatido que os professores têm de fazer o ensino diferenciado.	
	Querem avaliar os professores.	
	É uma forma de controlar os docentes e não de melhorar o ensino.	
	Querem controlar o trabalho dos professores.	

Quadro n.º 5 – Opinião sobre a aplicação das PA

Da leitura do quadro, é desde logo possível verificar uma maior incidência do “não concordo”, do que “concordo” e “sem opinião”. Os professores consideram que a aplicação do diapositivo “Provas de Aferição” serve para avaliar o seu próprio trabalho, em vez de constituir um instrumento diagnóstico posto à disposição das escolas e dos professores, no sentido de possibilitar uma reflexão coletiva e individual sobre a adequação das práticas letivas, ajustando-as para a obtenção de uma progressiva melhoria dos resultados escolares, tal como regulamenta a Portaria n.º 29, de 6 de março de 2012. Do mesmo modo que, doze professores consideram que a nota obtida na Prova de Aferição não reflete a aprendizagem dos alunos (85,7%) enquanto, que dois professores consideram que a nota da Prova reflete a aprendizagem do aluno, ao longo do ano letivo (14,3%), tal como se verifica no gráfico seguinte.

Considera que a nota obtida na P.A. reflete a aprendizagem dos alunos, durante o ano letivo?

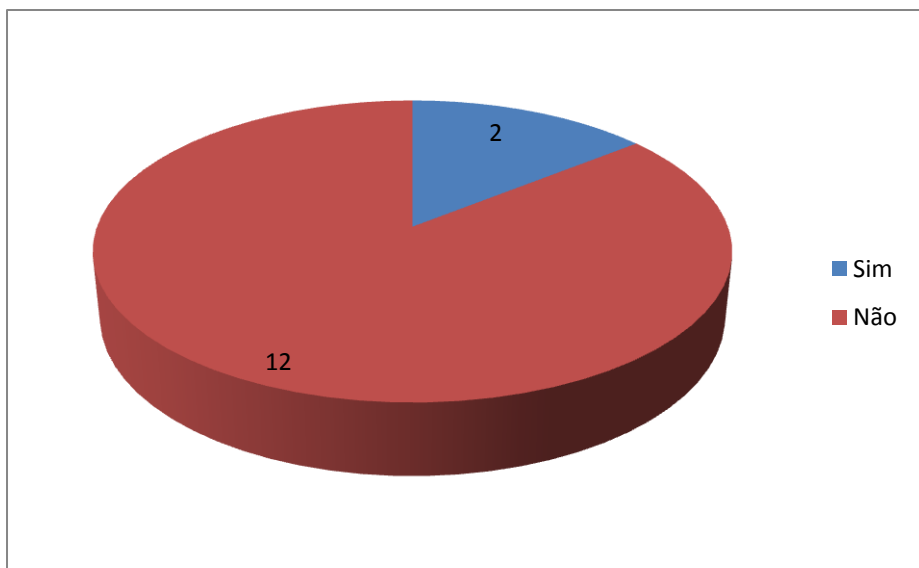


Gráfico n.º 8

Visto a olho nu, apercebemo-nos nitidamente que os professores consideram que a nota da Prova de Aferição não reflete a aprendizagem dos alunos, uma vez que: “muitas vezes, os alunos estão bastante ansiosos e preocupados com a Prova (às vezes nem dormem nas noites que as antecedem) (I1) e tal como (I10) diz: “e as notas obtidas não espelham as suas verdadeiras aprendizagens” sendo “normal que haja professores que sintam que os resultados dos testes não refletem as aprendizagens feitas ao longo do ano (Herman e Golan, 1991)” citando Lobo (2010 p.78). Este tipo de avaliação “tem por objetivo estabelecer um balanço confiável dos resultados obtidos ao final de um processo de ensino e aprendizagem (Jorba & Sanmartí, 2003), citando Queiroz (2010), mas (I2) afirma que “uma prova descontextualizada não substitui a avaliação contínua acomodada ao longo não só, de um ano de escolaridade mas de todo o 1º ciclo”. Queiroz (2010, p.28), remete a Ribeiro (1999), dizendo que a avaliação sumativa não é “uma avaliação de «rede fina» como a formativa, mas fornece uma visão de conjunto sobre um segmento programático que a avaliação formativa não dá”, abraçando a ideia de (I4) ao afirmar que “a avaliação deverá ser contínua e as provas não medem a evolução que um determinado aluno desenvolveu ao longo do ano letivo”. Privilegia-se um ensino diferenciado para alunos heterogéneos mas aplicamos Provas homogéneas, podendo mesmo afirmar-se, utilizando as palavras de Correia & Matos (2001):

Como uma armadilha de um sistema que diz que o professor é autónomo e livre para gerir o programa e poder dar mais relevo a este ou àquele aspeto e que ao dizer isto está a ser falso porque os alunos no fim

do ano letivo também são avaliados por um exame nacional, que não sai das minhas mãos, mas das mãos das pessoas que dizem que eu posso gerir o programa como entender, que tenho liberdade de ação. (Correia & Matos, 2001, p.120).

Face aos descontentamentos por parte dos professores relativamente à questão mencionada anteriormente, há docentes que consideram não acharem correto “todo o aparato que esta Prova dá e não o poder explicar-se alguma dúvida (enunciado) faz com que os alunos errem com muita facilidade”(I5), levando-os muitas vezes a situações de desconforto: “os alunos mais ansiosos ficam muitas vezes prejudicados por se encontrarem numa situação de maior pressão” (I6), indo ao encontro do que Lobo (2010, p.10) fomenta: “os alunos se sentem muitas vezes pressionados pela existência de exames”.

A avaliação sendo praticada “como uma atribuição de qualidade aos resultados da aprendizagem” Luckesi (2002, p. 77) tem como “objetivo final, uma tomada de decisão que direcione o aprendiz” (idem). Assim, o objetivo primordial da avaliação externa, neste caso aferida “não será a aprovação ou reprovação do educando, mas o direcionamento da aprendizagem e seu conseqüente desenvolvimento” (idem), daí que, “a avaliação é um processo contínuo e os alunos são seres humanos, como tal há fatores externos que podem ou não condicionar o seu desempenho num determinado momento ou numa determinada situação.” (I7) As Provas muitas vezes impõem “a espontaneidade e a criatividade do aluno” (Queiroz (2010, p.85), “pelos moldes em que são feitas - num ambiente diferente do habitual, outro professor” (I8) e muitas vezes as crianças estão nervosas e não conseguem registar tudo e “as crianças podem estar nervosas” (I13). Questionam se as PA, sendo uma avaliação de 90 minutos realça a avaliação de todas as competências exigidas a um aluno no final deste ciclo de ensino.(I14) Terminam dizendo que “ a aprendizagem dos alunos não se reflete num só momento de avaliação.” (I12)

Em contrapartida houve dois docentes que consideraram que a nota obtida na Prova de Aferição reflete a aprendizagem dos alunos, “se forem bem elaboradas pelos responsáveis... mas nunca podem ser instrumento único de avaliação” (I3) e “se os alunos forem bem preparados para a elaboração das mesmas, estes têm bons resultados” (I9).

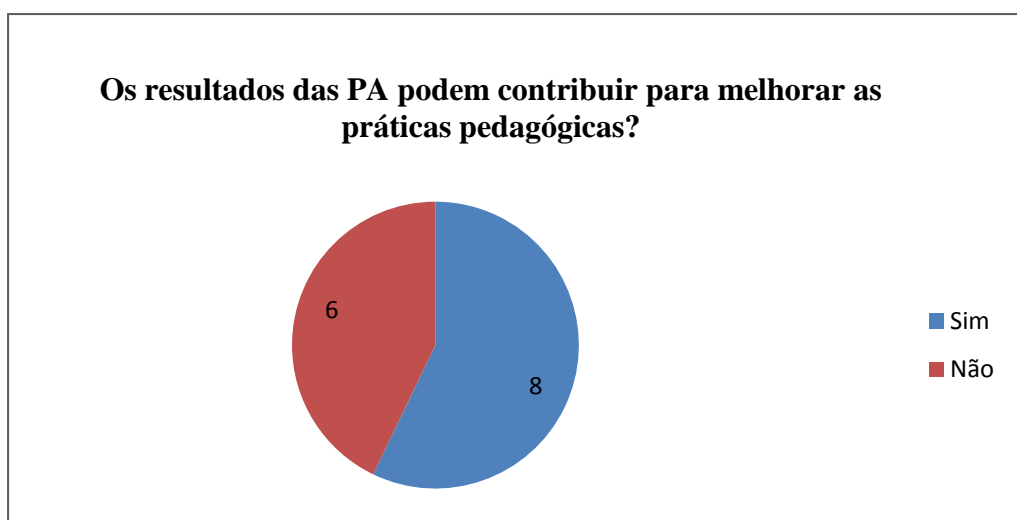


Gráfico n.º 9

Uma vez que os resultados das Provas de Aferição levam a uma reflexão ao nível de escola que, muitas vezes pode contribuir para melhorar práticas pedagógicas num contexto de sala de aula, segundo a Portaria n.º 29, de 6 de março de 2012, decidimos questionar se consideravam pertinente esta reflexão. Oito dos docentes consideraram pertinente esta reflexão porque “pode-se aferir a nível curricular, o que é pertinente ou não e a forma como os alunos aplicam os seus conhecimentos” (I9). Queiroz (2010) citando, Hoffmann (2005, p.17), refere que “sem uma reflexão séria e valores éticos se perdem os rumos do caminho (...) o vigor dos passos em termos da melhoria do processo”, pois a avaliação é “uma ação ampla que abrange o quotidiano do fazer pedagógico e cuja energia faz pulsar o planeamento, a proposta pedagógica e a relação entre todos os elementos da ação educativa.” Neste sentido e acreditando que todos os docentes gostam de obter bons resultados neste tipo de Prova, o Despacho nº 1/2005 faz advertência para a avaliação sumativa externa “contribui para melhorar a qualidade do sistema educativo”, possibilitando “a tomada de decisões para o seu aperfeiçoamento” e promovendo “uma maior confiança social no seu funcionamento” e (I14) “através duma reflexão podemos melhorar a preparação dos alunos nos anos seguintes para melhorar a nossa parte pedagógica”.

De certo modo, a maioria dos professores acreditam que o resultado desta Prova de Aferição nem sempre reflete a aprendizagem adquirida ao longo do ano, pois há sempre fatores externos intrínsecos e que uma Prova de 90 minutos não pode refletir todas as competências adquiridas ao longo do ano.

Os restantes professores não consideraram que os resultados das Provas de Aferição levassem a uma reflexão ao nível de escola uma vez que, “se os alunos mudam, os professores titulares também; logo os efeitos nas práticas pedagógicas só se poderiam sentir caso o grupo se mantivesse e o professor também (I13)”. Os restantes cinco professores não quiseram comentar este item.

Seguindo esta ótica de ideias, quisemos saber a opinião relativamente à elaboração do atual Projeto Curricular de Turma (PCT). Se consideravam que os resultados das Provas de Aferição (dos anos transatos) influenciavam ou não, a elaboração do atual Projeto Curricular de Turma. As respostas foram maioritariamente negativas; somente um professor afirmou que os resultados influenciavam a elaboração do PCT “pois existiu uma maior preocupação com as estratégias de trabalho, fomentando a autonomia, raciocínio e interpretação”(I3), enquanto os restantes treze docentes afirmam que os resultados não influenciam em nada a sua elaboração, “pois o Projecto Curricular de Turma serve para definir linhas orientadoras promotoras de aprendizagem e para o desenvolvimento da turma face às características dos alunos e não serve em prol de uma prova”(I7), segundo um docente questionado.

A Lei 39/2010 de 2 de setembro regista que:

“tratando -se de alunos do 1.º ciclo do ensino básico, o professor titular de turma, enquanto coordenador do plano de trabalho da turma, é particularmente responsável pela adoção de medidas tendentes à melhoria das condições de aprendizagem e à promoção de um bom ambiente educativo, competindo-lhe articular a intervenção dos professores da turma e dos pais e encarregados de educação e colaborar com estes no sentido de prevenir e resolver problemas comportamentais ou de aprendizagem.”

Para que um Projeto Curricular de Turma cumpra estes requisitos é fundamental de diagnosticar as situações reais é necessário que se faça uma avaliação diagnóstica. Esta avaliação diagnóstica terá de adequar o currículo nacional e/ou regional às situações locais (Leite, Gomes, e Fernandes, 2001), cumprindo “o requisito da aprendizagem em hélice” (idem, p.47) onde os conhecimentos “vão sendo progressivamente aprofundados, ao longo dos anos de escolaridade e ganhando novos sentidos”. (idem, p.47). Os docentes acham que de ano para ano, os alunos são diferentes e muitas vezes os alunos não são os mesmos na mesma turma (no ano seguinte). Agora, podem ser identificados casos ou estratégias que um determinado conselho de núcleo considerou positivo e/ou negativo e serem alertados para o ano

letivo seguinte, contribuindo assim, para novas aprendizagens e pontos de partida para níveis de desenvolvimento de competências. Relativamente aos resultados das Provas de Aferição (dos anos transatos) não influenciam em nada, a elaboração do atual Projeto Curricular de Turma. Os alunos são confrontados com uma Prova de 90 minutos que não pode refletir todas as competências adquiridas ao longo do ano, nem estratégias bem ou mal sucedidas no decorrer do ano letivo.

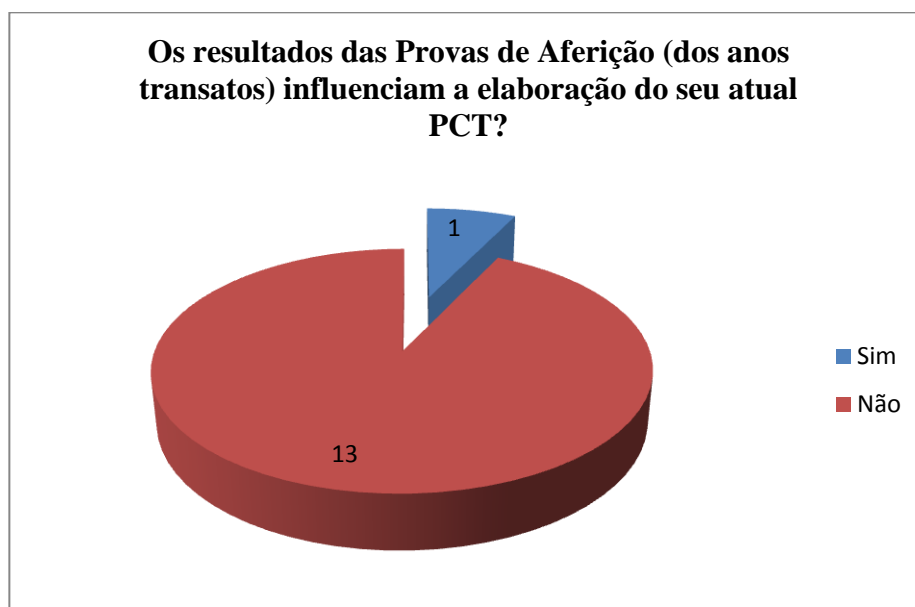


Gráfico n.º 10

Por conseguinte, tornava-se pertinente questionar os professores relativamente às suas conceções. Quisemos saber se o modelo de Projeto Curricular de Turma (PCT) tinha espaço privilegiado para registar todo o processo de avaliação sumativa externa, nomeadamente resultados, propostas de intervenção para o próximo ano letivo, entre outros, uma vez que este é estandardizado da Básica Integrada (só para o 1.º Ciclo).

Os docentes que afirmaram que tinham “espaço” para registar todo o processo de avaliação sumativa externa no seu PCT da turma justificaram-se que “era somente um modelo estandardizado” (I3) mas que tinham total liberdade para registarem o que fosse necessário, nomeadamente resultados das Provas e todo o processo vigente em prol deste tipo de avaliação. No entanto, por norma não se faz o registo porque esta avaliação não ter qualquer efeito na classificação ou na progressão dos alunos”. Em contrapartida, os onze docentes que alistaram que não tinham “espaço” para registar,

fundamentaram que só havia “propostas de intervenção para o ano letivo seguinte” (I13).

No PCT tem espaço para registar todo o processo de avaliação sumativa externa?

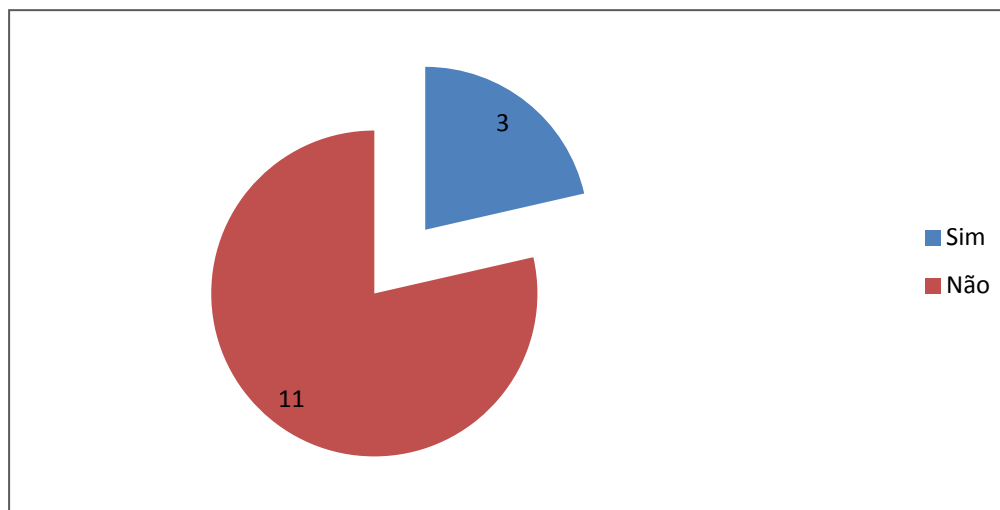


Gráfico n.º 11

Uma vez que a construção do PCT contribui para o sucesso educativo dos alunos e citando Leite, Gomes & Fernandes (2001, p.25)

“Maria do Céu Roldão (1999, p. 44) concebe o projeto curricular como a forma particular como, em cada contexto, se reconstrói e se apropria um currículo face a uma situação real, definindo opções e intencionalidades próprias e, construindo modos específicos de organização e gestão curricular, adequados à consecução das aprendizagens que integrem o currículo para os alunos concretos daquele contexto”.

Podemos verificar através desta amostra que 92,8% consideram que os resultados das Provas de Aferição não influenciam a elaboração do atual Projeto Curricular de Turma. O PCT é um documento que define o que se pretende de cada um dos alunos da turma, que inclui critérios de avaliação que determinam a avaliação dos alunos mas terá de ser adaptado e reformulado, de todas as vezes que justifique aprendizagens não realizadas, por parte dos alunos, não justificando o registo de todo o processo da avaliação sumativa externa.

No entanto, como este tipo de avaliação a partir deste ano letivo terá um peso significativo na progressão do final de ciclo do aluno (cada prova valerá 25% da nota final de ciclo) considera-se fulcral o seu registo no modelo de PCT para que nos anos letivos posteriores se percebam alguns constrangimentos ou facilidades por parte dos

alunos e também para que os docentes preparem os alunos para a próxima avaliação sumativa externa, no 2.º CEB.

Análise global dos resultados dos inquiridos

Pela análise global dos resultados podemos constatar que a nossa amostra é constituída por catorze docentes do 1.º CEB, maioritariamente do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 20 e os 60 anos, mas predominam com maior incidência professores com idades entre os 31 e os 50 anos. A maioria da formação atual deste grupo de docentes situou-se na Licenciatura, apesar de existirem docentes em igual número em Antigo Magistério e Pós-Graduação. Em menor número situamos um docente com Mestrado e nenhum deles com Doutoramento.

A grande maioria dos inquiridos encontra-se estável no quadro da EBI da Paria da Vitória, sendo composto por 11 são professores do Quadro de Nomeação Definitiva (QND) e somente 3 são Contratados. Verificamos que a maioria dos docentes questionados registou que as Provas de Aferição servem para avaliar as escolas e o próprio trabalho dos docentes. Alistam também que não concordavam com a aplicação das Provas de Aferição e que o resultado (classificação final) desta, nem sempre reflete a aprendizagem dos alunos, ao longo do ano letivo.

No entanto, a maioria dos docentes considera pertinente uma reflexão acerca dos resultados das Provas, pois vêem que pode contribuir para melhorar as práticas pedagógicas no contexto de sala de aula. Contrariamente, consideram que os resultados das Provas de Aferição (dos anos anteriores) não influenciam em nada a elaboração do seu atual PCT e citando um docente “o PCT serve para definir linhas orientadoras promotoras de aprendizagem e para o desenvolvimento da turma face às características dos alunos e não serve em prol de uma prova.” Em idêntica linha de pensamento consideram que os resultados das Provas de Aferição não influenciam em nada a elaboração do atual Projeto Curricular de Turma.

Desta forma, quisemos dar respostas ao primeiro (ainda incompleto), segundo e quarto objetivos a que esta investigação se propôs.

Resultados das entrevistas às quatro professoras

“A análise de conteúdo é uma técnica e não um método, utilizando o procedimento normal da investigação – a saber, o confronto entre um quadro de referência do investigador e o material empírico recolhido. Neste sentido, a análise de conteúdo tem uma dimensão descritiva que visa dar conta do que nos foi narrado e uma dimensão interpretativa que decorre das interrogações do analista face a um objeto de estudo...” (Guerra, 2006, p. 62)

Quatro foram os professores selecionados para esta técnica de recolha de dados - dois professores com maior tempo de serviço (mais de vinte anos) e dois professores com menor tempo de serviço (menos de dez anos), “pelo que é através da comparação das entrevistas que se organiza a apresentação do material” (Guerra, 2006, p. 83), tendo como objetivo a recolha de opiniões de professores.

Pretendeu-se obter informação direta sobre as funções que as Provas de Aferição - “é sempre bom ter um entrevistado com facilidade para verbalizar” (Guerra, 2006, p. 52) têm na avaliação de desempenho docente, a forma como eles geriam e organizavam o seu trabalho pedagógico no contexto de sala, a intenção explícita de preparação dos alunos para as Provas, tal como foi referido anteriormente. Pretendeu-se também, que a intervenção do entrevistador fosse “diminuta”, pois:

“a verbalização franca por parte do entrevistado (considerado o informador privilegiado) é fundamental, e quanto menor for a intervenção do entrevistador, maior será a riqueza do material recolhido, dado que a lógica e a racionalidade do informante emergirá mais intacta e menos influenciada pelas perguntas.” “O ator racional capaz de dar sentido às suas ações e que o objeto da entrevista é aprender o sentido subjacente à vida social. (Guerra, 2006, p. 51)

Constituído por quatro entrevistas consideramos a (E1) e (E2) as entrevistas às duas professoras com menor tempo de serviço (menos de dez anos), uma com Pós-Graduação e a outra docente com Mestrado e a (E3) e (E4) as entrevistas a outras duas professoras com maior tempo de serviço (mais de vinte anos) e ambas com Formação Inicial de Magistério, mas atualmente encontram-se com Licenciatura. Refiro que todas as entrevistas foram feitas num clima de plena empatia com todos os quatro docentes entrevistados, uma vez que a investigadora trabalha em projetos com alguns dos entrevistados ou já formaram par pedagógico em alguma altura da sua vida profissional, ou já trabalharam na mesma escola do 1.º CEB, sendo colegas de trabalho. Neste sentido surge a seguinte questão: “Gostava que falasses sobre as Provas de Aferição”.

As docentes com menor tempo de serviço (E1) e (E2) face à questão apresentada sentiram-se um pouco constrangidas, uma vez que consideraram este dispositivo de avaliação externa um (E1) “um instrumento importante na qualidade do ensino prestado nas escolas, na medida que faz com que os professores se sintam na obrigação de lecionar todo o currículo”, mas também consideram-no como (E2) “não são nada mais nada menos que, exames que procuram avaliar o docente enquanto profissional e não as competências/realizações do aluno” e pode-se constatar que “a quantidade de pressão sentida pelos professores aumenta com o facto de pensarem que os resultados do teste são usados mais para a avaliação dos docentes do que para diagnóstico dos alunos.” Lobo (2010, p.84).

Denunciam que este tipo de avaliação não respeita “os ritmos individuais dos nossos alunos ... porque razão elas têm que ser iguais para todos, quando os nossos alunos são diferentes?” (E1) Adverte que cada vez mais é exigido ao docente que se “diversifique as atividades, que respeitemos os ritmos individuais dos nossos alunos. Temos um ensino direcionado para a diferenciação pedagógica e na verdade estas provas não fazem a atenção a isto e aos alunos com NEE apenas lhes são concedidos mais 30 minutos para a referida concretização” (E2) e “criam objetivos e metas rígidas, ao mesmo tempo desfasadas das turmas e dos alunos reais que frequentam os diversos espaços escolares, pois, como a pedagogia atual defende, as metodologias e estratégias devem ser diferenciadas de acordo com a turma” (E3). Porque “não se pode exigir a uma turma proveniente de uma zona desfavorecida o mesmo que se pede a um grupo que tem todas as condições reunidas para um bom percurso académico” (E3) e há “realidades completamente diferentes de um aluno que reside em Lisboa do que outro que reside no Corvo” (E4). Por conseguinte, não consideram “que os resultados obtidos reflitam a qualidade do ensino prestado pelos professores nas suas salas de aula uma vez que, os alunos estudam mais ou menos determinados temas, consoante o solicitado pelo professor ou nas suas áreas de interesse” (E1) indo ao encontro do que Lobo (2010, p.84) já tinha sublinhado “com a pressão e com a necessidade de abarcar toda a matéria é a gestão do tempo” e “de incitarem à revisão e sistematização dos conhecimentos (idem p.82). Por outro lado, nestas provas são “ignoradas as competências sociais ou a oralidade do aluno, apenas são colhidas informações relativas as competências académicas.” (E2) Afirma assim, o que Martins, et al. (2007) já dizia “(...) à avaliação de competências dos alunos em termos de conhecimentos, capacidades e atitudes/valores (...) estas devem ter por base uma avaliação formativa (técnicas de

observação e inquérito) que vise a regulação do processo de ensino e de aprendizagem bem como, uma avaliação sumativa (técnica de testagem) que permita uma classificação dos processos e produto de aprendizagem.” (Martins, et al., 2007).

As docentes com maior tempo de serviço (E3) e (E4) registam que servem para avaliar o sistema. “São uma forma de avaliar de forma externa as aprendizagens dos alunos do 1.º ciclo, procurando perceber quais as maiores dificuldades que estes alunos revelam na aplicação dos seus conhecimentos” (E3). Na mesma linha de pensamento a (E4) inscreve que “as Provas de Aferição são exames que visam essencialmente avaliar o sistema educativo, neste caso: escolas, professores e alunos.”

A Prova de Aferição, segundo capítulo VI, Artigo 36.º, Ponto 1, da Portaria n.º 29/2012 de 6 de março de 2012 é “um instrumento de avaliação que permite recolher dados relevantes sobre os níveis de desempenho dos alunos no que respeita às aprendizagens adquiridas e competências desenvolvidas.”

Numa ótica positiva (E3) refere que “as provas são um bom instrumento de motivação, que estimula a comunidade escolar a ter melhores desempenhos escolares.” tal como Lobo (2010, p.85) demonstrou “em níveis de ensino sujeitos à avaliação externa os alunos sentem-se muito mais pressionados para obterem bons resultados quer pelos professores quer pelas famílias e por aqueles que lhes são próximos”.

Sintetizando o precedido pelas quatro docentes, relativamente às Provas de Aferição pode-se registar que consideram-no um instrumento importante na qualidade do ensino prestado (E1), (E2) e (E4), mas que sentem a obrigação de lecionar todo o currículo (E1) e (E4), mas não promovem a diferenciação pedagógica (E1), (E2) e (E3) e que os resultados nem sempre refletem o ensino prestado (E1), mas estimula a comunidade escolar a ter melhor desempenho escolar (E3).

Apesar desta avaliação não tem qualquer efeito na classificação ou na progressão dos alunos, constituindo ainda instrumentos de diagnóstico postos à disposição das escolas e dos professores, segundo a Portaria n.º 29/2012 de 6 de março de 2012, ainda há docentes que acreditam que servem para avaliá-los (E2).

Neste seguimento, quisemos questionar quais as funções que as Provas de Aferição aferem na avaliação de desempenho docente. Percebeu-se que os docentes sentem certo “cansaço” quando falam das PA, porque querem claramente que os seus alunos tenham classificações positivas e também dizem que, a comunidade educativa poderá pedir a responsabilização dos resultados dos alunos ao professor. Isto porque,

“uns satisfeitos, outros receosos, o facto é que os resultados dos exames externos podem servir para medir a eficácia dos professores e, por vezes, são usados para se tomar uma variedade de decisões sobre a sua promoção. (Lobo, 2010, p.86), tal como evidencia a (E1) “... caso seja evidente que os resultados de determinada turma e de determinado professor foram considerados acima da média poderemos ter uma pontuação diferente no relatório de desempenho docente, distinguindo-os dos diferentes professores...” Regista-se uma nítida preocupação por parte dos docentes com menor tempo de serviço relativamente ao relatório de desempenho docente, (E2) “...no formulário e relatório de avaliação do desempenho do pessoal docente há itens que poderemos ter a pontuação máxima caso seja explicado devidamente. Este poderia ser um caso ...”

Podemos então verificar que as duas professoras (com menor tempo de serviço) sentem uma verdadeira preocupação relativamente a este ponto. Referem mesmo que, se tiverem um bom desempenho (por parte dos alunos) nas Provas que podem justificá-lo no seu relatório de desempenho docente e assim, poderão ficar com uma nota superior a “Bom”, neste caso “Muito Bom a Excelente” enquanto as outras professoras não sentiram nem refletiram sobre esse item. Consideram que se os alunos obtiveram sucesso nas Provas é porque desenvolveram determinadas competências e trabalharam situações novas e complexas, onde houve lugar para diferentes desafios e (E3) “... quando uma turma tem bons resultados nas Provas é porque o docente é bom professor” e (E4) “(...) internamente há sempre um zum, zum de aquele professor é bom.”

Verifica-se claramente que os docentes com menor tempo de serviço estão preocupados com a sua pontuação no relatório de desempenho docente, existindo uma pressão iminente pelo “facto de pensarem que os resultados (...) são usados mais para a avaliação dos docentes do que para diagnóstico (...)” do próprio sistema, Lobo (2010, p.84), enquanto as duas professoras com maior tempo de serviço acharam que se houve bons resultados foi por mérito delas (professoras), tal como se pode verificar no seguinte gráfico.

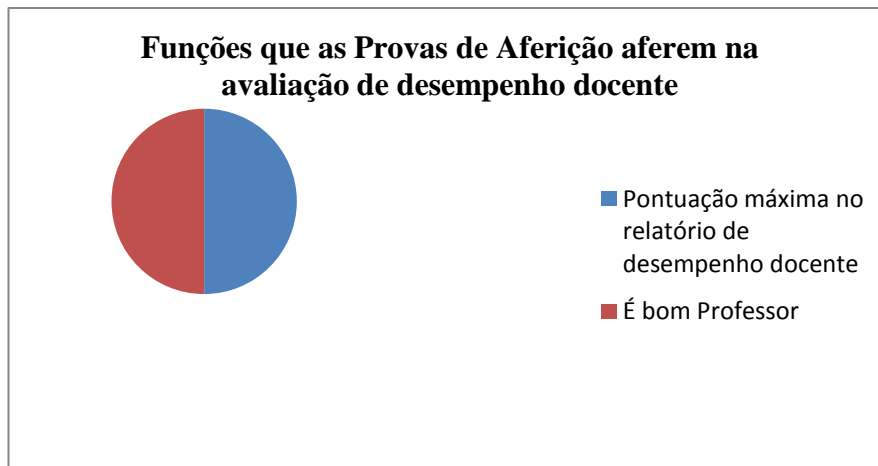


Gráfico 12

Quando questionados se com aplicação das Provas de Aferição (quase no final do ano letivo) **as práticas pedagógicas são alteradas**, as opiniões recolhidas foram unânimes, nas quatro entrevistas efetuadas. Todas as docentes demonstraram que as suas práticas pedagógicas alteram com a aplicação da Prova de Aferição, por diversos motivos, nomeadamente: “Pelo facto de haver provas nas duas principais áreas curriculares um mês antes do final do ano letivo, faz com que os conteúdos programáticos tenham que ser lecionados mais cedo”(E1); a (E2) refere que “tento ir ao encontro das necessidades dos alunos e enquadrar-me com as orientações propostas por estas provas” ou mesmo a (E3) “as provas têm sempre algum impacto no nosso trabalho, na medida em que apontam para uma matriz e para um conjunto de competências que serão testadas (...) e “mudam consideravelmente as estratégias ao longo do ano”, optando pela replicação de PA de anos transatos (todas as entrevistadas) e “sabe-se que a pressão da responsabilização inibe os professores de partilharem abordagens e de trocarem metodologias.” Lobo (2010, p. 79).

As quatro docentes foram unânimes nas suas opiniões. Todas concordaram que alteravam a sua prática pedagógica aquando a existência de Provas. A repetição de conteúdos lecionados, a repetição e essencialmente a replicação de Provas de anos transatos foram algumas das estratégias utilizadas por todas as professoras quando viam o tempo a escassear a avizinhava-se a aplicação das Provas. Referiu-se (E1) também que se optou pelo método expositivo e achava os conteúdos programáticos lecionados de forma “rápida”, uma vez que as Provas decorrem no mês de maio e até lá têm de ter dado todo o programa de 4.º ano de escolaridade.

Perpetuando uma análise individual ao seu trabalho pedagógico, quis-se também questionar: “E os seus colegas? Uma vez que trabalha em grupos de planificação, considera que os seus colegas alteram as suas práticas pedagógicas face às Provas de Aferição? Se sim, em que sentido?”

Repare-se que todos os docentes afirmaram que os colegas com quem planificavam também alteraram as suas práticas pedagógicas, face à introdução deste dispositivo de avaliação externa (PA) e “apressam a lecionação dos conteúdos programáticos, para os terem concluído em abril e poderem usar os restantes dias de maio para realizar Provas de Aferição modelo com os seus alunos (E1) e “andamos sempre à pressa a dar conteúdos alterando assim as práticas pedagógicas” (E2).

O hábito adquirido ao longo da experiência profissional levou-os a utilizar metodologias de ensino, configurando um ensino igual a todos, colocando de lado a diferenciação pedagógica – tema este criticado pelos docentes, uma vez que se preza tanto pela diferenciação pedagógica e o Ministério da Educação não o teve em conta. Aliás, as Provas são iguais para todos.

Sendo um dos objetivos da nossa investigação perceber a opinião dos professores, a organização do trabalho pedagógico no contexto de sala de aula e a intenção explícita de preparação dos alunos para as Provas de Aferição, surgiu a seguinte questão: - Uma vez que há intenção explícita de preparar os alunos para a Prova, indica que tipo de estratégias (fichas, ficheiros, entre outros) mais privilegia dentro da sala de aula? Porquê?

Todas as docentes foram unânimes nas suas respostas. Na organização do trabalho pedagógico no contexto de sala de aula todas as docentes evidenciaram que optavam pela resolução de Provas de Aferição dos anos letivos anteriores, “o mais privilegiado era, sem dúvida, a resolução de Provas dos anos letivos anteriores (...), “(...)para se familiarizarem-se com o que será esperado” (E2), “(...) para se acostumarem com os critérios de correção” (E4) porque “consolidam melhor os conhecimentos”(…) e pode “diminuir o seu nervosismo”. (E1)

Ao entrevistar as professoras percebi que as quatro organizavam o seu trabalho pedagógico: na transmissão do saber; treino de fichas de trabalho, no treino ou execução de Provas de Aferição, tal como fundamenta (Roldão, 2005, p.13) a escola continua ainda muito ligada a “esquemas curriculares construídos há quase dois séculos sobre uma lógica de listagem de conteúdos programáticos e tendencialmente estáveis, e continuam largamente em uso metodologias uniformes na sala de aula”. Esta reflexão

pode permitir uma reflexão contínua do professor sobre a sua prática educativa e o aluno tomar consciência daquilo que fez enquanto estudante, das suas dificuldades, dos seus ajustes (Queiroz, 2010)

Quis-se também saber se consideravam necessário e importante integrar o resultado da Avaliação Sumativa Externa dos alunos no Projeto Curricular de Turma, uma vez que não faz parte da política da nossa escola. Duas das docentes (com menos tempo de serviço) referiram que consideravam pertinente integrar o resultado da Avaliação Sumativa Externa dos alunos no Projeto Curricular de Turma, apesar de não ter qualquer efeito na classificação ou na progressão dos alunos, as docentes argumentaram que “as Provas de Aferição também servem para ser uma Avaliação Interna”(E1) e seria “uma forma de compreender a avaliação como um instrumento também formativo (...) (E2)” Em contrapartida, as outras duas docentes (com mais tempo de serviço) não acharam pertinente este registo, até porque “não têm qualquer peso na avaliação dos alunos (...) e só servem para avaliar o sistema e não os alunos”(E3) e “pretende certificar a avaliação do sistema”(E4). Tal abordagem, poderá ser entendida à luz do modo como os professores percebem a gestão curricular ainda marcada por uma visão centralista, como refere Afonso, (1999, p.59).

Cabe ao professor, neste caso o titular de turma, o registo de todo o processo do aluno neste documento, documento este que permite concretizar as ideias, que permite a verificação da diferenciação pedagógica - uma vez que poderão ser identificadas propostas e/ou respostas para um determinado problema da turma, alertando que os alunos não tenham o mesmo currículo, não tenham que estudar tudo ao mesmo ritmo, no mesmo tempo, gerindo e organizando o processo de ensino e aprendizagem. Daí, ser um instrumento imprescindível para o sucesso dos alunos, afirmando o que Pacheco (2001, p. 54) reconhecia “o conhecimento sobre o aluno e sobre a aprendizagem é relevante para a adopção de uma quantidade de decisões acerca do currículo”.

Previsto no Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, o professor titular de turma é “designado pela direção executiva de entre os professores da turma” (Artigo 7º, ponto 1), ficando a cargo deste toda a coordenação do trabalho a desenvolver pelo conselho de turma, nomeadamente a elaboração, conceção e gestão do PCT. Cabe ao PCT a adaptação do currículo prescrito e o contexto em que está inserido, a autoavaliação dos alunos para diagnosticar os principais problemas da turma bem como de todas as avaliações desenvolvidas ao longo do ano letivo.

Resultados obtidos através da análise dos Projetos Curriculares de Turma

Outro dos objetivos desta investigação era averiguar se os projectos curriculares das turmas do 1º ciclo do ensino básico envolvidos neste estudo faziam referência à avaliação sumativa externa. Daí, confrontamo-nos com a morosa análise dos Projetos Curriculares de Turma a que Morgado & Martins (2008, p. 6) citando Gimeno (1989, p. 14) referem como “um instrumento de renovação pedagógica da prática escolar, destinado a proporcionar ferramentas aos professores e uma visão diferente dos conteúdos em diversas áreas do currículo.”

Para isso recorremos ao que Roldão (1995) prescreveu relativamente a esta temática e o PCT (tendo como referência uma análise vertical dos programas):

“é feito para corresponder às especificidades da turma e deverá permitir um nível de articulação (horizontal e vertical) que só as situações reais tornam possível concretizar. De facto, é ao nível do PCT que é possível respeitar os alunos reais e articular a ação dos diversos professores dessa turma” (Leite, 2000,p.6) citado por Leite (2001, p.26)

Deste modo, foram considerados as seguintes dimensões e segundo Roldão (1995) está circunscrito o modelo de PCT na Básica Integrada da Praia da Vitória:

Caraterização da turma <ul style="list-style-type: none">• Enquadramento escolar da turma• Caraterização: sócio económico e cultural• Caraterização de situações culturais ou outras• Diagnóstico geral da turma e estratégias a privilegiar• Ritmos e modos de aprendizagem• Problemas de integração no meio escolar
Reconstrução curricular <ul style="list-style-type: none">• Competências essenciais a desenvolver com a turma• Articulação de conteúdos entre as diversas disciplinas• Articulação de estratégias• Práticas de diferenciação pedagógica• Metodologias a privilegiar por parte dos alunos
Critérios de avaliação a privilegiar <ul style="list-style-type: none">• Atitudes e comportamentos• Aptidões e capacidades• Saberes e competências
Instrumentos de avaliação <ul style="list-style-type: none">• Dados recolhidos pela avaliação diagnóstica• Registos de cumprimento de tarefas• Grelhas de avaliação• Fichas de avaliação sumativas e formativas• Intervenções orais e escritas dos alunos durante as aulas• Entre outros

Quadro n.º 6 – Modelo de PCT da EBIPV

Numa primeira abordagem dos documentos foi possível apurar que todos os Projetos Curriculares de Turma obedeciam a um formato padrão, sugerido pelo Conselho Pedagógico desta Unidade Orgânica. No entanto, todos os professores estavam livres para usá-lo ou não, pois é considerado um instrumento de autonomia pedagógica e era meramente uma sugestão; mas de sugestão passou a ser objeto de trabalho de todos os dezasseis projetos analisados.

Do total das dezasseis turmas do 4.º ano, do 1º CEB foram analisados os dezasseis projetos e quis-se perceber se continham informações básicas relativas à turma, se havia uma preocupação autêntica em difundir as práticas pedagógicas relativas à avaliação sumativa externa e se havia a preocupação de prestar contas relativamente ao resultado das Provas de Aferição.

Considerada a construção de Projetos Curriculares uma oportunidade para desenvolver, refletir e registar todo o trabalho pedagógico, mas sendo imposta pela norma, os docentes não explicitaram as suas práticas pedagógicas, nem fizeram referência a este momento de avaliação - Prova de Aferição. Aliás, já Pacheco (2008, p.183) regista que:

“A mudança que urge aqui efectuar situa-se precisamente na proposta de construção de projectos curriculares que tornem possível a (re)construção do currículo em face das dificuldades diagnosticadas. Tal medida basear-se-á, com efeito, na desnormalização do processo de ensino-aprendizagem, ou seja, na conceção, desenvolvimento e avaliação de projectos curriculares ditados não pela situação de excepção, mas pelo imperativo de garantir um sucesso qualificado a todos os alunos.”

Na generalidade todos os PCT analisados detinham a caracterização da turma no que respeita ao enquadramento sócio-económico e cultural e aos problemas de integração de alguns alunos no seio escolar. Alguns docentes registaram os alunos com ritmos e modos de aprendizagem específicos, havendo uma nítida preocupação em integrá-los na turma e consequentemente na aprendizagem, especificando claramente os alunos com PI (Plano Individual) ou PEI (Projeto Educativo Individual), para que os docentes dêem especial atenção à especificidade dos alunos porque “o professor encontrará sempre diversidade entre os alunos das suas classes, seja qual for o contexto onde desenvolva a sua atividade.” (Cardoso, 1996, p.27) e “tem que se ter a preocupação de ir ao encontro dos interesses das crianças e dos jovens, de forma a que

as aprendizagens sejam o mais significativas possível e que permitam resolver os problemas de compreensão e de participação.” Zabalza (1998, p. 161)

Verificou-se a existência da articulação de conteúdos nas diversas disciplinas que compõem o currículo do 4.º ano (em muito poucos PCT) mas referiram a possibilidade de proceder a alterações dos objetivos propostos, aos critérios de seleção, de sequenciação dos conteúdos, entre outros. “Um dos problemas mais espinhosos no processo de elaboração curricular é, sem margem de dúvidas, decidir entre múltiplas alternativas que existem para dar forma concreta aos seus componentes” César Coll (1989), citado por Carvalho (1994, p. 75).

Alguns docentes deixaram espelhado algumas estratégias que consideraram enriquecedoras para o grupo com quem trabalham, no que respeita a atitudes de sala de aula ou de comportamentos de determinados alunos. Na sua grande maioria foi registado as evidências de práticas de diferenciação pedagógica, com articulação com os diversos professores e com o SPO (Serviço de Psicologia e Orientação) da Escola, ressaltando a necessidade de ajudar as crianças “a orientar-se e assumirem-se como cidadãos autónomos, críticos democráticos e solidários”, sustentado por Torres Santomé, (1994, p. 185).

Houve respeito pela gestão curricular flexível, pelo respeito pelos diversos ritmos de aprendizagem dos alunos e pela diferenciação pedagógica no entanto, o trabalho colaborativo ficou um pouco comprometido. Confere-se então que o papel do professor seja o de configurar o currículo (não ficando preso ao programa) adaptando-o às situações e especificidades dos contextos e das situações reais; que seja capaz de gerir projetos, processos de situações de aprendizagem estimulando nos alunos competências não só cognitivas mas também de desenvolvimento pessoal, relacional e social (Leite, 2001). Todavia, o que se constatou é que a maioria dos docentes investigados não registaram nem acharam relevante, o registo das atividades ou da flexibilidade do currículo no seu modelo de PCT e

“aceitando o princípio de que no ensino e aprendizagem se deve respeitar a sequencialidade em espiral dos conteúdos, é importante que os professores, nos diversos níveis de escolaridade, conheçam quer as intenções dos objetivos da formação nos níveis que os antecederam e nos que se lhe vão a seguir quer os conteúdos programáticos das áreas disciplinares a que se encontram ligados.” Leite, (2001, p. 26)

Em particular, quisemos “validar” se se constatava diferentes práticas pedagógicas relativas à introdução do dispositivo de avaliação sumativa externa e se havia a

preocupação de prestar contas relativamente ao resultado das Provas de Aferição, pois a avaliação aferida é “(...) entendida como um instrumento de trabalho e reflexão ao serviço do desenvolvimento do currículo e de melhoria dos processos de ensino e aprendizagem” (ME, 2000, online) Terrasêca (2002, p.138). Apuramos que nenhum dos dezasseis PCTs estudados fazia referência à modificação de práticas pedagógicas, tal como referiram nas entrevistas e também, nenhum deles registou o resultado das referidas Provas, pois Roldão (2000, p.18) adverte que “o desenvolvimento curricular classicamente tem sido associado quase sempre, não à construção do currículo – mas à execução do currículo – como se planifica, como se organizam as aulas, como se estrutura o trabalho da concretização, raramente se pensando na construção e na decisão.” Não o registaram por ser esta uma avaliação que não tem qualquer efeito na classificação ou na progressão dos alunos, no entanto e tal como regulamenta a Portaria n.º 29, de 6 de março de 2012, esta constituiu um instrumento de diagnóstico postos à disposição das escolas e dos professores, no sentido de possibilitarem uma reflexão coletiva e individual sobre a adequação das práticas letivas, ajustando-as para a obtenção de uma progressiva melhoria dos resultados escolares. Os docentes têm de ser considerados “profissionais configuradores de projetos curriculares e não como meros executores do prescrito” como defende Leite (1999, p.10).

Nesta perspetiva, o PCT terá presente uma lógica de promoção de mudança e de inovação com condutas de ação, de decisão que sejam condutoras a um porto seguro, com princípios de autonomia, tendo em conta a inflexão da direção concebendo-o singular na sua identidade e onde o professor titular de turma nunca é um mero consumidor. O professor é configurador do currículo que recorre a procedimentos de auto avaliação e pode envolver todos os agentes educativos, verificando que a abertura da escola aos pais e encarregados de educação. É nele que se seleciona, que se planifica e se calendariza as diversas atividades a desenvolver com os alunos, articulando e contextualizando os diferentes saberes, para assim contribuir para o sucesso educativo e prescrevendo a interdisciplinaridade.

CONCLUSÕES, RECOMENDAÇÕES E LIMITAÇÕES

Após estes dois anos, desde que se procedeu à recolha de dados e à apreciação dos resultados obtidos, pela partilha de opiniões e pela experiência tida, considera-se que neste momento se tem reunido as condições para estruturar e espelhar algumas conclusões, algumas limitações e algumas recomendações.

Desta forma, pretende-se:

- dar resposta à questão de partida desta investigação, baseando-se na análise e interpretação dos dados **recolhidos**;
- dar a conhecer alguns constrangimentos que foram surgindo ao longo desta investigação;
- dar algumas recomendações para futuras investigações.

Foi com um enorme desafio profissional e essencialmente um desafio pessoal que se terminou e pode-se concluir esta investigação - graças a todos os intervenientes neste estudo (professores titulares do 4.º ano de escolaridade, do 1.º CEB da EBI da Praia da Vitória), que de forma direta e/ou indireta aceitaram partilhar momentos da sua vida profissional e pela disponibilidade de querer participar e de ajudar (neste estudo), bem como ao Conselho Executivo desta Unidade Orgânica, que o permitiu.

Ao longo desta investigação houve a perceção que se trouxe convicções pessoais - face o tempo de serviço profissional e face à prática pedagógica no ensino, como de todas as reflexões, de todas as inquietudes e de todas as conclusões que se fez ao longo da carreira docente. Também é de prever que, o facto de ser a primeira investigação pode ter derivado nalguns aspetos menos conseguidos requerendo um grande compromisso para com os diversos atores envolvidos, uma vez que foram escolhidos colegas de trabalho com quem partilhava momentos de trabalho, momentos de reflexões e essencialmente momentos de carinho, de amizade, companheirismo e de divertimento. Outro fator preponderante foi, sem sombra de dúvida, a limitação do tempo a que esta investigação estava sujeita. Realmente, foi intenção inicial fazer ouvir as vozes de todos os docentes a lecionar o quarto ano de escolaridade desta Escola Básica Integrada através da entrevista, (após ouvir esses mesmos docentes no inquérito por questionário), mas face aos prazos apertados para a apresentação dos resultados, geraram-se alguns constrangimentos e dificuldades. No entanto, a escolha de quatro

elementos foi adequado para completar o panorama da realidade que já se tinha constatado no inquérito por questionário.

Face às técnicas de recolha de dados e face às vantagens e desvantagens de cada uma delas, tornou-se pertinente o recurso a métodos para que a análise fosse tão “real” quanto possível. Os dados recolhidos foram tratados estatisticamente e também analisados através da análise de conteúdo (nas entrevistas). O inquérito por questionário foi uma das técnicas privilegiadas na recolha de dados, tendo-se utilizado um questionário que se elaborou especificamente para esse efeito. Dos dezasseis professores selecionados, totalizaram-se catorze docentes do 1.º CEB inquiridos, maioritariamente do sexo feminino e verificou-se que era um grupo de professores estável no quadro da EBI da Praia da Vitória. Neste sentido, enaltecer-se-á alguns aspetos que se consideram pertinentes e ambicionam dar resposta à questão de partida:

- Que impacto exerce a Prova de Aferição nas práticas docentes (1.º Ciclo do Ensino Básico) e nos Projetos Curriculares de Turma?

Considerada uma ferramenta de gestão escolar, a avaliação serve então, para se conhecer o estado das situações, para saber o que aprenderam os alunos, para saber que efeitos e que impacto tiveram no ensino, entre outros. A avaliação aferida permite um diagnóstico do sistema de ensino e para estabelecer prioridades e futuras correções - neste caso é um exemplo que pretende conhecer o estado do sistema português. As avaliações feitas para o PISA são um outro exemplo e em função desses resultados é dado a conhecer o estado da educação em sistemas internacionais - “em Portugal, à semelhança do que acontece noutros países, se têm desencadeado uma série de reformas com o intuito de alterar a forma como se ensina e se aprende nas escolas.” Morgado & Martins (2008, p. 5). Inclusive, este tipo de avaliação sumativa, embora não tenha a primeira intenção de desencadear procedimentos formativos, também o pode vir a proporcionar. No entanto, a par deste objetivo e efeito da avaliação há também a possibilidade de o ser, numa ótica formativa, a fim de desencadear processos de melhoria; sejam eles, a elaboração de sínteses ou de sistematizações e o estabelecimento de relações entre conhecimentos e saberes mais gerais. O que se considera de fulcral importância é recorrer a procedimentos que têm intenções diferentes: fazer o diagnóstico de situações com vista a escolher os melhores caminhos (procedimento formativo); recolher dados que permitam aos professores saber o que apoiar e aos

alunos como estão a aprender e que êxitos ou dificuldades estão a viver (procedimento formativo); sistematização de conhecimentos (procedimento sumativo); recurso a procedimentos de auto-avaliação.

Analisando e interpretando os catorze inquéritos por questionário verificou-se que a maioria dos docentes questionados denotaram que as Provas de Aferição servem para avaliar as escolas e o seu próprio trabalho, expressando a não concordância da aplicação (das PA) e que o resultado (classificação final) desta, nem sempre reflete a aprendizagem dos alunos, ao longo do ano letivo. Todavia, consideram pertinente uma reflexão acerca dos resultados das Provas, pois vêem que pode contribuir para melhorar as práticas pedagógicas no contexto de sala de aula. Contrariamente, consideram que os resultados das Provas de Aferição (dos anos anteriores) não influenciam em nada a elaboração do seu atual PCT e citando um docente do inquérito por questionário “o PCT serve para definir linhas orientadoras promotoras de aprendizagem e para o desenvolvimento da turma face às características dos alunos e não serve em prol de uma prova.” Em idêntica linha de pensamento consideram que os resultados das Provas de Aferição não influenciam em nada a elaboração do atual Projeto Curricular de Turma.

Relativamente às entrevistas efetuadas pode-se constatar que as docentes com menor tempo de serviço estão “mais direcionadas” para o conceito de avaliação de desempenho docente (neste caso ao modelo vigente nesta Região Autónoma) e que se preocupam com a pontuação dos descritores do relatório de desempenho docente, registando mesmo que “(...) caso seja evidente que os resultados de determinada turma e de determinado professor foram considerados acima da média poderemos ter uma pontuação diferente no relatório de desempenho docente, distinguindo-os dos diferentes professores” (E1). As Professoras com maior tempo de serviço não se preocuparam, não sentiram, nem refletiram sobre esse item. Consideraram que se os alunos obtiveram sucesso nas Provas é porque desenvolveram determinadas competências e trabalharam situações novas e complexas; e se tiveram bons resultados “(...) é porque o docente é bom professor. (E3)

Há muito que se defende a diferenciação pedagógica, no respeito pela diferença e que proporcione a todos as mesmas oportunidades, contribuindo para formar um caminho na busca de soluções e de trilhar diversos caminhos, para adquirir o tal sucesso educativo. Daí, haver docentes descontentes com a aplicação deste dispositivo, afirmando que esta Prova não dá margem de manobra para a diferenciação pedagógica, tal como afirma na entrevista: “(...) se numa turma nos é exigido que diversifiquemos

as atividades, que respeitemos os ritmos individuais dos nossos alunos porque razão elas têm que ser iguais para todos, quando os nossos alunos são diferentes? Temos um ensino direcionado para a diferenciação pedagógica e na verdade estas provas não fazem a atenção a isto.” (E2). Enquanto a entrevistada 4 regista que: “(...) o que se verifica é que as provas são exatamente iguais, tanto para o do Corvo como para o de Lisboa. E onde se encontra a diferenciação pedagógica?”

Concluiu-se também que, todos os docentes entrevistados alteram as suas práticas pedagógicas aquando a existência de Provas de Aferição (tanto os que tinham maior como os que tinham menor tempo de serviço) e afirmaram que os seus colegas também o faziam, dizendo mesmo que “o grupo com quem planifico tem a preocupação de lecionar todos os conteúdos até abril, para depois treinar Provas dos anos anteriores” (E4). Espera-se que se façam “mudanças significativas no modo de funcionamento da mesma e uma boa parte deles é mesmo socializada pelos colegas mais velhos e pelo modo como a escola está organizada e funciona” (Lima, 1997, p. 21).

Em suma, consideraram a Prova de Aferição um instrumento importante na qualidade do ensino prestado, mas não promove a diferenciação pedagógica. Advertem que a repetição e a replicação das Provas dos anos transatos foi a melhor estratégia de preparar os seus alunos para a referida Prova, indo ao encontro do que Cabral (1997, p.49) sustenta: a escola mudou muito pouco, face a um público que “mudou drasticamente e face a saberes que evoluíram e se complexificaram consideravelmente”, alimentando a ideia de que “os professores são vistos como meros consumidores do currículo ou executores das prescrições curriculares definidas por especialistas a um nível central”, Pacheco (2000, p.151) e onde “a liberdade de ensinar e aprender, inerente à sociedade civil, tem de ser conciliada com a responsabilização dos agentes de ensino” Formosinho, (1992), indo ao encontro da E2 quando regista que: “ as provas costumam ser no mês de maio e muitos de nós ainda não lecionou todos os conteúdos. Andamos sempre à pressa a dar conteúdos alterando assim as práticas pedagógicas ... e uma forma de sistematizar o que aprenderam é fazer a replicação de provas dos anos transatos”.

Sem sombra de dúvida que, a Prova de Aferição exerce pressão neste grupo de docentes estudados e foram uma grande influência nas suas práticas letivas. Como formaliza Lobo (2010), os professores organizaram o seu trabalho pedagógico em três fases ancestrais (Oser e Baeriswyl, 2001), nomeadamente na transmissão de

informação; na exercitação e treino de testes e fichas de trabalho (conteúdos a aprender) e na avaliação.

Em jeito conclusivo, os quatro professores entrevistados organizam o seu trabalho pedagógico: na transmissão do saber e no treino ou exercitação de Provas de Aferição. Preferem essencialmente, aplicar aos seus alunos, durante as suas aulas Provas de Avaliação Sumativa Externa (anos anteriores a 2012), Prova de Aferição do ano letivo anterior (da Região Autónoma dos Açores) e Provas de Aferição do continente, também dos anos letivos anteriores, que se encontravam no GAVE ou de manuais escolares já pré-concebidos pelas editoras, sempre com o objetivo de reforçar o treino das mesmas. A tensão que os exames provocaram no grupo de professores estudado, alterou **significativamente as suas práticas pedagógicas** e mesmo os professores mais novos não encontraram “resistência. Todos os docentes privilegiaram a exercitação da resolução das Provas de Aferição dos anos letivos anteriores para assim poderem dar a conhecer aos seus alunos a forma da sua apresentação, a forma como está estruturada, diminuindo o nervosismo entre as crianças e para também se acostumarem aos critérios de correção. A análise de todos os dados permitiu-nos constatar que, todos os professores afirmaram estar conscientes do auxílio que são o treino das Provas dos anos anteriores para preparar os seus alunos e de que os resultados das referidas Provas não influenciaram em nada a elaboração do seu atual PCT, o que “implica tomar a escola como referência, a comunidade educativa como lugar de ação e o projeto curricular como ativador de práticas inovadoras.” Carvalho, (1994, p.40).

A elaboração do Projeto Curricular de Turma pode conduzir a alterações na forma como os professores idealizam os processos de ensino e aprendizagem, de forma a promover a igualdade de oportunidades educativas entre os alunos e de ser um instrumento que facilite e favoreça os saberes dos alunos (contribuindo para seguir percursos educativos diferenciados de aprendizagem), e por conseguinte é um instrumento facilitador da planificação do processo de ensino e aprendizagem; o certo é que, nenhum dos docentes desta EBI fez qualquer referência à avaliação sumativa, neste caso a Prova de Aferição no seu modelo de PCT. Cumpriu-se efetivamente que, todos os docentes elaboraram o seu modelo de PCT de acordo com o que Roldão (1995 e 2005) enalteceu, dando cumprimento à caracterização da turma, no que respeita ao enquadramento socioeconómico e cultural havendo também, registos de alunos com ritmos e modos de aprendizagem específicos, havendo uma nítida preocupação em integrá-los na turma e consequentemente na aprendizagem, especificando claramente os

alunos com PI ou PEI e deixaram espelhado algumas estratégias que consideraram enriquecedoras para o grupo. Nenhum dos dezasseis docentes, no seu PCT fez referência à modificação de práticas pedagógicas aquando a existência de PA, nem houve a preocupação de prestar contas relativamente ao resultado desta Avaliação Sumativa Externa.

Uma das responsabilidades que qualquer professor tem relativamente à sua turma, à sua escola, à comunidade é sem dúvida, o prestar de contas. Sendo a Prova de Aferição, uma avaliação menos pessoal, o que é certo é que a aplicação e o resultado das mesmas exerce pressão nas suas práticas pedagógicas mas podem também, ser consideradas “um bom instrumento de motivação, que estimula a comunidade escolar a ter melhores desempenhos escolares. As Provas também contribuem para que os programas sejam cumpridos e para que se faça uma boa preparação teórica e prática.” (E3).

Creio haver necessidade na formação nos futuros docentes para não caírem na rotina pedagógica, na transmissão do saber pelo método expositivo para assim, criarem momentos favoráveis e apazíveis à aprendizagem. Ressalvo também, deixando sugestões para futuras investigações:

- Uma vez que a partir deste ano letivo deixa de haver as Provas de Aferição e passam a existir exames que têm um peso no final do 1.º CEB de 25%, os docentes ao longo do 1.º CEB (primeiros quatro anos) já alteram as suas práticas pedagógicas face a este dispositivo de avaliação externa?

-Com a introdução das Provas Intermédias, no 2.º ano de escolaridade (que tinham meramente a função das Provas de Aferição) os docentes também alteram as suas práticas pedagógicas, neste ano de escolaridade?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, P. (2001). Currículo Nacional do Ensino Básico, Competências Essenciais. Lisboa: ME - DEB.
- Abrantes, P.; Alonso, Luísa; Peralta, Maria Helena; Cortesão, Luiza; Leite, Carlinda; Pacheco, J.A; Fernandes, Margarida; Santos, Leonor (2002). Reorganização Curricular do Ensino Básico - Avaliação das Aprendizagens: Das concepções às práticas. Ministério da Educação: Departamento da Educação Básica.
- Alaiz, Vítor; Góis, Eunice e Gonçalves, Conceição (2003) Auto-Avaliação de Escolas – pensar e praticar. Porto: Edições ASA.
- Alarcão, Isabel (2001). Professor-investigação: Que sentido? Que formação? Universidade de Aveiro. Cadernos de Formação de Professores n.º 1, pp – 21-23.
- Alonso, L. (1994). "Novas Perspectivas Curriculares para a Qualidade da Educação Básica". Cadernos da Escola Cultural —26, Évora: AEPEC, (p.3-19).
- Afonso, Natércio (1999). A autonomia das Escolas Públicas: Exercício Prospetivo de Análise da Política Educativa”. In: Revista Inovação, vol. 12, nº3. Lisboa: Ministério da Educação, IIE, pp. 45-64.
- Apple, M. (1998). Educar à maneira da “direita”. As escolas e a aliança conservadora. In Actas do III Colóquio sobre Questões Curriculares. Braga: Universidade do Minho.
- Baptista, Isabel (1998). Ética, Educação – Estatuto ético da relação educativa. Porto: Universidade Portucalense. Pp.99-120
- Bardin, Laurence (2008). Análise de conteúdo. Editora 70.
- Barroso, J. (2003). Regulação e desregulação nas políticas educativas: tendências emergentes em estudos de educação comparada. In Barroso, J. (org.). A escola pública: regulação, desregulação, privatização (pp.19-48). Lisboa: Edições Asa.
- Bell., J. Pinto (1997). Vocabulário da Investigação Empírica em Ciências Sociais. Lisboa: Editorial Presença.
- Bell., J. Pinto (2008). Como realizar um Projeto de Investigação. Coleção Trajetos. Lisboa: Gradava.

- Benavente, A. (2005) A escola, currículo e aprendizagens: questões actuais. Conferência apresentada no Seminário Educação, Currículo e Formação de Identidades, CIIIE/FPCE- Universidade do Porto.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Bogdan, R. e Biklen, S. (2006). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Cabral, N. (1997) A Reinvenção da Escola”. In CUNHA, Pedro d’Oreyda, (org). *Educação em debate*. Lisboa: Universidade Católica Editora. pp. 46-82.
- Cabral, N. (2003). *Avaliação no Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Canário, Rui (1995). Centros de formação de escolas: que futuro? In Amiguinho: Lisboa – Educa.
- Cardinet, Jean (1994). *Avaliar é Medir?* Rio Tinto: Edições Asa.
- Cardoso. A.P. (1992). As atitudes dos professores e a inovação pedagógica. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXVI, n.º1.
- Cardoso, Carlos (1996). *Educação Multicultural - Percursos para práticas reflexivas*. Texto Editora.
- Carvalho, Angelina; Diogo, Fernando (1994). *Projeto Educativo*. Porto, Edições Afrontamento.
- Correia, José Alberto; Matos, Manuel (2001). *Solidões e Solidariedades nos quotidianos dos professores*. Porto: Edições Asa.
- Cortesão, L. (2002). Formas de ensinar, formas de avaliar. Breve análise das práticas correntes de avaliação. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica, pp. 37 – 42.
- Costa, J. A. (1992). *Gestão escolar: Participação, autonomia, projecto educativo da escola*. Lisboa: Texto Editora, p.23.
- Erickson, F. (1986). *Métodos Qualitativos en la investigación de la enseñanza*. New York: Ed. Macmillan Publishing Company.
- Erickson, F. (1985). *Qualitative methods in research on teaching*. <http://www.eric.ed.gov/>
- Estrela & Nóvoa (1993). *Avaliações em Educação. Novas Perspetivas*. Porto Editora.
- Fernandes, D. (2000). *Mudança e Inovação na Pós-Modernidade. Perspectivas Curriculares*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, D. (2002). *Métodos de avaliação pedagógica. Reorganização Curricular do Ensino Básico. Avaliação das Aprendizagens das Concepções às Práticas*.

- Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica, pp.67-74.
- Fernandes, D. (2005). Avaliação da Aprendizagens. Desafios às teorias, práticas e políticas. Lisboa: Texto Editores.
- Fernandes, D. (2007). Percursos e Desafios da Avaliação Contemporânea - síntese da lição proferida no âmbito das provas de agregação. Provas de agregação apresentadas à Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Fernandes, Domingos (2008). Avaliação das Aprendizagens: desafios às teorias, práticas e política. Lisboa: Texto Editores, pp.70-90.
- Ferraz, Ana Paula & Belhot, Renato (2010). Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. Gestão, Produção S. Carlos, v. 17, n.º 2, pp. 421-431.
- Ferreira, Carlos Alberto (2007). A avaliação no quotidiano da sala de aula. Porto: Porto Editora.
- Figari, G. (1993). Para uma referencialização das práticas de avaliação dos estabelecimentos de ensino”. In Albano Estrela e António Nóvoa (org.). Avaliações em Educação: Novas Perspectivas. Lisboa: Educa – Currículo.
- Formosinho, João (1987). A Educação Informal da Família. In O Insucesso Escolar em Questão. Área de Análise Social e Organizacional da Educação. Braga: Universidade do Minho.
- Formosinho, João (1992). Projeto Educativo, Clarificação Conceitual. Braga.
- Forquin, J. C. (1993). Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 20-25.
- Foddy, W (1996). Como Perguntar: Teoria e Prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários, Oeiras: Celta, pp. 37-60.
- Ghiglione, R. e Matalon, B. (2001). O inquérito, teoria e prática. Oeiras: Celta Editora.
- Goldenberg, M. (2001). Fazendo Antropologia no Brasil. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, pp.300-350.
- Guerra, I. C. (2006). Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo. 1.ª Edição. Principia.
- Hadji, Charles (1994). Avaliação: as regras do jogo. Porto: Porto Editora.
- Hadji, Charles. (2001). A avaliação desmistificada. Porto Alegre: ArtMed.
- Hébert, M; Goyette, Gabriel, Boutin, Gérald (1990). Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas. Instituto Jean Piaget.
- Kohan (2003) Entre educação e filosofia. Belo Horizonte, MG: Autêntica.

- Lagarto, Mariana (2009). Dissertação conducente ao grau de Mestre em Ciências da Educação. Avaliação formativa e exames nacionais: análise de práticas de ensino e avaliação de uma professora da disciplina de História. Universidade de Lisboa: Faculdade de Psicologia e Educação.
- Leite, Carlinda (1999). A flexibilização curricular na construção de uma escola mais democrática e mais inclusiva” In: Território educativo n.º 7, pp.1-12.
- Leite, Carlinda (org.) (2001). Avaliar a Avaliação. Porto: Edições Asa.
- Leite, Carlinda; Gomes, Lúcia e Fernandes, Preciosa (2001). Projetos Curriculares de Escola e Turma: Conceber, gerir e avaliar. Porto: Edições Asa.
- Leite, Carlinda; Gomes, Lúcia e Fernandes, Preciosa (2001). Projetos Curriculares de Escola e Turma: Conceber, gerir e avaliar. Porto: Edições Asa, 68-69.
- Leite, C. (2003) Para uma escola curricularmente inteligente. Porto: Edições ASA.
- Leite, Carlinda (2006). “Políticas de currículo em Portugal e (im)possibilidades da Escola se assumir como uma Instituição Curricularmente Inteligente”. In: Currículo sem Fronteiras, vol.6, n.º 2, pp.67-81.
- Lima, M. J. (1997). Currículos e Programas do Ensino Básico – Problemas e Perspetivas. In J. M. Alves (coord.), A Reflexão e a Revisão dos Currículos dos Ensinos Básico e Secundário. Atas de Seminário. Porto: Porto Editora, pp. 9-27.
- Lima, Sónia (2006). Conceção, implementação e avaliação do Projeto Curricular de Turma no 1.º Ciclo do Ensino Básico – dilemas e constrangimentos. Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto de Educação e Psicologia - Universidade do Minho, Braga.
- Lobo, Aldina (2010). A avaliação formativa, avaliação sumativa e exames na prática de três professoras de Português de 12.º ano. Tese de Doutoramento. Universidade de Lisboa. Instituto de Educação.
- Lucci, Elian Alabi (2002). Educação e Inovação. Notas de conferência do autor. Brasil.
- Luckesi (2000). Avaliação da aprendizagem escolar - verificação ou avaliação: o que pratica a escola? 10.ª edição. São Paulo, pp. 85-95.
- Luckesi (2002). A avaliação da aprendizagem escolar. 13.ª edição. São Paulo: Cortez.
- Ludke, Menga e André, Marli (2007). Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.
- Luzuriaga, Lourenzo (s/d). Pedagogia, 4.ª edição, São Paulo, Livraria Nacional, pp 40-41.

- Machado, J. (1994). Equipas educativas: exequibilidade da sua constituição e condições de possibilidade do seu funcionamento. Braga: Universidade do Minho.
- Martins, I.P., L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A. V., Couceiro, F. (2007). Educação em Ciências e Ensino Experimental no 1º CEB. 2ª Edição. Lisboa: Ministério da Educação.
- Maximiano (1992). Introdução à Administração, 3.ª ed., São Paulo, Editora Atlas.
- Miles & Huberman (1994). Qualitative data analysis- An expanded sourcebook. London: Sage Publications.
- Morgado, José Carlos (2005). Currículo e Profissionalidade Docente, Porto Editora, Porto.
- Morgado & Martins (2008). Projeto Curricular: Mudança de práticas ou oportunidade perdida? Universidade do Minho.
- Mutti, Regina e Caregnato, Rita (2005). Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. Artigo produzido do Programa de Pós-Graduação em Educação (FACED) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).
- Neto-Mendes (2002) “Os sentidos da avaliação”, in Jorge Adelino Costa, António Neto Mendes e Alexandre Ventura (org.). *Avaliação de Organizações Educativas*. Aveiro:Universidade de Aveiro, 11 – 23.
- Nóvoa, A. (1992). A Avaliação Participativa e Formação de Professores. Lisboa: Educa.
- Nóvoa, A. (1999). “La nueva cuestión central de los profesores. Exceso de discursos, pobreza de prácticas. *Cuardenos de Pedagogía*, 286, dez., 102-108.
- OCDE. (2005). Tabelas com os resultados dos países nas edições do PISA 2000-2006. Recuperado em 25 de maio, 2011, de <http://www.inep.gov.br/internacional/pisa/Novo/oquee.htm>
- Pacheco, J.A. (1996) Currículo: Teoria e Práxis. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J.A. (2000). Introdução. Territorializar o currículo através de projectos integrados. In J.A. Pacheco (org), Políticas de integração curricular (pp. 130-168). Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J.A. (2001) Currículo: Teoria e Práxis. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J.A. (2002). Políticas curriculares. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2008). Estrutura Curricular do Sistema Educativo Português. In. J. A. Pacheco (org.), Organização Curricular Portuguesa (pp. 174-190). Porto: Porto Editora.
- Pais, A. Monteiro (1996). Avaliação – Uma Prática Diária. Lisboa: Editorial Presença.

- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. E.U.A.: Sage Publications.
- Paraskeva, J. (1998). A dinâmica dos conflitos ideológicos e culturais na fundamentação do currículo. Braga: Universidade do Minho.
- Paraskeva, João (2007). *Ideologia, Cultura e Currículo*. Lisboa: Editora Plátano.
- Pardinãs, Maria (2010). Topografia crítica: el hacer docente y sus lugares”. *Desafios da educação artística em contextos ibero-americanos*. Porto: APECV, pp.18-35.
- Piaget, Jean (1978). *Para onde vai a Educação?* 2.^a ed., Lisboa, Livros Horizonte.
- Queiroz, Dalva Maria (2010). *A Avaliação como acompanhamento sistémico da aprendizagem. Uma experiência de investigação – ação colaborativa no ensino fundamental*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Coimbra. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação. Coimbra.
- Quivy, R; Campenhoudt, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*: Lisboa, Gradiva.
- Ribeiro, José (2010). *Metodologia de Investigação em Psicologia e Saúde*. 3.^a edição. Livsic – Psicologia.
- Robalo, Fernanda (2004). *Do Projeto Curricular de Escola ao Projeto Curricular de Turma*. Texto Editores.
- Rodrigues, P. (2002). *Avaliação da formação pelos participantes em entrevista de investigação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Roldão, M. C. (1995). *O diretor de turma e a gestão curricular*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Roldão, M. C. (1999). *Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica. Pp.25-39.
- Roldão, M. C. (2003). *Diferenciação Curricular Revisitada – Conceito, Discurso e Praxis*. Porto: Porto Editora
- Roldão, M. C. (2005). *Formação e práticas de gestão curricular – crenças e equívocos*. Porto: ASA.
- Romão, José Eustáquio. (2003). *Avaliação dialógica: desafios e perspectivas* (5^a ed.). São Paulo: Cortez.
- Sácristan, J. Gimeno (1993). *Autonomía profesional y contro democrático*. Cuadernos de Pedagogia, n.º 220.

- Sacristán, J. Gimeno (1997): *Docencia y cultura escolar: reformas y modelo educativo*. Buenos Aires, Lugar Editorial.
- Sácristan, J. Gimeno e Gómez (2000). *O Currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática? Compreender e transformar o ensino*. 4.^a edição. Porto Alegre.
- Serrano, (2004). *Redação e apresentação de trabalhos científicos*. Lisboa: Relógio de água.
- Sobrinho, J. D. (2002). *Campo e Caminhos da Avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil*. In L.C. Freitas (org), *Avaliação: construindo o campo e a crítica*. Florianópolis: Editora Insular.
- Stake (2009). *A arte da investigação com Estudos de Caso* (2^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Terrasêca, Maria Manuela Martins Alves (2002). *Avaliação de sistemas de formação – Contributos para a compreensão da avaliação enquanto processo de construção de sentido*. Tese de Doutoramento. Universidade do Porto. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Torres Santomé. (1996). *Globalización e Interdisciplinaridade: el curriculum integrado*. Madrid: Ediciones Morata. 160-185.
- Tuckman, Bruce. (1994). *Manual de Investigação em Educação* (4.^a edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tuckman, Bruce (2000). *Manual de Investigação em Educação: Como conceber e realizar o processo de investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Unesco (1994/2004). *Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na área de Necessidades Educativas Especiais*. (UNESCO, Ed). Obtido a 21 de julho de 2010, de Unesco: http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394_por.pdf.
- Woods P. (1993). *A etnografia da investigação educativa*. Buenos Aires, pp.57-93.
- Zabala, A.(1998). *A prática educativa. Como ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Zabalza, M., (1991). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*, Porto, Edições ASA.
- Zabalza, M. (2003). *Planificação e Desenvolvimento do Currículo na Escola*. Porto: Edições ASA

REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS

Decreto-Lei n.º 46/86, Ministério da Educação (1998). Lei de Bases do Sistema Educativo, de 14 de outubro.

Decreto-Lei n.º 115-A/98, Ministério da Educação (1998). Autonomia de escolas, de 4 de maio.

Decreto-lei n.º6/2001, Ministério da Educação (2001). Reorganização curricular do Ensino Básico, de 18 de janeiro.

Decreto Regional n.º 20/2004 A – Criação de Escolas Básicas Integradas, de 9 de junho.

Despacho Normativo n.º 1/2005, Ministério da Educação (2005). Avaliação no Ensino Básico, de 5 de janeiro.

Decreto-lei n.º49/2005, Ministério da Educação (2005). Lei de Bases do Sistema Educativo, de 30 de agosto.

Despacho normativo n.º18/2006, Secretaria Regional de Educação – Avaliação do Ensino Básico, de 14 de março.

Despacho n.º2351/2007, Ministério da Educação (2007). Sistema de avaliação, de 14 de Fevereiro.

Decreto-Lei n.º 3/2008, Ministério da Educação – Estatuto do Aluno dos Ensinos Básico e Secundário, de 18 de janeiro.

Decreto-Lei n.º 75/2008, Ministério da Educação – Reorganização do Sistema de Administração e Gestão de Escolas, de 22 de abril.

Decreto-Lei n.º 39/2010, Ministério da Educação – Estatuto do Aluno dos Ensinos Básico e Secundário, de 2 de setembro.

Portaria n.º 4/2010, Secretaria Regional de Educação (2010) - Avaliação das Aprendizagens, de 20 de janeiro.

Decreto-Lei n.º 32/2011, Secretaria Regional da Educação (2011). Estatuto do Aluno do Ensino Básico e Secundário, de 7 de março.

Portaria n.º 29/2012, Secretaria Regional de Educação (2012) - Avaliação das Aprendizagens, de 6 de março.

ANEXOS

Anexo I – Autorização do Conselho Executivo

Anexo II - Inquérito por Questionário

Anexo III – Entrevistas

Anexo I – Autorização do Conselho Executivo

AUTORIZAÇÃO DO CONSELHO EXECUTIVO
EBI DA PRAIA DA VITÓRIA

Monitorização de Inquéritos e Entrevistas em Meio Escolar

ESTADO:

APROVADO

AVALIAÇÃO:

Exma. Senhora Sandra Andreia de Pinho Leite:

Venho por este meio informar que o pedido de realização de inquéritos por questionário e entrevistas em meio escolar é autorizado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos de qualidade técnica e metodológica.

Com os melhores cumprimentos
Ana Victória Rodrigues

A Presidente do Conselho Executivo

Ana Victória Rodrigues

Anexo II - Inquérito por Questionário

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

1. Idade:

20 a 30 anos - 2 pessoas ou 14.3%

30 a 40 anos - 7 pessoas ou 50%

40 a 50 anos - 4 pessoas ou 28.6%

50 a 60 anos - 1 pessoa ou 7.1%

Mais de 60 anos - 0 pessoas

2. Sexo

Masculino - 1 pessoa

Feminino - 13 pessoas

3. Habilitações Literárias

Antigo Magistério - 3 pessoas ou 21.4%

Bacharelato – 0 pessoas

Licenciatura – 7 pessoas ou 50%

Pós Graduação – 3 pessoas ou 21.4%

Mestrado – 1 pessoas ou 7.1%

Doutoramento – 0 pessoas

4. Há quantos anos leciona? (até 31 de agosto de 2012)

Menos de 5 anos – 1 pessoas ou 7.1%

Entre 5 a 10 anos – 6 pessoas ou 42.9%

Entre 10 a 15 anos – 1 pessoa ou 7.1%

Entre 15 a 20 anos – 1 pessoa ou 7.1%

Mais de 20 anos – 0 pessoas

5. Situação Profissional

Contratados – 3 pessoas

Q.Z.P. – 0 pessoas

Q.N.D. - 11 pessoas

6. Na sua opinião, para que servem as Provas de Aferição? (antes designada Provas de Avaliação Sumativa Externa)

(I1) As PA servem, de uma forma encoberta, para avaliar o trabalho das escolas, dos professores e alunos.

(I2) Para avaliar escolas, professores e alunos.

(I3) Para avaliar o desempenho dos alunos, professores e escolas de uma forma global.

(I4) Na minha opinião servem para aferir o desempenho dos alunos de uma determinada escola e por conseguinte avaliar os docentes e a qualidade do ensino ministrado.

(I5) Para avaliar escolas.

(I6) Na minha opinião as PA avaliar as escolas, os alunos e os professores. São uma tentativa de uniformizar o processo de avaliação.

(I7) Para avaliar o sistema de ensino, alunos e professores.

(I8) Apenas para estatística.

(I9) Estatística

(I10) Para avaliar os professores

(I11) Para avaliar escolas.

(I12) Para avaliar os professores

(I13) Para complicar a vida dos docentes. Não servem para nada.

(I14) Avaliar o desempenho dos alunos, professores e escolas.

7. Concorda ou não com a aplicação das Provas de Aferição? Comente.

(I1) Concordo com a aplicação das PA, mas apenas para que os alunos comecem a ter contato com este tipo de situações.

(I2) Não porque, é uma forma de controlar os docentes e não de melhorar o ensino.

(I3) Sim. Desde que sejam aplicadas de uma forma uniforme e congruente com os conteúdos lecionados, podem ser uma ferramenta útil de avaliação.

(I4) Não, pois poderá colocar em causa a avaliação formativa e sumativa, privilegiando-se em demasia determinados conteúdos.

(I5) Não porque não fazem diferenciação de provas, quando se é debatido que os professores têm de fazer o ensino diferenciado.

(I6) Não, são provas que se desenvolvem enquanto o ano ainda está a decorrer e, muitas vezes alguns conteúdos ainda não foram devidamente explorados.

(I7) Não. Considero que alunos destas idades não deveriam ser submetidos a semelhante pressão, não têm maturidade e, na maioria das vezes, bloqueiam perante esta responsabilidade.

(I8) Não. Porque querem avaliar os professores.

(I9) Não concordo, porque é uma forma de controlar os docentes e não de melhorar o ensino.

(I10) Sim, como forma de verificar se os alunos adquiriram as competências essenciais para ingressarem no 2º ciclo.

(I11) É-me indiferente.

(I12) Não, porque no atual contexto económico, tanto desperdício em folhas, em impressões e outros custos. Há tanta coisa mais pertinente!

(I13) Sim. Poderemos averiguar se toda a região está a lecionar e a fazer refletir da mesma forma.

(I14) Não porque, é uma forma de controlar os docentes e não de melhorar o ensino.

8. Considera que a nota obtida na Prova de Aferição reflete a aprendizagem dos alunos? Comente.

(I1) Não. Muitas vezes, os alunos estão bastante ansiosos e preocupados com a prova (às vezes nem dormem nas noites que antecedem as provas) que, conseqüentemente, as notas obtidas não espelham as suas verdadeiras aprendizagens.

(I2) Não, pois uma prova descontextualizada não substitui a avaliação contínua acomodada ao longo não só de um ano de escolaridade mas de todo o 1º ciclo.

(I3) Sim. Se forem bem elaboradas pelos responsáveis. No entanto à que salvaguardar que, muitas vezes, os alunos as estão a realizar num ambiente de ansiedade e pressão. Como consequência nunca podem ser instrumento único de avaliação.

(I4) Não, pois a avaliação deverá ser contínua e as P.A. não medem a evolução que determinado aluno desenvolveu ao longo do ano. Privilegiamos um ensino diferenciado para alunos heterogéneos mas aplicamos provas homogéneas. Não me parece muito correto.

(I5) Não reflete. Todo o aparato e o não poder explicar-se alguma dúvida, faz com que os alunos errem com muita facilidade.

(I6) Não, os alunos mais ansiosos ficam muitas vezes prejudicados por se encontrarem numa situação de maior pressão.

(I7) Não. A avaliação é um processo contínuo e os alunos são seres humanos, como tal, há factores externos que podem ou não condicionar o seu desempenho num determinado momento ou numa determinada situação, quem nos garante que o dia da P.A. não foi um desses momentos ou situação?

(I8) Não. Pelos moldes em que são feitas. Num ambiente diferente do habitual, outro professor.

(I9) Sim. Se os alunos forem bem preparados para a elaboração das mesmas, estes têm bons resultados.

(I10) Não. As notas obtidas não espelham as suas verdadeiras aprendizagens.

(I11) Não. Porque a aprendizagem dos alunos não se reflete num só momento de avaliação.

(I12) Não. A aprendizagem dos alunos não se reflete num só momento de avaliação.

(I13) Não, uma vez que muitas das vezes as crianças estão nervosas e não conseguem registar tudo.

(I14) Não, uma vez que é uma prova de 90 minutos e não realça a avaliação de todas as competências.

9. Os resultados das Prova de Aferição levam a uma reflexão ao nível de escola que muitas vezes pode contribuir para melhorar práticas pedagógicas num contexto de sala de aula. Considera pertinente esta reflexão?

(I1) Sim, é uma reflexão bastante pertinente, mas nem sempre acontece.

(I2) Não, de forma alguma.

(I3) Sim. Pode-se, por exemplo, aferir a nível curricular, o que é pertinente ou não e a forma como os alunos aplicam os seus conhecimentos.

(I4) Sim, na medida em que nenhum docente gostaria que os seus alunos obtivessem os resultados menos bons. Assim acredito que procurará empenhar-se para a obtenção de bons resultados na sua turma.

(I5) Não.

(I6) Sim. Os alunos mudam, os professores titulares também; logo os efeitos nas práticas pedagógicas só se poderiam sentir caso o grupo se mantivesse e o professor também.

(I7) Não.

(I8) Não, de todo.

(I9) Sim. Pode-se aferir a nível curricular, o que é pertinente ou não e a forma como os alunos aplicam os seus conhecimentos.

(I10) Sim. Através desta reflexão podemos melhorar a preparação dos alunos nos anos seguintes.

(I11) Sim. Pode-se preparar melhor os alunos.

(I12) Não.

(I13) Não. Se os alunos mudam, os professores titulares também; logo os efeitos nas práticas pedagógicas só se poderiam sentir caso o grupo se mantivesse e o professor também.

(I14) sim, através duma reflexão podemos melhorar a preparação dos alunos nos anos seguintes para melhorar a nossa parte pedagógica.

10. Considera que os resultados das PASE (dos anos transatos) influenciam a elaboração do seu atual Projeto Curricular de Turma (PCT)?

(E1) Não.

(E2) Não

(E3) Não, pois o Projecto Curricular da Turma serve para definir linhas orientadoras promotoras de aprendizagem e para o desenvolvimento da turma face às características dos alunos e não serve em prol de uma prova.

(E4) Não.

(E5) Sim, Sem dúvida, pois existiu uma maior preocupação com as estratégias de trabalho, fomentando a autonomia, raciocínio e interpretação.

(E6) Não.

(E7) Não.

(E8) Não.

(E19) De forma nenhuma.

(E10) Não

(E11) Não.

(E12) Não.

(E13) Não.

(E14) Não

11. Considerava que os resultados das Provas de Aferição (dos anos transatos) influenciavam ou não, a elaboração do atual Projeto Curricular de Turma.

(E1) Não.

(E2) Não.

(E3) Sim. Pois existiu uma maior preocupação com as estratégias de trabalho, fomentando a autonomia, raciocínio e interpretação.

(E4) Não

(E5) Não.

(E6) Não.

(E7) Não.

(E8) Não.

(E9) Não.

(E10) Não.

(E11) Não.

(E12) Não

(E13) Não.

(E14) Não.

12. O modelo de Projeto Curricular de Turma (PCT) tem espaço privilegiado para registar todo o processo de avaliação sumativa externa, nomeadamente resultados, propostas de intervenção para o próximo ano letivo?

(E1) Sim, temos liberdade para registar o que for necessário.

(E2) Não.

(E3) Sim. É somente um modelo estandardizado.

(E4) Não

(E5) Não.

(E6) Não.

(E7) Não.

(E8) Sim.

(E9) Não.

(E10) Não.

(E11) Não.

(E12) Não

(E13) Não. Só há propostas de intervenção para o ano letivo seguinte.

(E14) Não.

Anexo III – Entrevistas

Entrevista (E1) 22/03/12 às 15h50

1. Gostava que falasses sobre as Provas de Aferição.

Acho que as provas de aferição ... (sorrisos) são um instrumento importante na qualidade do ensino prestado nas escolas, na medida que faz com que os professores se sintam na obrigação de lecionar todo o currículo. No entanto, não considero que os resultados obtidos reflitam a qualidade do ensino prestado pelos professores nas suas salas de aula uma vez que, os alunos estudam mais ou menos determinados temas, consoante as suas áreas de interesse.

2. Quais as funções que as Provas de Aferição aferem na avaliação de desempenho docente?

Bem (risos). As Provas de Aferição em termos de avaliação de desempenho docente têm algum peso. No relatório de desempenho há lá um descritor que faz referência ao desempenho da turma. É claro que se tiver alunos com notas altas ficarei contente, claro! (Risos) Aliás, caso seja evidente que os resultados de determinada turma e de determinado professor foram considerados acima da média poderemos ter uma pontuação diferente no relatório de desempenho docente, distinguindo-os dos diferentes professores.

3. Consideras que com a aplicação das Provas de Aferição (quase no final do ano letivo) as tuas práticas pedagógicas são alteradas?

Sim ... em certa parte (sorrisos). Pelo facto de haver provas nas duas principais áreas curriculares (Português e Matemática) um mês antes do final do ano letivo, faz com que os conteúdos programáticos tenham que ser lecionados mais cedo e por conseguinte, as práticas pedagógicas acabam por ser alteradas, porque o professor sente necessidade de lecionar os conteúdos mais rapidamente.

No meu caso, nas alturas em que sentia o tempo a escassear, optava por introduzir os conteúdos programáticos através do método expositivo, em detrimento de outras práticas pedagógicas mais enriquecedoras.

4. Conhece colegas que tenham alterado a sua prática pedagógica face às Provas de Aferição? Se sim, em que sentido?

Sim. (sorrisos) A maior parte das colegas que conheço, apressam a leção dos conteúdos programáticos, para os terem concluído em abril e poderem usar os restantes dias de maio para realizar provas de aferição modelo com os seus alunos, para os deixar mais preparados para as referidas provas.

5. Uma vez que há intenção explícita de preparar os alunos para a Prova, indica que tipo de estratégias (fichas, ficheiros, entre outros) mais privilegia dentro da sala de aula? Porquê?

Ora ... Privilegio a exercitação dos conhecimentos, quer seja através de fichas de trabalho, de exercícios de lacunas, de jogos construídos na sala de aula com os conteúdos programáticos, de exercícios no quadro ou de exercícios de memorização. No entanto, o mais privilegiado era, sem dúvida, a resolução de Provas dos anos letivos anteriores.

Utilizava estas estratégias, porque estou convencida que através dos exercícios de repetição, as crianças consolidam melhor os conhecimentos e resolvendo exercícios semelhantes aos que iriam encontrar nas suas provas, diminuiria o seu nervosismo das mesmas e aumentaria as suas hipóteses de as concluir com sucesso escolar.

6. Uma vez que a política da nossa escola não integra o resultado da Avaliação Sumativa Externa dos alunos no Projeto Curricular de Turma, considera que seria pertinente integrá-lo? Comente.

Não. Claro que não. Como as provas não têm qualquer peso na avaliação dos alunos, não faz sentido nenhum que venham a ser integradas no PCT. Elas só servem para avaliar o sistema e não os alunos.

1. Gostava que falasses sobre as Provas de Aferição.

Bem ... as provas de aferição não são nada mais nada menos que, exames que procuram avaliar o docente enquanto profissional e não as competências/realizações do aluno. Digo isto, porque se assim não fosse, elas não seriam iguais para todos. Isto é, se numa turma nos é exigido que diversifiquemos as atividades, que respeitemos os ritmos individuais dos nossos alunos ... porque razão elas têm que ser iguais para todos, quando os nossos alunos são diferentes? (sorrisos) Temos um ensino direcionado para a diferenciação pedagógica e na verdade estas provas não fazem a atenção a isto. Aliás, aos alunos com NEE (necessidades educativas especiais) apenas lhes são concedidos mais 30 minutos para a referida concretização. Por outro lado, nestas provas são ignoradas as competências sociais ou a oralidade do aluno, apenas são colhidas informações relativas as competências académicas.

2. Quais as funções que as Provas de Aferição aferem na avaliação de desempenho docente?

Ah! Nunca tinha pensado nisso, mas no formulário e relatório de avaliação do desempenho do pessoal docente há itens que poderemos ter a pontuação máxima caso seja explicado devidamente. Este poderia ser um caso.

3. Consideras que com a aplicação das Provas de Aferição (quase no final do ano letivo) as tuas práticas pedagógicas são alteradas?

Sim. Embora as provas de aferição visem recolher informações relativamente às áreas de Português e Matemática ao longo do ano, as minhas práticas pedagógicas alteram. Tento ir ao encontro das necessidades dos alunos e enquadrar-me com as orientações propostas por estas provas, fazendo a replicação das mesmas (com os alunos) dos anos transatos. Desta forma, as provas de aferição são encaradas pelos alunos com naturalidade.

4. Conhece colegas que tenham alterado a sua prática pedagógica face às Provas de Aferição? Se sim, em que sentido?

Sim, conheço alguns (sorrisos). A introdução das provas de aferição trouxe um novo olhar para a educação. As provas costumam ser no mês de maio e muitos de nós ainda não lecionou todos os conteúdos. Andamos sempre à pressa a dar conteúdos alterando assim as práticas pedagógicas ... e uma forma de sistematizar o que aprenderam é fazer a replicação de provas dos anos transatos.

5. Uma vez que há intenção explícita de preparar os alunos para a Prova, indica que tipo de estratégias (fichas, ficheiros, entre outros) mais privilegia dentro da sala de aula? Porquê?

Quer os alunos sejam ou não, no final do ano letivo, sujeitos a uma prova de aferição, as estratégias que utilizo dentro da sala de aula são as mesmas usadas durante todo o ano. Frequentemente com a turma realizo atividades que desenvolvem o trabalho individual, em par ou coletivo. Nomeadamente privilegio: a análise de diferentes tipos de textos; a audição e (re)construção de histórias; os jogos de palavras ou quebra-cabeças; a partilha de ideias e soluções; a interpretação e resolução de situações problemáticas.

6. Uma vez que a política da nossa escola não integra o resultado da Avaliação Sumativa Externa dos alunos no Projeto Curricular de Turma, considera que seria pertinente integrá-lo? Comente.

Claro que não. (sorrisos) ... Considero que o resultado das Provas de Avaliação não deve ser integrado no PCT, uma vez que se pretende certificar a avaliação do sistema, repito ... do sistema, da escola e implicitamente dos professores e não dos alunos.

1. Gostava que falasses sobre as Provas de Aferição.

As provas de aferição são uma forma de avaliar de forma externa as aprendizagens dos alunos do 1.º ciclo, procurando perceber quais as maiores dificuldades que estes alunos revelam na aplicação dos seus conhecimentos. São também um instrumento que surge numa lógica de uniformizar os critérios de avaliação de forma a conferir uma maior objetividade e credibilidade à aferição que é feita.

No entanto, julgo que, por vezes, criam objetivos e metas rígidas, ao mesmo tempo desfasadas das turmas e dos alunos reais que frequentam os diversos espaços escolares, pois, como a pedagogia atual defende, as metodologias e estratégias devem ser diferenciadas de acordo com a turma. Neste sentido, torna-se evidente que não se pode exigir a uma turma proveniente de uma zona desfavorecida o mesmo que se pede a um grupo que tem todas as condições reunidas para um bom percurso académico.

Por outro lado, penso que, apesar da inflexibilidade que referi, as provas são um bom instrumento de motivação, que estimula a comunidade escolar a ter melhores desempenhos escolares. As provas também contribuem para que os programas sejam cumpridos e para que se faça uma boa preparação teórica e prática.

2. Quais as funções que as Provas de Aferição aferem na avaliação de desempenho docente?

Sinceramente, nunca me debrucei sobre o assunto. Mas também te digo uma coisa (silêncio) quando uma turma tem bons resultados na Prova é porque o docente é bom professor. (risos)

3. Consideras que com a aplicação das Provas de Aferição (quase no final do ano letivo) as tuas práticas pedagógicas são alteradas? Se sim, que aspeto da prática sofreram alteração?

As provas têm sempre algum impacto no nosso trabalho, na medida em que apontam para uma matriz e para um conjunto de competências que serão testadas e mudam significativamente as estratégias e metodologias que são empregues durante todo o ano.

Chamam à atenção para aspetos que deverão ser trabalhados, uma vez que serão testados.

Por vezes cai-se no erro pedagógico de menosprezar dificuldades dos alunos que não serão alvo das provas, para nos dedicarmos ao que será aferido. Devido à obrigatoriedade de haver uma boa prestação, muito do trabalho será direcionado para a obtenção de resultados positivos no final do ano, o que ditará, de forma puramente estatística, quais as boas escolas e quais os bons profissionais.

4. Conhece colegas que tenham alterado a sua prática pedagógica face introdução das Provas de Aferição? Se sim, em que sentido?

Sim, na minha opinião, a maior parte dos professores redobrou o cuidado no cumprimento do programa curricular e teve uma especial atenção na preparação dos seus alunos para o formato e conteúdo das provas. Além disso, também há casos em que se mudaram os testes, como forma de permitir uma melhor adaptação dos discentes às provas de aferição.

5. Uma vez que há intenção explícita de preparar os alunos para a Prova, indica que tipo de estratégias (fichas, ficheiros, entre outros) mais privilegia dentro da sala de aula? Porquê?

Durante o ano procuro diversificar as estratégias de consolidação de aprendizagens, mas também os instrumentos de avaliação. No entanto, é importante aplicar fichas e testes com um formato semelhante ao que será utilizado nas provas de aferição: os alunos terão que estar preparados para a dimensão da prova, para a forma como as questões são formuladas e para a exigência na correção.

6. Uma vez que a política da nossa escola não integra o resultado da Avaliação Sumativa Externa dos alunos no Projeto Curricular de Turma, considera que seria pertinente integrá-lo? Comente.

Considero importante integrar informações importantes no PCT, nomeadamente o resultado da Avaliação Sumativa Externa.

Penso que seria uma forma de compreender a avaliação como um instrumento também formativo, na medida em que nos dá informações preciosas sobre as dificuldades dos alunos daquela turma, mas também sobre as competências já validadas e, portanto, do domínio daqueles discentes.

Todo o trajeto que os alunos percorrem fornece pistas e sugere orientações para uma melhor atuação. Os resultados das provas podem, desta forma, ser uma indicação importante para desenvolver um melhor trabalho.

1. Gostava que falasses sobre as Provas de Aferição.

As Provas de Aferição são exames que visam essencialmente avaliar o sistema educativo, neste caso: escolas, professores e alunos. Mas nunca podemos esquecer que temos realidades completamente diferentes de um aluno que reside em Lisboa do que outro que reside no Corvo. No entanto, o que se verifica é que as provas são exatamente iguais, tanto para o do Corvo como para o de Lisboa. E onde se encontra a diferenciação pedagógica?... No entanto, também permitem que se cumpra todo o Programa.

2. Quais as funções que as Provas de Aferição aferem na avaliação de desempenho docente?

Nada. Ninguém te vem agradecer se os teus alunos tiveram uma excelente nota. No entanto, internamente há sempre um zum, zum de aquele professor é bom, aquele é menos bom. . .

3. Consideras que com a aplicação das Provas de Aferição (quase no final do ano letivo) as tuas práticas pedagógicas são alteradas? Se sim, que aspeto da prática sofreram alteração?

Sim. Com a aplicação das Provas o nosso trabalho pedagógico é alterado. Queremos dar aos nossos alunos exemplos de Provas (que foram dados em anos anteriores) para eles se habituarem à Prova, ao número de páginas, critérios de correção, etc.

4. Conhece colegas que tenham alterado a sua prática pedagógica face introdução das Provas de Aferição? Se sim, em que sentido?

A maior parte dos colegas que conheço faz a replicação das Provas dos outros anos, tal como eu. Penso que também mudam a sua prática pedagógica.

5. Uma vez que há intenção explícita de preparar os alunos para a Prova, indica que tipo de estratégias (fichas, ficheiros, entre outros) mais privilegia dentro da sala de aula? Porquê?

Aplico muitas fichas e muitos testes parecidos aos das provas de aferição, ficheiros.

6.Uma vez que a política da nossa escola não integra o resultado da Avaliação Sumativa Externa dos alunos no Projeto Curricular de Turma, considera que seria pertinente integrá-lo? Comente.

Não. Considero que o resultado das Provas de Avaliação não deve ser integrado no PCT, uma vez que se pretende certificar a avaliação do sistema, repito ... do sistema, da escola e implicitamente dos professores e não dos alunos.

