

## Escola Superior de Educação João de Deus

### Relatório de Mestrado em Ciências da Educação, na especialidade de Supervisão Pedagógica

#### A AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS DOS ALUNOS DO 2.º CICLO

#### – UM ESTUDO DE CASO –

### Errata

Página	Onde se lê ...	Deve ler-se...
i	Como é que os professores de matemática avaliam os seus alunos?	Como é que os professores do 2.º ciclo avaliam os seus alunos?
2	(...) a missão de procurar e encontrar com os alunos a melhor forma de os ajudar a atingir metas de aprendizagem.	(...) a missão de procurar e encontrar com os alunos a melhor forma de os ajudar a atingir metas de aprendizagem.
135	Analisar com os alunos a informação obtida, para estes perceberem como é que os podem melhorar os resultados.	Analisar com os alunos a informação obtida, para estes perceberem como é que podem melhorar os resultados.
138		Juste, R. P. (2006). <i>Evaluación de programas educativos</i> . Madrid: La Muralla, S. A.

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

**A AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS  
DOS ALUNOS DO 2.º CICLO**

– UM ESTUDO DE CASO –

Cristina Isabel Santos Viana

Orientador: Professor Doutor José Maria de Almeida

Novembro 2011

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

**A AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS  
DOS ALUNOS DO 2.º CICLO**

– UM ESTUDO DE CASO –

Cristina Isabel Santos Viana

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

Novembro 2011

## **Resumo**

O interesse de realizar o presente trabalho de investigação nasce da necessidade de compreender o funcionamento do contexto educacional do nível de escolarização do 2.º ciclo. O tema foi escolhido em função do que seria para nós mais rico em termos de informação acerca do processo ensino-aprendizagem.

O estudo realizado tem como principal objectivo conhecer o processo de avaliação das aprendizagens. Conjugaram-se então duas necessidades: conhecer a forma como é concebida e aplicada a avaliação no 2.º ciclo na óptica do professor e encontrar numa escola com a valência de 2.º ciclo um campo de trabalho para o presente estudo.

Consideramos que a avaliação é um processo do qual depende o bom desempenho do aluno e como tal deve ser uma resposta a todos os actores que fazem parte desse processo.

O tema é contextualizado por um enquadramento histórico acerca do mesmo; pela explicitação do conceito; dimensões; tipos; instrumentos, critérios; e divulgação da avaliação; bem como se pretende fazer uma resenha sobre a legislação em vigor que rege o processo de avaliação.

Este estudo segue uma abordagem metodológica qualitativa, cuja pesquisa se caracteriza por um estudo de caso que tem como problema de investigação a seguinte questão: Como é que os professores de matemática avaliam os seus alunos?

Para a concretização da investigação foi necessário recorrer a diferentes instrumentos de recolha de dados: observação naturalista; entrevista e análise documental. Estes instrumentos forneceram-nos dados que depois de analisados e apresentados constituíram interpretações fundamentais para a discussão de resultados e conclusões.

O presente estudo pretende figurar um suporte reflexivo para a prática da avaliação como processo que orienta os actores que dele dependem, mais especificamente no que diz respeito à capacidade organizativa dos professores e à forma como utilizam e analisam os resultados obtidos para definir metas de aprendizagem, de modo que a proposta de acção apresentada vai ao encontro dessa pertinência.

**Palavras-chave: avaliação das aprendizagens, tipos de avaliação, instrumentos de avaliação, critérios de avaliação e divulgação da avaliação.**

## **Abstract**

The idea to develop the present work arises from the educational context of the 2<sup>nd</sup> cycle. The specific theme was chosen considering what would be more valuable to understand given the current knowledge.

The study aims to understand and detail the process of evaluation. Specifically, it was decided to identify the way how the evaluation is applied by the teacher. The study was based on a specific school.

It is understood that evaluation is a process that has great impact on student's performance, therefore it should be considered as a critical factor by all the actors involved in the process.

It was defined the historical background of the theme. In this purpose it was identified for the evaluation process the following: concept, dimensions, types, instruments, criteria and communication. Also it was defined a brief overview regarding legislation.

This study is oriented by a methodological approach that is qualitative, where the research is characterized by a case study. In this the following question is the base of the work: How math teachers evaluate their students?

For the development of this investigation it was necessary to use several instruments for data recollection such as natural observation, interviews and documental research. Those instruments permitted the necessary gathering of information which were used for the analysis and the drawing of conclusions.

The present study intends to be recognized as a support for reflection in the practice of evaluation, namely in the organization procedures of teachers, in how they use data in order to define learning goals and finally how the initiatives actions towards that goals are defined.

**Key words: process of evaluation, types of evaluation, instruments for evaluation, evaluation criteria and communication of the evaluation.**

## **Agradecimentos**

A realização deste trabalho não teria sido possível sem a dedicação profissional e pessoal de algumas pessoas. Deixo então explícitas as palavras de agradecimento que essas pessoas merecem por terem acompanhado esta fase académica da minha existência.

Ao Professor Doutor José Maria de Almeida, orientador deste relatório, o meu maior obrigada por todo o tempo que dedicou a este estudo, pelos conselhos de grande valor científico, pela forma como deslindou com paciência as dúvidas que iam surgindo, pela confiança e motivação que depositou nesta investigação, pela forma sábia como conduziu cada uma das fases do estudo. Sem o seu incentivo não seria possível levar a cabo esta tarefa.

À Professora Doutora Maria Filomena Caldeira, para além de uma grande e preciosa amiga, uma mulher de grande valor humano, uma professora de excelência que me ajudou a conquistar muitas aprendizagens, uma mentora com grande capacidade de visão futura, alguém que encontra em si própria a sapiência e a dedicação aos outros. Porque nós não somos só o que sentimos, somos também aquilo que os outros acreditam que podemos ser: obrigada por acreditar em mim.

Ao Director da Instituição escolhida como campo de estudo, e aos professores que possibilitaram a partilha de ideias, opiniões e estratégias, sem os quais não seria possível recolher os dados apresentados neste relatório.

Ao meu querido e adorado sobrinho Francisco que me fez querer evoluir como pessoa e como profissional para que um dia se orgulhe das pessoas que o rodeiam. Obrigada pelo carinho e pela alegria que espalha com o seu sorriso.

Ao Manuel meu querido e adorado pai, amigo, companheiro, conselheiro, um homem exemplar por quem tenho uma admiração imensa, por ter sido sempre muito presente, por me ter ajudado a enfrentar dificuldades e a conquistar o que queria, obrigada por estar sempre ao meu lado. À minha irmã pela dedicação de uma vida, por ser um exemplo que desde sempre me guiou, pelo esforço que sempre empreendeu nas suas tarefas, por ser uma pessoa de grande valor. Ao meu irmão e amigo, uma pessoa que adoro e prezo por ser um optimista e um lutador. À minha mãe um exemplo de coragem e de procura daquilo que nos faz crescer.

Ao meu grande amigo Rodrigo por ser, desde o primeiro momento, um elemento estruturante no meu percurso, alguém com quem posso sempre contar, um companheiro de todos os momentos.

À Judite pela grande ajuda prestada na formatação e aspeto gráfico do presente trabalho.

## ÍNDICE GERAL

ÍNDICE DE QUADROS.....	vi
ÍNDICE DE FIGURAS.....	vii
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>1</b>
1. Apresentação da situação .....	1
2. Objectivos do estudo .....	2
3. Importância do estudo .....	3
4. Identificação do estudo.....	4
5. Apresentação do estudo.....	6
<b>Capítulo 1 – REVISÃO DA LITERATURA.....</b>	<b>9</b>
1.1. Enquadramento histórico.....	10
1.2. Conceito de avaliação.....	11
1.3. Variáveis que condicionam o processo de avaliação.....	15
1.4. Dimensões da avaliação .....	16
1.5. Tipos de avaliação .....	20
1.6. Avaliação formativa alternativa .....	30
1.7. Classificação.....	36
1.8. Instrumentos de avaliação .....	40
1.9. Critérios de avaliação .....	47
1.10. Comunicação da avaliação .....	49
1.11. Legislação.....	55
<b>Capítulo 2 – METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO .....</b>	<b>63</b>
2.1. Investigação qualitativa.....	64
2.2. Estudo de caso .....	66
2.3. Instrumentos e estratégia de recolha de dados .....	69
2.3.1. Entrevista .....	70
2.3.1.1. Tipo de entrevista escolhida.....	76
2.3.2. Análise documental.....	78
2.3.3. Observação.....	79
2.4. Critérios de rigor científico dos dados recolhidos .....	82
2.5. Tratamento de dados .....	83
2.6. Âmbito da Pesquisa .....	87
2.6.1. O centro educativo .....	87
2.6.2. A instituição de educação.....	88
2.6.3. Os protagonistas do estudo .....	89

<b>Capítulo 3 – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS</b> .....	92
<b>3.1. Categoria «Critérios de avaliação»</b> .....	93
<b>3.1.1. Subcategoria «Proposta anual de critérios de avaliação»</b> .....	93
<b>3.1.2. Subcategoria «Aprovação de critérios»</b> .....	95
<b>3.1.3. Subcategoria «Divulgação de critérios»</b> .....	96
<b>3.1.4. Subcategoria «Domínios contemplados nos critérios»</b> .....	99
<b>3.2. Categoria “Instrumentos de avaliação”</b> .....	101
<b>3.2.1. Subcategoria «Instrumentos de avaliação aplicados»</b> .....	101
<b>3.2.2. Subcategoria «Periodicidade da aplicação»</b> .....	104
<b>3.2.3. Subcategoria «Articulação entre os professores para elaboração»</b> .....	105
<b>3.2.4. Subcategoria «Articulação entre os professores para a sua aplicação»</b> .....	108
<b>3.2.5. Subcategoria «Informação dos objectivos dos instrumentos»</b> .....	109
<b>3.2.6. Subcategoria «Conteúdos avaliados»</b> .....	110
<b>3.3. Categoria “Expectativas e considerações do professor”</b> .....	112
<b>3.3.1. Subcategoria «Auto-avaliação»</b> .....	112
<b>3.3.2. Subcategoria «Classificação»</b> .....	114
<b>3.3.3. Subcategoria «Definição das metas de aprendizagem»</b> .....	116
<b>3.3.4. Subcategoria «Funções da avaliação (regulação e melhoria)»</b> .....	118
<b>3.4. Categoria “Reunião de conselho de turma”</b> .....	121
<b>DISCUSSÃO DOS RESULTADOS E CONCLUSÕES</b> .....	128
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	137
<b>ANEXOS</b> .....	140



## ÍNDICE DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Funções e momentos da avaliação .....	24
<b>Quadro 2</b> – Avaliação formativa e avaliação sumativa.....	26
<b>Quadro 3</b> – Características da avaliação formativa e da avaliação sumativa.....	29
<b>Quadro 4</b> – Funções e estratégias da avaliação no ensino .....	42
<b>Quadro 5</b> – Designação dos códigos atribuídos aos dados recolhidos e tratados .....	84
<b>Quadro 6</b> – Categorização dos entrevistados .....	85
<b>Quadro 7</b> – Categorias e subcategorias de significação .....	85
<b>Quadro 8</b> – Caracterização dos intervenientes observados em reunião .....	89
<b>Quadro 9</b> – Subcategoria «proposta anual de critérios de avaliação».....	93
<b>Quadro 10</b> – Subcategoria «aprovação de critérios» .....	95
<b>Quadro 11</b> – Subcategoria «divulgação de critérios» .....	96
<b>Quadro 12</b> – Subcategoria «domínios contemplados nos critérios» .....	99
<b>Quadro 13</b> – Subcategoria «instrumentos de avaliação aplicados» .....	101
<b>Quadro 14</b> – Subcategoria «periodicidade da aplicação» .....	104
<b>Quadro 15</b> – Subcategoria «articulação entre os professores para elaboração» .....	105
<b>Quadro 16</b> – Subcategoria «articulação entre os professores para a sua aplicação».....	108
<b>Quadro 17</b> – Subcategoria «informação dos objectivos dos instrumentos» .....	109
<b>Quadro 18</b> – Subcategoria «conteúdos avaliados» .....	110
<b>Quadro 19</b> – Subcategoria «auto-avaliação» .....	112
<b>Quadro 20</b> – Subcategoria «classificação» .....	114
<b>Quadro 21</b> – Subcategoria «definição das metas de aprendizagem» .....	116
<b>Quadro 22</b> – Subcategoria «funções da avaliação (regulação e melhoria)» .....	118
<b>Quadro 23</b> – Pauta de classificação da turma do 6.º ano, do 2.º ciclo lançada no final do 2.º período.....	124

## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Etapas/fases da avaliação formativa – a avaliação como regulação, remediação e reforço das aprendizagens.....	23
<b>Figura 2</b> – Número de alunos com classificação de níveis 3, 4 e 5 na disciplina de Língua Portuguesa no 2.º período.....	124
<b>Figura 3</b> – Percentagem de alunos com classificações de níveis 2, 3, 4 e 5 na disciplina de Matemática no 2.º período.....	125
<b>Figura 4</b> – Percentagem de alunos com classificações de níveis 3, 4 e 5 na disciplina de Ciências da Natureza no 2.º período.....	126
<b>Figura 5</b> – Percentagem de alunos com classificações de níveis 3,4 e 5 na disciplina de História e Geografia de Portugal .....	127

## **INTRODUÇÃO**

### **1. Apresentação da situação**

A avaliação ainda não esgotou todos os centros de interesse que desperta aos investigadores e autores ligados à educação. Embora no século XX o conceito de avaliação tenha sofrido alterações consideráveis que transformaram não só o seu significado, mas muito principalmente o modo como se pratica, ainda existem muitas dúvidas e ainda muitas questões se colocam acerca deste tema fulcral na educação, que determina não só o desempenho do aluno como também serve de indicador no que diz respeito à função do professor e da escola.

O desafio que se coloca à escola é ser capaz de pôr em prática técnicas de avaliação que vão ao encontro das necessidades do que hoje se considera preponderante em termos de aprendizagem científica e cultural, ou seja, do que hoje a sociedade exige do ensino.

Porque avaliar não se trata de aplicar testes que averigüem os conhecimentos e/ou competências dos alunos, nem tão pouco atribuir uma classificação, importa primeiro entender que concepções têm os professores para as analisar à luz dos conceitos fruto de investigações e experiências que denunciaram a pertinência do processo de avaliação e papel fundamental que desempenha no ensino-aprendizagem.

Como define Tenbrink (2002, p.17), avaliar é simplesmente atribuir um valor a algo, julgar. Segundo o autor os professores avaliam continuamente, a cada dia julgam o progresso de trabalho dos seus alunos, avaliam se as tarefas que lhes propõem são adequadas, aferem a preparação dos alunos para começarem uma nova etapa.

Este estudo recai sobre a avaliação das aprendizagens, sobre a avaliação que é levada a cabo num contexto educacional em que o professor exerce a função de ajudar o aluno a compreender as suas competências e capacidades e melhorá-las e/ou utilizá-las de acordo no âmbito das tarefas que lhe são designadas.

Pretende-se através do testemunho de um grupo de professores que, durante o presente ano lectivo, foram protagonistas do processo de avaliação e através da pesquisa de vários autores, entender a acção de avaliar e como se avalia.

Depois de delimitada a investigação aspiramos a estudar e apresentar propostas que ajudem os professores a definir e colocar em prática estratégias a sua tarefa de regular e melhorar as aprendizagens dos seus alunos, numa prática que justifica o processo de avaliação.

## **2. Objectivos do estudo**

O objectivo deste estudo prende-se com a necessidade, não só de conhecer os métodos e formas de avaliação que os professores utilizam (ou aquelas que têm à disposição, dado que o caminho percorrido pelos investigadores nesta área já revelou, para além de concepções sustentadas, formas de aplicação) no seu quotidiano profissional, mas também de saber como se faz, uma vez que no cumprimento da nossa profissão é exigido mais do que a execução de um plano curricular previamente estipulado, a missão de procurar e encontrar com os alunos a melhor de os ajudar a atingir metas de aprendizagem.

Assim temos como objectivo imediato conhecer uma panóplia de informações que facilitem o processo de avaliar com o qual nos deparamos no dia-a-dia em contexto educacional. Essas informações devem permitir algumas capacidades profissionais tais como: enquadrar o tema da avaliação na história da educação; definir avaliação; conhecer os tipos de avaliação que existem; conceber instrumentos de avaliação; apreender alguns os critérios de avaliação; entender a comunicação da avaliação como uma mais-valia para o desempenho da mesma.

Para além do objectivo que é, num sentido mais abrangente, aquele que norteia a investigação, é para nós de extrema importância perceber como é que os professores trabalham de acordo com a exigência e excelência da avaliação.

Destas duas pesquisas, uma a partir das obras consultadas e outra que surge do contacto com o trabalho de campo, nasce o problema de investigação e as questões que dela derivam: Como é que os professores do 2.º Ciclo avaliam os seus alunos? Como é que são decididos os critérios de avaliação? Quais os tipos de instrumentos de avaliação são aplicados e como? Como é estabelecida a comunicação acerca da avaliação entre professores e alunos/família? São analisados planos individuais de aprendizagem? Como é que o conselho de turma avalia os alunos? Como é que o conselho de turma elabora a síntese da avaliação?

Consideramos que a pesquisa seja um ponto de partida para a resposta a estas questões, pois análise dos dados que fazemos, visa apresentar, de forma objectiva e clara as conclusões. Por outro lado, essas conclusões são impulsionadoras de novas ideias para o futuro no âmbito da temática abordada. Portanto, para além da reflexão que guiou o estudo, apostamos também na implementação de procedimentos valorativos da acção de avaliar.

### 3. Importância do estudo

Acreditamos que a importância deste estudo, no sentido mais lato, se exprime no rigor científico que configura, enquanto estudo de caso dirigido por uma metodologia qualitativa.

O facto de os professores lidarem todos os dias de forma, muitas vezes, intuitiva com as variáveis e dimensões que enquadram o processo de avaliação representa um dos mais fortes interesses deste estudo e neste sentido esperamos conhecer alguns dos temas que regem as medidas de avaliação.

A tarefa de avaliar cabe ao professor, mas este só a pode executar com sucesso se para além dos métodos e instrumentos de aplicação, conhecer a sua finalidade. Não raras vezes este trabalho é tido como uma função que depende muito das considerações que o professor pode reter durante as práticas lectivas, sem ter que, obrigatoriamente obedecer a uma metodologia escrupulosa.

Brown, Race e Smith (2000, p.21) evidenciam a importância da avaliação enunciando nove aspectos muito importantes: (i) a avaliação deve ser válida, ou seja, tem que avaliar aquilo que se quer medir e somente aquilo que se quer medir; (ii) a avaliação deve ser justa, o que significa dar a todos os alunos as mesmas oportunidades; (iii) a avaliação deve ser equitativa, ou seja, nem alunos nem grupos devem ser vítimas de desvantagem, de modo que deve existir uma variedade de meios de avaliação, para assegurar que ninguém é favorecido; (iv) a avaliação deve ser formativa, deve ser usada como meio de facultar ao aluno informação sobre o seu desempenho; (v) a avaliação deve ser oportuna e portanto contemplar vários momentos ao longo de um período, até para que os alunos possam usufruir da apreciação que vão ouvindo acerca do seu desempenho; (vi) a avaliação deve contribuir para o desenvolvimento, o *feedback* fornecido deve ser contínuo; (vii) a avaliação deve ser remediativa, os sistemas de avaliação devem dar oportunidades aos alunos de melhorarem o seu desempenho; (viii) a avaliação deve ser exigente, os processos de avaliação não se querem facilitadores, mas sim condutores de sucesso, premiando o trabalho e aprendizagem por mérito; (ix) a avaliação deve ser eficiente, os sistemas de avaliação devem ser pensados em concordância com os recursos e tempo disponíveis.

Para além do papel que o professor desempenha estão em causa outros representantes, como a família, a comunidade escolar, mas primordialmente os alunos. Os alunos não são simplesmente os indivíduos sobre quem recai a avaliação, eles fazem

parte integrante da mesma e como tal têm um papel de destaque no processo, alunos e professores devem estabelecer entre si uma linguagem que facilite a aprendizagem.

Professores e alunos travam uma relação da qual dependem, mais do que os resultados dos alunos, a qualidade da sua aprendizagem. Pretendemos então compreender como é que os professores avaliam as aprendizagens dos seus alunos sendo que essas aprendizagens se desenvolvem no seio de uma interacção professor-aluno.

A reflexão deste estudo alude a diversos componentes que cremos fazerem parte do processo de aprendizagem e conseqüentemente de avaliação. Esses componentes passam por meios de que dispõem os professores quando avaliam os seus alunos, que dificuldades sentem, a legislação que rege os princípios da avaliação, a organização institucional, a comunicação que é feita aos alunos e pais, quer na elaboração do processo quer na operacionalização do mesmo.

Para além de tentarmos compreender como é realizada a avaliação das aprendizagens, a investigação cumprida neste estudo de caso pretende apresentar um contributo que facilite a forma como os professores se organizam e organizam a documentação necessária no processo de avaliação, efectivando a melhoria da qualidade do mesmo.

#### **4. Identificação do estudo**

Uma vez que este estudo ambiciona conhecer uma realidade específica – como é que os professores avaliam as aprendizagens dos seus alunos no 2.º ciclo? – era imprescindível conhecer essa realidade no contexto natural onde ela acontece, de modo a contactar com os professores que diagnosticam, analisam e decidem acerca das informações que apreendem dos seus alunos.

O modo de acção dos professores é algo muito próprio, que só nos podíamos permitir conhecer se estivéssemos em contacto (tão permanente quanto possível) com a realidade em que actuam. Para além de conhecer o meio onde actuam os professores e como actuam os professores no que se refere ao processo de avaliação das aprendizagens, propusemo-nos também a explicitar e sistematizar os dados recolhidos durante a investigação, para poder chegar à discussão dos resultados, através de deduções lógicas e justificadas. Escolhemos então a abordagem qualitativa, que foca os procedimentos interpretativos e heurísticos da análise e interpretação de dados.

Como definem Bogdan e Biklen (1994, pp.47-51), a metodologia qualitativa implica que o tipo de investigação realizada apresente algumas características tais como: (i) ter como fonte directa de dados o ambiente natural e o pesquisador como principal instrumento, portanto o investigador tem de estabelecer um contacto directo e prolongado com o ambiente e situação que investiga; (ii) os dados recolhidos são descritivos, ou seja as pesquisas são ricas em descrições de pessoas, situações e acontecimentos; (iii) o processo é mais importante que o produto, o quer dizer que o interesse do investigador é perceber como é que o problema que investiga se manifesta; (iv) o investigador tem que recolher as informações de acordo com a perspectiva dos participantes; (v) a análise de dados tende a seguir um processo indutivo, ou seja, o investigador não pode procurar evidências que comprovem hipóteses definidas antes do início do estudo, as deduções formam-se a partir da inspecção dos dados.

A análise dos dados, ou a análise de conteúdo é a fonte de informação que nos permite tirar ilações e responder às questões colocadas com base no problema de investigação e, neste sentido, Bardin (1977, p.42) refere que a análise de conteúdo pode resumir-se por:

“Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.”

Escolhemos o estudo de caso que de acordo com Ludke e André (1986, p.13) é uma das formas que a pesquisa qualitativa pode assumir.

Como definem Bogdan e Biklen (1994, p.89) “o estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto (...) de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico” como explicam os autores este tipo de estudo é mais fácil de realizar do que os estudos que implicam variados locais ou sujeitos.

O estudo realizado apresenta estratégias e procedimentos que são considerados essenciais na investigação qualitativa de modo a obter dados através de fontes representativas da realidade onde acontece o problema que se investiga. Essas fontes são encontradas no campo de estudo e estão estritamente relacionadas com os participantes do estudo, e podem conhecer-se através de observações, entrevistas e análise documental, instrumentos utilizados para a recolha de dados, de modo a perceber como é que os professores avaliam as aprendizagens dos seus alunos.

Outro passo fundamental neste tipo de estudo é a interacção com os participantes, de modo que estabelecemos um contacto baseado na confiança, interacção e respeito pelos protagonistas do estudo.

O campo de estudo escolhido foi uma escola de ensino privado do 2.º ciclo e os protagonistas do estudo os professores de uma das turmas de 2.º ciclo dessa escola.

Através do contacto com o campo de estudo, onde os protagonistas desenvolvem as suas acções, pretendemos conhecer a forma como os alunos são avaliados com o propósito não só de compreender os moldes em que se prepara e se aplica o processo de avaliação de aprendizagem dos alunos, mas também com o intuito de poder facilitar a tarefa dos professores através da apresentação de um documento que ajude a organizar e comunicar as informações obtidas pelo desempenho dos alunos, para que as decisões tomadas acerca desse desempenho vão ao encontro das dificuldades dos mesmos e assim possam estar ao serviço do objectivo da avaliação: regular e melhorar a aprendizagem.

## **5. Apresentação do estudo**

Este estudo foi desenvolvido entre Outubro de 2010 e Agosto de 2011, com dados recolhidos entre Março de 2011 e Julho de 2011, caracterizando-se como um estudo de caso que envolveu uma escola de ensino privado com valência de 2.º ciclo da área de Lisboa.

Para além da introdução, este trabalho tem três capítulos: o primeiro engloba o enquadramento teórico, o segundo capítulo aborda a metodologia escolhida para a realização do estudo, o terceiro capítulo refere-se à apresentação e análise de dados. O trabalho compreende ainda as conclusões e as referências bibliográficas. Apresentamos os anexos que incluem o guião da entrevista e a grelha de observação.

O primeiro capítulo compreende 11 pontos: enquadramento histórico; conceito de avaliação; variáveis que condicionam o processo de avaliação; dimensões da avaliação; tipos de avaliação; avaliação formativa alternativa; classificação; instrumentos de avaliação; critérios de avaliação; comunicação da avaliação; legislação.

O enquadramento histórico pretende relatar uma resenha histórica a partir da qual possamos compreender a evolução do sistema de avaliação na perspectiva da escolarização ao longo das últimas décadas. O conceito de avaliação é dedicado ao conceito de avaliação, de modo a reflectirmos sobre o significado da palavra e sobre a



forma como é posto em prática o conceito. As variáveis que condicionam o processo de avaliação, referem algumas variáveis que condicionam o processo de ensino-aprendizagem e que em consequência se revelam no processo de avaliação das aprendizagens. As dimensões da avaliação reflectem sobre as dimensões que mais se evidenciam nas variadas fases que o processo de avaliar atravessa, tendo em conta os actores que durante este processo interagem e a forma como se aplicam os instrumentos de avaliação. Os tipos de avaliação descrevem, segundo alguns autores, os tipos de avaliação de acordo com as modalidades praticadas no terreno, destacando a avaliação diagnóstica, a avaliação sumativa e a avaliação formativa. A avaliação formativa alternativa, pretende dar a conhecer a concepção de um tipo de avaliação que alguns autores referem como uma forma ajustada à realidade vivida nas escolas de hoje. Seguidamente esclarece-se o conceito de classificação, distinguindo-o do conceito de avaliação, mas demonstrando a ligação que tem com o mesmo. Relativamente aos instrumentos de avaliação, relatam-se alguns instrumentos e a sua aplicação, que são utilizados pelos professores de modo a obter informações necessárias para conhecerem e julgarem os seus alunos, neste ponto tentamos compreender algumas regras básicas necessárias à elaboração e aplicação dos instrumentos de avaliação. O ponto que aborda os critérios de avaliação, está directamente relacionado com o ponto que o precede uma vez que o estabelecimento de critérios de avaliação só faz sentido no se utilizado em prol e benefício dos alunos sobre os quais recaem esses critérios no decorrer do processo de ensino-aprendizagem. A comunicação da avaliação esclarece os moldes nos quais deve ocorrer a comunicação da avaliação, envolvendo os intervenientes que participam no processo de avaliação. No que diz respeito à legislação, pretende fazer-se uma síntese da legislação que vigora, referente à avaliação das aprendizagens.

O segundo capítulo compreende a metodologia utilizada para elaboração do estudo, descrevendo a investigação qualitativa; o estudo de caso; os instrumentos e estratégia de recolha de dados: a observação naturalista, a entrevista (realçando o tipo de entrevista escolhido) e a análise documental; critérios de rigor científico dos dados recolhidos onde se explicita a objectividade, validade e fidelidade do estudo; o tratamento de dados, onde se explica a forma como se apresentam, depois de analisados, os dados recolhidos. Ainda neste capítulo, fazemos a apresentação do âmbito do estudo, que se destina a caracterizar o campo e o alvo da pesquisa.

No terceiro capítulo, apresentação e análise de dados, procedemos a uma organização dos dados através de categorias de significação. A partir das categorias

analisamos e interpretamos os dados recolhidos à luz dos conceitos aclarados na revisão da literatura. Os dados foram recolhidos nas entrevistas semi-estruturadas, transcrevendo as unidades de registo mais significativas; também a observação forneceu dados ricos em informação e da análise documental também se extraíram dados que contribuíram para o aprofundamento de conceitos determinados pelo enquadramento teórico. Qualquer um dos instrumentos de recolha de dados, para além de encontrar eco nas categorias definidas à priori, revelou algumas categorias emergentes que vieram complementar a análise e interpretação dos dados recolhidos.

A discussão de resultados e conclusões retrata o estudo de uma forma reflexiva, respondendo às questões da investigação e dando forma à pesquisa levada a cabo, quer respeitadamente às leituras efectuadas, quer no que se refere à pesquisa efectuada no campo de estudo.

Versamos ainda sobre as limitações do estudo, fazendo algumas considerações acerca do que nos foi mais difícil encontrar, interpretar ou analisar consoante os contextos nos quais se desenrolou a investigação.

Revelamos também a proposta de acção na qual tentamos fazer convergir as dificuldades relatadas pelos participantes do estudo e as pesquisas bibliográficas realizadas, de modo a criar instrumentos de trabalho que facilitem a tarefa dos professores no processo de avaliação das aprendizagens.

Finalmente, deixamos algumas pistas de investigação apresentando questões que podem consolidar futuros estudos nesta área.

**Capítulo 1**  
**REVISÃO DA LITERATURA**

## **1.1. Enquadramento histórico**

Nóvoa, no prefácio que escreveu para o livro de Fernandes (2005), retrata o enquadramento histórico da avaliação. A avaliação foi um tema que suscitou grande interesse por parte de investigadores, especialistas, professores, decisores políticos e famílias. Para investigadores e especialistas, porque tentavam desenvolver instrumentos mais adequados aos professores, que exerciam a sua função baseando-se no exercício da avaliação. Para a vertente partidária, a avaliação era o foco das questões relacionadas com a educação. Enquanto que para a família representava o elo de ligação com a escola.

Como refere Nóvoa (2005, p.12), até metade do século XX, a avaliação contempla, para além dos resultados obtidos pelos alunos nos testes, através dos quais se diagnosticava a inteligência destes, exames e métodos psicotécnicos de avaliação. Após a II Guerra Mundial, dá-se uma revolução no ensino e este torna-se mais abrangente e democrático. As origens sociais dos alunos e os seus caminhos académicos e profissionais passam a estar no centro das atenções e esta nova realidade aponta para uma reflexão sociológica da qual advêm as teorias de «reprodução social» que abordam o insucesso escolar de modo único. A avaliação encontra eco no desenvolvimento económico e social, quando, nos últimos anos, os estudos internacionais de avaliação da OCDE e do IEA têm, como topo da pirâmide de objectivos, a qualificação dos recursos humanos. As áreas da psicologia, sociologia e economia entram em sintonia possibilitando novos modelos e práticas de avaliação. Um bom exemplo, fruto da inter-relação destes ramos, é o conceito de «competências».

Como explica Lobo (1996, p.11), avaliar foi uma tarefa que se confundiu, durante muitas décadas, com classificar, medir, seleccionar, seriar. Actualmente as palavras que se ligam ao conceito de avaliar são: pensar, ensinar e aprender, ensinar a ensinar. Como afirma a autora enunciada, investigadores como Scriven (1967) contribuíram para a evolução do significado de avaliar usando a avaliação como instrumento de formação. Ao longo dos tempos, muitos investigadores ligados à educação ajustaram e alteraram os objectivos da avaliação de acordo com a função da mesma e com o conceito de educação.

Lobo (1996, p.12) afirma que não é precisa a altura em que se registou a mudança, porém sabe-se que até aos anos sessenta o modo como se projectava e

pensava a avaliação da aprendizagem era substancialmente diferente do que se seguiu a esse período. Essa mudança assenta em dois princípios básicos opostos: a avaliação que reflecte a classificação, de uma forma isolada do processo de ensino-aprendizagem e a avaliação com preocupações de formação, e portanto como parte inclusa nesse processo.

No que concerne à dimensão pedagógica da escola e à ligação entre as escolas e a sociedade, existem mudanças endógenas nas escolas, principalmente quando se trata de entender as apreciações e cotações dadas pelos professores como indicadores de aperfeiçoamento e não como sanções; também a utilização inteligente dos instrumentos e dos resultados da avaliação é um factor determinante no modo como é dado a conhecer o trabalho escolar ao público. Nóvoa (2005, p.13) refere que muitos são os países onde se têm consolidado as instituições políticas e as estruturas científicas que facultam uma análise e um acompanhamento contínuo do funcionamento das escolas. A intenção nacional ainda está longe de definir os processos mais apropriados para que as aprendizagens sejam eficazes, para que o sucesso dos alunos seja garantido. É necessário reflectir, investigar, trabalhar e ter a capacidade e a coragem de colocar as perguntas certas. Influências das tecnologias, das teorias da complexidade, das neurociências, da psicologia cognitiva e das abordagens culturalistas levam-nos a indagar os modelos de avaliação, que não integram ensino e aprendizagem e que ainda se praticam. Nóvoa (2005, p.13) coloca uma questão que nos remete para o âmago da temática *avaliar*: “seremos capazes de conceber práticas de avaliação (...) que procurem aproximar a escola e o currículo da contemporaneidade social, cultural e científica?”.

## **1.2. Conceito de avaliação**

Ao consultarmos o Dicionário da Língua Portuguesa, o significado do verbo avaliar é o seguinte: “1 *determinar a valia ou o valor de*; 2 *apreciar o merecimento de*; 3 *reconhecer a grandeza, força ou intensidade de*; 4 *calcular; orçar; computar.*“ (Porto Editora, 2004, p.183). De acordo com esta definição e iniciando a pesquisa literária que versa sobre o tema *avaliação*, entendemos que praticar avaliação é valorizar o que existe, construir a partir daquilo que já existe, ou seja, num contexto de ensino-aprendizagem, avaliar é encontrar com e no aluno as potencialidades para superar dificuldades e prosseguir um caminho que se deseja de sucesso e de desenvolvimento contínuo de competências.

A avaliação deve servir como instrumento, daí ser tão importante não só a acção de avaliar, mas muito particularmente o “como se faz”. Ferreira (2007, p.13) expõe o erro mais flagrante em relação à visão que se tinha da avaliação: “A avaliação era algo realizado à parte do processo de ensino – consistia na mediação do grau de consecução dos objectivos, definidos previamente, por parte de cada aluno, resultando a sua integração num ponto de uma escala de classificação”.

Lemos (1986, p.14) refere que o sistema de ensino-aprendizagem depende de três fases que obedecem a uma sequência, mas que se influenciam: planificação (*feedback* de orientação), execução (*feedback* de regulação) e avaliação (*feedback* de certificação). Cardinet (1977), citado por Lemos (1986, p.14), diz cada uma destas fases é sustentada por um tipo de avaliação. De modo que: (i) a planificação é avaliada para verificar a adequação que tem para os alunos aos quais é proposta e a sua função é de orientação, “é a avaliação de entrada, de prognóstico ou de diagnóstico.”; (ii) a execução, fase em que decorrem as actividades, é avaliada na medida em que o professor, a partir de instrumentos objectivos ou subjectivos, averigua como está a ser realizada a aprendizagem, nesta fase o professor encontra informações que lhe permitem alterar (ou não) o plano que está em curso, é uma fase propícia à regulação e melhoria também denominada de avaliação formativa; (iii) a avaliação remete para a certificação da aprendizagem planeada, também expressa como avaliação sumativa. Lemos (1986, p.14) ressalva que se inspirou em Bloom (1971) para identificar estes dois conceitos, avaliação formativa e avaliação sumativa.

A estratégia de avaliação não pode servir como fim, deve servir em primeiro grau como um meio para atingir metas. De acordo com Pacheco (1996), citado por Ferreira (2007, p.129), o que se pretende é precisamente elaborar caminhos que representem o processo de avaliação do aluno como uma construção de si mesmo e não como a atribuição de “uma classificação, integrada numa escala, equivalendo a uma medida”.

A avaliação é um acto de comunicação, é o motor que impulsiona o processo de ensino-aprendizagem. Méndez, referenciado por Ferreira (2007, p. 57), considera que os intervenientes da avaliação (no caso que nos interessa: professor e aluno) devem dialogar e o diálogo é “entendido como uma forma de conhecimento através do qual se cresce e se expressa o pensamento crítico, processo dinâmico e social que exige juízo e deliberação entre os sujeitos, entre quem ensina e quem aprende”.

É desejável seguir um modelo de avaliação no qual sejam tão importantes os meios como os fins, no qual os alunos sintam que antes de chegar a uma classificação final, existe um processo que é percorrido com a ajuda dos docentes. Como afirma Pacheco (1994), citado por Ferreira (2007, p.18), entramos, então, numa dimensão didáctica “contribuindo para a criação de um ambiente de aprendizagem, através do diagnóstico, da melhoria e da verificação dos resultados dos alunos, conforme a natureza diagnóstica, formativa e sumativa da avaliação”.

Os modelos implementados são variados e respondem àquilo que é muito específico em cada caso, mas um programa de avaliação tem de configurar algumas categorias e tem de partir de uma base estrutural. Patton (1986, p.14) descreve o programa de avaliação como uma colecção sistemática de informações acerca de actividades, características a serem usados de acordo com determinadas pessoas, a fim de reduzir incertezas, melhorar a efectividade, e tomar decisões percebendo o que é que esse programa está a afectar. Patton (1986, p.14) cita Stake (1981) para dar a conhecer a grande mais-valia de uma avaliação específica: é altamente relevante no desenvolvimento de um programa particular, nas decisões individuais a pôr em prática e nos métodos que se aplicam. Patton (1986, p.14) cita ainda Cronbach (1980) de forma a demonstrar a necessidade de implementar programas de avaliação “focados”: *“Results of a program evaluation are so dependent on the setting that replication is only a figure of speech; the evaluator is essentially in historian”*.

Segundo Lemos (1986, p.14), “o mais importante em qualquer avaliação de aprendizagem é que ela se baseie numa medição o mais objectiva possível, de todos, de cada um, e só dos objectivos de aprendizagem”. O autor explica que existem dois tipos fundamentais de análise de resultados. O primeiro está ligado à concepção de ensino de «pedagogia tradicional» ou «pedagogia da curva normal», que analisa os resultados dos alunos por uma «curva normal» ou «curva de Gauss», neste caso a avaliação é feita de modo a satisfazer uma distribuição dos resultados em curva normal e os instrumentos são aplicados de modo a que só 50% dos alunos exceda o ponto médio. Como explica o autor (1986, p.16) “não está em causa a consecução de objectivos determinados, mas a posição relativa dos alunos em função do sucesso e insucesso é de 50% para cada um”. O segundo tem a ver com a «pedagogia de mestria» que diz que a maior parte dos alunos tem que alcançar a maior parte dos objectivos. Esta pedagogia não compara resultados de alunos relativamente ao «normal», assenta antes na análise de resultados relativamente ao critério de sucesso previamente definido. De acordo com Lemos

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

Tomando a avaliação dos alunos como um alicerce na construção pessoal e social, esta pode ser vista como uma força potenciadora do conhecimento e das aprendizagens. A avaliação só fará sentido se o aluno se percepção motivado e sentir que a escola e os professores o ajudam a progredir e a alcançar as expectativas que demarcou como metas de sucesso. Estrela e Nóvoa (1999, p.105) referem que “na sua pesquisa Smyth (1984) revela que os alunos aprendem quando lhes são dadas oportunidades para uma reflexão orientada e contínua, com base numa experiência vivida.” A avaliação é um processo que se destina ao aluno e não um acto que recai sobre ele, como Estrela e Nóvoa (1999, p.29): “o avaliador é um homem de palavras, que participa num diálogo social”.

De acordo com Caldeira (2009, p.127), “toda a acção do aluno é avaliável”. A autora defende que adequando escalas e registos é possível avaliar a cooperação, a confiança, a responsabilidade, a participação, o raciocínio, a comunicação, a aquisição e a compreensão.

Segundo Tenbrink (2002, p. 18), avaliar não é um acto isolado, envolve um conjunto de actividades e fases. Avaliar pressupõe conhecer uma série de informações e para adquirir essas informações é preciso determinar o modo como elas são recolhidas, depois de ter em sua posse essas informações o avaliador tem de as interpretar, tem de decidir e é neste momento que o avaliador está pronto para dar o seu parecer. Como diz o autor (p.18) “avaliar é um processo de obtenção de informação e da sua utilização para emitir juízos”.

Como explica Tenbrink (2002, p. 19), os juízos emitidos por uma pessoa podem ser usados para ajudar outra a tomar uma decisão e neste sentido a definição de avaliação pode ser reconsiderada: “avaliar é um processo de obtenção de informação e da sua utilização para emitir juízos que por sua vez se utilizam para tomar decisões”. A avaliação é um processo que usa a informação para formular juízos e tomar decisões. As decisões requerem acções.



### 1.3. Variáveis que condicionam o processo de avaliação

O processo de ensino-aprendizagem é determinado pela panóplia de variáveis que o afectam. Algumas são controladas pelos professores, é o caso das variáveis institucionais que influenciam directamente o ensino e a aprendizagem; outras surgem num contexto exterior à escola e à sua organização, e são designadas como variáveis económicas, sociais, políticas e culturais. Ribeiro (1989, p.17) explica que “muitas são as variáveis de contexto que podem ser tomadas em consideração no estudo, análise e avaliação do processo de ensino.”

De acordo com a contextualização destas variáveis segundo Ribeiro (1989, p. 17), passamos a referir, categorizando as de maior interesse para o estudo. Dentro das **variáveis políticas** encontram-se: o sistema político; a política educativa; a intervenção e autonomia das populações na decisão dos programas, na avaliação de resultados, no financiamento das escolas e na construção das mesmas; e ainda o estatuto da carreira docente. As **variáveis económicas** estão ligadas ao desenvolvimento económico do país e sua situação financeira; às verbas dispensadas para a Educação; ao nível de vida dos cidadãos e à rede de telecomunicações e transportes. Já nas **variáveis sociais** os factores são: o nível médio educacional da população; as diferenças sócio- culturais entre as pessoas e as regiões; a estrutura ocupacional da sociedade e a possibilidade de mobilização. As **variáveis culturais** situam-se na tradição histórica e cultural; nos meios de comunicação e nas instituições e acontecimentos culturais.

Segundo Ribeiro (1989, p.18) já no campo das **variáveis institucionais**, mais próximas do processo de ensino-aprendizagem, estão incluídos os actores: aluno; professor; gestor/administrador (responsável pelo funcionamento da instituição); especialista (psicólogo ou professor do ensino especial); família (pais e encarregados de educação e membros do agregado familiar do aluno); comunidade (na qual se enquadra a escola).

As **variáveis da dimensão ensino** (mais ligadas à avaliação do professor) referem-se, segundo Ribeiro (1989, p.19) ao conteúdo das matérias que constituem o programa; ao método de ensino, às teorias de aprendizagem e aos tipos de interacção; à organização do ensino: como é que os alunos são agrupados, como funciona o regime de docência e como se organizam os tempos e espaços na escola; às instalações e equipamento e ao custo implicado nos recursos necessários ao processo da educação.

Ribeiro (1989, p.20) diz que nas **variáveis da dimensão aprendizagem**, mais ligadas à avaliação do aluno, estão contemplados os comportamentos cognitivos, afectivos e psicomotores do mesmo.

A importância do levantamento destas variáveis está relacionada com o seu eco na avaliação de resultados de aprendizagem, que tem como objectivo avaliar os resultados da aprendizagem num contexto de escola e actividades curriculares, no âmbito da avaliação sistemática da aprendizagem dedicando-se a uma natureza de avaliação de produtos.

#### **1.4. Dimensões da avaliação**

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

O aluno não pode ser o único actor que concorre para a execução do processo de avaliação. Juste (2006, pp.51-53) explica que a avaliação não se pode limitar à constatação dos níveis de produtividade alcançados pelos alunos, sob pena de se considerar erradamente que o seu êxito ou o seu fracasso se deve apenas a ele próprio. Como tal, nos sistemas educativos, o professor não deve ter um papel destacado, de protagonismo em que não assuma responsabilidades correspondentes. O desempenho do professor também é alvo de avaliação, não de forma valorativa ou classificada, mas antes de modo a controlar se dispõe de toda a informação que necessita para contribuir para a melhoria da aprendizagem dos seus alunos.

A avaliação é um processo que engloba muito mais dimensões que a aprendizagem do aluno. Juste (2006, p.53) afirma que o planeamento da acção de avaliar inclui todo o tipo de objectivos educativos e reconhece a necessidade de estender à avaliação a uma série de factores que condicionam a aprendizagem, desde a sociedade, ao professor e às famílias, na medida em que esses factores podem ser indicadores do fracasso escolar.

As dimensões da avaliação jogam, para além dos objectos a avaliar, dos sujeitos que avaliam e dos momentos em que acontece, com os métodos que se aplicam uma vez que estes pretendem satisfazer os objectivos. Torna-se então essencial reflectir sobre a justificação da avaliação, de modo a iluminar os métodos e protagonistas da acção.

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

Rodrigues (1993, p.93) afirma que a “reflexão, problematização e debate acerca da avaliação de programas, projectos, currículos, inovações, reformas políticas educativas, dispositivos, estratégias, métodos, acções, materiais de formação e até estabelecimentos escolares” se tem desenvolvido à volta da dimensão metodológica à qual estão ligados o rigor e credibilidade dos resultados da avaliação.

Como refere Rosales (1990, p.31), “tradicionalmente, a aprendizagem dos alunos tem sido considerada como o objecto da avaliação (...). Entretanto, ainda que paulatinamente, o professor, a metodologia, os recursos e a própria instituição escolar vão sendo introduzidos no âmbito do objecto de avaliação.”

Assim sendo o processo de avaliação torna-se mais rico no que diz respeito às dimensões a considerar. Relativamente aos alunos, manifesta-se imperativo que a avaliação recaia também sobre as atitudes e a integração sócio-afectiva. No caso dos professores dá-se cada vez mais importância à sua conduta observável, no modo como actua perante os alunos, esta avaliação é um indicador acerca da relação entre a atitude do professor na sala de aula e a aprendizagem dos alunos. Os recursos didácticos, estando ligados à situação e aos conteúdos, à preparação do professor e às características psicopedagógicas dos alunos, contribuem para a evolução da avaliação uma vez que apresentam um efeito global do meio sobre a aprendizagem do aluno. Rosales (1990, p.33) considera a interacção como uma das dimensões que afecta o processo da avaliação. Afirma que “é necessário considerá-los, a todos eles, na sua mútua interacção e não apenas em um determinado momento (...), ou seja, as dimensões supra mencionadas (alunos, professores e recursos didácticos) interactuam”.

De acordo com Tenbrink (2002, p. 31), os princípios básicos de avaliação só fazem sentido se as premissas que os acompanham foram compreendidas. As premissas subjacentes a esses princípios prendem-se com as características dos indivíduos observados. Estas premissas são simples, directas e lógicas, mas a complexidade da medição e das regras da avaliação dependem delas:

- (i) Os indivíduos têm capacidades mensuráveis;
- (ii) A observação está sujeita ao erro;
- (iii) Uma classificação é composta por uma classificação real mais um erro.

Tenbrink (2002, pp. 34-62) enuncia quatro princípios básicos da avaliação que identifica como básicos:

- (i) As fontes de erro são identificáveis.

Os instrumentos de recolha de dados, como as fichas de avaliação podem conter factores que contribuem para o erro como por exemplo o conteúdo não ser apropriado, a dificuldade dos itens, a ambiguidade das questões, a quantidade de informação expressa. Também o processo de recolha de informações sobre o aluno pode conter erros, como a aplicação de um teste

e a pontuação e registo de dados. O indivíduo que se avalia também é susceptível de erro, quer perante a instabilidade das suas capacidades, quer de acordo com o modo e o modelo de resposta a um teste, quer no que diz respeito à sua saúde.

(ii) O erro pode ser minimizado.

É importante que os procedimentos de avaliação sejam bem explicados. As razões que determinam a realização das actividades de avaliação devem ser referidas. O professor deve ser claro, conciso e consistente. O professor deve tentar encontrar um exemplo de informação representativo, embora não exista uma fórmula para conhecer tudo o que os estudantes sabem, é importante pensar que qualquer tipo de informação que se consegue é uma amostra daquilo que os alunos são capazes. Devem descrever-se os alunos. Acerca desses alunos deve encontrar-se uma amostra representativa. Escolher um procedimento de extracção de amostras apropriado.

(iii) O erro pode ser estimado.

Garantir a estabilidade é muito simples: basta aplicar-se o mesmo teste em dois momentos distintos e comparar os resultados dos instrumentos. A equivalência garante-se através da comparação dos resultados obtidos num teste que é aplicado de duas formas diferentes. A fiabilidade de valores é conseguida quando se comparam os valores atribuídos por dois ou mais avaliadores. Para a validade concorre a definição de critérios.

(iv) Pode-se viver com o erro.

Não obstante a cuidadosa e sistemática forma de recolher informações acerca dos estudantes acontecem sempre erros. É importante aprender a lidar com esta falha, através da separação, ou seja, não inferir um juízo final com base num só resultado, formular hipóteses a partir de informações, e verificar as informações obtidas em testes semelhantes e procedimentos distintos.

## 1.5. Tipos de avaliação

O processo de avaliação desencadeia-se de acordo com algumas variáveis e dimensões, e partindo destes fundamentos desenvolvem-se modalidades e tipos de avaliação. Como afirma Vilar (1996, p.13), “é demasiado evidente que o novo sistema de avaliação no nosso ensino assume, por um lado, a importância das diferentes modalidades de avaliação e, por outro lado, a clara distinção entre cada uma delas.” Este autor destaca as avaliações formativa e sumativa.

Vilar (1996, p.13) cita o n.º 34 do Despacho, que enquadra o novo sistema de avaliação dos alunos, para explicar no que consiste a avaliação formativa: “valoração dos dados recolhidos sobre o andamento do processo de ensino e aprendizagem, bem como do cumprimento dos objectivos curriculares, (...) com a finalidade de (...) estabelecer metas intermédias e/ou adoptar novas estratégias metodológicas e/ou medidas de apoio”.

Segundo Ribeiro (1989, p.79), “as avaliações a que o professor procede enquadram-se em três grandes tipos: avaliação diagnóstica, formativa e sumativa (...). Cada um destes tipos de avaliação tem uma função específica, completar das restantes, constituindo, assim, um conjunto indispensável ao professor”.

A avaliação diagnóstica tem como objectivo verificar a receptividade do aluno relativamente a novas aprendizagens e a aprendizagens anteriores a estas, de modo a evitar dificuldades futuras e resolver situações presentes. A avaliação diagnóstica é utilizada quando se iniciam aprendizagens, não se situa no início de etapas temporais como o período ou o ano lectivo.

Tendo em conta os tipos de avaliação mencionados é pertinente perceber como estes se conjugam e se completam entre si, essa relação parte do princípio que os instrumentos de avaliação se adequam ao trabalho desenvolvido e aos objectivos definidos, de modo que é importante entender como são aplicados os diferentes tipos de avaliação.

Como afirmam Leite e Fernandes (2002, p.26), “quando se fala em avaliação, frequentemente acrescenta-se a este termo (“avaliação”) um adjectivo que qualifique o conceito que se tem por referência e o tipo de procedimentos que a operacionalizam.” Ao falarmos de **avaliação sumativa** está implícito o juízo que se faz acerca dos conhecimentos dos alunos e do desenvolvimento de competências ao longo de um período de tempo estipulado e segundo uma área ou unidade temática. A avaliação

sumativa é descrita como um balanço final, um conjunto de juízos parcelares suficientes e que representem o percurso efectuado. A expressão *sumativa* decorre do significado de súpula, síntese de um conjunto de informações que faz sentido no processo de avaliação de aprendizagem dos alunos.

O Despacho n.º 1/2005 é referenciado na medida em que caracteriza a avaliação sumativa como a formulação de uma síntese das informações recolhidas sobre o desenvolvimento de aprendizagens e competências discriminadas para cada área e unidade curricular. Leite e Fernandes (2002, p.27) sublinham que este conceito de avaliação está relacionado com uma visão de educação e de currículo que não culmina na mera aquisição de conhecimentos e com a qual entra em linha de conta o desenvolvimento de competências dos alunos. Portanto o conceito de avaliação sumativa amplia-se a outras dimensões para além das que são contempladas pela avaliação de conhecimentos. A perspectiva de avaliação sumativa não se limita à transmissão de conhecimento, ao conceito de aprendizagem circunscrito à mera acumulação dos saberes, faz sentido que a avaliação sumativa se encontre ao serviço do processo ensino-aprendizagem.

Do Despacho n.º 34, Vilar (1996, p.13) referencia o articulado n.º 27 de modo a classificar a avaliação sumativa: “confrontação do desenvolvimento global do aluno à luz dos objectivos curriculares do ciclo e/ou ano curricular que ele frequenta”.

De acordo com Leite e Fernandes (2002, p.41), o conceito de avaliação formativa foi preconizado por Scriven (1964), que nos anos sessenta o caracterizou e divulgou a fim de que a avaliação representasse um modo de reformular e analisar o processo de acordo com as necessidades dos alunos. Daqui nascem os três eixos da avaliação formativa: regular (processos); reforçar (êxitos); remediar (dificuldades), que, por sua vez, determinam os procedimentos que definem o que é importante aprender, identificar a génese das dificuldades e os meios favoráveis para ultrapassar as mesmas e para enriquecer as aprendizagens.

Os procedimentos de avaliação formativa, como referem Leite e Fernandes (2002, p.41), têm como principal objectivo estabelecer práticas que permitam “(...) aos alunos caminhar no sentido dos objectivos desejados (...) e aos professores saber a tempo o que fazer para delinear esses caminhos.” A avaliação formativa excede o propósito de dar a conhecer a obtenção dos objectivos pré-determinados, o papel da avaliação formativa passa por ajudar a tomar decisões relativamente aos processos que

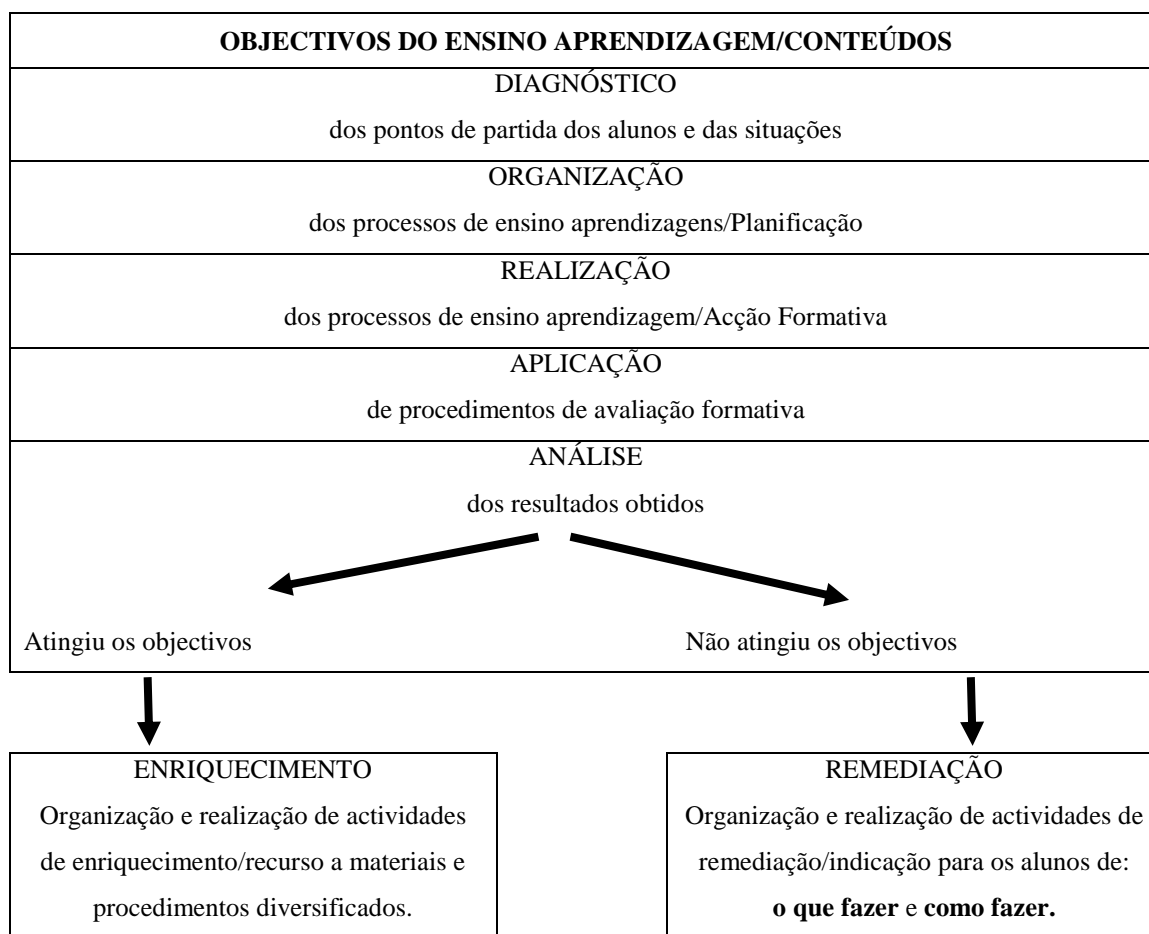
se podem colocar em prática para atingir esses objectivos; ou seja a avaliação formativa medeia os processos de aprendizagem.

Fernandes, no artigo que escreveu para a Revista Portuguesa de Educação (2006, p.22), clarifica que a avaliação formativa descrita nos anos 60 e 70 sofreu muitas alterações. O autor explica que há quarenta, cinquenta anos a avaliação formativa assumia um papel muito restrito, focada em objectivos comportamentais e em resultados dos alunos, pouco interactiva e realizada depois de um período de aprendizagem. Fernandes (2006, p.23) fala da avaliação formativa dos dias de hoje como uma avaliação bem estruturada, mais rica: “trata-se de uma avaliação interactiva, centrada nos processos cognitivos dos alunos e associada aos processos de *feedback*, de regulação, de auto-avaliação e de auto-regulação das aprendizagens.”

Segundo Leite e Fernandes (2002, p.41), a ideia de avaliação está associada à ideia de aprendizagem: “avalia-se para aprender e para decidir sobre as condições e os modos indutores dessa aprendizagem.” A avaliação formativa é uma panóplia de práticas que completam o processo de ensino aprendizagem e que têm como finalidade ajudar os alunos a melhorar as suas aprendizagens curriculares. Daí que a avaliação formativa recorra a práticas reflexivas e exija sempre uma avaliação diagnóstica, “quer dos pontos de partida dos alunos, quer das situações relativas aos processos que conduzem à aprendizagem” como explicam Leite e Fernandes (2002, p.41).

De seguida, apresenta-se um quadro que explica a sequência das etapas organizativas dos processos de ensino aprendizagem, sustentado pelos princípios de *regulação, remediação, e reforço*.





**Figura 1** – Etapas/fases da avaliação formativa – a avaliação como regulação, remediação e reforço das aprendizagens.

Fonte: Leite e Fernandes (2002, p.42)

A avaliação formativa só se vê incumbida da sua missão se for sistemática e contínua e deste modo acompanhar todo o processo de formação. Como afirmam Leite e Fernandes (2002, p.42), não faz sentido que a avaliação formativa seja utilizada em momentos estanques e separados por intervalos muito longos, ou seja alvo de classificação. A principal intenção da avaliação formativa “é construir um dispositivo que permita a cada um (alunos e professores) melhor a formação”.

Cortesão (1996, p.12) define a avaliação formativa como uma reunião de práticas variadas que incide sobre as aprendizagens curricularmente estabelecidas e que tem como finalidade melhorá-las. Tem um carácter normativo e público, de tal modo que Barbier (1985, p.39), citado por Cortesão (1996, p.12), descreve-o como um acto público, “o lugar mais tangível de ligações ensino-sociedade”.

Segundo Cortesão (1996, p.12), “a avaliação formativa, pelo contrário processa-se na intimidade da relação professor – aluno, ou mesmo no interior da auto-análise

feita pelo aluno ou pelo professor”. Este tipo de avaliação tem lugar ao longo do processo ensino-aprendizagem e “nunca poderá, formalmente, ser usada para classificar e muito menos para decidir da passagem ou da reprovação do aluno”.

Segundo Allal (1986, p.176), o conceito de avaliação formativa foi aplicado “aos processos utilizados pelo professor para adaptar a sua acção pedagógica em função dos progressos e dos problemas de aprendizagem observados nos alunos”. Bloom (1968), citado por Allal (1986, p.176), defende que na realização de uma estratégia de pedagogia de mestria ou de qualquer forma de individualizar o aluno, a avaliação formativa é uma componente essencial.

Allal (1986, pp.176-177) distingue as características de avaliação formativa como meio de regulação no interior de um sistema de formação. A finalidade da avaliação formativa é assegurar a articulação entre as características das pessoas em formação e as características do sistema de formação. A função de regulação pode assumir variadas formas: (i) fazer corresponder as características do aluno às exigências pré-estabelecidas pela formação, o que quer dizer que a avaliação é um meio de controlar a progressão do aluno em fases diferenciadas, no acesso à formação (prognóstica), no final de um período atribuindo uma classificação, com um carácter de certificação (sumativa); (ii) assegurar que os meios de formação propostos pelo sistema estejam adaptados às características dos alunos, neste caso a avaliação é formativa porque assume a responsabilidade de, a partir das informações obtidas, adaptar o ensino às diferenças individuais observadas na aprendizagem. Esta segunda forma de avaliar tem de ocorrer num período anterior à decisão de atribuir uma classificação e portanto tem de estar de acordo com o tempo da unidade de aprendizagem.

No próximo quadro podemos apreciar as funções da avaliação consoante o momento no qual se aplicam e a finalidade que visam.

**Quadro 1** – Funções e momentos da avaliação

<b>Formas de regulação</b>	<b>Momento</b>	<b>Função da avaliação</b>	<b>Decisão a tomar</b>
Assegurar que as características dos alunos correspondam às exigências do sistema	No início de um ciclo de formação	Prognóstica	Admissão, orientação
	No fim de um período de formação	Sumativa	Certificação intermediária ou final
Assegurar que os meios de formação correspondam às características dos alunos	Durante um período de formação	Formativa	Adaptação das actividades de ensino/aprendizagem

Fonte: Allal (1986, p.177)

Allal (1986, p.178) designa três etapas sequenciais na avaliação formativa:

- (i) Recolher informações referentes aos progressos e dificuldades de aprendizagem demonstrados pelos alunos;
- (ii) Interpretar essas informações com molde criterial e diagnosticando os factores que estão na origem das dificuldades de aprendizagem observadas nos alunos;
- (iii) Adaptar as actividades de ensino e de aprendizagem de acordo com a interpretação das informações recolhidas.

A principal finalidade destas etapas é a individualização da acção e interpretação pedagógica com vista a que o maior número de alunos possível atinja as aprendizagens fundamentais do processo de formação. Como explica Allal (1986, p.179), estas três etapas funcionam como que uma definição da avaliação formativa em termos de acção. Para as poder enquadrar numa estratégia é importante definir um quadro conceptual que permita identificar:

- (i) Aspectos da aprendizagem dos alunos e como se vão recolher as informações necessárias;
- (ii) Princípios que orientam a interpretação dos dados e o diagnóstico das lacunas da aprendizagem;
- (iii) Processos a implementar na adaptação de actividades de ensino e de aprendizagem.

De acordo com Allal (1986, p.179), para a elaboração de uma estratégia de avaliação formativa é imprescindível esclarecer variados aspectos que influenciam a aprendizagem, como o cognitivo, afectivo e social. Em relação às modalidades de aplicação da avaliação formativa, a autora (1986, p.188) refere que as mesmas dependem de concepções de aprendizagem e que “a tarefa do professor é a de construir uma estratégia de avaliação formativa que seja aplicável na sua turma” e no contexto pedagógico e institucional. As formas de construção dessa estratégia devem ser guiadas pela investigação psicopedagógica e outros ramos das ciências sociais.

Distinguir avaliação sumativa de avaliação formativa centra-se na necessidade de discernir entre o simples acto de medir ou comparar resultados da intenção de melhorar as aprendizagens. Embora a avaliação sumativa, em certa medida, deva ter um carácter formativo é importante perceber o que diferencia estes dois tipos de avaliação.

De acordo com Leite e Fernandes (2002, p.43), a avaliação formativa depreende uma componente diagnóstica “que permita identificar os pontos de partida dos alunos

quanto aos seus conhecimentos, aptidões e interesses e que sirva de base para a organização dos processos de ensino aprendizagem”; por oposição à avaliação sumativa que tem como primordial pretendo “classificar os alunos no final de período de formação” e que “apenas serve para os situar numa escala sendo, por isso, definitiva.” Leite e Fernandes (2002, p.43) distinguem também os momentos de aplicação destes tipos de avaliação, sendo que: a avaliação formativa acompanha todo o processo e a avaliação sumativa ocorre em fases terminais desse processo.

O próximo quadro permite-nos de forma organizada e explícita entender as principais diferenças entre os dois tipos de avaliação.

**Quadro 2 – Avaliação formativa e avaliação sumativa**

	<b>AVALIAÇÃO FORMATIVA</b>		<b>AVALIAÇÃO SUMATIVA</b>
	<b>Dimensão diagnóstica</b>	<b>Dimensão formativa</b>	
<b>FINALIDADES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Obter indicações sobre conhecimentos, aptidões, interesse dos alunos</li> <li>- Identificar pontos de partida dos alunos no início de uma situação de ensino aprendizagem</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fornecer informações ao professor e ao aluno sobre o progresso da aprendizagem e sobre os efeitos do ensino</li> <li>- Detectar os problemas e os êxitos da aprendizagem e do ensino</li> <li>- Permitir recolher dados sobre o que fazer para melhorar os processos de aprendizagem e de ensino</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Classificar os alunos no final de um período relativamente longo (um ano, um período, uma unidade de ensino, ...)</li> <li>- Favorecer a existência de sínteses e de relações de conhecimento</li> <li>- Situar o aluno face a uma meta definida</li> </ul>
<b>MOMENTOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No início de uma situação de ensino aprendizagem e não apenas no início de um ano lectivo ou de um período</li> <li>- Ao longo do processo de ensino aprendizagem</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ao longo do processo de ensino aprendizagem</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No final de um período relativamente longo (um ano, um período, uma unidade de ensino, ...)</li> </ul>

<b>ASPECTOS A QUE A AVALIAÇÃO DÁ ÊNFASE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecimentos e competências dos alunos e que constituem pré-requisitos para as aprendizagens</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Objectivos que orientam o ensino aprendizagem e resultados obtidos pelos alunos</li> <li>- Evolução da aprendizagem de cada aluno</li> <li>- Processos de ensino aprendizagem que estiveram na origem dos resultados obtidos</li> <li>- Causas de insucessos de aprendizagem e dos êxitos dos alunos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Resultados da aprendizagem relativamente aos objectivos e aos conteúdos do ensino aprendizagem</li> </ul>
<b>TIPOS DE INSTRUMENTOS/ PROCEDIMENTOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diálogos com os alunos</li> <li>- Observação sistemática de aspectos específicos a cada aluno</li> <li>- Testes diagnósticos</li> <li>- Testes de avaliação formativa e sumativa, utilizados com uma função diagnóstica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Instrumentos e procedimentos formativos (escritos, orais, ...)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- instrumentos e procedimentos de avaliação final, realizados segundo uma estrutura de síntese</li> </ul>
<b>CONSEQUÊNCIAS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Servir de base para a organização dos processos de ensino aprendizagem</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fornecer indicações do estado das aprendizagens realizadas</li> <li>- Fornecer pistas (ao aluno e professor) para indicação dos meios e modos de remediar ou enriquecer as aprendizagens</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Atribuir ao aluno uma classificação</li> <li>- Decidir da progressão ou retenção do aluno</li> </ul>

Fonte: Leite e Fernandes (2002, p.44)

Lobo (1998, p.80) defende a avaliação formativa situando-a na perspectiva construtivista, e portanto descreve-a como uma avaliação contínua com permanente regulação interactiva. No entanto recorda a definição de avaliação formativa de acordo com o modelo behaviorista: seguido a um momento de ensino-aprendizagem aparece um momento formal de avaliação e colmatam-se as dificuldades, imediatamente, através de actividades de mediação.

Lobo (1998, p.80), citando Allal (s.d.), explica que os modelos mistos (construtivista e behaviorista) coexistem, dada a dificuldade de aplicar a avaliação na prática pedagógica. Vejamos as seguintes hipóteses:

- (i) Após um período de ensino-aprendizagem, o professor aplica um teste de controlo, identifica as possíveis dificuldades dos possíveis alunos e dispensa atenção individualizada, estabelecendo uma regulação interactiva;
- (ii) Embora exista um período de interactividade é possível que o professor não consiga observar todos os alunos e apresenta um teste de controlo da aprendizagem, depois do qual aplica exercícios de remediação mais ou menos standardizados;
- (iii) Alternar a interactividade com aplicação de testes para obter informações acerca dos alunos.

Lobo (1998, p.80) salienta que cada professor pode encontrar o seu modo de agir, dentro da sua sala de aula, simplesmente esse modelo, adaptado à realidade e ao contexto educacional, deve assentar na formação teórica.

A legislação (Despacho Normativo n.º 1/2005) aponta para uma descrição da avaliação sumativa como a formulação de um juízo globalizante sobre o desenvolvimento das aprendizagens do aluno e das competências definidas para cada disciplina e área curricular. Norteada pela legislação, Lobo (1998, p.82) considera a avaliação sumativa como a formalização da avaliação formativa.

Cada ciclo divide-se em anos lectivos e cada um destes em três períodos, a avaliação sumativa acontece no final de cada um desses períodos, que fecham um época de três meses, essa avaliação é da responsabilidade do conselho de turma presidido pelo director de turma. Lobo (1998, p.82) refere que a avaliação sumativa, ainda que pontual não tem que ser fruto do resultado de um ou dois testes, “mas de todo o trabalho anterior a esse momento”, é portanto o resultado de uma avaliação formativa que se enquadra no processo de ensino-aprendizagem. De forma ainda mais explícita, também a avaliação sumativa extraordinária assenta na avaliação formativa. A avaliação sumativa extraordinária representa um plano de recuperação do aluno, a partir do qual se estabelecem reforço e medidas de apoio educativo. O aluno deve tomar conhecimento desse plano a partir do momento em que é decidida a sua necessidade pelo conselho de turma.

Lobo (1998, p.82) conclui que estas directivas, (enunciadas no Diário da República 98.º-A), substituído pelo mais recente despacho normativo n.º 1/2005, apontam para a “necessidade de interacção intensa com o aluno em causa, durante o terceiro período de aulas, para depois se decidir sobre a sua progressão ou retenção.

De forma a potenciar um esclarecimento acerca da distinção entre avaliação formativa e avaliação sumativa, Lobo (1998, p.47) apresenta um quadro no qual constam as características atribuídas por diversos autores a cada um dos tipos de avaliação.

**Quadro 3** – Características da avaliação formativa e da avaliação sumativa

<b>Autor</b>	<b>Avaliação Formativa</b>	<b>Avaliação Sumativa</b>
Allal (1991)	“Durante um período de formação”. É uma forma de regulação para “assegurar que os meios de formação correspondam às características dos alunos”; como decisão implica “a adaptação das actividades de ensino-aprendizagem”	“No fim de um período de formação.” É uma regulação para “assegurar que as características dos alunos correspondem às exigências do sistema”; implica uma decisão para efeitos de “certificação intermediária ou final”
Hadji (1994)	Está “integrada na acção de formação, está incorporada no próprio acto de ensino. Tem por objectivo contribuir para melhorar a aprendizagem em curso, informando o professor sobre as condições em que essa aprendizagem se desenrola e instruindo o aprendente sobre o seu próprio percurso, os seus êxitos e as suas dificuldades”.	“faz o balanço, depois de uma várias sequências ou, de uma maneira geral, depois de um ciclo de formação. É por isso que muitas vezes ela é pontual, efectuada num momento determinado, e pública. Muitas vezes os alunos são classificados uns em relação aos outros e os resultados são comunicados à administração e aos encarregados de educação”
Jones (1992)	“é parte integral da aprendizagem (...) fornece <i>feedback</i> ao professor e ao aluno, informação que dis se os objectivos estão a ser atingidos. A informação é dada sobre os aspectos fracos, os fortes e as potencialidades”. Para os alunos é motivador.	“está relacionada com a súmula final (...) em proveito de outrem que não o aluno (...) normalmente acontece no fim de um curso ou de uma carreira escolar”
Ribeiro (1992)	“pretende determinar a posição do aluno ao longo de uma unidade de ensino, no sentido de identificar dificuldades e de lhes dar solução”	“pretende ajuizar do progresso realizado pelo aluno no final de uma unidade de aprendizagem, no sentido de aferir resultados já recolhidos por avaliações de tipo formativo e obter indicadores que permitam aperfeiçoar o processo de ensino”
Scriven (1991)	“é tipicamente conduzida durante o desenvolvimento” do objecto de estudo; “normalmente mais do que uma vez, para os intervenientes (...) com a intenção de melhorar”	“é conduzida depois de terminado o programa (...) e para benefício de uma audiência externa ou para decisores”
Stake (s.d.)	“Quando o cozinheiro prova a sopa”	“Quando os convidados provam a sopa”

Fonte: adaptado de Lobo (1998, p.47)

## 1.6. Avaliação formativa alternativa

Fernandes (2005, p.55) defende um conceito de avaliação que vai ao encontro das mudanças das práticas de avaliação que se consideram cruciais nas salas de aula, estabelecendo relações entre perspectivas formativas e certificativas de avaliação.

Citando Guga e Lincoln (1989), Fernandes (2005, p.55) refere que a evolução do significado de avaliação está ligada aos contextos históricos e sociais, mas também aos objectivos que se pretendem alcançar ou às convicções filosóficas, por isso, a concepção de avaliação torna-se cada vez mais complexa e sofisticada. De acordo com os autores supracitados, destacam-se as três primeiras gerações que preconizam a história da evolução do conceito de avaliação.

Fernandes (2005, p.56) situa a primeira geração numa época em que avaliação e medida tinham o mesmo significado, portanto a avaliação era essencialmente técnica e depois de aplicados testes bem construídos seria fácil medir a aprendizagem dos alunos. Esta forma de avaliação tem origem nos testes destinados à medição da inteligência e aptidão. Como explica Fernandes (2005, p.56), “esta quantificação das aprendizagens, das aptidões ou das inteligências dos alunos permitia seguir o modelo científico e obter a credibilidade que se pretendia para os estudos sociais e humanos”.

As concepções que caracterizam esta geração ainda ecoam nos sistemas educativos actuais. No contexto de sala de aula este tipo de avaliação resume-se à administração de um ou mais testes e à atribuição de uma classificação. Como enuncia Fernandes (2005, p.57) é uma perspectiva em que:

- (i) classificar, seleccionar e certificar são as funções da avaliação por excelência;
- (ii) os conhecimentos são o único objecto de avaliação;
- (iii) os alunos não participam no processo de avaliação,
- (iv) a avaliação é, em geral, descontextualizada;
- (v) se privilegia a quantificação de resultados em busca da objectividade, procurando garantir a neutralidade do professor (avaliador);
- (vi) a avaliação é referida a uma norma ou padrão (por exemplo, a média) e, por isso, os resultados de cada aluno são comparados com os de outros grupos de alunos.

Fernandes (2005, p.57) explica que a segunda geração tentou superar algumas das limitações descobertas nas avaliações da primeira geração. Uma dessas limitações



“(…) está directamente relacionada com o facto de os conhecimentos dos alunos serem considerados os únicos objectos de avaliação.”

A determinada altura avaliar o sistema educativo com base apenas na medição dos resultados dos alunos revelou-se insuficiente, a partir de um determinado momento a medida passou a estar ao serviço da avaliação deixando de ser um sinónimo da mesma.

Fernandes (2005, p.57) fala então da geração da descrição “que não se limita a medir, mas vai um pouco mais além ao descrever até que ponto os alunos atingem os objectivos definidos.”

Segundo Fernandes (2005, p.57), Ralph Tyler, investigador e avaliador norte-americano, teve uma grande influência nesta geração, uma vez que foi o primeiro a falar de formulação de objectivos “para que se pudesse definir mais concretamente o que se estava a avaliar.” Tyler escolheu a expressão avaliação educacional para designar a avaliação do cumprimento ou não dos objectivos definidos. Como explica Fernandes (2005, p.58), a grande mudança em relação à concepção de avaliação anterior é o facto de se formularem objectivos comportamentais e de se apurar se eles são ou não atingidos pelos alunos. “Pode talvez falar-se numa função reguladora da avaliação, embora sem a sofisticação teórica e prática que lhe é hoje atribuída”. No entanto todas as características da avaliação da geração anterior ainda têm expressividade nesta geração.

Fernandes (2005, p.58) retrata “a terceira geração, designada por Guba e Lincoln (1989) como a *geração da formulação de juízos* ou julgamentos” explica que esta germina da carência de vencer falhas ou melhorar pontos fracos da avaliação antecedente.

Como afirma o Fernandes (2005, p.59) “sentiu-se que se deveriam fazer esforços para que as avaliações permitissem formular juízos de valor acerca dos objectos de avaliação.” Ou seja para além das funções técnicas e descritivas das avaliações das gerações anteriores, contemplava-se agora o juízo de valor.

Esta geração emerge numa altura em que o Ocidente receia a sua evolução científica e tecnológica não acompanhe a da, então, União Soviética que lançava *Sputnik* no final da década de 50. De modo que os países mais desenvolvidos da Europa e dos Estados Unidos fizeram reformas estruturantes na educação a fim de desenvolverem o ensino da matemática e da ciência, fizeram investimentos na avaliação do currículo, nos projectos e nas aprendizagens dos alunos, como argumenta Fernandes

(2005, p.58), “queriam certificar-se de que os novos currículos obedeciam aos critérios de qualidade que se pretendiam alcançar.”

De acordo com Fernandes (2005, p.58), nesta época que marca uma geração surge, pela mão de Michael Scriven a distinção entre a concepção “de *avaliação sumativa*, mais associada à prestação de contas, à certificação e à selecção e o conceito de *avaliação formativa*, mais associada ao desenvolvimento, à melhoria das aprendizagens e à regulação dos processos de ensino e de aprendizagem.”

Bloom, Hastings e Madaus (1971), citados por Fernandes (2005, p.58), consideravam que a avaliação formativa era representativa das acções didácticas que o professor deveria empreender de acordo com as eventuais dificuldades de aprendizagens dos alunos. Segundo Allal (1986), também citado por Fernandes (2005, p.59), a avaliação formativa figurava um processo indissociável do desenvolvimento de uma pedagogia para a mestria.

Como aduz Fernandes (2005, p.59), a geração da avaliação como juízo de valor também denominada como a geração da avaliação como apreciação de mérito preconiza algumas ideias como:

- a avaliação deve induzir e/ou facilitar a tomada de decisões que regulem o ensino e as aprendizagens;
- a recolha de informação deve ir para além dos resultados que os alunos obtêm nos testes;
- a avaliação tem de envolver os professores, os pais, os alunos e outros intervenientes;
- os contextos de ensino e de aprendizagem devem ser tidos em conta no processo de avaliação;
- a definição de critérios é essencial para que se possa apreciar o mérito e o valor de um dado objecto de avaliação.

O autor ressalva o facto de estas ideias não serem aplicadas no contexto concreto das salas de aula e das escolas, referindo-se à época e colocando em dúvida a sua praticabilidade no presente. Explica que as mesmas eram recomendadas por elaborações teóricas e que comprovavam a necessidade de encontrar uma avaliação que se adequasse à complexidade dos processos de ensino e de aprendizagem.

Como explica Fernandes (2005, p.60), ao longo das três gerações de avaliação, verificou-se que esta se foi tornando mais “complexa e intrincada”, progredindo quer

nos métodos utilizados quer nos objectos considerados, ou mesmo nos propósitos e finalidades. De acordo com o autor:

“De uma concepção inicial muito limitada, redutora e essencialmente técnica, foi-se evoluindo para uma concepção mais sistémica e abrangente com a sistemática apreciação do mérito e do valor dos objectos avaliados, que deixaram de ser exclusivamente as *coisas* relativas ao aluno para passarem a incluir professores, projectos, currículos, programas, materiais, ensino ou políticas” (p.60).

A avaliação era licitamente considerada um processo deliberado e sistemático de recolha de informação acerca de objectos, com o intento de formular um juízo acerca do seu mérito que permitisse tomar de decisões. No entanto as três gerações de avaliação manifestam três importantes limitações:

- (i) Tendência para as avaliações de programas, de instituições ou de sistemas educativos reflectirem os pontos de vista de quem as encomenda;
- (ii) Dificuldade de as avaliações acomodarem a pluralidade de valores e de culturas existentes nas sociedades actuais;
- (iii) Excessiva dependência do método científico que se traduz em avaliações pouco ou nada contextualizadas.

Segundo Fernandes (2005, p.61), em termos práticos, as concepções das três gerações de avaliação parecem continuar a ter expressividade nos sistemas educativos e apoiam-se em modelos teóricos que estão adequados aos currículos actuais, às novas visões sobre as aprendizagens e às exigências de democratização dos sistemas. No caso do sistema educativo português é notório que as concepções de avaliação estão mais orientadas para as classificações e certificações do que para a orientação, para a regulação e para a melhoria das aprendizagens.

Guba e Lincoln (1989), citados por Fernandes (2005, p.60), propõem uma quarta geração de avaliação, que supostamente responde às dificuldades das anteriores. Contudo os autores prevêem limitações da mesma.

Esta quarta geração designada por Fernandes (2005, p.60), como a avaliação de negociação e construção, pretende acentuar o facto de que todos os que são envolvidos no processo de avaliação devem ser ouvidos e também o facto de se reger pela metodologia e epistemologia construtivista. O autor destaca os seguintes princípios, ideias e concepções relativos à quarta geração de avaliação:

- (i) Os professores devem partilhar o poder de avaliar com os alunos e outros intervenientes e devem utilizar uma variedade de estratégias, técnicas e instrumentos de avaliação;

- (ii) A avaliação formativa deve ser a modalidade privilegiada de avaliação, com a função principal de melhorar e de regular as aprendizagens;
- (iii) O *feedback*, nas suas mais variadas formas, frequências e distribuições, é um processo indispensável para que a avaliação se integre plenamente no processo do ensino-aprendizagem;
- (iv) A avaliação é uma construção social em que são tidos em conta os contextos, a negociação, o envolvimento dos participantes, a construção social do conhecimento e os processos cognitivos, sociais e culturais na sala de aula;
- (v) A avaliação deve utilizar métodos predominantemente qualitativos, não se pondo de parte a utilização de métodos quantitativos.

Fernandes (2005, p.63) salienta que trabalhos de teóricos e investigadores, para além dos já mencionados, como Cardinet (1986), Abrecht (1991), Bonniol (1989), Berlak (1992), Hadji (1992), De Ketele (1993), Broadfoot (1994) e Perrenaud (1998, 2001, 2004), têm contribuído para o desenvolvimento de formas de avaliação das aprendizagens que se configuram como alternativas à avaliação da quarta geração.

Autores como Gipps (1994) e Stobart (2003), citados por Fernandes (2005, p.63), designam por “*avaliação alternativa*” a avaliação que se baseia em princípios que decorrem do cognitivismo, do construtivismo, da psicologia social e das teorias socioculturais e sociocognitivas. É uma avaliação mais humanizada, enquadrada no âmbito do que os professores e alunos vivem, mais de acordo com a regulação e melhoria das aprendizagens, uma avaliação que se revela formativa quer na forma quer no conteúdo.

Fernandes (2005, p.64) considera que a designação *Avaliação Formativa Alternativa* é mais adequada de que simplesmente a *Avaliação Alternativa*, uma vez que esta se revela pouco ou nada interactiva, não dando importância à participação dos alunos e orientada para a verificação da obtenção de objectivos comportamentais. O autor realça que o que se tem vindo a defender é uma avaliação alternativa à formativa, que esteja aliada a uma construção social complexa, a um processo pedagógico adaptado ao ensino e à aprendizagem.

Como refere Fernandes (2005, p.65), tendo o professor um papel determinante nesta concepção de avaliação, passam-se a enunciar as suas responsabilidades: (i) organizar o processo de ensino; (ii) propor tarefas apropriadas aos alunos; (iii) definir prévia e claramente os propósitos e a natureza do processo de ensino e de avaliação; (iv)

diferenciar as suas estratégias; (v) utilizar um sistema permanente e inteligente de *feedback* que apoie efectivamente os alunos na regulação das suas aprendizagens; (vi) ajustar sistematicamente o ensino de acordo com as necessidades; (vii) criar um adequado clima de comunicação interactiva entre os alunos e entre estes e os professores. Também os alunos assumem um papel preponderante neste tipo de avaliação e as suas responsabilidades devem contemplar: (i) participar activamente nos processos de aprendizagem e de avaliação; (ii) desenvolver as tarefas que lhes são propostas pelos professores ou as que resultam de uma livre escolha e iniciativa; (iii) utilizar o *feedback* que lhes é fornecido pelos professores para regular as suas aprendizagens; (iv) analisar o seu próprio trabalho através dos seus processos metacognitivos e da auto-avaliação; (v) regular as suas aprendizagens tendo em conta os resultados da auto-avaliação e dos seus recursos cognitivos e metacognitivos; (vi) partilhar o seu trabalho, as suas dificuldades e os seus sucessos com o professor e com os colegas; (vii) organizar o seu próprio processo de aprendizagem.

De acordo com Fernandes (2005, pp.68, 69), a *avaliação formativa alternativa* apresenta algumas características relevantes para a compreensão da mesma:

- (i) “a avaliação é deliberadamente organizada para proporcionar um *feedback* inteligente e de elevada qualidade tendo em vista melhorar as aprendizagens dos alunos;
- (ii) o *feedback* é determinante para activar os processos cognitivos e metacognitivos dos alunos, que por sua vez, regulam e controlam os processos de aprendizagem, assim como melhorar a sua motivação e auto-estima;
- (iii) a natureza da interacção e comunicação entre professores e alunos é absolutamente central porque os professores têm de estabelecer pontos entre o que se considera ser importante aprender e o complexo mundo dos alunos (o que eles são, o que sabem, como pensam, como aprendem, o que sentem, como se sentem, etc.);
- (iv) os alunos são deliberada, activa e sistematicamente envolvidos no processo do ensino-aprendizagem, responsabilizando-se pelas suas aprendizagens e tendo amplas oportunidades para elaborarem as suas respostas e para partilharem o que, e como, compreenderam;
- (v) as tarefas propostas aos alunos, desejavelmente, são simultaneamente de ensino e de aprendizagem, são criteriosamente seleccionadas,

diversificadas, representam os domínios estruturantes do currículo e activam os processos mais complexos do pensamento (e.g., analisar, sintetizar, avaliar, relacionar, integrar, seleccionar);

- (vi) as tarefas reflectem uma estreita relação entre as didácticas específicas das disciplinas que se constituem como elementos de referência indispensáveis, e a avaliação, que tem um papel relevante na regulação dos processos de aprendizagem;
- (vii) o ambiente de avaliação das salas de aula induz uma cultura positiva de sucesso baseada no princípio de que todos os alunos podem aprender.”

O autor defende que uma avaliação com estas características deve ser implementada nas salas de aulas como forma de ajudar os alunos a melhorar expressivamente os seus resultados. Ressalva que a teoria constrói-se através da interacção com as realidades educativas, da estruturação das investigações empíricas, das análises que se realizam e das relações conceptuais que se interpretam.

## **1.7. Classificação**

Segundo Leite e Fernandes (2002, p.25), “classificar não é, nem pode ser, sinónimo de avaliar, mas apenas uma das suas dimensões.” É primordial distinguir os conceitos, avaliação e classificação, pois são tomados, não raras vezes, como unívocos. No entanto, têm objectivos e formas de aplicação perfeitamente divergentes.

Como afirma Ribeiro (1989, p.75), “a avaliação é uma operação descritiva e informativa nos meios que emprega, formativa na intenção que lhe preside e independente face à classificação.” Enquanto que a classificação é dispensada em alguns contextos educativos e em alguns países, a avaliação tem carácter obrigatório. O principal objectivo da avaliação é acompanhar a evolução das aprendizagens do aluno, de modo a detectar os conhecimentos, as atitudes e aptidões já adquiridas e possíveis dificuldades, sendo que existem metas pré-estabelecidas.

A avaliação retrata os objectivos de ensino que os alunos atingiram num determinado momento e as dificuldades que ainda revelam. Segundo Ribeiro (1989, p.76), esta informação é essencial “ao professor para procurar meios e estratégias que possam ajudar os alunos a resolver essas dificuldades e é necessária aos alunos para se aperceberem delas e tentarem ultrapassá-las com a ajuda do professor e com o seu próprio esforço.”

Uma das confusões que se sustentam em relação aos conceitos avaliação e classificação baseia-se no facto de, a primeira se julgar qualitativa, e a segunda quantitativa. Mas tal confusão não é fundamentada, uma vez que no processo de avaliação podem existir indicadores quantitativos. Ribeiro (1989, p.76) explica que a diferença substancial entre avaliação e classificação reside antes no facto de a avaliação ter um propósito muito específico de transmitir ao aluno informações que facilitem a sua aprendizagem.

De acordo com Ribeiro (1989, p.75), “a classificação, em contrapartida, tem uma intenção selectiva e procede à seriação de alunos ao atribuir-lhes uma posição numa escala de valores.” Podem fazer-se dois tipos de comparação, quando se efectua a classificação: comparar os resultados do aluno com os dos restantes alunos ou comparar os resultados de um aluno com o padrão de aprendizagem estabelecido.

Quando se comparam os resultados de aluno com os dos outros, a classificação vai depender dos resultados dos elementos da turma. Ou seja, se um aluno apresenta dificuldades em relação à turma na qual está inserido, a sua classificação vai ser mais baixa, pelo contrário, se o aluno está inserido numa turma cujos elementos têm mais dificuldades que ele próprio a sua classificação será mais elevada. Segundo Ribeiro (1989, p.76), “este tipo de classificação não depende, assim, do grau de proficiência atingido pelo aluno e afasta-se, totalmente, da intenção da avaliação.”

Ao comparar os resultados de um aluno com o padrão de aprendizagem estabelecido a classificação representa a distância a que o aluno se encontra do modelo de aproveitamento pré-determinado. Para Ribeiro (1989, p.76), “as classificações ou «notas» que são que são atribuídas ao aluno expressam o seu aproveitamento face a um programa proposto, sem que os resultados obtidos pelos colegas interfiram (em princípio) na classificação atribuída.”

De acordo com este tipo de classificação, os alunos são seriados e inseridos numa escala e esta forma de apurar resultados presta-se a uma possível selecção. A selecção dos alunos conduz à sua promoção, ou não, nos anos escolares seguintes; mas também à possibilidade de entrar para o «quadro de honra», ser considerado o «melhor aluno do ano» ou ainda ter direito a bolsas e prémios.

Enquanto que no processo de avaliação se explica como se obtêm informações sobre os resultados dos alunos e se explica as razões que levam o aluno a ocupar determinada posição na escala de resultados, a classificação resume todas as informações a um símbolo qualificativo. Por exemplo, se aluno receber uma

classificação não satisfaz, não entende porque é não atingiu os objectivos, no que é que falhou e como pode melhorar a sua prestação como aluno.

A relação que existe entre avaliação e classificação é estreita. A classificação não prescinde da avaliação que a «precede e fundamenta». Como assegura Ribeiro (1989, p.77) “(...) não há classificação sem avaliação”. Contudo, o contrário já não é verdade, a avaliação muitas vezes, e assim deve e pode acontecer, não é sucedida por uma classificação.

De acordo com Ribeiro (1989, p.78), a classificação pode servir diferentes finalidades:

- “proporciona um sistema rápido e prático (embora incompleto) de registo do aproveitamento dos alunos e de informação aos pais e encarregados;
- constitui um meio de informação fácil de entender e interpretar, no contexto da relação «classificação – passagem de ano»;
- facilita decisões relativas à promoção ou não de cada aluno, ao longo dos anos de escolaridade, quando essa promoção se baseia em mínimos quantitativos a satisfazer;
- permite a comparação de resultados (dentro da escola, entre escolas ou a nível nacional, desde que se disponha de instrumentos para esse fim) proporcionando *feedback* aos professores e fundamentando decisões de política educativa.”

No entanto, a classificação também apresenta limitações e desvantagens, tais como: não informar os alunos acerca do seu processo evolutivo de aprendizagem, atribuir a um «símbolo» a carga de uma informação sobre o aluno que é muito variada.

Acrescidos a estas limitações surgem alguns inconvenientes como o perigo de a classificação se tornar um fim e não um instrumento ao serviço da aprendizagem, e o facto de despoletar competição entre os alunos.

Os efeitos destes aspectos contraproducentes espelham-se nos alunos, que se sentem ansiosos e nervosos com menor capacidade de resposta, que perdem autoconfiança ao compararem as suas «notas» com as dos colegas e que usam técnicas pouco profícuas para a aprendizagem tais como decorar e copiar.

No fim do período, os professores têm que transformar todos os resultados obtidos pelo aluno num único, que no 2.º ciclo se expressa numa escala numérica de 1 a 5 valores. De acordo com Lemos (1986, p.64), “é o trabalho de tentar resumir toda a



avaliação de aprendizagem num número”. É necessário analisar e pesar todos os resultados obtidos para os poder traduzir num só resultado.

A escala de 1 a 5 indica-nos o 1 e o 2 como níveis de insucesso e os restantes, 3, 4 e 5 como níveis de sucesso. Porém, Lemos (1986, p.65) afirma que a utilização do nível 1 sendo possível não é aconselhável, porque discriminar os resultados da aprendizagem em números negativos é associada ao «castigo» ao «reforço negativo» da teoria de comportamento condicionado de Skinner (s.d.). As recentes investigações demonstram que a utilização dos níveis negativos podem não satisfazer as exigências pedagógicas, sendo mais provável que o aluno tome atitudes negativas face ao seu processo de aprendizagem. Deste modo restam os níveis: 2, 3, 4 e 5.

A definição dos níveis de aprendizagem potenciada pela elaboração de critérios e *feedback* fornecido aos alunos, é uma medida que facilita a atribuição dos níveis numéricos consoante os alunos. Como explica Lemos (1986, p.65), aos alunos que não obtêm os objectivos considerados mínimos deve ser atribuído o nível 2; àqueles que obtiveram níveis mínimos, mas ainda assim menos de 25% a 30% dos objectivos de desenvolvimento deve ser atribuído nível 3; aos que atingiram 30% a 60-65% dos objectivos será atribuído nível 4 e aos restantes nível 5.”Simples, fácil e rigoroso”.

Lemos (1986, p.64) enumera algumas regras a ter em conta na etapa da classificação:

- (i) só as informações objectivas devem ser utilizadas para o cálculo da classificação;
- (ii) todos os instrumentos que serviram para o professor obter informações acerca do aluno, portanto tudo o que foi alvo de avaliação deve ser do conhecimento prévio do aluno. O professor não pode usar dados que não sejam do conhecimento do aluno. O aluno tem que saber o que o professor espera da sua aprendizagem e do seu trabalho.
- (iii) Só o que foi objecto de ensino pode ser avaliado. Ou seja o professor só usar e avaliar resultados de aspectos que fizeram parte do ensino posto em prática.

Como explica o autor (1986, p.65), esta última regra está, muitas vezes, ligada a questões socio-afectivas, como por exemplo o comportamento do aluno. O professor tem de ser claro no que diz respeito ao tipo de comportamento que espera que o aluno cumpra, para além de ser informar o aluno o professor tem de fazer do comportamento um objectivo de ensino. Portanto o professor para além de recolher as informações

acerca do comportamento do aluno para além de forma objectiva e sistemática, deve trabalhar e ensinar a forma como classifica esse aspecto.

## **1.8. Instrumentos de avaliação**

Saber construir dispositivos pertinentes e utilizar os instrumentos adequados é uma das regras fundamentais para a avaliação ser segura. Segundo Hadji (1994, p.147), é imprescindível implantar procedimentos como: escolher os instrumentos, definir os intervenientes e determinar os momentos.

Relativamente aos dispositivos de avaliação, Hadji (1994, p.147) considera que, qualquer que seja a concepção de avaliação em causa deve ser tido em linha de conta um certo número de dispositivos. É basilar decidir as circunstâncias (Quando? Em que contexto?) e antever os instrumentos. “Poderemos então definir o dispositivo como o conjunto das modalidades previstas de levantamento e tratamento da informação.” O dispositivo define e associa as modalidades de recolha de informação: circunstâncias e momentos; natureza das informações a recolher e instrumentos de ajuda à elaboração deste trabalho.

No entanto, a avaliação não se resume a uma produção de informações, portanto não basta ordenar procedimentos e instrumentos para recolher dados. Tratar esses mesmos dados é uma fase crucial no processo de avaliação. Os dados carecem de critérios que lhes concedam significado e de modalidades de tratamento. De acordo com Hadji (1994, p.148), qualquer que seja a natureza da avaliação, qualitativa ou quantitativa, ela não deixa de ser uma leitura da realidade à luz de uma grelha de referência com a qual estabelece uma relação e onde se origina aquilo que a define. Como explica o autor (1993, p.148), “construir um dispositivo é organizar os meios conformes a um plano, que será estruturado em função de um certo número de dados (...)”. Hadji (1994, p.148), refere uma regra fundamental para a construção de dispositivos: “nunca pode haver um dispositivo sem plano prévio. Para podermos fazer o levantamento de informações, é preciso sabermos que informação é necessária recolher.”

Segundo Hadji (1994, p.161), um instrumento só pode ser bem escolhido se tiver como referência uma intenção dominante, mas para além da caracterização dessa intenção é importante perceber quais são as funções reais do instrumento. Hadji define, em sentido primeiro, instrumento como um utensílio manual de trabalho que serve para

agir sobre uma matéria para a trabalhar ou transformar; num sentido lato o instrumento é um utensílio que facilita uma praxis, que permite aprender qualquer coisa ou agir sobre ela. Quando se trata de avaliar alunos, os instrumentos utilizados apresentam-se sob a forma de temas, de exercícios ou problemas que submetem os alunos a uma prestação, que por sua vez desencadeia um comportamento que será objecto de observação e análise. Avaliação é pois a observação – análise – interpretação desse comportamento, pelo que entra em jogo com outros instrumentos de análise ou de interpretação.

Quaisquer que sejam os instrumentos utilizados: tabela analítica, questionário, pauta, caderneta, relatórios, não existe um instrumento de avaliação como as ferramentas específicas para o trabalho de madeira ou ferro. Hadji (1994, p.162) afirma que “o avaliador não dispõe de instrumentos que lhe pertençam, e cuja utilização lhe garanta o sucesso na sua tarefa.” Hadji (1994, p.162) cita Barbier para reforçar esta ideia: “a quase totalidade das técnicas, instrumentos, procedimentos, utilizáveis no domínio das ciências sociais são-no igualmente num processo de avaliação”. Existem instrumentos que podem servir para a avaliação, quer seja para produzir observações, para as analisar e interpretar ou para comunicar o juízo formulado.

Hadji (1994, p.163) propõe a constituição de uma panóplia, que permita ao avaliador organizar os princípios orientadores da avaliação. Deste exemplo de organização interessa-nos distinguir:

- (i) instrumentos destinados à *orientação* dos alunos ou dos formandos: testes de aptidão; baterias de provas preditivas, etc.
- (ii) instrumentos destinados a facilitar a *regulação* das aprendizagens. O avaliador terá assim necessidade de instrumentos simples, ou de instrumentos construídos “por medida”.
- (iii) instrumentos de *certificação*, que serão, na maior parte das vezes provas “probatórias”, centradas em tarefas significativas de um ponto de vista social.

**Quadro 4** – Funções e estratégias da avaliação no ensino

<b>Funções Estratégias</b>	<b>Orientação (condições de aprendizagem)</b>	<b>Regulação (processos de aprendizagem)</b>	<b>Certificação (resultado da aprendizagem)</b>
Objectivos	- <i>Prever</i> as dificuldades prováveis da aprendizagem com vista a - <i>Escolher</i> entre diversas vias de formação ou de aprendizagem	- <i>Compreender</i> o percurso do aluno - <i>Descobrir</i> a origem das dificuldades - <i>Apreciar</i> o grau de obtenção dos objectivos pedagógicos - <i>Pilotar</i> e otimizar o processo de aquisição	- <i>Verificar</i> que os objectivos estão atingidos - <i>Atestar</i> esse resultado socialmente
Objectos (traços visados)	Características estáveis do aluno “Aptidões” Motivações Capacidades e competências já dominadas	Estratégias e dificuldades de aprendizagem  Modos de funcionamento do aluno	Competência global e terminal  Saber – fazer significado
Tipos de provas	Provas normativas (standardizadas)	Provas criteriosais	Tarefas globais e socialmente significativas Problemas “típicos”
Instrumentos Apropriados	Testes de aptidão Baterias de provas preditivas	Instrumento construído “por medida” Provas: - individuais - clínicas - orais e provas de auto-avaliação e de autocorreção; entrevistas, etc.	Exercícios “probatórios” Confronto com um problema significativo típico da competência visada (ex.: ditado)

Fonte: Jean Cardinet, *Objectifs éducatifs et évaluation individualisée*, Neuchâtel, IRDP, Março de 1997

Em relação às funções categorizadas por Hadji (1994, p.165), o autor refere que uma vez que as avaliações preditiva, formativa e sumativa se organizam de acordo com as três funções descritas, o problema dos instrumentos apropriados coloca-se em termos semelhantes a cada uma das funções e recebe uma resposta da mesma natureza.

Para Hadji (1994, p.165), todos os instrumentos pertencem à avaliação formativa, qualquer instrumento que sirva à compreensão e vigilância dos erros dos alunos é um instrumento válido. No entanto, a fidelidade de um instrumento não existe em si próprio, mas na utilização das informações obtidas a partir dele. Como refere o autor “o que é formativo é a decisão de pôr a avaliação ao serviço de uma progressão do aluno e de procurar todos os meios susceptíveis de agir nesse sentido”.

De acordo com Lemos (1986, p.25), os instrumentos de avaliação fundamentais são: os testes (objectivos e subjectivos); os registos de observação e os questionários ou inquéritos de opiniões e atitudes. Cada um deles apresenta características muito específicas no que diz respeito ao que pode medir, à objectividade, ao tempo de execução, à preparação, à correcção e à utilização; de modo que a sua elaboração assenta em regras diferenciadas, para obedecer a critérios de validade, de qualidade e de funcionalidade.

Sendo que os testes são o instrumento mais usado para medir aprendizagens, apresentando perguntas às quais os alunos têm de responder, Lemos (1986, p.26) afirma que o modo como os itens se organizam num teste é determinante: “deve evitar-se que a estrutura do teste (...) dificulte o trabalho do aluno ou introduza factores exteriores aos objectivos de ensino”. O autor expõe alguns aspectos a ter em conta:

- (i) cada item deve estar correctamente identificado por um número de série;
- (ii) o enunciado de um item deve estar completo na mesma página (não deve estar dividido em duas páginas);
- (iii) o teste deve ser dactilografado (para ser legível);
- (iv) se existirem folhas de resposta separadas, a sua forma de utilização deve ser precisa;
- (v) a forma de resposta pedida deve ser claramente definida no enunciado;
- (vi) caso exista agrupamento de itens, deve ser organizado em função de objectivos e os agrupamentos de itens devem ser idênticos;
- (vii) as indicações sobre a forma das respostas devem estar separadas das perguntas (através de outro tipo de letra, sublinhado ou parênteses);
- (viii) havendo opções de escolha entre itens, essa opção deve ser feita entre itens de testagem dos mesmos objectivos, e os itens devem ter coeficiente de dificuldade idêntico e valor igual na pontuação;
- (ix) a listagem deve ser do completo e familiaridade dos alunos, não devem ser introduzidas termos ou expressões completamente novas;
- (x) o tempo de realização do teste deve ser calculado em função da velocidade média da realização da turma com 20 a 25% de tolerância;
- (xi) a forma de correcção e pontuação do teste deve ser do prévio conhecimento dos alunos, ou estar claramente definida no próprio teste.

Os registos de observação constituem outro dos instrumentos de avaliação de aprendizagem definido por Lemos (1986, p.32): “estes instrumentos podem usar-se para

verificação da frequência de determinados comportamentos e qualidade dos desempenhos específicos”. Podem ser colocados em prática como listas de verificação ou como grelhas de análise. As primeiras usam-se para designar somente a presença e ausência dos comportamentos e devem primar pelas seguintes características:

- (i) deve ser curta;
- (ii) cada item deve ser claro e objectivo;
- (iii) cada item deve referir-se a um só comportamento ou característica;
- (iv) deve contemplar características ou comportamentos importantes;
- (v) deve ser facilmente manuseável (por exemplo escrever-se só na frente da folha).

As grelhas de análise usam-se para observar a frequência de determinados comportamentos. Ao elaborar uma grelha de análise devem estar definidos os comportamentos que se desejam observar e a grelha deve estar organizada de modo a:

- (i) referir-se a um número reduzido de comportamentos;
- (ii) permitir a sinalização de cada ocorrência de forma simples, fácil e rápida;
- (iii) facilitar o seu manuseamento (por exemplo escrever-se só na frente da folha).

Relativamente aos questionários de opinião, Lemos (1986, p.34) refere que estes se utilizam para obter informação sobre as opiniões e apreciações dos alunos, de forma a poder avaliar o nível de desenvolvimento de valores e atitudes. Estes questionários devem ser construídos de acordo com as seguintes regras:

- (i) definir previamente os valores e atitudes a observar;
- (ii) seleccionar a forma de colocação das perguntas;
- (iii) seleccionar a forma das respostas: resposta curta, escolha múltipla ou por escalas;
- (iv) não deve ser longo de modo a evitar o desinteresse;
- (v) deve requerer a mesma forma de resposta para todas questões;
- (vi) as questões devem ser claras e não induzir o aluno em dúvida;
- (vii) as questões devem seguir as regras do formato optado;

Também Tenbrink (2002, p.275) realça a importância da forma como se aplicam os instrumentos que se utilizam para obter informações acerca do processo de aprendizagem dos alunos. Relativamente aos instrumentos que são propostos com base em perguntas o autor diz que “fazer boas perguntas de forma apropriada é uma arte” e

revela que essa tarefa pode ser facilitada pela utilização de questionários bem elaborados e outros instrumentos de interrogação.

Segundo Tenbrink (2002, p.275), os questionários são listas de perguntas às quais se deve responder de forma sistemática. Realça que a principal diferença entre testes e questionários é o facto de os questionários não dependerem de respostas que podem ser confrontadas com uma correcção. Os questionários têm a função de conhecer opiniões e atitudes.

Tenbrink (2002, p.283) menciona os planos de entrevista como instrumentos de avaliação que possibilitam ao avaliador referenciar, acerca do avaliado, aspectos enumerados durante a condução do plano. Para tal é necessário definir-se o objectivo da entrevista, ou seja, definir o que se pretende saber com a mesma e um conjunto de perguntas curtas e de fácil compreensão.

Para além dos planos de entrevistas e dos questionários Tenbrink (2002, p.313) fala dos testes e da utilidade dos mesmos na obtenção de dados acerca dos alunos, quando estes são bem elaborados. A construção dos testes depende então de cinco etapas: (i) determinar o formato do teste; (ii) compilar os itens; (iii) escrever as instruções necessárias; (iv) preparar o teste; (v) avaliar o teste e os seus resultados.

Vejamos cada uma das premissas detalhadamente, de acordo com Tenbrink (2002, pp.314-360). O formato do teste decide quantos itens terá, que tipos de itens, qual a dificuldade que devem apresentar, como se devem apresentar e como devem responder os alunos. A compilação dos itens deriva da informação que se pretende obter e portanto deve seguir uma lista de objectivos. As instruções bem relatadas possibilitam ao aluno a informação que precisa para realizar o teste, são claras e concisas. Depois de as perguntas estarem formuladas e as instruções claramente definidas, pode-se preparar o teste ordenando itens, se as duas primeiras fases estiverem bem definidas a construção do teste está quase garantida; de uma construção adequada (com formato claro e itens bem ordenados) dependem os resultados válidos e fiáveis. A qualidade de um teste elaborado por um professor averigua-se a partir da realização do mesmo por parte dos alunos, nesta fase o professor deve ser sensível para entender as dificuldades sentidas pelos alunos durante a realização do teste e auto-crítico a ponto de alterar o que é necessário num próximo teste.

Segundo Juste (2006, p.64), existem três grandes aspectos (relacionados entre si) sobre os quais assenta o conceito de avaliação: recolha de informação, valorização e tomada de decisões para orientar a melhoria. De acordo com o autor, a informação é o

suporte chave do processo de avaliação. Assim sendo debruçar-nos-emos acerca da forma como esta informação é adquirida e analisada.

Para Juste (2006, p.69), a informação deve ser genérica e sistematizada o suficiente para facilitar a tomada de decisões que visem a melhoria do processo de aprendizagem. O autor (2006, p.70) refere cinco aspectos inerentes à recolha de informação: (i) quem a vai recolher; (ii) em que momento; (iii) com que técnicas e instrumentos; (iv) como se registará; (v) que tipo de análises serão feitas.

Eis algumas das técnicas que Juste (2006, p.71, 78) enumera como técnicas de recolha de informação: (i) técnicas de observação, que visam sobretudo comportamentos; (ii) técnicas de análise, cuja pesquisa recaí sobre documentos; (iii) técnicas de questionário, que segundo o autor são as mais utilizadas na avaliação, dada a capacidade que têm para recolher uma grande quantidade de informação e facilidade que apresentam na análise da mesma, nestas técnicas aplicam-se perguntas para que o avaliado responda de forma livre e pessoal; (iv) técnicas de consulta, que se serve da investigação para chegar a conclusões sobre a realidade que está a ser consultada; (v) técnicas de prova, que permitem detectar se a aquisição de conhecimentos foi conseguida. No entanto, o autor ressalva que é imprescindível a fiabilidade e validade destas provas, sendo que o programa, o avaliador e o avaliado são três dimensões que entram em linha de conta para o êxito ou fracasso do processo de avaliação.

De acordo com dois autores distintos apresenta-se uma outra perspectiva em termos de instrumentos de avaliação. Leal e Abrantes (1990, p.67) consideram que quando existe “(...) preocupação de desenvolver a atitude crítica dos alunos, a capacidade de organização de raciocínio e de comunicação, de enfrentar e resolver problemas (...) e de recorrer a formas diferenciadas de trabalho (...)” os testes escritos, com perguntas fechadas e tempo cronometrado não constituem os melhores instrumentos para avaliar tais objectivos. Segundo Cockcroft (1982), citado por Leal e Abrantes (1990, p.67), “a avaliação deve ser acompanhada de um método utilizado, dever-se-á incluir qualidades tais como, a perseverança na resolução de problemas, a capacidade para usar os conhecimentos e para abordar oralmente os temas matemáticos.”

Os autores supracitados destacam três formas de avaliação possível: testes em duas fases; ensaios e relatórios escritos e o trabalho de projecto.

Os testes em duas fases, como o nome indica, são realizados em dois momentos. O primeiro em sala de aula e com tempo estipulado, permitindo ao aluno a consulta de



documentos escritos de apoio. O professor tem como dever corrigir e classificar os testes, entregá-los aos alunos de modo a que estes percebam os seus erros e possam ultrapassar dificuldades. O segundo momento inicia-se quando os testes são entregues aos alunos. Tendo acesso ao teste o aluno volta a trabalhá-lo (em casa e durante um período de tempo acordado). De seguida, o professor corrige o teste novamente e tendo em linha de conta a primeira classificação procede a uma segunda, apurando a classificação final.

Os ensaios e relatórios escritos constituem uma forma de avaliação na medida em que o aluno deve versar sobre uma questão que lhe é colocada em jeito de situação problemática aberta. Como afirmam Leal e Abrantes (1990, p.73), “um ponto especialmente relevante destas actividades tem a ver com a autonomia e o sentido de responsabilidade perante uma tarefa.” Estas actividades visam sobretudo a orientação e avaliação dos alunos pois contemplam novas oportunidades de aprendizagem, estimulam a reflexão, a organização e a comunicação de ideias.

Outro exemplo de actividade que pode orientar o aluno é o trabalho de projecto que representa uma actividade mais amplificada temporalmente, estes trabalhos “(...) favorecem o desenvolvimento e facilitam a avaliação de objectivos do domínio das atitudes – o empenho pessoal, o sentido de cooperação, a persistência, etc.” A classificação que se atribui é de natureza qualitativa e está em consonância com os critérios pré-estabelecidos.

A diversidade e o carácter das formas de avaliação podem alterar positivamente o processo de avaliação e as classificações apuradas e tendem a considerar todas as áreas, distinguindo variados aspectos cognitivos, outro cariz de grande interesse é o dos instrumentos de avaliação visarem a possibilidade de melhorar, bem como a necessidade de realizar observações sistemáticas do trabalho dos alunos.

## **1.9. Critérios de avaliação**

Segundo Hadji (1994, p.186), critério define-se como a “característica ou propriedade de um objecto que permite atribuir-lhe um juízo de valor. O que permite segmentar (por ex., integrar numa categoria). É graças a ele que se poderá saber e ver se... (ex.: os objectivos são atingidos).”

Como referem Leite e Fernandes (2002, p.79), os departamentos curriculares elaboram critérios de avaliação por disciplina e por ano. Definem portanto os

parâmetros que devem ser desenvolvidos: (i) que instrumentos de avaliação utilizar; (ii) a periodicidade com que os instrumentos serão utilizados; (iii) o peso de cada instrumento de avaliação; (iv) distribuição da avaliação por domínios: conhecimento, capacidade e valores em cada disciplina. Advém desta decisão a realização de testes sumativos, apresentações orais, trabalhos de pesquisa a apreciação de atitudes e valores, cada um com peso estipulado. Depois de definida a dimensão criterial, o departamento curricular aprova e os professores comunicam ao aluno, pais e/ou encarregados de educação. Os critérios são determinados consoante os objectivos do currículo e as metas a atingir e a função dos critérios é regular e ajudar o aluno a família a planear formas de ultrapassar dificuldades, criar estruturas e meios para estudar e mediar o processo de ensino-aprendizagem.

Muitas vezes, as dúvidas sobre os critérios de avaliação assolam os alunos porque não entendem os fundamentos que estão na base da decisão que expressa a classificação obtida. Leite e Fernandes (2002, p.79) defendem que a avaliação tem de ser orientada por critérios e que estes têm de ser conhecidos e “negociados” não só pelos professores, mas também pelos alunos e encarregados de educação. Rosales (1995, p.40), citado por Leite e Fernandes (2002, p.79), refere que a tarefa de formação de juízos de valor, ou valoração, pode ser considerada como uma característica essencial da avaliação e que assim sendo é premente defrontarmo-nos com a necessidade de definir critérios, nos quais assentam esses juízos ou valorações. As dúvidas dos alunos devem encontrar resposta numa *avaliação criterial* que anuncie os critérios nos quais se apoia a avaliação.

Como afirmam Leite e Fernandes (2002, p.79), o facto de serem estabelecidos critérios de avaliação permite que os professores localizem o aluno relativamente a uma meta a alcançar ou a um perfil a desenvolver mas, contemporaneamente, permite aos alunos entender a dimensão dessa meta ou desse perfil. De acordo com as autoras, “para as famílias e a sociedade, em geral, a existência destes critérios é também importante pois clarifica as intenções da educação e facilita a comunicação com a escola”.

De acordo com Pourtois, numa dissertação escrita para a compilação de Allal (1986, pp. 78-79) a avaliação criterial individualizada constitui um factor de mudança, que tem forçosamente de transformar a organização pedagógica, o autor explica que as técnicas de avaliação configuram uma progressão no sentido da igualdade das aquisições.

Leite e Fernandes (2002, p.79) estabelecem uma comparação entre a *avaliação criterial* e a *avaliação normativa* que se rege por outros princípios, pois ao invés de se apoiar em referentes precisos apoia-se em processos de mera confrontação entre alunos. A *avaliação criterial* é mais positiva pois possibilita que os alunos conheçam o seu percurso escolar face a critérios e possam de acordo com as informações obtidas traçar o seu processo de aprendizagem e evolução.

As autoras fazem referência ao Despacho Normativo n.º 30/2001, agora substituído pelo n.º 1/2005, que justifica a intenção educativa de realizar uma *avaliação criterial*, mencionando que os critérios são referenciais comuns na escola ou agrupamento, sendo operacionalizados pelo conselho de turma no 2.º ciclo no âmbito do respectivo projecto curricular de turma e divulgados pelo órgão de direcção executiva da escola ou agrupamento junto dos diversos intervenientes.

Como afirmam Leite e Fernandes (2002, p.79), “numa concepção de avaliação formadora os critérios não são «instrumentos de controlo», mas sim «operadores de síntese».” Nesta dimensão de avaliação em que os alunos são responsáveis pelo seu caminho na aprendizagem é imprescindível que se regulem pelos critérios de avaliação estabelecidos.

Este cunho de síntese de critérios, que indica juízos de valor de acordo com parâmetros de referência para a avaliação, tem legitimado que muitos professores ao delinearem procedimentos e instrumentos avaliativos, recorram à expressão de indicadores de desempenhos, de atitudes e de outras demonstrações dos alunos que coloquem em destaque as aprendizagens que estão a ser conseguidas. Leite e Fernandes (2002, p.80) sustentam que o facto dos professores negociarem e definirem parâmetros de avaliação e clarificarem os critérios que apoiam a emissão de juízos de valor “provavelmente desangustia os alunos (...) que querem saber o que pesa na sua avaliação e até participar na definição desse critérios.”

## **1.10. Comunicação da avaliação**

Tenbrink (2002, p.233) recorda que durante muito tempo os professores informaram os seus alunos, encarregados de educação e demais interessados acerca do seu progresso pela utilização de pontuações que indicavam os seus resultados. Sem que se dessem alterações significativas o sistema de classificação tem sido questionado ao longo da história da educação. O que se pretende é que o modelo de informar os alunos

acerca dos seus resultados seja distinto do que se usava há vários, pretende-se que seja mais útil, mais compreensível. Tenbrink (2002, p.233) explica que existem duas razões que levam os professores a utilizar o sistema antigo, uma prende-se com o facto de sentirem necessidade de existir uma indicação precisa, que facilmente se archive, sobre o progresso dos alunos; outra pode estar ligada ao facto de o poder da medição ter tido grande influência na escola.

Tenbrink (2002, p.234) refere o resumo dos resultados da, avaliação dos alunos como um passo decisivo para averiguar os esforços que a avaliação produz. De modo a facilitar a elaboração do resumo Tenbrink (2002, pp.234-238) indica quatro passos que guiam essa elaboração:

- (i) Determinar o objectivo do resumo.

Antes de começar a resumir os resultados da avaliação deve deixar-se claro sobre o que versam os resumos, para quem são e para o que se usará. Assim o resumo terá mais significado e será mais útil.

- (ii) Enunciar as decisões mais importantes tomadas.

Depois de enunciado a finalidade do resumo devem enunciar-se as decisões tomadas, a forma mais correcta é apresentar das mais recentes para as mais antigas.

- (iii) Enunciar os juízos que influenciaram essas decisões.

Sendo os juízos informações de valor sobre o aluno que designam o seu rendimento, que se usam para tomar decisões, conhecê-los ajuda a compreender a melhor as decisões tomadas.

- (iv) Resumir a informação usada para formular cada juízo.

Não se podendo registar e resumir cada juízo indagado sobre cada aluno, célere é registar os juízos que exerceram uma influência maior sobre as decisões mais importantes. Esses juízos devem ser sustentados por uma informação adequada.

De acordo com Méndez (2002, p.96), a avaliação serve a necessidade de conhecer e por essa razão os agentes sociais encontram na avaliação o conhecimento claro e perceptível acerca do funcionamento do sistema educativo (visto como um dos variados sistemas sociais). Este conhecimento concede aos cidadãos características que lhes permitem agir numa sociedade democrática. Também Cardinet (1993, p.187)

afirma que “(...) a imagem que cada adolescente faz do seu futuro papel na sociedade depende (...) do *feedback* informativo que se lhe dá dos seus resultados”.

Como explica Cardinet (1993, p.187), é principalmente a escola que informa o aluno acerca das suas capacidades, é muitas vezes a única fonte de dados com a qual os pais podem contar. Possivelmente os professores comunicam as informações dos seus alunos de modos diferentes e adequados ao nível sociocultural dos pais. Consideremos os casos: às famílias de nível superior é dado um *feedback* subjectivo, pois os professores optam por deixar que os alunos tentem novas oportunidades ao longo dos estudos; já no caso de uma família cujo nível sociocultural não é tão alto os professores não hesitam em transmitir as informações claramente. Este facto tem haver com a receptibilidade dos pais combinada com a perspectiva que os mesmos têm dos resultados obtidos pelos educandos.

Como refere Fernandes (2005, p.82), “qualquer processo de avaliação tem de ser transparente. Os objectivos, as aprendizagens a desenvolver e todos os processos de avaliação devem ser claramente expressos e devem estar sempre disponíveis para quem a eles quiser ter acesso.” Os critérios de avaliação não podem suscitar dúvidas e devem servir aos alunos como orientação, o que quer dizer que os alunos devem entender as apreciações que lhes são feitas de acordo com os critérios estabelecidos, devem compreender a partir das informações que lhes são dadas quais as aprendizagens que devem incrementar e/ou adquirir.

Como esclarece Méndez (2002, p.96), o intuito de dar a conhecer o processo de avaliação reside no benefício dos protagonistas da aprendizagem, neste aspecto a avaliação revê-se como formativa, pois o objectivo ultrapassa o cumprimento das funções acumulativas ao préstimo das metas burocrático-administrativas.

Conforme salienta Fernandes (2005, p.83), “na avaliação formativa alternativa, a comunicação e a interacção entre alunos e entre alunos e professores, sob as mais diversas formas, assumem um papel indispensável.” Se a interacção entre os actores principais da avaliação não existisse a avaliação não passaria de um processo psicométrica. A comunicação aumenta a potencial consciência que os alunos têm em relação às suas aprendizagens, aos progressos conseguidos e aos que têm de atingir e às dificuldades que têm de superar. Também os professores beneficiam do factor comunicação, pois através desta os docentes compreendem as alterações que têm de impor no ensino para que este vá ao encontro das necessidades dos alunos. Sem o *feedback* dos professores é natural que os alunos sintam mais e maiores dificuldades em

melhorar as suas competências, até porque as estratégias e métodos que têm de escolher para o fazer não serão evidentes. Como refere Fernandes (2005, p.83), “devolver qualquer trabalho a um aluno em branco, sem qualquer comentário escrito, com uma mera designação ou com uma apreciação escrita são certamente situações muito diferentes.” Os alunos devem receber orientações sistemáticas, avaliações dos seus trabalhos e do seu desempenho, para que possam melhorar as suas aprendizagens. Como explica Fernandes (2005, p.83), “(...) que os estimulem a ir tão longe quanto possível, quer reconhecendo os seus progressos e sucessos, quer reconhecendo os seus progressos e sucessos, quer ajudando a ultrapassar os seus pontos fracos.” Conclui-se ser imprescindível informar os alunos sobre os processos e produtos do seu trabalho e sobre os seus comportamentos sociais.

Fernandes (2005, p.83), citando Sadler (1998), considera três elementos sequenciais fundamentais no processo de *feedback*: “i) considerar uma qualquer produção do aluno; ii) analisar essa mesma produção à luz de qualquer sistema de referência; e iii) emitir um juízo que ajude o aluno a superar eventuais dificuldades.” Embora esta visão um pouco redutora, apenas centrada nos produtos de aprendizagem, fornece-nos uma ideia de elementos que não se podem deixar de ter conta, moldando-os de acordo com os objectivos delineados. De acordo com Biggs (1998), citado por Fernandes (2005, p.83), o *feedback* só pode ser formativo se iluminar os alunos acerca do seu nível real ou do seu estado perante os objectivos de aprendizagem e contemporaneamente fornecer-lhes informação que os ajude a alterar o referido estado se se revelar necessário.

A informação transmitida ao aluno e encarregados de educação não ajuda a ultrapassar as dificuldades sentidas se não for adequadamente integrada no processo de aprendizagem do discente. O *feedback* tem um significado que se projecta no que o aluno pode fazer com a comunicação que recebe, é mais do que uma mensagem, como afirma Fernandes (2005, p.83), “o *feedback* deve conduzir necessariamente a qualquer tipo de acção, ou conjunto de acções, que o aluno desenvolve para poder melhorar a sua aprendizagem”.

A interpretação que os alunos fazem dos dados que recebem sobre a sua avaliação é essencial para relacionarem esses dados com as tarefas que desenvolvem e utilizá-los para melhorarem as aprendizagens. Como salienta Fernandes (2005, p.83), “nestas condições diremos que estamos perante uma avaliação formativa.” Este tipo de avaliação só acontece quando, numa dinâmica mais ou menos interactiva de

aprendizagem, está articulada a um *feedback* que encaminhe os alunos de forma perceptível e que os ajude a superar as dificuldades activando os seus processos de pensamento.

Como explica Fernandes (2005, pp.83, 84), “os professores não devem hesitar em dar orientações precisas aos alunos acerca de percursos que poderão adoptar na resolução de uma dada tarefa.” Fernandes defende que esta orientação revela-se mais importante nos primeiros anos de escolaridade e que em qualquer ano de escolaridade não basta dizer ao aluno que tem de melhorar, ou seja, as indicações têm de ser muito específicas.

A avaliação formativa, o *feedback*, a auto-avaliação e o auto-controlo são elementos que abrangem um conceito de avaliação formativa que diverge do comum. Perrenoud (1998), citado por Fernandes (2005, p.84), designa esse conceito como: regulação controlada e individualizada dos processos de aprendizagem (processo, que segundo o primeiro ainda está numa fase de elaboração teórica).

Fernandes (2005, p. 84) afirma que o *feedback* pode assumir várias formas, conteúdos e processos:

- “pode estar mais centrado nos resultados e levar às chamadas actividades de remediação ou de reforço, à motivação e, por fim, a melhores aprendizagens. É uma concepção muito associada às perspectivas behavioristas da aprendizagem;
- pode estar associado à ideia de recompensar o esforço, melhorando a auto-estima dos alunos que, por sua vez, conduz a mais esforço e, normalmente, a melhor aprendizagem;
- pode conceber-se como estando mais orientado para os processos utilizados, mais centrado na natureza das tarefas de avaliação propostas e na qualidade das respostas dos alunos. Um processo deliberado e planeado que ajuda os alunos a perceberem e a interiorizarem o que é o trabalho de elevada qualidade e quais as estratégias cognitivas e/ou metacognitivas, os conhecimentos, as atitudes ou as capacidades que necessitam de desenvolver para que aprendam, compreendendo.”

De acordo com o autor, a última descrição de *feedback* é a mais aprimorada, encontra eco nas teorias cognitivistas e construtivistas da aprendizagem, e está associada à avaliação formativa alternativa.

O *feedback* entregue aos alunos é a base de uma avaliação que vise os processos de ensino e de aprendizagem e possa assim ser considerada como uma avaliação

formativa. A partir de informações regulares sobre a sua evolução os alunos podem desenvolver capacidades de auto-avaliação e auto-regulação de modo a combaterem as contrariedades durante o seu processo e não no final de um determinado período, assim o *feedback* serve, como é desejável, de “bússola” que orienta o caminho da aprendizagem. Esta “bússola” é a chave do processo de aprendizagem, pois através dela os alunos são constantemente recordados das metas estipuladas e de como as podem atingir.

Como o *feedback* pode ser transmitido de formas diferentes aos diversos alunos, é importante ter em linha de conta a forma como esse *feedback* é distribuído, para que não exista discrepância na entrega de informação aos alunos, quer no que diz respeito à condição (de desempenho, social, de sexo, de posição que ocupam na sala) dos alunos, quer no que se refere à forma como se faz: oralmente, por escrito, não verbal, em privado, em público, dentro ou fora da sala, focando aspectos específicos de uma disciplina ou abordando conteúdos transversais.

Tunstall e Gipps (1996), citados por Fernandes (2005, p.85), diferenciam *feedback* avaliativo de *feedback* descritivo. No primeiro são emitidos juízos acerca do valor ou do mérito com referência a normas estipuladas; o segundo é relativo às tarefas apresentadas aos alunos e utilizado para se evidenciar as aprendizagens conseguidas. Tunstall e Gipps categorizam dois tipos de *feedback* descritivo: um, em que o professor mantém o controlo total da avaliação, reconhecessem-se as aprendizagens conseguidas pelo aluno e produzem-se diagnósticos com base em critérios específicos ou se corrigem procedimentos; outro no qual o poder de avaliação é partilhado entre professores e alunos, responsabilizando ambos pelas aprendizagens conseguidas, neste tipo de *feedback* os procedimentos de auto-regulação e de auto-avaliação são pensados em conjunto. Ora num *feedback* deste género os alunos desfrutam da vantagem de serem apoiados por um professor percorrendo um caminho de autonomia de modo a avaliarem e regularem o seu desempenho e encontrarem formas de o melhorar. Esta distinção enfatiza a distinção do professor facilitador do professor fornecedor de *feedback*.

Fernandes (2005, p.85) refere que Perrenoud (1998), seguindo a linha de investigação de Butler e Winne (1995), qualifica o *feedback* como uma condição necessária, mas não única para que a avaliação seja formativa. Sendo que a intervenção do professor deve estar ao serviço da regulação controlada e individualizada dos processos de aprendizagem, vejamos o que, de acordo com Fernandes (2005, p.85), se deve ter em conta quando se fala de *feedback*:



- a sua natureza e os processos cognitivos e socioafectivos suscitados nos alunos;
- a sua relação com o que se ensina, a sua inclusão em contratos didácticos que se estabelecem com os alunos e, em geral, na gestão global do ambiente de ensino na sala de aula;
- as suas relações com um conceito de ensino e de aprendizagem;
- o seu grau de individualização e a sua relevância;
- particularmente, os meios e os efeitos envolvidos na regulação dos processos de aprendizagem (Perrenoud, 1998).

Fernandes (2005, pp. 85-86), citando Butler e Winne (1995), não separa o *feedback* da aprendizagem, uma vez que determina os processos cognitivos que devem fazer jus à aprendizagem auto-regulada.

### 1.11. Legislação

De acordo com o Despacho Normativo n.º 1/2005, a avaliação é um elemento que integra e regula a prática educativa, sustentada na recolha e análise sistemática de informações, para tomar decisões adequadas à promoção da qualidade das aprendizagens.

A avaliação tem como objectivo: (i) apoiar o processo educativo, de modo a apoiar o sucesso de todos os alunos, facilitando o reajustamento dos projectos curriculares de escola e de turma, passando pela selecção de metodologias e recursos, de acordo com as necessidades educativas dos alunos; (ii) confirmar as aprendizagens e competências alcançadas pelo aluno, no final de cada ciclo e ao terminar o ensino básico, através da avaliação sumativa interna e externa; (iii) contribuir para a melhoria da qualidade do sistema educativo, promovendo uma maior confiança social no seu funcionamento (Despacho Normativo n.º 1/2005).

Os **princípios** que orientam a avaliação das aprendizagens e competências são: (i) a sintonia entre os processos de avaliação e as aprendizagens e competências pretendidas; (ii) a utilização de técnicas e instrumentos variados; (iii) a valorização da avaliação formativa com processos de auto-avaliação regulados interpolados com a avaliação sumativa; (iv) a valorização da evolução do aluno; (v) a clareza e rigor no processo de avaliação através da apresentação dos critérios adoptados; (vi) apostar na diversidade dos intervenientes do processo de avaliação (Despacho Normativo n.º 1/2005).

São considerados **intervenientes** nos processos de avaliação: os professores, o aluno, o conselho de turma no 2.º ciclo, os órgãos de gestão da escola ou do agrupamento de escolas, os serviços especializados de apoio educativo e a administração educativa, sendo excluídos da responsabilidade da avaliação os alunos e os encarregados de avaliação. No entanto, a escola deve desenvolver mecanismos para operacionalizar a participação dos encarregados de educação e dos alunos na avaliação.

O **processo escolar do aluno** deve ser documentado de forma sistemática no seu processo individual, e tem de o acompanhar ao longo do seu percurso no ensino básico (independentemente da escola frequente), o que permite o acompanhamento adequado. Este processo é da responsabilidade do director de turma no 2.º ciclo. No processo individual do aluno devem constar: os elementos da sua identificação; os registos de avaliação; os relatórios médicos e/ou avaliação psicológica (se necessário); os planos e relatórios de apoio pedagógico (se existirem); o plano educativo individual (em caso de educação especial); uma auto-avaliação do aluno anual; outros elementos considerados relevantes para a formação do aluno. Os intervenientes na aprendizagem e avaliação do aluno têm acesso ao seu processo, sendo mantida a confidencialidade do mesmo.

É da competência do conselho pedagógico da escola ou do agrupamento, sob proposta dos departamentos curriculares e conselho de directores de turma, definir os **critérios de avaliação**, no início do ano lectivo, de acordo com as orientações do currículo nacional. Os critérios de avaliação são operacionalizados pelo conselho de turma no âmbito do respectivo projecto curricular de turma. A divulgação dos critérios deve ser feita aos diversos intervenientes, como alunos e encarregados de educação, pelo órgão de direcção executiva da escola ou agrupamento.

A **avaliação diagnóstica** é um tipo de avaliação que ajuda a encontrar estratégias de diferenciação pedagógica e a reformular o projecto curricular de turma, visando a integração do aluno e a orientação vocacional do mesmo. Este tipo de avaliação quando articulado com a avaliação formativa pode ser aplicado em qualquer momento do ano lectivo.

A **avaliação formativa** é o tipo de avaliação mais utilizado no ensino básico, de carácter contínuo e sistemático, tem como objectivo a regulação do ensino e da aprendizagem, evocando vários instrumentos de recolha de informação. Esta avaliação faculta ao professor e aos restantes intervenientes informação sobre o desenvolvimento das aprendizagens e competências de modo a melhorar os métodos de trabalho. A avaliação formativa é da responsabilidade do professor em contacto com os alunos e

outros professores. Ao órgão de direcção executiva cabe sob proposta do director de turma no 2.º ciclo, a partir dos dados recolhidos com a avaliação formativa disponibilizar recursos que apoiem os alunos (Despacho Normativo n.º 1/2005).

A **avaliação sumativa** consiste na formulação de um juízo globalizante sobre o desenvolvimento das aprendizagens do aluno e das competências definidas para cada disciplina e área curricular. A **avaliação sumativa** contempla a avaliação sumativa interna e no 9.º ano a avaliação sumativa externa.

A avaliação sumativa interna é aplicada no final de cada um dos seguintes momentos: período lectivo, ano lectivo e cada ciclo. Esta avaliação, no 2.º ciclo é da competência dos professores que integram o conselho de turma, e tem como finalidade informar o aluno e seu encarregado de educação acerca das aprendizagens e competências estipuladas para cada área disciplinar e tomar decisões sobre o percurso escolar do aluno. No 2.º ciclo, a tomada de decisões relativamente à avaliação sumativa interna (garantindo a sua natureza globalizante e o respeito pelos critérios de avaliação) compete ao director de turma. Ainda neste nível de ensino “A decisão quanto à avaliação final do aluno é da competência (...)” do conselho de turma sob proposta dos professores de cada disciplina; a informação que resulta desta avaliação é expressa por uma classificação de 1 a 5, para cada disciplina, e pode ser acompanhada de uma apreciação sobre o percurso do aluno; e numa menção qualitativa de *Não satisfaz*, *Satisfaz* e *Satisfaz bem* nas áreas curriculares não disciplinares que também pode ser acompanhada de uma descrição acerca do processo do aluno (Despacho Normativo n.º 1/2005).

Os exames nacionais do 2.º ciclo do ensino básico são da responsabilidade dos serviços centrais do Ministério da Educação, são realizados no final do ano lectivo e dirigem-se aos alunos que: frequentem estabelecimentos de ensino particular e cooperativo sem autonomia ou paralelismo pedagógico; frequentem seminários não abrangidos pelo Decreto-Lei n.º 293-C/86, de 12 de Setembro; estejam abrangidos pelo ensino individual ou doméstico; sejam maiores de 15 anos e, estando a frequentar o ensino básico recorrente, tenham anulado a matrícula até ao 5.º dia de aulas do 3.º período e se candidatem aos exames mencionados como autopropostos.

O efeito da avaliação da avaliação formativa é originar medidas de diferenciação pedagógica adequadas às especificidades do aluno e às competências a desenvolver.

Já a avaliação sumativa sustenta a decisão sobre a progressão ou retenção do aluno e expressa-se pelas menções: *Transitou* ou *Não transitou* no final de cada ano, e

*Aprovado* ou *Não aprovado* no final de cada ciclo. No 2.º ciclo cabe ao conselho de turma decidir sobre a progressão do aluno. Tendo em consideração se as competências desenvolvidas pelo aluno lhe permitirão prosseguir os estudos com sucesso. “No final do 2.º ciclo, e no âmbito da avaliação sumativa, o conselho de turma pode decidir a progressão de um aluno que não desenvolveu as competências essenciais, quando este (...)” obtém, nas disciplinas de Língua portuguesa e de Matemática classificação inferior a 3; classificação inferior a 3 em três disciplinas ou em duas e *Não satisfaz* na área projecto (desde que as duas disciplinas não sejam contemporaneamente Matemática e Língua Portuguesa). Esta decisão tem de ser tomada por unanimidade, caso contrário deve proceder-se a uma nova reunião de conselho de turma. A retenção de um aluno traduz-se na repetição de todas as áreas e disciplinas do ano em que o aluno ficou retido.

No que diz respeito à revisão dos resultados de avaliação: pode ser solicitada a revisão (devidamente fundamentada) da avaliação obtida, dirigida pelo encarregado de educação ao órgão de direcção da escola ou agrupamento até três dias úteis a contar da data de afixação das pautas. O conselho de docentes ou o conselho de turma procede à análise do pedido de revisão (com base nos documentos relevantes para a tomada de decisão), no prazo de cinco dias úteis após a recepção do mesmo e pode ou não alterar a avaliação inicial. A decisão tomada tem de ser submetida à decisão final do conselho pedagógico da escola ou do agrupamento. Após esta decisão o órgão de direcção executiva da escola ou agrupamento notifica o encarregado de educação através de uma carta registada com aviso de recepção, no prazo de cinco dias úteis. O encarregado de educação pode ainda (no prazo de cinco dias úteis) “(...) interpor recurso hierárquico para o director regional de educação, quando o mesmo for baseado em vício de forma existente no processo.”

As condições especiais de avaliação no 2.º ciclo revelam-se nos casos especiais de progressão: caso o “(...) aluno revele capacidades de aprendizagem excepcionais e um adequado grau de maturidade, a par do desenvolvimento das competências previstas para o ciclo que frequenta, poderá progredir mais rapidamente no ensino básico (...)” transitando de ano de escolaridade antes do final do ano lectivo, uma única vez, ao longo do 2.º ciclo. Esta decisão só pode ser tomada se o encarregado de educação do aluno e os serviços especializados do apoio educativo ou psicológico e ainda do conselho pedagógico estiverem de acordo com a proposta do professor titular ou do conselho de turma. As mesmas condições revelam-se também na situação especial de

classificação: “Se por motivo da exclusiva responsabilidade da escola ou agrupamento, ou por falta de assiduidade motivada por doença prolongada, ou por impedimento legal devidamente comprovado (...)” não existirem em quaisquer elementos de avaliação sumativa interna, de uma disciplina/área disciplinar ou área curricular não disciplinar, respeitantes ao 3.º período lectivo, a classificação é a que o aluno obteve no 2.º período lectivo por decisão do conselho de turma. As condições especiais de avaliação abarcam também os alunos abrangidos pela modalidade de educação especial: os alunos que tenham no seu plano educativo individual as condições especiais de avaliação devidamente explicitadas e fundamentadas são avaliados nos termos definidos no referido...

O Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, regulamenta a avaliação dos alunos com necessidades educativas especiais, promovendo a inclusão, a igualdade de oportunidades, valorizando a educação e fomentando a melhoria da qualidade do ensino. Um forte indicador dessa qualidade é a promoção de um escola democrática e inclusiva, com um sistema de educação flexível que responda às necessidades e características de todos os alunos, incluindo os que carecem de necessidades educativas especiais.

O princípio de educação inclusiva rege-se pela equidade educativa, ou seja, a garantia de qualidade quer nos acessos quer nos resultados. “A escola inclusiva pressupõe a individualização e personalização das estratégias educativas (...) com o objectivo de promover competências universais que permitam a autonomia e o acesso à condução plena da cidadania por parte de todos” (Decreto-Lei n.º 3/2008).

Todos os alunos revelam necessidades educativas no que diz respeito à diversidade que apresentam. Porém existem casos muito específicos que exigem a activação de apoios especializados. Estes apoios são direccionados aos alunos com limitações significativas quanto à actividade e participação em vários domínios da vida.

De acordo com o Decreto-Lei n.º 3/2008, “os apoios especializados podem implicar a adaptação de estratégias, recursos, conteúdos, processos, procedimentos e instrumentos, bem como a utilização de tecnologias de apoio,” o que desafia a implementação de medidas de mudança no contexto escolar por parte dos diferentes intervenientes.

Esta legislação estipula o novo ordenamento da Educação Especial, anulando o Despacho n.º 319/91, que vigorou quase duas décadas, estipulando novas regras para a

avaliação dos alunos com necessidades educativas especiais, conforme artigos 5.º ao 15.º.

Segundo o Despacho Normativo n.º 50/2005, a avaliação enquanto parte integrante do processo de ensino e de aprendizagem, permite verificar o cumprimento do currículo, diagnosticar insuficiências e dificuldades ao nível das aprendizagens e (re)orientar o processo educativo.

Atendendo às dimensões formativa e sumativa da avaliação, a retenção deve constituir uma medida pedagógica de última instância, numa lógica de ciclo e de nível de ensino, depois de esgotado o recurso a actividades de recuperação desenvolvidas no contexto da turma e da escola. Esta concepção determina a reorganização do trabalho escolar de forma a otimizar as situações de aprendizagem, incluindo-se nestas a elaboração de planos de recuperação, de desenvolvimento e de acompanhamento.

O objecto e âmbito do presente despacho normativo definem, de acordo com a avaliação sumativa interna, princípios de actuação e normas orientadoras para a implementação, acompanhamento e de desenvolvimento como estratégia de intervenção com vista ao sucesso educativo dos alunos.

Entendem-se por plano de recuperação o conjunto de actividades concebidas no âmbito curricular e de enriquecimento curricular, desenvolvidas na escola ou sob orientação da mesma, que contribuam para o adquirir de aprendizagens e competências (consagradas nos currículos em vigor) por parte dos alunos. O plano de recuperação pode integrar entre outras as seguintes modalidades:

- (i) Pedagogia diferenciada em sala de aula;
- (ii) Programas de tutoria para apoio a estratégias de estudo, orientação e aconselhamento do aluno;
- (iii) Actividades de compensação em qualquer momento do ano lectivo ou no início de um novo ciclo;
- (iv) Aulas de recuperação;
- (v) Actividades de ensino específico da língua portuguesa para alunos oriundos de países estrangeiros

O plano de recuperação é planeado, realizado e avaliado, quando necessário, em articulação com outros técnicos de educação, envolvendo os pais ou encarregados de educação e os alunos. As modalidades integradas pelo plano de recuperação são as seguintes:

- (i) Pedagogia diferenciada na sala de aula;
- (ii) Programas de tutoria para apoio a estratégias de estudo, orientação e aconselhamento do aluno;
- (iii) Actividades de compensação em qualquer momento do ano lectivo ou no início de um novo ciclo;
- (iv) Aulas de recuperação;
- (v) Actividades de ensino específico da língua portuguesa para alunos oriundos de países estrangeiros.

O plano de acompanhamento designa-se pelo conjunto de actividades concebidas no âmbito curricular e de enriquecimento curricular, desenvolvidas na escola ou sob sua orientação, desenvolvidas na escola ou sob orientação da mesma que incidam nas disciplinas ou áreas disciplinares nas quais o aluno não tenha adquirido as competências essenciais, com vista a situações de retenção repetida. Decorrente da avaliação sumativa final de um aluno que tenha sido objecto de retenção o plano de acompanhamento é elaborado pelo conselho de turma e aprovado pelo conselho pedagógico para ser aplicado no ano escolar seguinte competindo à direcção executiva do agrupamento ou escola determinar as respectivas formas de acompanhamento e avaliação. Este plano é planeado, realizado e avaliado em articulação com outros técnicos de educação, envolvendo os pais ou encarregados de educação e os alunos.

Relativamente à retenção repetida o artigo 4, do referente despacho, diz que no decurso de uma avaliação sumativa final, se concluir que um aluno que já foi retido em qualquer ano de escolaridade não possui as condições necessárias à sua progressão, deve o mesmo ser submetido a uma avaliação extraordinária que ponderará as vantagens educativas de nova retenção.

O plano de desenvolvimento contemplado no artigo 5 do presente despacho normativo é definido como o conjunto de actividades concebidas no âmbito curricular, desenvolvidas na escola ou sob orientação da mesma, que possibilitem aos alunos uma intervenção educativa bem sucedida, quer na criação de condições para a expressão e desenvolvimento de capacidades excepcionais quer na resolução de eventuais situações problema. O plano de desenvolvimento pode ser posto em prática a partir das seguintes modalidades:

- (i) Pedagogia diferenciada em sala de aula;

- (ii) Programas de tutoria para apoio e estratégias de estudo, orientação e aconselhamento do aluno;
- (iii) Actividades de enriquecimento em qualquer momento do ano lectivo ou no início de um novo ciclo.

O Decreto-Lei n.º 18/2011 altera o Decreto-lei n.º 6/2001, promovendo uma nova configuração do currículo nacional no 1.º, 2.º e 3.º ciclos.

Neste normativo, agora publicado, o legislador integra os princípios de avaliação no Ensino Básico no desenvolvimento e operacionalização do currículo. Neste sentido, define a avaliação e as respectivas modalidades (diagnóstica, formativa e sumativa) de acordo com a legislação anterior (Despacho Normativo n.º 1/2005), dando um teor sistemático ao documento.

Tal como diz o artigo 12 do referido Decreto-Lei a avaliação constitui um processo **regulador** das aprendizagens, **orientador** do percurso escolar e **certificador** das diversas aquisições realizadas pelo aluno ao longo do ensino básico. Na avaliação das aprendizagens dos alunos todos os professores envolvidos intervêm, com maior destaque para o professor titular de turma. A escola deve assegurar a participação dos alunos e dos pais e encarregados de educação neste processo de avaliação de aprendizagens, compete portanto à escola (no âmbito da sua autonomia) em articulação com os serviços centrais e regionais da administração da educação, desenvolver e divulgar instrumentos de informação para os alunos, pais e encarregados de educação e demais elementos da comunidade educativa.



**Capítulo 2**  
**METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO**

## 2.1. Investigação qualitativa

Neste capítulo pretende-se apresentar a metodologia utilizada na investigação deste relatório, que pretende compreender e caracterizar como é que os professores do 2.º ciclo avaliam os seus alunos. De modo que teremos em linha de conta as seguintes questões:

- (i) Como é que são decididos os critérios de avaliação?
- (ii) Quais os tipos de instrumentos de avaliação que são aplicados e como?
- (iii) Como é estabelecida a comunicação acerca da avaliação entre professores e alunos/família?
- (iv) São analisados planos individuais de aprendizagem dos alunos?
- (v) Como é que o conselho de turma avalia os alunos?
- (vi) Como é que o conselho de turma elabora a síntese de avaliação de cada aluno?

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

Escolhemos o método qualitativo para a realização deste estudo, pois a abordagem e os modelos de investigação que se pretendem aplicar em tudo se coadunam com o mesmo. O paradigma qualitativo abrange um campo transdisciplinar, envolve as ciências humanas e sociais e os instrumentos de trabalhos citados fazem jus a este método pois, uma vez que se baseiam no contacto directo com o objecto a ser estudado, propõem-se a analisar o que as pessoas dizem e demonstram. Como explicam Bogdan e Biklen (1994, p.47), “na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural”.

O método qualitativo deriva (entre outras) da teoria crítica do construtivismo e mostra-nos a amplitude de diversidade de tendências, ou seja, prova que, quando se fala de pessoas, as mudanças são constantes e imprevisíveis. Ora, os instrumentos de trabalho que vão ser utilizados jogam com esta modalidade, na medida em que se debruçam sobre acontecimentos, relatos e opiniões de pessoas. Neste sentido, Bogdan e Biklen (1994, p.48) afirmam que “a investigação qualitativa é descritiva”, ou seja, os dados expressam-se em palavras e não em números ou imagens.

Como explica Afonso (2005, p.43), os estudos naturalistas, nos quais o presente estudo de caso encontra eco, são caracterizados pela investigação de situações concretas existentes e identificáveis por parte do investigador, sem que aconteçam intervenções de quaisquer variáveis.

O objectivo desta escolha prende-se com o facto de encarar este estudo como uma interacção substancial com as pessoas e com os espaços físicos onde decorrem as acções (também estas alvo de análise e crítica) e retirar dessa interacção quer os significados que não se manifestam exteriormente quer os que são explícitos. Nesta linha de pensamento está uma das características que Bogdan e Biklen (1994, p.49) conferem à investigação qualitativa: “os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos”.

Bogdan e Biklen (1994, pp. 47-51) falam da “forma indutiva” como os investigadores tendem a analisar os seus dados, ou seja, o investigador “não presume que se sabe o suficiente para reconhecer as questões importantes antes de efectuar a investigação”; e ainda do “significado” ter uma “importância vital na abordagem qualitativa”, o quer dizer que “os investigadores que fazem uso deste tipo de abordagem estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas”.

Merriam (1998, p.9), citada por Almeida (2009, p.207), delinea as características da investigação qualitativa: (i) natureza da investigação: qualitativa; (ii) princípios filosóficos: fenomenologia e interacção simbólica; (iii) frases associadas: trabalho de campo, etnográfico, naturalístico, construtivista; (iv) objectivo da investigação: compreensão, descrição, descoberta, significado, hipóteses e colocação (gerar) de hipóteses; (v) características do desenho da investigação: flexível, envolvente e emergente; (vi) recolha de dados: investigador como principal instrumento, entrevistas, observação e documentos; (vii) modo de análise: indutiva pelo investigador; (viii) conclusões: compreensiva, holística e altamente descritiva.

De acordo com Afonso (2005, p.12), nas diferentes formas de construção do conhecimento científico nas Ciências Sociais, o funcionalismo e a sociologia interpretativa têm um lugar de destaque, enquanto tradições científicas. O autor defende que para além da utilização de obras de referência e a abordagem a textos de autores representativos, tem de se aplicar a estratégia principal para se clarificar conceptual e metodologicamente os paradigmas em causa. Essa estratégia centra-se em exercícios práticos de formulação de problemas e desenhos de investigação de acordo com as

perspectivas antropológicas e etnográficas que influenciam a investigação na área educacional.

Conforme defendem Ludke e André (1986, pp.15-16), a investigação passa por três fases: (i) a fase de exploração, durante a qual se selecciona e se define o problema, a escolha do local onde se realizará o estudo e dos contactos garantido a entrada em campo. Nesta fase operam-se as primeiras observações de forma a conhecer o fenómeno em estudo e assim distinguir aspectos essenciais da investigação, ainda que estes possam sofrer alterações ao longo do processo de pesquisa; (ii) a fase da decisão que consiste na procura sistemática dos dados já seleccionados como mais importantes a fim de compreender o problema em estudo. Nesta busca destacam-se como dados valiosos a forma e o conteúdo da comunicação dos participantes, o comportamento não verbal, os padrões de acção e não-acção e os registos de documentos. Numa investigação que valoriza o teor dos dados disponíveis, estes podem alterar o rumo da mesma; (iii) a fase da descoberta traduz-se na explicação da realidade, ou seja, na tentativa de dar resposta às hipóteses colocadas. O pesquisador, que tem um conhecimento endógeno da realidade, parte das explicações teóricas e procura testá-las na realidade observada.

## **2.2. Estudo de caso**

Dentro da abordagem qualitativa, escolhemos, o estudo de caso. Como referem Ludke e André (1986, p.17), neste estudo, seja ele simples e específico ou complexo e abstracto, o caso é sempre bem demarcado e os seus contornos bem definidos. O interesse deste estudo reside no que ele tem de único, de peculiar. Ainda de acordo com as mesmas autoras, “quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso” (p.17).

De acordo com Merriam (1988), citada por Bogden e Biklen (1994, p.89), “o estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico”.

Bogdan e Biklen (1994, p.89) estabelecem uma analogia entre estudo de caso e um funil, para explicarem o facto de as perguntas adequadas nunca serem muito específicas. No início o estudo é representado pela parte mais larga do funil, o investigador tenta encontrar na amostra escolhida o interesse do terreno ou das fontes de dados de acordo com os seus objectivos. Procura as formas de procedimento e a exequibilidade do estudo. Começa pela recolha de dados, revendo-os e explorando-os e

toma decisões acerca do objectivo do trabalho. Organiza e distribui o seu tempo, escolhe as pessoas que vai entrevistar e que aspectos vai focar. Pode acontecer que as ideias iniciais se desvançam em prol de novos planos. O tempo determina os aspectos específicos do contexto, indivíduos ou as fontes de dados. A partir daqui a área de trabalho é delimitada e de uma fase de exploração alargada o investigador passa para uma área mais restrita de análise de dados.

Como definem Ludke e André (1986, p.17), pretende-se que o estudo de caso se desenvolva numa situação natural, seja rico em dados descritivos e tenha um plano aberto, flexível e que focalize a realidade de forma complexa e contextualizada.

Para os autores supra citados são sete as características fundamentais do estudo de caso: (i) os estudos de caso visam à descoberta; (ii) os estudos de caso enfatizam a «interpretação em contexto»; (iii) os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma complexa e profunda; (iv) os estudos de caso usam uma variedade de fontes de informação; (v) os estudos de caso revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas; (vi) estudos de caso procuram representar os diferentes e às vezes conflituosos pontos de vista presentes numa situação social; (vii) os relatos do estudo de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa (p.17).

De acordo com Nisbet e Watt (1978), citados por Ludke e André (1986, p.21), o desenvolvimento de um estudo de caso passa por três fases: (i) a fase aberta ou exploratória, que explica o facto de o estudo se tornar mais claro à medida que se desenvolve; (ii) a análise sistemática em termos de colecta de dados; (iii) a análise e interpretação sistemática dos dados e na elaboração do relatório.

Afonso (2005, p.70), cita Bassey (1999, p.58), e expõe em síntese a definição de estudo de caso:

Um estudo de caso em educação é uma pesquisa empírica conduzida numa situação circunscrita de espaço e de tempo, ou seja, é singular, centrada em facetas interessantes de uma actividade, programa, instituição ou sistema, em contextos naturais e respeitando as pessoas, com o objectivo de fundamentar juízos e decisões dos práticos, dos decisores políticos ou dos teóricos que trabalham com esse objectivo, possibilitando a exploração de aspectos relevantes, a formulação e verificação de explicações plausíveis sobre o que se encontrou, a construção de argumentos ou narrativas válidas, ou a sua relação com temas da literatura científica de referência.

A especificidade do estudo de caso determina as dimensões metodológicas (como aliás já foi referido ao falar do método da investigação) implica uma abordagem holística e interdisciplinar, não se cingindo a relações de causalidade linear e recorrendo

a modelos de diferentes ciências sociais. Neste contexto é indispensável utilizar a triangulação de modo a conferir a validade dos dados recolhidos pelo investigador. Afonso (2005, p.73) aduz três estratégias/procedimentos para a utilização da triangulação: (i) multiplicar os modos de produção de dados, através do uso de técnicas diversificadas, tais como entrevista, observação e análise documental; (ii) multiplicação dos factores de produção de dados, o que no presente estudo implica o contacto com professores de diferentes escolas e circunstâncias diferentes no momento de recolha de dados; (iii) multiplicar os modelos de análise e as teorias do campo disciplinar, ou seja, fazer da análise estratégica e da psicologia social nos estudos das dinâmicas de grupo. Como refere Stake (1994, p.245), citado por Afonso (2005, p.73), “a finalidade do estudo de caso não é representar o mundo mas sim representar o caso.”

Como explicam Quivy e Campenhoudt (1992, p.161), quando se estuda um fenómeno no âmbito sociológico interessa estudar conjuntos sociais, neste caso uma organização concreta dentro da sociedade global. São os comportamentos, as estruturas e os sistemas que fazem funcionar esses conjuntos sociais que interessam. O funcionamento de uma organização é dado a conhecer pelos que fazem parte dela, de modo que é imprescindível contactar com os mesmos, ainda que o objecto de estudo seja a própria organização. Ao somatório destes elementos dá-se o nome de população, podendo este termo ser respeitante ao conjunto de pessoas, como de organizações.

Depois de definida a população nem sempre se consegue ou nem sempre é necessário reunir as informações acerca de cada um dos elementos que a constituem.

Como afirmam Quivy e Campenhoudt (1992, p.161) “a banalização das sondagens de opinião ensinou ao grande público que é possível obter uma informação digna de confiança, sobre uma população de várias dezenas de milhões de habitantes, interrogando apenas alguns milhares deles.”

De qualquer modo, as técnicas de amostragem não constituem uma fórmula única e eficaz em investigação social. De acordo com Quivy e Campenhoudt (1992, pp.162-164) depois de o investigador circunscrever o seu campo de análise tem de decidir que porção da população vai estudar: (i) a população na totalidade; (ii) uma amostra representativa da população; (iii) as características da população (não se debruçando nas componentes estritamente representativas).

Quando opta pela primeira possibilidade, o investigador analisa macrossociais e por isso não necessita de informações precisas, sendo suficientes os dados globais

disponíveis nas estatísticas, ou analisa uma determinada população considerada reduzida e que por isso pode ser integralmente estudada.

A segunda hipótese vai ao encontro de uma população muito volumosa, para a qual é preciso recolher muitos dados para cada indivíduo ou unidade, e de um problema de representatividade, ou seja, os aspectos que interessam ao investigador permitem-lhe recolher uma imagem global da população, junto de uma parte da mesma.

A terceira hipótese é a mais frequente, uma vez que é a forma mais eficaz de entender determinadas características de uma organização, pois é impossível estudar todas as organizações e tentar constituir uma amostra representativa das organizações dependeria muito dos critérios de representatividade.

### **2.3. Instrumentos e estratégia de recolha de dados**

Almeida (2009, p.207), citando Del Rincón (1995, p.36), explica que os instrumentos “são meios reais, com identidade própria, que os investigadores elaboram com o objectivo de registar informação”.

Ludke e André (1986, p.15) explicam, apoiando-se em Stubbs e Dealmon (1976) que a natureza determina a metodologia, portanto o problema estudado faz variar a forma e aplicação dos instrumentos de recolha de dados.

Bogden e Biklen (1994, p.149) referem que os dados são os “materiais em bruto que os investigadores recolhem do mundo que se encontram a estudar; são os elementos que formam a base da análise”, “os dados são simultaneamente as provas e as pistas”. Os dados são os registos dos investigadores, tais como: transcrições de entrevistas, notas referentes a observações participantes e documentos registados por outros. Os dados fundamentam os factos observados, ligam o investigador ao mundo empírico e quando sistemática e rigorosamente recolhidos dão resposta aos aspectos que aquele pretende compreender.

Quivy e Campenhoudt (1992, p.185) descrevem a recolha de dados, exactamente como o nome indica como a recolha e reunião das informações obtidas junto das pessoas ou das unidades de observação incluídas na amostra. De acordo com os autores “não basta conceber um bom instrumento, é preciso ainda pô-lo em prática de forma a obter uma proporção de respostas suficiente para que a análise seja válida” (pp.185-186). Desta intenção resulta a necessidade de que a escolha dos instrumentos seja feita

de acordo com o conjunto de objectivos e hipóteses de trabalho, bem como, com o dispositivo metodológico da investigação.

De acordo com Bogden e Biklen (1994, pp.150-152), a par do trabalho da recolha de dados: observação, entrevista, ou outra sessão de investigação, o investigador tem de registar ideias, estratégias, reflexões e palpites, os autores denominam estas notas como “*notas de campo*: o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo”. Estas *notas de campo*, quando detalhadas precisas e extensivas conduzem ao resultado bem sucedido de um estudo. Todos os dados são considerados *notas de campo*: transcrições de entrevistas, documentos oficiais, estatísticas oficiais, imagens e outros materiais. Estas notas podem ser de carácter descritivo, procurando captar uma imagem através de palavras, acções, pessoas ou conversas, ou reflexivo que sugere as ideias e preocupações do investigador.

Como expõe Afonso (2005, p.88), no âmbito da investigação naturalista, as técnicas de recolha de dados mais frequentemente utilizadas são: a análise documental (denominada pelo autor como pesquisa arquivista); a observação; a entrevista e o inquérito por questionário.

De seguida, analisam-se e descrevem-se as técnicas utilizadas nesta investigação bem como a organização dos dispositivos operacionais das mesmas.

### **2.3.1. Entrevista**

Morgan (1988), citado por Bogdan e Biklen (1994, p.134), descreve a entrevista como “uma conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, embora por vezes possa envolver mais pessoas, dirigida por uma das pessoas, com o objectivo de obter informações sobre a outra.”

Segundo Afonso (2005, p.97), a aplicação de entrevistas “constitui uma das técnicas de recolha de dados mais frequentes na investigação naturalista, e consiste numa interacção verbal entre o entrevistador e o respondente, em situação de face a face”.

De acordo com Ludke e André (1986, p.33), “a entrevista representa um dos instrumentos básicos para a coleta de dados”. Afirmam ainda que “a grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada” (p.34). Para estes autores, a entrevista bem elaborada conduz à



exploração de assuntos de natureza pessoal e íntima e pode levar ao aprofundamento de tópicos ligados a outras técnicas de colecta. A vantagem da entrevista é que possibilita correcções, esclarecimentos e adaptações que validam as informações pretendidas.

Como afirmam Quivy e Campenhoudt (1992, p.193), os métodos de entrevista (que se caracterizam pelo contacto directo entre o investigador e os entrevistados) distinguem-se pela aplicação dos processos fundamentais de comunicação e de interacção humana. Se estes processos forem valorizados o investigador pode retirar das suas entrevistas informações e elementos de reflexão que enriquecem a sua pesquisa.

Quivy e Campenhoudt (1992, p.193) explicam que o facto de a entrevista ser um método de recolha de informações incute no investigador o dever de estar atento, de modo que as suas próprias intervenções tragam elementos de análise produtivos.

Para Bogdan e Biklen (1994, p.134), o âmbito da investigação qualitativa, as entrevistas podem ser usadas de duas formas: pode ser a estratégia principal da recolha de dados, ou ser usada em consonância com a observação participante, análise de documentos e noutras técnicas. Em qualquer dos casos, a entrevista tem como objectivo recolher dados descritivos, possibilitando ao entrevistador conceber ideias acerca do que os sujeitos dizem sobre os tópicos implícitos nas questões colocadas.

Nos estudos de observação participante, geralmente a entrevista é precedida de um conhecimento entre investigador e sujeitos o que leva a travar uma conversa entre amigos. Contudo, a entrevista funciona em unísono com outras tarefas da investigação e o investigador tem o dever agarrar as situações potenciadoras e transformá-las em entrevistas. Como referem Bogdan e Biklen (1994, p.135), as conversas servem para “procurar um interesse ou um tópico em comum, uma oportunidade para se começar a construir uma relação”.

Ludke e André (1986, p.33) corroboram esta versão e afirmam que no início é importante atender ao carácter de interacção que se espelha na entrevista, pois na entrevista existe uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde, nas entrevistas não estruturadas, na qual não existe uma ordem das questões às quais se pretende obter resposta de forma autêntica. Ou seja, pretende-se que o entrevistado discorra sobre o tema tratado com base no que conhece.

O grau de estruturação das entrevistas determina os tipos de entrevistas qualitativas. Merton e Kendall (1946), referenciados por Bogdan e Biklen (1994, p.135), distinguem as entrevistas “moderadamente abertas” como aquelas que se centram em tópicos determinados ou que podem ser guiadas por questões gerais. Para

Bogdan e Biklen (1994, p.135) “mesmo quando se utiliza um guião, as entrevistas oferecem ao entrevistador uma amplitude de temas considerável, que lhe permite levantar uma série de tópicos e oferecem ao sujeito a oportunidade de moldar o seu conteúdo”. Ao tentar controlar o conteúdo, o entrevistador corre o risco de se desviar da investigação qualitativa.

Relativamente à entrevista “muito aberta”, de acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 135) “o entrevistador encoraja o sujeito a falar sobre uma área de interesse e, em seguida, explora-a mais aprofundadamente. Neste tipo de entrevista, o sujeito desempenha um papel crucial na definição do conteúdo da entrevista e na condução do estudo”.

Bogdan e Biklen (1994, p.135) referem que, no que diz respeito aos tipos de estruturação: estruturado ou não estruturado, as entrevistas semi-estruturadas concedem dados comparáveis entre os sujeitos, no entanto perde-se a possibilidade de compreender como é que cada sujeito elabora o tópico em questão.

Tal como denotam os autores supra citados, o modelo de entrevista a utilizar deve ser baseado no objectivo da investigação e como tal não necessita de ser vincadamente estruturado ou semi-estruturado. Dependendo dos momentos da realização da investigação podem ser utilizados diferentes tipos de entrevista. No início do projecto, tendo como principal objectivo a compreensão das perspectivas sobre o tópico é importante a entrevista ser mais livre e exploratória. De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p.136) “após o trabalho de investigação, pode surgir a necessidade de estruturar mais as entrevistas de modo a obter dados comparáveis num tipo de amostragem mais alargada”.

Também segundo Afonso (2005, pp.97-99), a categorização diverge, sendo que existem três tipos: entrevistas estruturadas, não estruturadas e semi-estruturadas. As entrevistas estruturadas são aquelas em que o entrevistado responde a perguntas de acordo com um conjunto limitado de categorias. Para esse efeito as respostas são anotadas a par de um esquema de codificação pré-estabelecido. Nas entrevistas não estruturadas, a comunicação verbal entre investigador e respondente “desenvolve-se à volta de temas ou grandes questões organizadoras do discurso, sem perguntas específicas e respostas codificadas. O objectivo consiste em compreender o comportamento complexo e os significados construídos pelos sujeitos, sem impor uma categorização exterior que limite excessivamente o campo de investigação”. As entrevistas semi-estruturadas obedecem a um formato intermédio entre as entrevistas

abertas e as estruturadas, “em geral, são conduzidas a partir de um guião que constitui o instrumento de gestão da entrevista semi-estruturada”.

De acordo com Ludke e André (1986, p.33), o tipo de entrevista mais adequado ao trabalho de pesquisa que se faz na área de educação é aquele que adapta esquemas mais livres, menos estruturados, o que tem haver com o facto das informações que se querem obter serem mais facilmente abordáveis através de um instrumento mais flexível.

A forma como decorre a entrevista é da responsabilidade do entrevistador, tal como referem Bogdan e Biklen (1994, p.138), “importa criar uma atmosfera onde os entrevistados se possam sentir à vontade para expressarem as suas opiniões.” Não é fácil criar uma relação de confiança quando o investigador não respeita os pontos de vista dos sujeitos, nem se sente livre para expor os seus. Quando o investigador se propõe à compreensão das perspectivas do sujeito ou dos sujeitos deve tentar «entrar no mundo» dos mesmos. Uma forma de o conseguir é realizar entrevistas em grupo, pois as pessoas quando reunidas sentem-se encorajadas a falar sobre o tema em foco, no entanto cabe ao entrevistador controlar os sujeitos que se destacam dos outros por falar mais.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p.139), “as boas entrevistas revelam paciência”, quando existe alguma ideia que não é expressa claramente o investigador deve esperar para perceber o significado global, não deve alimentar as respostas dos entrevistados. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p.139) “os entrevistadores têm de ser detectives, reunindo partes de conversas, histórias pessoais e experiências, numa tentativa de compreender a perspectiva pessoal do sujeito”.

Como afirmam Quivy e Campenhoudt (1992, p.193), na entrevista instaura-se uma verdadeira troca “durante a qual o interlocutor do investigador exprime as suas percepções de um acontecimento ou de uma situação, as suas interpretações e as suas experiências” e o investigador tem como tarefa facilitar essa transmissão, encaminhando-a para os objectivos da investigação.

Bogdan e Biklen (1994, p.108) referem que o objectivo primordial de uma entrevista realizada no âmbito de uma investigação qualitativa é gerar conceitos e conhecimentos, como tal o entrevistador deve focar-se no discurso do entrevistado abrindo, assim, caminho à análise. As grelhas de entrevistas visam as respostas e harmonizam-se com a necessidade do investigador analisar e recolher dados de acordo com o desenvolvimento da entrevista e dos conceitos, relacionados com o objecto de estudo.

Ludke e André (1986, p.36) aconselham o uso de um roteiro que guie a entrevista através dos tópicos principais a serem tratados, seguindo uma sequência lógica entre os assuntos, dos mais simples para os mais complexos, e assegurando que as questões de maior envolvimento pessoal não sejam colocadas prematuramente, não correndo o risco de que bloqueiem a espontaneidade do interlocutor.

No entanto, o guião deve ser flexível de modo a que o investigador ouça o sujeito como explicam Bogdan e Biklen (1994, p. 136), se o entrevistado se sentir à vontade para expor as suas ideias livremente, o objectivo é mais facilmente atingido, pois o interesse é obter dados que ilustrem as opiniões do entrevistado. As questões levantadas devem contemplar a possibilidade do sujeito expor as suas considerações. É importante que o entrevistador transmita ao respondente quais os seus interesses, no decorrer da entrevista o entrevistador deve dar a entender ao entrevistado o que precisa de saber, o que tem de ser esclarecido, solicitando exemplos e explicações, deve fazê-lo também utilizando a expressão facial, muitas vezes o entrevistado necessita ser estimulado, ou seja, a entrevista deve ser orientado pelo investigador.

A orientação do investigador não implica a interpolação do diálogo, antes pressupõe a capacidade de ouvir e de esperar que o entrevistado seja capaz de elaborar e aduzir os seus pensamentos. Como afirmam Bogdan e Biklen (1994, p.137), “o que se revela mais importante é a necessidade de ouvir cuidadosamente”. Nem sempre se compreende o que o entrevistado quer dizer, numa situação deste género é necessário fazer perguntas que clarifiquem a mensagem, sem intimidar o entrevistado ou sequer atribuir-lhe culpas. Uma forma de o fazer é solicitar que o respondente partilhe experiências e histórias, escolher o local propício a recordações e pedir que tenha consigo objectos que reportem a acontecimentos interessantes.

O dom do entrevistador reside em ser flexível e adaptar-se às situações, sem ter estratégias pré-definidas, de modo a deixar que o sujeito se revele sem, no entanto, abusar da confiança do mesmo. A par desta capacidade o investigador não deve emitir opiniões, avaliar ou julgar o sujeito, de acordo com Bogdan e Biklen (1994, p.138), “o objecto da investigação é a compreensão das diferentes perspectivas pessoais e não uma lição aos sujeitos”.

Como afirma Afonso (2005, p.98), a condução da entrevista obedece a regras prescritas pela experiência dos investigadores. De modo que é imprescindível estabelecer uma relação de empatia e confiança com o entrevistado, explicando o objectivo da pesquisa e garantido a confidencialidade da fonte. Para além disso, no

decorrer da entrevista é necessário saber ouvir, não interromper o entrevistado e aplicar perguntas abertas. Analisemos então, de acordo com o autor (p.98), as regras de aplicação de uma entrevista: (i) evitar longas explicações sobre o estudo; (ii) respeitar a sequência das perguntas e a sua exacta formulação; (iii) não deixar que outra pessoa interrompa a entrevista, responda pelo entrevistado ou dê a sua opinião sobre a pergunta; (iv) nunca sugerir uma resposta nem mostrar que se concorda ou discorda de uma resposta; (v) nunca interpretar o significado de uma pergunta.

Bogdan e Biklen (1994, p. 139) retratam a reconstrução de uma entrevista e explicam que mesmo quando as entrevistas são gravadas as limitações e dificuldades fazem-se notar, para além de que a utilização de gravadores coloca algumas questões que se prendem com a relação entre entrevistador e entrevistado. Não se pode gravar sem se pedir autorização e por vezes torna-se constrangedor fazê-lo. O sujeito é confrontado com uma série de juízos que muitas vezes o deixam hesitante. Sendo assim é importante tranquilizar as pessoas e passar uma mensagem de confiança.

Relativamente às notas de campo, os autores referem que estas podem ser tiradas depois da sessão se as entrevistas forem curtas e se fizerem parte de uma observação participante, se as entrevistas forem longas é preferível tirar notas rápidas (que servem de auxiliares de memória) no decorrer das mesmas, as entrevistas mais longas são difíceis de captar de modo completo. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p.172), se estas forem utilizadas como a técnica principal do estudo é recomendável o uso do gravador. Ludke e André (1986, p.37) explicam que o registo feito através das notas durante a entrevista não alcança muitas coisas ditas e exige concentração e esforço da parte do entrevistador, mas em compensação “as notas já representam um trabalho inicial de selecção e interpretação das informações emitidas”.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p.135), é imperterível que o investigador esteja atento a todos os sinais e manifestações do sujeito, os gestos, as expressões faciais, a linguagem das mãos, todos estes indicadores devem ser tidos em conta no registo elaborado. A utilização do gravador não dispensa a atenção e dedicação do investigador, embora se tenha que preocupar somente com curtas notas de campo que descrevem o sujeito e o meio, o trabalho de difícil execução reside na transcrição. Sem deixar que a entrevista perca o seu cunho aberto e fluído é importante limitar o comprimento da mesma, para além de conseguir um número razoável de sujeitos, é decisivo determinar o tempo de cada entrevista, de modo a que o respondente não divague por temas que se distanciam da área fulcral.

Quivy e Campenhoudt (1992, p.196) defendem que a análise da entrevista deve “incluir uma elucidação daquilo que as perguntas do investigador, a relação de troca e o âmbito da entrevista induzem nas formulações do seu interlocutor”, ou seja, as informações transmitidas pelo entrevistado fazem parte do contexto do estudo, de maneira que o investigador as pode analisar não só como resposta às questões colocadas, mas como continuidades do discurso integrante do quadro teórico.

As transcrições requerem organização, o formato das mesmas pode variar, mas a sua compreensão e contextualização é indispensável. Bogdan e Biklen (1994, p. 173) afirmam que “tal como com as notas de campo, um cabeçalho no princípio de cada entrevista ajuda a organizar os seus dados e a recuperar segmentos específicos quando tem necessidade deles.” No cabeçalho podem constar o nome da pessoa entrevistada, a data em que a entrevista ocorreu, o local onde se passou e qualquer tipo de aspecto que possa ajudar a recordar o conteúdo da entrevista.

Bogdan e Biklen (1994, p.173) explicam que na redacção entrevista existem alguns aspectos técnicos a ter em conta: anotar, do lado esquerdo, a pessoa que fala, uma vez que existe mais do que um interveniente e começar uma nova linha de cada vez que muda o interveniente; a transcrição deve ser dominada pelos comentários do sujeito, mas não descurando os comentários do entrevistador; cortar o monólogo em parágrafos frequentes, quando o sujeito fala por longos períodos, de modo a facilitar a codificação; reservar espaço na margem do lado esquerdo para a codificação e comentários.

### **2.3.1.1. Tipo de entrevista escolhida**

Os sujeitos seleccionados para aplicar a entrevista são quatro professores do 2.º Ciclo do Ensino Básico, que leccionem a disciplina da Matemática em turmas diferentes.

Depois de escolhida a escola onde se realizou a observação o contacto travado com alguns professores permitiu a aplicação da entrevista tomando como entrevistados quatro professores da disciplina de Matemática do 5.º e 6.º anos.

O guião da entrevista (anexo 1) teve como linhas orientadoras os conceitos abordados na revisão da literatura o que nos ajudou a estabelecer objectivos e a discriminar as perguntas de acordo com o que se pretendia conhecer acerca das avaliações levadas a cabo pelos professores entrevistados.

De acordo com o que tinha sido delimitado pelo quadro teórico tínhamos como principais objectivos conhecer as metodologias, as formas de aplicação e os domínios considerados na avaliação, de modo que estipulamos os seguintes alvos, tendo como ponto de partida a categoria critérios:

- (i) Como são definidos os critérios de avaliação.
- (ii) Quando.
- (iii) Quem os aprova.
- (iv) Quais os documentos que os revelam.
- (v) Como são divulgados.
- (vi) Como são divulgados.
- (vii) Como são organizados em relação aos parâmetros e aos instrumentos aplicados.
- (viii) Que domínios contemplam: conhecimentos, capacidades, atitudes, valores.

De acordo com a categoria instrumentos de avaliação queríamos perceber:

- (i) Como é que os professores articulam entre si a aplicação dos instrumentos e os momentos de avaliação dos alunos.
- (ii) Que instrumentos aplicam. Testes, trabalhos, pesquisas, apresentações orais.
- (iii) Qual o peso de cada um dos instrumentos de avaliação.

A entrevista semi-estruturada foi o modelo escolhido para o estudo em questão, por ser um modelo intermédio entre entrevistas estruturadas e não estruturadas e pela possibilidade que apresenta de comparação de dados obtidos através dos sujeitos. Este formato rege-se por um guião que funciona como o instrumento de gestão de recolha de dados.

Apoiando-nos na linha de pensamento de Afonso (2005, p.99), o guião foi construído a partir das questões de pesquisa e eixos de análise do projecto de investigação. Optámos por uma estrutura típica de carácter matricial, de modo que a entrevista está organizada por objectivos que nos conduzem às questões.

Os recursos utilizados foram o gravador, e as notas de campo como auxílio dos anteriores. De modo a validar a entrevista, após a sua transcrição, esta será entregue aos entrevistados e de acordo com as suas considerações será aprovada ou reformulada.

De seguida, expomos as etapas que percorremos:

Etapa 1 – Legitimámos a entrevista, fornecendo ao sujeito a sua finalidade, referindo o tema do trabalho e o âmbito;

Etapa 2 – Motivámos o entrevistado de modo a que se interessasse e colaborasse;

Etapa 3 – Garantimos e assegurámos a confidencialidade de toda a informação;

Etapa 4 – Identificámos factores importantes no percurso pessoal e académico;

Etapa 5 – Realizámos a entrevista, abordando a temática em questão;

Etapa 6 – Agradecemos a colaboração prestada;

Etapa 7 – Informámos o entrevistado de que após a transcrição da entrevista, esta deveria ser consultada por ele de modo a dar o seu aval/validação.

### **2.3.2. Análise documental**

A análise documental consiste na consulta de informação existente em documentos anteriormente elaborados, com o objectivo de obter dados que respondam às questões da investigação.

Neste estudo utilizaram-se como documentos de suporte, tentando responder às questões de investigação, testemunhos que à partida se sabiam imprescindíveis para o estudo, como por exemplo: (i) pauta de avaliação da turma aprovada na reunião durante a qual se realizou a observação; (ii) acta da reunião referida, (iii) regulamento interno da escola sobre a qual recaiu o estudo; (iv) matrizes de cariz organizacional, onde constam o mapa de marcação de instrumentos de avaliação e a avaliação atribuída a cada um deles; e outros dos quais se desconhecia a sua existência ou a importância da mesma para este estudo, antes de iniciar o contacto com os professores entrevistados e observados, tais como: (v) registos acerca dos alunos, de entre os quais diários escolares e fichas de registo individual e (vi) brochuras entregues aos pais, com o objectivo de os informar acerca dos critérios de avaliação que guiam os professores.

Os documentos que os sujeitos redigem também podem ser usados como dados recolhidos para a investigação. Alguns exemplos desses documentos escritos são, como descrevem Bogdan e Biklen (1994, p. 176):

Coisas como autobiografias, cartas pessoais, diários, memorandos, minutos de encontros, boletins informativos, documentos sobre políticas, propostas, códigos de ética, declarações de filosofia, livros do ano, comunicados à imprensa, livros de recortes, cartas ao editor, cartas “Dear Abby”, artigos de jornal, ficheiros pessoais e registos individuais de estudantes e processos também são incluídos.



Estes registos escritos encontram-se em ficheiros, gavetas de secretárias, departamentos dos edifícios e arquivos. A tarefa mais importante é situar e ter acesso a esses registos. Parte desses documentos não apresentam mais do que detalhes factuais, mas outros circunscrevem um manancial fértil acerca do que os sujeitos pensam. Como referem Bogdan e Biklen (1994, p. 176), “os dados produzidos pelos sujeitos são utilizados como parte dos estudos em que a tónica principal é a observação participante ou a entrevista, embora às vezes possam ser utilizados em exclusivos”.

Como nos dizem Quivy e Campenhoudt (1992, p.203), uma das principais vantagens da utilização deste método de recolha de dados é a “valorização de um importante e precioso material documental que não pára de se enriquecer”, dado o rápido desenvolvimento das técnicas de recolha, de organização e de transmissão de dados. Os autores explicam que, “como os dados não são recolhidos pelo próprio investigador, de acordo com os critérios que mais lhe convêm” (p.204), devem ser manipulados e apresentados a fim de verificarem as hipóteses. Contudo, essas manipulações não podem alterar a credibilidade que justifica a utilização desses dados.

De acordo com Ludke e André (1986, p.38), os documentos escritos pelos sujeitos constituem uma “técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja completando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”. Para estes autores, uma das grandes vantagens na análise destes documentos é o facto de serem uma fonte não – reactiva, facultando a obtenção de dados quando é impossível contactar o sujeito.

### **2.3.3. Observação**

Neste estudo importa responder a uma das três perguntas que, na linguagem utilizada por Quivy e Campenhoudt (1992, pp.157-165), guiam a investigação: (i) observar o quê? (ii) observar em quem? (iii) observar como?

A observação foi um dos instrumentos de recolha de dados escolhidos pois dado o problema de investigação: “Como é que os professores de matemática do 2.º ciclo avaliam os alunos?”, era importante perceber como é que professores se organizam dentro da instituição para avaliarem os seus alunos. Daí que tenha sido escolhida a observação de um conselho de turma no final do 2.º período.

Os objectivos desta observação (anexo 3) prendiam-se com a dinâmica e a articulação entre os professores, de modo que queríamos:

- (i) entender quais os documentos com base nos quais os professores trabalham;
- (ii) qual a ordem de trabalhos da reunião;
- (iii) como é que os professores preenchem a pauta que vai ser lançada com as classificações;
- (iv) que critérios seguem;
- (v) falam de cada aluno individualmente;
- (vi) discutem as classificações em conjunto ou os níveis são atribuídos antes da reunião;
- (vii) é utilizado o sistema informático ou escrevem-se todas as informações e classificações utilizando folhas e caneta;
- (viii) é elaborada uma síntese individual de cada aluno;
- (ix) é feita a avaliação do projecto curricular de turma;
- (x) são feitas perguntas no sentido de conhecer e saber como se pode melhorar o trabalho desenvolvido pelo aluno que apresenta dificuldades;
- (xi) é realizada uma análise estatística;
- (xii) o sucesso é pleno não existindo níveis negativos;
- (xiii) sobre que tipo de alunos os professores se debruçam mais, os que apresentam níveis positivos ou que denotam dificuldades;
- (xiv) falam-se dos planos de recuperação, dos planos de acompanhamento, dos planos de desenvolvimento;
- (xv) fazem-se balanço dos planos colocados em prática;
- (xvi) é avaliado o comportamento global da turma, como o caracterizam.

Como afirma Afonso (2005, p.91), a observação é uma técnica de recolha de dados útil e fidedigna, “na medida em que a informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos sujeitos, como acontece nas entrevistas e nos questionários”.

Quivy e Campenhoudt (1992, p.196) afirmam que “os métodos de observação directa constituem os únicos métodos de investigação social que captam os comportamentos no momento em que eles se produzem”, as observações reflectem os comportamentos dos actores, na medida em que demonstram relações sociais.

A observação participante revela-se uma das técnicas mais eficazes na recolha de dados. Como afirmam Bogdan e Biklen (1994, p.91), parte-se de um foco de estudo

que se centra numa organização particular e escolhe-se um dos sectores da organização, que normalmente são: um local específico dentro da organização; um grupo específico de pessoas ou uma qualquer actividade na escola. A selecção do foco pressupõe uma dificuldade, esse foco é uma parte da realidade, mas não deixa de estar integrado na realidade, para o investigador é complicado, ao tentar controlar esse foco, uma vez que é o seu campo de estudo, não o dissolver da realidade, na qual se insere.

Segundo Ludke e André (1986, p.25), as observações são facilmente influenciáveis pelas características e história de vida do indivíduo que observa, de modo que, para que a observação “se torne um instrumento válido e fidedigno de investigação científica, a observação precisa ser antes de tudo controlada e sistemática. Isso implica a existência de um planeamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do observador”.

Antes de escolher os locais, os grupos e os programas que se coadunam com o interesse do seu estudo, o investigador deve fazer visitas à organização de modo a perceber a sua dinâmica e como e onde se deslocam os sujeitos. Até porque, segundo Bogdan e Biklen (1994, p.91), o foco pode e deve ser sugerido pelo contexto. Ao escolher o *grupo* sobre o qual vai recair a observação o observador deve informar-se acerca da estrutura informal da instituição, pois um *grupo* insere-se numa perspectiva sociológica e representa “pessoas que interagem, que se identificam umas com as outras e que partilham expectativas em relação ao comportamento das outras”. As características comuns dessas pessoas podem favorecer a amizade ou o seu relacionamento, mas é previdente entender se as pessoas partilham uma identidade de grupo.

Ainda relativamente à escolha do grupo, Bogdan e Biklen (1994, p.92) defendem que num primeiro estudo se deve escolher um grupo, suficientemente grande para que o investigador não se destaque, mas suficientemente pequeno para que não a tarefa não seja deturpada pela mudança de comportamentos dos sujeitos.

De acordo com Quivy e Campenhoudt (1992, p.197), o campo de observação depende dos objectivos do trabalho do investigador e da problemática em estudo. Os autores encontram neste método de recolha de dados, como principais vantagens: (i) a apreensão dos comportamentos e dos acontecimentos no próprio momento em que se produzem; (ii) a recolha de um material de análise não suscitado pelo investigador e portanto, relativamente espontâneo; (iii) a autenticidade relativa dos acontecimentos em comparação com as palavras e com os escritos.

## 2.4. Critérios de rigor científico dos dados recolhidos

Afonso (2005, p.111) define a recolha de dados somente como a fase inicial do trabalho empírico. Concretizar a finalidade da pesquisa depende da organização e do tratamento desses dados, tarefas que se demonstram mais exigentes e complexas que a recolha de informação.

A informação, ainda que tenha muito valor, se estiver dispersa não tem qualquer significado, nem para quem realiza o estudo, nem para quem o consulta, como explica Bell (1997, p.160), a informação tem de estar organizada por categorias.

A tarefa que o investigador tem de solicitar a informação entra continuamente em interacção com a tarefa de a compilar. Neste sentido, Ketele e Roegiers (1993, p.43) afirmam que a reflexão sobre a utilização dos resultados da recolha de informações é tão importante como a própria recolha.

Ferreira e Romero, citados em Estrela e Ferreira (1997, p.630), explicam a propósito dos aspectos metodológicos da investigação que entendem as metodologias de investigação em Ciências da Educação:

“não são apenas como um conjunto de técnicas de recolha e análise de dados, mas como processos heurísticos que se desenvolvem num quadro de referência paradigmático e em que são fundamentais as questões relativas à objectividade/subjectividade da investigação, à possibilidade de generalização dos resultados e ao carácter de cientificidade do método de investigação”.

Goyette e Boutin (1990, p.64) revelam, citando Miles e Huberman (1984), três aspectos específicos dos critérios na investigação qualitativa: (i) clarificação dos critérios utilizados; (ii) a operacionalização dos critérios no processo de investigação através de procedimentos específicos; (iii) a explicitação da operacionalização dos critérios nos relatórios da investigação, ou seja, a organização sistemática dos processos que o investigador seguiu.

Para Goyette e Boutin (1990, p.65), os critérios utilizados na investigação qualitativa são: de objectividade, de validade e de fidelidade. A procura da objectividade na área qualitativa exige que o investigador esteja pronto a explicitar os apriorismos e o cálculo dos efeitos que os sujeitos têm na sua pesquisa; citando Van der Maren (1987), Goyette e Boutin (1990, p.67) explicam tratar-se de ser “objectivo pelo reconhecimento da subjectividade e pela objectivação dos efeitos dessa mesma subjectividade”. Relativamente à validade esta coloca a questão de saber se o investigador, como referem Kirk e Miller (1986), citados por Goyette e Boutin (1990, p.68), “observa realmente aquilo que pensa que está a observar”, ou seja, perceber se os

dados que obtém possuem valor de representação e se as variáveis que os identificam entram na categoria adequada. A fidelidade, segundo Kirk e Miller (1986), citados por Goyette e Boutin (1990, p.80), baseia-se “essencialmente em procedimentos de investigação cuja a descrição está explícita” ou seja incide directamente sobre as técnicas e instrumentos de recolha de dados, assim sendo, as notas tomadas no trabalho de campo revelam-se um instrumento vantajoso na verificação da fidelidade.

Almeida (2009, p.231) afirma que “numa perspectiva de garantir a confiança dos dados, a triangulação torna-se uma das estratégias para aumentar a credibilidade do estudo”. O mesmo autor, citando Patton (1990), revela quatro tipos de triangulação que podem sustentar a credibilidade do estudo: (i) triangulação dos métodos; (ii) triangulação das fontes; (iii) triangulação de análise; (iv) triangulação de teorias, de modo a evitar possíveis enviesamentos.

## **2.5. Tratamento de dados**

De acordo com Bardin (1977, p.101), “os resultados brutos são tratados de modo a serem significativos (falantes) e válidos”. O investigador depois de ter recolhido os dados no campo de estudo, deve propor inferências e realizar interpretações de acordo com os objectivos definidos ou referentes a novas descobertas.

Como refere a autora supracitada (1977, p.101), “tratar o material é codificá-lo”, essa codificação depende da capacidade do investigador de agregar e enumerar o conteúdo de modo a conferir-lhe uma representação.

Depois de recolhidos os dados que se revelaram a partir do quadro teórico a riqueza da investigação é variada, no entanto encontra-se dispersa nas múltiplas notas de campo angariadas, como sendo as entrevistas, os documentos solicitados aos entrevistados e aos indivíduos que participaram indirectamente no estudo (tomando como exemplo o director da escola que foi escolhida como campo de investigação). É, deste modo, premente organizar a informação obtida, para que esta nos possa revelar respostas cujas perguntas estavam definidas desde que se colocou o problema de investigação: como é que os professores de matemática do 2.º ciclo avaliam os seus alunos.

Pretende-se então, neste ponto, apresentar o sistema de codificação que foi utilizado nesta investigação qualitativa de modo a organizar os dados.

A discriminação dos dados e a sua leitura conduziu-nos a uma interpretação a partir da qual se destacou uma rede conceptual representativa dos conceitos esclarecidos e explicitados na revisão da literatura, essa rede conceptual depois de analisada permitiu-nos classificar os dados descritivos em categorias.

As categorias foram definidas, *à priori*, a partir do enquadramento teórico (revisão da literatura) e surgiram depois as categorias emergentes que decorreram do contacto com os protagonistas do estudo.

Sendo que as categorias têm a sua origem nas questões e preocupações da investigação, com o intuito que as primeiras constituam um esclarecimento para as segundas e também permitindo uma consulta elucidativa das mesmas, elaboraram-se quadros, grelhas e gráficos.

Os quadros apresentam as categorias segundo uma hierarquia de categorias (categorias abrangentes) e subcategorias (categorias mais específicas). Os quadros têm quatro colunas: na primeira coluna constam as categorias; na segunda coluna as subcategorias que derivam da categoria abrangente; na terceira coluna discriminam-se os dados que versam sobre os conceitos destacados, sistematizando a análise do seu conteúdo e atribuindo-lhe um significado contextualizado na categoria exposta; na quarta coluna discriminam-se os códigos específicos dos dados recolhidos e tratados, compostos por uma letra e por número que correspondem à ordem sequencial da aplicação dos diferentes instrumentos.

No quadro 5 observam-se os códigos que foram atribuídos aos dados recolhidos e tratados.

**Quadro 5** – Designação dos códigos atribuídos aos dados recolhidos e tratados

<b>Código</b>	<b>Designação</b>
E1, E2, E3, E4, E5	Entrevistas
O	Observação
D	Documentos

No quadro 6 apresenta-se a categorização dos entrevistados.

**Quadro 6** – Categorização dos entrevistados

<b>Código do entrevistado</b>	<b>Idade</b>	<b>Habilitações Literárias</b>	<b>Profissão</b>	<b>Tempo de serviço</b>
E1	51	Licenciatura em Ciências e Matemática	Professor de Matemática do 2.º ciclo	22 anos
E2	56	Licenciatura em Matemática	Professor de Matemática do 2.º ciclo	30 anos
E3	30	Licenciatura em Matemática Pós graduação em Matemática	Professor de Matemática do 2.º ciclo	6 anos
E4	31	Licenciatura em Ensino Básico variante Matemática e Ciências da Natureza	Professor de Matemática e de Ciências da Natureza do 2.º ciclo	6 anos
E5	36	Licenciatura em Ensino Básico variante Matemática e Ciências da Natureza	Professor de Matemática do 2.º ciclo	14 anos

No quadro 7 apresentam-se as categorias de significação, da entrevista e da observação, que emergiram dos conceitos elucidados na Revisão da Literatura, e dos que emergiram ao longo da recolha dos dados, na fase de contacto com o campo de trabalho, quer através de conversas informais com os protagonistas do estudo, quer durante as entrevistas realizadas, como também a partir da consulta de documentos facultados, e através da observação naturalista efectuada durante a reunião de conselho de turma, na qual os professores lançaram em pauta os resultados dos seus alunos referentes ao 2.º período do ano lectivo que decorria.

**Quadro 7** – Categorias e subcategorias de significação

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>
1. Critérios de avaliação	1.1.Proposta anual de critérios de avaliação 1.2.Aprovação de critérios 1.3.Divulgação de critérios 1.4.Domínios contemplados nos critérios

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>
2. Instrumentos de avaliação	2.1. Instrumentos de avaliação aplicados 2.2. Periodicidade da aplicação 2.3. Articulação entre os professores para elaboração 2.4. Articulação entre os professores para a sua aplicação 2.5. Informação dos objectivos dos instrumentos 2.6. Conteúdos avaliados
3. Expectativas e considerações do professor	3.1. Auto-avaliação 3.2. Classificação 3.3. Definição de metas de aprendizagem 3.4. Funções da avaliação (regulação e melhoria)
4. Reunião de conselho de turma	4.1. Ordem de trabalhos 4.2. Organização da reunião 4.3. Atribuição das avaliações 4.4. Registos descritivos individuais dos alunos 4.5. Avaliação do projecto curricular de turma 4.6. Análise de planos 4.7. Análise estatística e melhoria dos resultados 4.8. Comunicação dos resultados aos encarregados de educação

A categorização dos conteúdos que despertaram maior interesse ao longo do estudo permitiu-nos não só antever quais as características dos intervenientes do estudo, mas principalmente a melhor forma de interagir com eles no sentido de obter as informações necessárias a fim de poder chegar a algumas conclusões e poder responder às questões colocadas no âmbito da investigação.



O âmbito da pesquisa foi escolhido com base na informação que se pretendia angariar e tratar. Estando perante categorias que versam sobre o processo de avaliação, era importante escolher o campo de trabalho onde se desenvolveria a pesquisa, e também os momentos nos quais se estabeleceria contacto com o campo de trabalho e os intervenientes do estudo.

## **2.6. Âmbito da Pesquisa**

De modo a caracterizarmos o âmbito da pesquisa, pesquisámos e analisámos alguns documentos que forneciam a informação necessária para conhecer e explanar dados indispensáveis para proceder à descrição e caracterização do campo e do alvo do presente estudo.

Como explicam Bogdan e Biklen (1994, p.113), a forma que a massa dos investigadores qualitativos utilizam para recolher os dados é o trabalho de campo. Este trabalho de campo exige da parte do investigador encontrar-se com os sujeitos, passar muito tempo no território dos mesmos, o que no nosso caso significou passar algum tempo na escola, ou seja estar presente em momentos cruciais, como por exemplo o momento em que os professores lançaram as classificações dos seus alunos.

Depois de estabelecida a confiança necessária para que os sujeitos falam-se sobre as suas tarefas profissionais, foi importante registar, “de forma não intrusiva” como advertem Bogdan e Biklen (1994, p.113), o que ia acontecendo e recolher outros dados descritivos.

Uma das características dadas a conhecer por Bogdan e Biklen (1994, p.113), que mais sobressaiu na nossa acção como investigadores foi o facto de termos estado em contacto com os sujeitos, não como uma pessoa que sabia tudo, mas como alguém que queria aprender.

### **2.6.1. O centro educativo**

Tem a sua sede actual na freguesia de Santa Isabel, em Campo de Ourique.

O centro educativo foi fundado a 10 de Junho de 1910, apenas quatro meses antes da proclamação da República, tendo obtido o estatuto de instituição de instrução liberal pela Assembleia-geral a 15 de Janeiro de 1912. É uma Associação que tem como principal finalidade educar e estabelecer funções recreativas. Tal como se descreve num Ofício de 1941 ao Sr. Governador Civil de Lisboa “o seu principal fim é ministrar

gratuitamente o ensino primário aos filhos dos seus associados, auxiliar alunos pobres, seus protegidos, a quem oferece livros, vestuário e calçado e promover passeios escolares a lugares históricos, fábricas e monumentos nacionais; por este facto os alunos da sua escola estão isentos de pagamento de matrícula”.

É actualmente Escola Mista do Ensino Básico 1.º, 2.º e 3.º Ciclos. Tem ainda berçário creche e jardim infantil, biblioteca, posto socorro recreios, campo de futebol, auditórios, salas de convívio e de formação.

Existem 7 salas que servem o ensino do pré-escolar, 6 salas destinadas ao ensino do 1.º ciclo, 4 salas disponíveis para as 4 turmas de 2.º ciclo e 4 salas reservadas ao 3.º ciclo. Existe também um auditório, um ginásio, um refeitório, uma sala de convívio para os alunos, um bar, dois laboratórios, uma sala de ballet, uma sala de informática, uma biblioteca, uma sala de professores, dois gabinetes de direcção e uma secretaria.

A escola está aberta desde as 8 horas da manhã até às 19 h e 30 m.

### **2.6.2. A instituição de educação**

O centro educativo faz parte de os Centros Escolares Republicanos que muito contribuíram para a história do associativismo, de grande valor social na segunda metade do século XIX e nas primeiras décadas do século XX. O associativismo tinha como objectivo responder aos problemas e solicitações sociais decorrentes de transformações sociais muito importantes.

Os Centros Escolares Republicanos eram organizações privadas de natureza associativa, cuja criação e organização passou a ser regulamentada pela Lei de 14 de Fevereiro de 1907. Desprovidas de fins lucrativos, viviam essencialmente das quotizações dos seus sócios e de doações de sócios e simpatizantes e tinham predominantemente objectivos culturais e educativos.

Estes Centros perderam algum do seu sentido e das suas funções iniciais com a consolidação do novo regime. Por isso, muitos Centros (se não a maioria deles) tiveram vida efémera. Porém, muitos deles, implantados em bairros socialmente carenciados e muito deficientemente escolarizados continuaram a ter plena razão de existir, quer enquanto instituições privadas vocacionadas para a organização de cursos, tanto diurnos como nocturnos, quer enquanto associações com funções culturais, sociais e recreativas.

Outro factor de decadência dos Centros foi provocado pela expansão e o triunfo da rede escolar pública. A criação de uma rede eficaz de escolas públicas, de frequência

obrigatória, proporcionadoras de aprendizagens organizadas e creditadas em diplomas de apresentação obrigatória nas mais diversas situações pessoais e profissionais esvaziaram de sentido as velhas e nobres funções escolares dos Centros Escolares Republicanos.

Depois do 25 de Abril de 1974 foram muito poucos os Centros que continuaram a funcionar. A institucionalização da rede pública e universal de ensino tornou-os dispensáveis enquanto entidades organizadoras de cursos do Ensino primário. Assim, a sobrevivência de um número restrito de Centros à política de ensino que foi sendo implementada constitui um exemplo de respeito pelas suas virtualidades tanto educativas como cívicas.

### 2.6.3. Os protagonistas do estudo

Os protagonistas do estudo são os professores que compõem o conselho de turma de uma turma de 6.º ano do 2.º ciclo.

No quadro caracteriza-se o grupo de docentes que fazem parte do conselho de turma.

**Quadro 8** – Caracterização dos intervenientes observados em reunião

Disciplinas leccionadas pelos professores	Idade	Formação Académica	Anos de serviço	Anos de serviço na escola
Língua Portuguesa	42 anos	Línguas e literaturas modernas variante português francês	12 anos	6 anos
Língua Estrangeira I	40 anos	Línguas e literaturas modernas variante português inglês	16 anos	5 anos
História e Geografia de Portugal	42 anos	Licenciatura em História e Geografia	12 anos	6 anos
Matemática	31 anos	Licenciatura em ensino básico variante matemática e ciência da natureza	6 anos	6 anos
Ciências da Natureza	31 anos	Licenciatura em ensino básico variante matemática e ciência da natureza	6 anos	6 anos
Educação Visual e Tecnológica	36 anos	Licenciatura em Belas Artes variante desenho	11 anos	4 anos
Educação Musical	32 anos	Frequência do conservatório	7 anos	3 anos
Educação Física	45 anos	Licenciatura em educação física	20 anos	10 anos

Nas reuniões de conselho de turma destinadas à avaliação periódica apenas participam os docentes.

Tal como vem expresso no despacho 1/2005 o conselho de turma é presidido pelo director de turma. Neste conselho de turma a directora de turma é a professora de História e de Geografia de Portugal. Estas reuniões são realizadas uma vez por período para avaliação sumativa interna, dando cumprimento ao respectivo despacho.

Os docentes que participam no conselho de turma têm como principais tarefas:

- (i) articular as actividades dos professores da turma no que se refere ao planeamento, coordenação e avaliação de actividades interdisciplinares da turma;
- (ii) analisar a situação da turma e identificar características específicas dos alunos a ter em conta no processo de ensino e aprendizagem;
- (iii) planificar o desenvolvimento das actividades a realizar com os alunos em contexto de sala de aula;
- (iv) identificar diferentes ritmos de aprendizagem e necessidades educativas especiais dos alunos, promovendo a articulação com os respectivos serviços especializados de apoio educativo;
- (v) assegurar a adequação do currículo às características específicas dos alunos, estabelecendo prioridades, níveis de aprofundamento e sequências adequadas;
- (vi) adoptar estratégias de diferenciação pedagógica que favoreçam as aprendizagens dos alunos;
- (vii) conceber e delinear actividades em complemento do currículo proposto. Preparar informação adequada, a disponibilizar aos pais e encarregados de educação, relativa ao processo de aprendizagem e avaliação dos alunos;
- (viii) avaliar os alunos observando as “Finalidades da Avaliação” previstas nos Normativos Legais.

Ao director de turma cabe (i) promover junto do Conselho de Turma a realização de acções conducentes à aplicação do projecto educativo da escola, numa perspectiva de envolvimento dos encarregados de educação e de abertura à comunidade;

- (ii) assegurar a adopção de estratégias coordenadas relativamente aos alunos da turma, bem como a criação de condições para a realização de actividades interdisciplinares, nomeadamente no âmbito do trabalho/área de projecto;
- (iii) promover um acompanhamento individualizado dos alunos, divulgando junto dos professores da turma a informação necessária à adequada orientação educativa dos alunos e fomentando a participação dos pais e encarregados de educação na concretização de acções para orientação e acompanhamento;
- (iv) promover a rentabilização dos recursos e serviços existentes na comunidade escolar e educativa, mantendo os alunos e encarregados de educação informados da sua existência;
- (v) elaborar e conservar o processo individual do aluno facultando a sua consulta ao aluno, professores da turma, pais e encarregados de

educação; (vi) apreciar ocorrências de insucesso disciplinar, decidir da aplicação de medidas imediatas no quadro das orientações do Conselho Pedagógico em matéria disciplinar e solicitar ao Presidente a convocação extraordinária do Conselho de Turma; (vii) assegurar a participação dos alunos, professores, pais e encarregados de educação na aplicação de medidas educativas decorrentes da apreciação de situações de insucesso disciplinar; (viii) coordenar o processo de avaliação formativa e sumativa dos alunos, garantindo o seu carácter globalizante e integrador, solicitando, se necessário, a participação dos outros intervenientes na avaliação; (ix) validar os pedidos de justificação de faltas dos alunos; (x) propor medidas de apoio educativo adequadas e proceder à respectiva avaliação; (xi) apresentar ao Conselho Executivo o relatório elaborado pelos professores responsáveis pelas medidas de apoio educativo; (xii) presidir às reuniões de Conselho de Turma, realizadas, entre outras, com as seguintes finalidades: avaliação de dinâmica global da turma; planificação e avaliação de projectos de âmbito interdisciplinar; formalização da avaliação formativa e sumativa; (xiii) apresentar ao Conselho Executivo, um relatório crítico, anual, do trabalho desenvolvido.

Dado que nas reuniões de conselho de turma se analisam os resultados dos alunos, os professores registam os planos traçados e os processos individuais dos quais se falam. Estas reuniões representam a forma de trabalho dos professores. As suas preocupações e interesses são depois comunicados aos pais, normalmente os professores relatam a situação numa ficha individual do aluno. Essa ficha reflecte de forma generalista o diálogo mantido entre os professores quando expressavam a sua opinião sobre determinado aluno.

Relativamente à classificação, os níveis são atribuídos de 1 a 5 valores para todas as disciplinas e nas áreas não disciplinares (Área Projecto; Estudo Acompanhado e Formação Cívica) são atribuídas as classificações qualitativas: Não Satisfaz, Satisfaz e Satisfaz Bastante.

**Capítulo 3**  
**APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS**

Neste capítulo interpretamos e apresentamos os dados que obtivemos, a partir da aplicação dos vários instrumentos de recolha de dados: observação; entrevistas e análise documental. Esta análise é realizada de forma indutiva pois o que se propõe é compreender a questão da investigação e responder às perguntas colocadas a partir dessa questão, e não testar hipóteses.

A análise e interpretação dos dados só é possível se estes estiverem organizados e categorizados, de modo que vão ser apresentados de acordo com as categorias de significação estipuladas no 2.º capítulo – METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO; categorias essas que advém dos conceitos iluminados na capítulo 1 – REVISÃO DA LITERATURA.

Como já foi explicado nos critérios de rigor dos dados recolhidos, esta análise e interpretação é realizada com base na triangulação de dados de modo a aumentar a credibilidade do estudo. Assim sendo utilizam-se diferentes fontes de informação.

As entrevistas realizadas, a observação levada a cabo e os documentos analisados permitiram-se obter dados que foram classificados e organizados por categorias, das quais derivam algumas subcategorias, situando os conceitos e hierarquizando-os de acordo com o quadro teórico.

### **3.1. Categoria «Critérios de avaliação»**

A categoria critérios de avaliação engloba quatro subcategorias: (i) proposta anual de critérios de avaliação; (ii) aprovação de critérios; (iii) divulgação de critérios; (iv) domínios contemplados nos critérios.

#### **3.1.1. Subcategoria «Proposta anual de critérios de avaliação»**

**Quadro 9** – Subcategoria «proposta anual de critérios de avaliação»

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Unidade de registo</b>	<b>Unidade de contexto</b>
Critérios de avaliação	Proposta anual de critérios de avaliação	“Costumamos definir todos os anos, no final do ano para iniciar o seguinte ano lectivo. Também um bocadinho pensando nas turmas que temos. Não é uma situação estanque, temos que oscilar as percentagens, consoante cada uma delas para podermos dar resposta à motivação dos alunos, para que eles se empenhem	E1

		<p>cada vez mais.” UR003</p> <p>“60% para conhecimento 40% para atitudes. Dentro destes 60 % englobamos todo o trabalho feito em aula: fichas de avaliação, fichas de trabalho, trabalhos de casa. Os 40% que englobam as atitudes serão a assiduidade a pontualidade, a postura na sala de aula.” UR013</p> <p>“Por norma são estabelecidos na reunião de início do ano. Em cada área cada professor deve estipular qual a melhor forma de os utilizar em sala de aula.” UR035</p> <p>“Há várias situações, há critérios de avaliação que são definidos no princípio do ano, há critérios de avaliação que são definidos e estão definidos em matrizes próprias que tivemos que definir para o regulamento interno. Estão estabelecidas percentagens disto, percentagens daquilo. Há critérios de avaliação que são feitos teste a teste. Depende para que situação estamos a definir os critérios de avaliação.” UR044</p>	<p>E3</p> <p>E4</p> <p>E2</p>
--	--	--	-------------------------------

A partir da análise dos dados podemos entender que a definição de critérios para o ano lectivo é realizada num momento anterior ao início das aulas e de acordo com algumas dimensões que são parte integrante do processo tais como: alunos, domínios, instrumentos e área do conhecimento.

Em relação ao momento em que os critérios são propostos duas das entrevistadas afirmaram que o início do ano é a altura na qual os professores se reúnem para definir os critérios de avaliação. Estas inferências vão ao encontro do que é legislado no Despacho Normativo n.º1/2005 que diz que, os órgãos competentes devem definir os critérios de avaliação no início do ano lectivo, de acordo com as orientações do currículo nacional.

O entrevistado E1 refere que os critérios são definidos “(...) pensando nas turmas que temos (...)” refere ainda que é necessário “(...) oscilar as percentagens para podermos dar resposta à motivação dos alunos, para que eles se empenhem cada vez mais.” (UR003). No mesmo sentido, Leite e Fernandes (2002) dizem que os critérios devem ser determinados consoante os objectivos do currículo e as metas a atingir e a



função dos critérios é regular e ajudar o aluno a família a planear formas de ultrapassar dificuldades, criar estruturas e meios para estudar e mediar o processo de ensino-aprendizagem. Leite e Fernandes (2002) dizem também que estabelecer os critérios de avaliação permite que os professores localizem o aluno relativamente e uma meta ou um perfil a desenvolver.

Relativamente ao que é dito pelo entrevistado E4, “em cada área cada professor deve estipular qual a melhor forma de os utilizar em sala de aula.” (UR035) Leite e Fernandes (2002) relatam que os departamentos curriculares elaboram critérios de avaliação por disciplina e por ano definindo os parâmetros que devem ser desenvolvidos tais como: instrumentos periodicidade, peso dos instrumentos, distribuição da avaliação por domínios.

### 3.1.2. Subcategoria «Aprovação de critérios»

**Quadro 10** – Subcategoria «aprovação de critérios»

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Unidade de registo</b>	<b>Unidade de contexto</b>
Critérios de avaliação	Aprovação de critérios	“O conselho pedagógico. Há a direcção, o conselho pedagógico e os departamentos. O departamento, com os professores, elabora estes critérios, os critérios vão ao pedagógico, são aprovados, depois informamos os pais, nas reuniões de pais e agora neste momento já no portal.” UR001	E1
		“Estes critérios são definidos a nível de departamento, (...) vai a conselho de turma, neste momento, (...). Fazemo-lo em departamento. Aprovamos em departamento e depois em conselho de turma e direcção.” UR014	E3
		“Definimos no final do ano em departamento, foram entregues ao conselho pedagógico que os aprovou e saiu no documento da escola: regulamento interno e projecto educativo.” UR033	E5
		“A direcção.” UR045	E4

A aprovação de critérios é referida pela maioria dos entrevistados na óptica de quem de os elabora e numa segunda etapa na óptica de quem os aprova formalmente.

Três dos entrevistados apontam o conselho pedagógico, entendido aqui de uma forma alargada como o conselho de turma e direcção e um dos entrevistados fala da direcção como órgão de decisão final de aprovação dos critérios definidos.

O entrevistado E1 afirma que é o conselho pedagógico que aprova os critérios, mais ainda acrescenta que “há a direcção, o conselho pedagógico e os departamentos. O departamento (...) elabora (...) vão ao pedagógico, são aprovados” (UR001). Também os entrevistados E3 e E5 comentam a aprovação de critérios nestes moldes, embora concedendo maior destaque ao departamento. Reconhecem-se então os órgãos responsáveis pela tarefa de proposta e aprovação de critérios identificados no Despacho Normativo n.º 1/2005 como o conselho pedagógico da escola ou do agrupamento (que aprovam) e os departamentos curriculares e conselho de directores de turma (que propõem).

A destacar estão ainda duas opiniões acerca da sequência da aprovação dos critérios que segundo os entrevistados E5 e E1 que revelam a informação transmitida a pais e a forma como é feita essa transmissão. Em relação ao conhecimento dos critérios que é fornecido aos pais, pelos entrevistados, Leite e Fernandes (2002) vão mais longe e para além de exporem a necessidade de conhecer os critérios, afirmam que os pais e os alunos têm o direito de negociar esses critérios com os professores. Uma vez que de acordo com os critérios será atribuído ao aluno um juízo de valor é legítimo que este conheça as “regras do jogo”, pois como reconhece Juste (2006), a avaliação estende-se a uma série de factores que condicionam a aprendizagem como a família, a sociedade e os professores na medida em que esses factores podem ser indicadores do sucesso escolar.

### 3.1.3. Subcategoria «Divulgação de critérios»

**Quadro 11** – Subcategoria «divulgação de critérios»

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Unidade de registo</b>	<b>Unidade de contexto</b>
Critérios de avaliação	Divulgação de critérios	“Fazemos no início do ano uma reunião com os encarregados de educação. Para os alunos tem que ser uma linguagem diferente. Eu costumo, na 1.ª aula, dizer no que é que eles são avaliados, ou, os parâmetros que eu avalio dentro da sala de aula. Desde a participação, o caderno diário, os trabalhos de casa, e depois coloco muito mais concreto como é que é	E1

		<p>feita a avaliação dos conteúdos.” UR004</p> <p>“Nós temos uma brochura pequenina sobre os critérios de avaliação Nessa brochura a única coisa que temos são os critérios de avaliação, o que é que se pretende na avaliação e qual é a percentagem que damos a uns e a outros. É a divulgação para os pais.” UR006</p> <p>“Estão no dossier de departamento e estão no projecto curricular de turma e de escola Oralmente, no início do ano lectivo, cada professor na sua disciplina informa os alunos, depois há outros professores mas mais a nível de 3.º ciclo que apresentam por escrito. Os professores do 2.º ciclo não apresentam por escrito. Não temos esse hábito.” UR015</p> <p>“Aos alunos oralmente em sala de aula logo no início do ano lectivo, eles tomam conhecimento dos critérios de avaliação, em todos os parâmetros que estão a ser avaliados. Os encarregados de educação é através do projecto curricular de escola que se encontra na secretaria e todos os pais têm acesso.” UR036</p> <p>“No início do ano nós fazemos uma folha, quer para o 5.º quer para o 6.º, onde constam os conteúdos programáticos divididos pelos períodos, o número de aulas para cada conteúdo programático, depois nessa folha também consta o material que é indispensável à disciplina, as visitas de estudo e actividades previstas para esse ano e por último a avaliação e o peso que se dá a cada domínio.”UR034</p> <p>“Alguns são por escrito sim. Os do princípio do ano são escritos e são enviados aos pais, os que são teste a teste, aula a aula, trabalho a trabalho, são definidos na altura e os alunos são informados, uns por escrito (nos testes são por escrito) dos outros são informados oralmente.” UR046</p>	<p>E1</p> <p>E3</p> <p>E4</p> <p>E5</p> <p>E2</p>
--	--	---	---

Quatro dos entrevistados destacam a comunicação oral como um meio utilizado para a divulgação de critérios, estes referem que a comunicação é feita para os alunos maioritariamente na oralidade, sendo que em alguns casos (como por exemplo nos testes) é importante escrever os critérios.

Para além da distinção do tipo de critérios que é apresentado aos alunos é necessário distinguir também o momento em que esses critérios são apresentados e o receptor da informação, que podem ser os pais ou os próprios alunos. De acordo com estes aspectos, os entrevistados revelam as suas formas de comunicação com famílias e alunos.

Os entrevistados consideram que os critérios mais vastos e abrangentes devem ser entregues por escrito e que os pais devem tomar conhecimento dos mesmos, ou na reunião de início do ano lectivo ou através dos documentos que existem para esse tipo de efeitos. Já os critérios que discorrem dos instrumentos de avaliação aplicados podem ser divulgados de outra forma até porque são os alunos que no imediato têm contacto com eles. Como explica o entrevistado E1 “fazemos no início do ano uma reunião com os encarregados de educação. Para os alunos tem que ser uma linguagem diferente.” (UR004) e diz também que “temos uma brochura pequenina sobre os critérios de avaliação (...) qual é a percentagem que damos a uns e a outros. É a divulgação para os pais.” (UR 006), o entrevistado E3 diz que os critérios ficam escritos “(...) no dossier de departamento e estão no projecto curricular de turma e de escola (...)” (UR015), o entrevistado E4 diz que “os encarregados de educação é através do projecto curricular de escola que se encontra na secretaria e todos os pais têm acesso.” (UR036), o entrevistado E5 refere a utilização de “(...) uma folha (...) onde constam os conteúdos programáticos (...) número de aulas para cada conteúdo (...) visitas e actividades previstas (...) a avaliação e o peso que se dá a cada domínio.” (UR034).

Qualquer um dos entrevistados menciona que os critérios são divulgados aos alunos e esta divulgação encontra um grande significado na necessidade de satisfazer um compromisso da escola para com os avaliados, e na responsabilidade que a escola tem em fornecer ao aluno a possibilidade de desempenhar e evoluir em função das expectativas que sobre ele recaem. É lícito que o aluno conheça os instrumentos e a forma como será julgado.

A respeito da comunicação sobre a avaliação, Fernandes (2005) salienta que esta aumenta a potencial consciência que os alunos têm em relação às suas aprendizagens,

aos progressos conseguidos e aos que têm de atingir e às dificuldades que têm de superar.

Como explica Méndez (2002), a avaliação serve a necessidade de conhecer e por essa razão os agentes sociais encontram na avaliação o conhecimento claro e perceptível acerca do funcionamento do sistema educativo, este conhecimento concede aos cidadãos características que lhes permitem agir numa sociedade democrática. Cardinet (1993) afirma que essa acção, esse papel exercido na sociedade depende do *feedback* informativo que é dado aos cidadãos dos seus resultados.

### 3.1.4. Subcategoria «Domínios contemplados nos critérios»

**Quadro 12** – Subcategoria «domínios contemplados nos critérios»

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Unidade de registo</b>	<b>Unidade de contexto</b>
Critérios de avaliação	Domínios contemplados nos critérios	“Os nossos critérios de avaliação são definidos tendo em conta: 1.º a parte dos objectivos e dos conteúdos, e depois também das atitudes (são os nossos critérios). Os objectivos da disciplina vão nesta linha dos critérios de evidência de cada um deles, das capacidades, sobretudo capacidades gerais e capacidades específicas e andamos por aí.” UR002	E1
		“Trabalhamos com competências, transversais e específicas; objectivos estão de acordo com as competências e depois as atitudes: a participação nas aulas, o trabalho de casa, a organização do caderno diário, o interesse muitas vezes demonstrado quer na participação oral quer através de outras actividades. Eu costumo desafiá-los a apresentarem exercícios, problemas e jogos que podem trazer para a aula, é uma maneira de avaliar as atitudes.” U005	E1
		“Os comportamentos são tidos em conta e estão perfeitamente definidos no regulamento interno de escola, na parte da avaliação, e eles variam de ciclo para ciclo, a percentagem com que contribui a atitude (comportamento), (...) 2.º ciclo é 30% ela vai diminuindo à medida que eles vão	E2

		crescendo.” UR007	
		“(…) no 2.º ciclo todos os grupos por disciplinas têm exactamente os mesmos critérios: 60% para conhecimentos, 40% para atitudes. Dependendo de cada disciplina os 60% contemplam trabalhos variados.” UR046	E3
		“Os critérios de avaliação já estão definidos; 60% para conhecimentos, 40% para atitudes.” UR047	E4
		“No domínio dos conhecimentos damos 70% das atitudes 30%. Nos conhecimentos avaliamos a capacidade e competência matemática previstas no programa para cada unidade temática, as capacidades e competências transversais, procedimentos, resolução de problemas, raciocínio matemático e comunicação. Na parte das atitudes temos em conta a atitude, a correcção dentro da sala de aula, a participação e empenho nas actividades, a autonomia e responsabilidade (…).” UR032	E5

Os domínios contemplados nos critérios são discriminados pelos entrevistados tendo em conta dois grandes conjuntos: os conhecimentos e as atitudes. Qualquer um dos cinco entrevistados designa os critérios organizados por esses dois domínios.

O entrevistado E1 diz que os critérios são definidos tendo em conta os objectivos, os conteúdos e as atitudes”, explica ainda que trabalham “(…) com competências transversais e específicas(…)” (UR002); o entrevistado E2 afirma que os “(…) comportamentos são tidos em conta (….) a percentagem com que contribui a atitude é 30% (….)” (UR007); os entrevistados E3 e E4 corroboram no que diz respeito à percentagem aplicada para cada domínio; o entrevistado E3 realça ainda que “(…) os 60% contemplam trabalhos variados.” (UR046); o entrevistado E5 afirma “no domínio das atitudes damos 70% das atitudes 30%(…)” e salvaguarda “nos conhecimentos avaliamos a capacidade e competência matemática (….)” (UR032).

Ainda que as percentagens definidas para cada domínio não sejam precisamente as mesmas, os entrevistados versam sobre os domínios de uma forma muito semelhante e são unânimes nos dois domínios que apontam como organizadores dos critérios. Rosales (1988) comenta que os objectivos instrutivos devem atender a categorias não só

de âmbito intelectual mas também de âmbito da personalidade, como a afectividade e a psicomotricidade. Rosales (1988) considera que o desenvolvimento intelectual acontece em contemporaneidade com o desenvolvimento da personalidade.

Ora as questões afectivas e psicomotoras também são alvo de juízos formulados por quem avalia. Nesse sentido, Rosales (1988) afirma que as atitudes, interesses e valores dos alunos desempenham um papel importantíssimo na sua aprendizagem e no seu desenvolvimento pessoal. Rosales (1988) explica que a avaliação do âmbito afectivo encontra algumas limitações e que por isso é necessária aplicar uma avaliação individualizada, utilizando instrumentos como a entrevista, os questionários e a observação.

### 3.2. Categoria “Instrumentos de avaliação”

A categoria instrumentos de avaliação engloba seis subcategorias: (i) instrumentos de avaliação aplicados; (ii) periodicidade da aplicação; (iii) articulação entre os professores para elaboração; (iv) articulação entre os professores para a sua aplicação; (v) informação dos objectivos dos instrumentos; (vi) conteúdos avaliados.

#### 3.2.1. Subcategoria «Instrumentos de avaliação aplicados»

**Quadro 13** – Subcategoria «instrumentos de avaliação aplicados»

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Unidade de registo</b>	<b>Unidade de contexto</b>
Instrumentos de avaliação	Instrumentos de avaliação aplicados	“Testes, trabalhos de casa, fichas surpresa, fichas de avaliação, alguns trabalhos de grupo, apresentações orais, no entanto, eles são muito novos para apresentarem e o programa é muito extenso, portanto nós não podemos estar a realizar muitas avaliações orais, pois precisaríamos de muito mais tempo.” UR012	E1
		“Testes, actividades de investigação, que são bastante importantes neste ciclo (...) Estamos a tentar implementar no 2.º Ciclo a formação de grupos de trabalho de maneira a que sejam eles a apresentar algumas matérias. Eu implementei isto no 3.º Ciclo achei que foi muito produtivo. Embora não tenha havido	E3

	tempo por causa das provas de aferição. As fichas de trabalho. A participação em aula.” UR022	E4
	“Fichas de avaliação, fichas de trabalho, observação em sala de aula, questões que colocamos. Por ex. em cada aula eu coloco questões sobre a aula anterior e isso é sempre registado.” UR037	E5
	“(…) testes e mini-testes. O comportamento nas aulas, as atitudes para com os professores e colegas, os trabalhos de casa (aos quais dou muita importância) eles têm uma grelha na qual têm de registar se fazem ou não o trabalho de casa e os pais também assinam. Trabalhos de grupo. Tarefas realizadas na aula. Fichas de trabalho.” UR038	E2
	“Muitíssimos. (...) para além dos testes clássicos, são avaliados sistematicamente em testes escritos muito curtos de duas em duas semanas, (...) São testes pequeninos que contribui para uma informação para o professor se aperceber imediatamente do que está a correr bem ou do que não está a correr bem e poder corrigir de imediato (...) para além disso têm os trabalhos feitos na sala de aula, portanto na matemática apostamos no trabalho feito na sala de aula (...)” UR025	

Os entrevistados enumeraram alguns exemplos dos possíveis instrumentos a aplicar: testes, trabalhos de casa, fichas surpresa, fichas de avaliação, actividades de investigação, participação em aula, fichas de avaliação, fichas de trabalho, observação em sala de aula, questões colocadas, mini-testes, comportamento nas aulas, atitudes, trabalhos de grupo, tarefas realizadas em sala de aula, fichas de trabalho, testes clássicos, testes escritos. Relativamente a esta panóplia de exemplos é necessário fazer uma distinção, de acordo com uma definição de Hadji (1994), entre instrumentos destinados à orientação; instrumentos destinados a facilitar a regulação das aprendizagens e instrumentos de certificação.



O entrevistado E2 referiu o tipo de informação que se pretende obter com o instrumento aplicado e o contributo desses instrumentos ou da forma como são aplicados para a regulação e melhoria da aprendizagem, assim sendo diz que os testes escritos “são testes pequeninos que contribui para uma informação para o professor se aperceber imediatamente do que está a correr bem ou do que não está a correr bem e poder corrigir de imediato (...)” (UR025). Acerca desta preocupação Hadji (1994) diz que um instrumento só pode ser escolhido se tiver como referência uma intenção dominante, mas para além da caracterização dessa intenção é importante perceber quais são as funções reais do instrumento.

Dois dos entrevistados revelaram que registam a informação obtida na sala de aula, o entrevistado E4 diz que coloca questões sobre as matérias dadas e que regista essa informação e o entrevistado E5 diz que os alunos têm uma grelha onde registam a elaboração ou não das tarefas. Lemos (1986) refere que estes registos de observação podem usar-se para verificar a frequência de determinados comportamentos e qualidade de desempenhos.

Dois entrevistados referem a vontade de realizar e propor apresentações orais, mas justificam o facto de esse instrumento não ser posto em prática devido a questões de disponibilidade temporal e questões relacionadas com a faixa etária dos alunos, o entrevistado E1 diz que os alunos são muito novos para apresentarem e o programa; o entrevistado E3 afirma que tentou implementar a formação de grupos de trabalho de maneira a serem os alunos a apresentarem matérias. Leal e Abrantes (1990) confirmam que os ensaios constituem uma forma de avaliação na medida em que o aluno deve versar sobre uma questão que lhe é colocada, afirmam ainda que este tipo de actividades desenvolvem a autonomia e o sentido de responsabilidade perante uma tarefa, estas actividades visam sobretudo a orientação e avaliação dos alunos pois contemplam novas oportunidades de aprendizagem, estimulam a reflexão, a organização e a comunicação de ideias.

### 3.2.2. Subcategoria «Periodicidade da aplicação»

**Quadro 14** – Subcategoria «periodicidade da aplicação»

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Unidade de registo</b>	<b>Unidade de contexto</b>
Instrumentos de avaliação	Periodicidade da aplicação	“Faço 3 fichas globais por período e ao mesmo tempo faço muitas fichas surpresa. Uma mini ficha por semana.” UR011	E1
		“Um teste por período e as fichas de 15 em 15 dias. Por norma fazemos 3 ou 4 fichas por semana. Às vezes não é suficiente. Eu por exemplo faço “n” fichas por capítulo quando vejo que é preciso, quando os capítulos são muito extensos ou muito complicados. As fichas são feitas no tempo da aula (45 m) de modo a que os alunos resolvam e possamos fazer a correcção em conjunto.” UR016	E3
		“Dois testes clássicos por período onde entra a matéria toda dado que a disciplina também é muito específica(...). Obriga a que saia muita matéria que não está a ser dada naquele momento. Para além desses, temos os testes mais pequenos, que nós chamamos os mini-testes, que são feitos de 15 em 15 dias, ou menos, que são sobre matéria que está a ser dada no momento e depois ainda são avaliados sistematicamente pelo trabalho que estão a fazer na sala de aula.” UR019	E2
		“Em matemática mais do que 2 fichas de avaliação por período.” UR054	E4
		“Duas a três fichas de avaliação por período.” UR055	E5

O momento em que aplicam os instrumentos de avaliação é relatado pelos entrevistados sobrevalorizando as fichas de avaliação que se aplicam por período, denominando-os como testes clássicos, fichas de avaliação ou fichas globais, qualquer um dos entrevistados reflecte a importância desses testes em concordância com a matéria que é leccionada. Lemos (1986) reflecte que os testes são o instrumento mais

usado para medir aprendizagens, apresentando perguntas às quais os alunos têm de responder. As respostas variam no número de testes aplicados por período: um a três. O entrevistado E1 afirma aplicar três fichas globais por período; o entrevistado E3 diz aplicar um teste por período; o entrevistado assegura a realização de dois testes clássicos por período; o entrevistado E4 revela que destina mais do que 2 fichas de avaliação por período e o entrevistado E5 diz aplicar duas a três fichas de avaliação por período. Relativamente aos dispositivos de avaliação Hadji (1994) considera que, qualquer que seja a concepção de avaliação em causa deve ser tido em linha de conta um certo número de dispositivos, é portanto basilar decidir as circunstâncias: quando e em que contexto, e antever os instrumentos.

Alguns entrevistados falam das fichas de trabalho (mini-testes) cujo momento de realização varia de quatro vezes por semana a uma vez de 15 em 15 dias. Assim de acordo com o entrevistado E1 aplica-se uma mini ficha por semana; segundo o entrevistado E3 realizam-se três a quatro fichas por semana; o entrevistado E2 refere que os mini-testes são feitos de 15 em 15 dias. Consideramos que Juste (2006) realça a importância da informação que se obtém acerca do aluno quando refere que esta deve ser genérica e sistematizada o suficiente para facilitar a tomada de decisões que visem a melhoria do processo de aprendizagem. As fichas de trabalho referidas pelos entrevistados podem apresentar essa informação de forma organizada que depois de analisada contribui para a valorização e melhoria do desempenho do aluno.

Só E2 refere o trabalho realizado em sala de aula e diz que os alunos “(...) são avaliados sistematicamente pelo trabalho que estão a fazer na sala de aula.” (UR019). Para Leal e Abrantes (1990), as observações sistemáticas do trabalho dos alunos são um factor que pode contribuir para a alteração positiva do processo de avaliação e classificação.

### 3.2.3. Subcategoria «Articulação entre os professores para elaboração»

**Quadro 15** – Subcategoria «articulação entre os professores para elaboração»

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Unidade de registo</b>	<b>Unidade de contexto</b>
Instrumentos de avaliação	Articulação entre os professores para elaboração dos	“Trabalhamos em equipa, temos uma hora por semana para nos reunirmos. (...) vão sempre reformulando, pensando, fazendo a planificação do imediato. A planificação para o ano é feita de um modo, a	E2

	instrumentos	<p>planificação para o período é feita de um modo, mas depois a planificação que vai sendo feita da unidade e os testes são feitos em conjunto, não quer dizer que existam diferenças de turma para turma porque uma se atrasou e outra não. Porque há turmas que são mais fracas que outras e há alguns ajustamentos, mas são só alguns. Eu não posso, não devo, fazer uma avaliação completamente diferente, porque no fim é pedido o mesmo a todos.” UR008</p> <p>“Nós temos algumas matrizes ou algumas grelhas de avaliação em comum. Por ex. temos os parâmetros de avaliação: como é que se classifica um teste. O que é que é considerado Muito Bom, o que é que é Bom, o que é que considero Satisfaz ou Não Satisfaz. Só temos estes, não temos o Fraco, e Satisfaz Menos ou Satisfaz Mais, começamos por aí. Têm é a percentagem, que é comum a todos.” UR009</p> <p>“Funciona por departamentos. (...) definimos os conteúdos, a aplicação. Mas de acordo com as disciplinas (...) tentamos ver quais são as melhores formas de avaliar os alunos, até porque o caso da matemática é especial. Em relação à disciplina de matemática aplicamos exactamente os mesmos instrumentos (...).”UR039</p> <p>“É tudo em conjunto. Por exemplo eu e a minha colega que lecciona matemática, testes, fichas de trabalho, planificação de aulas é tudo em conjunto. Significa que, por exemplo à sexta-feira às 11 horas eu tenho o 6.º A e a outra professora tem o 6.º B, a essa hora estamos a dar a mesma matéria, a fazer os mesmos exercícios. Fazemos tudo em conjunto.” UR056</p> <p>“Sim. Bastante. Nós temos todas as terças-feiras à tarde são dedicadas às reuniões quer de departamento, quer reuniões de trabalho. Portanto quando é necessário reunir com os professores de matemática e ciências são as reuniões de departamento, quando é necessário trabalhar só para a</p>	<p>E1</p> <p>E4</p> <p>E3</p> <p>E5</p>
--	--------------	---	---

		matemática são as reuniões de trabalho em que fazemos testes comuns para aferir critérios entre as turmas distribuimos serviço: 2 ou 3 professoras ficam encarregues de fazer uma ficha de trabalho para determinado conteúdo, distribuimos o serviço de maneira a cada uma aplicar as mesmas coisas dentro da sala de aula.” UR057	
--	--	--	--

Consideramos que a articulação entre os professores para elaboração dos instrumentos é uma acção fulcral no processo de avaliação. Desta articulação dependem as fases e os procedimentos que determinam a forma como os alunos são avaliados. Tal como refere Tenbrink (2002), os juízos emitidos por uma pessoa podem ser usados para ajudar outra a tomar uma decisão.

As respostas obtidas levam-nos a crer que os entrevistados organizam o seu trabalho em conformidade com os colegas. Os entrevistados destacam palavras-chave destes processos tais como: planificação, conteúdos, matrizes e grelhas de avaliação, como se classifica e aferição de critérios.

O entrevistado E2 menciona que a planificação vai sendo feita da unidade e os testes também, o entrevistado E3 salienta a elaboração em conjunto de testes, fichas de trabalho e planificação de aulas. Para Lemos (1986), a planificação funciona como um *feedback* de orientação (pois nesta fase o professor encontra informações que lhe permitem alterar o plano que está em curso) e que é a primeira fase do sistema de ensino-aprendizagem, seguida da execução e da avaliação.

Os entrevistados E4 e E5 dizem que em conjunto definem os conteúdos, os instrumentos e a aplicação dos mesmos. Ao encontro destes testemunhos vai o que afirma Tenbrink (2002) sobre o acto de avaliar, que envolve um conjunto de actividades e fases, o autor que é imprescindível determinar o modo com as informações acerca do aluno são recolhidas. Em relação ao conjunto de actividades que se estipula, Allal (1986) refere essas actividades têm de estar adaptadas à interpretação das informações recolhidas.

O entrevistado E1 ressalva o facto de se proceder à decisão do que representam as classificações, o entrevistado E5 aponta a necessidade de fazer testes comuns para aferir critérios entre as turmas. A validade e fiabilidade da avaliação passa por variáveis que não assentam somente nas competências e trabalho do aluno, como afirma

Rodrigues (1993) o rigor e credibilidade dos resultados da avaliação estão no centro da reflexão e debate acerca da avaliação.

### 3.2.4. Subcategoria «Articulação entre os professores para a sua aplicação»

**Quadro 16** – Subcategoria «articulação entre os professores para a sua aplicação»

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Unidade de registo</b>	<b>Unidade de contexto</b>
Instrumentos de avaliação	Articulação entre os professores para a sua aplicação	“(…) temos a preocupação de eles não terem mais do que dois trabalhos destes, grandes, globais, por semana.” UR010	E1
		“Nas reuniões que temos em conjunto, é combinado quando é que se vai aplicar o teste clássico, qual é que o momento... Aliás isso é definido logo no princípio do ano. Quando é que estamos em condições de fazer os testes mais curtos, isso vai sendo definido.” UR040	E2
		“Em casos excepcionais pode acontecer que os alunos tenham mais do que um teste por semana. Em todos os livros de ponto temos uma grelha específica para a marcação de testes.” UR041	E3
		“(…) no livro de ponto estão marcados todos os testes e vimos qual é a disponibilidade. Tentamos que os alunos não tenham uma carga muito grande em termos de fichas de avaliação.” UR042	E4
		“(…) temos no livro de ponto uma grelha na qual marcamos os testes, eu marco logo na primeira semana de aulas, para que não marquemos fichas de avaliação no mesmo dia. Para não haver uma sobrecarga muito grande.” UR043	E5

Em relação à proposta dos momentos de aplicação dos instrumentos, os entrevistados revelam uma preocupação: que os alunos não sejam sobrecarregados com demasiadas fichas globais numa semana. Três dos entrevistados referem a existência de uma grelha comum a todos os professores na qual marcam os dias da aplicação dos instrumentos de avaliação.

O entrevistado E1 declara a preocupação de eles não terem mais do que dois trabalhos, grandes, globais, por semana e o entrevistado E2 afirma que nas reuniões se combina a data de aplicação do teste clássico, o entrevistado E3 diz que os professores dispõem de uma grelha específica para a marcação de testes, o entrevistado E4 expressa que todos os testes são marcados no livro de ponto a fim de ver qual é a disponibilidade, o entrevistado E5 também comunica a existência de uma grelha na qual se marcam os testes.

A aplicação dos instrumentos de avaliação é uma variável que concorre para a actuação dos professores na prática avaliativa, é portanto uma dimensão cujos efeitos têm de ser controlados por parte de quem aplica os instrumentos: os professores e no limite a instituição. Como explica Rosales (1990), os recursos organizativos de uma instituição contribuem para a avaliação e apresentam um efeito global do meio sobre a aprendizagem do aluno, portanto a interacção entre as dimensões afecta a avaliação.

### 3.2.5. Subcategoria «Informação dos objectivos dos instrumentos»

**Quadro 17** – Subcategoria «informação dos objectivos dos instrumentos»

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Unidade de registo</b>	<b>Unidade de contexto</b>
Instrumentos de avaliação	Informação dos objectivos dos instrumentos	“(…) cada teste vai com uma folha a dizer quais foram os critérios ou os objectivos que não corresponderam e o que é que têm de fazer para recuperar. Automaticamente faço também uma tabela no Excel, a dizer quais são as áreas em que os alunos têm dificuldade.” UR017	E1
		“Não são elaboradas matrizes com a informação dos objectivos dos instrumentos.” UR018	E3
		“Não. Isso acontece no 3.º ciclo e secundário.” UR058	E5
		“Não. Mas damos pistas. Aliás eles têm consciência que o número de respostas correctas não é determinante, porque há perguntas que valem mais do que outras.” UR059	E4

Dos quatro entrevistados que contribuíram para a análise desta categoria, os entrevistados E3 e E5 são categóricos na negação da existência de matrizes com a

informação dos objectivos dos instrumentos, o entrevistado E4 estabeleceu a sua posição dizendo que “(...) damos pistas. Aliás eles têm consciência que o número de respostas correctas não é determinante, porque há perguntas que valem mais do que outras” (UR059), o entrevistado E1 comunicou a elaboração de folhas que informam os alunos acerca dos objectivos expectáveis, “(...) cada teste vai com uma folha a dizer quais foram os critérios ou os objectivos que não corresponderam e o que é que têm de fazer para recuperar” (UR017).

Julgamos que, a fim de cumprir a sua acção reguladora e orientadora, o processo de avaliação tem obrigatoriamente de ter em conta todos os seus intervenientes, sendo o aluno e a sua aprendizagem uma das dimensões mais abrangentes e consideradas do processo de avaliar é impreterível que ele não conheça a forma, o modelo, os instrumentos, os critérios pelos quais se vão definir essa avaliação, ainda para mais quando essa avaliação culmina muitas vezes numa classificação que se julga resumir as competências adquiridas e desenvolvidas pelo aluno no seu processo de aprendizagem.

Como refere Fernandes (2005), qualquer processo de avaliação tem de ser transparente, os objectivos e as aprendizagens devem ser claramente expressos e devem ser disponibilizados aos interessados. Os critérios de avaliação não podem suscitar dúvidas e devem servir aos alunos como orientação, o que quer dizer que os alunos devem entender as apreciações que lhes são feitas de acordo com os critérios estabelecidos, devem compreender (a partir das informações que lhe são dadas) quais as aprendizagens que devem incrementar e/ou adquirir.

Os juízos que são emitidos sobre e para os alunos representam uma oportunidade de mudança, uma preciosa informação não só acerca daquilo que os professores pensam sobre eles, mas sobre como podem melhorar a sua prestação (se for esse o caso).

Como explica Cardinet (1993) é principalmente a escola que informa o aluno acerca das suas capacidades, é, muitas vezes, a única fonte de dados com a qual os pais podem contar.

### 3.2.6. Subcategoria «Conteúdos avaliados»

**Quadro 18** – Subcategoria «conteúdos avaliados»

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Unidade de registo</b>	<b>Unidade de contexto</b>
Instrumentos de avaliação	Conteúdos avaliados	“Os conteúdos avaliados são os que estão previstos no programa. Por exemplo agora no 6.º ano estou a dar o conteúdo específico das equações esse conteúdo vai ter que ser avaliado em conjunto com as competências e as metas todas que são pedidas.” UR020	E2



		“Depende da matéria que estejamos a dar. Portanto em função dos conteúdos que estão a ser leccionados na aula.” UR021	E3
		“Os conteúdos avaliados são de acordo com o programa e de acordo com a especificidade de cada aluno.” UR060	E1
		“Tem haver com o programa e com os capítulos que vão dando.” UR061	E4
		“A matéria que se dá até à data do teste e o que se deu antes não sai. É por unidades.” UR062	E5

Qualquer um dos entrevistados refere que os conteúdos são leccionados e avaliados em concordância com a matéria e o programa que vigaram. O entrevistado E2 diz que os conteúdos avaliados estão previstos no programa de acordo com as competências e as metas; o entrevistado E3 afirma que depende da matéria leccionada; o entrevistado E1 confirma que os conteúdos são avaliados de acordo com o programa.

Estas respostas permitem-nos concluir que os professores regem as práticas educativas de acordo com as normas legais e que, tal como descrito no despacho Normativo n.º 50/2005 a avaliação permite verificar o cumprimento do currículo.

Julgamos pertinente referir neste ponto a análise de Allal (1986) baseada na ideia de que a avaliação formativa é um meio de regulação no interior de um sistema de formação. De acordo com a autora, a finalidade da avaliação formativa é assegurar a articulação entre as características das pessoas em formação e as características do sistema de formação. Assim sendo a função reguladora pode assumir várias formas, ou fazer corresponder as características do aluno às exigências pré-estabelecidas pela formação ou assegurar que os meios de formação propostos pelo sistema estejam adaptados às características dos alunos.

No que diz aos conteúdos avaliados (categoria em análise) consideramos que o processo de ensino-aprendizagem pode adaptar estas formas de actuar depende da fase em que se encontra, ou seja, a primeira forma aqui exposta situa-se na certificação, no final de uma unidade para verificar se o aluno atingiu o que se propunha, a segunda deve ocorrer num momento anterior à certificação, para se poder adaptar o ensino às diferenças individuais observadas.

### 3.3. Categoria “Expectativas e considerações do professor”

A categoria expectativas e considerações do professor engloba quatro subcategorias: (i) auto-avaliação; (ii) classificação; (iii) definição de metas de aprendizagem; (iv) funções da avaliação (regulação e melhoria).

#### 3.3.1. Subcategoria «Auto-avaliação»

**Quadro 19** — Subcategoria «auto-avaliação»

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Unidade de registo</b>	<b>Unidade de contexto</b>
Expectativas e considerações do professor	Auto-avaliação	“Eu considero, e ela feita na medida em que eu lhe estou a dizer que eles têm uma folha de informação e que estão sempre a acrescentar qualquer novo instrumento de avaliação que tenham. Têm que indicar imediatamente o que feito, a data em que feito, qual foi a atitude deles em termos comportamentais durante aquela semana, explicando se fizeram os trabalhos de casa, e ainda tem um espaço para observações para poderem registar: eu esta semana não consegui, não me esforcei, estou com muitas dificuldades aqui... enfim, o que eles quiserem, nas observações.”UR027	E2
		“Sim, porque é uma maneira de eles reflectirem e verem onde falham. Isso mostra que eles têm consciência. Quando eu digo qual é a ficha que queres fazer eles escolhem a matéria na qual eles sentem dificuldades, eu não preciso de dizer qual é a ficha. Fazem um trabalho autónomo muito bom. Sabem perfeitamente onde falham.” UR063	E2
		“Eu acho que sim porque eles percebem no fundo o que é que conseguiram ou não fazer. Eu acho que sim e digo-lhes sempre que a auto-avaliação é importante para eles tomarem noção, interiorizarem... eu digo sempre pensem antes de dizer o que quer que seja e têm que, nessa auto-avaliação contemplar	E3

		<p>tudo. Desde testes à postura, o interesse, a motivação, motivação com que iniciaram o ano lectivo e aquela com terminam o ano lectivo. Não tenho nenhum aluno que pergunte, que questione, que é aluno de 3 e pede um 5. Eles são conscientes daquilo que sabem, daquilo que merecem, daquilo que valem.</p> <p>Às vezes isso ajuda-os a melhorar a sua prestação, em alunos mais velhos ajuda, nos mais novos não tanto.” UR064</p> <p>“A auto-avaliação é importante para que eles comecem a ter noção do que fazem. E eles sabem auto-avaliar-se, eles têm consciência do que está mal. Quando referem o nível que acham que merecem nem sempre são coerentes. No que diz respeito às atitudes e comportamentos eles sabem perfeitamente e isso é muito importante.” UR065</p> <p>“Eles são muito justos naquilo que acabam por dizer que merecem. Mas não sei se lhes serve de muito porque eles não reflectem muito sobre o assunto, fazem-no de forma automática. Acho que não têm capacidade de análise do próprio trabalho de uma forma muito fiel.” UR066</p>	<p>E4</p> <p>E5</p>
--	--	---	---------------------

Ao falarem sobre a auto-avaliação os entrevistados relatam que esta pode ser uma mais-valia no processo de avaliação, na medida em que os alunos reflectem e pensam na sua prestação, chegando a conclusão sobre o que podem fazer no sentido de a melhorar. Alguns entrevistados revelam que a auto-avaliação é feita pelos alunos consoante os instrumentos que são aplicados no contexto da avaliação das aprendizagens.

O entrevistado E2 refere que a auto-avaliação traz um valor acrescentado à avaliação uma vez que ao alunos “(...) têm uma folha de informação e que estão sempre a acrescentar qualquer novo instrumento de avaliação que tenham. Têm que indicar imediatamente o que é feito, a data em que é feito, qual foi a atitude (...) se fizeram os trabalhos de casa e ainda tem um espaço para observações (...)” (UR027); E2 concorda a prática da auto-avaliação pois é uma maneira de os alunos reflectirem sobre o seu desempenho; o entrevistado E3 afirma que às vezes a auto-avaliação ajuda-os a

melhorar a sua prestação; o entrevistado E4 diz que “a auto-avaliação é importante para que eles comecem a ter noção do que fazem (...) eles têm consciência do que está mal.” (UR065); só o entrevistado E5 é relutante em afirmar que a auto-avaliação funciona no sistema de ensino, embora considere que os alunos são justos nas reflexões.

Consideramos a auto-avaliação quando regulada pelo professor e utilizada em conformidade com as técnicas de recolha de informação sobre as competências dos alunos, constitui um passo estrutural no decurso da avaliação de aprendizagens.

Para Fernandes (2005), a auto-avaliação, tal como o auto-controlo, a avaliação formativa, e o *feedback* são elementos que abrangem um conceito de avaliação formativa que diverge do comum: uma regulação controlada e individualizada dos processos de aprendizagem. O autor afirma que a partir de informações regulares sobre a sua evolução, os alunos podem desenvolver capacidades de auto-avaliação e auto-regulação de modo a combaterem as contrariedades durante o seu processo e não no final de um determinado período.

Fernandes (2005), citando Tunstall e Gipps (1996), categoriza o *feedback* descritivo em duas modalidades e uma delas refere-se à prática da auto-avaliação, é uma modalidade em que o poder de avaliação é partilhado entre professores e alunos, na qual os procedimentos de auto-regulação e auto-avaliação são pensados em conjunto. Os alunos desfrutam então da vantagem de serem apoiados por um professor percorrendo um caminho de caminho de autonomia de modo a avaliarem e regularem o seu desempenho e encontrarem formas de o melhorar.

### 3.3.2. Subcategoria «Classificação»

**Quadro 20** — Subcategoria «classificação»

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Unidade de registo</b>	<b>Unidade de contexto</b>
Expectativas e considerações do professor	Classificação	“Não satisfaz, satisfaz, bom e muito bom nas fichas globais. Nas outras nem sequer havia conteúdos para preencher uma grelha.” UR029	E1
		“Nos testes formativos, as perguntas são as mesmas. A correcção também. Claro que tendo atenção que uns têm mais dificuldades. Não escondo que quando corrijo o teste tenho sempre a curiosidade de saber de quem é o teste e conhecendo	E3

		<p>o aluno eu tento entender o raciocínio que usou para resolver determinado exercício. Tento perceber o que ele tento fazer para valorizar o que foi capaz de fazer. Não valorizo a cem por cento, não posso cotar a questão no total mas tento perceber.” UR030</p> <p>“(…) Perante quatro perguntas: duas de cálculo mental, duas de raciocínio, o aluno só responde a duas de cálculo mental e uma de raciocínio: divido a classificação por essas três. Dou o mesmo peso ao raciocínio e ao cálculo mental. E o aluno teve a possibilidade de escolher aquilo que para ele era mais fácil. (...) Se realmente é uma ficha global que eu preciso esclarecer algumas dúvidas, posso assinalar e dizer assim: destas duas perguntas escolha uma. Se é um aluno a quem eu sei que isto vai dificultar porque não sabe o que há-de escolher deixo-o escolher e depois faço a avaliação de acordo com o que ele fez.” UR031</p> <p>“Quando chega à parte de atribuir uma classificação tenho tudo em conta. E comunico aquilo que tenho registado: questões a que respondeu etc... Eles sabem que tudo está registado.” UR067</p>	<p>E1</p> <p>E4</p>
--	--	--	---------------------

Os entrevistados retratam a classificação das fichas de avaliação, falam da forma como corrigem os testes, do tipo de classificação atribuído e dos aspectos que têm em conta quando concedem uma classificação final. Interessa-nos apreciar a forma como os professores aplicam os critérios de correcção, pois sobre esta questão recaí uma das características que muitos autores referem como imprescindível à avaliação: a individualização no contexto da aprendizagem.

Os entrevistados E3 e E1 expõe o seu modo de classificar e corrigir as fichas globais de acordo com a especificidade de cada aluno. O que é reflectido por estes entrevistados vai ao encontro do que é definido por Ribeiro (1989), como níveis de proficiência, graus de competência que o aluno consegue atingir de acordo com as suas competências.

O entrevistado E4 revela que quando se trata de atribuir uma classificação tem tudo registado. Em relação a esta declaração Ribeiro afirma que a classificação resume

todas as informações a um símbolo qualificativo. A este respeito, Lemos (1986) refere que todos os instrumentos que sirvam para o professor obter informações acerca do aluno devem ser do conhecimento prévio do aluno.

### 3.3.3. Subcategoria «Definição das metas de aprendizagem»

**Quadro 21** — Subcategoria «definição das metas de aprendizagem»

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Unidade de registo</b>	<b>Unidade de contexto</b>
Expectativas e considerações do professor	Definições de metas de aprendizagem	<p>“Nós estabelecemos metas expectáveis, eu olho para a turma e perante aquilo que eu tenho, eu conheço também o passado dos alunos (porque temos acesso às notas que tiveram anteriormente) e portanto conhecendo o passado do aluno e o seu ambiente familiar e conhecendo o aluno, eu já tenho instrumentos suficientes (um conhecimento do aluno e da turma) para perceber e para definir metas que eu chamo metas expectáveis para o final do ano. Estou sempre esperançada em que possa recuperar, raras vezes perco alunos, eu não perco alunos, não há alunos que são bons nesses primeiros dois meses e depois deixem de ser. Há alunos para quem olho e posso pensar ainda é imaturo, poderá recuperar, é um aluno que tem uma ou outra falha se trabalhar poderá recuperar. Eu estabeleço as metas consoante isso. Mas também me apercebo logo dos casos em que não é possível recuperá-los para aquilo que toda a agente gostaria, é sempre possível trabalhar com qualquer aluno no seu perfil, naquilo que ele é capaz de dar, não numa coisa que alguém acha que ele é capaz de fazer.” UR028</p>	E2
		<p>“(…) há muitos alunos que têm dificuldades de concentração, de ortografia, de dislexia, com a síndrome de Asperg eu não posso exigir a mesma avaliação. Um aluno que tem estas dificuldades pode ser um bom aluno e se nós formos avaliar este aluno, claro que dá erros ortográficos, se tem dificuldades de concentração e troca sinais, se eu o</p>	E1

		<p>avaliar com outro qualquer nunca chega a ser um bom aluno. Isso tem que estar muito bem definido.” UR048</p> <p>“Sim, quase que o faço intuitivamente. Acho que seria uma mais valia fazê-lo por escrito, poderia começar a fazê-lo por escrito, ainda não comecei. Faço mentalmente, intuitivamente e tem corrido bem. As metas não são todas iguais para uma turma de alunos.” UR049</p> <p>“Sim. Tenho consciência dos níveis que eles conseguem atingir e trabalho com eles nesse sentido. Digo-lhes sempre que não nos devemos contentar com o mínimo. Por norma eu quero que a turma consiga chegar às metas, uns com maior facilidade e outros com maior dificuldade e eu trabalho com eles de forma a que eles consigam atingir os objectivos.” UR050</p> <p>“Sim, metas de sucesso e de aprendizagem também. É muito complicado individualizar em turmas de 28/29 alunos, mas nós fazemos isso um bocadinho automaticamente. Claro que se um aluno tem mais dificuldade eu não vou exigir a mesma coisa que exijo aos outros, portanto é pelos mínimos.” UR051</p>	<p>E3</p> <p>E4</p> <p>E5</p>
--	--	--	-------------------------------

As metas de aprendizagem que os professores definem têm uma relação muito próxima com as expectativas que estes têm sobre os seus alunos. Como cada aluno representa uma parte de uma turma e não o total, os professores vêm-se na eminência de relativizar a sua função de avaliador consoante os indivíduos com quem lidam. Sob pena de não satisfazerem a prioridade do processo ensino-aprendizagem: levar os alunos a atingir metas de aprendizagem.

Os entrevistados não referem a definição de metas de aprendizagem sem falarem da importância de compreender na sua individualidade. Contudo, salientam o facto de as metas estarem definidas de forma generalizada e daí degenerar outro tipo de atenção para com os casos especiais.

O entrevistado E2 diz que os professores estabelecem metas expectáveis perante a realidade que observam. O entrevistado E1 afirma que dado existirem muitos alunos

que têm dificuldades não se pode exigir a mesma avaliação sob pena de se julgarem os alunos de forma injusta. O entrevistado E3 refere que as metas não são todas iguais para os diferentes alunos. O entrevistado E4 considera conhecer os níveis que os alunos conseguem atingir e trabalha neste sentido. O entrevistado E5 explica que se um aluno tem mais dificuldade não pode exigir o que exige aos outros.

Os entrevistados revelam que as metas de aprendizagem estão mais ligadas àquilo que a avaliação predita acerca do aluno e das suas capacidades do que àquilo que se define segundo um programa curricular. De modo que a expectativa de resultados é uma tarefa que os professores desenvolvem em concordância com as informações que vão tendo sobre o aluno.

Segundo Fernandes (2005), os alunos são constantemente recordados das metas estipuladas e de como as podem atingir, isso funciona como uma “bússola” que é a chave do processo de aprendizagem. Leite e Fernandes (2002) defendem que as metas a atingir são reguladas (por meio de critérios) de forma a ajudar o aluno a ultrapassar dificuldades mediando o processo de ensino-aprendizagem. Também Vilar (1996) refere o estabelecimento de metas intermédias para se poderem cumprir os objectivos curriculares. Juste (2006) versa sobre a acção educativa dizendo que esta é um processo sistemático ao serviço de metas que se concretizam na formação integral das pessoas. Neste sentido Estrela e Nóvoa (1999), dizem que a avaliação só fará sentido se o aluno se percepcionar motivado e sentir que a escola e os professores o ajudam a progredir e a alcançar as expectativas que demarcou como metas de sucesso.

### 3.3.4. Subcategoria «Funções da avaliação (regulação e melhoria)»

**Quadro 22** — Subcategoria «funções da avaliação (regulação e melhoria)»

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Unidade de registo</b>	<b>Unidade de contexto</b>
Expectativas e considerações do professor	Funções da avaliação	“Claro que sim. Posso dar um exemplo. O ano passado (no meu caso foi o 1.º ano, que leccionei 6.º ano) este ano optamos por dar a volta ao programa. Em vez de darmos dois capítulos seguidos: multiplicação e divisão de fracções optámos por pôr um capítulo mais leve, por exemplo o capítulo da estatística. Chegamos à conclusão que no ano anterior tinha sido muito denso. Adaptamos sempre a nível de programa, a nível de planificação.” UR023.	E3



		<p>“Por exemplo às quintas feiras fico a trabalhar com alguns alunos, aqueles que têm mais dificuldades. Fazemos os trabalhos que vi que eles têm mais dificuldades ou que ainda não perceberam bem. (...) os preguiçosos levarem mais umas fichas para casa de reforço. Se eu vejo que é um aluno que tem mais dificuldades fico a trabalhar com ele, se vejo que é um aluno que tem preguiça trabalha em casa e depois corrijo tudo, depois coloco uma pergunta das que estava no trabalho num teste e percebo se foi feita por eles ou por outra pessoa o trabalho.” UR024</p> <p>“(...) Se eu faço testes de 15 em 15 dias e consigo detectar que há ali qualquer informação ou qualquer aprendizagem que eu queria que tivesse sido feita e pensava que tinha sido feita, mas não foi conseguida, eu estou muito a tempo (e por isso é que eu os faço) para reforçar ou reformular de imediato a aprendizagem que a maioria não conseguiu ter. isso é feito. (...) mas não posso fugir daquilo que é o programa, aliás as metas vêm nesse sentido, as metas dizem exactamente: estas metas são para ser atingidas e nós temos que as atingir.” UR026</p> <p>“Nós temos que aprender a usar estratégias que vão ao encontro das necessidades dos alunos e daquilo que eles gostam. Por exemplo para ensinar a propriedade distributiva eu conto uma história e eles, no dia da ficha recordam e falam da história. No 2.º ciclo temos que ir por aí combater as dificuldades através de coisas que eles gostem.” UR052</p> <p>“Acho que não. A avaliação do final do ano lectivo tem sido muito facilitadora. Quando nós sentimos que tem que passar toda a gente, nós sentimos que o nosso trabalho é posto em causa, o aluno passa sempre, mesmo com 3 ou 4 níveis negativos. Os alunos não se empenham minimamente, nem os alunos nem os pais, para que seja diferente.” UR053</p>	<p>E1</p> <p>E2</p> <p>E4</p> <p>E5</p>
--	--	---	---

No que diz respeito à função da avaliação como reguladora do ensino-aprendizagem, quatro dos entrevistados conferem que é importante estar em contacto com os alunos e que esse contacto directo permite a superação de dificuldades, ou através da adaptação do plano curricular ou pelo trabalho intensivo com determinados alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem.

As respostas obtidas levam-nos a considerar que os processos de avaliação utilizados estão muito de acordo com o que Fernandes (2005) define como uma avaliação formativa alternativa, que prima pela interacção e comunicação entre professore e alunos é absolutamente central, pelo facto de as tarefas reflectirem uma estreita relação entre as didácticas específicas das disciplinas e a avaliação e na qual o ambiente de avaliação das salas de aula induz uma cultura positiva de sucesso baseada no princípio de que todos os alunos podem aprender.

Um dos entrevistados relaciona a pouca credibilidade da avaliação com o sistema implementado relativamente à progressão obrigatória dos alunos quando terminam o ano lectivo, mesmo com níveis negativos. E5 alega que “a avaliação do final do ano lectivo tem sido muito facilitadora. Quando nós sentimos que tem que passar toda a gente, nós sentimos que o nosso trabalho é posto em causa (...) os alunos não se empenham minimamente, nem os alunos nem os pais, para que seja diferente” (UR053). Parece-nos que esta observação é muita válida pois retrata uma situação que concede ao aluno deveres e responsabilidades. Sendo o aluno um actor de peso no processo de avaliação é significativa a sua acção, de acordo com Fernandes (2005) também os alunos assumem um papel preponderante na avaliação e as suas responsabilidades devem contemplar: a participação activa; o desenvolvimento das tarefas que lhes são propostas; a utilização do *feedback* que lhes é fornecido pelos professores para regularem as suas aprendizagens; a análise do seu próprio trabalho através dos seus processos metacognitivos e da auto-avaliação; a partilha do seu trabalho, das suas dificuldades e dos seus sucessos com o professor e com os colegas e a organização do seu próprio processo de aprendizagem.

### **3.4. Categoria “Reunião de conselho de turma”**

A categoria reunião de conselho de turma engloba oito subcategorias: (i) ordem de trabalhos; (ii) atribuição de valores; (iii) análise estatística e melhoria dos resultados; (iv) registos descritivos individuais dos alunos; (v) análise de planos de recuperação; (vi) avaliação do projecto curricular de turma; (vii) análise da planificação; (viii) avaliação global da turma; (ix) comunicação dos resultados aos encarregados de educação.

A partir da observação realizada na escola “cor-de-rosa”, podemos considerar alguns aspectos relacionados com a forma como são analisados os resultados dos alunos relativamente ao final de um período trimestral. De modo que se expõem as subcategorias de acordo com os moldes em que decorreu a reunião e assuntos tratados durante a mesma.

A ordem de trabalhos da reunião estabeleceu 7 pontos: (i) lançamento da pauta da turma do 6.º ano que contemplou a avaliação individual dos alunos e avaliação dos alunos com dificuldades; (ii) avaliação global do desempenho da turma: avaliação do comportamento, avaliação do aproveitamento; (iii) revisão do projecto curricular de turma (P.C.T.); (iv) apreciação das áreas curriculares não disciplinares (A.C.N.P.); (v) provas de aferição; (vi) planificações; (vii) visitas de estudo.

Os professores reuniram-se no dia de 12 de Abril de 2011, pelas 10 horas, na sala de professores. A directora de turma encontrava-se de frente para todos os docentes. Estes estavam sentados à volta de uma mesa rectangular. A sala dos professores onde se realizou a reunião é uma sala onde se encontram computadores, livros e dispõe de um espaço reservado para reuniões particulares. Os professores dispunham de documentos escritos que iam lendo e nos quais iam fazendo anotações, nenhum dos professores utilizava o computador ou agenda electrónica. Antes de darem início à ordem de trabalhos, os professores conversaram entre si e esclareceram aspectos como por exemplo a atribuição de valores quantitativos de alguns alunos. O ambiente não era demasiado formal e os docentes mostraram ter alguma confiança uns com outros dadas as formas de tratamento naturais.

A directora de turma dirigiu a reunião, relativamente à atribuição de valores quantitativos (para as áreas curriculares disciplinares) e valores qualitativos (para as áreas curriculares não disciplinares). A directora de turma nomeava os alunos seguindo

a ordem da pauta da turma e ao dizer o nome de um aluno, uma das professoras presentes dizia a classificação dos alunos em cada uma das disciplinas seguindo a ordem das mesmas pela pauta. Depois desta leitura, a directora de turma fazia algumas perguntas aos professores acerca da classificação atribuída na sua disciplina e fazia também algumas considerações sobre o aluno, suscitando por parte dos restantes elementos que integravam o conselho de turma a partilha de opiniões e informações, os docentes faziam um balanço acerca da prestação do aluno, comparando as situações de aprendizagens por períodos.

Os professores analisaram cada caso individualmente, enquanto expunham o caso de cada aluno, faziam considerações variadas, tais como: evolução; análise de sucesso pleno (sem níveis negativos) ou não; relato de episódios para ilustrar e justificar a sua opinião de determinado aluno; análise das classificações obtidas nas fichas de avaliação; atitudes e comportamento; capacidades demonstradas, capacidades por aproveitar; esforço e empenho; cuidado com o material exigido; défices de concentração e atenção; assiduidade e pontualidade; participação e interesse; comparação com o desempenho do período anterior; características familiares; autonomia e responsabilidade; dificuldades de aprendizagem; amizades na escola; objectivos que consegue atingir.

Ao realizarem os registos descritivos individuais dos alunos, consideramos que os professores elaboraram uma análise individual dos alunos que lhes permitiu evidenciar a prestação de cada um deles. Essas evidências serviram, no imediato, para a directora de turma escrever as observações na ficha individual do aluno. Numa segunda análise, essas apreciações representam informações preciosas acerca do aluno, a partir delas os professores podem arranjar formas de lidar com o aluno, com o intuito que este continue o seu processo de aprendizagem com sucesso. Ou seja, se o professor conhecer o seu aluno mais facilmente o pode ajudar a efectuar o seu percurso de desenvolvimento de competências e capacidades.

Só um dos 16 alunos da turma de 6.º ano está identificado com Plano Educativo Individual (P.E.I.). Sobre esse aluno, os professores revelaram que só tinha subido a classificação na Área Projecto, disseram também que tinha estado a trabalhar menos, embora no final estivesse mais empenhado. Falaram do facto de estar medicado e da alteração medicamentosa que tinha sofrido no início do período, comunicaram que continua a ter apoio nas disciplinas de Matemática e Inglês. Referiram também o meio

familiar do aluno não identificando como uma ajuda no seu desenvolvimento, disseram que o aluno não é responsável, não é autónomo e que é muito “adormecido”.

No que diz respeito à avaliação do projecto curricular de turma, a directora de turma liderou a discussão deste ponto e, com a aprovação dos restantes professores, referiu que as competências a desenvolver no período seguinte eram gerais. O período seria muito curto e deste modo mantinham as competências.

Quanto às planificações, a directora de turma referiu que embora a aplicação das provas de aferição dificultasse o cumprimento do programa, os planos tinham de ser cumpridos.

Ao referirem a avaliação global da turma, a professora de matemática referiu que só na disciplina leccionada por ela existiam negativas, os professores foram unânimes ao considerar que o comportamento e o aproveitamento eram bons.

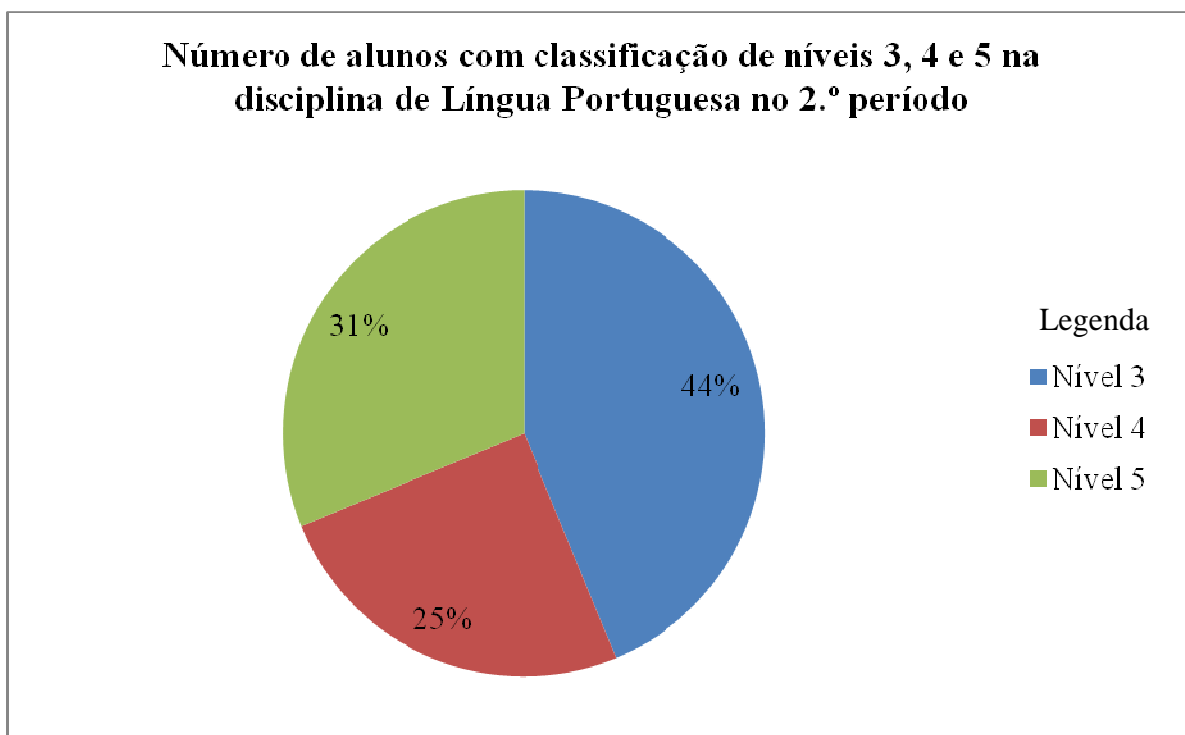
Relativamente à comunicação aos pais e aos alunos, os professores iriam expor a pauta preenchida por todos, assinada pelo director da escola e pela directora de turma. Os professores iriam marcar uma reunião para receber os pais na escola e entregar as fichas individuais dos alunos. Fichas essas que evidenciam as observações escritas pela directora de turma em conselho de turma, de acordo com as informações transmitidas pelo grupo de professores e nas quais aparecem discriminadas as classificações atribuídas em todas as disciplinas.

Procedemos, de seguida, a uma parte fulcral da análise documental. A partir da observação da pauta lançada elaboramos dois tipos de análise. Uma análise global da pauta na qual verificamos os níveis positivos e negativos obtidos pela totalidade de alunos e uma análise horizontal, comparando os resultados por alunos e por disciplina. Apresentamos primeiro a pauta com as classificações atribuídas aos alunos do 6.º ano no 2.º período e seguidamente apresentamos a análise através de gráficos que expõem a percentagem dos níveis obtidos, estabelecendo uma comparação não só entre as disciplinas mas entre os alunos. Pretende-se que a leitura destes gráficos nos elucide relativamente aos níveis de sucesso da turma, com o intuito de estabelecer uma relação entre a análise documental e a observação realizada.

**Quadro 23** — Pauta de classificação da turma do 6.º ano, do 2.º ciclo lançada no final do 2.º período

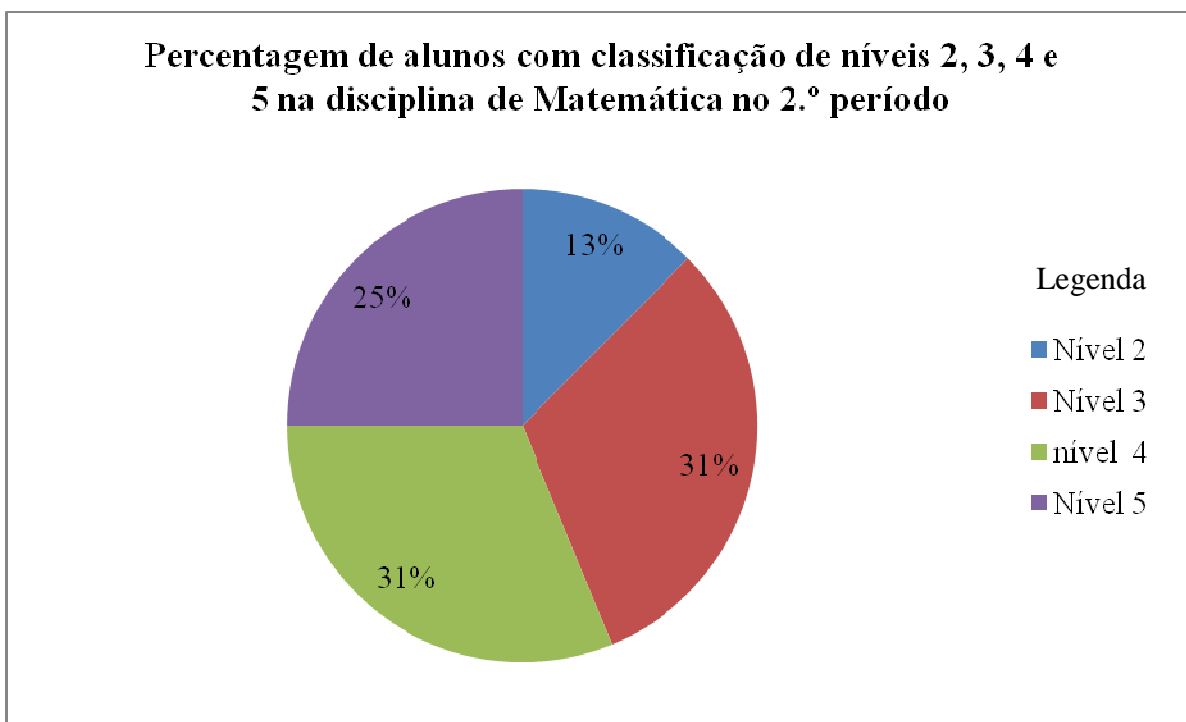
Disciplinas	Alunos															
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	L	M	N	O	P	Q
Língua Portuguesa	3	4	5	3	5	5	3	3	5	4	3	5	3	4	4	3
Língua Estrangeira I	3	3	5	3	5	4	3	4	3	4	3	5	3	5	4	3
História e Geografia de Portugal	3	3	4	3	5	4	3	4	4	5	3	4	3	4	4	3
Matemática	3	4	5	3	5	5	3	3	4	4	2	5	2	4	4	3
Ciências da Natureza	4	4	5	4	5	5	3	4	5	5	3	5	3	5	4	4
Educação Visual e Tecnológica	3	4	4	4	4	4	3	5	5	4	4	4	4	5	5	3
Educação Musical	3	3	3	4	4	3	4	4	5	3	4	5	3	4	4	3
Educação Física	4	5	5	5	5	4	4	4	4	5	4	4	4	5	4	4
Área de Projecto	S	S	S	SB	SB	S	SB	SB	SB	S	SB	SB	S	S	SB	SB
Estudo Acompanhado	S	SB	SB	S	SB	SB	S	SB	SB	SB	S	SB	SB	SB	SB	S
Formação Cívica	NS	S	SB	SB	SB	S	SB	SB	SB	S	S	SB	S	S	SB	S

A análise horizontal da pauta permiti-nos comparar os resultados obtidos pelos alunos em cada uma das disciplinas. Vejamos os resultados obtidos nas disciplinas seleccionadas:



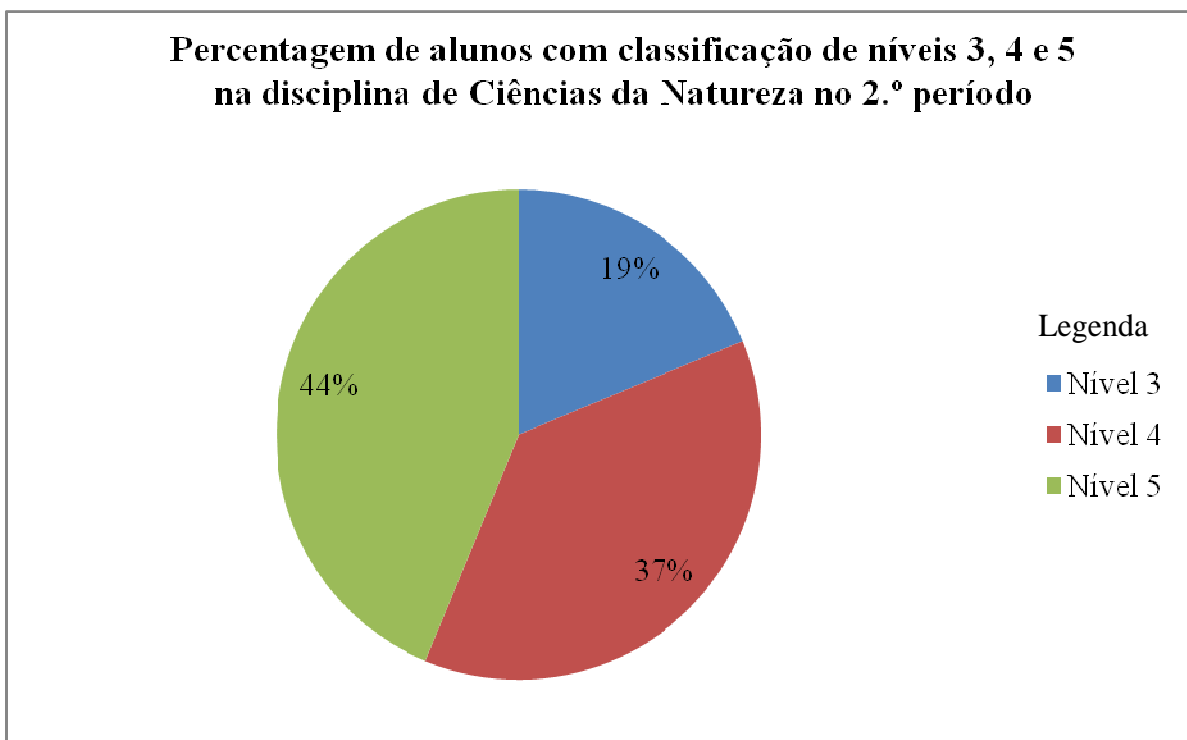
**Figura 2** – Número de alunos com classificação de níveis 3, 4 e 5 na disciplina de Língua Portuguesa no 2.º período

Dos 16 alunos que integram a turma em análise, a maioria, 44%, obteve uma classificação de nível 3 na disciplina de Língua Portuguesa, os alunos que obtiveram nível 5 são, em percentagem, são mais 6% que os alunos que tiveram nível 4. Portanto, podemos aferir que a maioria dos alunos obteve nível 3, seguidamente encontra-se a fracção de alunos que obteve nível 5 e por último a fracção mais pequena de alunos que obteve nível 4.



**Figura 3** – Percentagem de alunos com classificações de níveis 2, 3, 4 e 5 na disciplina de Matemática no 2.º período

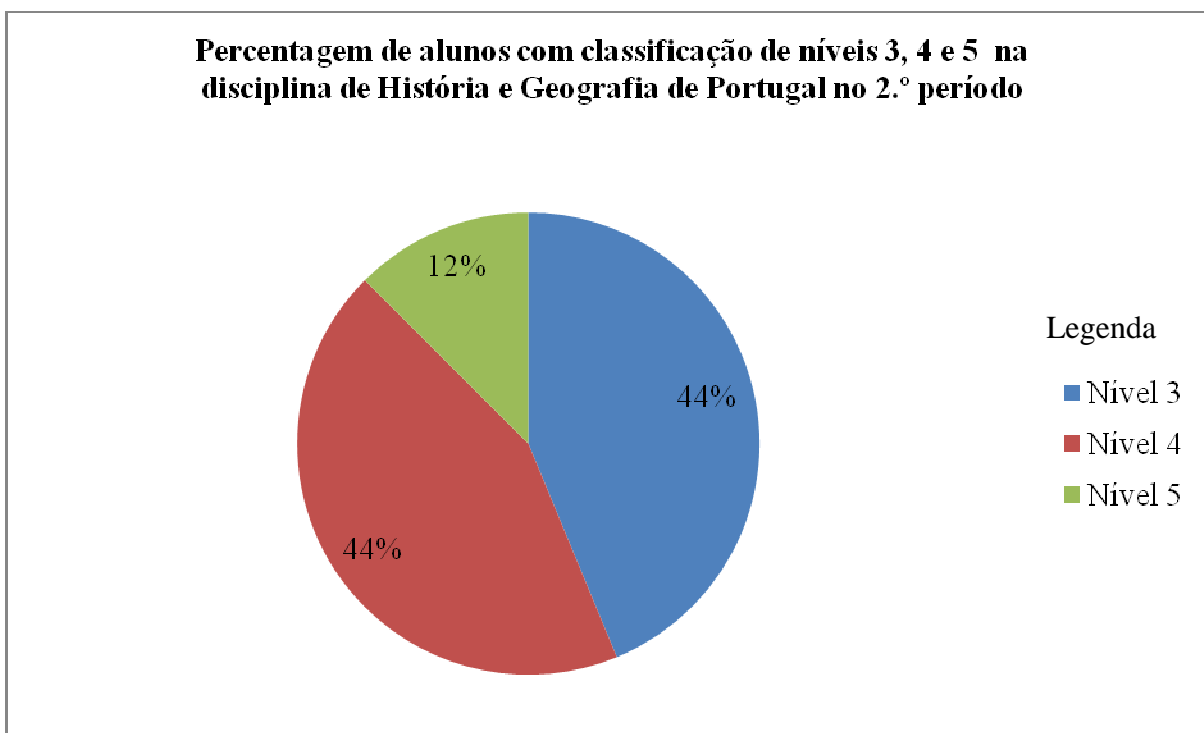
A disciplina de Matemática é a única na qual se apresentam níveis negativos, ainda que seja uma minoria, existe uma fatia de alunos com nível negativo na disciplina de Matemática – 13%, a porção de alunos que obteve níveis 3 e 4 é exactamente a mesma – 31%, e os alunos que obtiveram nível 5 representam 25% do total. Se somarmos as quantidades que demonstram os níveis positivos obtidos na disciplina de matemática verificamos que 87% dos alunos ficaram acima do nível negativo 2. Podemos ainda observar que 56% dos alunos obtiveram níveis superiores a 3.



**Figura 4** – Percentagem de alunos com classificações de níveis 3, 4 e 5 na disciplina de Ciências da Natureza no 2.º período

Relativamente à disciplina de Ciências da Natureza apuramos que todos os alunos obtiveram níveis positivos, sendo que 82% dos alunos obtiveram níveis superiores a 3, e ainda se observa que a maioria dos alunos obteve o nível máximo da escala 5.





**Figura 5** – Percentagem de alunos com classificações de níveis 3,4 e 5 na disciplina de História e Geografia de Portugal

História e Geografia de Portugal é uma disciplina na qual os alunos não obtiveram níveis negativos, estando 88% da turma situada nos níveis 3 e 4 (44% de cada), uma minoria – 12%, apresenta resultados de nível 5.

Relativamente à análise de sucesso é necessário observar globalmente os resultados e organizá-los de forma a interpretar a fazer uma leitura acerca da totalidade de níveis positivos e de níveis negativos.

O sucesso da turma é representado pelas classificações positivas, verifica-se que 2% da turma obteve níveis negativos, o que corresponde às duas negativas atribuídas na disciplina de Matemática. Podemos verificar que não existe insucesso pois a nenhum dos 16 alunos foram atribuídos três ou mais níveis negativos.

## **DISCUSSÃO DOS RESULTADOS E CONCLUSÕES**

Seguindo os princípios e as regras da metodologia qualitativa abordamos um estudo de caso, com o intuito de descrever e analisar uma situação específica, partindo do pressuposto que, ainda que o conceito estudado se desenvolva em variados contextos, essa situação nos apresentaria algo de único. Com o objectivo de entender como se desenrola e em que moldes se estrutura o processo de avaliação das aprendizagens, descrevemos qual a importância e pertinência da acção no campo de estudo, relatando, pormenorizadamente, as informações que conseguimos angariar ao longo da pesquisa.

O estudo de caso realizado permitiu-nos o contacto directo com situações, pessoas, e documentos que, por sua vez, nos fizeram chegar a fontes ricas em informação acerca do tema escolhido, a informação recolhida foi ao encontro dos conceitos tratados numa perspectiva teórica, posteriormente a forma como essa informação foi tratada leva-nos à interpretação da realidade.

Interpretar a realidade passa por compreendê-la e dar-lhe um significado que possa ter eco no futuro. A realidade a que aqui nos referimos é uma realidade muito peculiar, pois não era nossa pretensão angariar uma amostra que demonstrasse o global, interessava-nos antes reunir dados num contexto que nos permitisse compreender o que acontece e como acontece o processo de avaliação das aprendizagens, para depois elaborarmos análises com base na informação recolhida e tratada.

Relembrando o problema de investigação deste estudo – como é que os professores do 2.º ciclo avaliam os seus alunos? – importa discutir os resultados a partir das questões enunciadas na introdução.

Questão 1 – Como é que são decididos os critérios de avaliação?

Os critérios de avaliação são decididos em primeira instância pelos domínios que os organizam e situam em função dos conhecimentos e das atitudes. Embora as percentagens variem entre os 60% e os 70% para conhecimentos e entre os 40% e os 30% para as atitudes, os professores referem que os conhecimentos têm maior peso na decisão de critérios, do que as atitudes. No entanto, não só os domínios determinam a forma como se organizam os critérios, os instrumentos de avaliação constituem uma das formas de definição dos critérios uma vez que são definidos paralelamente à organização por domínios.

Os critérios de avaliação são decididos numa fase anterior ao início do ano lectivo e os professores fazem-no em função do que é ditado pelo ministério, mas

também com base em informações acerca dos alunos. Depois de definidos os critérios, estes são aprovados pelo conselho pedagógico e, finalmente, são dados a conhecer aos pais/família e alunos por escrito, através do regulamento interno. Também nas reuniões de pais do início do ano são consideradas uma potencial forma de comunicar com os encarregados de educação dos alunos (consideramos aqui a família e/ou pais).

Questão 2 – Quais os tipos de instrumentos de avaliação são aplicados e como?

Os professores revelam que as fichas de avaliação, vulgarmente designadas por testes, são os instrumentos de avaliação aos quais se dá mais peso, ou seja, são aqueles que mais expressividade têm na classificação final de período. Estas fichas de avaliação são aplicadas entre 2 a 3 vezes por período e contemplam os conteúdos trabalhos trabalhados em sala de aula desde a data da última ficha de avaliação aplicada.

No entanto existe um outro instrumento de avaliação com maior expressividade em termos de aplicação, as fichas de trabalho. A aplicação destas fichas de trabalho varia entre uma vez de quinze em quinze dias, uma vez por semana e três a quatro vezes por semana. São fichas que têm como objectivo fornecer ao professor informação imediata acerca do aluno, para que este possa agir de acordo com as dificuldades encontradas.

Os professores retratam também o desempenho do aluno em sala de aula como um indicador que lhes permite ter conhecimento acerca do que o aluno é capaz de fazer. Esse desempenho revela-se através das respostas dadas às perguntas colocadas pelos professores, através da participação regrada e adequada, através da participação nos trabalhos de grupo e também através das atitudes.

Também os trabalhos de casa são considerados um instrumento de avaliação que informa o professor acerca das capacidades de trabalho e responsabilidade do seu aluno, alguns professores realçam o facto de realizarem trabalhos paralelos à aplicação dos trabalhos de casa como forma de verificarem a execução de tarefas.

Questão 3 – Como é estabelecida a comunicação acerca da avaliação entre professores e alunos/família?

Há que distinguir dois tipos de comunicação, aquela que é estabelecida entre os professores e os seus alunos e a comunicação entre a escola e a família. A primeira é decerto uma comunicação que se distingue pelo contacto diário e pela forma como professores e alunos se relacionam. A segunda está com certeza mais dependente de documentos escritos e do modo como os professores se organizam em termos documentais.

Versamos primeiro sobre a comunicação entre professores e alunos. A comunicação entre estes dois actores visa três etapas: os alunos devem conhecer a aplicação de instrumentos e respectiva avaliação; os alunos devem conhecer os objectivos dos instrumentos de avaliação; os alunos devem conhecer a informação que os professores obtêm a partir da aplicação dos instrumentos. A avaliar pela análise de resultados a primeira é mais simples e melhor conseguida que a segunda e que a terceira. Dar a conhecer a marcação de testes (instrumento de avaliação mais utilizado pelos professores) e organizar a sua aplicação para facilitar os níveis de empenho do aluno é uma tarefa na qual os professores revelam facilidade, até pelo facto de trabalharem em equipa. Já relativamente à informação que os alunos devem ter sobre o que se pretende que atinjam, as considerações dos professores não são unânimes e nem todos revelam a transparência desta fase do processo de avaliação. No que diz respeito à terceira etapa, os professores demonstram que muitas vezes a informação acerca dos objectivos atingidos é revelada através de uma classificação, em alguns casos os professores nomeiam formas de comunicar com os alunos com o propósito de os ajudarem a melhorar as suas prestações, quando denunciam fragilidades.

A comunicação sobre a avaliação é revelada aos encarregados de educação de formas diversas consoante o tipo de informação que se quer transmitir. Ao longo do ano lectivo professores entram em contacto com os pais/família de variadas formas e com diferentes intuitos.

No início do ano é impreterível a entrega do regulamento interno da escola, no qual constam aspectos decisivos acerca da avaliação, tais como os critérios de avaliação.

A análise documental leva-nos a crer que a forma como os docentes comunicam com os pais depende fortemente das informações escritas entregues aos encarregados de educação. Entre esses documentos existem folhas que expressam o plano de avaliação organizado por domínios, capacidades/competências e instrumentos de avaliação (entregue no início do ano); fichas individuais do aluno, nas quais se regista a elaboração dos trabalhos de casa, a classificação obtida em cada período e os níveis atribuídos a parâmetros como comportamento, participação, pontualidade e assiduidade; de diários escolares, também estes individuais, com calendários mensais para marcação de testes e trabalhos, com indicador de tarefa por disciplinas, data e execução, com registo (se necessário) de faltas de cumprimento por parte do aluno e ainda com possibilidade de solicitar entrevistas entre professores e encarregados de educação. Embora estes documentos prevejam o conhecimento do encarregado de educação,

julgamos que servem ao aluno como uma constatação daquilo que sabem acerca de si mesmos.

Questão 4 – São analisados planos individuais de aprendizagem?

Na reunião de conselho de turma os professores falam sobre todos os alunos em particular, falam também sobre os alunos que estão identificados com planos individuais de aprendizagem, sem que o tempo de diálogo sobre este aluno seja de maior duração relativamente aos outros. Sobre o aluno com P.E.I. (plano educativo individual) os docentes falaram sobre as classificações que tinham sofrido alterações do período transacto para o decorrente. Falaram sobre aspectos gerais do trabalho e empenho do aluno. A directora de turma lembrou que o aluno estava a ser medicado e disse que tinha havido alteração medicamentosa no início do período. Os docentes das disciplinas de Matemática e Inglês comunicaram que o aluno continua a ter apoio. Falaram ainda do meio familiar do aluno não o identificando como uma ajuda no seu desenvolvimento e disseram que o aluno não é responsável, não é autónomo. Estas informações foram tratadas oralmente sem haver um registo escrito, formal das mesmas.

Questão 5 – Como é que o conselho de turma avalia os alunos?

A observação realizada permite-nos constatar que os professores analisam cada caso individualmente. Seguindo a ordem dos alunos pela lista os docentes expõem o caso de cada aluno, fazendo considerações variadas, tais como: evolução; análise de sucesso pleno (sem níveis negativos) ou não; relato de episódios para ilustrar e justificar a sua opinião de determinado aluno; demarcação das classificações obtidas nas fichas de avaliação; atitudes e comportamento; capacidades demonstradas, capacidades por aproveitar; esforço e empenho; cuidado com o material exigido; défices de concentração e atenção; assiduidade e pontualidade; participação e interesse; comparação com o desempenho do período anterior; características familiares; autonomia e responsabilidade; dificuldades de aprendizagem; amizades na escola; objectivos que consegue atingir.

Questão 6 – Como é que o conselho de turma elabora a síntese da avaliação?

O conselho de turma organizou-se no início da reunião no sentido de captar as informações que iam sendo proferidas pelos professores. A directora de turma estava encarregue de anotar o que os docentes iam comentando acerca dos alunos. Ao realizarem os registos descritivos individuais dos alunos, consideramos que os professores elaboraram uma análise individual dos alunos que lhes permitiu evidenciar a prestação de cada um deles.

As apreciações dos docentes serviram para a directora de turma escrever as observações na ficha individual do aluno e representam informações preciosas acerca do aluno. A partir delas os professores podem arranjar formas de lidar com o aluno, com o intuito que este continue o seu processo de aprendizagem com sucesso. Ou seja, se o professor conhecer o seu aluno mais facilmente o pode ajudar a efectuar o seu percurso de desenvolvimento de competências e capacidades.

No entanto, as opiniões emitidas pelos professores foram dadas de modo pouco criterioso, sem seguir uma organização metódica que permita conhecer aspectos que os docentes considerem realmente importantes no âmbito do desenvolvimento das aprendizagens dos alunos. O que aconteceu foi que os professores foram emitindo opiniões, consoante o que sabiam de valorativo e de negativo acerca dos seus alunos, ou seja, as observações que ficaram escritas sobre os alunos nas suas fichas individuais não discriminava critérios ou parâmetros previamente seleccionados, mas sim características observáveis nos alunos consoante os seus comportamentos, atitudes e desempenho nas tarefas propostas.

## **1. Limitações do estudo**

Ao longo da pesquisa realizada foram de origem variada as limitações com as quais nos íamos deparando: algumas prendem-se com a bibliografia que versa sobre o tema avaliação, e outras que têm a ver com o âmbito da pesquisa.

Um número considerável das referências bibliográficas consultadas datam das décadas de oitenta e noventa, facto que nos preocupa pois corremos o risco de estarmos perante algum desfasamento com as exigências da época em que vivemos. Tentamos no entanto contornar esta restrição consultando a legislação em vigor e interpretando as ideias dos autores compreendendo as alterações que existiram ao longo dos últimos vinte anos no que diz respeito ao processo de avaliação.

Relativamente ao âmbito da pesquisa, a escolha da escola onde realizámos a observação foi muito limitada. Das quatro escolas com as quais contactámos, só uma permitiu a realização da observação durante o conselho de turma do final de período, no entanto a direcção da escola “cor-de-rosa” não facilitou de modo algum o convívio e o contacto posterior com o grupo docente que participou na reunião observada. Era de extrema importância dar continuidade ao estudo de caso com o rigor que o mesmo exige em termos de metodologia e portanto poder contactar com os intervenientes do estudo

de forma próxima, com respeito e confiança, para executar um trabalho de campo conhecendo bem a realidade da instituição. A reserva que encontramos por parte da escola em partilhar informação e documentos foi para nós um obstáculo pois dependíamos dessa comunicação para perceber o contexto no qual nos inseríamos como investigadores. Não encontramos nos professores da escola “cor-de-rosa” intervenientes suficientes para angariar a informação que necessitávamos, factor que ultrapassámos requerendo entrevistas com professores de outras escolas (não incluídas no campo de pesquisa previamente escolhido) tornando o estudo mais rigoroso em termos de critérios científicos.

## **2. Propostas de acção**

Pelo cariz profissional que este estudo apresentou ao longo da sua elaboração, por estar de acordo com a função exercida enquanto docente, é para nós de extrema importância concluir este trabalho de investigação com uma proposta que demonstre reunir os conhecimentos adquiridos e que nos faça compreender, não como investigador, mas agora como praticante da acção, o conceito e o processo de avaliar. Temos por isso como objectivo final a construção de um instrumento individual, para ser utilizado em conselho de turma com o intuito de transmitir/comunicar aos pais e aluno o seu desempenho, de tal forma descritivo e organizado que permita ao aluno agir sobre o conhecimento que tem de si próprio.

Face aos dados recolhidos durante a observada realizada no conselho de turma verificámos que a directora de turma registou os dados, acerca de cada um dos alunos, sem que dispusesse de um guião metódico, ou seja, não aconteceu uma recolha de dados sistemática. Esta situação permitiu-nos ver uma oportunidade de aplicar uma proposta que tenha como finalidade ajudar os professores a desempenhar a sua função de avaliadores com base num suporte justo e ordenado de acordo com aquilo que se pretende saber acerca do aluno.

Assim, o instrumento individual de avaliação do aluno (anexo 4) contempla algumas características que são reflexos da discussão de resultados, e que portanto tentam dar forma às principais lacunas que transpareceram no contacto com os professores que avaliam. Passamos então a descrever os objectivos específicos:

- Definir critérios e indicadores pelos quais o director de turma se oriente durante as reuniões de conselho de turma;



- Facilitar a recolha de informação que é dada pelo corpo docente;
- Ajudar o director de turma a recolher a informação sobre os alunos e a passar essa informação aos pais e aos próprios alunos;
- Analisar com os alunos a informação obtida, para estes perceberem como é que os podem melhorar os resultados.

Como segunda proposta de acção (anexo 5), apresentamos uma ficha de planeamento de instrumentos de avaliação, que deve ser utilizada pelos professores mensalmente de modo a satisfazer algumas necessidades que consideramos imprescindíveis no processo de avaliação:

- Articular a acção dos professores;
- Comunicar ao aluno e à família o calendário de avaliações;
- Acompanhar o planeamento do aluno;
- Articular as diferentes acções dos professores;
- Articular a aplicação dos diferentes instrumentos de avaliação;
- Regular continuamente a avaliação dos alunos.

### **3. Novas pistas de investigação**

Os dados recolhidos e analisados neste trabalho despoletam pistas para novos estudos, com na interpretação desses dados gostaríamos de reforçar a necessidade e a importância: (i) de promover junto dos docentes de conhecimentos acerca do conceito de avaliação; (ii) de melhorar as práticas de avaliação nas escolas; (iii) de encontrar na comunicação com os alunos uma forma de trabalho produtora. Deste modo apresentamos algumas pistas que podem promover futuros trabalhos de investigação:

- A utilização do planeamento em avaliação, como forma de fomentar a harmonização do trabalho elaborado pelos professores, dos instrumentos de avaliação que utilizam e do momento em que esses instrumentos são utilizados.
- Analisar os instrumentos aplicados, com o objectivo de compreender se os instrumentos representem uma fonte rica de informações acerca do aluno e assim cumprirem o propósito de avaliar: melhorar e desenvolver as capacidades do aluno.
- Averiguar se os critérios estipulados para cada um dos instrumentos aplicados contribui para a rectidão e clarividência da avaliação dos alunos.

- Investigar sobre a vantagem das avaliações intercalares, a meio do período, com o intuito de estabelecer entre os professores uma partilha de opiniões, pareceres e classificações sobre os alunos. Em que medida a avaliação intercalar contribui para o sucesso dos alunos?
- Como é que os professores elaboram os instrumentos de avaliação? Qual a relação que existe entre a aplicação de instrumentos de avaliação e os critérios de avaliação definidos pela escola e pelos departamentos curriculares antes de cada ano lectivo?

Estas pistas foram pensadas com base na experiência obtida através do contacto com os docentes que participaram neste estudo, assim como da observação realizada e com base na análise documental e na análise de resultados deste estudo.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação*. Lisboa: Asa Editores.
- Almeida, J. M. (2009). *A dinâmica dos actores e a problemática comunicacional na construção e implementação do projecto educativo comum do agrupamento de escolas. Um estudo de caso múltiplo*. Dissertação de Doutoramento. Universidade de Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Livraria Martins Fontes.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Brown, S., Race, P. e Smith, B. (2000). *Guia de avaliação*. Lisboa: Editorial Presença.
- Caldeira, M. F. (2009). *A importância dos materiais para uma aprendizagem significativa da matemática*. Málaga: Universidad de Málaga.
- Cardinet, J. (1993). *Avaliar é medir?* Porto: Asa.
- Cortesão, L. (1996). *A avaliação formativa: que desafios?* Porto: Asa.
- Estrela, A. e Ferreira J. (org.) (1997). *Métodos e técnicas de investigação científica em educação*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Estrela, A. e Nóvoa, A. (1999). *Avaliações em educação: novas perspectivas*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto Editores.
- Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, n.º19. pp.21-50.
- Ferreira, C. A. (2007). *A avaliação no quotidiano da sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Goyette, M. L. G. e Boutin, G. (1990). *Investigação qualitativa*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Hadji, C. (1994). *A avaliação, regras do jogo: das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora.
- Ketele, J. M. e Roegiers X. (1993). *Metodologia da recolha de dados*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Leal, L. e Abrantes, P. (1990). *Avaliação das aprendizagens/avaliação na aprendizagem*. *Revista de inovação educacional*, 3 (4), 65-75.
- Leite, C. e Fernandes, P. (2002). *A avaliação das aprendizagens dos alunos: novos contextos, novas práticas*. Porto: Asa.
- Lemos, V. (1986). *O critério do sucesso*. Lisboa: Texto Editora.

- Lobo, A. (1996). *Um sorriso difícil para o novo sistema de avaliação*. Tese de Mestrado. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Ciências Humanas.
- Lobo, A. (1998). *Aprendizagem assistida pela avaliação: Um sorriso difícil para o novo sistema de avaliação*. Porto: Porto Editora.
- Ludke, M. e André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.
- Méndez, J. M. Á. (2002). *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. Porto: Asa.
- Quivy, R. e Campenhoudt, L. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ribeiro, L. C. (1989). *Avaliação da aprendizagem*. Lisboa: Texto editora.
- Rosales, C. (1988). *Criterios para una evaluación formativa*. Madrid: Narcea.
- Rosales, C. (1990). *Avaliar é reflectir sobre o ensino*. Rio Tinto: Asa.
- Tenbrink, T. D. (2002). *Evaluacion guia practica para profesores*. Madrid: Narcea.
- Vilar, A. M. (1996). *A avaliação dos alunos no ensino básico*. Porto: Asa.

## **LEGISLAÇÃO**

- Decreto Regulamentar n.º 3/2008, de 21 de Janeiro.
- Despacho Normativo n.º 30/2001, de 19 de Julho.
- Despacho Normativo n.º 1/2005, de 5 de Janeiro.
- Despacho Normativo n.º 50/2005, de 9 de Novembro.
- Decreto-Lei n.º 18/2011, de 2 de Fevereiro.
- Decreto-Lei n.º 3/2008, de 18 de Janeiro.

## **ANEXOS**

Anexo 1

**Guião de entrevista semi-estruturada**

## Guião de entrevista semi-estruturada

Designação dos blocos	Objectivos específicos	Formulário de perguntas
<b>Bloco A</b>	<p>— Legitimar a entrevista.</p> <p>— Motivar o entrevistado para colaborar.</p> <p>— Garantir a confidencialidade das informações.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Informar o entrevistado sobre o tema e o trabalho que está a ser realizado.</li> <li>2. Pedir a sua colaboração, informando que o seu contributo é imprescindível para o êxito da investigação.</li> <li>3. Assegurar o carácter confidencial das informações prestadas.</li> </ol>
<b>Bloco B</b>	<p>— Identificar factores no percurso académico, pessoal e profissional</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Idade.</li> <li>2. Habilitações académicas.</li> <li>3. Tipo de estágio realizado.</li> <li>4. Habilitações especializadas.</li> <li>5. Tempo de serviço.</li> <li>6. Tempo de serviço naquela escola.</li> <li>7. Cargos que já ocupou.</li> <li>8. Cargo/os que ocupa nesta escola.</li> </ol>



<b>Bloco C</b>	— Critérios de avaliação	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Como é que definem os critérios de avaliação?  Quando?  Quem é que os aprova?</li> <li>2. Em que documentos constam os critérios de avaliação?</li> <li>3. Como é que divulgam os critérios aos alunos?</li> <li>4. Os objectivos de ensino são tidos em conta?</li> <li>5. Que domínios contempla nos critérios?  Conhecimentos, atitudes, capacidades?</li> <li>6. Como é que organizam os critérios?  Por domínios?  Por instrumentos de avaliação?</li> <li>7. Como é que os professores articulam (entre si) a aplicação dos instrumentos e momentos de avaliação dos alunos?</li></ol>
----------------	--------------------------	---

		<p>Testes, trabalhos, pesquisas, apresentações orais?</p> <p>8. Como é são divulgados os instrumentos e os momentos de avaliação?</p> <p>Entregam os critérios aos alunos? E aos pais?</p> <p>Colocam na plataforma moodle da escola?</p>
<p><b>Bloco D</b></p>	<p>— Avaliação das Aprendizagens</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Os alunos são avaliados com base nos programas curriculares?</li> <li>2. Quais os instrumentos de avaliação aplicados?</li> <li>3. Qual a periodicidade com que se aplicam?</li> <li>4. São elaboradas matrizes de especificação de objectivos?</li> <li>5. Quais os conteúdos avaliados?</li> <li>6. Os comportamentos são tidos em conta? Como é que os avaliam?</li> <li>7. Os resultados obtidos na avaliação são tidos em conta na planificação curricular?</li> <li>8. Como é que fazem os testes de avaliação. Individualmente? Em equipa?</li> </ol>

<b>Bloco E</b>	— Expectativas e considerações do professor	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Considera que a auto-avaliação é uma mais-valia?</li><li>2. Considera que a avaliação permite a melhoria do ensino-aprendizagem?</li><li>3. Que expectativas tem em relação à avaliação dos seus alunos?</li><li>4. Definem metas de aprendizagem para os vossos alunos?</li><li>5. Analisam, regularmente, os resultados dos alunos?</li></ol>
----------------	---	--

Anexo 2

**Quadro de categorização das entrevistas**

## Quadro de categorização das entrevistas

Categoria	Subcategoria	Unidade de registo	Unidade de contexto
Critérios de avaliação	Proposta anual de critérios de avaliação	<p>“Costumamos definir todos os anos, no final do ano para iniciar o seguinte ano lectivo. Também um bocadinho pensando nas turmas que temos. Não é uma situação estanque, temos que oscilar as percentagens, consoante cada uma delas para podermos dar resposta à motivação dos alunos, para que eles se empenhem cada vez mais.” UR003</p>	E1
		<p>“60% para conhecimento 40% para atitudes. Dentro destes 60 % englobamos todo o trabalho feito em aula: fichas de avaliação, fichas de trabalho, trabalhos de casa. Os 40% que englobam as atitudes serão a assiduidade a pontualidade, a postura na sala de aula.” UR013</p>	E3
		<p>“Por norma são estabelecidos na reunião de início do ano. Em cada área cada professor deve estipular qual a melhor forma de os utilizar em sala de aula.” UR035</p>	E4
		<p>“Há várias situações, há critérios de avaliação que são definidos no princípio do ano, há critérios de avaliação que são definidos e estão definidos em matrizes próprias que tivemos que definir para o regulamento interno. Estão estabelecidas percentagens disto, percentagens daquilo. Há critérios de avaliação que são feitos teste a teste. Depende para que situação estamos a definir os critérios de avaliação.” UR044</p>	E2
Critérios de avaliação	Aprovação de critérios	<p>“O conselho pedagógico. Há a direcção, o conselho pedagógico e os departamentos. O departamento, com os professores, elabora estes critérios, os critérios vão ao pedagógico, são aprovados, depois informamos os pais, nas reuniões de pais e agora neste momento já no portal.” UR001</p>	E1
		<p>“Estes critérios são definidos a nível de departamento, (...) vai a conselho de turma, neste momento, (...). Fazemo-lo em departamento. Aprovamos em departamento e depois em conselho de turma e direcção.”</p>	E3

		UR014 <p>“Definimos no final do ano em departamento, foram entregues ao conselho pedagógico que os aprovou e saiu no documento da escola: regulamento interno e projecto educativo.” UR033</p> <p>“A direcção.” UR045</p>	E5  E4
Critérios de avaliação	Divulgação de critérios	<p>“Fazemos no início do ano uma reunião com os encarregados de educação. Para os alunos tem que ser uma linguagem diferente. Eu costumo, na 1.ª aula, dizer no que é que eles são avaliados, ou, os parâmetros que eu avalio dentro da sala de aula. Desde a participação, o caderno diário, os trabalhos de casa, e depois coloco muito mais concreto como é que é feita a avaliação dos conteúdos.” UR004</p> <p>“Nós temos uma brochura pequenina sobre os critérios de avaliação Nessa brochura a única coisa que temos são os critérios de avaliação, o que é que se pretende na avaliação e qual é a percentagem que damos a uns e a outros. É a divulgação para os pais.” UR006</p> <p>“Estão no dossier de departamento e estão no projecto curricular de turma e de escola Oralmente, no início do ano lectivo, cada professor na sua disciplina informa os alunos, depois há outros professores mas mais a nível de 3.º ciclo que apresentam por escrito. Os professores do 2.º ciclo não apresentam por escrito. Não temos esse hábito.” UR015</p> <p>“Aos alunos oralmente em sala de aula logo no início do ano lectivo, eles tomam conhecimento dos critérios de avaliação, em todos os parâmetros que estão a ser avaliados. Os encarregados de educação é através do projecto curricular de escola que se encontra na secretaria e todos os pais têm acesso.” UR036</p> <p>“No início do ano nós fazemos uma folha, quer para o 5.º quer para o 6.º, onde constam os conteúdos programáticos divididos pelos períodos, o número de aulas para cada conteúdo programático, depois nessa folha</p>	E1  E1  E3  E4  E5



		<p>“Os critérios de avaliação já estão definidos; 60% para conhecimentos, 40% para atitudes.” UR047</p>	E4
		<p>“No domínio dos conhecimentos damos 70% das atitudes 30%. Nos conhecimentos avaliamos a capacidade e competência matemática previstas no programa para cada unidade temática, as capacidades e competências transversais, procedimentos, resolução de problemas, raciocínio matemático e comunicação. Na parte das atitudes temos em conta a atitude, a correcção dentro da sala de aula, a participação e empenho nas actividades, a autonomia e responsabilidade (...).” UR032</p>	E5
Instrumentos de avaliação	Instrumentos de avaliação aplicados	<p>“Testes, trabalhos de casa, fichas surpresa, fichas de avaliação, alguns trabalhos de grupo, apresentações orais, no entanto, eles são muito novos para apresentarem e o programa é muito extenso, portanto nós não podemos estar a realizar muitas avaliações orais, pois precisaríamos de muito mais tempo.” UR012</p> <p>“Testes, actividades de investigação, que são bastante importantes neste ciclo (...) Estamos a tentar implementar no 2.º Ciclo a formação de grupos de trabalho de maneira a que sejam eles a apresentar algumas matérias. Eu implementei isto no 3.º Ciclo achei que foi muito produtivo. Embora não tenha havido tempo por causa das provas de aferição. As fichas de trabalho. A participação em aula.” UR022</p> <p>“Fichas de avaliação, fichas de trabalho, observação em sala de aula, questões que colocamos. Por ex. em cada aula eu coloco questões sobre a aula anterior e isso é sempre registado.” UR037</p> <p>“(...) testes e mini-testes. O comportamento nas aulas, as atitudes para com os professores e colegas, os trabalhos de casa (aos quais dou muita importância) eles têm uma grelha na qual têm de registar se fazem ou não o trabalho de casa e os pais também assinam. Trabalhos de grupo. Tarefas realizadas na</p>	E1 E3 E4 E5



		<p>aula. Fichas de trabalho.” UR038</p> <p>“Muitíssimos. (...) para além dos testes clássicos, são avaliados sistematicamente em testes escritos muito curtos de duas em duas semanas, (...) São testes pequeninos que contribuí para uma informação para o professor se aperceber imediatamente do que está a correr bem ou do que não está a correr bem e poder corrigir de imediato (...) para além disso têm os trabalhos feitos na sala de aula, portanto na matemática apostamos no trabalho feito na sala de aula (...)” UR025</p>	E2
Instrumentos de avaliação	Periodicidade da aplicação	<p>“Faço 3 fichas globais por período e ao mesmo tempo faço muitas fichas surpresa. Uma mini ficha por semana.” UR011</p> <p>“Um teste por período e as fichas de 15 em 15 dias.</p> <p>Por norma fazemos 3 ou 4 fichas por semana. Às vezes não é suficiente. Eu por exemplo faço “n” fichas por capítulo quando vejo que é preciso, quando os capítulos são muito extensos ou muito complicados. As fichas são feitas no tempo da aula (45 m) de modo a que os alunos resolvam e possamos fazer a correção em conjunto.” UR016</p> <p>“Dois testes clássicos por período onde entra a matéria toda dado que a disciplina também é muito específica(...). Obriga a que saia muita matéria que não está a ser dada naquele momento. Para além desses, temos os testes mais pequenos, que nós chamamos os mini-testes, que são feitos de 15 em 15 dias, ou menos, que são sobre matéria que está a ser dada no momento e depois ainda são avaliados sistematicamente pelo trabalho que estão a fazer na sala de aula.” UR019</p> <p>“Em matemática mais do que 2 fichas de avaliação por período.” UR054</p> <p>“Duas a três fichas de avaliação por período.” UR055</p>	<p>E1</p> <p>E3</p> <p>E2</p> <p>E4</p> <p>E5</p>
Instrumentos de avaliação	Articulação entre os professores para	<p>“Trabalhamos em equipa, temos uma hora por semana para nos reunirmos. (...) vão sempre reformulando, pensando, fazendo a planificação do imediato. A planificação para</p>	E2

	<p>elaboração dos instrumentos</p>	<p>o ano é feita de um modo, a planificação para o período é feita de um modo, mas depois a planificação que vai sendo feita da unidade e os testes são feitos em conjunto, não quer dizer que existam diferenças de turma para turma porque uma se atrasou e outra não. Porque há turmas que são mais fracas que outras e há alguns ajustamentos, mas são só alguns. Eu não posso, não devo, fazer uma avaliação completamente diferente, porque no fim é pedido o mesmo a todos.” UR008</p> <p>“Nós temos algumas matrizes ou algumas grelhas de avaliação em comum. Por ex. temos os parâmetros de avaliação: como é que se classifica um teste. O que é que é considerado Muito Bom, o que é que é Bom, o que é que considero Satisfaz ou Não Satisfaz. Só temos estes, não temos o Fraco, e Satisfaz Menos ou Satisfaz Mais, começamos por aí. Têm é a percentagem, que é comum a todos.” UR009</p> <p>“Funciona por departamentos. (...) definimos os conteúdos, a aplicação. Mas de acordo com as disciplinas (...) tentamos ver quais são as melhores formas de avaliar os alunos, até porque o caso da matemática é especial. Em relação à disciplina de matemática aplicamos exactamente os mesmos instrumentos (...).”UR039</p> <p>“É tudo em conjunto. Por exemplo eu e a minha colega que lecciona matemática, testes, fichas de trabalho, planificação de aulas é tudo em conjunto. Significa que, por exemplo à sexta-feira às 11 horas eu tenho o 6.º A e a outra professora tem o 6.º B, a essa hora estamos a dar a mesma matéria, a fazer os mesmos exercícios. Fazemos tudo em conjunto.” UR056</p> <p>“Sim. Bastante. Nós temos todas as terças-feiras à tarde são dedicadas às reuniões quer de departamento, quer reuniões de trabalho. Portanto quando é necessário reunir com os professores de matemática e ciências são as reuniões de departamento, quando é necessário trabalhar só para a matemática são as reuniões de trabalho em que fazemos</p>	<p>E1</p> <p>E4</p> <p>E3</p> <p>E5</p>
--	------------------------------------	---	---

		testes comuns para aferir critérios entre as turmas distribuímos serviço: 2 ou 3 professoras ficam encarregues de fazer uma ficha de trabalho para determinado conteúdo, distribuímos o serviço de maneira a cada uma aplicar as mesmas coisas dentro da sala de aula.” UR057	
Instrumentos de avaliação	Articulação entre os professores para a sua aplicação	<p>“(…) temos a preocupação de eles não terem mais do que dois trabalhos destes, grandes, globais, por semana.” UR010</p> <p>“Nas reuniões que temos em conjunto, é combinado quando é que se vai aplicar o teste clássico, qual é que o momento… Aliás isso é definido logo no princípio do ano. Quando é que estamos em condições de fazer os testes mais curtos, isso vai sendo definido.” UR040</p> <p>“Em casos excepcionais pode acontecer que os alunos tenham mais do que um teste por semana. Em todos os livros de ponto temos uma grelha específica para a marcação de testes.” UR041</p> <p>“(…) no livro de ponto estão marcados todos os testes e vimos qual é a disponibilidade. Tentamos que os alunos não tenham uma carga muito grande em termos de fichas de avaliação.” UR042</p> <p>“(…) temos no livro de ponto uma grelha na qual marcamos os testes, eu marco logo na primeira semana de aulas, para que não marquemos fichas de avaliação no mesmo dia. Para não haver uma sobrecarga muito grande.” UR043</p>	E1 E2 E3 E4 E5
Instrumentos de avaliação	Informação dos objectivos dos instrumentos	<p>“(…) cada teste vai com uma folha a dizer quais foram os critérios ou os objectivos que não corresponderam e o que é que têm de fazer para recuperar. Automaticamente faço também uma tabela no Excel, a dizer quais são as áreas em que os alunos têm dificuldade.” UR017</p> <p>“Não são elaboradas matrizes com a informação dos objectivos dos instrumentos.” UR018</p> <p>“Não. Isso acontece no 3.º ciclo e secundário.” UR058</p>	E1 E3 E5

		<p>“Não. Mas damos pistas. Aliás eles têm consciência que o número de respostas correctas não é determinante, porque há perguntas que valem mais do que outras.” UR059</p>	E4
Instrumentos de avaliação	Conteúdos avaliados	<p>“Os conteúdos avaliados são os que estão previstos no programa. Por exemplo agora no 6.º ano estou a dar o conteúdo específico das equações esse conteúdo vai ter que ser avaliado em conjunto com as competências e as metas todas que são pedidas.” UR020</p> <p>“Depende da matéria que estejamos a dar. Portanto em função dos conteúdos que estão a ser leccionados na aula.” UR021</p> <p>“Os conteúdos avaliados são de acordo com o programa e de acordo com a especificidade de cada aluno.” UR060</p> <p>“Tem haver com o programa e com os capítulos que vão dando.” UR061</p> <p>“A matéria que se dá até à data do teste e o que se deu antes não sai. É por unidades.” UR062</p>	E2 E3 E1 E4 E5
Expectativas e considerações do professor	Auto-avaliação	<p>“Eu considero, e ela feita na medida em que eu lhe estou a dizer que eles têm uma folha de informação e que estão sempre a acrescentar qualquer novo instrumento de avaliação que tenham. Têm que indicar imediatamente o que feito, a data em que feito, qual foi a atitude deles em termos comportamentais durante aquela semana, explicando se fizeram os trabalhos de casa, e ainda tem um espaço para observações para poderem registar: eu esta semana não consegui, não me esforcei, estou com muitas dificuldades aqui... enfim, o que eles quiserem, nas observações.” UR027</p> <p>“Sim, porque é uma maneira de eles reflectirem e verem onde falham. Isso mostra que eles têm consciência. Quando eu digo qual é a ficha que queres fazer eles escolhem a matéria na qual eles sentem dificuldades, eu não preciso de dizer qual é a ficha. Fazem um trabalho autónomo muito bom. Sabem perfeitamente onde falham.” UR063</p>	E2 E2

		<p>“Eu acho que sim porque eles percebem no fundo o que é que conseguiram ou não fazer. Eu acho que sim e digo-lhes sempre que a auto-avaliação é importante para eles tomarem noção, interiorizarem... eu digo sempre pensem antes de dizer o que quer que seja e têm que, nessa auto-avaliação contemplar tudo. Desde testes à postura, o interesse, a motivação, motivação com que iniciaram o ano lectivo e aquela com terminam o ano lectivo. Não tenho nenhum aluno que pergunte, que questione, que é aluno de 3 e pede um 5. Eles são conscientes daquilo que sabem, daquilo que merecem, daquilo que valem.</p> <p>Às vezes isso ajuda-os a melhorar a sua prestação, em alunos mais velhos ajuda, nos mais novos não tanto.” UR064</p> <p>“A auto-avaliação é importante para que eles comecem a ter noção do que fazem. E eles sabem auto-avaliar-se, eles têm consciência do que está mal. Quando referem o nível que acham que merecem nem sempre são coerentes. No que diz respeito às atitudes e comportamentos eles sabem perfeitamente e isso é muito importante.” UR065</p> <p>“Eles são muito justos naquilo que acabam por dizer que merecem. Mas não sei se lhes serve de muito porque eles não reflectem muito sobre o assunto, fazem-no de forma automática. Acho que não têm capacidade de análise do próprio trabalho de uma forma muito fiel.” UR066</p>	<p>E3</p> <p>E4</p> <p>E5</p>
Expectativas e considerações do professor	Classificação	<p>“Não satisfaz, satisfaz, bom e muito bom nas fichas globais. Nas outras nem sequer havia conteúdos para preencher uma grelha.” UR029</p> <p>“Nos testes formativos, as perguntas são as mesmas. A correcção também. Claro que tendo atenção que uns têm mais dificuldades. Não escondo que quando corrijo o teste tenho sempre a curiosidade de saber de quem é o teste e conhecendo o aluno eu tento entender o raciocínio que usou para resolver determinado exercício. Tento perceber o que ele tento fazer para valorizar o que foi capaz</p>	<p>E1</p> <p>E3</p>

		<p>de fazer. Não valorizo a cem por cento, não posso cotar a questão no total mas tento perceber.” UR030</p> <p>“(…) Perante quatro perguntas: duas de cálculo mental, duas de raciocínio, o aluno só responde a duas de cálculo mental e uma de raciocínio: divido a classificação por essas três. Dou o mesmo peso ao raciocínio e ao cálculo mental. E o aluno teve a possibilidade de escolher aquilo que para ele era mais fácil. (…) Se realmente é uma ficha global que eu preciso esclarecer algumas dúvidas, posso assinalar e dizer assim: destas duas perguntas escolha uma. Se é um aluno a quem eu sei que isto vai dificultar porque não sabe o que há-de escolher deixo-o escolher e depois faço a avaliação de acordo com o que ele fez.” UR031</p> <p>“Quando chega à parte de atribuir uma classificação tenho tudo em conta. E comunico aquilo que tenho registado: questões a que respondeu etc... Eles sabem que tudo está registado.” UR067</p>	<p>E1</p> <p>E4</p>
Expectativas e considerações do professor	Definições de metas de aprendizagem	<p>“Nós estabelecemos metas expectáveis, eu olho para a turma e perante aquilo que eu tenho, eu conheço também o passado dos alunos (porque temos acesso às notas que tiveram anteriormente) e portanto conhecendo o passado do aluno e o seu ambiente familiar e conhecendo o aluno, eu já tenho instrumentos suficientes (um conhecimento do aluno e da turma) para perceber e para definir metas que eu chamo metas expectáveis para o final do ano. Estou sempre esperançada em que possa recuperar, raras vezes perco alunos, eu não perco alunos, não há alunos que são bons nesses primeiros dois meses e depois deixem de ser. Há alunos para quem olho e posso pensar ainda é imaturo, poderá recuperar, é um aluno que tem uma ou outra falha se trabalhar poderá recuperar. Eu estabeleço as metas consoante isso. Mas também me apercebo logo dos casos em que não é possível recuperá-los para aquilo que toda a agente gostaria, é sempre possível trabalhar com qualquer aluno no seu perfil, naquilo que ele é capaz de dar, não numa coisa que alguém</p>	E2

		<p>acha que ele é capaz de fazer.” UR028</p> <p>“(…) há muitos alunos que têm dificuldades de concentração, de ortografia, de dislexia, com a síndrome de Asperg eu não posso exigir a mesma avaliação. Um aluno que tem estas dificuldades pode ser um bom aluno e se nós formos avaliar este aluno, claro que dá erros ortográficos, se tem dificuldades de concentração e troca sinais, se eu o avaliar com outro qualquer nunca chega a ser um bom aluno. Isso tem que estar muito bem definido.” UR048</p> <p>“Sim, quase que o faço intuitivamente. Acho que seria uma mais valia fazê-lo por escrito, poderia começar a fazê-lo por escrito, ainda não comecei. Faço mentalmente, intuitivamente e tem corrido bem. As metas não são todas iguais para uma turma de alunos.” UR049</p> <p>“Sim. Tenho consciência dos níveis que eles conseguem atingir e trabalho com eles nesse sentido. Digo-lhes sempre que não nos devemos contentar com o mínimo. Por norma eu quero que a turma consiga chegar às metas, uns com maior facilidade e outros com maior dificuldade e eu trabalho com eles de forma a que eles consigam atingir os objectivos.” UR050</p> <p>“Sim, metas de sucesso e de aprendizagem também. É muito complicado individualizar em turmas de 28/29 alunos, mas nós fazemos isso um bocadinho automaticamente. Claro que se um aluno tem mais dificuldade eu não vou exigir a mesma coisa que exijo aos outros, portanto é pelos mínimos.” UR051</p>	<p>E1</p> <p>E3</p> <p>E4</p> <p>E5</p>
Expectativas e considerações do professor	Funções da avaliação	<p>“Claro que sim. Posso dar um exemplo. O ano passado (no meu caso foi o 1.º ano, que leccionei 6.º ano) este ano optamos por dar a volta ao programa. Em vez de darmos dois capítulos seguidos: multiplicação e divisão de fracções optámos por pôr um capítulo mais leve, por exemplo o capítulo da estatística. Chegamos à conclusão que no ano anterior tinha sido muito denso. Adaptamos sempre a nível de programa, a nível de planificação.” UR023</p>	E3

		<p>“Por exemplo às quintas feiras fico a trabalhar com alguns alunos, aqueles que têm mais dificuldades. Fazemos os trabalhos que vi que eles têm mais dificuldades ou que ainda não perceberam bem. (...) os preguiçosos levarem mais umas fichas para casa de reforço. Se eu vejo que é um aluno que tem mais dificuldades fico a trabalhar com ele, se vejo que é um aluno que tem preguiça trabalha em casa e depois corrijo tudo, depois coloco uma pergunta das que estava no trabalho num teste e percebo se foi feita por eles ou por outra pessoa o trabalho.” UR024</p> <p>“(...) Se eu faço testes de 15 em 15 dias e consigo detectar que há ali qualquer informação ou qualquer aprendizagem que eu queria que tivesse sido feita e pensava que tinha sido feita, mas não foi conseguida, eu estou muito a tempo (e por isso é que eu os faço) para reforçar ou reformular de imediato a aprendizagem que a maioria não conseguiu ter. isso é feito. (...) mas não posso fugir daquilo que é o programa, aliás as metas vêm nesse sentido, as metas dizem exactamente: estas metas são para ser atingidas e nós temos que as atingir.” UR026</p> <p>“Nós temos que aprender a usar estratégias que vão ao encontro das necessidades dos alunos e daquilo que eles gostam. Por exemplo para ensinar a propriedade distributiva eu conto uma história e eles, no dia da ficha recordam e falam da história. No 2.º ciclo temos que ir por aí combater as dificuldades através de coisas que eles gostem.” UR052</p> <p>“Acho que não. A avaliação do final do ano lectivo tem sido muito facilitadora. Quando nós sentimos que tem que passar toda a gente, nós sentimos que o nosso trabalho é posto em causa, o aluno passa sempre, mesmo com 3 ou 4 níveis negativos. Os alunos não se empenham minimamente, nem os alunos nem os pais, para que seja diferente.” UR053</p>	<p>E1</p> <p>E2</p> <p>E4</p> <p>E5</p>
--	--	---	---



Anexo 3

**Grelha de observação**



			<p>flauta. Acrescenta que se tivesse sido mais aplicado as notas podiam ser melhores.</p> <p>A1 escreve que este aluno deve ser mais responsável, continuar a trabalhar, mostrou empenho e trabalho, mas deve ser humilde.</p> <p>A4 diz que o aluno assumiu o 3 na auto-avaliação.</p> <p>A1 diz o aluno 4 baixou as classificações a Português, Música, EVT. A6 diz que subiu a Ciências e a Educação Física.</p> <p>A1 diz que este aluno é participativo, A4 diz que tem de participar mais.</p> <p>A6 fala da pontualidade que não é cumprida.</p> <p>A1 refere que o aluno 5 subiu a Inglês, Educação Física e a História. A4 diz que na sua disciplina (Música) ele está completamente desinteressado. Acrescenta ainda que a obrigação do aluno era ter 5 a todas disciplinas.</p> <p>A1 escreve nas observações que o aluno se deve empenhar de igual modo em todas as disciplinas, escreve ainda que é um aluno participativo e interessado.</p> <p>Em relação ao aluno 6 o professor de português refere as classificações dos testes e diz que pode alterar o 4 para 5. O professor de música esclarece que o 3 se justifica na medida em que o aluno não superou o teste de flauta.</p> <p>A1 propõe falar com os pais e solicitar acompanhamento.</p> <p>A1 escreve nas observações que o aluno foi trabalhador e empenhado, mas mostrou um rendimento abaixo das possibilidades, refere ainda que o aluno teve alguma instabilidade comportamental.</p> <p>A1 diz que o aluno 7 só subiu a Área Projecto, dizendo que está a trabalhar menos, talvez pela mudança de medicação. Deve continuar com o apoio a Matemática e Inglês. A6 considera que a mãe do aluno não tem noção das dificuldades do filho e acha que é favorável ele obter 3.</p> <p>A1 diz que foi proposto um PEI que ajudará nas provas externas.</p> <p>A1 escreve nas observações que o aluno deve continuar a esforçar-se e que foi cumpridor medianamente.</p>	<p>A directora de turma prefere começar por escrever um aspecto positivo nas observações.</p> <p>Os professores cometam a postura do aluno 5 justificando as classificações dadas pois fala-se de um bom aluno que tem tido alguns desvios naquilo que demonstra serem as suas capacidades.</p> <p>Os professores falaram de outros aspectos pedagógicos para além dos resultados obtidos nos instrumentos de avaliação.</p> <p>A directora de turma parece ter sempre uma visão positiva acerca dos alunos e tenta valorizar as suas qualidades. Nas observações que redige tenta ser motivadora.</p>
--	--	--	--	--

			<p>Sobre o aluno 8 A1 diz que é muito regular, manteve todas as classificações.</p> <p>A8 diz que o aluno falha em alguns aspectos do estudo individual.</p> <p>A7 expõe a relação com os pares dizendo que os colegas o desprezam. A9 aconselha a mudar-se a disposição dos alunos na sala.</p> <p>A1 escreve que o aluno é dedicado, esforçado e deve continuar.</p> <p>A1 refere as disciplinas às quais o aluno 9 subiu a classificação.</p> <p>A5 diz que o aluno foi “uma máquina” neste período. A professora de inglês diz que tem de ser ajudado nesta disciplina.</p> <p>Relativamente ao aluno 10 A9 diz que a classificação de Área Projecto devia ser negativa pois o aluno estragou o material.</p> <p>A5 diz que o aluno melhorou a postura. A 4 diz que este aluno fala muito durante as aulas e tem de ser controlado.</p> <p>A1 escreve que o aluno foi trabalhador, empenhado, deve aplicar-se de igual modo em todas as disciplinas e deve melhorar a postura.</p> <p>Ao falarem do aluno 11 A8 recorda a dislexia do mesmo. A1 escreve que o aluno melhorou o seu empenho, devendo continuar a trabalhar de forma a ultrapassar dificuldades.</p> <p>A1 diz que o aluno tem de continuar o apoio a Inglês, Matemática e Português, diz ainda que os professores devem trabalhar as bases e esquecer as provas de aferição.</p> <p>A1 refere que a aluna 12 fez um bom trabalho e que deve continuar. A6 diz o aluno continua com uma postura idêntica à do 1.º período.</p> <p>A3 (professora de Matemática), após a leitura da pauta que o aluno 13 desceu a Matemática.</p> <p>A professora de Português comenta que está pouco participativo, a professora de Ciências da Natureza refere o aluno perdeu a folha de apontamentos e que faltou muito.</p> <p>A1 escreve que o aluno mostra empenho e trabalho irregulares devendo dedicar-se mais.</p> <p>Mantém o apoio a Matemática.</p> <p>A1 constata que o aluno 14</p>	<p>A directora de turma consulta a última acta de conselho de turma e retira indicações.</p> <p>Os professores consultam o dossier com fichas individuais dos alunos.</p>	
--	--	--	---	---	--

desceu a classificação a quatro disciplinas e subiu a duas. Os professores cometam entre si que esta situação se deve à postura desinteressada do aluno, pois tem outros centros de interesse que não a escola, tais como o mundo do espectáculo. O professor de Música afirma que o aluno fez um “péssimo trabalho”.

A1 escreve que o aluno é interessado e participativo mas deve empenhar-se para aproveitar as capacidades que tem.

Relativamente ao aluno 15 A1 informa que este mantém todas as classificações e refere que fez um bom trabalho. A8 diz que o aluno é empenhado e participa organizadamente. A1 diz que para ter classificação 5 tem de ganhar espírito de sacrifício.

O professor de matemática diz o aluno 16 subiu a negativa que obteve nesta disciplina, mas pode descer. Deve continuar no apoio. A4 diz está mais trabalhador, mais desinibido.

A1 escreve maior empenho, participar mais activamente e continuar a trabalhar.

Segue-se a avaliação global da turma.

A professora de Matemática comenta que só a matemática é que existem negativas.

A1 diz que em termos de aproveitamento e comportamento a turma revela BOM.

A1 afirma que relativamente ao P.C.T. as competências a desenvolver este período são gerais e mantêm-se.

Refere que as áreas curriculares não disciplinares (A.C.N.D.) continuam com o mesmo tipo de funcionamento.

A1 diz que no 3.º período se introduzem as tecnologias no Estudo Acompanhado. Adverte para o facto de as planificações terem de serem cumpridas.

O professor de E.V.T. explica, de forma sucinta, o vão fazer os alunos na Área Projecto.

Os professores falam sobre as visitas de estudo que se vão realizaram, encerrando assim a reunião.

Anexo 4

**Instrumento individual de avaliação do aluno**



Anexo 5

**Ficha de planeamento de instrumentos de avaliação – 2.º Ciclo**



## Ficha de planeamento de instrumentos de avaliação – 2.º Ciclo

Instrumentos de avaliação Disciplinas	Teste Individual	Trabalho de Grupo	Apresentação Oral	Outros...	Outros...
Língua portuguesa					
Língua Estrangeira					
História e Geografia de Portugal					
Matemática					
Ciências da Natureza					
Educação Visual e Tecnológica					
Educação Musical					
Educação Física					
Área Projecto					
Estudo Acompanhado					
Formação Cívica					