

FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE DE COIMBRA



Concepções e práticas de avaliação dos professores de Filosofia  
do ensino secundário de uma escola da Lezíria e Médio Tejo

Vânia Filipa dos Santos Pereira

Coimbra - 2010

*Concepções e práticas de avaliação dos professores de Filosofia do ensino secundário de uma escola da  
Lezíria e Médio Tejo*

FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Concepções e práticas de avaliação dos professores de Filosofia  
do ensino secundário de uma escola da Lezíria e Médio Tejo

Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, área de especialização em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores, apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra e realizada sob a orientação do Professor Doutor Carlos Manuel Folgado Barreira.

Vânia Filipa dos Santos Pereira

Coimbra 2010

*Concepções e práticas de avaliação dos professores de Filosofia do ensino secundário de uma escola da  
Lezíria e Médio Tejo*

***Dedicatória***

Aos que me ensinaram o caminho da vida,  
Justino e Irene!

## ***Agradecimentos***

Ao meu orientador, Professor Doutor Carlos Manuel Folgado Barreira pelos ensinamentos, pelas críticas e sugestões, pelo incentivo e pela disponibilidade que demonstrou ao longo desta investigação.

Aos professores de Filosofia que participaram no estudo, cuja disponibilidade e vontade de colaborar foram indispensáveis na concretização desta investigação.

Ao Professor Doutor Joaquim das Neves Vicente pelas conversas em torno da especificidade da Filosofia e pelo seu apoio.

À Ana Carolina pela transcrição dos textos a computador.

À Anabela e à Renata pelas traduções dos resumos.

Aos professores e colegas de mestrado pelos ensinamentos transmitidos.

## ***Resumo***

A presente investigação, de natureza qualitativa, pretende descrever e interpretar as concepções e práticas de avaliação de cinco professores de Filosofia de uma escola secundária da Lezíria e Médio Tejo. Tentamos conhecer as concepções dos professores de Filosofia relativamente à avaliação das aprendizagens e relacionar essas mesmas concepções com o perfil da quarta geração de avaliação – avaliação como “negociação” e “construção” (Guba & Lincoln, 1989 citados por Machado, 2007), verificando até que ponto se aproximam ou se afastam de uma avaliação construtiva, relacional, formadora, alternativa e reguladora.

O nosso estudo baseou-se em dados empíricos recolhidos através de entrevistas individuais semi-estruturadas, realizadas na própria escola onde os docentes leccionam, no ano lectivo de 2008/2009. Como tal, seguimos uma linha metodológica que recorreu ao estudo de caso como estratégia geral.

Da análise de conteúdo dos dados das entrevistas foi possível constatar uma influência da tradição clássica de avaliação nas concepções dos professores, nomeadamente, no que concerne à função da avaliação e aos seus destinatários/actores. Todavia, os professores de Filosofia evidenciam um esforço para a concretização de uma avaliação de natureza formativa, formadora, reguladora e construtiva que se traduz na avaliação de competências de análise, reflexão, conceptualização, pensamento crítico e problematização; na divulgação dos critérios aos alunos no início e no fim do ano lectivo; no diálogo em torno dos resultados obtidos e da averiguação das falhas; no feedback dado aos alunos de uma forma relativamente contínua; na adequação das estratégias avaliativas e de ensino à especificidade dos alunos; na auto-avaliação periódica e contínua mediante instrumentos de carácter escrito e reflexivo e da diversificação de estratégias avaliativas em função dos alunos.

*Palavras – Chave:* concepções e práticas de avaliação das aprendizagens; quarta geração da avaliação; avaliação das aprendizagens em Filosofia.

## ***Résumé***

Cette recherche, de nature qualitative, prétend décrire et interpréter les conceptions et les pratiques d'évaluation de cinq professeurs de philosophie d'une école secondaire Lezíria et Médio Tejo. Nous avons essayé de connaître les conceptions des professeurs de philosophie relativement à l'évaluation des apprentissages et les relier avec le profil d'une quatrième génération d'évaluation - évaluation comme "negociation" et "construction" (Guba & Lincoln, 1989 cité par Machado, 2007). Ainsi, on peut vérifier son approche ou écart d'une évaluation constructive, formatrice, alternative et régulatrice.

On a fait ce travail à partir des données empiriques en ce qui concerne des entretiens individuels semi-structurés réalisés à l'école l'année scolaire 2008/2009. On a suivi une méthodologie qui a pour but une stratégie générale à partir d'une étude.

On a eu l'opportunité de constater à partir des entretiens une influence de tradition classique d'évaluation, spécialement, en ce qui concerne la fonction d'évaluation et ses destinataires/acteurs.

Cependant, les professeurs de philosophie mettent en évidence un effort pour une concrétisation de l'évaluation de nature formative, formatrice, régulatrice et constructive qui se traduit par une évaluation de compétences de l'analyse, réflexion, conceptions pensée critique et problématisation; dans la divulgation des critères aux élèves du début à la fin de l'année ; dans le dialogue concernant les résultats obtenus et à la recherche des failles; dans le "feedback" donné aux élèves de forme relativement continue; dans l'ajustement des stratégies évaluatives et de l'enseignement spécificité des élèves; l'auto-évaluation périodique et continue moyennant des outils de caractère écrit et de diversification des stratégies évaluatives en fonction des élèves.

**Mots Clés:** Conceptions et pratiques d'évaluation des apprentissages; quatrième génération d'évaluation; évaluation des apprentissages en Philosophie.

## ***Abstract***

This present qualitative investigation, aims to describe and interpret the conceptions and evaluation practices of five Philosophy teachers of a secondary school in Lezíria and Media Tejo area. We tried to understand the teachers' conceptions relatively to the learning evaluation and relate those perspectives with the fourth generation's evaluation profile – the evaluation as a negotiation and construction (Guba & Lincoln, 1989 cited by Machado, 2007) checking if they are approach or stepping away from a constructive, relational, educative, alternative and regulate evaluation.

Our study was based on empirical data collected through individual and semi-structured interviews, carried out in the school where the teachers taught, in 2008 / 2009. Therefore, we followed a methodological line supported in a case study as a general strategy.

From the analysis of the interviews' data collected, we could see an influence of the classic tradition of evaluation in the teachers' conceptions, more specifically, in the evaluation's function and in its addressees / actors. However, the Philosophy teachers show an effort to practice a formative, educating, regulate and constructive evaluation that translates itself in a competence's analysis, reflection, conception, critic thought and problematic evaluation; in the criteria spreading to students in the beginning and in the end of the school year; in the dialogue according with the results shown and the errors checking; in the feedbacks given to students in a continuous way; in the appropriation of the evaluation strategies and the learning to the students needs; in a periodic and continuous self- evaluation with reflexive and character written instruments and in the different evaluation strategies adapted to students.

**Keywords:** conceptions and learning evaluation's practices; fourth generation evaluation; Philosophy's learnings evaluation.

## ***Índice***

<b>Introdução</b>	1
<b>I PARTE – Enquadramento teórico</b>	6
<b>Capítulo I- Contextualização da avaliação educacional</b>	7
1.1. Perspectiva histórica da avaliação	7
1.2. As gerações da avaliação	9
1.3. A avaliação como negociação e construção	20
1.4. Implicações da quarta geração de avaliação	25
<b>Capítulo II- Avaliação das aprendizagens em Filosofia</b>	36
2.1. Concepções e práticas de avaliação das aprendizagens	36
2.2. Concepções e práticas de avaliação em Filosofia	39
2.3. A avaliação das aprendizagens em Filosofia: especificidade do referencial de competências para o trabalho intelectual	50
<b>II PARTE – Estudo Empírico</b>	57
<b>Capítulo III- Metodologia</b>	58
3.1. Contextualização da investigação	58
3.2. A credibilidade da investigação: fidelidade e validade do trabalho científico	61
3.3. Caracterização dos professores entrevistados	62



3.4. Instrumento de recolha de dados	64
3.5. Análise de conteúdo das entrevistas	67
<b>Capítulo IV- Apresentação, análise e discussão dos dados</b>	<b>72</b>
4.1. Contextualização do processo avaliativo	72
4.1.1. Objectivos/Funções	72
4.1.2. Destinatários/Actores	73
4.1.3. Papel do Professor	74
4.1.4. Papel do Aluno	75
4.2. Avaliação das aprendizagens em Filosofia	77
4.2.1. Objecto	77
4.2.2. Especificidade na avaliação em Filosofia	78
4.2.3. Critérios	79
4.2.4. Eficácia das técnicas e instrumentos	80
4.2.5. Tipologia e justificação das técnicas e instrumentos de avaliação	82
4.2.6. Periodicidade do feedback	84
4.2.7. Adaptação ao nível do desempenho dos alunos	85
4.3 Auto-avaliação	87
4.3.1. Definição de auto-avaliação	87
4.3.2 Periodicidade da auto-avaliação	89
4.3.3. Instrumentos de auto-avaliação	90
4.3.4. Conhecimento e divulgação dos critérios	91

4.3.5. Influência da auto-avaliação nas práticas avaliativas e nas práticas pedagógicas	92
4.4. Discussão dos resultados	94
4.4.1. Contextualização do processo avaliativo	98
4.4.2. Avaliação das aprendizagens em Filosofia	101
4.4.3. Auto-avaliação	107
<b>Considerações finais</b>	<b>111</b>
<b>Bibliografia</b>	<b>115</b>
<b>Anexos</b>	<b>122</b>
<b>Anexo I – Guião da entrevista</b>	<b>123</b>
<b>Anexo II – Grelha síntese das categorias, subcategorias e indicadores</b>	<b>127</b>

## ***Índice de Quadros***

Quadro 1:	Síntese das categorias e subcategorias	70
Quadro 2:	Indicadores e unidade de registo referentes à subcategoria objectivos/funções	72
Quadro 3:	Indicadores e unidades de registo referentes à subcategoria destinatários/actores	73
Quadro 4:	Indicadores e unidades de registo referentes à subcategoria papel do professor	74
Quadro 5:	Indicadores e unidades de registo referentes à subcategoria papel do aluno	75
Quadro 6:	Indicadores e unidades de registo referentes à subcategoria objecto	77
Quadro 7:	Indicadores e unidades de registo referentes à subcategoria especificidade na avaliação em Filosofia	78
Quadro 8:	Indicadores e unidades de registo referentes à subcategoria critérios	79
Quadro 9:	Indicadores e unidades de registo referentes à subcategoria eficácia das técnicas e instrumentos	80
Quadro 10:	Indicadores e unidades de registo referentes à subcategoria tipologia e justificação das técnicas e instrumentos de avaliação utilizados	82
Quadro 11:	Indicadores e unidades de registo referentes à subcategoria periodicidade do feedback	84
Quadro 12:	Indicadores e unidades de registo referentes à subcategoria adaptação ao nível do desempenho dos alunos	85
Quadro 13:	Indicadores e unidades de registo referentes à subcategoria definição de auto-avaliação	87
Quadro 14:	Indicadores e unidades de registo referentes à subcategoria periodicidade da auto-avaliação	89

Quadro 15:	Indicadores e unidades de registo referentes à subcategoria instrumentos de auto-avaliação	90
Quadro 16:	Indicadores e unidades de registo referentes à subcategoria conhecimento e divulgação dos critérios	91
Quadro 17:	Indicadores e unidades de registo referentes à subcategoria influência da auto-avaliação nas práticas avaliativas e nas práticas pedagógicas	92
Quadro 18:	Comparação entre as concepções e as práticas de avaliação dos professores de Filosofia e os princípios orientadores da quarta geração de avaliação	94

**"A aposta essencial da avaliação é tornar o  
aluno actor da sua aprendizagem."**

Adaptado de Petitjean

In: "Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem"/IIE  
Lisboa: IIE, 1994

## **Introdução**

A sociedade do século XXI caracteriza-se pela mudança e incerteza, onde é fundamental que os alunos possuam competências de resolução de problemas, capacidades comunicacionais, relacionais, criativas, tecnológicas, estéticas, éticas, comunitárias e de cidadania. Neste sentido, o ensino e o processo avaliativo, que lhe está inerente, deve adequar-se às necessidades e exigências tecnológicas e culturais da vida de hoje, bem como aos interesses dos alunos enquanto indivíduos.

Independentemente da época, avaliar e ser avaliado foi e continuará a ser fundamental. É o processo avaliativo que nos permite posicionar criticamente na vida. «O espaço ideal da avaliação é um espaço de mediação, um espaço aberto pela faculdade do Homem em não se contentar em viver num mundo de objectos, tais como eles são na sua realidade concreta (a sua existência, o seu ser), mas em operar uma ruptura com esse mundo do imediato para o pensar, o “ler”, o apreciar através das ideias que forja da “essência” dos objectos, daquilo e por aquilo que “valem” e merecem existir» (Hadjji, 1994, p.35). Dito outro modo, o acto avaliativo integra a vontade e capacidade intrínseca do ser humano para questionar e ler apreciativamente a realidade imediata que se atravessa dos seus olhos. A imediatez com que nos deparamos deve ser pensada e interpretada à luz de alguns critérios. Eis, portanto, a tarefa do processo de avaliação: «A avaliação é uma operação de leitura orientada da realidade» (Hadjji, 2001, p.129).

Ao nível do sistema educativo, a avaliação é uma das competências básicas para todos os níveis de ensino, isto é, uma das dimensões fundamentais do processo educativo. A avaliação é mais do que um processo técnico, é um processo ético. Por conseguinte, cabe ao educador ensinar, isto é, ensinar é ajudar o outro a transformar informações em conhecimentos, socializando-os (Barreira, 2007).

Não há dúvida de que a avaliação é uma área da educação multidimensional e controversa e, por isso, alvo de preocupação de investigadores, professores, educadores e da sociedade em geral. Na linha de

pensamento de Lemos, Neves, Campos, Conceição e Alaiz (1998), «a avaliação da aprendizagem dos alunos é [...] por motivos óbvios, relacionados com o impacto na vida das próprias famílias, a área da avaliação educacional que maior dimensão toma no contexto do sistema educativo [...]. No processo de avaliação estão em causa muitas questões de demasiada importância para todos os intervenientes (alunos, professores e pais, em suma, todos nós): as expectativas, o auto-conceito, a capacidade de aprender e realizar, o sistema de valores, isto é, uma boa parte das razões de vida» (p. 15).

A avaliação escolar, como parte integrante que é das experiências educativas dos alunos, constitui, só por si, um factor determinante do desenvolvimento dos alunos<sup>1</sup>, sobretudo quando a consideramos numa perspectiva formativa e formadora. Desta maneira, justifica-se o desenvolvimento de estudos, junto de alunos e professores, sobre a forma como é percebida e praticada a avaliação das aprendizagens na sala de aula.

A sua conceptualização teórica tem sofrido alterações significativas, principalmente durante o século XX, relacionadas com um amplo conjunto de transformações sociais, políticas, culturais, científicas e técnicas que conduziram a uma nova perspectiva da escola e da educação. Assim, podemos constatar que o desenvolvimento da avaliação não foi gratuito ou meramente casuístico (Pinto, 1989), mas esteve sempre relacionado com a evolução dos sistemas de ensino, com a evolução da sociedade e das suas relações com a escola, com o mundo do trabalho e, como não poderia deixar de ser, com a noção de cultura.

A avaliação tem sido ao longo dos tempos um campo que cada vez mais suscita interesse por toda a comunidade educativa. O interesse pelo campo da avaliação deve-se, em grande parte, ao facto desta «[...] constituir uma das marcas mais visíveis da educação escolar, mas também por ser determinante do que nela é valorizado e dos procedimentos que configuram o currículo e o seu desenvolvimento» (Leite & Fernandes, 2002, p. 11).

---

<sup>1</sup> A avaliação é uma peça fundamental quer para o desenvolvimento cognitivo, psicomotor, pessoal e social dos alunos, quer também para o futuro destes.

Assim, a necessidade de reflectirmos acerca do tema das concepções e das práticas de avaliação dos professores de Filosofia advém da inquietude e da consciencialização como professora pertencente a este grupo de que o processo avaliativo deve acompanhar a filosofia que hoje se reporta à escola, nomeadamente a concepção de inclusão e de formação. Pois, «a avaliação tem, então, de valorizar a aprendizagem e não apenas o ensino, e tem de estar na base da criação de condições para que cada aluno e aluna aprendam a viver juntos, aprendam a viver com os outros» (Delors *et al.*, 1996 citado por Leite & Fernandes, 2002, p.11). Como tal, partilhamos a linha de pensamento de Pacheco (1998), ao considerar que a avaliação adquire a sua total validade quando auxilia a aprendizagem. Contudo, esta consciencialização encontra, não raras as vezes, barreiras que impedem a sua concretização. Referimo-nos, nomeadamente à primazia das avaliações externas, por questões de pressão sociais em detrimento das próprias avaliações internas e, conseqüentemente, de todos os elementos e processos educativos, dos quais faz parte a avaliação. Outro obstáculo à colocação em prática de uma avaliação ao serviço da aprendizagem é a dificuldade em articular no espaço sala de aula as teorias da aprendizagem, as teorias do ensino e as teorias da avaliação (Fernandes, 2008). E que acaba por revelar, de certa forma, uma pobreza dos saberes, dos conhecimentos relativos à avaliação que podem fundamentar a interpretação das informações recolhidas (Hadji, 2001). Só a partir de uma avaliação como prática auto-reguladora é que se poderá chegar a aprendizagens significativas, decorrentes da construção activa do aluno. A avaliação deve proporcionar aprendizagens significativas e deve ser essencialmente diversificada, informativa e regulada. Esta linha construtivista visa o abandono da ideia de que a aposta no treino e na prática das pequenas partes para apreender o todo resulta da concepção de que as aprendizagens complexas são a soma das aprendizagens mais simples, o que nos remete para a concepção behaviorista da aprendizagem. Concepção esta que induz a uma visão limitada e redutora do currículo que, por sua vez, recorre frequentemente a testes como forma de garantir a apreensão dos conteúdos e as condições necessárias para prosseguir (Fernandes, 2008). Perante tudo isto, consideramos pertinente



reflectir sobre as práticas de avaliação em Filosofia a fim de enquadrarmos conceptualmente aquilo que se faz nesta área e averiguar as mudanças a efectuar.

Nesta perspectiva formulamos alguns objectivos que nos guiam na concretização deste estudo:

- Conhecer as concepções e as práticas de avaliação dos professores de Filosofia do ensino secundário;
- Relacionar as concepções e as práticas desses professores com o perfil da quarta geração de avaliação (Guba & Lincoln, 1989 citados por Barreira, 2001), verificando até que ponto se aproximam ou se afastam de uma avaliação construtiva, relacional, formadora, alternativa e reguladora.

Na óptica de Leite e Fernandes (2002), reportando-se à avaliação, «[...] ainda hoje somos “assaltados” por este sentido de medida quando falamos de avaliação, facto que espelha as reminiscências, ainda existentes nos discursos, de um modelo de avaliação que imperou durante muitos anos no sistema escolar» (p.20). Nesta linha de pensamento, também Pacheco (1998) considera que «[...] dificilmente há espaço para a concretização dos pressupostos da avaliação formativa - individualização, compensação ensino construtivista e aprendizagem significativa (Pacheco, 1995<sup>a</sup>) e para a consideração dos ritmos e tempos de aprendizagem dos alunos quando o modelo predominante de organização curricular privilegia a disciplinaridade e estabelece um tempo curricular pensado para o grande grupo» (p.120).

A concepção clássica de ensino e a geração da avaliação como medida que lhe está subjacente, ainda hoje tende a vigorar e poderá fazer sentido se não for o único método e que faça uso de procedimentos que incorporam novas concepções quer de educação, quer de aprendizagens (Leite & Fernandes, 2002).

As exigências que hoje se reportam à escola ao nível do currículo e das aprendizagens requerem a prática de uma avaliação que regule as aprendizagens, que oriente o aluno para que ele próprio, numa perspectiva construtivista, situe as suas dificuldades, analise-as e operacionalize, com a orientação do professor, os

procedimentos que lhe permitem progredir (Hadji, 2001). Exigências estas que reconhecem uma importância fundamental à interação contínua entre os principais actores, sustentada no processo de fornecimento de feedback para a regulação da aprendizagem. Tudo isto só será possível com a prática de uma avaliação contínua que implica necessariamente uma avaliação formativa, centrada no processo de aprendizagem (Pacheco, 1994).

A presente investigação consolida-se em duas partes essenciais. A primeira consiste no enquadramento teórico a partir da revisão da literatura e a segunda integra o estudo empírico.

Assim, a primeira parte é constituída por dois capítulos que passamos a descrever. No primeiro capítulo fazemos uma contextualização da avaliação educacional a partir de uma perspectiva histórica da avaliação e de uma abordagem às gerações da avaliação. Nesta é dada especial atenção à quarta geração, isto é, à avaliação como negociação e construção e às suas implicações nas práticas dos professores.

No segundo capítulo desenvolvemos a avaliação das aprendizagens em Filosofia. No primeiro ponto abordamos, de uma forma geral, as concepções e as práticas de avaliação das aprendizagens. Posteriormente, estudamos a especificidade das concepções e as práticas de avaliação das aprendizagens em Filosofia a partir do referencial de competências para o trabalho intelectual.

A segunda parte desta investigação, centra-se, como já dissemos no estudo empírico e é constituído por dois capítulos. Deste modo, iniciamos esta parte com o terceiro capítulo referente à metodologia onde procedemos à contextualização da investigação; ao esclarecimento da credibilidade desta investigação; à caracterização dos professores entrevistados, à caracterização do instrumento de recolha de dados e aos procedimentos adoptados na análise de conteúdo das entrevistas. No quarto capítulo fazemos a apresentação e análise dos dados e discutimo-los relacionando-os com a revisão da literatura.

Para concluir, procurámos fazer algumas considerações finais relativas à temática estudada.

## I PARTE – Enquadramento Teórico

## **Capítulo I- Contextualização da avaliação educacional**

### **1.1. Perspectiva histórica da avaliação**

A avaliação das aprendizagens tem sido ao longo dos tempos delineada por concepções que se instauraram e por práticas rotineiras que, de alguma forma, se mostraram estáveis no tempo. Entre essas concepções destacamos o ensino expositivo e avaliação positivista; a avaliação classificativa com a pretensão de a tornar o mais objectiva possível; o recurso a técnicas de ensino centradas no professor e na transmissão dos conteúdos e, também, o recurso a técnicas de testagem.

Todas estas práticas assentam na pretensão de tornar a avaliação objectiva, isto é, na capacidade de medir objectivamente os resultados da aprendizagem e que esses mesmos resultados possam ser apresentados numa escala e serem submetidos a cálculos para se chegar a uma classificação final. Todavia, não passam de meros mitos que se instauraram nos docentes (Barbosa & Neves, 2006). No entender de Hadji (2001), «[...] a progressão para a objectividade depende, primeiramente, de uma especificação do objecto da avaliação, de maneira a relacionar coerentemente o objecto avaliado e o exercício de avaliação» (p.34).

A mudança de um paradigma de ensino para um paradigma de aprendizagem, por sua vez consequência da constante alteração dos currículos, é indicadora da urgência em se encarar a avaliação de uma outra forma. As alterações constatadas nos currículos tem passado, sobretudo, por alterações ao nível «[...] de um currículo exclusivamente virado para a transmissão de conhecimentos disciplinares, [...], a um currículo que, sem desprezar a aquisição desses conhecimentos, valoriza cada vez mais o desenvolvimento de competências como o pensamento complexo; o pensamento crítico; a resolução de problemas; o “aprender a aprender”[...]» (Barbosa & Neves, 2006, p.229). Paralelamente às alterações ao nível do ensino, também a avaliação terá de

acompanhar a mudança científica e tecnológica da nossa sociedade para não se tornar obsoleta. Esta nova forma de encarar a avaliação já há muito que é preconizada. No entanto, em virtude da vivência de tais mitos que, por vezes, tendem a prevalecer nas mentes e nas práticas dos nossos professores, nem sempre se entende a avaliação numa concepção construtivista.

A revisão da literatura permite-nos evidenciar diferentes “etapas de desenvolvimento” do pensamento avaliativo organizados em “períodos” («pré-tyleriano», «tyleriano», «inocência», «realismo» e «profissionalismo», segundo *Stufflebeam & Shinkfield (1995, citados por Barreira, 2007)*; «gerações» («medida», «descrição», «juízos» e «negociação» e «construção», consideradas por *Guba & Lincoln (1989, citados por Machado, 2007)* que demonstram o dinamismo e complexidade da história da avaliação. Mediante estas etapas constatamos que a noção de avaliação tem variado consoante os paradigmas quantitativo (avaliação como medição e classificação) e qualitativo (avaliação como um juízo de valor implicando a negociação entre os intervenientes, descrição e interpretação do valor, dos contextos e dos processos) instaurados, assim como as suas características e pressupostos, ou seja, «[...] por um lado, a objectividade, rigor, ênfase no resultado a curto prazo, estrito controlo das variáveis intervenientes; por outro, a compreensão e inter-subjectividade, a valorização, ênfase no processo, nos resultados a longo prazo e nas situações concretas e singulares» (*Pérez Gómez, 1985 e Gimeno, 1988, citados por Pacheco, 1994, p.65*). Nesta linha de pensamento, *Pacheco (1994)* considera a avaliação como um processo de adquirir e interpretar a informação orientada por critérios para a formulação de um juízo de valor com o objectivo de se tomarem decisões.

Segundo *Guba e Lincoln (1989, citados por Machado, 2007, p. 44)* «a perspectiva histórica poderá ser uma maneira de melhor compreender os significados da avaliação, tendo em conta a existência de um determinado “contexto”». A necessidade da perspectiva histórica para a compreensão do significado da avaliação justifica-se na medida em que o processo avaliativo,

encarado numa perspectiva sincrónica, não entra em ruptura com o passado, antes mantém com este uma relação de consenso e de continuidade.

Deste modo, parece-nos pertinente uma abordagem às gerações da avaliação e aos paradigmas sobre os quais estão envoltas, a saber: paradigma objectivista – primeira e segunda geração de avaliação; paradigma subjectivista – terceira geração de avaliação e paradigma dialéctico e crítico – quarta geração de avaliação.

## **1.2 As gerações da avaliação**

A evolução dos modelos de ensino-aprendizagem e da avaliação ao longo dos tempos tem sido marcada pela evolução da própria sociedade, nomeadamente pelas suas concepções políticas, sociais e éticas.

A revisão da literatura permite-nos ter conhecimento dos paradigmas e das abordagens mais significativas no panorama da avaliação.

No século XIX a partir da crítica à notação tradicional e ao modelo dos testes, deparamo-nos com a abordagem da consciencialização que tem na sua base o surgimento nos EUA dos primeiros trabalhos que procuram métodos mais objectivos de darem provas da eficácia da escola (Alves, 2004).

Neste seguimento, a partir de 1900 surge o interesse pelas práticas avaliativas, mais concretamente o interesse pela medida e pelo rigor dada a necessidade de selecção e de orientação do sistema escolar. Eis que começa, então, o desenvolvimento dos testes standardizados de rendimento, performance e inteligência (Alves, 2004). Desenvolvem-se, portanto, as técnicas psicométricas com aplicação no contexto escolar. Emerge, também, a organização científica do trabalho que impôs às escolas o uso de testes com a finalidade de medir os objectivos definidos (Machado, 2007).

Deste modo, constatamos uma primeira geração da avaliação – a geração da “medida”, isto é, a avaliação é sinónimo de medida e vice-versa.

Esta primeira geração oferece-nos, então, a avaliação como uma técnica em que os testes bem elaborados tinham a capacidade de medir, com rigor, as

aprendizagens dos alunos e, também, os resultados alcançados pelos sistemas educativos. A sua aplicação na prática resume-se à aplicação de um ou mais testes e à, conseqüente, atribuição de uma classificação, normalmente no fim de cada período escolar (Fernandes, 2008).

Note-se que esta primeira geração da avaliação considerava os alunos como “objectos” epistemológica e pedagogicamente. Os alunos eram encarados como «realidades uniformes, fixas e, por isso, susceptíveis de mensuração» (Machado, 2007, p.44) e não participavam no processo de avaliação.

Quanto ao avaliador, este apenas assumia um papel “técnico”, dado que controlava os sujeitos de maneira a que respondessem às necessidades do produtivismo (Machado, 2007). Neste sentido, podemos claramente afirmar que a avaliação como medida tinha como função classificar, seleccionar e certificar. Apresentando-se, assim, como quantificação de resultados em busca de objectividade.

Ao evocar Stufflebeam *et al.* (1980), Hadji (1994) refere que a avaliação por medida apresentava algumas vantagens, pois «para além de corresponder ao movimento de desenvolvimento da medida científica, esta definição chama a atenção para as noções de objectividade e fidelidade e para o interesse que podem apresentar dados susceptíveis de serem tratados matematicamente» (p.36)

Contudo, por volta de 1930 florescem os primeiros estudos docimológicos<sup>2</sup> levados a cabo por Piéron, após a constatação que os métodos de avaliação utilizados pelos professores não eram sinónimo de uma medida fiel e precisa e de objectividade, ou seja, a iniciativa de Piéron foi a de evidenciar as lacunas e a falta do rigor científico da geração da avaliação como “medida” (Pinto & Santos, 2006).

Perante isto, os docimólogos «por um lado, sugerem instrumentos de medida cujo objectivo seja a redução das variações entre as notas dadas pelos examinadores; por outro, sugerem a tomada em consideração das relações entre

---

<sup>2</sup> A docimologia apresenta-se como uma área de estudo «[...] que tem como objectivo o estudo sistemático dos exames, dos sistemas de notação, dos comportamentos tanto dos examinadores como dos examinados» (Piéron, 1963 citado por Pinto & Santos, 2006, p. 20). Tem como variantes a docimástica e a doxologia. A primeira aponta para o estudo dos exames e das suas técnicas, já a segunda aponta para o estudo contínuo do papel da avaliação no contexto da educação escolar (Pinto & Santos, 2006)

os actos de formação e os actos de avaliação e, mais precisamente, a determinação de objectos de avaliação fiáveis e válidos» (Alves, 2004, p.33).

Na sequência de um estudo sobre os efeitos dos currículos nos resultados dos alunos, Tyler vincula a ideia que o currículo tem de ser organizado segundo os objectivos pré-estabelecidos (Pinto & Santos, 2006), de forma a se definir mais concretamente o que se pretende avaliar.

Portanto, os objectivos passam a ser a base quer para a planificação do currículo, quer para a preparação dos exames, de forma a garantir um sistema de referência igual para todos os alunos do mesmo ano lectivo. Neste sentido, a avaliação é uma comparação entre os objectivos patentes no currículo e o desempenho dos alunos face a esses mesmos objectivos. Por outras palavras, a avaliação passa a centrar-se na verificação da apreensão, ou não, dos critérios por parte dos alunos. Perante tal facto, Pinto e Santos, (2006) consideram que «a avaliação passa assim a ter um sistema de referência criterial [...]» (p.21), visto que o termo de comparações passam a ser critérios para verificar a mestria dos objectivos (Pinto & Santos, 2006).

Estamos, então, perante uma segunda geração da avaliação – «a avaliação como uma congruência entre os objectivos e o desempenho dos alunos» (Pinto & Santos, 2006, p.20) ou «avaliação como descrição» (Fernandes, 2008, p.57).

Esta geração da “congruência” compara, tal como já foi referido, os resultados previstos e os resultados obtidos, ou seja, descreve até que ponto os alunos alcançaram os objectivos definidos. Estas considerações conduzem Fernandes (2008) a sugerir a esta segunda geração de avaliação uma função reguladora embora sem as exigências teóricas e práticas que hoje lhe são atribuídas. Para além disto, interessa-se pela análise dos programas, pela validade dos materiais e métodos pedagógicos e pelos processos utilizados no ensino com o intuito de aperfeiçoar outros instrumentos de avaliação (Alves, 2004). Todas estas preocupações da geração como congruência denotam um afastamento da visão redutora da avaliação como medida, e uma afirmação da perspectiva tecnicista do desenvolvimento do currículo. Para o desenvolvimento desta



concepção de avaliação contribuíram, em larga medida, os estudos de Cronbach (1980), Glasser (1963) e Bloom (1971) (citados por Pinto & Santos, 2006).

Cronbach (1980) chama a atenção para a necessidade da avaliação se centrar nas decisões tomadas, para se centrar durante o desenvolvimento dos programas e não só no fim e, também, para se centrar mais nas características estruturais do próprio programa, em vez de fazer comparações (Mateo, 2000 citado por Pinto & Santos, 2006).

Já Glasser (1963), demonstrou uma dupla preocupação, pois não só definiu os objectivos, mas também se preocupou com a melhor forma de avaliar. Como tal, Glasser desenvolveu a noção de teste criterial e estabeleceu a distinção entre medição com referência à norma e a medição com referência ao critério (Pinto & Santos, 2006).

Também Bloom (1971) não fica indiferente aos estudos da avaliação e, tendo como base o seu modelo de pedagogia por objectivos, salienta o papel fundamental da avaliação na melhoria do processo de ensino-aprendizagem (avaliação formativa) e, também, o papel significativo da avaliação diagnóstica e da remediação para a melhoria da qualidade do ensino (Pinto & Santos, 2006).

Em conformidade com o que aqui foi exposto, podemos afirmar que quer a geração da “medida”, quer a geração da “congruência” se inscrevem num paradigma objectivista, na medida em que revelam uma perspectiva técnica da avaliação, tendo em vista o alcance de determinados fins.

Este paradigma objectivista assenta numa “teoria curricular técnico-racional” (Alves, 2004, p.39), pois acentua a racionalidade dos instrumentos, isto é, menosprezam questões éticas; a diversidade de situações que ocorrem no processo educativo; os contextos e as características dos alunos. Assim, os instrumentos são reduzidos «[...] a meras técnicas geradoras de soluções normalizadas e normalizadoras [...]» (Alves, 2004, p.38). Os métodos, as estratégias e as técnicas que orientam os alunos para chegar aos objectivos pretendidos são considerados como fundamentais. Como tal, a tónica é posta nos produtos ou resultados do ensino. Assistimos neste paradigma objectivista a uma procura essencialmente da informação quantitativa, a partir da utilização de

instrumentos objectivos, ou seja, os instrumentos são construídos para medir os resultados alcançados como forma de alcançar a objectividade – geração da “medida”. Para além disto, assistimos a uma preocupação centrada na averiguação dos resultados e da sua correspondência com os objectivos definidos *a priori* – geração da “congruência” (Barreira, 2001).

Deste modo, o paradigma objectivista remete para a figura do professor como um técnico em que as suas práticas e técnicas visam promover nos alunos a aquisição de destrezas básicas, a sua eficácia cognitiva. O professor tem ao seu dispor estratégias que lhe permitem alterar a rotina e a sua acção e, assim, fazer face ao problema (Alves, 2004). Consideramos que estamos perante uma actuação procedimentalizada em que, o avaliador centra a sua atenção na «[...] operacionalização e controlo das variáveis intervenientes, estratificação e aleatorização das amostras e construção de instrumentos de medida com suficiente grau de fidelidade e validade» (Barreira, 2001, p. 20).

Na óptica de Alves (2004), o professor como técnico assemelha-se ao professor tyleriano, pelo facto de ser um professor que prescreve as tarefas e que «[...] apresenta o seu trabalho da forma mais sequencial e programada possível» (p.40), o que nos encaminha para uma relação assimétrica entre professor e aluno, visto que é o professor que tem o poder da instrução e ao aluno compete a submissão e evidenciação dos resultados. Desta forma, o aluno é encarado como «[...] um objecto de influências externas [...] controlo externo, bem como, no plano pedagógico, uma posição de objecto sobre o qual se exerce a educação, o ensino e a formação» (Alves, 2004, p. 41).

Neste sentido, parece-nos válido referir que estamos diante de uma pedagogia objectivista circunscrita numa ética autoritária que tem a função social de selecção, daí a sua irrelevância para as aprendizagens dos alunos (Alves, 2004; Barreira, 2001).

De forma a sintetizarmos esta segunda geração de avaliação, podemos referir que a mesma apresenta como vantagens o facto de salientar a importância de um referencial que determine os objectivos e, também, a importância de se ter em conta o processo/procedimentos educativos e os produtos, isto é, o

desempenho dos alunos. Todavia, são-lhe apontadas algumas críticas, algumas das quais já aqui referidas, nomeadamente o facto de se centrar excessivamente nos objectivos e de se encaminhar assim, para uma perspectiva tecnicista e ao facto de dar demasiada ênfase aos produtos/resultados finais como se os comportamentos constituíssem os últimos critérios de apreciação (Hadji, 1994).

Em 1957, na sequência do lançamento do Sputnik pela então URSS, onde se dão as reformas educativas para o ensino da matemática e da ciência, surge uma era de expansão/desenvolvimento de instituições/associações especializadas na avaliação dos sistemas escolares (Alves, 2004; Fernandes 2008).

Segundo alguns autores, (Cronbach, Stufflebeam e Hadji, citados por Pinto & Santos, 2006) a avaliação é mais que a recolha da informação. A avaliação é o processo de delimitar, obter informação útil para ponderar possíveis decisões.

Este tipo de considerações conduzem-nos a uma terceira geração de avaliação – a geração da «formulação de juízos», assim designada por Guba e Lincoln (1989, citados por Fernandes, 2008, p. 58). Esta geração de avaliação sustenta a avaliação como um processo de tomada de decisão, todavia não é alheia à segunda geração da avaliação e aposta no desenvolvimento da tecnologia ao serviço dos objectivos e da sua medida, como forma de responder às falhas da geração anterior (Pinto & Santos, 2006). Assim, constata-se ao longo desta terceira geração uma crescente aposta na clarificação dos objectivos e na edificação de instrumentos de avaliação que possam testar com fiabilidade a evolução dos alunos nos mais variados domínios do saber (Pinto & Santos, 2006).

Relativamente à associação da avaliação a um processo de tomada de decisão, ele apresenta-se como um acto de apreciação daquilo que se vê, isto é, o avaliador produz um juízo de valor, toma uma posição face a algo com o intuito de alcançar os objectivos estabelecidos (Correia, s/d.; Pinto & Santos, 2006).

Neste sentido, esta geração apresenta o avaliador com novas competências na medida em que se torna um “juiz”, isto é, o avaliador deve ser capaz de «[...] apreciar os dados para tomar uma decisão adequada. Assim, além de descrever, o

avaliador deve saber julgar os dados» (Pinto & Santos, 2006, p. 29). O que também põe a tónica na experiência, na prática profissional do professor. O professor é, então, encarado como um prático e agente de regulação em que o seu conhecimento será constituído por elementos subjectivos que irão decorrer da interpretação teórica - prática (Alves, 2004). O aluno é encarado como o ponto de partida para o referencial de avaliação, a quem, também, é permitida a participação na organização e execução do processo avaliativo.

Daqui surge ainda a ideia de que a avaliação deve ficar a cargo da responsabilidade dos especialistas (Pinto & Santos, 2006). Como resultado desta situação, dá-se o aparecimento de uma verdadeira profissão – a de avaliadores (Alves, 2004). Stenhouse (citado por Correia, s/d.) ao identificar uma estreita relação entre avaliação e investigação, adopta um modelo profissional de avaliação e concede ao professor o papel de investigador – estamos na era da profissionalização. Como foi referido anteriormente, os avaliados assumem o papel de actores passivos e objecto das tomadas de decisão dos avaliadores, com base no seu “mérito”. Pelo que foi dito, podemos constatar que a avaliação como juízo de valor permite formular juízos acerca dos objectos de avaliação. Esta geração é caracteristicamente marcada pelo facto da avaliação ter como finalidade facilitar a tomada de decisões que orientam o ensino e as aprendizagens; a recolha de informação tenciona ir para além dos resultados que os alunos obtêm nos testes; aposta na definição de critérios como essenciais para apreciar o valor/mérito do objecto de avaliação em questão envolve os pais, os professores e os alunos, assim como outros intervenientes e torna relevantes os contextos de ensino e aprendizagem no processo avaliativo (Fernandes, 2008).

Neste âmbito da tomada de decisão, eclodem perspectivas que consideram que essa tomada de decisões é condicionada pelo contexto, pela rede de relações que a circunscreve, nomeadamente a sociedade, a escola e a turma. Daqui ressalta a importância de analisar toda a realidade, na medida em que se relaciona com o meio envolvente (Pinto & Santos, 2006). Nesta linha de pensamento consideramos, que o processo de tomada de decisões deve estabelecer uma estreita relação com a perspectiva holística da realidade envolvente. Segundo

Pinto e Santos (2006), «passa a ser considerado uma visão mais complexa dos processos avaliativos, entrando em linha de conta com redes de inter-relações e interdependências existentes entre diversos contextos de tomada de decisão» (p. 33).

Verificamos assim, que a terceira geração de avaliação se enquadra num paradigma subjectivista cuja génese se deve às limitações encontradas nos testes padronizados de rendimento e ao facto de terem como objectivo a selectividade dos indivíduos na avaliação. Para além disto, há a consciencialização de que a complexidade das situações educativas exige outras formas de avaliação e uma maior diversificação de estratégias (Barreira, 2007).

Na óptica de Guba e Lincoln (1989, citados por Machado, 2007) os modelos abstractos, uniformes e universais das três gerações anteriores, no seu conjunto, apresentam três importantes limitações.

A primeira dessas limitações refere-se ao facto de tenderem para o gerencialismo. Isto é, as avaliações de programas, de instituições ou de sistemas educativos tendem a reflectir os pontos de vista de quem as encomenda ou financia sem que sejam postos em causa. Na maior parte das vezes, as responsabilidades pelas falhas dos sistemas educativos tendem a ser distribuídas quase exclusivamente pelos professores e pelos alunos, deixando à margem todos os outros intervenientes (Barreira, 2007; Fernandes, 2008).

No que concerne às avaliações das aprendizagens, não são raras as vezes que estas espelham os pontos de vista dos professores e na altura de atribuir responsabilidades pelas falhas, as mesmas recaem nos alunos.

Uma segunda crítica pode ser apresentada às gerações, dado que não têm em conta a diversidade axiológica característica da sociedade multicultural em que vivemos. A avaliação é uma actividade intrinsecamente axiológica (etimologicamente avaliar significa dar valor). É inegável que os estudantes das nossas comunidades são provenientes de meios sociais e culturais cada vez mais diversificados e, conseqüentemente, há necessidade de enfrentar esta realidade também no domínio da avaliação. Isto é, diversificar os procedimentos de avaliação e estabelecer uma articulação cada vez mais significativa com o ensino.

A terceira crítica apontada às gerações da avaliação refere que essas mesmas gerações se encontram demasiado dependentes dos métodos das ciências da natureza ou do paradigma positivista de investigação, que se expressa em avaliações descontextualizadas e dependentes da concepção de avaliação como medida e numa certa irredutibilidade das avaliações que se fazem (Fernandes, 2008; Machado, 2007). A dependência do método científico manifestou-se, também, numa orientação para os processos de quantificação mediante a utilização de instrumentos tidos como neutros, normalmente testes, que medem com rigor e objectivamente os conhecimentos dos alunos. Assim sendo, os avaliadores nunca são questionados porque o compromisso com o método científico liberta-os de quaisquer responsabilidades. «Os avaliadores são neutros, não contaminam o processo de avaliação nem são *contaminados* por ele» (Fernandes, 2008, p. 61).

Perante as críticas apresentadas, verificamos que as três gerações anteriormente referidas reflectem concepções que em muito se distanciam das exigências dos actuais currículos, assim como das novas concepções das aprendizagens.

A partir da década de 80 a tónica começa a ser posta nas interpretações e significado das situações tendo em conta o seu quadro histórico e social. Neste sentido, surge o paradigma dialéctico e crítico que parte do princípio que a realidade social é resultado da interacção entre os sujeitos e os contextos educativos. Os indivíduos adquirem o papel de “sujeitos” e “objectos”, isto é, produtos e produtores das condições políticas, sociais e culturais. Deste modo, o conhecimento científico é o resultado da “dialéctica” entre os sujeitos e a realidade. Assim, «o referencial de avaliação, nesta perspectiva, surgirá [...] de uma construção e reconstrução na interacção do processo de desenvolvimento da avaliação» (Alves, 2004, p. 43), ou seja, a avaliação é uma co-construção que tem na sua base a interpretação, o confronto, a transformação e síntese (Barreira, 2007).

É neste contexto de questionamento e crítica da avaliação tradicional, dos testes e exames psicométricos e da sua dimensão selectiva que surge o interesse

pela avaliação qualitativa e a necessidade de se dar mais valor à avaliação formativa e à auto-avaliação. Desta forma, nasce um «novo paradigma de avaliação educacional» (Tyler, 1986, citado por Barreira, 2001, p. 23) também designado por Guba e Lincoln (1985, 1988 citados por Barreira, 2001, p. 24) de «pós-positivista, antropológico, etnográfico ou naturalista».

Este novo paradigma aposta sobretudo na melhoria das oportunidades educativas e numa qualidade da educação, apostando, também, nas características e qualidades dos indivíduos para construírem por si. Na óptica de Barreira (2001), com o novo paradigma de avaliação, esta deixa de ser «[...] entendida como produto, mas como um processo capaz de proporcionar interações entre alunos e professores por forma a que estes possam aperfeiçoar o ensino e a aprendizagem» (p.24).

Acresce a isto, a importância atribuída à complexidade das situações educativas que muito dificilmente obedecem a um plano, visto não ocorrerem de forma linear. Jamais se pode encarar o contexto como um todo previsível e controlável dado serem diversas as variáveis que nele podem intervir, nomeadamente o interesse/motivação dos alunos e professores; as capacidades dos alunos; a predisposição dos alunos e dos professores para o diálogo; os próprios significados que atribuem à situação em si; os valores que possuem, assim como uma série de acontecimentos imprevisíveis.

A avaliação qualitativa passa a fazer uso de « [...] um conjunto de técnicas, orientações e pressupostos capazes de proporcionar a informação necessária para a formulação e reformulação da prática educativa» (Barreira, 2001, p.25), isto é, surge a preocupação em esclarecer os intervenientes no processo avaliativo, por forma a que se possa averiguar a necessidade, ou não, de uma reformulação de estratégias e de aperfeiçoamento/“reciclagem” desses mesmos intervenientes, o que só é concretizável a partir de um pluralismo metodológico e não de instrumentos psicométricos.

A Reforma Educativa pôs em causa perspectivas e concepções de ensino “tradicionais”, contrariando a aprendizagem como um processo linear, a avaliação como medida selectiva, o professor como consumidor do currículo, o

aluno como receptor, a escola como desligada da realidade, etc. Isto é, ideias como as de que a avaliação era sinónimo de medida rigorosa das aprendizagens dos alunos (primeira geração da avaliação – a geração da “medida”); de que a avaliação era sinónimo de descrever até que ponto os alunos atingiram os objectivos de aprendizagem (segunda geração da avaliação – a geração da “descrição”) e de que avaliação era entendida como um acto de julgamento, entendido como um processo de tomada de decisão (terceira geração da avaliação – geração do “juízo”), ora ideias destas, dizíamos nós, foram excluídas do âmbito da nova forma de encarar a avaliação (Machado, 2007).

A Reforma Educativa acentua, assim, a importância da renovação das práticas de ensino e de avaliação dos professores, no sentido de as tornar consistentes com os novos objectivos formativos, os actuais conteúdos programáticos e as orientações metodológicas recomendadas. Então, a avaliação surge actualmente não como medida ou juízo (Hadji, 1994), mas sim como uma forma de aprender a pensar ou de ensinar a pensar (Lobo, 1998). Como suporte a esta concepção encontra-se a quarta geração de avaliação de Guba e Lincoln (1989, citados por Machado, 2007), que defendem uma avaliação construtivista e responsiva ou como “negociação” e “construção”.

A partir dos anos 90, com a afirmação do paradigma construtivista, implementou-se uma nova forma de encarar a avaliação. Guba e Lincoln (1989, citados por Machado, 2007) propõem, de facto, a quarta e última geração que ficou conhecida pela geração “da negociação e da construção” e teve na sua base o reconhecimento de que não se devia reprovar os alunos na educação básica; de que não deveriam ser atribuídas classificações numéricas antes do 9º ano de escolaridade; que as classificações numéricas deveriam ser substituídas por apreciações escritas de natureza qualitativa e de que a avaliação deve ser essencialmente formativa. Na óptica de Pinto e Santos (2006), «a avaliação [...] é uma construção social ao serviço de determinadas finalidades que enformam certos valores» (p. 34). A afirmação do paradigma construtivista no processo avaliativo traz consigo a afirmação de um sujeito que produz um juízo avaliativo sobre uma determinada realidade e que também faz parte dessa mesma realidade



(Pinto & Santos, 2006). Isto é, o sujeito avaliado deixa de ser um mero “inspector” e passa a integrar-se na realidade em causa.

### **1.3. A avaliação como negociação e construção**

Eis agora o momento de descortinarmos o significado e a natureza da quarta geração da avaliação – avaliação como “negociação” e “construção” (Guba & Lincoln, 1989 citados por Machado, 2007).

A natureza da avaliação como “negociação” e “construção” assume determinadas características que até aí eram impensáveis. A avaliação passa a assentar numa base relacional e num sistema de valores. Isto é, a avaliação passa a estar envolta num quadro de relações e dinâmicas de acção em que os intervenientes estabelecem um ciclo de comunicação e descodificam os códigos usados de maneira a que, a partir de uma construção sólida, se “construa” a convergência. Portanto, a avaliação passa a ter como base um processo de comunicação assente em momentos como codificação/ intencionalidade/ descodificação (Pinto & Santos, 2006). Na perspectiva desta geração, o objectivo da avaliação é compreender e mudar, mas fazendo também uso da mediação, da descrição e do juízo sob novas formas (Guba & Lincoln, 1989 citados por Machado, 2007). A sua finalidade já não é julgar ou classificar as pessoas numa escala, mas sim ajudá-las a desenvolver as suas aprendizagens (Fernandes, 2008). Como tal, a avaliação é uma construção social que serve para ajudar os sujeitos a desenvolverem as suas capacidades, a partir da negociação e do envolvimento dos participantes. Esta geração da avaliação é, então, caracteristicamente marcada pela intencionalidade recíproca entre os actores, de forma a que todos possam construir as suas práticas e saberes. O que implica que os professores partilhem o poder de avaliar com os alunos e outros intervenientes. Só assim é que a avaliação «[...] se inscreve em um processo geral de comunicação/negociação» (Hadjji, 2001, p. 34). O processo avaliativo inscreve-se, assim, numa dinâmica de acção em que os seus intervenientes se preocupam «[...] com a adequação, a eficácia e o sentido das acções resultantes das decisões/julgamentos avaliativos» (Pinto & Santos, 2006, p.36), ou seja, há a

preocupação de averiguar continuamente se as dinâmicas de acção e as dinâmicas avaliativas respondem às necessidades dos alunos. Como corolário desta situação, ressalta a preocupação por compreender o significado das experiências que os intervenientes no processo avaliativo viveram e de que forma tais experiências vão ao encontro das suas necessidades (Pinto & Santos, 2006). Isto é, a avaliação passa a dar resposta às necessidades e questões que afectam os intervenientes em determinado contexto ou situação concreta, ou seja, numa situação dinâmica (Pinto & Santos, 2006).

Os objectivos da avaliação só são atingidos se todos os interessados participarem na construção de consensos. Assim, o avaliador surge como um intérprete e um agente de mudança e os avaliados surgem como agentes activos e participativos, colaborando, discutindo e negociando. Tal como considera Hadji (2001), «o avaliador não é um instrumento de medida, mas um actor em um processo de comunicação social» (p.41). O aluno passa a aceder directamente ao saber, sem ter a necessidade do professor como o verdadeiro detentor do conhecimento, mas sim como um «[...] organizador dos contextos e o acompanhante privilegiado dos alunos nas aprendizagens» (Pinto & Santos 2006, p. 38). O avaliador e os avaliados aprendem e ensinam mutuamente no processo de avaliação, na medida em que cada um ajuda a clarificar as construções dos outros. Só assim se poderá afirmar que a avaliação integra-se no acto pedagógico e que é um instrumento ao serviço das aprendizagens. Portanto, a avaliação deve ser encarada como uma “criação” que os participantes e todos os interessados realizam a partir da colaboração, negociação e debate das suas perspectivas. Perante isto, parece-nos prudente afirmar que a avaliação como negociação e construção aponta para um processo colaborativo, contínuo e construtivista. Pois, este tipo de avaliação denota um certo carácter relacional, através da comunicação interpessoal e a sua contextualização insere-se num quadro de relações inscritas numa dinâmica complexa, tal como já tínhamos referido anteriormente. Também esta geração alertou, para a consciencialização de que todos os produtos da avaliação não representam a verdade, mas a perspectiva mais informada sobre a verdade.

Deste modo, as actividades realizadas em contexto de sala de aula direccionam-se para a sistematização de novos saberes, para a orientação, para o suprir de dificuldades/necessidades sentidas pelos alunos e, também, para uma reestruturação. Assim, tendo em conta que todo o processo de aprendizagem acarreta erros e dificuldades, a avaliação irá assumir um papel fulcral no processo de aprendizagem. A avaliação irá contribuir para a compreensão da natureza dos erros dos alunos, assim como das suas dificuldades (Pinto & Santos, 2006). Todavia, esta compreensão da natureza dos erros só será significativa se também for assumida pelos próprios alunos. Daí que seja fundamental construir instrumentos de avaliação que, para além de permitirem ao aluno o reconhecimento das suas fragilidades, lhe permitam encontrar os meios para superar essas mesmas fragilidades (Pinto & Santos, 2006).

Em conformidade com o que tem sido referido, parece-nos que esta quarta geração de avaliação se aproxima da «*avaliação formativa alternativa*» (Fernandes, 2008, p. 63), na medida em que também esta modalidade de avaliação requer «[...] uma partilha de responsabilidades em material de ensino, avaliação e aprendizagens e, conseqüentemente, uma redefinição dos papéis dos alunos e dos professores» (Fernandes, 2006<sup>b</sup>, p. 32). Por conseguinte, o professor será o agente organizador, e incentivador do processo de feedback e os alunos serão os agentes responsáveis pelo desenvolvimento de processos de auto-avaliação das próprias aprendizagens. A avaliação formativa alternativa implica a participação activa dos alunos e a auto-responsabilização pelas suas aprendizagens para, juntamente com a orientação do professor, corrigir o que seja necessário ou melhorar as aprendizagens a fim de se obter aquilo que é pretendido. Deste modo, é princípio assente de que todos os alunos podem aprender a partir de processos que regulam, orientam os processos de aprendizagem e que aumentam a motivação e auto-estima (Fernandes, 2008). Fernandes (2008) considera que «[...] a designação de Avaliação Formativa Alternativa (AFA) [...] é uma questão essencial para que se possa perceber que precisamos de continuar a construir teoricamente e de pôr em prática uma avaliação formativa alternativa aquela que habitualmente designamos, embora

desapropriadamente, por avaliação formativa» (p. 64) que geralmente consistia na mera verificação da consecução de objectivos comportamentais e das actividades de remediação ou de consolidação (linha behaviorista). Também na óptica de Barreira (2007) e Fernandes (2008), a avaliação formativa e formadora deve ser a modalidade privilegiada desta quarta geração de avaliação, com a função de regular e melhorar as aprendizagens, isto é, deve «[...] ter uma finalidade de controlo da progressão do aluno, inventariando as suas dificuldades e criando-lhes alternativas» (Pacheco, 1994, p. 44).

Segundo Fernandes (2006<sup>b</sup>), a avaliação formativa dos dias de hoje «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» (p. 23). Ora, a partir daqui depreendemos que a avaliação formativa é uma actividade que deve decorrer antes, durante e após o processo ensino - aprendizagem, pois só assim poderá garantir a plena regulação das aprendizagens dos alunos. Antes, a avaliação formativa pretende diagnosticar as dificuldades e/ou facilidades de forma a reorientar o decorrer do processo. Durante o processo de ensino - aprendizagem, a avaliação formativa visa, sobretudo, clarificar os critérios de realização bem sucedida, reajustar práticas a partir da interacção e interpretação das lacunas e dos êxitos entre os diferentes actores. Após um período de maior duração, a avaliação formativa tem como objectivo fazer um balanço das aprendizagens e ponderar sobre a necessidade de reorganizar as estratégias para atender às necessidades dos alunos (Ferraz *et al.*, 1994). É neste enquadramento que Hadji (2001) considera que «a avaliação com intenção formativa é um apelo a que se articule melhor as duas actividades de avaliação e de formação, fazendo de uma o auxiliar eficaz da outra» (p. 66). Em síntese, esta estratégia de avaliação formativa consiste numa prática diagnóstica e orientadora no contínuo do processo ensino/aprendizagem, mediante o respeito pelo ritmo de aprendizagem do aluno. A tónica é colocada no modo como o aluno faz a aquisição dos saberes e na consciencialização das dificuldades dos alunos e nas causas de tais dificuldades, o que só é realizável a parti da interacção contínua entre os intervenientes. Para além disto, verifica-se uma

mudança no modo de utilização dos objectivos «[...] devendo ser adaptados ao ritmo de aprendizagem dos alunos, fazendo-se sempre distinção entre objectivos relativos aos mínimos essenciais e objectivos relativos ao aperfeiçoamento» (Pacheco, 1994, p. 107).

E tendo em conta o que acima discutimos, o conceito de avaliação formativa implica uma grande proximidade com os processos de ensino e de aprendizagem, dado que está envolto numa dialéctica, numa negociação de perspectivas, tendo em vista recolher o máximo de informação possível de natureza qualitativa e a interpretação de perspectivas.

Como anteriormente referimos, a quarta geração de avaliação faz uso da avaliação formativa que se centra fundamentalmente no processo ensino-aprendizagem e assume uma função de regulação, mas também da avaliação formadora<sup>3</sup> centrada no processo, mas privilegiando a auto e a co-avaliação (Fernandes; Alves & Machado, 2008). A avaliação formadora põe a tónica na significação que os alunos atribuem aos critérios de avaliação e considera que o aluno só poderá construir o seu próprio saber se tiver mecanismos para regular as suas aprendizagens, daí a importância da auto-avaliação e do conhecimento dos critérios de avaliação pelos alunos. Neste sentido considera que «a apropriação dos critérios de avaliação e dos objectivos dos professores constituem a pedra angular de todo o sistema» (Fernandes *et al*, 2008, p. 37).

Parece-nos legítimo referir aqui as consequências, ou se preferirmos, as transformações promovidas pela quarta geração, que seguidamente irão ser melhor explicitadas. Tais transformações remetem-nos para a passagem de um paradigma vigente para um paradigma emergente. Isto é, um absolutismo paroquial deu lugar a um relativismo ecuménico, que considera que ninguém tem um acesso privilegiado à verdade e aos factos; uma lógica de *accountability* deu lugar à responsabilidade partilhada, a partir da qual todos os intervenientes se sentiam comprometidos na avaliação; a exploração da maior parte dos intervenientes e a diminuição do poder é substituída pela exigência de atribuir

---

<sup>3</sup> A prática da avaliação formadora foi desenvolvida por Georgette Nunziati, por volta de 1987/1990 (Hadjji, 2001).

poder aos intervenientes; a ignorância de alguns intervenientes e o acesso da informação a alguns privilegiados foi banida pela ideia de que o mais correcto é fornecer uma maior quantidade e qualidade de informação a todos os intervenientes, tendo como base a ideia de que a avaliação é um processo educativo de compreensão; por fim, a imobilidade, característica das outras gerações, deu lugar à avaliação como um processo activo e participativo, ou seja, a acção passa a assumir-se como uma componente da avaliação, na medida em que passa a haver discussão dos usos da avaliação, identificação dos problemas, mais compromisso e participação (Machado, 2007).

Analisando todas as considerações já tecidas, podemos afirmar que o modelo de avaliação proposto pela quarta geração nos remete para a ideia de que a avaliação é sobre os sujeitos, para os sujeitos e, também, em função dos sujeitos. Portanto, deste ponto de vista, avaliação é ser sujeito, é participar no processo avaliativo, e não ter que se sujeitar ao poder de alguém.<sup>4</sup>

Em guisa de conclusão, a quarta geração da avaliação considera «[...] a avaliação como um processo aberto e negociado entre os vários actores, onde as regras do jogo são conhecidas, clarificando e respeitando uma ética do agir qualitativo» (Pinto & Santos, 2006, p. 41). Assim, compete ao professor orientar os alunos na progressão do saber para que os alunos modifiquem o seu percurso de uma forma menos difícil (Hadji, 2001).

#### **1.4. Implicações da quarta geração de avaliação**

Indo ao encontro do que referimos na caracterização da quarta geração de avaliação, parece-nos pertinente uma explicação mais detalhada das implicações da avaliação como “negociação” e “construção” nas práticas pedagógicas e avaliativas dos docentes.

---

<sup>4</sup> Segundo Hadji (1994), «a avaliação é o momento e o meio de uma comunicação social, e deve extrair disto todas as consequências. [...] A avaliação deve fornecer ao aluno informações que ele possa compreender e que lhe sejam úteis» (p.107).

É clarividente, pela descrição anteriormente feita, que a geração em questão consigna à avaliação uma função reguladora e uma função informativa. Esta última função justifica-se na medida em que proporciona feedback aos alunos, aos encarregados de educação e, também, aos restantes professores sobre o desempenho e evolução dos alunos (Pinto & Santos, 2006). Segundo Hadji (2001), «a avaliação só é formativa se for informativa. E só é informativa se responder a perguntas!» (p. 79). Portanto, a prestação de informação deve de ser um acto concreto, centrado em questões específicas e não um mero diálogo sem direcção. A este propósito, salienta-se aqui Cardinet (1998, citado por Hadji, 2001) que foca a passagem de um paradigma de decisão caracterizado pela medida/julgamento/decisão, em que a avaliação tem como objectivo classificar os sujeitos como recurso a técnicas psicométricas para um paradigma de informação que procura um modelo apropriado para que o aluno possa corrigir-se, e, sucessivamente, para que se torne mais autónomo por meio de uma consciencialização de ordem metacognitiva, isto é, relativamente aos seus próprios procedimentos e processos mentais (Hadji, 2001). Deste modo, este paradigma de informação coloca a tónica na comunicação/diálogo como forma de ultrapassar e corrigir os erros e as falhas.

Relativamente à função reguladora, constatamos que a avaliação procura articular as características dos alunos e o processo de ensino e, para além disto, centra-se na acção do aluno visto ser este o «[...] principal agente regulador da sua aprendizagem» (Pinto & Santos, 2006, p. 39). A avaliação efectuada pelo professor assume-se como uma ajuda no processo que permite compreender os erros, isto é, a avaliação regula as necessidades e o desenvolvimento dos alunos, contribuindo, assim, para a formação.

Note-se que tal só é viável em virtude do aluno ocupar um lugar central no processo avaliativo, ou seja, a quarta geração da avaliação implica que o aluno passe mesmo a ser o protagonista da sua própria avaliação, assumindo, assim, o papel do principal agente regulador da sua aprendizagem. Claramente inferimos desta auto-regulação pelo próprio aluno a relevância da auto-avaliação no contexto ensino - aprendizagem. No entender de Pinto e Santos (2006), «uma vez

que está centrada no aluno cria-lhe a oportunidade de reflectir sobre o seu próprio percurso enquanto sujeito em aprendizagem» (p. 38), o que justifica o facto de ser uma das modalidades mais privilegiadas na avaliação como “negociação” e “construção”.

Segundo Hadji (2001), a auto-avaliação revela «a vontade, primeiramente, de privilegiar a regulação da acção de aprendizagem, em relação à construção dos efeitos produzidos por essa mesma acção (perspectiva dinâmica e pedagógica)» (p. 102). A auto-avaliação assume-se, então, como um olhar interno que visa desocultar o desenvolvimento cognitivo dos alunos e, assim, ajudá-los a substituir os aspectos erróneos por elementos de orientação. Verificamos, assim, que o processo auto-avaliativo é um processo de auto-construção do caminho a percorrer e construção de um modelo de acção/de tarefa «[...] que se tornará um referente adequado para fazer um exame crítico de sua produção, a fim de progredir rumo a um êxito maior» (Hadji, 2001, p. 103). É neste sentido que a auto-avaliação é caracterizada como «um processo de metacognição» (Santos, 2002, citado por Pinto & Santos, 2006, p. 40), isto é, de consciencialização, reflexão e, conseqüentemente, exploração dos seus recursos e conhecimentos na primeira pessoa, e de aprendizagem, onde o aluno compara o seu desempenho obtido com aquilo que seria esperado e que foi definido no início do processo, tendo como base os critérios de avaliação que funcionarão aqui como um referencial. Mais uma vez saliente-se aqui que a identificação e compreensão por parte do aluno dos seus erros permite-lhe a determinação dos meios para superar as suas lacunas, quer seja a pedir ajuda de forma concreta ou a desenvolver estratégias pessoais. A interpretação dos erros não deve ser encarada como um fim em si mesmo, mas sim como um meio para a superação, para o alcance dos objectivos pretendidos (Hadji, 2001). Conseqüentemente, a avaliação assume-se claramente como um «[...] instrumento pessoal ao serviço das aprendizagens» (Pinto & Santos, 2006, p. 40). Esta linha de pensamento, remete-nos para Pacheco (1994) ao considerar que a avaliação formativa é, por excelência, a estratégia formativa que melhor permite a individualização da aprendizagem e das adaptações curriculares. A individualização encara o aluno



como o actor principal da aprendizagem em que a avaliação surge como um instrumento que lhe permite tomar consciência das suas dificuldades e, conseqüentemente, dos vários caminhos alternativos e dos reajustamentos necessários. Estamos, portanto, a falar de um processo de auto-avaliação, anteriormente referido, que enfatiza a autonomia do aluno no seu percurso de aprendizagem, com o acompanhamento do professor. Para além desta individualização da aprendizagem dos alunos, a avaliação formativa remete, também, para «[...] a individualização das alterações curriculares para os professores ao permitir, com base nos dados recolhidos, modificar a metodologia, os materiais e mesmo os conteúdos programáticos» (Pacheco, 1994, p. 111). Deste modo, esta individualização passa por implementar actividades pedagógicas que visem uma aproximação ao ritmo de cada aluno; o que implica «[...] abandonar a ideia do cumprimento do programa para toda a turma e elaborar o programa em termos de objectivos de mestria» (Pacheco, 1994, p. 126), ou seja, conteúdos mínimos de aprendizagem. O programa de uma disciplina tem de ser percebido como um documento de trabalho e não como uma lista de conteúdos que devem ser ensinados de forma uniforme.

A avaliação, independentemente da sua modalidade, terá sempre como finalidade fazer um levantamento dos possíveis caminhos para que o aluno supere as suas necessidades e lacunas.

Porém, consideramos relevante referir que «[...] a auto-avaliação opera-se em um diálogo interno alimentado pela linguagem do outro» (Comparace, 1996, citado por Hadji, 2001, p. 104). Dito de outro modo, a auto-avaliação não prescinde do diálogo com o outro, pois apesar de ser um processo interno, uma avaliação na primeira pessoa, ela precisa de uma outra pessoa – o professor, que o apoie na auto-regulação. Tal como considera Hadji (2001) «[...] ele precisa do olhar e da fala do outro, que vão lhe trazer uma ajuda decisiva no sentido da lucidez metacognitiva» (p. 104).

O diálogo entre professores e alunos de uma forma contínua é ponto fulcral da avaliação formativa. O proporcionar feedback aos alunos, no sentido de averiguar as falhas / os erros, é um tipo de interacção avaliativa relacionado

com a aprendizagem porque permite aos alunos reconstruírem as representações que tinham das tarefas e/ou reorientar as suas estratégias de acção para construir o caminho certo (Barreira & Pinto, 2005). Todavia, note-se que o que é relevante é a qualidade do feedback e não a quantidade. Esta qualidade do feedback é determinada, no nosso entender, pelo potenciar a participação entre os elementos da turma; por encorajar diferentes modos de pensar, por considerar o erro sem estatuto de diferenciação e por considerar a turma como o contexto de validação. A prática de um feedback contínuo e sistemático tende a desenvolver nos alunos «[...] competências de auto-avaliação e de auto-regulação das suas aprendizagens *durante*, e não apenas no *final*, de um dado período de ensino e aprendizagem» (Fernandes, 2008, p. 84) sustentadas num processo de reflexão sobre a acção.

Para a concretização desta auto-avaliação reguladora e porque esta perspectiva construtivista da avaliação se reflecte numa concepção de avaliação criterial (Fernandes, 2006<sup>b</sup>) é imprescindível, tal como já foi mencionado, a referência dos critérios de avaliação para que, quando apropriados pelos alunos, passem a ser uma referência para a auto-avaliação (Pinto & Santos, 2006). Pois, para que possamos emitir um juízo, um significado necessitamos de ter em conta aquilo que é constatado/ situação em si – referido, e as normas/critérios – referente (Pacheco, 1998). Dito de outro modo, para que seja possível pronunciarmo-nos sobre o valor de uma determinada situação é fundamental existir uma matriz de leitura/grelha orientadora que se assuma como referente. Hadji (1994) define *referente* como «[...] conjunto das normas ou critérios que servem de grelha de leitura do objecto a avaliar; e *referido* àquilo que desse objecto será registado através desta leitura» (p. 31). Neste sentido, o referente situa-se no âmbito do “dever-ser”, de um projecto que visa implementar mudanças e o referido situa-se no âmbito dos dados de facto, aquilo que efectivamente se produziu e que realmente se observou. Os critérios possibilitam ao aluno uma maior regulação do seu próprio processo de aprendizagem e de avaliação e as suas respostas podem depender do conhecimento dos critérios de avaliação (Barreira & Pinto, 2005) e da significação que os alunos atribuem aos

critérios (Fernandes *et al.*, 2008). A apropriação dos critérios de avaliação pelos alunos, permite-lhes avaliarem-se com conhecimento de causa. A avaliação formadora acrescenta ainda que «[...] mais do que a comunicação dos critérios de avaliação aos alunos, é sobretudo necessário fazê-los participar na sua elaboração» (Fernandes *et al.*, 2008, p. 39). Por outras palavras, esta avaliação implica uma negociação entre professor e alunos relativamente à construção dos critérios de avaliação e seus modos de aplicação. Já Ferreira (2007), considera que «a definição destes critérios pode ser feita em negociação com o aluno, ou pela exposição/comunicação do professor, mas com a sua interiorização pelo aluno» (p. 115). Acontece que os alunos ao serem implicados na elaboração dos critérios, mais facilmente os interiorizam. Todavia, o que é relevante é o conhecimento e apropriação desses critérios de avaliação pelos alunos, pois, assim, com o apoio deste referencial externo, poderão regular a sua aprendizagem e conquistar a sua autonomia. Esta explicitação e/ou negociação dos critérios pressupõe por parte do professor um trabalho prévio de clarificação para si e, posteriormente, uma comunicação aos alunos e/ou o enriquecimento desses critérios com as propostas deles (Ferreira, 2007). Portanto, «só conciliando as indicações claras dadas ao aluno, ou negociadas, do que deve fazer durante o período de aprendizagem e/ou de realização de uma determinada tarefa (critérios de realização), com os resultados que deve conseguir nesse período e/ou nas tarefas (critérios de sucesso), é que o aluno terá as indicações necessárias para poder avaliar o seu trabalho e para poder (re)orientá-lo» (Nunziati, 1990; Veslin & Vesliu, 2001 citados por Ferreira, 2007, p. 116).

Deste modo, apraz-nos dizer que é imprescindível a divulgação/discussão e/ou negociação dos critérios de avaliação com os alunos, dado que constituem um instrumento de orientação para a acção e, *a posteriori*, de questionamento, posicionamento, reflexão e verbalização da acção para o aluno.

No sentido de promover a auto-avaliação dos alunos, o professor pode recorrer a instrumentos que permitem aos alunos regular as suas aprendizagens. Tais instrumentos de auto-avaliação e auto-regulação podem assumir a forma de «[...] questionários de opinião sobre o processo de ensino-aprendizagem,

anotações dos alunos e do professor sobre as tarefas e sobre os percursos de aprendizagem [...]» (Ferreira, 2007, p. 124) e «mapas de estudos (G. Nunziati); lista de verificação (G. Scallon); grade de análise dos erros de ortografia (D. Betrix Kohler)» (Hadji, 2001, p. 105). Estes instrumentos de auto-avaliação estimulam, então, os alunos a regularem, a construírem, a reconstruírem as suas aprendizagens e a dar sentido a tudo aquilo que têm adquirido, ou seja, facilitam a construção de caminhos pessoais de formação. Contudo, há que ter em atenção que «a auto-avaliação não se tornará automaticamente mais formativa só pela operacionalização de instrumentos ditos de auto-avaliação. Tudo depende do uso que o aluno poderá fazer desse instrumento, do sentido que lhe dará, e de sua participação [...]» (Hadji, 2001, p. 105). Deste modo, consideramos que compete ao professor a tarefa de clarificar ao aluno a utilidade e funcionamento de tais instrumentos de auto-avaliação de forma a contornar as possíveis falhas na sua aplicação.

Segundo Hadji (2001) é importante implicar os alunos na construção dos instrumentos de auto-avaliação. Do nosso ponto de vista também esta estratégia vai reflectir uma melhor regulação das aprendizagens, pois exige que os alunos dominem e tenham uma visão clara do referente.

Esta quarta geração de avaliação também não ficou indiferente quanto às técnicas e instrumentos de avaliação. Assim, abdicando de uma concepção de avaliação como utensílio escolar de selecção, a avaliação construtiva, relacional, formadora, alternativa e reguladora para além de implicar que o professor, na recolha de dados, se baseie sempre em referentes explícitos e concretos (Pacheco, 1998) implica, também, a utilização de instrumentos de carácter descritivo, interpretativo, construtivo e orientador de suporte às práticas de avaliação formativa, isto é, instrumentos que enfatizem a compreensão; os resultados a longo prazo e, também, as situações concretas (Barreira, 2007; Ferreira, 2007).

Deste modo, a prática da avaliação formativa enfatiza a necessidade de «[...] conciliar estratégias de avaliação formal, tradicionalmente associadas à utilização de testes/exames escritos ou orais, com registos informais estruturados dos processos de aprendizagens dos alunos no quotidiano escolar» (Ferreira,

2007, p. 129). Todavia, note-se que a utilização das formas tradicionais de avaliação tem de ser reajustada, de maneira a permitir uma regulação do processo ensino-aprendizagem. Estes reajustamentos podem passar por uma diversificação de itens que constituem o teste, a partir da introdução de questões mais abertas e relacionadas em problemas que permitem aos alunos uma selecção, análise, relação e síntese da informação (Ferreira, 2007).

Para além desta readaptação da constituição dos testes, a avaliação formativa procura, entre outras estratégias, o questionamento oral do aluno no decorrer da aprendizagem; a observação dos alunos no processo de aprendizagem e o portefólio como um instrumento privilegiado de avaliação e de regulação das aprendizagens (Ferreira, 2007). Segundo Fernandes (2008), «é desejável que se recolha informação através de relatórios, de pequenos comentários, de observações mais ou menos estruturadas, de conversas (entrevistas) mais ou menos formais ou de trabalhos e produtos de diversas naturezas realizadas pelos alunos» (p. 81). Este tipo de estratégias obriga os alunos a estudar continuamente, ao contrário dos testes em que o estudo, muitas vezes, não passa de uma situação pontual.

O questionamento oral do aluno no decorrer do processo de ensino-aprendizagem tem como objectivo recolher informações detalhadas sobre o processo de aprendizagem dos alunos e compreender as suas representações sobre os processos e tarefas de aprendizagem, assim como as estratégias e os raciocínios que utilizam para a realização das tarefas. Como tal, «[...] o interrogatório ou o questionamento oral tem de incidir sobre o que o aluno sabe, sente, pensa ou quer» (Ferreira, 2007, p. 129).

Relativamente à observação dos alunos no decorrer do processo de ensino-aprendizagem, também este procedimento visa a exploração e conhecimento do funcionamento e do desenvolvimento cognitivo dos alunos, de maneira a diagnosticar as dificuldades, as lacunas e suas causas (Ferreira, 2007).

Note-se que esta observação dos alunos no momento da realização de tarefas, não é feita ao acaso. Ela requer uma planificação, isto é, o professor deve ponderar «[...] sobre o quê, quem, como, quando e porquê observar» (Ferreira,

2007, p. 130). Para além disto, esta observação pode ser instrumentalizada, ou seja, o professor pode recorrer a listas de verificação, a escalas de classificação/graduação e as grelhas de observação que permitam a orientação do professor e o registo de dados. Posteriormente, há que analisar e interpretar os dados recolhidos, a fim de tecer considerações relativas às aprendizagens dos alunos e, conseqüentemente, readaptar /diversificar as práticas, as estratégias e os instrumentos.

No que concerne ao portefólio, este é considerado como o instrumento por excelência de auto-avaliação e auto-regulação, dado que implica activamente o aluno na sua construção e posterior reflexão, regulação das suas aprendizagens. Este instrumento proporciona, também, a partilha de informação, o diálogo entre professor e aluno, o que remete para a sua constante reelaboração (Ferreira, 2007). Os materiais a incorporar no portfolio podem ser de natureza diversa e reflectir os domínios que vigoram no currículo, no projecto de escola ou, também, no projecto curricular de turma (Fernandes, 2008). Estamos, então, perante um instrumento que permite ao aluno reflectir sobre a sua acção e dialogar consigo mesmo acerca do seu desenvolvimento e ao professor permite uma recolha contínua de informação relativamente ao desenvolvimento cognitivo (progresso e dificuldades) de cada aluno e às suas experiências. Para que isto aconteça, «[...] o portefólio deve conter tudo o “que nos revelar aspectos significativos das aprendizagens efectivamente conseguidas pelos alunos ou acerca das suas necessidades» (Valadares & Graça, 1998, citados por Ferreira, 2007, p. 135).

Assim, várias são as vantagens na utilização do portefólio na avaliação formativa, nomeadamente o facto de requerer uma reflexão crítica e contínua do aluno sobre o seu trabalho, o que lhe permite consciencializar-se do conhecimento que possui e, assim, melhorar a sua auto-imagem. Assim, a auto-regulação passa a ser prática habitual por parte do aluno e também o facto de permitir ao professor ter conhecimento do estilo de aprendizagens desenvolvidas pelo aluno e, como tal, actuar de forma mais adequada para responder às suas necessidades e expectativas (Ferreira, 2007). Na óptica de Fernandes (2008), a

utilização do portefólio incute uma nova concepção de sala de aula: «[...] um espaço em que as aprendizagens se vão construindo em conjunto e/ou individualmente ao ritmo de cada um, em que se reflecte e se pensa, em que se valorizam as experiências, intuições e saberes de cada aluno, em que se acredita que as dificuldades podem ser superadas e em que, essencialmente, se ensina e se aprende [...]» (p. 88).

Em suma, a quarta geração de avaliação, como uma geração predominantemente formativa, implica uma adaptação do processo de ensino aprendizagem às características individuais dos alunos (Ferraz *et al.*, 1994) e uma integração da avaliação no processo de aprendizagem de forma a regulá-lo. Na perspectiva de Barreira e Pinto (2005), esta modalidade de avaliação «[...] implica a construção de um quadro de relações entre a avaliação e a aprendizagem onde estas se articulam para ajudar o aluno a ultrapassar as suas dificuldades» (p. 69). Como tal, «avaliar não consiste pois, simplesmente, em medir esse desempenho, mas em dizer em que medida ele é adequado, ou não, ao desempenho que se podia esperar desse aluno» (Hadji, 2001, p. 45). A avaliação surge, então, como um projecto de acção e como uma dinâmica evolutiva (Hadji, 1994). A avaliação como acção remete-nos para a necessidade de agir face a uma situação que não corresponde às suas possibilidades, àquilo que seria desejável. Esta acção é determinada pelo confronto entre o referido e o referente e implica a tomada de decisões. Todavia, para que possamos agir/tomar decisões é necessário, em primeiro lugar, “ler” e analisar o real de maneira a ser possível traçar as necessidades de mudança – eis a comparação entre o referente e o referido. Na óptica de Hadji (1994), «esta primeira decisão assenta na acção de “ler” a realidade (apreciar o aluno) [...]» (p. 41) para ponderar as possíveis acções a aplicar com vista a melhorar, isto é, para permitir a construção do «projecto de acção» (Hadji, 1994, p. 41). Contudo, esta construção do projecto-acção é objecto de reflexão relativamente às suas possíveis consequências. Tal como refere Hadji (1994), «[...] haverá sempre que avaliar as consequências da acção a empreender: prever, tanto quanto possível, a evolução do ou dos sistemas em causa; imaginar o que poderia ser uma situação posterior se... (se se

executasse tal ou tal acção)» (p. 40). A avaliação das consequências passa, então, pelo confronto entre a própria realidade/próprio ser e o projecto. Num último confronto, antes de se proceder à concretização do projecto, prevê-se a situação futura e a situação ideal (referente).



## **CAPÍTULO II- Avaliação das aprendizagens em Filosofia**

### **2.1. Concepções e práticas de avaliação das aprendizagens**

Vários têm sido os estudos efectuados referentes às concepções e práticas de avaliação dos professores. Todavia, antes de abordarmos esta temática, consideramos pertinente abordar os conceitos envolvidos, para um melhor entendimento do assunto tratado.

As concepções constituem formas pessoais, perspectivas ou filosofias que diferem de pessoa para pessoa. Podem ser definidas como estruturas mentais conscientes ou subconscientes formadas por crenças, conceitos, significados, regras, imagens mentais, específicas de cada sujeito. Deste modo, são orientadas pelo pensamento individual, reflectindo o comportamento e reflectindo-se na acção (Reis, Rodrigues e Santos, 2006).

As concepções têm uma natureza essencialmente cognitiva e desempenham um papel estruturante no pensamento e na prática do professor.

Pacheco (1994) nos estudos que efectuou denota, nas perspectivas dos professores, alguma complexidade associada à avaliação. Diz o autor que « [...] ora se apresenta na escola como uma obrigação institucional, muito formalizada pelos normativos existentes, ora frequentemente é vista como uma actividade dos professores sobre os alunos, ora é um processo que permite, entre outros aspectos, a distinção entre bons e maus alunos, o reconhecimento da autoridade e benevolência dos professores, a manutenção da ordem/disciplina na sala de aula» (Pacheco, 1994, p. 11).

Contudo, estudos mais recentes, nomeadamente os de Barreira e Pinto (2005) e Fernandes (2006<sup>b</sup>), concluíram que os professores já conceptualizam a avaliação como um dispositivo regulador das aprendizagens, acentuando, assim, a importância da avaliação formativa. No entanto, as suas práticas avaliativas ainda diferem das suas concepções. Isto é, «as práticas de avaliação das aprendizagens não evoluem em função das mudanças na legislação, apesar de

conceptualmente os professores aderirem às ideias constantes da legislação» (Barreira & Pinto, 2005, p. 23).

Desta forma, a partir da revisão da literatura, deduzimos que grande é o distanciamento entre as práticas e as concepções e os discursos sobre a avaliação<sup>5</sup>.

A verdade é que «[...] a influência do paradigma psicométrico ainda surge como predominante nas práticas avaliativas, verificando-se que muitos professores continuam a privilegiar uma avaliação formal, separada das actividades diárias de ensino - aprendizagem [...]» (Campos, 1995; Fernandes, 1993 citados por Fernandes *et al.*, 2008, p. 45).

Portanto, os professores ainda revelam algumas dificuldades em alterar e melhorar as práticas de avaliação. «A verdade é que nem os testes acabaram, nem a avaliação passou a ser predominantemente formativa nem os alunos começaram a passar todos» (Fernandes<sup>a</sup>, 2006, p. 312).

Apesar de se encontrarem alguns instrumentos que remetem para a prática da avaliação formativa, nomeadamente os trabalhos de grupo; trabalhos individuais; apresentações orais de trabalhos; fichas de trabalho e produção de textos, os testes continuam a ser o instrumento mais comum nas práticas avaliativas dos professores (Barreira & Pinto, 2005). Dito de outro modo, as provas ditas “tradicionais” continuam a ser utilizadas como principais instrumentos para avaliar as aprendizagens, embora consideradas conceptualmente inadequadas para responder aos objectivos preconizados/requeridos pela Reforma Educativa.

A justificação para o privilégio dos testes é, geralmente, a da tradição e o facto de ser o instrumento que melhor permite quantificar os conhecimentos dos alunos. Portanto, podemos constatar ainda nos dias de hoje a crença na objectividade e no teste como uma medida de rigor e, conseqüentemente, a avaliação como uma função de certificação e selecção.

---

<sup>5</sup> A relação entre as concepções e as práticas dos professores pode ser influenciada pelo contexto social (crenças, valores, expectativas dos alunos, pais, colegas e responsáveis escolares; o currículo escolar; os valores do sistema; pelo ambiente político e pela necessidade de certos conhecimentos específicos) (Reis *et al.*, 2006).

Para além disto, « [...] os estudos tornam evidente que os professores utilizam critérios diferenciados e reconhecem a importância da sua clarificação e divulgação [...]. Todavia dão mais ênfase aos conhecimentos e menos às capacidades e atitudes e não explicitam tanto quanto seria desejável os objectivos e critérios de avaliação [...] » (Barreira & Pinto, 2005, p. 89).

A partir daqui, depreendemos que os professores reconhecem, de facto, a importância da explicitação dos critérios de avaliação, todavia não são unânimes no que concerne à sua definição. Esta falta de unanimidade revela, na nossa óptica, uma falta de trabalho cooperativo entre todos os professores e, também, alguma indecisão ou falta de consenso relativamente ao que deve ser objecto de avaliação.

Ainda a respeito dos critérios, Barreira e Pinto (2005) referem que os professores « [...] continuam a formulá-los em termos bastante gerais e a introduzir outros critérios não definidos previamente» (p. 23). Parece-nos que esta formulação de critérios gerais será pouco útil para os alunos, a não ser que no decorrer da aula o professor os especifique. Pois, regra geral, os alunos têm bastantes dificuldades em compreender os critérios quando estes são formulados de forma vaga, o que os leva a desvalorizarem-nos e não fazerem uso deles para regular as próprias aprendizagens.

Segundo Pacheco (1994), referindo-se aos professores, «[...] na sua prática de avaliar os alunos, privilegia-se a comprovação de conhecimentos (com ênfase nos processos de aquisição a curto prazo), com a secundarização do desenvolvimento de capacidades e atitudes» (p. 68).

As razões que levam os professores a não praticarem a avaliação como a concebem poderão ser de diversa ordem. Na óptica de Barreira e Pinto (2005), tais razões podem ser intrínsecas, nomeadamente a falta de formação inicial e/ou contínua e extrínsecas, relativas à burocracia da própria escola e à falta de condições de trabalho. Pacheco (1994), acrescenta a estes problemas questões teóricas marcadas pela ausência de teorias de aprendizagem que co-impliquem as dimensões cognitivas, afectiva e motora e, também, questões práticas que se sustentam, sobretudo, na dificuldade dos professores em adequar as suas práticas

às inovações curriculares, na gestão do tempo e na limitação quanto aos recursos didáticos.

Desta forma, julgamos ser necessário reafirmar « [...] a necessidade de se mudar as práticas de avaliação, mas também as atitudes dos principais intervenientes no processo pedagógico» (Boavida & Barreira, 1992 citados por Fernandes<sup>a</sup>, 2006, p. 315).

## **2.2. Concepções e práticas de avaliação em Filosofia**

Antes de iniciarmos esta reflexão sobre as concepções e as práticas de avaliação em Filosofia, parece-nos pertinente referir que a escassez bibliográfica relativa a este tema é bastante acentuada, facto que, apesar de nos condicionar, não deixamos de tentar ultrapassar a partir do cruzamento da informação proveniente de alguns especialistas no ensino da Filosofia e da didáctica da Filosofia (Boavida e Vicente) e dos documentos normativo - legais provenientes do Ministério da Educação, nomeadamente o Programa de Filosofia do 10º e 11º anos.

A compreensão das concepções e práticas de avaliação dos professores de Filosofia do Ensino Secundário é, ainda, um campo pouco explorado em investigação no âmbito da Didáctica da Filosofia, apesar de reconhecida a sua importância. E é precisamente esse o motivo que nos leva a debruçarmo-nos sobre a forma como os professores de Filosofia do ensino secundário encaram a avaliação das aprendizagens dos seus alunos e como avaliam essas mesmas aprendizagens na prática, tendo a preocupação de verificar a sua aproximação ou afastamento com a perspectiva da avaliação como negociação e construção. A avaliação das aprendizagens é um direito dos alunos, na medida em que «têm direito a ser bem sucedidos e a conhecer os critérios da realização bem sucedida das actividades de ensino e aprendizagem» (Vicente, 2006, p. 3). Será que, de facto, se pratica a avaliação como “negociação” e “construção” na disciplina de Filosofia? Será que os professores de Filosofia avaliam os seus alunos qualitativa e construtivamente? Será que os professores de Filosofia fazem uso de uma

avaliação reguladora como principal instrumento para melhorar as aprendizagens dos alunos? Este estudo visa responder a estas questões, entre outras que explicitaremos mais adiante.

Sabemos que, face à evolução das perspectivas educativas, está completamente ultrapassada a noção de uma avaliação cuja ênfase seja apenas verificar se os alunos dominam os conhecimentos que lhe são transmitidos pelos professores. Actualmente, tem-se evoluído para uma noção de avaliação reguladora, acompanhada de procedimentos, de remediações de ordem pedagógica. Segundo Hadji (2001), «[...] hoje se sabe que a avaliação não é uma medida pelo simples facto de que o avaliador não é um instrumento, e porque o que é avaliado não é um objecto no sentido imediato do termo. Todos os professores - avaliadores deveriam, portanto ter compreendido definitivamente de que a noção de “nota verdadeira” quase não tem sentido» (p. 34). Mas, para que a avaliação possa ser implementada com sucesso, é urgente que os professores modifiquem o modo como encaram o acto de ensinar e de avaliar. Boavida (1991) considera que uma atitude pedagógica correcta implica um relacionamento aberto, cooperante e natural com os alunos. Ora, apraz-nos dizer que o mesmo deve suceder no processo avaliativo, de forma a encarar o aluno como um elemento dinâmico e não uma entidade receptiva e reprodutiva (Boavida, 1991). A avaliação deve ter como principal objectivo o de melhorar a aprendizagem dos alunos. Logo, é fundamental que se encontrem formas de avaliação que nos permitam conhecer melhor os alunos dando-lhes, simultaneamente, oportunidades para demonstrarem o que, de facto, sabem.

O debate em torno da avaliação das aprendizagens em Filosofia está longe de chegar a uma solução. Na linha de pensamento de Vicente (2005), «O problema da avaliação não pode ser uma questão acessória e residual no processo de ensino-aprendizagem. O que se pretende avaliar e como se pretende avaliar tem de estar presente no momento da planificação da intervenção pedagógica, quer na definição dos objectivos quer na determinação e sequencialização das actividades de ensino-aprendizagem» (p. 375). Portanto, deve haver consenso quanto àquilo que deve ser objecto de avaliação e quanto ao modo de avaliação.

Este panorama da avaliação em Filosofia parece-nos estar intimamente ligado com a, ainda implementada, lógica de ensino, em detrimento de uma lógica de aprendizagem. Este é de facto um dos obstáculos que Vicente (2005) reconhece ao ensino filosófico. O autor afirma que «dentro de uma lógica do ensino, ensinar é, como descreve Tozzi, preparar um curso, ou seja, seleccionar, hierarquizar e ordenar o conteúdo, com a satisfação pessoal de uma obra de mérito. Depois, é dar o curso previsto, lição por lição, à maneira de um ciclo de conferências, mediante uma exposição clara e lógica das ideias, com a preocupação suplementar de assegurar-se da compreensão dos alunos por um jogo de perguntas – respostas. Os tempos gastos em actividades são já secundários; os exercícios dizem-se de aplicação; a avaliação faz-se apenas porque é uma imposição da administração» (Vicente, 2005, p. 36).

A partir da análise dos programas que foram tidos em conta no ensino da Filosofia em Portugal, Boavida (1991) dá-nos a conhecer um desfasamento entre os objectivos da disciplina e a metodologia utilizada pelos professores. Metodologia esta «[...] assente, à boa maneira clássica, no trabalho do professor [...] tudo isto implica a inibição, à partida, do factor de dinamizações e unificação por excelência: o intelecto do aluno» (Boavida, 1991, p. 399). Ao passo que os objectivos da disciplina requerem uma dinâmica activa e construtiva por parte do aluno.

Constatamos, assim, que tais metodologias acabavam por aniquilar o dinamismo do pensamento do aluno, assim como o seu gosto e necessidade pelo diálogo e pela discussão (Boavida, 1991).

Deste modo, podemos a partir dos factos, deduzir a forma como decorria o processo de avaliação das aprendizagens em Filosofia. A par de uma lógica de ensino, de um ensino clássico, decorriam concepções e práticas de avaliação também elas clássicas, isto é, parece-nos que «tradicionalmente, a avaliação praticada nas escolas baseava-se essencialmente na medida e encaminhava-se predominantemente para fins sociais, procurando satisfazer três funções ou finalidades: uma função classificadora, uma função de certificação de competências e uma função de selecção do aluno no interior do sistema

educativo» (Valadares & Graça, 1998, p.46). Assim, estamos perante um processo avaliativo de índole autoritário, privilegiando a submissão que predominou durante algum tempo e que, por vezes, tende a se manifestar.

Para além deste obstáculo, ao ensino da Filosofia, Vicente (2005) ressalta a actual « [...] falta de protocolos de entendimento entre professores e entre professores e alunos, em matéria de avaliação [...] é na avaliação que mais se reflecte a ausência de um paradigma organizador do ensino da Filosofia no secundário e mais se avolumam as injustiças» (p. 39).

Apesar do reconhecimento actual que a avaliação em Filosofia terá de evidenciar uma natureza predominantemente formativa<sup>6</sup> e deve ser parte integrante do processo ensino - aprendizagem (Vicente, 2005), ainda continuam a surgir alguns problemas que ilustram esta falta de consenso por parte dos professores e são eles: o desfasamento entre as formas de ensino e de controlo contínuo da aprendizagem nas aulas e aquilo que é exigido nos testes; a falta de equilíbrio entre os pequenos exercícios que os alunos realizam sistematicamente e as questões de desenvolvimento que lhes são solicitadas nos testes; a inexistência de clarificação prévia dos termos que constituem as questões e os procedimentos que os alunos devem tomar para responder adequadamente e a inexistência de consenso entre a classe docente relativamente aos conteúdos que devem avaliar, às perguntas que devem formular e ao formato de textos que os alunos devem produzir (Vicente, 2005).

Como tal, não nos admiremos quando Vicente (2006) nos chama à razão para a necessidade de avaliarmos a própria avaliação em Filosofia, isto é, é imperioso reflectirmos sobre as concepções e as práticas de avaliação dos professores de Filosofia que, em diversas ocasiões, se revelam desadequadas e desprovidas de rigor à luz do programa da referida disciplina.

A urgência de uma ponderação sobre a forma como a avaliação é praticada em Filosofia deve-se, na óptica de Vicente (2006) à incorrecta definição dos objectivos específicos do trabalho filosófico, assim como à

---

<sup>6</sup> Já o paradigma de 1934 recomendava que «a Filosofia deve ser mais formativa que informativa» (Boavida, 1991, p. 394).

incorrecta formulação dos enunciados das perguntas, já aqui referido. Acresce a isto, a pouca clareza dos critérios de realização bem sucedida; a falta de equilíbrio entre as expectativas dos alunos e dos professores; a ausência de entendimento entre os professores e, também, o facto de se avaliar, muitas das vezes, aquilo que não é objecto de ensino nas aulas, nomeadamente as competências linguísticas, as competências relacionais e cultura geral. A partir daqui, podemos considerar as concepções e as práticas de avaliação em Filosofia como afastadas de uma avaliação reguladora e formadora. Também nesta linha, mas referindo-se à avaliação em geral, Pacheco (1998) afirma que os professores não discutem entre si as questões e procedimentos relacionados com a avaliação dos alunos e não manifestam tendência para problematizar a sua prática pedagógica, pelo menos em público. É fundamental que se proceda a uma «desprivatização» (Pacheco, 1998, p. 118) dos procedimentos avaliativos. Por conseguinte, é fundamental «[...] que o professor clarificasse os procedimentos de avaliação que utiliza, incluindo a questão cultural do referente, e os alunos e encarregados de educação pudessem participar activamente nos conselhos de turma destinados à avaliação» (Pacheco, 1998, p. 118).

Como poderá a avaliação em Filosofia regular as aprendizagens dos alunos quando não há consenso e clareza quanto aos critérios de avaliação? Como poderá a avaliação em Filosofia ser de natureza racional e construtiva quando parece não haver diálogo/negociação para se equilibrarem as expectativas? Como poderá uma avaliação ser formadora quando não se sabe o que avaliar?

As concepções avaliativas dos professores interpõem-se entre os documentos normativo-legais<sup>7</sup> e a sua aplicação, condicionando e determinando

---

<sup>7</sup> O decreto-lei n.º 74/2004 de 26 de Março de 2004 considera que a avaliação das aprendizagens no ensino secundário «[...] consiste no processo regulador das aprendizagens, orientador do percurso escolar e certificador das diversas aquisições realizadas pelos alunos» (p. 8). Portanto, paralelamente a uma concepção reguladora, orientadora e formativa da aprendizagem não deixa de coexistir uma concepção certificadora. Compete aos actores da avaliação a sua integração e complementaridade no espaço sala-de-aula, de forma a conceberem a aula como um acontecimento dinâmico e interactivo. Como principais modalidades de avaliação este mesmo decreto-lei estabelece a avaliação formativa e a avaliação sumativa. A primeira caracteriza-se por ser, essencialmente, contínua sistemática, diagnóstica, informadora e reguladora do desenvolvimento das aprendizagens. Relativamente à segunda modalidade de avaliação,



muito aquelas. «Em Filosofia, por via da especificidade e complexidade dos processos cognitivos que estão em apreço no ensino e na aprendizagem do filosofar, a avaliação reveste-se de dificuldades pedagógicas particulares, a exigir não apenas intervenção sensata, cuidado responsável e justiça equitativa, mas também critérios explícitos e transparentes de consecução bem sucedida das tarefas, diversidade e adequação de instrumentos, pluralidade e riqueza das fontes, oportunidade e sensibilidade na comunicação das observações e dos resultados» (Henriques, Vicente e Barros, 2001, p. 21). Os princípios que regulam a avaliação em Filosofia, e que iremos explicitar mais adiante, apontam para que ela deva ser predominantemente formativa; preferencialmente qualitativa; tendencialmente contínua; muito atenta às competências e às actividades; diagnóstica e prognóstica e, também, democrática e participada (Henriques *et al.*, 2001). Deste ponto de vista, também o Decreto-Lei nº 74/2004, que estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular, bem como da avaliação das aprendizagens, no ensino secundário, refere num dos seus princípios orientadores a avaliação como um elemento regulador do processo ensino - aprendizagem.

Na linha de pensamento de Vicente (2005), é no processo de ensino-aprendizagem que o professor, sob a forma de avaliação formativa, desenvolve com os alunos as competências fundamentais à aprendizagem do filosofar; dá a conhecer e clarifica os critérios de realização bem sucedida das tarefas e os procedimentos para a realização das actividades que estão na base do trabalho filosófico e, também, realiza com os alunos exercícios característicos das produções filosóficas que poderão, eventualmente, ser solicitados na avaliação sumativa (Vicente, 2005).

Por conseguinte, o programa de Filosofia do 10º e 11º anos (Henriques *et al.*, 2001) indica aos professores alguns princípios gerais da avaliação, as fontes privilegiadas da acção e critérios de referência para a avaliação sumativa. Apesar destas referências não se apresentarem como norma rígida, elas são claras quanto

---

esta visa a formulação de juízo globalizante e uma tomada de decisão que tem como finalidade classificar e certificar.

ao seu ponto de partida: « [...] a avaliação tem por função prioritária regular e otimizar o processo de ensino e aprendizagem, ajudando o aluno a aprender e o professor a ensinar [...] » (Henriques *et al.*, 2001, p. 21). Portanto, o programa de Filosofia preconiza uma avaliação negociada e construtiva, quer para o professor, quer para o aluno com base na conjugação de esforços para o sucesso das aprendizagens. A avaliação em Filosofia, para além de se centrar nos produtos (conhecimentos adquiridos), deve centrar-se também nos processos desenvolvidos e nas competências adquiridas durante a fase da aprendizagem.

Tal como já foi mencionado, o programa de Filosofia orienta as práticas avaliativas para que elas sejam formativas e qualitativas, isto é, visa-se que a avaliação feita pelos docentes seja de carácter informativo e regulador do desenvolvimento cognitivo dos alunos. Para tal, é necessário que se proceda ao estabelecimento de critérios de avaliação precisos e não ambíguos e que o professor assuma o papel de um orientador que fornece instruções/informações aos alunos, para a realização bem sucedida das tarefas. Todavia, para que esta avaliação seja reguladora, ela terá de ser contínua, ou seja, integrada e articulada com todos os momentos do processo ensino -aprendizagem. A avaliação contínua é condição *sine qua non* de uma avaliação reguladora e, como tal, não se pode restringir a um acontecimento periódico. Só assim o aluno poderá construir e reconstruir os seus saberes, evitando aquisições cognitivas ou realizações erróneas (Henriques *et al.*, 2001).

Para além do que já foi referido e em sua articulação, o programa enfatiza a importância de uma avaliação diagnóstica e prognóstica (Henriques *et al.*, 2001). Como tal, é fundamental que se proceda a um levantamento das condições de possibilidade de trabalho filosófico dos alunos, permitindo assim um ajuste e uma negociação das técnicas e estratégias a utilizar consoante as dificuldades ou facilidades dos alunos.

Em concordância com as características já aqui referidas do que deve ser a avaliação em Filosofia, mais concretamente, qualitativa, informativa, contínua, construtiva e reguladora, esta avaliação não poderia deixar de ser democrática e participada, o que vai ao encontro da própria natureza da Filosofia e tipo de

pensamento que a caracteriza. Assim, aceita como adquirido que os alunos são capazes de ouvir, intervir e interpretar criticamente as suas necessidades, participando juntamente com o professor no encontro de mecanismos para as superar. É de extrema importância a envolvimento e participação dos alunos no processo avaliativo «[...] enquanto intérpretes privilegiados de reais dificuldades, enquanto únicos conhecedores de algumas potencialidades que passam despercebidas» (Henriques *et al.*, 2001, p. 22).

Ainda que o programa ressalte, em primeiro lugar, a avaliação em Filosofia como uma avaliação formativa, ele não deixa de ressaltar, ainda que em último lugar, a necessidade da avaliação sumativa de natureza qualitativa no Natal e na Páscoa e de natureza quantitativa após o primeiro semestre e no final do ano lectivo (Henriques *et al.*, 2001)<sup>8</sup>. Deste modo, a avaliação diagnóstica, contínua e formativa e final e sumativa visa corresponder aos três verbos fundamentais que determinam o lugar da avaliação, são eles: preceder; acompanhar e completar o processo ensino - aprendizagem (Pinto, 1993, citado por Vicente, 2006). Deve-se apostar na informação qualitativa das aprendizagens dos alunos que reflectam aquilo que o é em termos de personalidade, hábitos, comportamento e participação e aquilo que o aluno domina ao nível das competências cognitivas, afectivas e motoras (Pacheco, 1994).

Esta análise que fizemos do programa de Filosofia vai ao encontro da linha de pensamento de Barreira e Pinto (2005) que consideram que “ do ponto vista da própria legislação tem existido um alargamento das concepções de avaliação das suas modalidades e seus instrumentos na perspectiva do desenvolvimento de uma avaliação mais formativa, interactiva e contextualizada e de “boas relações” com a aprendizagem, atribuindo ao aluno um papel importante na sua própria avaliação das aprendizagens” (p. 88).

Apesar destas referências dadas pelo programa (Henriques *et al.*, 2001), Vicente (2006) fornece-nos um conjunto de sugestões úteis para a clarificação de

---

<sup>8</sup> No entender de Pacheco (1994), quer a avaliação quantitativa, quer a avaliação qualitativa são necessárias, na medida em que se complementam e enriquecem o percurso de aprendizagem dos alunos. «Se uma está enraizada nos professores e largamente formalizada na avaliação escolar, a outra permanece ao nível da informalidade, não sendo por todos totalmente aceite como se fosse uma prática menor na avaliação dos alunos» (Pacheco, 1994, p. 85).

protocolos de entendimento relativamente à avaliação. Uma dessas sugestões remete para o estabelecimento entre os próprios professores de critérios de avaliação claros e objectivos. Tais critérios de avaliação devem ter por base uma clarificação dos termos que são usados e uma correspondência às tarefas exigidas, o que denota a necessidade de se superar o problema anteriormente referido da avaliação daquilo que não se ensina. A elaboração entre professores de matrizes de objectivos e de conteúdos é outra das sugestões dadas por Vicente (2006). É necessário que haja um entendimento entre os professores quanto ao que se pretende avaliar, quanto à forma como os alunos podem desenvolver essas aprendizagens e, também, quanto à necessidade de tais conteúdos para o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos. A este propósito também Pacheco (1994) considera que os professores têm de trabalhar colaborativamente no sentido de estabelecerem os níveis mínimos de realização para o aluno transitar para outra fase de aprendizagem e, também, os níveis de desenvolvimento relativamente à aquisição de aprendizagens mais complexas.

Para além disto, os professores ao longo das suas práticas pedagógicas e avaliativas, podem entregar aos seus alunos uma listagem dos termos com que são formuladas as perguntas. Seria uma mais-valia para a melhor compreensão dos enunciados essa descodificação dos termos, tal como o fornecimento de possíveis casos de aplicação (Vicente, 2006). Não são raras as vezes que os alunos quer em fichas de trabalho, em actividades pontuais e, sobretudo, nos testes respondem como se de um “totoloto” se tratasse, em virtude da não compreensão do que lhes é pedido. O que origina, posteriormente, um sentimento de angústia e de desconfiança do próprio trabalho realizado.

Tal como a entrega da listagem dos termos, também seria frutífero dar a conhecer aos alunos testes modelo, a título de avaliação formativa. Deste modo, a partir desta apresentação aos alunos, os professores podem dialogar e interagir com os alunos a fim de melhor clarificar os critérios de avaliação. Nesta exploração dos testes modelos, será vantajoso assinalar as respostas correctas e objectivas, de maneira a realçar-se as virtualidades das respostas, nomeadamente a sua objectividade; a utilização de informação adequada, a argumentação, entre

outros. Paralelamente a isto, também os erros ou incorrecções de conteúdo e de forma pela má interpretação das questões e a falta de objectividade, devem ser assinalados para que o aluno tome consciência das suas lacunas e desenvolva em conjunto com o professor estratégias para reconstruir os seus conhecimentos (Vicente, 2006). Ainda nesta apresentação de testes modelos, Vicente (2006) considera importante entregar aos alunos esses testes respondidos pelos professores. Contudo, tal acto só será pertinente se nele estiverem expressas as razões que os levaram a responder como responderam, isto é, tem de ficar claro para os alunos os mecanismos trabalhados para se responder daquela forma, ainda que tais respostas não sejam, de forma alguma, dogmáticas.

Para finalizar as sugestões que visam melhorar a avaliação em Filosofia, seria benéfico os testes e as provas incluírem referências precisas quanto aos critérios de avaliação, instruções quanto ao nível de desenvolvimento que é requerido e, também, as cotações das questões (Vicente, 2006)

As fontes privilegiadas da avaliação explicitadas pelo Programa de Filosofia (Henriques *et al.*, 2001) são: a observação; as intervenções orais; as exposições orais; as produções escritas; a análise e interpretação de textos argumentativos; as composições filosóficas, entre outras. Desta forma, constatamos que a riqueza das fontes da avaliação tem em conta a especificidade e as exigências do trabalho filosófico, mas também tem em conta fontes que permitam uma adequada regulação das aprendizagens a partir do diálogo/interacção alunos - professores e aluno - aluno. Para além disto, o privilégio de fontes que promovem quer a oralidade, quer a escrita vai ao encontro da heterogeneidade de alunos, o que denota uma certa preocupação pela adequação às características individuais e capacidades dos alunos. Note-se ainda que esta diversificação de fontes e instrumentos de ensino e aprendizagem e, simultaneamente, de avaliação permite uma recolha de informação quanto aos hábitos de trabalho, atitudes, interesse, conhecimento, capacidade de trabalho de autónomo; a capacidade de expressão escrita, entre outras (Henriques *et al.*, 2001). Esta diversidade de estratégias pedagógicas e avaliativas para além de ir ao encontro de que os alunos têm diferentes ritmos de aprendizagem, vai também

ao encontro de que o sucesso educativo é alcançável por todos. Deste modo, a avaliação formativa em Filosofia «[...] acciona mecanismos de ajuda, de compensação para que nenhum aluno seja posicionado no limbo dos retardatários, reconhecendo-se que cada aluno tem um ritmo de progressão e que é em função dele que incidirá a avaliação» (Pacheco, 1994, p. 126). Deste modo, a avaliação formativa em Filosofia recorre a «[...] medidas de diferenciação pedagógica adequadas às características dos alunos e às aprendizagens a desenvolver» (Decreto-Lei nº 74/2004, p. 9).

Como forma de garantir justiça na avaliação em Filosofia considera de extrema importância a transparência e a clareza dos critérios de realização bem sucedida das actividades de aprendizagem, pois « [...] não é legítimo avaliar o que não foi intencionalmente ensinado e/ou não foi objecto de actividades de aprendizagem (de exercício) ao longo do processo» (Henriques *et al.*, 2001, p. 24).

Em suma, as concepções e as práticas de avaliação em Filosofia devem de acentuar o primado da avaliação contínua e formativa, ou seja, a avaliação em Filosofia deve surgir como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem de maneira a que os verbos ensinar, aprender e avaliar se co-impliquem. Como tal, a regra geral é que «O enunciado de um objecto específico de ensino e de aprendizagem é correcto e legítimo, se, e só se, pode ser transformado num item de avaliação. O enunciado de item de avaliação é correcto e legítimo se, e só se, está conforme um objectivo específico de ensino e de aprendizagem efectivamente cumprido do ponto visto da competência desenvolvida e do conteúdo tratado» (Vicente, 2006, p. 8).

Neste sentido, a enunciação dos objectivos específicos do ensino da Filosofia e os itens de avaliação/perguntas do trabalho filosófico devem ser pertinentes e relevantes filosoficamente, enunciados a partir de verbos de tarefa ou competência exercitada (verbos de acção) e não verbos mentalistas; centrados nas matérias ou conteúdos tratados para evitar a dispersão para o que não se ensina e, também, devem ser enunciados sem equívocos e sem erros categoriais (Vicente, 2006).

Parece-nos que só a partir da actuação dos professores com base nestas regras (que não são “receita”) é que se poderá colmatar alguns dos problemas da avaliação em Filosofia aqui expostos e, assim, garantir a sua transparência e clareza.

### **2.3. A avaliação das aprendizagens em Filosofia: especificidade do referencial de competências para o trabalho intelectual**

Na nossa óptica, o referencial de competências específicas da avaliação em Filosofia exige, antes de mais, uma breve análise que nos permita compreender qual deve ser o lugar da Filosofia numa instituição do ensino secundário.

A Filosofia pode em tempos ter sido o motor da história; hoje será, quanto muito, uma representação da nossa vontade de atribuir sentido à história.

De entre as várias funções que subjazem ao ensino da Filosofia, gostaríamos de referir que não se trata apenas de pôr os alunos a filosofar, como se este fosse um dado adquirido, como se o mero conteúdo da disciplina de Filosofia fosse ele próprio suficientemente indomável e imune à estagnação. Sê-lo-á provavelmente mais do que em qualquer outra disciplina, mas esse facto ainda não é suficiente para o estabelecimento de um privilégio e de uma função da Filosofia no contexto escolar. O que está em causa no ensino da Filosofia, sobretudo no ensino secundário, é a sua relação com o mundo – mundo de onde o pensamento nasce e do qual se alimenta. A nossa experiência, enquanto professores, revela-nos que, na maior parte das vezes, as inquietações dos alunos, (ainda) pouco voltados para reflexões de ordem existencial, incidem sobre questões sociais, embora estas surjam quase sempre de forma demasiado espontânea e ingénua.

É neste contexto que a Filosofia pode desempenhar um papel determinante, pois o pensamento filosófico é potencialmente favorável à rejeição do estabelecido e à compreensão aprofundada do quotidiano, a ponto de romper efectivamente com o discurso social e com a opinião dominante (Tozzi, 1992). Refira-se também aqui Almeida e Costa (2000) que consideram que «A Filosofia

deverá ser uma das disciplinas que contribuem para o desenvolvimento do espírito crítico dos alunos, uma vez que ela é essencialmente uma actividade crítica. Mas também se espera da Filosofia que ensine os jovens a serem consequentes nas suas críticas» (p. 11) A tarefa do professor de Filosofia será aqui a de estabelecer a ponte entre os conteúdos estritamente filosóficos e aqueles que se revestem de um carácter mais social. Não se trata de advogar uma socialização da Filosofia, mas sobretudo de tentar encontrar pontos de contacto entre o pensamento filosófico e os problemas do quotidiano – vocação para a qual, aliás, nos parece conduzir à orientação temática do programa de Filosofia do ensino secundário, tal como aqui foi referido. Só assim se torna possível exercer de forma concertada o capital de resistência inerente à Filosofia e, em última análise, inerente à própria escola. É inegável que “se todos os alunos forem auxiliados a utilizar integralmente toda a sua potencialidade intelectual, teremos maiores probabilidades de sobreviver como democracia numa época de enorme complexidade tecnológica e social” (Bruner, 1987, p. 9).

Deste modo, o professor deve interferir e saber interferir no processo de ensino - aprendizagem. Este saber interferir passa sobretudo por uma deslocação do modelo vertical de ensino, pois o fundamental da aprendizagem do filosofar é permitir que os alunos construam a sua própria realidade linguística, e não apenas que aprendam a realidade linguística do discurso filosófico. Daqui decorre que o desenvolvimento intelectual é o resultado de uma interacção sistemática e contingente entre um educador e um educando, desenvolvimento que será tanto mais significativo quanto a linguagem se constituir como um instrumento que o aluno pode depois utilizar para estabelecer ordem nas situações quotidianas (Bruner, 1999).

Na nossa perspectiva, cabe ao professor de Filosofia, fornecer aos alunos os instrumentos necessários para um desenvolvimento pessoal e autónomo de conteúdos. Quintela (1978, citado por Boavida, 1991, p. 31) considera que «O bom professor de Filosofia [...] [é] o que ensina a *ler Filosofia*, entendendo-se por esta expressão a capacidade de interpretação objectiva dos textos e a reflexão



crítica posterior à qual deverá ser, então sim, motivadora de reflexão pessoal e criadora».

A aprendizagem do filosofar, com tudo o que implica de atitude crítica e emancipatória, deve propiciar ao aluno a possibilidade de pronunciar a sua palavra, entendida esta como um resultado dialógico da relação e do confronto com os outros (Freire, 1975). Só assim é possível que a Filosofia e a própria escola deixem de ser um mero espaço de reprodução e se constituam, pelo contrário, como um exercício de libertação.

«O que constitui a sua especificidade como disciplina escolar é a sua mais valia formativa na educação intelectual dos alunos do ensino secundário» (Vicente, 2005, p. 12). Desta forma, depreendemos que as práticas pedagógicas, as metodologias e as práticas avaliativas necessitam, para fazer jus a esse carácter formativo da disciplina, de recorrer a técnicas também elas formativas, isto é, parece-nos que não será viável haver uma dissonância entre o carácter formativo da Filosofia e a forma como os professores a praticam no contexto educativo. No nosso ponto de vista, só promovendo esta conjugação é que será possível regular e orientar as aprendizagens dos alunos e formá-los pela Filosofia (Vicente, 2005). O que se acaba por reflectir nas « [...] finalidades formativas que lhe são social e institucionalmente atribuídas, no quadro de uma LBSE, de um currículo e de um programa» (Vicente, 2005, p. 13).

Tal como consta no programa de Filosofia (Henriques *et al.*, 2001), esta disciplina no ensino secundário é responsável por proporcionar aos alunos situações em que possam exercitar o uso da razão, do raciocínio, da reflexão e da curiosidade científica; situações orientadas para a edificação de um projecto de vida pessoal; oportunidades que desenvolvam o seu pensamento ético/político tendo em vista a participação democrática como elementos activos, críticos e responsáveis na sociedade que os envolve, meios para que os alunos possam desenvolver uma sensibilidade cultural e estética e, também, proporcionar-lhes uma tomada de posições face ao sentido da existência para que possam compreender a estreita relação entre o ser humano e a dinâmica do mundo.

Deste modo, os objectivos gerais da disciplina de Filosofia centram-se em três domínios específicos, a saber: no domínio cognitivo; no domínio das atitudes e valores e no domínio das competências, métodos e instrumentos.

Assim, no âmbito cognitivo visa-se a apropriação progressiva da especificidade da Filosofia e o reconhecimento do contributo da Filosofia no desenvolvimento de um pensamento informado, metódico e crítico e para a formação de uma consciência atenta, sensível e eticamente responsável. No que concerne ao domínio das atitudes e valores, a disciplina de Filosofia visa incutir nos alunos hábitos e atitudes que lhes permitam desenvolverem-se cognitivamente, pessoal e socialmente, assim como orientá-los no desenvolvimento de um quadro de valores. Relativamente ao domínio das competências, métodos e instrumentos, os objectivos centram-se na ampliação de competências básicas de discurso, informação, interpretação e comunicação; na iniciação às competências de problematização, conceptualização, argumentação, análise e compreensão de textos e à composição filosófica (Henriques *et al.*, 2001).

Ora, considerando que o lugar da Filosofia no ensino secundário determina o que nela se deve avaliar, dada a sua especificidade inegável, o referencial de competências para o trabalho intelectual em Filosofia e a sua avaliação actuam ao nível das seguintes categorias: problemas; conceitos; proposições; raciocínios e argumentos; teorias e textos (Vicente, 2009). É a partir destas categorias que se descortinam as competências filosóficas que vão ser avaliadas e, posteriormente, ponderar as actividades e os instrumentos de avaliação.

Assim, quanto aos problemas os itens de avaliação, remetem para a capacidade dos alunos de os identificar; distinguir; situar; formular e explorar as suas hipóteses – competências fundamentais relativas aos problemas filosóficos. Quanto aos conceitos pretende-se que os alunos os definam, distingam, classifiquem e relacionem – competências conceptuais (Costa, 2004).

No que diz respeito às proposições, o professor deve trabalhar e avaliar com os alunos a sua oposição; a sua negação; a sua classificação, assim como a avaliação das equivalências. Relativamente aos raciocínios e argumentos, os itens

de avaliação recaem sobre a sua análise; formalização e avaliação - competências com os argumentos clássicos e as técnicas argumentativas (Costa, 2004). Quanto às teorias, pretende-se que os alunos sejam capazes de as identificar, de criticar as suas teses e avaliar a consistência dos argumentos que a constituem – competências fundamentais relativas às teorias filosóficas (Costa, 2004). Finalmente os textos, em que os itens de avaliação incidem sobre a análise de problemas, teses, argumentos, concessões e refutações, o comentário, a comparação, a confrontação, a avaliação de teses e argumentos e a composição, redacção de resumos, exposições, ensaios e dissertações (Vicente, 2005).

Esta panóplia de itens de avaliação, e, simultaneamente, competências filosóficas relevantes dadas a partir da referência às categorias do trabalho intelectual, vem ao encontro do que o próprio programa de Filosofia enfatiza, na medida em que ressalta como critérios de referência para a avaliação a capacidade dos alunos para recolher informação relativamente a um tema específico do programa, para a comparar e a utilizar de uma forma crítica na análise dos problemas. Para além deste critério, é objecto de avaliação em Filosofia a capacidade para clarificar os conceitos fundamentais do programa de Filosofia e para os utilizar de forma adequada; a capacidade para redigir textos que sejam reflexo da análise e compreensão dos problemas filosóficos; a capacidade para analisar, por escrito ou oralmente, textos de carácter argumentativo e, por sua vez a capacidade para os compor e, por fim, a realização de um pequeno trabalho monográfico relativo a algum problema filosófico (Henriques *et al.*, 2001).

Paralelamente às competências filosóficas relevantes, também deve ser objecto de avaliação em Filosofia as atitudes filosóficas directamente observáveis e que são: «1. Ouvir, respeitar e responder às ideias e argumentos alheios; 2. Aceitar que as suas ideias e argumentos sejam discutidos e avaliados pelos outros» (Almeida & Costa, 2000, p. 17)

Podemos pois, desde já, tecer a ideia de que a disciplina de Filosofia no ensino secundário é bastante sensível a um pensar lógico e crítico e às competências de comunicação e argumentação.

Desta forma, tal como já tínhamos referido anteriormente, a avaliação em Filosofia terá de se sustentar na especificidade que a caracteriza e que se resume às actividades de conceptualização, problematização e argumentação. Sendo estas as actividades intrínsecas ao acto de filosofar, também as práticas avaliativas dos professores terão de se debruçar sobre elas.

As três grandes operações intelectuais que constituem a matriz do trabalho filosófico são, então, a conceptualização, a problematização e a argumentação. Na linha de pensamento de Tozzi (1992) a aprendizagem do filosofar deve assentar nestas três operações intelectuais: em primeiro ser capaz de conceptualizar filosoficamente uma noção; em segundo lugar, ser capaz de problematizar filosoficamente uma noção e, em terceiro lugar ser capaz de argumentar filosoficamente uma tese.

Entendidas como um processo e uma aprendizagem do pensamento, e não como um mecanismo psicológico, estas três operações são uma referência incontornável quando se trata de levar os alunos a pensar e de lhes proporcionar autonomia no trabalho. A argumentação será provavelmente a competência mais difícil de desenvolver, tendo em conta o défice de diálogo e de debate que vai percorrendo as nossas sociedades. Progressivamente o professor terá de tentar implementá-la, quer partindo da análise de textos, quer de problemas que exijam uma tomada de posição pessoal, quer de questões que impliquem problematização dos conteúdos e posicionamento pessoal.

Não consideramos que as três competências acima referidas possam ser tomadas como independentes. Quando fazemos uma conceptualização, ainda que sub-repticiamente, já nos estamos a colocar sob um determinado problema filosófico, também já esperamos que os alunos tenham alguma espécie de discurso argumentativo que possa ser desenvolvido a propósito de uma tese ou de um assunto específico. Caso contrário, seria mesmo impossível estabelecer alguma ponte entre os conceitos e as problemáticas que os envolvem. De qualquer forma, e apesar de poderem ser trabalhadas de forma independente, pensamos que é imprescindível abordar estas três competências como se fizessem parte de um único processo dinâmico.

Também Victorri (2009) deixa bem claro que aquilo que se avalia sempre em Filosofia são as competências, nomeadamente a capacidade do aluno de compreender, restabelecer, utilizar, mobilizar os conhecimentos.

Concluimos assim, que a especificidade do trabalho em Filosofia e da avaliação concentra-se « [...] nas actividades básicas de conceptualização, problematização e argumentação e nas actividades globalizantes de debate filosófico, da análise e comentário de textos e de dissertação» (Vicente, 2005, p. 91), pois só estas práticas « [...] restituíram ao ensino da Filosofia uma educação genuinamente filosófica e evitaram a precipitação nas derivas pedagogistas para que se sentem empurrados muitos professores que, inseguros das finalidades e do método do trabalho filosófico, se tornam permeáveis às receitas de sobrevivência de que a conversa de café ou o debate televisivo correm o risco de ser tomados por modelos» (Vicente, 2005, p. 43).

## **II PARTE- Estudo Empírico**

## **Capítulo III - Metodologia**

### **3.1. Contextualização da investigação**

O objectivo desta investigação é conhecer as concepções e as práticas de avaliação dos professores de Filosofia do ensino secundário de uma escola da Lezíria e Médio Tejo à luz da quarta geração de avaliação – avaliação como “negociação” e “construção”. Portanto, a elaboração deste estudo centra-se em dois grandes objectivos gerais, anteriormente evidenciados, que pretendem identificar e caracterizar as concepções e as práticas dos sujeitos já referidos.

Assim, neste estudo, formulam-se as seguintes questões, às quais procuramos dar resposta:

1. Que concepções e práticas possuem os professores de Filosofia do Ensino Secundário relativamente à avaliação das aprendizagens?

2. É possível estabelecer alguma relação entre as concepções e práticas desses professores e as concepções e as práticas subjacentes a uma avaliação das aprendizagens compatível com o perfil de uma avaliação de quarta geração?

3. De que forma as concepções e as práticas dos professores de Filosofia se aproximam ou se afastam de uma avaliação como negociação e construção, de uma avaliação formadora, alternativa, baseada na auto-avaliação do aluno como procedimento regulador das aprendizagens?

Fazendo uma breve abordagem à epistemologia das ciências humanas, parece-nos pertinente afirmar que o objectivo das ciências humanas é tentar compreender os indivíduos, ou seja, compreender a especificidade dos fenómenos humanos e as verdades existenciais que os sustentam. A este propósito, Boavida e Amado (2006), citando Colom e Rincón (2004) afirma que « [...] as Ciências Humanas procuram compreender os factos humanos (as ideias, os valores, os projectos, a cultura)» (p. 83), isto é, as ciências humanas procuram «estabelecer uma espécie de «simpatia» com os factos históricos e sociais « a partir das vivências dos seus valores», o que faz destes factos realidades internas

ao sujeito [...]» (p. 83). É neste sentido que Casal (1996, citado por Boavida & Amado, 2006) nos dá a entender que para o sociólogo Max Weber, seguidor de Dilthey, o objectivo das ciências sociais e humanas será identificar e compreender o sentido que os sujeitos dão às suas acções e perscrutar os motivos pelos quais os sujeitos as executam num determinado tempo histórico.

Deste modo, e tendo em conta que nas ciências sociais prevalecem dois paradigmas – o paradigma positivista e o paradigma interpretativo-fenomenológico, a presente investigação insere-se no âmbito do paradigma interpretativo-fenomenológico. Portanto, foi nossa preocupação estudar a complexidade das concepções e das práticas de avaliação, a partir das perspectivas dos participantes<sup>9</sup>. Pois, sendo o homem um criador de significados (Amado, 2008<sup>a</sup>), faz todo o sentido centrarmo-nos no contexto do processo avaliativo e, a partir daqui, tentar saber como é que ele é interpretado, entendido e, também, experienciado pelos próprios actores – neste caso, os professores. Tudo isto tendo como objectivo «[...] passar do registo descritivo de condutas, gestos, expressões, afirmações, etc. à sua compreensão e interpretação no contexto em que tudo isso se verifica» (Amado, 2008<sup>a</sup>, p. 12). Assim, o paradigma interpretativo-fenomenológico sustenta a ideia de que o sujeito observador/investigador e o objecto observado se devem situar no mesmo território para que, efectivamente, a complexidade do real possa ser compreendida. Daqui surge a justificação do facto do presente estudo se ter desenvolvido na própria escola onde os professores leccionam. A partir dos dados produzidos pelos sujeitos participantes, procedeu-se, tal como será descrito posteriormente, a «[...] uma actividade hermenêutica de ‘descodificação’ de mensagens dentro do sistema» (Eisner, 1998, citado por Boavida & Amado, 2006, p. 218). Podemos, então, afirmar que o referido paradigma passa a dar importância à subjectividade e à interioridade dos indivíduos que se encontram

---

<sup>9</sup> A este propósito, Lodico *et al.* (2006, citado por Amado, 2008<sup>a</sup>, p. 12) considera que no paradigma fenomenológico-interpretativo « [...] o investigador deve procurar compreender as realidades complexas e múltiplas a partir das perspectivas dos participantes».



envolvidos no processo em questão (Woods, 1990; Estrela, 1995, citados por Amado, 2008<sup>a</sup>).

A escolha da metodologia a utilizar num trabalho de investigação em educação depende dos objectivos do estudo, do tipo de questões que a ele se procura responder, da natureza do fenómeno a investigar e, também, das condições em que esse fenómeno ocorre.

Visto que se trata de compreender as concepções e as práticas de avaliação de um grupo de Professores de Filosofia de uma determinada escola, a presente investigação de natureza qualitativa, tem como referência o estudo de caso. Segundo Bogdan e Biklen (1994) e Erikson (1986), a investigação qualitativa, assume determinadas características, nomeadamente a riqueza dos dados em pormenores descritivos; o facto das questões desenvolvidas no protocolo da entrevista levarem à compreensão dos fenómenos naturais; o facto de ser holística, indutiva, interpretativa e, também, por considerar como elemento principal da investigação o próprio investigador.

Neste sentido, procedemos à recolha de dados, tendo como fonte a entrevista, em ambiente “natural”, isto é, na própria escola onde os professores leccionam a disciplina de Filosofia e atribuímos importância fundamental ao significado que os “actores” revelaram relativamente ao objecto de análise. Foi nossa preocupação conhecer as concepções e as práticas dos professores de Filosofia acerca da avaliação das aprendizagens, partindo das suas crenças, teorias subjectivas e experiências.

Yin (1994) refere-se ao estudo de caso como uma investigação que se baseia sobretudo no trabalho de campo, estudando uma pessoa, um programa, uma instituição ou um grupo social a partir da utilização de entrevistas, observações, documentos, questionários e artefactos. Para além disto, esta metodologia de investigação não tem como propósito generalizar os resultados obtidos, mas sim conhecer profundamente casos concretos e particulares a partir de uma descrição rica e minuciosa.

### **3.2. A credibilidade da investigação: fidelidade e validade do trabalho científico**

A qualidade de uma investigação científica, independentemente do seu carácter quantitativo ou qualitativo, depende da capacidade do investigador para demonstrar « [...] (1) a credibilidade das conclusões a que chega (LeCompte & Goetz, 1982, p. 31); (2) a adequação das respostas dadas às questões que se propôs estudar (LeCompte, 1997, p. 247); e (3) a legitimidade dos processos metodológicos utilizados para o fazer (Strauss & Corbin, 1998, p. 268» (Vieira, 1999, p. 89). Todos os investigadores «devem estar cientes de que a falta de fidelidade e de validade constitui uma séria ameaça à credibilidade dos seus resultados» (Goetz & LeCompte, 1984, citados por Vieira, 1999, p. 91).

Num estudo de natureza qualitativa, os dados recolhidos são sempre referenciados a contextos e situações particulares, daí que haja mais dificuldade em comparar os dados obtidos em dois estudos distintos (Vieira, 1999). Digamos que a natureza dos fenómenos a estudar não permite a utilização dos instrumentos standardizados e das técnicas de controlo usadas na investigação quantitativa. Para além disto, também não é possível manipular os fenómenos dado que se corria o perigo de interferir na sua ocorrência natural.

No que concerne à fidelidade da investigação qualitativa em causa, deve dizer-se que depende do próprio investigador que recolhe os dados a partir da sua permanência e convivência com os professores na escola. Assim, a fidelidade vai depender da «consistência do estilo interactivo do investigador, do tipo de registo e análise de dados e da interpretação que este faz dos significados individuais [...]» (McMillan & Schumacher, 1989, citados por Vieira, 1999, p. 94).

Um aspecto importante a ter em conta numa investigação qualitativa é a necessidade de se estabelecerem critérios homogéneos de descrição dos resultados para que se possa, de alguma forma, comparar com outras investigações idênticas. Deste modo, ao longo da presente investigação tentámos ser «[...] o mais completos possível na descrição do processo de investigação, de modo a que os autores independentes possam repetir os mesmos procedimentos

em contextos comparáveis» (Shimahara, 1990, citado por Vieira, 1999, p. 96). Isto é, foi nossa intenção, ao longo da investigação, delinear o contexto da investigação; definir o papel da investigadora nessa situação; descrever o quadro conceptual que foi seguido e, também, os métodos de recolha e análise de dados. Com a descrição de todos estes aspectos, no decorrer do trabalho, julgamos garantir a fidelidade do nosso estudo.

No que concerne à validade, Vieira (1999) afirma que há autores que «[...] consideram a validade como uma noção positivista, propondo que seja substituída, na vertente naturalista, pelos conceitos de *credibilidade* [...], e de *transferibilidade*, [...]» (p. 102).

Neste sentido, nos estudos qualitativos, a validade parece estar relacionada com os relatos efectuados pela própria investigadora. O que está em causa é «[...] saber se as categorias conceptuais, que se presume terem o mesmo significado, quer para os participantes, quer para o observador, são, de facto, comuns a ambas as partes [...]» (Vieira, 1999, p. 105) e, para além disto, espera-se que os dados possam ser generalizados para outros contextos de investigação.

Só assim, com a tomada de todos os procedimentos aqui indicados, poderemos garantir a fidelidade e a validade desta investigação.

### **3.3. Caracterização dos professores entrevistados**

Na óptica de Pais (2001, citado por Amado, 2008<sup>b</sup>, p. 13) nos estudos qualitativos «[...] a amostra do estudo pode considerar-se intencional. A relevância deste tipo de amostra não reside na pretensão de representação de uma população como objectivo de generalização dos resultados; em contrapartida, procura-se aprofundar o nível de conhecimento de realidades cuja singularidade é, por si significativa». Assim, em vez de recorrermos a técnicas de amostragem aleatória, optamos por uma amostragem de tamanho reduzido. Neste sentido, esta investigação foi realizada no ano lectivo 2008/2009, cujos participantes foram o grupo de professores de Filosofia de uma instituição particular (colégio) da Lezíria e Médio Tejo (cinco professores). Segundo Bogdan e Biklen (1994), «o

investigador qualitativo tenta ter em consideração a relação desta parte com o todo, mas, pela necessidade de controlar a investigação, delimita a matéria de estudo» (p. 91). A escolha da referida instituição prende-se com o facto da mesma ser acessível em termos de localização e de prestabilidade para a participação no estudo. Esta escola particular possui cerca de cem professores, sendo o grupo de Filosofia constituído por cinco docentes e situa-se num meio sócio-económico rico, onde predomina o turismo, um número suficiente de equipamentos culturais e uma população com graus académicos de nível superior. A investigação realizada nesta escola seguiu-se a um primeiro contacto, de carácter informal com a direcção, que aceitou imediatamente colaborar, considerando que também as escolas aprendem quando se mostram disponíveis para a investigação educacional.

Também os professores ao serem contactados pela investigadora para participarem no estudo, mostraram-se interessados e encaram a sua participação numa perspectiva de formação profissional.

Os professores têm idades compreendidas entre os 25 anos e os 49 anos, sendo três do sexo feminino e dois do sexo masculino. De maneira a se garantir a confidencialidade dos dados foi-lhes atribuída uma letra: A, B, C, D e E. As professoras A e B de 47 e 49 anos são as que têm um maior número de anos de experiência docente. A professora A lecciona há 23 anos e tem tido à sua responsabilidade turmas de Filosofia e Psicologia. A professora B lecciona há 25 anos e também tem leccionado Filosofia e, mais recentemente, Psicologia.

A professora C de 29 anos e com cinco anos de experiência tem a seu cargo turmas de Filosofia. Quanto aos professores D e E, de 25 e 26 anos, têm ambos dois anos de experiência docente leccionando apenas a disciplina de Filosofia.

### **3.4. Instrumento de recolha de dados**

A melhor técnica de recolha de dados<sup>10</sup> para estudos de natureza qualitativa consiste na entrevista.

Note-se que este estudo desenvolveu-se ao longo do ano lectivo em que foram entrevistados, individualmente, os professores de Filosofia. Na óptica de Bogdan e Biklen (1994), «[...] a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo» (p. 134). Como tal, o objectivo da entrevista foi o de recolher informação que permitisse conhecer as representações dos professores na área da avaliação, isto é, obter informação sobre as suas concepções e práticas de avaliação.

A entrevista é dos instrumentos mais utilizados para a recolha da informação em estudos de natureza qualitativa (Yin, 1994). É considerada como o método de estudo social mais comum e mais poderoso, pois quando se quer recolher informações, dados sobre algo, o mais natural será conversar com as pessoas. Poder-se-á definir entrevista como uma conversa que é desenvolvida entre duas ou mais pessoas, dirigida por uma delas com a intenção de obter informação da (s) outra (s) (Bogdan & Biklen, 1994; Yin, 1994). Através desta conversa, com intenções e objectivos bem definidos, estabelece-se uma verdadeira troca, durante a qual os sujeitos entrevistados exprimem as suas interpretações/opiniões sobre um facto ou situação e as suas experiências (Tuckman, 2000). Amado (2008<sup>e</sup>) referindo-se a Quivy e Campenhoudt (1998) considera que a entrevista é o método, por excelência, para «a análise do sentido que os actores dão às suas práticas e aos acontecimentos com os quais se vêm confrontados: os seus sistemas de valores, as suas referências normativas, as suas interpretações de situações conflituosas ou não, as leituras que fazem das

---

<sup>10</sup> «O termo *dados* refere-se aos materiais em bruto que os investigadores recolhem do mundo que se encontram a estudar; são os elementos que formam a base da análise» (Bogdan & Biklen, 1994, p. 149).

próprias experiências, etc.» (p. 2). Deste modo, o objectivo das entrevistas é entrar no mundo do entrevistado e, deste modo, compreender o seu pensamento.

Na presente investigação, a entrevista foi conduzida pela investigadora, sempre em horário previamente combinado e de acordo com a disponibilidade dos professores. Todos os professores foram ouvidos individualmente. A sua duração foi aproximadamente de 40 minutos. Os tópicos da entrevista foram dados a conhecer antes desta se iniciar<sup>11</sup>, mas a entrevistadora decidiu a sua sequência de acordo com as respostas do entrevistado. Para além disto, as entrevistas foram audiogravadas e integralmente transcritas pela investigadora.

No que concerne aos procedimentos relativos à entrevista, deve dizer-se que, para o grupo de sujeitos em causa, foi elaborado um guião com questões, tendo em conta os objectivos do estudo (ver anexo 1). Isto é, na entrevista semi-estruturada ou guiada, o entrevistador tem uma lista de questões que explora ao longo da entrevista. Essas questões surgem de um plano prévio, um guião onde se define e regista, a partir de uma ordem lógica para o entrevistador, o essencial daquilo que se pretende obter. Todavia, na interacção é dada liberdade de resposta ao entrevistado (Amado, 2008<sup>e</sup>). No nosso estudo, as entrevistas semi-estruturadas permitiram fazer uma abordagem às concepções e à forma como os professores dizem praticar a avaliação das aprendizagens na disciplina de Filosofia. Ainda relativamente ao guião das entrevistas, este foi constituído por seis blocos com dezassete questões que foram agrupadas do seguinte modo: quatro estão relacionadas com a identificação dos papéis e das funções da avaliação; sete questões versam sobre a forma como é encarada e feita a avaliação na disciplina de Filosofia; cinco questões explicitam a temática das modalidades e instrumentos de avaliação e, por fim, uma questão para auscultar o impacto dos resultados obtidos pelos alunos nas práticas pedagógicas dos professores.

Deste modo, num primeiro bloco foi nossa preocupação agradecer a disponibilidade para participar no estudo, garantir a confidencialidade dos dados

---

<sup>11</sup> Segundo Grane e Walsh (2003, citado por Amado 2008<sup>b</sup>, p. 15), «informar os outros deve ser algo que acontece logo no início do processo de descoberta e não deve parar nunca.»

e esclarecer o problema sobre o qual nos queríamos debruçar, assim como os objectivos da entrevista.

No segundo bloco de questões foi nosso objectivo, tal como foi dito anteriormente identificarmos os papéis e as funções da avaliação. Neste sentido, procuramos saber junto dos professores quais são as funções da avaliação no processo ensino-aprendizagem; quem são os destinatários da avaliação e o papel desempenhado na avaliação, assim como o papel do aluno nesse mesmo processo avaliativo.

No terceiro bloco, foram colocadas aos professores algumas questões cujo objectivo era perceber a existência (ou não) de especificidade na avaliação dos alunos em Filosofia e o que é objectivo de avaliação nessa disciplina. Ainda neste bloco destinado a perceber como é encarada a avaliação na disciplina de Filosofia, questionamos os professores quanto ao estabelecimento dos critérios de avaliação com os seus alunos e ao (s) momento (s) e forma como é elaborado; à adaptação da avaliação realizada ao nível de desempenho da turma e a forma como é colocada na prática; à periodicidade do feedback sobre os resultados da avaliação e a forma como é realizada; ao hábito de questionar os alunos sobre a adequação e a eficácia dos instrumentos e dos critérios de avaliação comparativamente às necessidades e ao desempenho dos alunos e ainda, quanto ao que pode ser feito para melhorar a avaliação na disciplina de Filosofia.

No quarto bloco os professores foram questionados quanto ao tipo de técnicas e instrumentos que privilegiam para avaliar e à justificação dessa escolha; à entrega (ou não) de uma matriz de preparação antes de um teste; aos momentos em que avaliam os alunos e modalidades utilizadas; à forma como os professores encaram a auto-avaliação; à periodicidade com que solicitam que os alunos se auto-avaliem e quanto aos instrumentos utilizados para esse efeito; ao conhecimento dos critérios de avaliação por parte dos alunos aquando do momento da auto-avaliação e à forma como esses mesmos critérios são divulgados aos alunos. Também foi nossa preocupação constatar se a auto-avaliação dos alunos influencia as práticas avaliativas de cada um dos professores e de que forma exerce influência.

No quinto bloco procurámos saber se os professores costumam reflectir nos resultados que os seus alunos obtiveram e se esses resultados têm influência nas práticas pedagógicas de cada professor.

Por fim, prestámos algum esclarecimento quando os professores o solicitaram e agradecemos a disponibilidade para participarem no estudo.

Este tipo de estratégia de recolha de dados, assim como muitas outras, assenta na qualidade da interacção entre o investigador e o investigado, isto é, têm de estar asseguradas determinadas questões éticas. Como tal, «[...] torna-se fundamental a construção de uma relação assente no respeito mútuo bem como a capacidade de, centrando-se nesse valor do respeito, construir uma relação adaptada ao tipo de população com que se trabalha [...]» (Amado, 2008<sup>b</sup>, p. 15). Assim sendo, para além dos pedidos de autorização necessários para efectuar a pesquisa, foi imprescindível «o cumprimento integral de tudo o que for contratado na abordagem e negociação para obter a anuência e colaboração dos sujeitos e das instituições» (Amado, 2008<sup>b</sup>, p. 15). Entre os vários princípios éticos a ter em conta nesta investigação, passamos a salientar os seguintes: as identidades dos sujeitos e da própria instituição foram protegidas (anonimato e confidencialidade), para que a informação que a investigadora recolheu não lhes cause nenhum transtorno; os sujeitos foram respeitados de modo a obter a sua colaboração; a investigadora procurou ser clara e explícita em todos os passos a realizar e foi autêntica a analisar os resultados (Bogdan & Biklen, 1994).

### **3.5. Análise de conteúdo das entrevistas**

Em conformidade com os objectivos do estudo e a natureza dos fenómenos a investigar, a análise do conteúdo das entrevistas assumiu um carácter essencialmente interpretativo, onde a investigadora analisou de perto os dados, de modo a encontrar construtos, temas e padrões que possam ser úteis para descrever e explorar o assunto em questão.



Segundo Amado (2000), a técnica da análise de conteúdo «[...] procura “arrumar” num conjunto de categorias de significação o «conteúdo manifesto» dos mais diversos tipos de comunicações [...]» (p. 53).

O processo de categorização e de codificação dos resultados obtidos a partir das entrevistas é faseado de decisões e de acções, que deve ser adequado aos objectivos de trabalho e às características do material a estudar (Amado, 2008<sup>c</sup>). Este mesmo processo de categorização e codificação deverá obedecer a determinados momentos, a saber: definição de objectivos de trabalho; explicitação de um quadro de referência teórico; constituição de um “corpus” documental (documentos “provocados”, dado que resultam do próprio processo de investigação, nomeadamente as entrevistas); leituras atentas e activas, de modo a inventariar os temas relevantes do conjunto, os conceitos mais utilizados, etc.; formulação de hipóteses (caso as haja) e, por fim, a codificação (Amado, 2000).

Na constituição do “corpus” documental da presente investigação foram tidos em conta alguns aspectos como: a exaustividade; a representatividade, a homogeneidade e a adequação (Amado, 2008<sup>c</sup>).

Como tal, foi preocupação desta investigação proceder ao levantamento completo do material a ser utilizado, assim como recolher o maior número de documentos possível que reflectam a classe docente pretendida. Os documentos que constituem este “corpus” são “provocados”, pois resultam do próprio processo de investigação, isto é, a transcrição de entrevistas. Para além disto, note-se que os documentos referidos, neste caso as entrevistas, referem-se ao mesmo tema e são produzidas segundo a mesma técnica, para além de que são adequadas aos objectivos da presente pesquisa.

Relativamente ao processo da codificação em si, este também deverá seguir as seguintes fases: determinação das unidades de registo ou de significação; determinação da unidade de contexto; determinação da unidade de enumeração ou contagem; categorização (Amado, 2000). Assim, numa fase preliminar à categorização, optou-se pelo tipo de procedimento aberto, isto é, o sistema de categorias foi puramente induzido a partir da análise dos documentos.

Quanto à determinação das unidades de contacto, nas entrevistas elaboradas optamos por estabelecer como unidade de contacto as próprias questões colocadas e, como tal, a análise foi feita em função de cada questão que foi colocada (Amado, 2008<sup>c</sup>).

No que concerne à determinação das unidades de registo ou de significação, consideramos a proposição como o conteúdo a ter em atenção no decorrer da análise. Segundo D`Unrug (1974, citado por Amado, 2008<sup>c</sup>), a proposição é «uma afirmação, uma declaração, um juízo (ou uma interrogação ou negação), em suma, uma frase ou um elemento de frase que, tal como a proposição lógica, estabelece uma relação entre dois ou mais termos» (p. 9). Deste modo, a presente investigação assenta essencialmente numa análise proposicional.

Note-se que a fase da categorização é, sem dúvida, a mais difícil de concretizar, na medida em que, também ela, deve obedecer a determinadas regras, nomeadamente exaustividade; exclusividade; homogeneidade; pertinência; objectividade; produtividade e conteúdos categorizáveis (Amado, 2000).

Como já foi mencionado, a organização e análise das respostas obtidas nas entrevistas foi de natureza qualitativa interpretativa com base em todo o trabalho precedente. Todavia, essa organização passou por algumas etapas que passamos a descrever.

A primeira etapa desta análise qualitativa interpretativa foi transcrever literalmente todos os dados do estudo. Posteriormente essa documentação recolhida foi alvo de sucessivas leituras de modo a esboçarmos as áreas temáticas e as possíveis categorias a trabalhar. Seguiu-se uma fase de «recorte e de diferenciação vertical» (Amado, 2008<sup>c</sup>, p. 11) sobre todos os documentos recolhidos, que consistiu em fragmentar em sucessivos recortes, ou seja, parágrafos, uma cópia dos documentos originais. Desta forma, após esta fase de análise, cada parágrafo assumiu a designação de unidade de registo. Antes de cada uma destas unidades de registo colocamos uma expressão que espelhava o sentido geral de cada recorte e que acabou por se designar, mais tarde, categoria.

Contudo, deve dizer-se que este processo de construção das categorias foi fruto de várias tentativas e erros que foram por nós sucessivamente melhoradas, visto que o sistema de categorias que aqui apresentamos ser construído indutivamente. De maneira a explicitarmos o significado de cada categoria sentimos necessidade de construir algumas subcategorias.

Refira-se, numa fase intermédia entre as categorias, subcategorias e as unidades de registo, procedemos à construção dos indicadores. Tais indicadores foram construídos pela investigadora no momento da análise das unidades de registo, tendo o cuidado para que esses mesmos indicadores retratassem de uma forma bastante sintética mas fiel o significado dessas unidades de registo.

Após esta fase, seguiu-se o momento de *reagrupamento e comparação horizontal* em que procedemos à comparação das unidades de registo em todos os documentos que tivessem o mesmo sentido ou que fossem muito próximas umas das outras (Amado, 2008<sup>c</sup>) (ver anexo 2 no cd-rom).

De acordo com Rodrigues (1998, citado por Amado, 2000, p. 60) está é a fase da passagem do «paradigma da autoridade do texto» para o «paradigma da autoridade do leitor».

Neste seguimento, elaboramos um quadro síntese das categorias e subcategorias, representativo da análise acima descrita, que passamos a ilustrar:

Quadro 1- Síntese das categorias e subcategorias

Categorias	Subcategorias
- Contextualização do processo avaliativo	- Objectivos/Funções - Destinatários/Actores - Papel do Professor - Papel do Aluno
- Avaliação das aprendizagens em Filosofia	- Objecto - Especificidade da avaliação em Filosofia - Critérios - Técnicas e instrumentos <ul style="list-style-type: none"><li>● Eficácia</li><li>● Tipologia e justificação da sua utilização</li></ul> - Periodicidade do feedback

*Concepções e práticas de avaliação dos professores de Filosofia do ensino secundário de uma escola da  
Lezíria e Médio Tejo*

	- Adaptação ao nível do desempenho
- Auto-avaliação	- Definição - Periodicidade - Instrumentos - Conhecimento e divulgação dos critérios - Influência nas práticas avaliativas e nas práticas pedagógicas

De seguida, a nossa pretensão é apresentar a análise dos dados das entrevistas por categorias e subcategorias.

## **Capítulo IV- Apresentação, análise e discussão dos dados**

No presente capítulo pretendemos analisar os dados recolhidos através das entrevistas, a partir da sua delimitação em categorias e subcategorias. Posteriormente, apresentamos as concepções e práticas de avaliação que os professores de Filosofia evidenciam, estabelecendo um paralelismo entre os dados obtidos e o que a literatura/referências teóricas seleccionadas nos referem, de maneira a fundamentarmos o desenvolvimento desta investigação e os objectivos propostos.

### **4.1.Contextualização do Processo Avaliativo**

#### **4.1.1. Objectivos/Funções**

Quadro 2 – Indicadores e unidades de registo referentes à subcategoria objectivos/funções

<b>Indicadores</b>	<b>Unidades de Registo</b>	<b>Contagem</b>
- Verificação da aquisição de conhecimentos e competências dos alunos	- “[...]saber o que é que os alunos adquiriram em termos de objectivos e de competências [...] tentativa de quantificação dos conhecimentos e das competências.” (A) - “ [...] certificar se os alunos têm ou não os conhecimentos que são ensinados e transmitidos ao longo de um tempo determinado.” (C) -“As funções da avaliação são saber o nível de conhecimentos do aluno, que tipo de conhecimentos é que eles têm, que tipo de competências [...] um diagnóstico dos poderes e das capacidades cognitivas dos alunos.” (E)	A C E
- Auto-avaliação do professor	- “ [...] forma também de auto-correcção seja para os alunos, seja para nós.” (A) -“ [...] obter feedback entre aquilo que se ensina e [hesitante] o que os aprenderam [...] a avaliação que se faz aos alunos e que é tão difícil de atribuir é, também uma auto-avaliação nossa” (B)	A B

- Promover nos alunos métodos de estudo e de trabalho	- “[...] se não houvesse avaliação [...] muitos deles, não teriam que estudar, que se debruçar sobre as coisas, não teriam de perder tempo a trabalhar. E, por isso, é que a avaliação é importante para eles.” (C)	C
- Reformulação das estratégias	- “[...] reformular as estratégias em função desse feedback. Se esse feedback for positivo, as estratégias são umas, se for negativo as estratégias são outras.” (D)	D

Pelo quadro apresentado referente à subcategoria objectivos/funções da avaliação, constatamos que a maioria dos professores considera que a avaliação permite verificar se os alunos adquiriram os conhecimentos e as competências visadas e, também, fornecer feedback ao professor, assumindo um carácter de auto-avaliação da eficácia do desempenho do professor. O que, de certa forma, vem reforçar a opinião do professor (D) que considera que o objectivo da avaliação é a reformulação das estratégias, consoante o feedback que tem dos alunos.

Ainda nesta subcategoria, uma professora - a C, considera que o objectivo da avaliação é promover nos alunos métodos de estudo e de trabalho.

#### **4.1.2. Destinatários/Actores**

Quadro 3 – Indicadores e unidades de registo referentes à subcategoria destinatários/actores

<b>Indicadores</b>	<b>Unidades de Registo</b>	<b>Contagem</b>
- Alunos e professores	- “[...] destina-se a todos os alunos e inclusivamente aos professores. [...] há dados nos resultados que me levam a crer que houve coisas que eu também preciso de rever e de melhorar.” (A) - “O professor ter consciência de face a determinados resultados saber também que podia ter errado e repensar noutras estratégias para realmente ser mais bem sucedida. [...] destinada tanto aos alunos como aos professores.” (B) - “[...] destina-se não só aos alunos, mas também ao professor, claro que a avaliação num processo de ensino-	A B D

	aprendizagem está sempre direccionada para os alunos, mas em função dessa avaliação o próprio professor se auto-avalia e avalia os seus alunos.” (D)	
- Alunos e encarregados de educação	- “ Destina-se aos alunos e, por sua vez, de uma forma mais indirecta, também aos encarregados de educação.” (C)	C
- Alunos	- “ O destinatário é sempre o aluno” (E)	E

Três dos professores entrevistados (A, B e D) são da opinião que os destinatários da avaliação são os alunos e, também, os professores. Isto porque é fundamentalmente para os alunos que o acto avaliativo se desenvolve. No entanto também essa avaliação permite ao professor obter feedback do seu trabalho, na medida em que é através da avaliação que se acaba por reflectir a eficácia da acção do docente.

Também o professor (C) considera que a avaliação se destina aos alunos, no entanto é também da opinião que se destina aos encarregados de educação, dado que estes são os principais agentes responsáveis pelo desenvolvimento dos alunos. Por fim, o professor (E) considera que a avaliação se destina sempre aos alunos, não identificando qualquer outro destinatário.

### **4.1.3. Papel do Professor**

Quadro 4 – Indicadores e unidades de registo referentes à subcategoria papel do professor

<b>Indicadores</b>	<b>Unidades de registo</b>	<b>Contagem</b>
- Recolher feedback do trabalho e das aprendizagens dos alunos	- “ [...] aquilo que nós temos de fazer é, acima de tudo, obter um feedback daquilo que nós mesmos estamos a fazer, não é?! Não apenas em relação aquilo que os alunos adquiriram, mas do modo como nós fizemos as coisas dentro da sala de aula [...].” (A) - [...] é certificar que os conhecimentos foram adquiridos, de que o trabalho que ele realizou efectivamente teve sucesso ou não. A avaliação vai ser também um feedback do trabalho do professor.” (C)	A C

<p>- Orientação no desenvolvimento de competências dos alunos</p>	<p>- “ [...] é aperceber-se das dificuldades e das potencialidades de cada um e fazer o melhor para as desenvolver[...]. Dar-lhes determinadas competências [...]” (B)</p> <p>- “ Avaliar o aluno para que este possa desenvolver as suas capacidades” (E)</p>	<p>B E</p>
<p>- Papel de juiz em diálogo/negociação com os alunos</p>	<p>- “ [...] tem de ser sempre um papel activo, tem de ser o papel de juiz . [...] o avaliador deve estar sempre em diálogo com os alunos, ou seja, o processo de avaliação deve também ser fruto de um diálogo, de uma negociação. Daí a auto-avaliação, a hetero-avaliação.” (D)</p>	<p>D</p>

Observando o quadro 4, concluímos que recolher feedback do trabalho, isto é, analisar a sua eficácia numa perspectiva de auto-melhoramento, e das aprendizagens dos alunos, assim como orientar os alunos para o desenvolvimento de competências são os principais papéis atribuídos aos professores.

Podemos ainda constatar, embora de forma menos frequente, o papel do professor como juiz que está em constante diálogo e negociação com os alunos. Portanto, não um juiz no sentido de alguém que apenas faz julgamentos/ “condenações” e apreciações, mas de alguém que chega aos momentos de decisão a partir da interacção com os alunos.

#### **4.1.4. Papel do Aluno**

Quadro 5- Indicadores e unidades de registo referentes à subcategoria papel do aluno

<b>Indicadores</b>	<b>Unidades de Registo</b>	<b>Contagem</b>
<p>- Agente activo na consciencialização de pontos fortes e pontos fracos</p>	<p>- “ [...] se a avaliação não for entendida pelos alunos apenas em termos de número [...] mas também numa perspectiva de auto-correcção e de melhoria [...]. [...] eles podem ou não adquirir mais [...]. Ele pode ver nesta área e nesta a coisa correu bem, e portanto, eu tenho que melhorar neste e nesse aspecto.” (A)</p>	<p>A</p>



- Papel secundário (preocupação centrada no processo ensino-aprendizagem)	- “ Eu acho que no processo de avaliação o aluno não tem de estar preocupado com a avaliação [...] a avaliação vem depois. [...] o objectivo é aprender e dizerem quando realmente não entendem, isto em conteúdos programáticos, não é?!” (B)	B
- Adquirir ritmo e métodos de trabalho para chegar aos resultados pretendidos	- “ [...] os testes, de certa forma, vão fazer com que eles tenham que trabalhar. [...] têm de ter um ritmo de trabalho ou supostamente eles devem ter e adquirir métodos de trabalho [...]” (C)	C
- Papel central na avaliação	- “ [...] é o que tem um papel central porque são eles que determinam o sucesso ou o insucesso da avaliação. [...] são os alunos aqueles que concretizam a avaliação.” (D)	D
- Fazer prova das suas competências	- “ [...] mostrar tudo o que consegue fazer.” (E)	E

No que concerne ao papel do aluno na avaliação, as opiniões dos professores são divergentes. A professora A considera o aluno como um agente activo, na medida em que lhe compete consciencializar-se dos seus pontos fortes e fracos de forma a auto-corrigir-se e a superar as suas lacunas. O professor D é da opinião que o aluno tem um papel central na avaliação, dado que são eles que a tornam possível. Todos os esforços realizados no processo avaliativo encaminham-se para figura do aluno.

A professora C é da opinião que o aluno deve trabalhar, adquirir ritmo e métodos de trabalho para chegar aos resultados pretendidos. Portanto, na opinião desta professora a existência da avaliação faz com que o aluno desenvolva métodos de trabalho para ser bem sucedido.

O papel do aluno como aquele que tem de fazer prova das suas competências é tido em conta pelo professor E. Deste modo, a partir da informação recolhida parece-nos que este professor considera que compete ao aluno evidenciar o seu grau de desenvolvimento nos momentos avaliativos.

De todos os professores entrevistados, parece-nos que o mais divergente é o caso de uma professora (B) que atribui ao aluno um papel secundário na

avaliação, pois parte da ideia de que a sua preocupação deve ser centrada no processo ensino-aprendizagem. Portanto, compete ao aluno aprender os conteúdos programáticos e só depois reconhecer o seu papel na avaliação.

## **4.2. Avaliação das aprendizagens em Filosofia**

### **4.2.1. Objecto**

Quadro 6 – Indicadores e unidades de registo referentes à subcategoria objecto

<b>Indicadores</b>	<b>Unidade de Registo</b>	<b>Contagem</b>
- Avaliação de competências de análise, reflexão, conceptualização, pensamento crítico e problematização.	- “[...] devem-se avaliar competências e as competências são ao nível do raciocínio, do espírito crítico, do domínio dos conceitos, da aplicação dos conceitos [...]” (A)	A
	- “[...] é a capacidade de análise da realidade, [...] a forma como eles conseguem ou não interpretar a realidade que os envolve! Ter pensamento crítico, saber falar, saber reflectir sobre as coisas” (C)	C
	- “[...] a capacidade de problematizar e de responder a esses problemas [...]” (D)	D
	- “[...] consistência interna do discurso do aluno em primeiro lugar; [...] se ele é capaz ou não de extrair uma ideia e discuti-la [...]” (E)	E
- Avaliação dos conteúdos apreendidos	- “[...] os conteúdos, mas a forma como eles, sobretudo digerem esses conteúdos [...] e são capazes de reproduzir, por outras palavras, acrescentando mais alguma coisa ao que foi dito” (B)	B

Analisando o quadro 6, facilmente nos apercebemos que a maioria dos professores é da opinião que a avaliação em Filosofia deve centrar-se nas competências de análise, interpretação, reflexão, pensamento crítico, conceptualização e problematização dos problemas e da realidade envolvente.

No entanto, para além desta avaliação de competências, a professora B refere explicitamente que se deve avaliar a aquisição dos conteúdos e a forma como os alunos os interpretam e os reproduzem.

#### **4.2.2. Especificidade na avaliação em Filosofia**

**Quadro 7 – Indicadores e unidades de registo referentes à subcategoria  
especificidade na avaliação em Filosofia**

<b>Indicadores</b>	<b>Unidades de Registo</b>	<b>Contagem</b>
- Capacidade de reflexividade e pensamento crítico	- “ [...] a nossa disciplina [...] os obriga a pensar, os obriga a articular o pensamento, a organizá-lo, a exteriorizá-lo de uma forma fundamentada e crítica. [...] capacidade crítica, na capacidade de aprender a pensar [...].” (B) - “ Pretende-se que na avaliação tanto escrita, como oral eles consigam demonstrar flexibilidade, pensamento crítico [...]. Filosofia é compreender e saber transmitir, saber pensar por si.” (C)	B C
- Compreensão dos conceitos, argumentos e problemas	--“ [...] na avaliação em Filosofia está directamente relacionada com os conceitos e com a precisão dos conceitos [...]” (A) - “ [...] a Filosofia trabalha muito com conceitos, argumentos, problemas e a avaliação em filosofia tem de estar vocacionada para essa especificidade de filosofia [...]” (D) - “ A nível da sua compreensão dos argumentos, dos conceitos, [...] domínio de conceitos abstractos, de um processo de pensar e de escrever que seja filosófico.” (E)	A D E

A explicitação de especificidade na avaliação na disciplina de Filosofia foi abordada a partir de duas perspectivas diferentes. Os professores A, D e E, consideram que a avaliação em Filosofia se debruça sobre a compreensão dos conceitos, contudo referem também a compreensão de argumentos e problemas. A professora A deixa bem exposto que a especificidade da avaliação nesta disciplina está centrada na forma como os alunos aplicam os conceitos, e também na capacidade que eles têm de os tornar mais precisos possível.

Refira-se ainda que dois dos professores B e C partilham a ideia de que a especificidade da avaliação em Filosofia está na capacidade de reflexividade e de

pensamento crítico, isto é, na autonomia da capacidade de pensar, na organização desse mesmo pensamento e na capacidade para o exteriorizar de uma forma crítica e fundamentada.

### 4.2.3. Critérios

Quadro 8 – Indicadores e unidades de registo referentes à subcategoria critérios

Indicadores	Unidades de Registo	Contagem
- Conhecimento dos critérios pelos alunos a partir de uma matriz	- [...] eles sabem quais são os critérios para a avaliação dos trabalhos, conhecem-nos antecipadamente e, em função do trabalho apresentado, eles são avaliados. [...] eu defino no princípio de cada período [...] o dia em que vai sair o teste, não é?! E, portanto, dou-lhes sempre uma matriz do teste, eles sabem exactamente o que é que vai sair, quantas perguntas vai ter, em que cada grupo, que tipo de perguntas vão ser.” (A)	A
- Critérios pré-estabelecidos e divulgados, por escrito, aos alunos e encarregados de educação no início do ano lectivo	- “ Sim, logo no início do ano [...]. [...] eles próprios passam para o caderno os critérios de avaliação, os momentos em que vamos dar determinados conteúdos e os pais assinam como tomaram conhecimento.” (B)	B
- Critérios pré-estabelecidos e divulgados aos alunos por escrito no primeiro dia de aulas	- “ [...] no primeiro dia de aulas [...] o que eu faço é, entrego em formato escrito, escrevo também no quadro e, assim, eu certifico-me que eles [...] durante um ano inteiro tem aquilo no caderno.” (C)	C
- Critérios, pré-estabelecidos e divulgados, por escrito e oralmente, aos alunos no início do ano e no decorrer das aulas	- “ Sim [...] em todos os momentos em que eles são sujeitos à avaliação. No início do ano tenho uma visão geral do que será a avaliação ao longo do ano, mas depois em cada momento em particular! Sempre que há um trabalho, [...] um teste, essa descrição da avaliação, é pormenorizada. [...] no início do ano é entregue em papel, por vezes é escrito no quadro.” (D) - “ No início das aulas e também é claro durante as aulas de e, claro, eu torno critérios que parecem um pouco mais gerais para o aluno ao fazer a avaliação durante as aulas. [...] por escrito e feito oralmente.” (E)	D E

Ao analisarmos o quadro 8 concluímos que há unanimidade quanto ao estabelecimento dos critérios de avaliação pelo grupo de professores e sua divulgação aos alunos no início do ano lectivo. Refira-se aqui que os professores D e E, para além dessa divulgação inicial, também no decorrer das aulas, nomeadamente em momentos específicos de avaliação, os professores procuram “desmitificar” os critérios, na tentativa de os descrever o mais pormenorizadamente possível.

A professora A dá a conhecer os critérios aos alunos a partir de uma matriz que identifica a matéria, o tipo de perguntas possível, e, também, a forma como vão ser avaliados.

Já a professora B apresenta a particularidade dos próprios alunos registarem os critérios de avaliação no caderno diário, pois é uma forma de se certificar que os alunos contactam directamente com esses critérios e que os próprios pais têm conhecimento da forma como os seus educandos vão ser avaliados.

O professor C afirma divulgar os critérios aos alunos por escrito e a partir da sua redacção no quadro.

Deve ainda ser mencionado que dois dos professores (D e E) optam pela divulgação dos critérios por escrito e também oralmente de maneira a torná-los mais específicos.

#### **4.2.4. Eficácia das técnicas e instrumentos**

Quadro 9 – Indicadores e unidades de registo referentes à subcategoria eficácia das técnicas e instrumentos

<b>Indicadores</b>	<b>Unidades de Registo</b>	<b>Contagem</b>
- Diálogo em torno dos resultados obtidos e averiguação das falhas	- “[...] houve uma questão que eles erraram quase todos e estivemos a ver porque é que eles a tinham errado, não é?!” (A) - “[...] quando entrego algum trabalho ou algum teste e as coisas não correram muito bem, eu sinto necessidade de lhes perguntar o que é que eu posso fazer, enquanto professora, para os resultados serem melhores, sempre.	A C

	<p>[...] o que eu faço [...] é [...] ir com eles para a biblioteca [...] e explico-lhes mais ou menos o que é que eu pretendo naquele teste. [...] dou-lhes as directrizes, como é que se deve analisar um texto, o que é que pretendo com o que eles digam naquele tipo de matéria.” (C)</p>	
<p>- Medida da eficácia das práticas avaliativas no final de cada período</p>	<p>- “ [...] no final de cada período [...] eu também peço uma avaliação minha, o que é que resultou, o que é que não resultou. [...] de uma forma mais formal, no fim de cada período.” (B)</p>	<p>B</p>
<p>- Diálogo em torno do papel dos alunos e do seu rendimento</p>	<p>- “Sim, faço questão muitas vezes que eles tomem posição relativamente ao papel que desempenharam de modo a dizerem o que é que poderia ter sido feito e não foi. [...] negociar com a turma até para atender às necessidades específicas de cada aluno.” (D)</p>	<p>D</p>
<p>- Questionamento sobre a eficácia dos instrumentos retira autoridade ao professor</p>	<p>- “Não, não porque eu acho que [...] retira um pouco da autoridade do professor sobre os alunos [...]. Porque isso é uma coisa que todos os professores deviam fazer entre si.” (E)</p>	<p>E</p>

No que concerne à eficácia das técnicas e instrumentos de avaliação, dois dos professores (A e C) afirmam dialogar com os seus alunos acerca dos resultados que os mesmos obtiveram, de maneira a averiguarem as falhas e a alcançarem melhores resultados. Os restantes professores abordaram aspectos diferentes, vejamos: a professora B solicita aos alunos que ponderem sobre as práticas avaliativas utilizadas pela professora no final de cada período. Assim, parece-nos que esta mesma ponderação sobre a eficácia das práticas decorre também durante o ano lectivo, mas informalmente.

O professor D apresenta a particularidade de no diálogo que estabelece com os alunos relacionar o papel que lhes compete nas aprendizagens, de maneira a atender às necessidades de cada aluno.

Já o professor E acaba por se destacar de todos os outros professores, uma vez que não dialoga com alunos acerca da eficácia das técnicas e dos

instrumentos utilizados, pois retira autoridade ao professor. Todavia, considera que é uma técnica útil apenas para o diálogo entre os professores.

#### 4.2.5. Tipologia e justificação das técnicas e instrumentos

Quadro 10 – Indicadores e unidades de registo referentes à tipologia e justificação das técnicas e instrumentos de avaliação utilizados

Indicadores	Unidades de Registo	Contagem
- Testes por tradição com a oralidade a assumir um papel secundário	- “ Escrita, eu acho que a escrita é uma forma de exteriorizarem o pensamento, forma essa que exige muito mais rigor que na oralidade. [...] testes escritos. [...] porque foi aquilo que eu aprendi também e, se calhar, é aquele que eu gosto mais e [...] às tantas, aquele que eu sei avaliar melhor.” (B)	B
- Testes por tradição e oralidade considerada fundamental	- “ Eu privilegio, por uma questão de tradição os testes, não é que me agradem mas tem de ser. [...] para mim o trabalho apresentado oralmente, seja em grupo, seja individualmente, é fundamental porque [...] implica não apenas aprendizagem, mas também uma noção clara daquilo que o aluno domina ou não domina no momento em que ele o está a apresentar. Eu já lá vai o tempo em que as minhas aulas eram basicamente expositivas. Neste momento, elas passam muito por trabalho individual, por trabalho de grupo, por apresentação, por correcção, por ir ao quadro [...]”. (A) - “ A oralidade, fichas de trabalho, esquemas, apresentação em power point. [...] porque esses são os mais convencionais e [...] que estão mais disponíveis. [...] deveríamos fazer [...] testes orais. Testes em que estão em causa as competências de oralidade do aluno, em que as coisas são muito mais exigentes, em que o aluno tem de mostrar uma competência específica.” (E)	A E
- Recurso à oralidade, ao texto escrito, à reflexividade por serem específicos da Filosofia	- “[...] estas tais contextualizações de aula. Portanto, oralidade, a capacidade de análise de texto, reflexividade, capacidades que eles têm ou não de se expressar. [...]porque em Filosofia, acho que são esses que fazem sentido, [...] avaliação oral, fichas de trabalho,	C D

	trabalhos [...] e testes [...]” (C) - “ O texto escrito [...] porque [...] é a base do trabalho filosófico.” (D)	
--	--	--

A partir da análise do quadro 10 concluímos que todos os professores utilizam instrumentos de avaliação escritos, nomeadamente os testes e o próprio texto escrito, embora as respostas apresentem algumas particularidades, a saber: os professores A e E apesar de recorrerem aos testes, fichas de trabalho e esquemas por uma questão de tradição e também por serem os que “estão mais disponíveis”, reconhecem a importância de outro tipo de recursos, nomeadamente o trabalho oral, trabalhos de grupo e/ou individual e sua apresentação oral (professora A), os testes orais e apresentações em power point (professor E). Segundo estes professores, o trabalho oral é mais exigente do que o trabalho escrito, uma vez que exige um claro domínio do assunto em questão. Também a professora C recorre à oralidade, mais concretamente quando solicita aos alunos as contextualizações das aulas passadas. Todavia, acaba por recorrer a um maior número de instrumentos de carácter escrito mais especificamente fichas de trabalho, trabalhos, testes a partir dos quais seja possível constatar a capacidade dos alunos de analisarem um texto, de reflectirem e também de se expressarem. Portanto, uma série de actividades que têm como base o texto escrito. Assim, esta professora vai ao encontro do professor D que também utiliza como instrumento de avaliação o texto escrito. Ambos os professores justificam tal escolha por se adequar à especificidade da Filosofia, do trabalho filosófico.

Relativamente à professora B, esta acaba por considerar apenas os instrumentos de carácter escrito, isto é, testes e fichas de trabalho por uma questão de tradição, por serem percebidos como instrumentos mais objectivos e, conseqüentemente, aqueles com que se sente mais à vontade para avaliar, colocando em causa o rigor da oralidade.



#### **4.2.6. Periodicidade do feedback**

Quadro 11- Indicadores e unidades de registo referentes à subcategoria periodicidade do feedback

<b>Indicadores</b>	<b>Unidades de Registo</b>	<b>Contagem</b>
- Feedback contínuo e periódico	- “ Além do final de período, não é? Dou-lhes a cada teste que eles fazem e sempre que eles realizam um trabalho.” (A) - “ Sempre, sempre! Quando posso, por exemplo, depois de eles fazerem uma tarefa, depois de nós termos chegado ao fim de uma matéria ou de um conjunto de matérias. [...] é contínuo, mas também é periódico.” (E)	A E
- Feedback semanal a partir de diálogo com os alunos	- “[...] todas as semanas. [...] eu vou-lhes perguntando [...] como é que está o panorama e falar, implementar novas estratégias no plano curricular de turma.” (B) - “ Semanalmente. [...] oralmente.” (D)	B D
- Feedback contínuo como contextualização das aulas	- “ Em todas as aulas, no início das aulas, eu faço a contextualização da aula anterior [...] é uma forma de eu saber qual foi o feedback que eles tiveram da aula passada e também de os alertar para a necessidade que eles têm de trabalhar ou de estarem mais atentos àquilo que é dado.” (C)	C

No que diz respeito à periodicidade do feedback, os professores A e E afirmam fornecê-lo aos alunos após a elaboração de testes, trabalhos e no fim de uma matéria dada, isto é, um feedback contínuo, mas, também, no final de cada período lectivo.

Já os professores B e D optam por proporcionar esse feedback semanalmente a partir de diálogo com os alunos. Saliente-se que a professora B, faz uso desse momento para implementar novas estratégias no plano curricular da turma. Portanto, há uma ligação directa entre a noção dos resultados (feedback) e, de imediato, a tentativa de os superar/melhorar no diálogo com os alunos.

Já a professora C afirma dar feedback aos alunos em todas as aulas a partir das contextualizações das aulas passadas. Deste modo ao ter conhecimento das aprendizagens adquiridas pelos alunos nas aulas anteriores, a professora acaba por os alertar para a necessidade de melhorarem a aquisição das suas aprendizagens.

#### **4.2.7. Adaptação ao nível do desempenho dos alunos**

Quadro 12- Indicadores e unidades de registo referentes à subcategoria adaptação ao nível de desempenho

<b>Indicadores</b>	<b>Unidades de Registo</b>	<b>Contagem</b>
- Aposta no treino de competências	- “[...] têm que ser os alunos a adquirir novas destrezas, não temos que ser nós a adaptar [...]. [...] eu acho que se deve treinar muito antes dos testes [...] porque o treino é fundamental em termos de destreza e competências [...].[...] treino exercício, trabalho, escrita, trabalho da oralidade, acho que é fundamental trabalhar.” (A)	A
- Adequação das estratégias avaliativas e de ensino à especificidade dos alunos	- “[...] isso nós fazemos já de uma forma intuitiva. [...] nessas turmas onde o feedback é facilmente estabelecido, aí [...] propõe-se outro tipo de trabalhos mais enriquecedores [...] do que propriamente nas outras turmas em que a atenção do professor tem de ser muito individualizada. Requer outro tipo de estratégias e outro tipo de avaliação também [...]” (B) - “[...] tenho este ano turmas tecnológicas e tenho turmas da área de científico que é sobejamente conhecido que são mais trabalhadoras e aí sim, adequo. [...] principalmente nos testes e no trabalhos a cotação às perguntas é diferente e a forma como eu também avalio as respostas também é diferente. [...] não faço individualmente, faço em termos de perfil de turmas.” (C) - “[...] em função da avaliação, do maior à vontade que	B C D E

	<p>eles têm em determinado conteúdo, as estratégias e o método de avaliação, varia. [...] mais de quantitativo para qualitativo.” (D)</p> <p>-“[...] eu tento sempre fazer uma avaliação geral, ainda que seja um pouco imprecisa, vaga, claro! [...] eu faço sempre a avaliação [...] de uma forma qualitativa da turma.” (E)</p>	
--	--	--

Relativamente à adaptação da avaliação realizada ao nível do desempenho dos alunos, concluímos, a partir do quadro 12, que a maioria dos professores (B, C, D e E) adequam a avaliação realizada e as estratégias aplicadas em função do perfil das turmas, ou seja, os professores fazem distinções entre as turmas das áreas tecnológicas, que requerem um acompanhamento mais individualizado dadas as suas dificuldades, e as turmas das áreas científico - naturais que, tendo outro tipo de objectivos, são mais trabalhadoras e evidenciam um melhor desempenho. Deste modo, nestas turmas, os professores propõem, tal como é dito pela professora B, trabalhos mais enriquecedores.

Parece-nos, então, que nas turmas com maior desempenho as estratégias e a avaliação são de maior exigência do que nas restantes turmas. O professor D adapta a avaliação realizada e as estratégias, no entanto fá-las consoante o grau de domínio dos conteúdos e não de uma forma mais geral, em termos de perfil de turma. Tais mudanças, segundo o professor, verificam-se na passagem de instrumentos quantitativos para instrumentos qualitativos.

A professora A considera que não compete ao professor adaptar a avaliação ao nível de desempenho dos alunos, mas sim fazer com que os alunos desenvolvam novas aprendizagens. Como tal, não há adequação, existe antes uma aposta no treino de competências, no trabalho constante antes do momento de avaliação.

### 4.3.Auto-avaliação

#### 4.3.1. Definição de auto-avaliação

Quadro 13 – Indicadores e unidades de registo referentes à subcategoria definição de auto-avaliação

Indicadores	Unidades de Registo	Contagem
- Constatação das capacidades dos alunos e do efeito das práticas pedagógicas	- “[...] na auto-avaliação nós vemos as expectativas dos alunos [...] a noção que eles têm de ser ou não ser capazes de abordar aquela matéria, de a dominar, as limitações deles, as dificuldades. [...] é importante não apenas para nós nos orientarmos, para ver se aquilo que nós estamos a fazer vais estar de acordo com aquilo que eles pensam ou não, mas, também, para vermos [...] de que modo é que eles estão a interiorizar e a assimilar aquilo que nós estamos a fazer [...].” (A)	A
- Instrumento precioso para atribuição da nota final	- “ [...] é um instrumento precioso. [...] o resultado disso tem de ser ponderado [...]. [...] eu vou primeiro à avaliação deles até porque na avaliação deles têm uma parte descritiva para justificarem [...]. (B) - [...] quando se está em dúvidas enquanto se lança uma nota ou outra, nós temos sempre a auto-avaliação e vamos comparar o tipo de avaliação que foi dada pelo próprio aluno e a nossa para ver mais ou menos se há equivalência.” (C)	B C
- Consciencialização do aluno relativamente ao seu desenvolvimento	- “ [...] é importante para o aluno [...] porque é uma forma de se consciencializar, de ele ter consciência das coisas!” (C)	C
- Momento em que o aluno se posiciona	- “[...] a auto-avaliação é o apresentar da posição do aluno perante aquela que depois pode ser a posição do	D

<p>- Oportunidade de auto-promoção dos alunos</p>	<p>professor.” (D)</p> <p>- “ Não encaro com bons olhos porque [...] não é apenas de se auto-promover enquanto aluno ou enquanto pessoa que é mais competente. A auto-avaliação é pouco útil para o professor [...] também não é muito pertinente. [...] eles não usam os mesmos critérios que são usados pelo professor.” (E)</p>	<p>E</p>
---	--	----------

Relativamente à definição da auto-avaliação, dois dos cinco professores (B e C) definem-na como um instrumento precioso para o professor na atribuição da nota final ao aluno, isto é, em momentos de indecisão relativamente à nota a atribuir, a avaliação descrita pelo próprio aluno pode ajudar o professor a ponderar sobre a nota final. Para além disto, a professora C também define a auto-avaliação como uma forma de consciencialização do aluno relativamente ao seu desenvolvimento, ou seja, ao fazer a auto-avaliação o aluno adquire consciência dos seus pontos fortes e fracos, daquilo que deve melhorar.

A professora A vê na definição de auto-avaliação duas funções. No entender desta professora, a auto - avaliação é um meio que permite ao professor ter conhecimento das capacidades e das limitações dos alunos, mas também um meio que permite ao docente conhecer o efeito das suas práticas pedagógicas e se tais práticas vão ao encontro das expectativas dos alunos.

O professor D define a auto-avaliação como o momento em que o aluno se posiciona e que poderá corresponder à posição do professor, ou seja, o momento em que o aluno identifica o seu nível de desenvolvimento e que, porventura, poderá coincidir com o do professor.

Contrariamente a todos os professores (A, B, C e D), o professor E considera que a auto-avaliação não tem qualquer pertinência e utilidade para o professor. Neste sentido, acaba por definir a auto-avaliação como um momento de auto-promoção por parte dos alunos. Para além disto, é da opinião que os alunos não usam os mesmos critérios de avaliação. Portanto, parece-nos que o

professor considera que há uma distorção dos critérios pelos alunos, daí a inutilidade da auto-avaliação.

### **4.3.2. Periodicidade da auto-avaliação**

Quadro 14- Indicadores e unidades de registo referentes à subcategoria periodicidade da auto-avaliação

<b>Indicadores</b>	<b>Unidades de Registo</b>	<b>Contagem</b>
- Periódica e contínua	- “[...] no final de cada período e faço-a sempre nos trabalhos de grupo.” (A) - “[...] no final de cada período, no final da apresentação de algum trabalho.” (B) - “[...] uma vez por período, mas normalmente em sessão, em aula ... acabo por lhes pedir muitas vezes, chamando-os à razão, [...] quando os estou a chamar a atenção.” (C) - “ No final de cada período e sempre que existe um trabalho que vai contar de alguma forma significativa para a avaliação.” (D)	A B C D
- Os alunos não se auto-avaliam formalmente.	- “ Não, não peço! [...] é claro que eu discuto as notas com eles, mas não lhes peço de uma maneira formal a sua auto-avaliação. [...] revejo os critérios com eles e ok muito bem... Tu fizeste isto e aquilo e por isso eu acho que tu fizeste isto. [...] nesse diálogo já é dada alguma nota, uma indicação quanto aquilo que eles vão ter [...] eu discuto e eu sou capaz de a seguir mudar a nota. (E)	E

No caso da periodicidade com que os professores solicitam aos alunos que se auto-avaliem, podemos verificar que a maioria dos professores (A, B, C e D) referiram a avaliação contínua e periódica. Como tal, os professores referiram que solicitam aos alunos que se auto-avaliem no decorrer das aulas, após a realização de algum trabalho e, também, no final de cada período.

Quanto ao professor E, no seguimento da sua opinião relativamente à definição de auto-avaliação, afirma não solicitar aos alunos que se auto-avaliem formalmente. No entanto, há momentos em que o professor comunica/discute a

nota que vai atribuir aos alunos e revê os critérios, havendo possibilidade de alterar a nota.

### **4.3.3. Instrumentos de auto-avaliação**

Quadro 15- Indicadores e unidades de registo referentes à subcategoria instrumentos de auto-avaliação

<b>Indicadores</b>	<b>Unidades de Registo</b>	<b>Contagem</b>
- Grelha de reflexão	“ [...] normalmente eles preenchem uma grelha [...] em que eles podem descrever aquilo que eles pensam, sentem acerca da disciplina.” (A)	A
- Folhas/Fichas com critérios de avaliação	- “ Os instrumentos são todas as folhas com os critérios de avaliação, por exemplo, num trabalho dar todos os critérios de avaliação do trabalho, de forma a que eles no final [...] possam fazer uma auto-avaliação fundamentada.” (B) - “ Ou uma ficha previamente definida por mim com os critérios que eles têm de auto-avaliar ou então eles avaliam-se livremente sem esses parâmetros.” (D)	B D
- Avaliação escrita no final de cada período e oral	- “ Nos finais é a avaliação escrita. [...] e depois durante o resto do ano lectivo, a tal situação de conversa, muitas vezes oralmente.” (C)	C

A partir da análise do quadro 15, concluímos que os instrumentos de auto-avaliação mais utilizados são as folhas/fichas com os critérios de avaliação, a partir dos quais os alunos se podem posicionar de maneira a que possam fazer uma auto-avaliação fundamentada. Nota-se aqui que o professor D permite também que os alunos se auto-avaliem sem referência a esses parâmetros, provavelmente em momentos mais informais no decorrer das aulas a partir do diálogo com os alunos.

A professora A utiliza uma grelha de reflexão que os alunos preenchem dando a conhecer a sua opinião quanto à disciplina.

A professora C afirmou recorrer à avaliação escrita no final de cada período e à avaliação oral no decorrer das aulas, não indicando nenhum instrumento em particular.

Quanto ao professor E, uma vez que não permite a auto-avaliação, a questão dos instrumentos foi irrelevante.

#### **4.3.4. Conhecimento e divulgação dos critérios**

Quadro 16 – Indicadores e unidades de registo referentes à subcategoria conhecimento e divulgação dos critérios

<b>Indicadores</b>	<b>Unidades de Registo</b>	<b>Contagem</b>
- Divulgação dos critérios no início do ano lectivo e sua redacção no caderno diário	- “ Isso é-lhes dado logo no início do ano lectivo e eles ficam com isso escrito no caderno para não haver dúvidas.” (A)	A
	- “ São divulgados [...] no início do ano no caderno diário.” (B)	B
- Divulgação dos critérios no início do ano lectivo em suporte textual e oralmente	- “ Conhecem desde o primeiro dia de aulas. São divulgados por escrito em papel.” (C)	C
	- “ Sim. Ou por suporte textual ou oralmente.” (D)	D
	- “ Os critérios [...] são dados a conhecer aos alunos no início das aulas [...] por escrito e feito oralmente.” (E)	E

No que diz respeito ao conhecimento e divulgação dos critérios no momento da avaliação, a maioria dos professores (C, D e E) afirma que os alunos conhecem os critérios quando se auto-avaliam e que, tais critérios, são divulgados no início das aulas em suporte escrito e, também, oralmente.

Quanto aos restantes professores (A e B), também estes divulgam os critérios no início do ano lectivo, de maneira a que quando os alunos se auto-avaliam tenham conhecimento desses critérios. No entanto, estes professores acrescentam a particularidade de solicitar aos alunos que registem os critérios no caderno diário.



### **4.3.5. Influência da auto-avaliação nas práticas avaliativas e nas práticas pedagógicas**

Quadro 17 – Indicadores e unidades de registo referentes à subcategoria influência da auto-avaliação nas práticas avaliativas e nas práticas pedagógicas

<b>Indicadores</b>	<b>Unidades de Registo</b>	<b>Contagem</b>
- Orientação do trabalho do professor em função das críticas dos alunos	- “ As minhas práticas avaliativas eu acho que não! Agora essa avaliação que eles fazem no final do ano das aulas de Filosofia e da disciplina, etc, essas influenciam. [...] eles às vezes, fazem-me críticas, não é? E eu tenho em atenção essas críticas [...] e oriento muito o meu trabalho, porque eu também preocupo-me em fazer melhor, não é?” (A)	A
- Reformulação das estratégias e recursos pedagógicos em função das expectativas dos alunos	- “ [...] as minhas estratégias e metodologias têm de ir ao encontro daquelas que são as expectativas ou as dificuldades dos alunos. [...] se eu notar que houve alunos que não conseguiram desempenhar uma determinada tarefa que lhes tenha sido prescrita e justificarem porque é que não o conseguiram fazer, se eu vir que esses motivos são plausíveis e que pode ter havido falha minha, ou falha ao nível dos recursos que eu disponibilizei [...], certamente se tornar a repetir esse trabalho com eles ou com outra turma qualquer ou reformulo os recursos que eu apresentei ou simplesmente não apresento essa tarefa.” (D)	D
-Diversificação das estratégias avaliativas em função dos alunos	- “ [...] o aluno auto-avalia-se de 10, fundamentou o 10, mas eu acho que ele merece 9 [...] mas se realmente no segundo período ele demonstrar que [...] o 10 que pediu era justo eu aí compenso. [...] há muitas avaliações que nós fazemos que depois, [...] se voltássemos atrás [...] também as modificávamos, não é?! [...] devemos repensar as estratégias que utilizamos e diversificá-las e tendo em conta os alunos e as turmas.” (B)  - “ Claro que sim! Muitas vezes as avaliações deles me faz pensar sobre o meu papel como professora [...].Alterar os critérios de avaliação, não. [...] há as turmas que têm mais dificuldades de aprendizagem e aí	B C E

	faz-se um reajustamento [...] podemos fazer mais uma ficha, podemos pedir mais um trabalho. [...] existe uma parte da matéria que eles não perceberam tão bem e eu volto outra vez atrás porque sinto necessidade de explicar de outra forma, para que eles compreendam ou aplico outros métodos de trabalho [...]” (C) - “ Sim, claro! [...] se eu acho que as fichas de trabalho funcionaram melhor com eles ou se eu acho que tais métodos de avaliação às vezes não são muito bons para certos alunos, porque há certos alunos que se ferem mais com a minha avaliação.” (E)	
--	---	--

Relativamente à influência da auto-avaliação dos alunos nas práticas avaliativas e nas práticas pedagógicas, três dos professores (B, C e E) afirmaram que os resultados dos alunos, assim como a auto-avaliação destes, influenciam quer as suas práticas avaliativas, quer as suas práticas pedagógicas, nomeadamente a partir da implementação e diversificação de novas estratégias.

Quanto à professora A, as críticas dos alunos permitem-lhe orientar o seu trabalho, de maneira a alterar as estratégias de ensino, mas não as suas práticas avaliativas. Também o professor D reformula as estratégias e recursos pedagógicos em função das expectativas dos alunos. Portanto, ambos os professores afirmam que a auto-avaliação dos alunos os influencia, em termos de reformulação de estratégias e de metodologias de ensino.

#### **4.4. Discussão dos dados**

Eis o momento de discutirmos os dados obtidos e de os relacionarmos com a literatura seleccionada.

Neste sentido, passamos a ilustrar o quadro de comparação entre os resultados obtidos das entrevistas, que nos permitem clarificar as concepções e as práticas de avaliação dos professores de Filosofia, e os princípios orientadores da quarta geração de avaliação e do trabalho filosófico extraídos da revisão da literatura.

**Quadro 18:** Comparação entre as concepções e as práticas de avaliação dos professores de Filosofia e os princípios orientadores da quarta geração de avaliação

	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Princípios orientadores da quarta geração da avaliação e do trabalho filosófico</b>
<b>Contextualização do Processo Avaliativo</b>	- Objectivos/ Funções	- Verificação da aquisição de conhecimentos e competências dos alunos (A, C, E) - Auto-avaliação do professor (A, B) - Promover nos alunos métodos de estudo e de trabalho (C) - Reformulação das estratégias (D)	- Construção social para o ajudar no desenvolvimento das capacidades (Pinto & Santos, 2006) - Compreender e mudar fazendo uso da mediação da descrição e do juízo (Barreira, 2007) - Dar resposta às necessidades e questões dos instrumentos (Pinto & Santos, 2006) - Criações a partir da colaboração, negociação e debate de todos os intervenientes (Barreira, 2001) - Função reguladora e informativa. « [...] serve para que o professor modifique os rumos de seu curso» (Júnior, 2005)
	- Destinatários/ Actores	- Alunos e professores (A, B, D) - Alunos e encarregados de educação (c) - Alunos (E)	- Todos os intervenientes na situação dinâmica (Barreira, 2007) - Alunos, encarregados de educação e professores (Pinto & Santos, 2006)

Contextualização do Processo Avaliativo (Cont.)	-Papel do professor	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Recolher feedback do trabalho e das aprendizagens dos alunos (A, C)</li> <li>- Orientação no desenvolvimento de competências dos alunos (B, E)</li> <li>- Papel de juiz em diálogo/negociação com os alunos (D)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Intérprete e agente de mudança (Pinto &amp; Santos, 2006)</li> <li>- Acompanhante dos alunos nas aprendizagens (Vicente, 2005)</li> <li>- Regulador das necessidades e desenvolvimento dos alunos (Pinto &amp; Santos, 2006)</li> <li>- Mediador, facilitador da aprendizagem (Júnior, 2005)</li> </ul>
	- Papel do Aluno	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Agente activo na consciencialização de pontes fortes e pontos fracos (A)</li> <li>- Papel secundário (preocupação centrada no processo ensino - aprendizagem (B)</li> <li>- Adquirir ritmo e métodos de trabalho para chegar aos resultados pretendidos (C)</li> <li>- Papel central na avaliação pois são eles que a tornam possível (D)</li> <li>- Fazer prova das suas competências</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Agentes activos e participativos que colaboram, discutem e negociam (Pinto &amp; Santos, 2006)</li> <li>- Protagonista da sua própria avaliação (Valadares &amp; Graça, 1998)</li> </ul>
Avaliação das aprendizagens em Filosofia	- Objecto	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Avaliação de competências de análise, reflexão, conceptualização, pensamento crítico e problematização (A, C, D, E)</li> <li>- Avaliação dos conteúdos apreendidos (B)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reflexibilidade e pensamento crítico (Vicente, 2005)</li> <li>- Capacidade de interpretação objectiva e precisa dos textos (Boavida, 2001)</li> <li>- Uso do raciocínio na compreensão da dinâmica do mundo (Henriques <i>et al.</i>, 2001)</li> </ul>
	- Especificidade na avaliação em Filosofia	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacidade de reflexividade e pensamento crítico (B, C)</li> <li>- Compreensão dos conceitos, argumentos e problemas (A, C e E)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Domínio dos conceitos (Júnior, 2005)</li> <li>- Exercitar o uso da razão, do raciocínio, da reflexão e da curiosidade científica (Henriques <i>et al.</i>, 2001)</li> <li>- Conceptualização, problematização e argumentação (Tozzi, 1992;Vivente, 2005)</li> </ul>
	- Critérios	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecimento dos critérios pelos alunos a partir de uma matriz (A)</li> <li>- Critérios pré-estabelecidos e divulgados, por escrito, aos alunos e encarregados de educação no princípio do ano lectivo (B)</li> <li>- Critérios pré-estabelecidos e divulgados aos alunos por escrito no primeiro dia de aulas (C)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O mais correcto é fornecer uma maior quantidade e qualidade de informação a todos os intervenientes (Machado, 2007)</li> <li>- As regras do jogo são conhecidas. (Pinto &amp; Santos, 2006)</li> </ul>

Avaliação das aprendizagens em Filosofia (Cont.)		- Critérios pré-estabelecidos e divulgados, por escrito e oralmente, aos alunos no início do ano e no decorrer das aulas (D, E)	
	- Eficácia das técnicas e instrumentos	- Diálogo em torno dos resultados obtidos e averiguação das falhas (A, C) - Medida da eficácia das práticas avaliativas no final de cada período (B) - Diálogo em torno do papel dos alunos e do seu rendimento (D) - Questionamento sobre a eficácia dos instrumentos retira autoridade ao professor (E)	- Deve haver discussão dos usos da avaliação, identificação dos problemas, mais compromisso e participação (Machado, 2007) - « [...] a avaliação passa a preocupar-se também com adequação, a eficácia e o sentido das acções [...]» (Pinto & Santos, 2006, p.36)
	- Tipologia e justificação das técnicas e instrumentos	- Testes por tradição com a oralidade a assumir um papel secundário (B) - Testes por tradição e oralidade considerada fundamental (A e E) - Recurso à oralidade, ao texto escrito, à reflexividade por serem específicos da Filosofia (C e D)	- Devem utilizar uma variedade de estratégias, técnicas e instrumentos de avaliação predominantemente qualitativos (Fernandes, 2006 <sup>b</sup> ) - Actividades direccionadas para a sistematização de novos saberes, para a orientação, para o suprir das dificuldades/necessidades dos alunos (Pinto & Santos, 2006) - Instrumentos formativos especialmente concebidos: fichas de trabalho, tpc (Vicente, 2005) - Análise/comentário de texto - Dissertação - Provas objectivas (desde que seguidas de discussão): V/F/escolha múltipla (Vicente, 2006) - A observação; as intervenções orais; as exposições orais; as produções escritas; a análise e interpretação de textos argumentativos; as composições filosóficas, entre outras (Henriques <i>et al.</i> , 2001)
- Periodicidade do feedback	- Feedback contínuo e periódico (A, E) - Feedback semanal a partir de diálogo com os alunos (B, D) - Feedback contínuo como contextualização das aulas (C)	- Partilha da informação de maneira a colaborar na construção dos sentidos da avaliação (Machado, 2007) - O feedback é um processo indispensável para que a avaliação faça parte do processo de ensino-	

			aprendizagem (Pinto & Santos, 2006; Barreira, 2007; Ferreira, 2007)
	- Adaptação ao nível de desempenho dos alunos	- Aposta no treino de competências (A) - Adequação das estratégias avaliativas e de ensino à especificidade dos alunos (B, C, D e E)	- A avaliação como negociação e construção é um processo contínuo, recursivo e divergente, sendo susceptível de constantes revisões, alterações ou substituições (Barreira, 2007)
Auto – Avaliação	- Definição	- Constatação das capacidades dos alunos e do efeito das práticas pedagógicas (A) - Instrumento precioso para atribuição da nota final (B, C) - Consciencialização do aluno relativamente ao seu desenvolvimento (C) - Momento em que o aluno se posiciona (D) - Oportunidade de auto-promoção dos alunos (E)	- Permite ao aluno reflectir sobre o seu próprio percurso enquanto sujeito (Ferreira, 2007) - Momento em que o aluno compara o desempenho obtido com aquele que era esperado (Barreira, 2007; Ferreira, 2007)
	- Periodicidade	- Periódica e contínua (A, B, C e D) - Os alunos não se auto-avaliam formalmente (E)	- Acto em estreita relação com o processo ensino-aprendizagem (Pinto & Santos, 2006)
	- Instrumentos	- Grelha de reflexão (A) - Folhas/fichas com critérios de avaliação (B, D) - Avaliação escrita no final de cada período e oral (C)	- Instrumentos de carácter qualitativo e reflexivo (Barreira, 2007; Ferreira, 2007)
	- Conhecimento e divulgação dos critérios	- Divulgação dos critérios no início do ano lectivo e sua redacção no caderno diário (A, B) - Divulgação dos critérios no início do ano lectivo em suporte textual e oralmente (C, D, E)	- Os critérios de avaliação, quando apropriados pelos alunos, devem ser uma referência para a auto-avaliação (Fernandes, 2006 <sup>b</sup> ; Barreira, 2007; Ferreira, 2007)
	- Influência nas práticas avaliativas e nas práticas pedagógicas	- Orientação do trabalho do professor em função das críticas dos alunos (A) - Reformulação das estratégias e recursos pedagógicos em função das expectativas dos alunos (D) - Diversificação das estratégias avaliativas em função dos alunos (B, C e E)	- A avaliação e a auto-avaliação permitem corrigir rumos e reorientar as estratégias (Júnior, 2005) - «[...] o professor, informado dos efeitos do seu trabalho pedagógico, modifica a acção ajustando as suas intervenções» (Fernandes <i>et al</i> , 2008, p.29)

As questões inicialmente definidas nesta investigação constituem o suporte para a presente discussão dos resultados. Deste modo, faz-se uma primeira abordagem às concepções e práticas de avaliação dos professores de Filosofia de uma escola do ensino secundário da Lezíria e Médio Tejo. De seguida, pondera-se em que medida tais concepções e práticas de avaliação dos professores de Filosofia vão ao encontro da quarta geração de avaliação – avaliação como «negociação» e «construção».

Em relação a tais questões e atendendo às dimensões contempladas na investigação anteriormente identificadas (ver quadro 1), pode-se concluir de uma maneira geral que a maioria dos professores de Filosofia entrevistados apresenta concepções e práticas de avaliação que se aproximam das características de uma avaliação formativa, formadora, reguladora e, sucessivamente, de uma avaliação como negociação e construção, ainda que em alguns casos tal negociação se apresente de forma ainda pouco expressiva.

Porém, para uma melhor constatação do que acabamos de afirmar, veja-se a abordagem que se faz articulando ou melhor, comparando, os resultados obtidos com a informação proveniente da revisão da literatura.

#### **4.4.1. Contextualização do Processo Avaliativo**

A maioria dos professores afirma avaliar em Filosofia com a finalidade de verificar a aquisição de conhecimentos e competências dos alunos. Ora aqui, parece estarmos mais próximos de uma avaliação por medida que remete para a quantidade de informação apreendida pelo aluno, para o produto em si, e não para a qualidade dessa mesma informação e a forma como ela contribuiu para o desenvolvimento do aluno, para o processo. Pinto e Santos (2006), referem que a última pretensão da avaliação não é identificar, mas sim ajudar o aluno a tomar o melhor caminho e decisão, isto num sentido regulador. Para além disto, também foram indicadas como funções da avaliação, embora com menos frequência, a auto-avaliação dos professores; o incutir nos alunos métodos de estudo e de trabalho e a integração da avaliação no processo de estruturação/reformulação das práticas pedagógicas dos professores o que poderá ir ao encontro da

construção/criação a partir da colaboração e debate de todos os intervenientes. Assim, consideramos que a forma como estes professores de Filosofia conceptualizam as funções da avaliação deve ser repensada, pois está, de certa forma, associada a uma aprendizagem repetitiva e memorística de conteúdos. Do nosso ponto de vista e a partir das leituras efectuadas, a avaliação, enquanto parte integrante do processo ensino - aprendizagem, tem como objectivos verificar o cumprimento do currículo, diagnosticar e (re)orientar o processo educativo. Portanto, a avaliação inventaria as necessidades; informa e regula o desenvolvimento dos alunos e traduz esse mesmo desenvolvimento qualitativo e quantitativamente. Afigura-se assim, a avaliação como um apoio/reforço que motiva a aprendizagem e como um processo de desenvolvimento de técnicas de estudo e aprendizagem (Pacheco, 1994).

Os alunos e professores são os destinatários/actores da avaliação referidos pela maioria dos entrevistados, seguindo-se os alunos e encarregados de educação e, por fim, apenas os alunos. Destes resultados revela-se a avaliação como algo que diz respeito fundamentalmente aos intervenientes na sala de aula, menosprezando a participação dos pais na escola e, por conseguinte na avaliação. Todavia, cada vez mais é enfatizada a ideia de levar os pais à escola e também a componente ou função informativa da avaliação (Pinto & Santos, 2006), pois «[...] deve ser dada informação aos pais de forma a regular a situação e evolução escolar dos seus filhos» (Pinto & Santos, 2006, p. 40). Nesta linha de pensamento também Pacheco (1994) considera que «avaliar formativamente pressupõe que o professor partilhe as tarefas com os outros professores e que avalie de uma forma negociada com os alunos e com os encarregados de educação, confiando e possibilitando a estes últimos, na base das informações recebidas, a tomada de decisões sobre o destino escolar dos seus educandos» (p. 131).

No papel do professor na avaliação salienta-se o recolher do feedback do seu trabalho e das aprendizagens dos alunos e, também, a orientação no desenvolvimento de competência dos alunos. Daqui, podemos depreender que o professor surge, efectivamente, como um agente de mudança, na medida em que procura ter conhecimento da eficácia do seu trabalho e a partir daqui



mudar/innovar nas suas práticas, mas também como um intérprete que procura entender o tipo e nível de aprendizagens dos alunos de maneira a regular as suas necessidades e o seu desenvolvimento. Eis que surge, então, o professor como um acompanhante dos alunos nas aprendizagens (Pinto & Santos, 2006) e, também, como um mediador, facilitador das aprendizagens (Júnior, 2005). Hadji (1994) considera que o trabalho do avaliador assemelha-se ao «[...] do funâmbulo, porque é necessário mover-se no espaço aberto entre um “ser” sempre em movimento e um “dever - ser”, sempre difícil de captar» (p. 43). Portanto, o professor compara-se a um viajante que deve conhecer a realidade e especificar as mudanças que nela se têm de verificar. Só a partir da compreensão da realidade actual e da previsão da realidade futura é que se poderá dizer o que é que é viável para levar a cabo esse projecto de mudança. Ainda nessa dimensão do papel do professor, não se pode menosprezar a referência, ainda que com pouca frequência, ao papel de juiz em diálogo/negociação com os alunos. A partir daqui, e das considerações tecidas, parece-nos que podemos afirmar que os professores estão cada vez mais a caminhar para a implicação da participação activa dos alunos, não se limitando a medir e a descrever. Tal implicação surge inevitavelmente com o abandono da figura do professor como o guardião da verdade, o detentor de todo o poder e a passagem para um paradigma centrado no aluno e na sua relação imediata com o saber. Paradigma este em que o professor surge como um acompanhante dos alunos nas suas aprendizagens e como um organizador dos contextos (Pinto & Santos, 2006), ou se preferirmos, um juiz no sentido em que é, de facto, alguém com uma experiência significativa e que, como tal, poderá ajuizar, orientar tendo em vista a regulação das aprendizagens dos alunos.

Em termos do papel dos alunos, a diversidade de opiniões aponta para uma tendência em considerar o aluno como central na avaliação, na medida em que é ele que a torna possível e, como tal, adquire o papel de um agente activo a quem compete a consciencialização dos seus pontos fortes e pontos fracos e a aquisição de métodos e ritmo de trabalho para chegar aos resultados pretendidos. Tais opiniões, levam-nos a crer que o aluno surge como protagonista do seu

próprio desenvolvimento e, conseqüentemente, protagonista da sua avaliação. Para que um aluno consiga efectivamente adquirir métodos de trabalho, ainda que seja trabalho seu, tem de haver uma pré-disposição para o diálogo, para a colaboração entre professor e aluno. Portanto, o aluno surge como o principal “piloto” de si mesmo, porém, a partir do papel do professor anteriormente referido - o professor acompanha, de alguma forma, esse caminho tendo em vista o desenvolvimento do aluno. Pois, tal como considera Barreira (2001, p. 52) ao referir-se à quarta geração de avaliação, «nesta construção, é imprescindível a interacção contínua entre as partes implicadas – o professor e o aluno, com os outros alunos, ao nível da sala de aula». Estamos, portanto, a falar de uma avaliação democrática e participada, na medida em que é « [...] realizada com os alunos, enquanto primeiros interessados em experiências cognitivas bem sucedidas, enquanto intérpretes privilegiados de reais dificuldades [...]» (Henriques *et al.*, 2001, p. 22)

Ainda neste âmbito do papel do aluno, deparamo-nos com mais duas opiniões, em que uma considera que o papel do aluno na avaliação é secundária, ou seja, o aluno deve focar-se no processo ensino - aprendizagem e deixar para segundo plano o processo avaliativo e uma outra opinião resume o papel do aluno a fazer provas das competências. Relativamente à primeira opinião, depreende-se que a avaliação surge desintegrada do processo ensino - aprendizagem, isto é, a avaliação é tida como um momento à parte e não como uma actividade integrada no processo ensino - aprendizagem, que poderia orientar e regular as necessidades dos intervenientes. Para além disto, a segunda opinião denota alguma aproximação ao modelo tradicional de ensino e de avaliação em que o papel do aluno é moralmente reservado a evidenciar os objectivos do currículo que apreendem (Pinto & Santos, 2006).

#### **4.4.2. Avaliação das aprendizagens em Filosofia**

A grande maioria dos professores avaliam em Filosofia as competências de análise, reflexão, conceptualização, pensamento crítico e problematização. Apenas uma professora referiu explicitamente avaliar os conteúdos apreendidos.

Neste caso, parece estar mais implícito nas respostas da maior parte dos professores que desenvolvem as suas práticas pedagógicas em torno das actividades especificamente filosóficas, o que na óptica de Tozzi (1989) são conceptualizar, problematizar e argumentar. Inevitavelmente, também a avaliação recai sobre estas actividades.

Não é à Filosofia que cabe ensinar a aprender, mas sim a filosofar. São as competências filosóficas, o saber identificar e formular problemas, levantar dúvidas e objecções, o saber conceptualizar e argumentar, que devem estar no horizonte de um professor de Filosofia no ensino secundário.

Deste modo, parece-nos que os professores entrevistados avaliam o que é específico do trabalho filosófico, pois a aplicação, a precisão e compreensão dos conceitos, argumentos e problemas, assim como a capacidade de reflexividade e pensamento crítico constituem a essência do trabalho filosófico.

Tal como considera Tozzi (1989), o ensino do filosofar no ensino secundário tem por finalidade e objecto a aprendizagem do filosofar e, tal filosofar, é didacticamente desdobrável nas três operações intelectuais: conceptualizar, problematizar e argumentar, que deverão ser didactizadas. Entendidas como um processo e uma aprendizagem do pensamento, e não como um mecanismo psicológico, estas três operações são uma referência incontornável quando se trata de levar os alunos a pensar de forma autónoma.

A grande maioria dos professores referiu que os critérios de avaliação são estabelecidos *a priori* pelo grupo de professores de Filosofia e depois são divulgados aos alunos por escrito e/ou oralmente no princípio do ano lectivo e, em dois casos, também no decorrer das aulas. Tais dados permitem-nos concluir que não há qualquer tipo de negociação entre professor - aluno na elaboração destes critérios. Parece-nos que a cultura pedagógica e avaliativa instaurada no campo educacional ainda não permite aos professores a partilha desta tarefa, que muito iria contribuir para a implementação da avaliação formadora (Fernandes *et al.*, 2008). Todavia, apesar da não negociação e participação dos alunos na elaboração dos critérios, deve sublinhar-se o facto de que as regras do jogo são conhecidas (Pinto & Santos, 2006), isto é, há, como já foi dito, divulgação e

esclarecimento dos critérios. É notável que os alunos não partam do zero, dado que os professores partilham os critérios, ou seja, os alunos estão informados e clarificados quanto aos critérios de avaliação a partir de um documento que lhes é entregue e onde estão explícitos ou até mesmo a sua redacção no caderno diário. Estes dados vêm, de alguma forma, comprovar as perspectivas de Barreira e Pinto (2005), que consideram que a preocupação dos professores pela explicitação, comunicação e clarificação dos critérios de avaliação é crescente. O que se pode dever, em boa parte, à noção da avaliação como um processo de comunicação entre os diferentes actores e, também à noção da relação estreita entre avaliação e aprendizagem que implica transmissão e reflexão, por parte dos alunos e dos professores, sobre os processos cognitivos a ser trabalhados, apesar de inicialmente nem todas as conceptualizações caminharem neste sentido. Perante isto, podemos afirmar que a avaliação praticada por este grupo de professores é de natureza relacional, na medida em que faz uso da comunicação interpessoal (Barreira, 2007).

A comprovar esta natureza relacional, surge também o diálogo com os alunos em torno da eficácia das técnicas e instrumentos de avaliação. A grande maioria dos professores, à excepção de um que considera que tal acto retira autoridade ao professor, a maioria, dizíamos nós, tem a preocupação de dialogar acerca dos resultados obtidos, averiguar as falhas e reflectir sobre o papel dos alunos. Daqui se pode deduzir que as práticas de avaliação destes professores envolvem colaboração de diversos parceiros, isto é, quer os professores quer os alunos envolvem-se no sentido de identificarem os problemas, de discutirem os usos da avaliação (Barreira; 2007; Machado 2007) de forma a que os alunos possam chegar aos resultados pretendidos.

Não podemos deixar de realçar a preocupação em averiguar as falhas, falhas essas que tanto podem surgir do pólo aluno, como do pólo professor e, tal como afirma, Pinto e Santos (2006), « [...] a avaliação passa a preocupar-se também com a adequação, a eficácia e o sentido das acções [...]» (p. 36)

Apenas uma professora deixou bem explícito que solicita aos alunos essa apreciação das técnicas e instrumentos no final de cada período. Quanto aos

outros três professores, subentende-se que o façam com mais regularidade, nomeadamente sempre que os alunos são sujeitos a momentos avaliativos, o que nos leva a crer que a avaliação praticada se integra no processo de ensino e aprendizagem e não em momentos à parte ou como rituais cíclicos.

Esta natureza dialógica da avaliação enquadra-se, também ela, na própria natureza da disciplina de Filosofia, na medida em que a aprendizagem do filosofar, com tudo o que implica de atitude crítica e emancipatória, deve propiciar ao aluno a possibilidade de pronunciar a sua palavra, entendida esta como um resultado dialógico da relação e do confronto com os outros (Freire, 1975).

No que concerne às técnicas e instrumentos utilizados para a avaliação em Filosofia e à justificação dessa mesma utilização, só uma professora referiu fazer uso apenas dos instrumentos de carácter escrito por ser uma questão de tradição e de objectividade. Os restantes professores referiram os testes, por uma questão de tradição, todavia demonstraram um grande interesse pela oralidade. Para além disto, também foi referido o recurso ao texto escrito e à reflexividade por integrarem a especificidade da Filosofia. No nosso entender, o uso não exclusivo do teste sumativo revela a preocupação dos professores em analisar as causas do insucesso. A partir daqui constatamos que o recurso a instrumentos de carácter escrito, nomeadamente os testes, fichas de trabalho, análise de textos é comum aos quatro professores. Note-se que o estudo da Filosofia não pode prescindir do papel fundamental do texto, desde que a interpretação de textos não seja entendida como um fim em si mesmo, mas sim como um meio para alcançar as competências filosóficas. Assim, a expressão mais adequada deve ser «trabalhar com o texto» que apresenta teorias, problemas ou argumentos filosóficos (Almeida & Costa, 2000) Edificando-se o múnus filosófico na porfia do diálogo com outros, que já pensaram os problemas com que nos debatemos, o texto é sem dúvida lugar primordial de encontro crítico. Na óptica de Vicente (1992), o fundamental do ensinar a aprender a filosofar passa, *ipso facto*, por promover a relação estreita do aluno com a palavra, que se pretende que recolha com sentido de leitura da epigrafia do pensamento do outro.

Para além disto, constatamos alguma variedade de técnicas e instrumentos de avaliação predominantemente qualitativos, nomeadamente fichas de trabalho, análise de textos, trabalhos de grupo, apresentações em power point, entre outros. Na nossa óptica, é fundamental para um processo de ensino - aprendizagem que se quer dinâmico e motivador, diversificar instrumentos e estratégias de avaliação. De facto, se o que está em causa no ensino da Filosofia é sobretudo permitir que o aluno desenvolva uma atitude interventiva e problematizadora, as tarefas propostas terão necessariamente que se coadunar com estas aspirações. Pois, o aluno « [...] deve trabalhar na classe de filosofia como se se encontrasse num laboratório, investigando, descrevendo, criando e realizando experiências. A sua atitude deve ser activa» (Izuzquiza, 1982, p. 29). Note-se que segundo Almeida e Costa (2000), a melhor actividade de avaliação para testar a aquisição das competências filosóficas mais importantes é o ensino ou dissertação dado que implica articular clara e correctamente os problemas, as teorias e os argumentos. Actividade esta que não foi referida por nenhum dos professores entrevistados, é fundamental o uso de diversas formas de avaliação de maneira a responder às necessidades dos alunos. Também Hadji (2001) considera que «[...] familiarizar os alunos com os principais tipos de tarefas, oferecer-lhes um bom conhecimento das diversas categorias de problemas, os ajudará a construir uma base de orientação adequada» (p. 87).

Ainda nesta abordagem dos instrumentos, não podemos menosprezar o facto de que a tradição (herança) na escolha dos instrumentos continua a prevalecer mais do que a noção da especificidade da Filosofia. Tais resultados ainda denotam um reflexo da avaliação como medida e do paradigma objectivista que reconhecia nos instrumentos de carácter psicométrico, nomeadamente no teste de lápis e papel, a forma mais adequada, objectiva e infalível para medir as aprendizagens dos alunos (Ferreira, 2007).

A maioria dos professores fornece feedback da avaliação aos seus alunos de uma forma contínua, isto é, no decorrer das aulas e quando sujeitos a momentos de avaliação, semanalmente ou no fim de cada período. Note-se que uma professora aproveita a revisão/contextualização da aula anterior para

proporcionar informação aos alunos e, assim, rever alguns conteúdos que não foram tão bem compreendidos. Eis aqui o feedback como um processo indispensável para que a avaliação faça parte do processo de ensino-aprendizagem (Barreira, 2007). Só assim estamos perante uma avaliação formativa, na medida em que os alunos, a partir desse feedback, tomam consciência do estado de desenvolvimento das aprendizagens, comparando-se com aquele que é pretendido. É, então, um momento em que os alunos se confrontam com o tipo de mudanças a levar a cabo para atingir os objectivos pretendidos (Biggs, 1998, citado por Fernandes, 2006<sup>b</sup>, p. 31)

Pelo exposto, concluímos que a avaliação formativa é a modalidade privilegiada com a função de regular e melhorar as aprendizagens. Como tal, a avaliação formativa «[...] situa-se no coração da acção de formação e integra-se no processo de ensino» (Fernandes *et al.*, 2008, p. 29).

Tal como o programa em vigor da disciplina preconiza, as práticas avaliativas destes professores caracterizam-se por serem predominantemente formativas e qualitativas e tendencialmente contínuas, dado que informam e regulam o curso das aquisições cognitivas e a realização bem sucedida das actividades ao longo processo ensino - aprendizagem, assim como acompanham e articulam todos os momentos de ensino e aprendizagem de maneira a evitar aquisições cognitivas incorrectas que venham a prejudicar futuramente os alunos.

Relativamente à adaptação da avaliação realizada, ao nível de desempenho da turma, a maioria dos professores afirma adequar a avaliação, assim como as estratégias, consoante os objectivos e o desempenho dos alunos. Ou seja, em turmas cujo rendimento é superior comparativamente a outras, parece-nos que os instrumentos de avaliação aplicados denunciam uma maior exigência e um maior nível de desenvolvimento. Portanto, trata-se de uma adaptação consoante o perfil da turma e aquilo que pretendem seguir após ao 12ºano. Também uma professora afirmou adaptar a avaliação tendo como base o grau de domínio dos conteúdos. Perante isto, depreendemos que há, de facto, uma adaptação realizada mais em termos individuais e não tanto em termos de perfil de turma. Parece-nos então, estar implícita uma preocupação pela eficácia, sentido e adequação das decisões

avaliativas de maneira a corresponderem às necessidades dos alunos. Para além disto, o tipo de avaliação praticado também admite a divergência, porque lida com resultados imprevisíveis e recorre a diferentes estratégias para lhes fazer face (Barreira, 2007). Se, de facto, a avaliação tem como função ajudar as pessoas a desenvolverem as suas aprendizagens, ela terá, na nossa óptica, que se diversificar e adaptar aos resultados, daí revelar o seu carácter contínuo e recursivo dado que é susceptível de diversas revisões, alterações ou até substituições. Ainda nesta dimensão, uma professora afirma não adaptar, mas sim apostar no treino de competências. Portanto, nesta aposta no treino e exercício, a professora remete-nos para a diversificação de estratégias (Guba & Lincoln, 1989 citados por Barreira 2007) e, quiçá, para o uso de tarefas de remediação de maneira a que os alunos com dificuldades possam atingir os objectivos curriculares estabelecidos (Pacheco, 1994).

#### **4.4.3. Auto-avaliação**

No caso da definição de auto-avaliação, dois professores consideram-na como um instrumento precioso para o professor na atribuição da nota final aos alunos. Os restantes professores definiram a auto-avaliação como um meio a partir do qual o professor pode constatar as capacidades dos alunos e os efeitos das suas práticas pedagógicas; uma forma dos alunos se consciencializarem relativamente ao próprio desenvolvimento; um momento em que o aluno se posiciona e, por último, uma oportunidade de auto-promoção dos alunos. Tais resultados revelam-nos que este grupo de professores, à excepção do último, atribui uma grande importância à auto-avaliação, quer para o professor, quer para o aluno. De facto, este momento de auto-avaliação efectuado pelos alunos irá ser útil para o próprio professor na medida em que lhe vai permitir reflectir sobre a sua acção e, se necessário proceder a uma reestruturação e diversificação das estratégias pedagógicas e avaliativas, ou seja, o professor tendo conhecimento dos efeitos do seu trabalho, modifica a sua acção e ajusta às intervenções (Fernandes *et al.*, 2008). Julgamos ser fundamental o professor ter feedback quanto à sua actuação para que possa, efectivamente, ir ao encontro das



necessidades dos alunos, negociando com eles. Para além disto, devemos salientar o aluno como protagonista da sua própria avaliação, dado que ao reflectir sobre o seu desempenho e desenvolvimento está a regular as suas aprendizagens. Na óptica de Fernandes *et al.*, (2008), o aluno só poderá construir o seu próprio saber se também tiver mecanismos que lhe permitem regular as aprendizagens, daqui a importância da auto-avaliação. A auto-avaliação como estratégia por excelência da avaliação formativa vai permitir ao aluno «[...] tomar consciência das dificuldades com que se depara no seu percurso de formação, a fim de reconhecer e de corrigir os erros e de ultrapassar as dificuldades» (Fernandes *et al.*, 2008, p. 29). Em síntese, parece-nos prudente afirmar que estamos perante uma avaliação formativa dado que «[...] informa os dois principais actores do processo. O professor, que será informado dos efeitos reais de seu trabalho pedagógico, poderá regular sua acção a partir disso. O aluno, que não somente saberá onde anda, mas poderá tomar consciência das dificuldades que encontra e tornar-se-á capaz [...] de reconhecer e corrigir ele próprio seus erros» (Hadji, 2001, p. 21).

Pelos dados adquiridos, constatamos que a grande maioria dos professores solicita aos alunos que se auto-avaliem de uma forma contínua, mais especificamente no decorrer das aulas, e, também, no final de cada período. Assim sendo, podemos afirmar que está implícito nas respostas dos professores que a auto-avaliação surge em estreita relação com o processo ensino-aprendizagem, de maneira a permitir ao aluno que reflecta sobre o seu próprio percurso enquanto sujeito aprendente.

Note-se que um dos professores afirmou não solicitar aos alunos a auto-avaliação, por considerar um momento sem qualquer relevância. Apenas refere que comunica/discute a nota que vai atribuir e revê os critérios de avaliação. Deste modo, parece-nos que é o próprio professor que regula as aprendizagens dos alunos, comunicando-lhes o seu parecer e nota final, ainda que a discuta.

Apenas dois dos cinco professores afirmaram recorrer a folhas e fichas com os critérios de avaliação. Os restantes recorrem a uma grelha de reflexão e à avaliação escrita e oral. Parece-nos interessante o recurso a fichas com os

critérios de avaliação no momento da auto-avaliação, pois são uma forma de facilitar essa reflexão do aluno (Fernandes *et al.*, 2008). Isto é, os critérios constituem, então, o referencial a partir do qual os alunos se podem regular e identificar os pontos de realização ou de não realização (Barreira, 2007). Também Barbosa e Alaiz (1994) consideram que cada vez mais os professores elaboram fichas de auto-avaliação que permitem ao aluno fazer um balanço do caminho percorrido de forma independente.

Uma grande parte dos professores afirma divulgarem os critérios de avaliação no início do ano em suporte textual e também a sua explicitação oralmente. Os restantes professores também divulgam os critérios no início do ano lectivo, e solicitam aos alunos que os redijam no caderno diário.

Relativamente à influência da auto-avaliação e dos resultados dos alunos nas práticas avaliativas e nas práticas pedagógicas, constatamos que a grande maioria dos professores retira consequências da avaliação para as suas práticas pedagógicas e avaliativas, procedendo, *a posteriori*, a uma reelaboração e diversificação de ambas as estratégias. Apenas duas professoras afirmam que a avaliação lhes influencia somente as práticas pedagógicas. A partir destes resultados, concluímos que a avaliação e a auto-avaliação praticadas permitem corrigir rumos e reorientar as estratégias (Júnior, 2005).

Em guisa de conclusão, de uma forma geral os professores de Filosofia entrevistados encaram a avaliação como parte integrante do processo ensino-aprendizagem e apresentam uma aproximação à avaliação reguladora, construtiva, formativa e formadora. Todavia, a tradicional técnica de testagem – o teste, continua a imperar nas práticas avaliativas dos professores de Filosofia para verificar se os objectivos foram cumpridos pelos alunos. É caso para dizer que a tradição ainda impera, apesar do esforço para diversificar os instrumentos. Segundo a revisão da literatura, «o recurso significativo dos professores ao teste para a prática da avaliação explica-se não só pela tradição avaliativa, mas também pela facilidade da sua utilização em turmas com um elevado número de alunos, pela ligação imediata aos objectivos, por proporcionarem um registo escrito para referência posterior, por serem mais consistentes com as expectativas

*Concepções e práticas de avaliação dos professores de Filosofia do ensino secundário de uma escola da  
Lezíria e Médio Tejo*

dos professores, alunos e pais por permitirem um feedback sobre os aspectos a ensinar e a aprender» (Fernandes, 2005; Valadares & Graça, 1998 citados por Ferreira, 2007, p. 127.)

## **Considerações finais**

Chegados ao fim deste intenso percurso e terminada que está a apresentação, análise e discussão dos dados desta investigação, resta-nos esquematizar uma síntese final, destacando as principais conclusões da mesma, tendo como pano de fundo os objectivos previamente definidos.

A temática das concepções e das práticas de avaliação dos professores de Filosofia do ensino secundário é conceptualmente difusa e profusa, onde se acomoda facilmente a desorientação, nomeadamente quando está em causa a necessidade de gerar consensos mínimos que viabilizem a elaboração de critérios de avaliação (Almeida & Costa, 2000).

Foi na tentativa de melhor compreendermos as concepções e as práticas de avaliação dos professores de Filosofia do ensino secundário que projectamos este estudo, a partir de uma metodologia que nos permitisse um acesso ao pensamento dos cinco professores de Filosofia (Amado, 2008<sup>d</sup>). Neste sentido, iremos apresentar as considerações finais referentes a cada objectivo proposto.

No que concerne ao primeiro objectivo – **conhecer as concepções e as práticas de avaliação dos professores de Filosofia do ensino secundário** relativamente à avaliação das aprendizagens, podemos inferir que uma grande parte dos entrevistados conceptualizam, por uma questão de tradição, a avaliação como um instrumento de verificação da aquisição de conhecimentos e competências dos alunos, o que a remete para o seu carácter sumativo e para o uso do teste como principal instrumento de testagem. Todavia, na prática concluímos que há um esforço por implementar uma avaliação de carácter formativo e construtivo, ainda que pouco expressivo, a partir do recurso a outro tipo de instrumentos avaliativos, a saber: apresentações orais; trabalhos em grupo; fichas de trabalho, entre outros.

Relativamente ao segundo objectivo – **relacionar as concepções e as práticas desses professores com o perfil da quarta geração de avaliação** (Guba & Lincoln, 1989 citados por Barreira, 2001), verificando até que ponto se aproximam ou se afastam de uma avaliação construtiva, relacional,

**formadora, alternativa e reguladora**, podemos concluir que os professores entrevistados estão conscientes do carácter construtivo da avaliação e que na prática proporcionam ao aluno momentos para que este possa construir e reconstruir a sua própria aprendizagem, nomeadamente a partir de diálogos em torno da eficácia dos instrumentos, da averiguação das falhas e da própria auto-avaliação.

Não constatamos por parte dos professores uma grande abertura a uma avaliação como negociação, a não ser que esta se possa deduzir, de uma forma subtil, dos momentos em que os professores fornecem feedback aos alunos, discutem os erros e adoptam novas estratégias de ensino - aprendizagem e de avaliação.

Em termos gerais, a avaliação que estes professores dizem que praticam é formativa, na medida em que regula tanto a actividade do aluno como a do professor, relativamente à modificação da acção e ajuste das intervenções. Para além disto, inferimos a prática de uma avaliação formadora e reguladora, dado que proporcionam aos alunos momentos de auto-avaliação, apesar de, não raras as vezes, a reconhecerem como um instrumento mais precioso para os professores e não tanto uma possibilidade dos alunos regularem as suas aprendizagens. O que nos leva a crer que no momento de auto-avaliação os alunos não são alertados quanto à excelência e potencialidades desse instrumento, nem lhes é dado conhecimento do referencial avaliativo que devem ter em consideração para tornar formativos todos os momentos de auto-avaliação.

Perante as considerações aqui tecidas, podemos constatar uma tendência nestes professores para promoverem nas suas práticas uma avaliação de natureza relacional a partir do diálogo e da colaboração entre professores e alunos, tendo em vista uma readaptação das práticas dos professores consoante as características e necessidades dos alunos e, também, um reconhecimento dos erros e superação das dificuldades por parte dos alunos. Consideramos que esta tendência pretende contrariar aquilo que a tradição ainda insiste em impor nas práticas dos professores.

Neste sentido, podemos afirmar que as concepções e as práticas de avaliação das aprendizagens destes professores se afastam do perfil de uma quarta geração de avaliação como negociação, contudo tendem a aproximar-se de uma avaliação relacional, reguladora, formadora e alternativa que procura colocar a tónica no aluno como o “piloto” das suas próprias aprendizagens.

Não podemos deixar de referir, no final deste trabalho, algumas limitações que, de alguma forma, podem ter contribuído para uma visão menos clara da temática em questão.

Como limitações deste estudo podemos referir o número reduzido de sujeitos na investigação. Julgamos que um maior número de participantes na investigação permitiria uma melhor compreensão das concepções e das práticas de avaliação e, por conseguinte, possibilitaria uma comparação mais acentuada com a revisão da literatura. Para além desta limitação, devemos referir que uma investigação acerca desta temática que não analise as práticas de avaliação dos professores no contexto da sala de aula é sempre uma investigação limitada, pois os dados obtidos exclusivamente pela administração de entrevistas «[...] dizem-nos o que os participantes dizem que fazem ou uma sua interpretação acerca do que fazem» (Fernandes, 2006<sup>a</sup>, p. 331). Deste modo, seria pertinente recorrer à observação de aulas que nos permitisse um cruzamento dos diversos dados e conferir os dados narrados pelos professores.

Outra sugestão apontaria para a auscultação das concepções que os alunos têm da avaliação em Filosofia, pois não podemos esquecer as consequências que tem na vida dos próprios alunos, daí a importância de perceber como é que eles a perspectivam. Desta forma constatamos que a presente investigação não esgota todas as possibilidades de pesquisa em função desta problemática.

Por último, desejamos referir algumas considerações que este processo de investigação nos suscitou. Como tal, consideramos que a minimização da complexidade da avaliação em Filosofia passa, sobretudo, por determinar os conteúdos a leccionar, saber como elaborar as questões e como se procede à avaliação das respostas a essas questões. Julgamos ser fundamental os professores trabalharem conjuntamente na definição dos critérios de avaliação

para que se reduza a subjectividade na avaliação em Filosofia e para uniformizar as ponderações sobre o desenvolvimento e o empenho escolar dos alunos. Pois, «[...] à falta de ideias precisas sobre o que se deve exigir do aluno, ele acaba por ser avaliado pela forma como escreve e como articula algumas frases em português acerca dos filósofos A, B ou C» (Almeida & Costa, 2000, p. 9). Para além disto, consideramos fundamental os professores desta disciplina apostarem, ainda mais colaborativamente, no desenvolvimento de técnicas e instrumentos formativas e complexas que possam requerer diversas habilidades, autonomia e que sejam, sobretudo, multidimensionais. Isto é, devemos dar primazia às actividades que contemplam o maior número de competências.

Para terminar, não podemos deixar de referir a satisfação sentida na realização desta investigação que em muito contribuiu para a consciencialização do nosso papel ao longo de todo o processo avaliativo e para a necessidade de se recorrer, cada vez mais, a estratégias que coloquem a avaliação como um instrumento ao dispor dos alunos para regular as suas aprendizagens. Para este efeito é necessário apostar na formação de professores « [...] para a utilização equilibrada das técnicas de testagem e de não testagem, de modo que o percurso escolar do aluno seja quantitativa e qualitativamente julgado em função das suas possibilidades e ritmos de aprendizagem» (Pacheco, 1994, p. 135).

## **Bibliografia**

Almeida, A. & Costa, A. (2000). *Avaliação das aprendizagens em Filosofia – 10º e 11º anos*. Sociedade Portuguesa de Filosofia. Centro para o ensino da Filosofia. Retirado em 17 de Julho, 2008, de [http://www.dgidc.min-edu.pt/serprof/acurric/aval\\_aprend\\_filosofia.pdf](http://www.dgidc.min-edu.pt/serprof/acurric/aval_aprend_filosofia.pdf).

Alves, M. (2004). *Currículo e avaliação. Uma Perspectiva Integrada*. Porto: Porto Editora.

Amado, J. (2000). *A Técnica de análise de conteúdo*. *Revista Referência*, 2000, (5), 53-63.

Amado, J. (2008<sup>a</sup>). *Introdução à investigação qualitativa. (Investigação educacional II). A investigação em educação e seus paradigmas*. (Texto não publicado). Coimbra: FPCE - Universidade de Coimbra.

Amado, J. (2008<sup>b</sup>). *Introdução à investigação qualitativa. (Investigação educacional II). A construção do projecto de investigação*. (Texto não publicado). Coimbra: FPCE - Universidade de Coimbra.

Amado, J. (2008<sup>c</sup>). *Introdução à investigação qualitativa. (Investigação educacional II). A técnica da análise de conteúdo*. (Texto não publicado). Coimbra: FPCE - Universidade de Coimbra.

Amado, J. (2008<sup>d</sup>). *Introdução à investigação qualitativa. (Investigação educacional II). Estratégias gerais: o estudo de caso e a etnografia*. (Texto não publicado) Coimbra: FPCE - Universidade de Coimbra.



Amado, J. (2008<sup>e</sup>). *Introdução à investigação qualitativa. (Investigação educacional II). A entrevista.* (Texto não publicado) Coimbra: FPCE - Universidade de Coimbra.

Arantes, M. (2004). *Concepções e práticas de avaliação de professores estagiários de Matemática.* Dissertação de Mestrado em Educação, Supervisão Pedagógica em Ensino da Matemática. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.

Barbosa, J. & Alaiz, V. (1994). Auto-avaliação. *Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem.* Lisboa: IIEE. Retirado em 7 de Maio, 2009, de: [www.dgidc.min-edu.pt/serprof/acurric/av\\_es/texto\(33\).pdf](http://www.dgidc.min-edu.pt/serprof/acurric/av_es/texto(33).pdf)

Barbosa, J. & Neves, A. (2006). Fantasmas, mitos e ritos da avaliação das aprendizagens. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 40 (3), 219-237.

Barreira, C. (2001). *A avaliação das aprendizagens em contexto escolar: estudo das atitudes dos docentes face ao modelo de avaliação do ensino básico.* Tese de Doutoramento em Ciências da Educação. Coimbra: FPCE – Universidade de Coimbra.

Barreira, C. & Pinto, J. (2005). A investigação em Portugal sobre a avaliação das aprendizagens dos alunos (1990-2005). *Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, (4), 21-105.

Barreira, C. (2007). *Avaliação é ser sujeito ou sujeitar-se?* Textos de apoio à cadeira de Modelos e Práticas de Avaliação da Formação. (Texto não publicado) Coimbra: FPCE – Universidade de Coimbra.

Boavida, J. (1991). *Filosofia – do Ser e do Ensinar.* Coimbra: Instituto Nacional de Investigação Científica.

Boavida, J. & Amado, J. (2006). *Ciências da Educação: Epistemologia, Identidade e Perspectivas*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Bruner, J. (1987). *O processo da educação*. São Paulo: Companhia Editorial Nacional.

Bruner, J. (1999). *Para uma teoria da educação*. Lisboa: Relógio d'Água.

Correia, E. (s.d). *Avaliação. Gerações da Avaliação: Traços Históricos*. Textos Pedagógicos. Profissionalização em Serviço. Aveiro: Universidade de Aveiro. Retirado em 18 de Agosto, 2009, de: <http://zircon.dcsa.fct.unl.pt>

Costa, A. (2004). Porto. *Avaliação: como avaliar o aprender a (competências) e o aprender que (conteúdos)?* VI Encontro de Didáctica da Filosofia. Porto: FLUP. Retirado em 11 de Janeiro de 2010, de: [http://www.apfilosofia.org/documentos/pdf/APCosta\\_avaliacao.pdf](http://www.apfilosofia.org/documentos/pdf/APCosta_avaliacao.pdf)

Erikson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp.162-213). New York: Macmillan.

Fernandes, D. (2006<sup>a</sup>). Vinte anos de avaliação das aprendizagens: Uma síntese interpretativa de artigos publicados em Portugal. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 40 (3), 289-349.

Fernandes, D. (2006<sup>b</sup>). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 19 (2), 21-50.

Fernandes, D. (2008). *Avaliação das Aprendizagens. Desafios às Teorias, Práticas e Políticas*. Lisboa: Texto Editores.

Fernandes, J. et al. (2008). *Perspectivas e práticas de avaliação de professores de matemática*. Universidade do Minho: Instituto de Educação e Psicologia.

Ferraz, M. et al. (1994). Avaliação formativa: algumas notas. *Pensar a avaliação, melhorar a aprendizagem*. Lisboa: IIE. Retirado em 8 de Junho de 2009, de: <http://sitio.dgidec.min-edu.pt/secundario>

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

Freire, P. (1975). *Pedagogia do oprimido*. Porto: Afrontamento.

Hadji, C. (1994). *A avaliação, regras do jogo: Das intenções aos instrumentos* (4<sup>a</sup>ed.). Porto: Porto Editora.

Hadji, C. (2001). *Avaliação Desmistificada*. Porto Alegre: Artmed.

Henriques, F. et al. (2001). *Programa de Filosofia 10º e 11º anos*. Cursos gerais e cursos tecnológicos. Formação Geral. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário.

Izuzquiza, I. (1982). *La classe de filosofía como simulacion de la actividad filosófica*. Madri: Anaia.

Júnior, J. (2005). *A avaliação em Filosofia*. Natal: Princípios. Retirado em 14 de Julho, 2009, de: <http://www.principios.cchla.ufrn.br/17-18P-145-156.pdf>

Leite, C. & Fernandes, P. (2002). *A avaliação das aprendizagens dos alunos*. Novos Contextos, Novas Práticas. Porto: Edições ASA.

Lemos, V. *et al.*, (1998). *A nova avaliação da aprendizagem: o direito ao sucesso*. (5ªed.). Lisboa: Texto Editora.

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

Machado, E. (2007) *Avaliação e participação. Um estudo sobre o papel dos actores na avaliação da formação contínua*. (Documento policopiado). Dissertação de Doutoramento. Universidade do Minho: Instituto de Educação e Psicologia.

Pacheco, J. (1994). *A avaliação dos alunos na perspectiva da reforma: Propostas de Trabalho*. Porto: Porto Editora.

Pacheco, J. (1998). A avaliação da aprendizagem. *In* L. S. Almeida & J. Tavares (Eds.), *Conhecer, aprender, avaliar* (pp. 111-132). Porto: Porto Editora.

Pinto, J. (1989). *Avaliação escolar: concepções... problemas e práticas*. Trabalho apresentado para a realização de provas públicas para Professor Adjunto. Instituto Politécnico de Setúbal: Escola Superior de Educação.

Pinto, J. & Santos, L. (2006). *Modelos de avaliação das aprendizagens*. Lisboa: Universidade Aberta.

Reis, P. *et al.* (2006). Concepções sobre os cientistas em alunos do 1º ciclo do Ensino Básico: “Poções, máquinas, monstros, invenções e outras coisas malucas”. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 5 (1),51-74. Retirado em 13 de Novembro de 2009, de: [http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen5/ART4\\_Vol5\\_N1.pdf](http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen5/ART4_Vol5_N1.pdf)

Tozzi, M. (1989). *Vers une didactique de la philosophie*. Cahiers Pédagogiques, 270.

Tozzi, M. (1992). *Apprendre à philosopher dans les lycées d’aujourd’hui*. Montpellier: Hachette Éducation.

Tuckman, B. (2000). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Valadares, J. & Graça, M. (1998). *Avaliando para melhorar a aprendizagem*. (1ªed.). Lisboa: Plátano Edições Técnicas.

Vicente, J. (1992). Subsídios para uma didáctica comunicacional no ensino-aprendizagem da Filosofia. *Revista Filosófica de Coimbra*, 92 (2), 337-347.

Vicente, J.N. (2005). *Didáctica da Filosofia: 3.Planificação didáctica*. (Texto não publicado). Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

Vicente, J. (2006). *Avaliar a Avaliação em Filosofia*. VII Encontro de Didáctica da Filosofia. (Texto não publicado). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Vicente, J. (2009). *Didáctica da Filosofia: Subsídios para um Paradigma Organizador do trabalho filosófico no ensino secundário – Portugal*. (Texto não publicado). Universidade de Coimbra: FL.

Victorri, C. (2009). *Journées d'études de l' ACIREPH sur l' évaluation. Texte de presentation*. Paris: ACIREPH. Retirado em 5 de Julho, 2009, de: [http://www.acireph.org/Files/acireph\\_bulletin\\_numero\\_41\\_juin\\_2009\\_def.pdf](http://www.acireph.org/Files/acireph_bulletin_numero_41_juin_2009_def.pdf)

Vieira, C. (1999). A credibilidade da investigação científica de natureza qualitativa: questões relativas à sua fidelidade e validade. *Revista Portuguesa De Pedagogia*, 33(2), 89-116.

Yin, R. (1994). *Case study research: design and methods*. London: Sage.

### **Legislação**

- Decreto-Lei nº74/2004. Diário da República, 73, I Série A, 1931-1942.

# **Anexos**

# ANEXO I

## GUIÃO DA ENTREVISTA



## **Guião da entrevista**

Identificação da entrevistadora Vânia Pereira

Identificação do entrevistado \_\_\_\_\_

Entrevista realizada na data \_\_\_\_\_

Local de realização \_\_\_\_\_

Recursos de aplicação (com ou sem gravador) com gravador

Problema: Concepções e práticas de avaliação dos professores de Filosofia

Objectivos: Recolher dados sobre as concepções que os professores de Filosofia têm relativamente à avaliação e conhecer as suas práticas avaliativas

BLOCOS		NOTAS
BLOCO 1 Legitimação da entrevista	<ul style="list-style-type: none"><li>- Agradecer a disponibilidade</li><li>- Garantir a confidencialidade dos dados</li><li>- Esclarecer sobre o problema e os objectivos da entrevista</li></ul>	
BLOCO 2 Identificar os papéis e as funções da avaliação	<ul style="list-style-type: none"><li>- Quais as funções da avaliação no processo ensino-aprendizagem?</li><li>- A quem se destina a avaliação?</li><li>- Qual é o papel do professor na avaliação?</li><li>- Qual é o papel dos alunos na avaliação?</li></ul>	
BLOCO 3 Conhecer como é encarada e feita a avaliação na disciplina de Filosofia	<ul style="list-style-type: none"><li>- Existe especificidade na avaliação dos alunos na disciplina de Filosofia? Porquê?</li><li>- O que se deve avaliar na disciplina de Filosofia?</li><li>- Estabelece com os seus alunos os critérios de avaliação? Em que momento(s) e como?</li><li>- Adapta a avaliação realizada ao nível de desempenho da turma?</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Obter informações sobre a forma como é encarada e feita a avaliação em Filosofia</li></ul>

	<p>Como?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Com que periodicidade dá aos seus alunos feedback sobre os resultados da avaliação? De que forma o faz?</li> <li>- Tem por hábito questionar os seus alunos sobre a adequação e a eficácia dos instrumentos e dos critérios de avaliação comparativamente às necessidades e ao desempenho dos alunos?</li> <li>- O que pode ser feito para melhorar a avaliação na disciplina de Filosofia?</li> </ul>	
<p><b>BLOCO 4</b>                  Explicitar as modalidades e instrumentos da avaliação</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Que tipo de técnicas e instrumentos privilegia para avaliar? Porquê esses e não outros? Costuma antes de um teste dar uma matriz de preparação?</li> <li>- Em que momentos avalia os seus alunos? Que modalidades utiliza?</li> <li>- De que forma encara a auto-avaliação? Com que periodicidade solicita aos seus alunos que se auto-avaliem? Que instrumentos utiliza?</li> <li>- Os alunos, quando se auto-avaliem, conhecem os critérios de avaliação? Como são divulgados aos alunos?</li> <li>- A auto-avaliação dos seus alunos influencia as suas práticas avaliativas? De que forma?</li> </ul>	<p>-Conhecer os instrumentos de avaliação dos professores</p> <p>- Procurar que o entrevistado exemplifique situações concretas</p>
<p><b>BLOCO 5</b>                  Auscultação do impacto dos resultados obtidos pelos alunos nas práticas pedagógicas dos</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Costuma reflectir nos resultados obtidos pelos seus alunos? Estes têm influência nas suas práticas pedagógicas</li> </ul>	<p>- Procurar que o entrevistado exemplifique essa influência.</p>

*Concepções e práticas de avaliação dos professores de Filosofia do ensino secundário de uma escola da  
Lezíria e Médio Tejo*

professores	posteriores?	
BLOCO 6	- Esclarecimento	
Finalização	- Agradecimento	

Nota: O presente guião da entrevista foi adaptado de Arantes (2004) e de Fernandes *et al.* (2008).

# ANEXO II\*

## GRELHA SÍNTESE DAS CATEGORIAS, SUBCATEGORIAS, INDICADORES E UNIDADES DE REGISTO

\*Dada a extensão do anexo, foi acordado entre Orientador e Mestranda de que o documento em questão só poderá ser consultado no *CD-ROM*.

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO
- <b>Contextualização do processo avaliativo</b>	- Objectivos/Funções	<p>- Verificação da aquisição de conhecimentos e competências dos alunos (A, C e E)</p> <p>- Auto-avaliação do professor (A e B)</p>	<p>- “A função da avaliação é... [pensativa] <u>saber o que é que efectivamente os alunos adquiriram em termos de objectivos e de competências.</u> É sempre uma... uma <u>tentativa de quantificação dos conhecimentos e das competências</u>” (A)</p> <p>- “...<u>é certificar se os alunos têm ou não os conhecimentos que são ...</u>(hesitação) <u>ensinados e transmitidos ao longo de um tempo determinado.</u>”(C)</p> <p>-“As funções da avaliação <u>são saber o nível de conhecimentos do aluno, que tipo de conhecimentos é que ele tem, que tipo de competências; saber em que grau estão as suas competências ao nível da expressão escrita, ao nível da compreensão e do raciocínio. [...]um diagnóstico dos poderes e das capacidades cognitivas dos alunos.</u>” (E)</p> <p>- “ [...] forma também de <u>auto-correcção seja para os alunos, seja para nós.</u>” (A)</p> <p>-“ [...] <u>obter feedback entre aquilo que se ensina e [hesitante] o que os aprenderam.</u> E a avaliação também centrar-se no próprio professor. O</p>

	<p>- Destinatários/Actores</p>	<p>-Promover nos alunos métodos de estudo e de trabalho (C)</p> <p>-Reformulação das estratégias (D)</p> <p>- Alunos e professores (A, B e D)</p>	<p>professor ter consciência de face a determinados resultados saber também que podia ter errado e repensar noutras estratégias para realmente ser mais bem sucedida.</p> <p><u>A avaliação que se faz aos alunos e que é tão difícil de atribuir é, também, uma auto-avaliação nossa”</u> (B)</p> <p>- “...<u>se não houvesse avaliação</u>, de certa forma, o que iria acontecer é que eles passariam, imagine, toda a sua vida lectiva só a escutar e se calhar <u>muitos deles não teriam que estudar, que se debruçar sobre as coisas, não teriam de perder tempo a trabalhar. E, por isso, é que a avaliação é importante para eles.</u>” (C)</p> <p>- “[...] <u>reformular as estratégias em função desse feedback. Se esse feedback for positivo, as estratégias são umas, se for negativo as estratégias são outras.</u>” (D)</p> <p>- “A avaliação <u>destina-se a todos os alunos e inclusivamente aos professores</u>, não é?! Porque de alguma forma quando nós avaliamos, ainda agora me aconteceu isso, posso falar à</p>
--	--------------------------------	---	--

		<p>- Alunos e encarregados de educação (C)</p>	<p>vontade? Posso? <b>Entrev.:</b> Sim, claro! <b>Prof.:</b> Pronto! Quando eu entrego um teste, acabou de acontecer agora, não é?! Eu entrego um teste e eu fico a saber qual foi o resultado do teste, qual a média, quem subiu, quem desceu e etc... E <u>há dados nos resultados que eu apresento aos alunos que me levam a crer que houve coisas que eu também preciso de rever e de melhorar.</u>” (A)</p> <p>- <u>“O professor ter consciência de face a determinados resultados saber também que podia ter errado e repensar noutras estratégias para realmente ser mais bem sucedida. [...] destinada tanto aos alunos como aos professores.”</u> (B)</p> <p><u>“ [...] destina-se não só aos alunos, mas também ao professor, claro que a avaliação num processo de ensino-aprendizagem está sempre direccionada para os alunos, mas em função dessa avaliação o próprio professor se auto-avalia e avalia os seus alunos.”</u> (D)</p> <p>- <u>“ Destina-se aos alunos e, por sua vez, de uma forma mais indirecta, também aos encarregados de educação.”</u> (C)</p>
--	--	--	--

	<p>- Papel do Professor</p>	<p>- Alunos (E)</p> <p>- Recolher feedback do trabalho e das aprendizagens dos alunos (A e C)</p> <p>- Orientação no desenvolvimento de competências dos alunos (B e E)</p> <p>- Papel de juiz em diálogo/negociação com os alunos</p>	<p>- “ <u>O destinatário é sempre o aluno</u>” (E)</p> <p>- “...aquilo que nós temos de fazer é, acima de tudo, <u>obter um feedback daquilo que nós mesmos estamos a fazer, não é?! Não apenas em relação aquilo que os alunos adquiriram, mas do modo como nós fizemos as coisas dentro da sala de aula [...]</u> (A)”</p> <p>- “[...] <u>é certificar que os conhecimentos foram adquiridos, de que o trabalho que ele realizou efectivamente teve sucesso ou não. A avaliação vai ser também um feedback do trabalho do professor.</u>” (C)</p> <p>- “Perguntas difíceis... [risos] [...] <u>é aperceber-se das dificuldades e das potencialidades de cada um e fazer o melhor para as desenvolver[...]. Dar-lhes determinadas competências [...]</u> ” (B)</p> <p>- “ <u>Avaliar o aluno para que este possa desenvolver as suas capacidades</u>” (E)</p> <p>- “[...] <u>tem de ser sempre um papel</u></p>
--	-----------------------------	--	--



	<p>- Papel do aluno</p>	<p>(D)</p> <p>- Agente activo na consciencialização de pontos fortes e pontos fracos (A)</p>	<p>activo, tem de ser o papel de juiz . [...] o avaliador deve estar sempre em diálogo com os alunos, ou seja, o processo de avaliação deve também ser fruto de um diálogo, de uma negociação. Daí a auto-avaliação, a hetero-avaliação.” (D)</p> <p>-“ [...] se a avaliação não for entendida pelos alunos apenas em termos de número e em termos de quantificação de conhecimentos, mas for entendida também numa...perspectiva de auto-correcção e de melhoria, não é?! O papel dos alunos é importantíssimo. <b>Entrev.:</b> Porquê? <b>Prof.:</b> Porque perante aquele número que eles obtêm, não é?! Que é sempre uma quantificação limitativa dos conhecimentos, <u>eles podem ou não adquirir mais</u> e, portanto, é um processo...[pensativa] O papel deles, no fim de contas, é um papel bastante activo, se eles souberem entender a avaliação nessa perspectiva, não é?! De...[pensativa e hesitante] sei lá, de...[indecisa] de aspectos positivos, de aspectos negativos, pontos fortes, pontos fracos. <u>Ele pode ver nesta área e nesta a coisa correu bem; nesta e nesta não correu bem e, portanto, eu</u></p>
--	-------------------------	--	---

		<p>- Papel secundário (preocupação centrada no processo ensino - aprendizagem) (B)</p> <p>- Adquirir ritmo e métodos de trabalho para chegar aos resultados pretendidos (C)</p> <p>- Papel central na avaliação(D)</p> <p>- Fazer prova das suas competências (E)</p>	<p><u>tenho que melhorar nesta e nesse aspecto. Se a avaliação for entendida dessa forma, o aluno tem um papel fundamental. Invest.: É um agente activo? Prof.: Exactamente.</u></p> <p>- <u>“ Eu acho que no processo de avaliação o aluno não tem de estar preocupado com a avaliação [...] a avaliação vem depois. [...] o objectivo é aprender e dizerem quando realmente não entendem, isto em conteúdos programáticos, não é?!”</u> (B)</p> <p>-<u>“ [...] os testes, de certa forma, vão fazer com que eles tenham que trabalhar. [...] têm de ter um ritmo de trabalho ou supostamente eles devem ter e adquirir métodos de trabalho [...]”</u> (C)</p> <p>- <u>“ [...] é o que tem um papel central porque são eles que determinam o sucesso ou o insucesso da avaliação. [...] são os alunos aqueles que concretizam a avaliação.”</u> (D)</p> <p>- <u>“ [...] mostrar tudo o que consegue fazer.”</u> (E)</p>
--	--	---	--

<p>- <b>Avaliação das aprendizagens em Filosofia</b></p>	<p>- Objecto</p> <p>- Especificidade na avaliação em</p>	<p>- Avaliação de competências de análise, reflexão, conceptualização, pensamento crítico e problematização (A, C, D e E)</p> <p>- Avaliação dos conteúdos apreendidos (B)</p> <p>- Capacidade de reflexividade e</p>	<p>- “ [...] <u>devem-se avaliar competências e as competências são ao nível do raciocínio, do espírito crítico, do domínio dos conceitos, da aplicação dos conceitos [...]</u>” (A)</p> <p>- “ [...] <u>é a capacidade de análise da realidade, [...] a forma como eles conseguem ou não interpretar a realidade que os envolve! Ter pensamento crítico, saber falar, saber reflectir sobre as coisas</u>” (C)</p> <p>- [...] <u>a capacidade de problematizar e de responder a esses problemas [...]</u>” (D)</p> <p>- [...] <u>consistência interna do discurso do aluno em primeiro lugar; [...] se ele é capaz ou não de extrair uma ideia e discuti-la [...]</u>” (E)</p> <p>- “ [...] <u>os conteúdos, mas a forma como eles, sobretudo digerem esses conteúdos, ou seja, há, e nós constatamos isso todos os dias, há alunos que repetem aquilo que lêem e há outros que interiorizam e fazem face aquilo que lhes é dado, eles digerem e são capazes de reproduzir, por outras palavras, acrescentando mais alguma coisa ao que foi dito.</u>” (B)</p> <p>- “ [...] <u>a nossa disciplina [...]</u> os</p>
--	--	---	---

	<p>Filosofia</p> <p>- Critérios</p>	<p>pensamento crítico (B e C)</p> <p>- Compreensão dos conceitos, argumentos e problemas (A, D e E)</p> <p>- Conhecimento dos critérios pelos alunos a partir de uma matriz (A)</p>	<p><u>obriga a pensar, os obriga a articular o pensamento, a organiza-lo, a exteriorizá-lo de uma forma fundamentada e crítica. [...] capacidade crítica, na capacidade de aprender a pensar [...].” (B)</u></p> <p>- <u>““Existe! Pretende-se que na avaliação tanto escrita, como oral eles consigam demonstrar reflexibilidade, pensamento crítico [...]. Filosofia é compreender e saber transmitir, saber pensar por si.” (C)</u></p> <p><u>-“ [...] na avaliação em Filosofia está directamente relacionada com os conceitos e com a precisão dos conceitos [...].” (A)</u></p> <p>- <u>“ [...] a Filosofia trabalha muito com conceitos, argumentos, problemas e a avaliação em filosofia tem de estar vocacionada para essa especificidade de filosofia [...].” (D)</u></p> <p>- <u>“ A nível da sua compreensão dos argumentos, dos conceitos, [...] domínio de conceitos abstractos, de um processo de pensar e de escrever que seja filosófico.” (E)</u></p> <p>- <u>“[...] eles sabem quais são os critérios para a avaliação dos trabalhos, conhecem-nos antecipadamente e, em função do</u></p>
--	-------------------------------------	---	---

		<p>- Critérios pré-estabelecidos e divulgados, por escrito, aos alunos e encarregados de educação no início do ano lectivo (B)</p> <p>- Critérios pré-estabelecidos e divulgados aos alunos por escrito no primeiro dia de aulas (C)</p>	<p><u>trabalho apresentado, eles são avaliados. [...] eu defino no princípio de cada período [...] o dia em que vai sair o teste, não é?! E, portanto, dou-lhes sempre uma matriz do teste, eles sabem exactamente o que é que vai sair, quantas perguntas vai ter, em que cada grupo, que tipo de perguntas vão ser.”</u> <b>Entrv.:</b> É, portanto, analisada juntamente com os alunos? <b>Prof.:</b> No momento em que eu lha apresento, não é?! Eles perguntam-me, o que é que é aquilo, o que é que não é, e eu normalmente escrevo isso no quadro: grupo I vai sair isto, isto e aquilo relativamente a esta matéria assim e assim; grupo II tal, tal, e nós discutimos isso, evidentemente, se eles tiverem dúvidas, se tiverem questões.” (A)</p> <p>- “<u>Sim, logo no início do ano [...]. [...] eles próprios passam para o caderno os critérios de avaliação, os momentos em que vamos dar determinados conteúdos e os pais assinam como tomaram conhecimento.”</u> (B)</p> <p>-“ [...]Sim, no primeiro dia de aulas. <b>Entrev.:</b> como é que os estabelece? <b>Prof.:</b> Normalmente o que eu faço é</p>
--	--	--	--

	<p>- Técnicas e instrumentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Eficácia</li> </ul>	<p>- Critérios, pré-estabelecidos e divulgados, por escrito e oralmente, aos alunos no início do ano e no decorrer das aulas (D e E)</p> <p>- Diálogo em torno dos resultados obtidos e averiguação das falhas (A</p>	<p><u>entrego em formato escrito, mas no primeiro dia de aulas escrevo também no quadro e, assim, eu certifico-me que eles [...] durante um ano inteiro tem aquilo no caderno.”</u> (C)</p> <p>- “ <u>Sim, sempre!</u> <b>Entrev.:</b> Em que momentos e como? <b>Prof.:</b> <u>em todos os momentos em que eles são sujeitos à avaliação. No início do ano tenho uma visão geral do que será a avaliação ao longo do ano, mas depois em cada momento em particular! Sempre que há um trabalho, [...] um teste, essa descrição da avaliação, é pormenorizada.</u> <b>Entrev.:</b> É entregue em papel, é escrita no quadro...? <b>Prof.:</b> Depende... (hesitação) <u>no início do ano é entregue em papel, por vezes é escrito no quadro.”</u> (D)</p> <p>- “ <u>No início das aulas e também é claro durante as aulas de e, claro, eu torno critérios que parecem um pouco mais gerais para o aluno ao fazer a avaliação durante as aulas. [...] por escrito e feito oralmente.”</u> (E)</p> <p>- “ <u>[...] houve uma questão que eles erraram quase todos e estivemos a</u></p>
--	--	---	--

		<p>e C)</p> <p>- Medida da eficácia das práticas avaliativas no final de cada período (B)</p> <p>- Diálogo em torno do papel dos alunos e do seu rendimento (D)</p>	<p><u>ver porque é que eles a tinham errado, não é?!” (A)</u></p> <p>- “[...] <u>quando entrego algum trabalho ou algum teste e as coisas não correram muito bem, eu sinto necessidade de lhes perguntar o que é que eu posso fazer, enquanto professora, para os resultados serem melhores, sempre. Entrev.:</u> E, portanto, são dadas sugestões por parte dos alunos ou por vezes não tem feedback? <b>Prof.:</b> Muitas vezes... <u>o que eu faço [...] é [...] ir com eles para a biblioteca [...] e explico-lhes mais ou menos o que é que eu pretendo naquele teste. [...] dou-lhes as directrizes, como é que se deve analisar um texto, o que é que pretendo com o que eles digam naquele tipo de matéria.” (C)</u></p> <p>- “[...] <u>no final de cada período [...] eu também peço uma avaliação minha, o que é que resultou, o que é que não resultou. [...] de uma forma mais formal, no fim de cada período.” (B)</u></p> <p>- “[<u>Sim, faço questão muitas vezes que eles tomem posição relativamente ao papel que desempenharam de modo a dizerem o que é que poderia ter sido feito e</u></p>
--	--	---	---

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tipologia e Justificação da sua utilização</li> </ul>	<p>- Questionamento sobre a eficácia dos instrumentos retira autoridade ao professor (E)</p> <p>- Testes por tradição com a oralidade a assumir um papel secundário (B)</p> <p>- Testes por tradição e oralidade considerada fundamental (A e E)</p>	<p>não foi. <b>Entrv.:</b> Portanto, há um confronto com os alunos? <b>Prof.:</b> Sempre esse diálogo! [...] <u>negociar com a turma até para atender às necessidades específicas de cada aluno.</u>” (D)</p> <p>-“<u>Não, não porque eu acho que [...] retira um pouco da autoridade do professor sobre os alunos [...]. Porque isso é uma coisa que todos os professores deviam fazer entre si.</u>” (E)</p> <p>- “ Escrita, eu acho que a escrita é uma forma de exteriorizarem o pensamento, forma essa que exige muito mais rigor que na oralidade. [...] testes escritos. <b>Entrev.:</b> Porquê esse e não outro? <b>Prof.:</b> [riso] Provavelmente <u>porque foi aquilo que eu aprendi também e, se calhar, é aquele que eu gosto mais e, [hesitação] às tantas, aquele que eu sei avaliar melhor.</u>” (B)</p> <p>- “Olha, <u>eu privilegio</u>, é assim... <u>por uma questão de tradição</u>, os testes não é que me agradem, mas tem de ser. Pronto, faz parte! <b>Entrev.:</b> porque esses e não outros? <b>Prof.:</b> Na realidade não sou eu que os privilegio, é a escola e o meu</p>
--	--	--	---



		<p>- Recurso à oralidade, ao texto escrito, à reflexividade por serem</p>	<p>departamento obriga-me! [risos] <b>Entrev.:</b> é estabelecido pela escola! <b>Prof.:</b> <u>Exactamente, mas por exemplo, para mim o trabalho apresentado oralmente, seja em grupo, seja individualmente, é fundamental porque [...] implica não apenas aprendizagem, mas também uma noção clara daquilo que o aluno domina ou não domina no momento em que ele o está a apresentar. Eu já lá vai o tempo em que as minhas aulas eram basicamente expositivas. Neste momento, elas passam muito por trabalho individual, por trabalho de grupo, por apresentação, por correcção, por ir ao quadro [...]</u>". (A) - "<u>A oralidade, fichas de trabalho, esquemas, apresentação em power point. [...] porque esses são os mais convencionais e [...] que estão mais disponíveis. [...] deveríamos fazer [...] testes orais. Testes em que estão em causa as competências de oralidade do aluno, em que as coisas são muito mais exigentes, em que o aluno tem de mostrar uma competência específica.</u>" (E) - "<u>[...] estas tais contextualizações de aula. Portanto, oralidade, a</u></p>
--	--	---	--

	<p>- Periodicidade do feedback</p>	<p>específicos da Filosofia (C e D)</p> <p>- Feedback contínuo e periódico (A e E)</p> <p>- Feedback semanal a partir de diálogo com os alunos (B e D)</p> <p>- Feedback contínuo como contextualização das aulas (C)</p>	<p><u>capacidade de análise de texto, reflexividade, capacidades que eles têm ou não de se expressar. [...] porque em Filosofia, acho que são esses que fazem sentido, [...] avaliação oral, fichas de trabalho, trabalhos [...] e testes [...].” (C)</u>  <u>- “ O texto escrito [...] porque [...] é a base do trabalho filosófico.” (D)</u></p> <p>- <u>“ Além do final de período, não é? Dou-lhes a cada teste que eles fazem e sempre que eles realizam um trabalho.” (A)</u>  <u>- “ Sempre, sempre! Quando posso, por exemplo, depois de eles fazerem uma tarefa, depois de nós termos chegado ao fim de uma matéria ou de um conjunto de matérias. [...] é contínuo, mas também é periódico.” (E)</u></p> <p>- <u>“[...] todas as semanas. [...] eu vou-lhes perguntando [...] como é que está o panorama e falar, implementar novas estratégias no plano curricular de turma.” (B)</u>  <u>- “ Semanalmente. [...] oralmente.” (D)</u></p> <p>- <u>“ Em todas as aulas, no início das aulas, eu faço a contextualização da</u></p>
--	------------------------------------	---	--

	<p>- Adaptação ao nível do desempenho</p>	<p>- Aposta no treino de competências (A)</p> <p>- Adequação das estratégias avaliativas e de ensino à especificidade dos alunos (B, C, D e E)</p>	<p><u>aula anterior [...] é uma forma de eu saber qual foi o feedback que eles tiveram da aula passada e também de os alertar para a necessidade que eles têm de trabalhar ou de estarem mais atentos àquilo que é dado.” (C)</u></p> <p>- “[...] têm que ser os alunos a adquirir novas destrezas, não temos que ser nós a adaptar [...]. [...] eu acho que se deve treinar muito antes dos testes [...] porque o treino é fundamental em termos de destreza e competências [...].[...] treino exercício, trabalho, escrita, trabalho da oralidade, acho que é fundamental trabalhar.” (A)</p> <p>- “[...] isso nós fazemos já de uma forma intuitiva. [...] nessas turmas onde o feedback é facilmente estabelecido, aí [...] propõe-se outro tipo de trabalhos mais enriquecedores [...] do que propriamente nas outras turmas em que a atenção do professor tem de ser muito individualizada. Requer outro tipo de estratégias e outro tipo de avaliação também [...]” (B)</p> <p>- “[...] tenho este ano turmas tecnológicas e tenho turmas da área de científico que é sobejamente conhecido que são mais</p>
--	---	--	---

<p><b>Auto-avaliação</b></p>	<p>- Definição</p>	<p>- Constatação das capacidades dos alunos e do efeito das práticas pedagógicas (A)</p>	<p><u>trabalhadoras e aí sim, adequo. [...] principalmente nos testes e no trabalhos a cotação às perguntas é diferente e a forma como eu também avalio as respostas também é diferente. [...] não faço individualmente, faço em termos de perfil de turmas.”</u> (C)</p> <p>- “[...] em função da avaliação, do maior à vontade que eles têm em determinado conteúdo, as estratégias e o método de avaliação, varia. Sim, porque se não estava a avaliar o abstracto. <u>Mais de quantitativo para qualitativo.”</u> (D)</p> <p>- “[...] eu tento sempre fazer uma avaliação geral, ainda que seja um pouco imprecisa, vaga, claro! [...] eu faço sempre a avaliação [...] de uma forma qualitativa da turma.” (E)</p> <p>- “[...] na auto-avaliação nós vemos as expectativas dos alunos [...] a noção que eles têm de ser ou não ser capazes de abordar aquela matéria, de a dominar, as limitações deles, as dificuldades. [...] é importante não apenas para nós nos orientarmos, para ver se aquilo que nós estamos a fazer vais estar de acordo com aquilo que eles pensam ou não, mas, também, para vermos [...] de que</p>
------------------------------	--------------------	--	---

		<p>- Instrumento precioso para atribuição da nota final (B e C)</p> <p>- Consciencialização do aluno</p>	<p><u>modo é que eles estão a interiorizar e a assimilar aquilo que nós estamos a fazer [...].” (A)</u></p> <p>- “Eu acho que <u>é um instrumento precioso. [...]</u> Agora essa, <u>o resultado disso tem de ser ponderado, não é?</u> [...]<u>Eu vou ver primeiro a avaliação deles e até porque na avaliação deles, têm uma parte descritiva para justificarem e sou incapaz , às vezes temos pouco tempo, é final de período, entretanto reuniões e entre o final de período e as reuniões, às vezes há pouco tempo para pensarmos como gostaríamos, mas prefiro não dormir tão bem, não é? E estou atenta a isso, ter em conta a avaliação deles.” (B)</u></p> <p>- “[...] <u>quando se está em dúvidas enquanto se lança uma nota ou outra, nós temos sempre a auto-avaliação e vamos comparar o tipo de avaliação que foi dada pelo próprio aluno e a nossa para ver mais ou menos se há equivalência.</u> <b>Entrev.:</b> Portanto, a auto-avaliação pode ajudar a tomar uma decisão. <b>Prof.:</b> Pode, pode!” (C)</p> <p>- “[...] <u>é importante para o aluno</u></p>
--	--	--	---

	<p>- Periodicidade</p>	<p>relativamente ao seu desenvolvimento (C)</p> <p>- Momento em que o aluno se posiciona (D)</p> <p>- Oportunidade de auto-promoção dos alunos (E)</p> <p>- Periódica e contínua (A, B, C e D)</p>	<p><u>[...] porque é uma forma de se consciencializar, de ele ter consciência das coisas!” (C)</u></p> <p><u>- “[...] a auto-avaliação é o apresentar da posição do aluno perante aquela que depois pode ser a posição do professor.” (D)</u></p> <p><u>- “ Não encaro com bons olhos porque [...] não é apenas de se auto-promover enquanto aluno ou enquanto pessoa que é mais competente. A auto-avaliação é pouco útil para o professor [...] também não é muito pertinente. [...] eles não usam os mesmos critérios que são usados pelo professor.” (E)</u></p> <p><u>- “[...] no final de cada período e faço-a sempre nos trabalhos de grupo.” (A)</u></p> <p><u>- “[...] no final de cada período, no final da apresentação de algum trabalho.” (B)</u></p> <p><u>- “[...] uma vez por período, mas normalmente em sessão, em aula ... acabo por lhes pedir muitas vezes, chamando-os à razão, [...] quando os estou a chamar a atenção.” (C)</u></p> <p><u>- “ No final de cada período e sempre que existe um trabalho que vai contar de alguma forma</u></p>
--	------------------------	--	---

	<p>- Instrumentos</p>	<p>- Os alunos não se auto-avaliam formalmente. (E)</p> <p>- Grelha de reflexão (A)</p> <p>- Folhas/fichas com critérios de avaliação (B e D)</p>	<p>significativa para a avaliação.” (D)</p> <p>- “<b>Entrev.:</b> Por vezes pede aos alunos que se auto-avaliem? <b>Prof.:</b> Não, não peço! [...] é claro que eu discuto as notas com eles, mas não lhes peço de uma maneira formal a sua auto-avaliação. <b>Entrev.:</b> Não lhes é dado...? <b>Prof.:</b> Eu discuto as notas com eles, eu revejo os critérios com eles e ok muito bem... Tu fizeste isto e aquilo e por isso eu acho que tu fizeste isto. [...] nesse diálogo já é dada alguma nota, uma indicação quanto aquilo que eles vão ter [...] eu discuto e eu sou capaz de a seguir mudar a nota.” (E)</p> <p>- “ [...] normalmente eles preenchem uma grelha [...] em que eles podem descrever aquilo que eles pensam, sentem acerca da disciplina.” (A)</p> <p>- “ Os instrumentos são todas as folhas com os critérios de avaliação, por exemplo, num trabalho dar todos os critérios de avaliação do trabalho, de forma a que eles no final [...] possam fazer uma auto-avaliação fundamentada.” (B)</p> <p>- “ Ou uma ficha previamente</p>
--	-----------------------	---	---

	<p>- Conhecimento e divulgação dos critérios</p>	<p>- Avaliação escrita no final de cada período e oral (C)</p> <p>- Divulgação dos critérios no início do ano lectivo e sua redacção no caderno diário (A e B)</p> <p>- Divulgação dos critérios no início do ano lectivo em suporte textual e oralmente (C, D e E)</p>	<p><u>definida por mim com os critérios que eles têm de auto-avaliar ou então eles avaliam-se livremente sem esses parâmetros.” (D)</u></p> <p>- “ <u>Nos finais é a avaliação escrita. Por escrito eles dizem-me que nota é que acham que têm nas atitudes e valores, que nota é que... qual é a média que eles fazem. Eles já têm os critérios de avaliação desde o início do ano e depois dão a nota da atitudes e valores e dão a nota que acham que merecem e depois durante o resto do ano lectivo, a tal situação de conversa, muitas vezes oralmente.” (C)</u></p> <p>- “ <u>Isso é-lhes dado logo no início do ano lectivo e eles ficam com isso escrito no caderno para não haver dúvidas.” (A)</u></p> <p>- “ <u>São divulgados [...] no início do ano no caderno diário.” (B)</u></p> <p>- “ <u>Conhecem desde o primeiro dia de aulas. São divulgados por escrito em papel.” (C)</u></p> <p>- “ <u>Sim. Ou por suporte textual ou oralmente.” (D)</u></p> <p>- “ <u>Os critérios [...] são dados a conhecer aos alunos no início das aulas [...] por escrito e feito</u></p>
--	--	---	---



	<p>- Influência da auto-avaliação nas práticas avaliativas e nas práticas pedagógicas</p>	<p>- Orientação do trabalho do professor em função das críticas dos alunos (A)</p> <p>- Reformulação das estratégias e recursos pedagógicos em função das expectativas dos alunos (D)</p>	<p>oralmente.” (E)</p> <p>- “ <u>As minhas práticas avaliativas eu acho que não! Agora essa avaliação que eles fazem no final do ano das aulas de Filosofia e da disciplina, etc, essas influenciam. [...]</u>!  <b>Entrev.:</b> De que forma? <b>Prof.:</b> <u>Eles às vezes, fazem-me críticas, não é? E eu tenho em atenção essas críticas [...] e oriento muito o meu trabalho, porque eu também preocupo-me em fazer melhor, não é?” (A)</u></p> <p>- “ <u>[...] as minhas estratégias e metodologias têm de ir ao encontro daquelas que são as expectativas ou as dificuldades dos alunos. [...]</u>  <b>Entrev.:</b> <u>Consegue dar um exemplo em que a avaliação tenha levado à reformulação de uma prática pedagógica?</u> <b>Prof.:</b> <u>Sim, se eu notar que houve alunos que não conseguiram desempenhar uma determinada tarefa que lhes tenha sido prescrita e justificarem porque é que não o conseguiram fazer, se eu vir que esses motivos são plausíveis e que pode ter havido falha minha, ou falha ao nível dos recursos que eu disponibilizei [...], certamente se tornar a repetir esse trabalho com eles ou com outra turma qualquer ou</u></p>
--	---	---	--

		<p>- Diversificar as estratégias avaliativas em função dos alunos (B, C e E)</p>	<p><u>reformulo os recursos que eu apresentei ou simplesmente não apresento essa tarefa.” (D)</u></p> <p>- “ <u>[...] o aluno auto-avalia-se de 10, fundamentou o 10, mas eu acho que ele merece 9 [...] mas se realmente no segundo período ele demonstrar que [...] o 10 que pediu era justo eu aí compenso. [...] há muitas avaliações que nós fazemos que depois, [...] se voltássemos atrás [...] também as modificávamos, não é?! [...] devemos repensar as estratégias que utilizamos e diversificá-las e tendo em conta os alunos e as turmas.” (B)</u></p> <p>- “ <u>Claro que sim! Muitas vezes as avaliações deles me fazem pensar sobre o meu papel como professora [...]. Alterar os critérios de avaliação, não. [...] há as turmas que têm mais dificuldades de aprendizagem e aí faz-se um reajustamento [...] podemos fazer mais uma ficha, podemos pedir mais um trabalho. [...] existe uma parte da matéria que eles não perceberam tão bem e eu volto outra vez atrás porque sinto necessidade de explicar de outra forma, para que eles compreendam ou aplico outros métodos de trabalho [...].” (C)</u></p>
--	--	--	---

			<p>- <u>“ Sim, claro! [...] se eu acho que as fichas de trabalho funcionaram melhor com eles ou se eu acho que tais métodos de avaliação às vezes não são muito bons para certos alunos, porque há certos alunos que se ferem mais com a minha avaliação.”</u> (E)</p>
--	--	--	--