

Marco António Moniz de Lemos

Os desafios de uma avaliação inclusiva

Estudo exploratório sobre a opinião dos
docentes face à avaliação das
aprendizagens no ensino básico.

Setembro de 2012



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Faculdade de Economia

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação



Mestrado em Gestão Escolar

Os desafios de uma avaliação inclusiva

*Estudo exploratório sobre a opinião dos docentes
face à avaliação das aprendizagens no ensino básico*

Dissertação de Mestrado em Gestão Escolar
realizada por Marco António Moniz de Lemos,
apresentada à Universidade de Coimbra, sob a
orientação do Professor Doutor Carlos Manuel
Folgado Barreira.

Coimbra, 2012

Agradecimentos

Este trabalho existe, pela vontade e persistência que me foram inculcadas pela família, nomeadamente pela minha esposa, o meu filho, a minha mãe e a minha tia.

Um agradecimento muito especial ao meu filho pela compreensão que sempre manifestou pelos momentos que não partilhei com ele.

Desejo ainda manifestar o meu profundo agradecimento:

Ao Professor Doutor Carlos Barreira, pelo apoio, orientação, conhecimentos transmitidos e dedicação disponibilizada ao longo de todo o processo, tendo sido crucial em momentos cuja dúvida e a falta de ânimo pareciam ensombrar este trabalho;

À Professora Doutora Ana Seixas e ao Professor Doutor João Lisboa pela pertinência das suas intervenções ao longo dos seminários do curso, cuja informação foi tão útil para o planeamento e realização do trabalho;

Ao colega e amigo Paulo Vicente pela ajuda que mobilizou através dos comentários que fez a partir do questionário e pelos conselhos e críticas construtivas que promoveu sobre o mesmo;

À colega Fátima Marques, pela incansável disponibilidade que demonstrou na operacionalização de entrega e recolha dos questionários;

Aos diretores dos Agrupamentos e Escola envolvidos no estudo, pela disponibilidade demonstrada;

A todos os docentes que participaram no estudo e que partilharam as suas opiniões ao responderem ao questionário;

A todos os colegas que de alguma forma me ajudaram a crescer profissionalmente e igualmente a nível pessoal, e com os quais a aprendizagem é uma constante.

“Quanto mais penetramos no domínio da avaliação, mais tomamos consciência do carácter enciclopédico da nossa ignorância e cada vez mais pomos em causa as nossas certezas. Cada tema arrasta outro consigo, cada árvore oculta outra árvore, e a floresta afigura-se-nos sem fim.”

(Cardinet, 1993:11)

Resumo

Este trabalho visou a apresentação e discussão dos princípios que regulam a avaliação do ensino básico, instituídos no Sistema Educativo Português, contextualizando-os historicamente e enquadrando-os nas problemáticas atuais da escola. Este estudo centrou-se na necessidade de construção/legitimação de uma escola inclusiva, adaptável às necessidades de aprendizagem de cada aluno ou grupo de alunos, delegando na avaliação, esse poder de intervenção através da sua capacidade incontornável de monitorização do sistema educativo, das escolas e em particular das aprendizagens realizadas. A análise efetuada baseou-se na sistematização de vários conceitos, concepções e modelos de avaliação, que ao longo das últimas décadas, têm suscitado inúmeras reflexões que continuam a constituir o tema de artigos e estudos recentes. Estas reflexões permitiram enunciar algumas premissas sobre uma avaliação inclusiva, contextualizada e legitimadora das finalidades que se exigem da escola, permitindo averiguar sobre o seu grau de exequibilidade.

No seguimento do enquadramento teórico, procedemos a um estudo exploratório, com base num questionário, cujo principal objetivo pretendeu conhecer as opiniões dos docentes acerca das concepções e práticas de avaliação de alunos em três escolas com 2.º e 3.º ciclos, nomeadamente no que concerne aos critérios e instrumentos desenvolvidos, à frequência e tipo de *feedback*, aos referentes utilizados e à influência dos documentos legais na prática letiva e no sucesso dos alunos. A amostra do estudo realizado foi obtida por conveniência, tendo-se comparado os resultados obtidos, através de metodologias quantitativas, com os princípios teóricos enunciados.

Apesar das limitações do estudo, foi possível verificar que os docentes da amostra apresentam práticas que, em algumas situações, se aproximam de uma avaliação de carácter formativo e, conseqüentemente, diferenciadora e inclusiva. Por outro lado, as ambigüidades que são discutidas neste trabalho sobre o sistema de avaliação vigente, assim como a prestação de contas, parece ser um entrave à adopção sistemática de uma avaliação inclusiva/formativa, devido a inconsistências reveladas ao nível das concepções dos participantes no estudo, constatando-se, de igual forma, que os dispositivos legais não têm tido o impacto esperado na prática docente.

Palavras-chave: avaliação formativa, avaliação das aprendizagens, diferenciação pedagógica.

Abstract

This work is aimed at the presentation and discussion of the principles governing the basic education assessment, established in the Portuguese education system, contextualizing them historically and framing them in current issues of the school. This study focused on the need for construction/legitimization of an inclusive school, adaptable to the learning needs of each student or group of students, delegating the evaluation, this power of intervention through its essential monitoring capacity of the education system, schools and in particular learning achievement. The analysis was carried out based on the systematization of various concepts, designs and models of evaluation, which over the past few decades, have sparked countless reflections that continue to be the subject of articles and recent studies. These reflections led to enunciate some assumptions about an inclusive assessment, contextualized and legitimizing the purposes that require allowing schools to establish on their degree of feasibility.

Following the theoretical framework, it's presented an exploratory study, on the basis of a questionnaire, whose main objective was to know the opinions of teachers about students evaluation concepts and practices in three schools, in particular with regard to the criteria and tools developed, the frequency and type of feedback used and the influence of legal documents in teaching practices and the students success in school. The sample of the study was obtained by convenience, having compared the results obtained, through quantitative methodologies, with the theoretical principles.

Despite the limitations of the study, it was possible to verify that the teachers in question present practices that, in few situations, approach a formative character assessment and, consequently, differentiating and inclusive. On the other hand, the ambiguities that are discussed in this work on the current evaluation system, as well as accountability, seems to be an obstacle to the adoption of a recurring inclusive/formative assessment, due to inconsistencies revealed at the level of the conceptions of the participants in the study, noting, also, that the legal provisions have not had the expected impact on teaching practice.

Key Words: formative evaluation, learning assessment, pedagogic differentiation

Índice

Introdução	1
Capítulo I - Sistema de Educação Português.....	8
1.1. Aspectos Históricos da Escolarização	8
1.2. Do Direito à Igualdade de Acesso ao Direito à Diferença.....	12
1.2.1. Poder de Escolha.....	17
1.2.2. A Soma das Partes ou a Indivisibilidade	19
1.2.3. O Sistema de Avaliação, as Medidas Compensatórias e Diferenciadoras.....	24
1.2.4. Reflexões sobre as Estatísticas do Sucesso Educativo em Portugal.....	31
1.3. O Regime de Avaliação do Ensino Básico em Portugal – Uma Análise Crítica	34
1.3.1. Apresentação do Despacho normativo n.º 1/2005 de 5 de Janeiro	34
1.3.2. Alcances e Limitações	38
Capítulo II - Avaliação: Das Concepções às Práticas.....	41
2.1. Concepções de Avaliação	41
2.1.1. Avaliação como Medida (Fase de Testing)	46
2.1.2. Avaliação como Descrição	47
2.1.3. Avaliação como Juízo de Valor.....	49
2.1.4. Nova Geração de Avaliação	50
2.2. Funções da Avaliação	57
2.3. Modalidades de Avaliação.....	61
2.3.1. Avaliação Criterial vs Normativa	61
2.3.2. Avaliação Proativa vs Retroativa.....	62
2.3.3. Avaliação Externa: O Estigma dos Exames	63
2.4. Avaliação como Promotora de (In)Sucesso: Algumas Reflexões	67
2.5. Avaliação Formativa e Contextualizada.....	73
2.5.1. Desafios às Práticas	75
2.5.2. Renovar Instrumentos de Avaliação Tradicionais.....	79

Capítulo III – Metodologia do Estudo Empírico	86
3.1 Relevância e Objectivos do Estudo.....	86
3.2. Instrumento de Recolha de Dados	87
3.3. Amostra.....	89
3.4. Procedimentos.....	92
Capítulo IV – Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados	95
4.1. Análise Psicométrica da Escala.....	95
4.2. Análise Descritiva da Escala.....	96
4.2.1. Opinião dos Docentes sobre Concepções da Avaliação	97
4.2.2. Instrumentos de Avaliação Utilizados pelos Docentes.....	99
4.2.3. Frequência do Feedback Transmitido ao Aluno	101
4.2.4. Referentes pelos quais os Docentes Avaliam	102
4.2.5. As Medidas Legislativas na Prática Docente.....	104
4.3. Análise inferencial da escala.....	105
4.3.1. Correlação entre as Categorias da Escala	106
4.3.2. Análise da relação entre variáveis profissionais e as categorias da escala	106
4.4. Discussão de resultados	112
Conclusões	119
Bibliografia	125
ANEXO I	134

Índice de Figuras

Figura 1 - Organização do sistema de educação em Portugal de acordo com a idade e o ano de escolaridade por ciclo de ensino.	11
Figura 2 - Fontes para a construção curricular (adaptado de Ribeiro, 1989)	20

Índice de Quadros

Quadro 1 - Resumo dos níveis de diferenciação pedagógica	30
Quadro 2 - Taxa de transição/conclusão no ensino público, segundo o ano letivo, por ciclo de estudos.....	33
Quadro 3 - Dispositivos legais de compensação pedagógica	37
Quadro 4- Resumo dos critérios da meta-avaliação por domínios (adaptado de Davok, 2007:511)	45
Quadro 5 - Resumo dos Modelos de avaliação abordados.....	56
Quadro 6 - Resumo das dimensões temporais da avaliação (adaptado de Cardinet, 1993:24).	60
Quadro 7 - Efeitos provocados pelo avaliador no ato de avaliar (Noizet & Caverni, 1985; Hadji, 1994).	69
Quadro 8 – Constituição dos Agrupamentos/Escola, quanto à população escolar.....	91
Quadro 9 - Composição da amostra por departamento curricular, por ciclo de ensino e por tempo de serviço docente (em anos).....	92
Quadro 10 - Índice de consistência interna da escala do questionário, por categoria	95
Quadro 11 - Distribuição de frequências, relativa aos itens descritivos das concepções de avaliação.	97
Quadro 12 - Distribuição de frequências, relativa aos itens descritivos dos instrumentos de avaliação	100
Quadro 13 - Distribuição de frequências, relativa aos itens descritivos do tipo de <i>feedback</i>	101
Quadro 14 - Distribuição de frequências, relativa aos itens descritivos dos referentes de avaliação	103
Quadro 15 - Distribuição de frequências, segundo as normas legais que influenciam a prática letiva e o sucesso dos alunos, ordenada pela média.....	105
Quadro 16 - Índices de correlação de Spearman entre as categorias do questionário.	106
Quadro 17 - Resumo da <i>ANOVA</i> relativa à comparação entre as médias observadas nas diferentes categorias do questionário, por escola.	107
Quadro 18 - Resumo da <i>ANOVA</i> relativa à comparação entre as médias observadas nas diferentes categorias do questionário, por departamento.....	108
Quadro 19 - Resumo da <i>ANOVA</i> relativa à comparação entre as médias observadas nas diferentes categorias do questionário, por situação profissional.....	109
Quadro 20 - Resumo da <i>ANOVA</i> relativa à comparação entre as médias observadas nas diferentes categorias do questionário, por tempo de serviço.	110
Quadro 21 - Resumo da <i>ANOVA</i> relativa à comparação entre as médias observadas nas diferentes categorias do questionário, por ciclo de ensino.....	111

Introdução

Conceitos como, “massificação¹”, “democratização²” e “inclusão³”, já muito debatidos, constituíram fenómenos que colocaram à escola novos problemas e, conseqüentemente, novos desafios. O insucesso escolar revelou-se um dos grandes desafios a vencer e tem suscitado muitos debates sobre as suas causas. Para dar resposta a alterações tão significativas na dimensão da escola, que passou a ser entendida como um direito, tornou-se fundamental combater desigualdades⁴, criando um espaço educativo que respeite as diferenças e conceda iguais oportunidades a todos aqueles que a frequentam, não apenas à sua frequência.

“Ao contrário do que acontecia no *tempo das certezas*⁵ e na medida em que participa na produção de desigualdades, a escola passa a ser percebida como produtora de injustiça⁶ (...)” (Canário, 2008:76). Como afirmam Dubet e Martucelli (1998:152 citado em Dubet, 2003), “... a massificação escolar mudou a natureza da escola”. Contudo, como geralmente acontece quando se perspectivam mudanças significativas, subsistem resistências e equívocos que tornam emergente a necessidade de clarificar conceitos e consolidar estratégias para atingir os fins propostos.

Em Portugal, o poder de decisão tem registado nas últimas décadas discursos que tendem a passar uma imagem democrática da escola, onde reina a igualdade de oportunidades entre os pares, oferecida pela escola a todos os alunos provenientes das mais diversas origens. Este discurso é apoiado pela tendência normativa observada nas últimas

¹ Este fenómeno, em Portugal acentuou-se após a revolução de 25 de abril de 1974, pela implementação de medidas sociais que facilitaram o acesso à escola. Destaca-se ainda a primeira lei de bases do sistema educativo publicada em 1986, que estendeu a escolaridade obrigatória de 6 para 9 anos.

² Apple e Beane (2007) identificam uma lista de princípios a serem verificados por escolas democráticas: preocupação pela dignidade e direitos individuais, das minorias e pelo bem comum; a crença na capacidade individual e coletiva na resolução de problemas, promovendo a reflexão crítica; garantir o direito à informação; promover a organização numa extensão do modo de vida em democracia.

³ Em 1994, foi aprovada a "Declaração de Salamanca" em que está consignada o conceito de Escola Inclusiva como a forma mais completa e efetiva de aplicação do princípio de escola para todos (Louro, 2001:102).

⁴ François Dubet (2001:16) afirma que desigualdades justas ou “naturais”, são aquelas que “não colocam em dúvida a igualdade dos indivíduos se admitirmos que o desempenho dos alunos resulta do seu empenho voluntário durante a trajetória escolar”. O mesmo autor, distingue assim, as sociedades holísticas, que assumem as desigualdades coletivas como naturais e as sociedades individualistas, as quais encaram as desigualdades individuais como produto da “competição entre indivíduos iguais”.

⁵ Designação atribuída ao período que, cronologicamente, se situa entre a Revolução Francesa e o fim da Primeira Grande Guerra e que se caracteriza por um período de harmonia entre a escola e a sociedade (Canário, 2008).

⁶ Muitos autores descrevem a forma como a escola amplifica as desigualdades sociais (Canário, 2008; Dubet, 2001), evidência ditada por estudos realizados na área da sociologia.

décadas, cujo início foi marcado pela publicação em Portugal da primeira Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986.

Apesar de muitas das atuais intervenções estratégicas na prática docente, se encontrarem regulamentadas em Portugal, até à última década do século XX, essa prática contemplava uma única estratégia de ensino no sentido em que se apresentava pouco tolerante à diferença, ou melhor, à diferenciação. Contudo, esta maneira de atuar acabou por falhar, demonstrando que o desempenho individual dificilmente seria maximizado dessa forma. Por essa razão, a estrutura normativa criou nas últimas décadas formas de contornar esse fato, que culminaram em medidas, para a promoção da autonomia das escolas, da gestão flexível do currículo ao mesmo tempo que se enfatizavam essas medidas com mudanças ao nível da avaliação de alunos e na promoção de medidas de compensação, que definem e influenciam de forma intencional modalidades de aprendizagem, avaliação e abordagens pedagógicas diferenciadas, que marcaram o sistema de educação em Portugal, não só pela inovação, mas pelas conseqüentes mudanças significativas que introduziram nas escolas. A diversidade de medidas, em muitos casos pouco articuladas, versando sobre a mesma temática criou dúvidas e equívocos, constituindo-se por vezes foco de diferentes leituras e interpretações.

Para compreender toda a amplitude das mudanças operadas em Portugal, torna-se necessário associar as decisões políticas à ideia de *Educação Inclusiva*, como um produto histórico de uma época e de realidades educacionais resultantes de sociedades modernas. Uma época de incertezas⁷ que exige o abandono de muitos estereótipos e preconceitos. A prática educacional é reveladora de estratégias e abordagens que vão muito além da teoria e do normativo e que pressupõe o pragmatismo e o envolvimento dos mais diretos intervenientes no processo educativo, eliminando barreiras cognitivas e sociais das mais diversas origens. É nesta dinâmica que muitas vezes se observam barreiras à mudança, que são concretizadas na prática educativa por pequenas mudanças, feitas de avanços e recuos, conseqüência da incerteza, da dúvida, ou mesmo, do medo.

O processo de construção da escola, assim como as mudanças inerentes, apenas podem ser compreendidas se devidamente contextualizadas na evolução histórica de aspectos sociais e políticos associados à escola e à educação em geral. Existe a sensação de que as alterações sofridas pelo sistema educativo português nas últimas décadas foram

⁷ Expansão dos sistemas escolares e das mutações no mundo do trabalho tende a acentuar a discrepância entre o aumento da produção de diplomas pela escola e a rarefação de empregos correspondentes. É esta evolução, da qual decorre um processo de desvalorização dos diplomas escolares, que permite falar da passagem de um “tempo de promessas” para um “tempo de incertezas”

impostas a um ritmo tão acelerado que não permitiram a sua assimilação por parte dos diferentes intervenientes, o que produz discordâncias e discussões sobre a finalidade da escola e do seu papel social, assim como do papel de cada um dos atores de intervenção na escola: professores, alunos, pais e restantes intervenientes no processo educativo.

Tal como refere Fontoura (1992:174), “O ritmo rápido de transformações sociais, económicas, políticas e culturais das sociedades contemporâneas traduz-se no quadro escolar pela complexidade crescente das funções atribuídas ao professor e pela exigência cada vez mais sentida de abrir a escola ao mundo”. Desta necessidade, identificam-se diversos diplomas legais, referidos anteriormente que atribuem às escolas a responsabilidade de criarem o espaço e a dinâmica para a diferenciação pedagógica, seja através do seu Projeto Educativo, seja através do Projeto curricular de turma, ou por medidas educativas individuais, que visam a melhoria e a adaptação às realidades da escola, partindo do geral para o particular, ou seja, do grupo de alunos da escola, passando pelo grupo turma e por fim, o aluno. Assim, existe um reconhecimento de que cabe à escola, nomeadamente, através dos seus atores, definir caminhos, apesar de muitas vezes serem fruto de propostas intuitivas, a seguir nas práticas de ensino, consonantes quer com as características, necessidades e interesses dos alunos, refletidas nas características das tarefas e atividades escolares, que se compatibilizem com o ambiente escolar. Esta forma de atuação parece revelar maior probabilidade de êxito, promovendo benefícios reais aos alunos. Como Pierre Bourdieu (1966:366 citado por Nogueira, 2006) afirmava “Para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, basta que a escola ignore o conteúdo do ensino transmitido, nos métodos e técnicas de transmissão e nos critérios⁸ de avaliação as desigualdades culturais existentes entre as crianças das diferentes classes sociais: por outras palavras, tratando todos os alunos como iguais em direitos e deveres o sistema escolar é levado a sancionar as desigualdades iniciais perante a cultura.”.

No contexto descrito, há que perceber a avaliação como uma ferramenta que deverá apoiar e traduzir todo o processo inerente à aprendizagem do aluno que, apesar de muitas vezes não ser esclarecedora, se assume como *pano de fundo* em todo o sistema educativo. No entanto, não é clara a forma como se articula com a diferenciação pedagógica e como convive com essa realidade, transparecendo conflitos. “Partindo do

⁸ Do latim *Criterion*, a palavra designa o princípio que permite distinguir o verdadeiro do falso, julgar, estimar. No contexto em que se refere, pretende discernir os elementos que serão observados e serão alvo de recolha de informação, ou seja, sobre os elementos que vão ser observados, sobre os quais vão recair a avaliação (Pacheco, 2002).

pressuposto de que a avaliação não é um processo científico nem uma ciência exata” (Fernandes, 2006:33), esta suscita dúvidas relativamente a critérios de qualidade⁹ que se adequem ao contexto curricular e escolar dos alunos. Tornando difícil discernir tais critérios, promovem-se equívocos entre as diferentes funções da avaliação que, aplicadas aos referidos contextos, não se compatibilizam, com a diferenciação pedagógica. Os novos horizontes proporcionados pelas potencialidades e fragilidades de uma escola plural e diversificada nos ambientes que oferece em todo o processo ensino-aprendizagem, são acompanhados pelos desafios a eles inerentes, ao nível da avaliação das aprendizagens. Como tal, o desenvolvimento de práticas pedagógicas, através da definição de metodologias de ensino diferenciadas, não podem dissociar-se de processos de avaliação congruentes, e que representam o maior desafio da atualidade para os docentes que desenvolvem a sua prática.

A escola, em particular os professores, enfrentam novos paradigmas (Fernandes, 1998; Harris & Graham, 1994) que se conjugam entre uma escola plural e uma pluralidade de funções desempenhada pela avaliação. A mudança ideológica de um sistema de quantidade para um centrado na qualidade parece não acolher o consenso esperado, quando se trata de definir qualidade em educação, uma vez que compreende muitas definições e perceções, nem sempre convergentes. Na tentativa de clarificar conceitos, torna-se importante definir as conceptualizações da avaliação ao longo da história, que acompanharam as necessidades do currículo e as exigências exigidas à escola. Perceber o que mudou na sua prática e o que se manteve. Por outro lado, a resposta ao processo de massificação, traduzida em decisões políticas relativas à autonomia atribuída às escolas, à gestão curricular e à avaliação, estabelecem a necessidade de entender a forma como a autorreprodução¹⁰ do sistema de regras pode catalisar o processo de reprodução social, e a necessidade de alterar a visão punitiva da avaliação¹¹, substituindo-a por processos que sirvam as aprendizagens dos alunos. Pretende-se assim dar uma contribuição para o esclarecimento de muitos aspetos que surgem aos professores como ambiguidades e que numa primeira abordagem parecem mesmo antagónicos, como por exemplo a avaliação interna vs avaliação externa (exames), algo que surge com frequência como uma das

⁹ A qualidade em educação, e na avaliação, em particular está normalmente associada à conjugação de quatro aspetos: eficiência, eficácia, efetividade e relevância (Davok, 2007) e que serão explanadas neste trabalho.

¹⁰ A sociologia da educação mostrou que as regras estabelecidas nas instituições escolares e as expectativas dos professores e alunos amplificam as desigualdades sociais, acrescentado a estas últimas as suas próprias desigualdades. (Dubet, 2001, Canário, 2008)

¹¹ Um artigo de Miguel Ângelo Santos Guerra (2009) põe em evidência as consequências que uma avaliação punitiva, encarada como forma de exercer o poder, pode ter na percepção dos alunos.

principais ambiguidades do sistema educativo português e que tem resultado na publicação de muitos artigos e obras de opinião nos meios de comunicação social.

Apesar de muitos poderem reconhecer os benefícios da conceptualização teórica de uma avaliação de qualidade em torno da escola e do papel desempenhado pelos diferentes intervenientes, levantam-se questões que urge responder:

- Poderá a avaliação assumir-se como elemento imprescindível na construção de uma escola Inclusiva?
- Que perceções têm os docentes das suas práticas avaliativas?
- Qual a opinião dos docentes, sobre os documentos/dispositivos legais e que influência assumem estes, na sua prática avaliativa?
- Os processos de avaliação, são coerentes com os pressupostos normativos que a regulam?

Tentar-se-á encontrar respostas às questões formuladas à luz da história da educação em Portugal, em particular da avaliação, e das respostas políticas que têm surgido às novas realidades da Escola nas últimas décadas, desmistificando a ideia de facilitismo criado no ensino, na urgência do sucesso¹² educativo. Esta ideia, muitas vezes debatida nos meios de comunicação social, é transposta para o discurso político e mesmo para os intervenientes diretos na escola, de uma forma errada, construindo-se equívocos, através da associação negligente da avaliação formativa ao facilitismo e da avaliação sumativa à exigência, contrapondo uma finalidade humanista da educação a uma finalidade mercantilista. Esta amálgama de conceitos e de práticas deve ser desmistificada, correndo sérios riscos de afundar a escola numa eterna discussão sobre a sua objetividade e finalidade. Muitos dos conceitos que surgem dissociados, acabam por poder servir a mesma finalidade. Pretende-se ao mesmo tempo demonstrar, que uma escola plural está fortemente associada a modelos de avaliação formativa e que este conceito de avaliação, tal como deve ser percecionado, surge na base das tomadas de decisão didáticas, legitimando-as e favorecendo o sucesso educativo, na garantia da qualidade do mesmo, impossibilitando a sua dissociação com o que comumente se designa por metodologias

¹² O “verdadeiro sucesso” não corresponde à norma ditada pelas regras de avaliação do sistema educativo. Assim o sucesso educativo aqui referido relaciona-se com o desempenho dos alunos traduzidos na avaliação sumativa que permita a progressão de estudos. Esta clarificação torna-se necessária, uma vez que o sucesso educativo nem sempre tem a mesma conotação. Basta referir o exemplo dado por Perrenoud (2003:14) que alude ao sucesso de um atleta para demonstrar a subjetividade do conceito: “Alguns fixam objetivos distantes de serem alcançados e se sentem constantemente fracassados, outros satisfazem-se com pouco e têm a impressão de obter êxito pleno”.

de ensino. As respostas feitas, que há algumas décadas pareciam abundar no sistema educativo, foram ultrapassadas pelos novos desafios de uma escola inclusiva, que impõe a necessidade de aperfeiçoar métodos pedagógicos adaptados a cada aluno, respostas abrangentes adaptadas a cada situação, o que torna a profissão docente tão desafiante e tão incerta nos dias atuais. Esta organização parece ser o norte das sociedades ocidentais nos seus esforços de renovação pedagógica. A mobilidade de mão de obra, e a consequente fusão de nacionalidades e culturas que se tem acentuado em muitos países e no nosso em particular, são fatores que motivaram uma flexibilização do sistema de ensino, em particular das aprendizagens. Esta flexibilização, arrasta consigo a necessidade de flexibilizar a avaliação, individualizando-a (Cardinet, 1993).

Neste contexto, urge clarificar o panorama atual e contribuir para o entendimento das diferentes vertentes da avaliação, enquadrando-as nas necessidades da escola atual, entendendo-a como inclusiva, combatendo a ideia concebida de avaliação prescrita. Assim, pretende-se desenvolver uma pesquisa de carácter teórico sobre a temática da avaliação e desenvolver um estudo empírico, não muito alargado, por razões de exequibilidade, que pretenderá dar um contributo para a compreensão das práticas da avaliação de alunos do ensino básico em Portugal, enquadradas nas diversas formas de diferenciação estabelecidas normativamente, nomeadamente, no projeto educativo de escola, projeto curricular de turma e no despacho normativo n.º 50/2005, à luz do regime de avaliação em vigor e da sua relevância no sucesso escolar.

Os resultados do estudo serão igualmente analisados em estrita ligação com os normativos atuais, articulando com o enquadramento teórico previamente apresentado. Este enquadramento teórico, iniciar-se-á por uma breve abordagem histórica da educação em Portugal, privilegiando a situação vivida ao longo do século XX, com a finalidade de perceber o “atraso” manifestado no sistema de educação em Portugal, comparativamente à tradição inovadora vivida noutros países. Assim, a explicitação do enquadramento normativo português, é importante na perceção da acelerada mudança concretizada após a revolução de 25 de Abril de 1974 e que marcou alguns dos intervenientes ainda no ativo. Tal como a abordagem histórica, a apresentação e análise de alguns dispositivos legais será concretizada no primeiro capítulo, de forma a contextualizar a problemática, para a qual a avaliação pode ser instituída como elemento indispensável à legitimação de uma escola inclusiva, e consequentemente respeitadora das diferenças individuais. No segundo capítulo serão descritos os contributos de muitos autores e investigadores na área da avaliação, apresentando as diferentes conceções de avaliação descritas na literatura, ao

mesmo tempo que se clarifica muitos dos conceitos inerentes à avaliação e que servirão de mote a reflexões sobre o tema e sobre as funções atribuídas à avaliação, as quais serão explanadas ao longo do capítulo. Neste capítulo, tentar-se-á dar um forte contributo para a resposta à primeira questão formulada, relativamente à possibilidade da avaliação constituir-se como elemento imprescindível na construção de uma escola inclusiva.

Por fim a análise do estudo, o qual será apresentado ao longo dos últimos dois capítulos do trabalho. No primeiro, será justificada a relevância do estudo, procedendo-se em seguida à caracterização da amostra, à apresentação do instrumento de recolha de dados e à explanação das opções metodológicas. No último capítulo serão apresentados os resultados do estudo, que serão analisados e discutidos em estrita ligação com a investigação teórica anteriormente apresentada, em que se tentará situar a perceção que os docentes têm da avaliação que praticam com os fundamentos teóricos que norteiam a avaliação na atualidade, e com os documentos legais que estabelecem os princípios da avaliação em Portugal.

Capítulo I - Sistema de Educação Português

1.1. Aspetos Históricos da Escolarização

A evolução da escolarização e as mudanças estruturais operadas no sistema de educação português não se podem dissociar dos fatores sócio económicos, políticos e culturais existentes em determinados períodos da História, sejam estes nacionais ou mundiais. A sua análise e compreensão são importantes para perceber a realidade atual e o relativo atraso no processo de “modernização” do sistema de educação em Portugal, que foi despoletado há poucas décadas, delimitando-se em pouco mais de 20 anos, o salto qualitativo na mudança ideológica da conceção da escola em Portugal.

O caminho delineado pela escolaridade obrigatória em Portugal surge igualmente da necessidade de elevar o valor social da escola e o reconhecimento por toda a sociedade da sua importância na ascensão social, potenciada pela mesma, visando as classes sociais mais desfavorecidas ou socialmente excluídas.

Em Portugal, até finais do século XVIII, assiste-se a uma escolarização aristocrática, vinculada a grupos sociais concretos, a nobreza, e que se caracterizava por ser individualizada, particularista e elitista. Existiam, assim, grupos sociais com direitos e privilégios distintos. No final deste século, a Revolução Francesa que proclama os direitos universais de “Liberdade, Igualdade e Fraternidade”, desencadeia uma luta contra a escolarização elitista, defendendo uma educação igual para todos, com o objectivo de esbater as desigualdades sociais. Consequentemente, no século XIX, algumas sociedades ocidentais assumem-se como democráticas e, para além dos princípios da gratuidade e obrigatoriedade do ensino, surge um novo conceito de educação: um sistema público de ensino centralizado no Estado, unificado e integrado. Com a transformação de muitos Estados ocidentais em Estados liberais, cria-se uma rede pública de escolarização que será a expressão da democratização do acesso à cultura. O Estado substitui-se, então, aos aristocratas e às igrejas, tentando garantir não só uma coerência de organização, de métodos e de programas (currículos), como também centralizar a nível político e social. No entanto, um sistema público de ensino com estas características, indicia que a educação pode constituir um meio de o Estado afirmar a sua autoridade. Assim, este sistema público não defende apenas a democracia e a igualdade entre os cidadãos, mas também os regimes ditatoriais, como aconteceu em Portugal, pelo regime político iniciado em 1926. Apesar da incerteza política vivida em Portugal no início do século XX, verificaram-se medidas que

visaram a escolarização da população, atendendo aos ideais e em alguns casos, aos interesses dos sistemas políticos no poder.

Em Portugal, a carta constitucional de 1826 garantia a “instrução primária” gratuita a todos os cidadãos. Decretos posteriores determinaram a obrigação dos pais de família de enviarem os seus filhos às escolas públicas logo que perfizessem os 7 anos de idade, e que não demonstrassem impedimento físico ou moral (Decreto do Ministro e Secretário d’ Estado dos Negócios do Reino de 7 de Setembro de 1835), estabelecendo ainda limites de idade, entre os 7 e os 15 anos, e sanções aos infratores (Decreto do Governo de 28 de Setembro de 1844), formalizando de forma clara a abrangência da instrução a ambos os sexos (Decreto do Ministério dos negócios da Instrução de 16 de Agosto de 1870). No entanto, facilmente se observam as limitações de tais medidas, uma vez que as obrigações ditadas apenas eram válidas para residentes num raio de distância regulamentado de uma escola gratuita, fato que restringiu o nível de sucesso de tais medidas, consequência da escassez da rede escolar existente em Portugal.

A mudança governativa em Portugal, marcada pela implantação da República, transportou consigo uma reforma da instrução primária, publicada a 29 de março de 1911, que segundo Carvalho (2011) nos colocaria ao nível dos países mais avançados no domínio da instrução, se fosse minimamente executada. Esta constatação revela a prioridade dada à instrução, pela república. Esta reforma institui duas categorias de ensino: infantil (dos quatro aos sete anos de idade) e primário (sete aos doze anos de idade), sendo este último dividido em três graus: elementar, complementar e superior. As orientações para o ensino pretendiam-se inovadores e contextualizadas nas experiências de vida dos alunos, prevendo a articulação entre a família e a escola com vista ao desenvolvimento integral da criança. Alienados das dificuldades económicas vividas no país, os mentores de tal reforma previram a construção de escolas do ensino primário superior, não só nos bairros das principais cidades, Lisboa e Porto, mas nas capitais de cada distrito e principais concelhos. Por outro lado, como a sua construção dependia da disponibilidade financeira dos municípios, a sua consecução ficou aquém do esperado. Com o fim da I República, o regime saído de 28 de Maio de 1926, não tardou a reformar o ensino, datado de 17 de Maio de 1927, o dito decreto provocou a redução de dois anos no percurso de instrução, pelo desaparecimento do ensino primário superior, que se dilui nos outros dois graus. Esta tendência é acompanhada pela redução da escolaridade obrigatória, que tendo sido de cinco anos durante a I República, passou a quatro em 1928 e rapidamente a três anos em 1929.

Assim, continuou a verificar-se avanços e recuos na amplitude da escolaridade obrigatória, e a sua gratuitidade garantida apenas para as classes mais pobres, por Lei do Ministério da Educação Nacional em 1938. Esta situação deve-se à instabilidade política vivida em Portugal no período descrito.

Noutros países, após a Segunda Guerra Mundial, verificaram-se profundas transformações no Sistema de Ensino (de 1945 a 1968), constituindo uma perspectiva optimista da educação. Este período caracterizou-se pela reconstrução física e económica do pós-guerra, desenvolvendo-se novas formas políticas, instaurando-se o “Estado Providência”, (*Welfare State*), representativo de políticas sociais mais protetoras dos cidadãos, garantia de bens e serviços essenciais à cidadania, nomeadamente, um sistema social público de saúde e de educação.

Em Portugal, ao contrário da tendência vivida em muitos países, pouco se avançou, salientando-se a frequência obrigatória da 4.^a classe para ambos os sexos instituída em 1960, e de 6 anos em 1964, divididos em 4 elementares e 2 complementares. Estas alterações ficaram intimamente ligadas às necessidades produtivas e de formação de pessoal qualificado requerido pela economia portuguesa nessa década, a par do desenvolvimento económico mundial verificado. Apesar de na década de sessenta se ter iniciado um crescimento acentuado da frequência da escola pelos cidadãos, foi após a revolução de 25 de Abril de 1974, quando da instauração da República e da democracia, se consolidou e potenciou a massificação da escolarização básica em Portugal, ainda de seis anos.

Esta situação mantém-se até à publicação da primeira Lei de Bases do Sistema Educativo em 1986, atualmente em vigor. A escolaridade obrigatória gratuita é, então, considerada como um bem essencial a ser assegurado a todos os cidadãos, sendo de nove anos, distribuídos por três ciclos de ensino, como esquematiza a figura 1. A educação pré-escolar é também contemplada, assim como os três anos de ensino secundário que precedem o possível acesso ao ensino superior.

A educação e a alfabetização de todos os cidadãos passam a constituir uma das principais prioridades, acreditando-se que daí resultariam muitos benefícios. A massificação da educação é mais uma vez vista como garantia da igualdade de oportunidades, assim como da mobilidade social ascendente.

Idade	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
Ciclo	Jardim de infância			1.º ciclo				2.º ciclo		3.º ciclo					
Ano de escolaridade	Educação Pré-escolar			Ensino Básico									Ensino Secundário		
				1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12

Figura 1 - Organização do sistema de educação em Portugal de acordo com a idade e o ano de escolaridade por ciclo de ensino.

Em Portugal, no século XX, estão, assim, garantidos os valores fundadores dos sistemas educativos modernos, como a integração do Estado-nação, a unidade nacional, a igualdade dos cidadãos, o direito à educação, e a universalidade da educação. Ao longo do século XX, a noção de democratização escolar vai sofrer transformações, pois a construção de uma escola única, igual para todos, acarreta uma expansão quantitativa a todos os níveis. A população escolar passa a ser, socialmente, muito diferenciada, manifestando crescentes dificuldades escolares. Este processo de massificação, potencia e expõe assim, um problema que se coloca não só ao Sistema de Educação, mas também à sociedade em geral: o insucesso escolar. A escola não tem, deste modo, garantida a democratização da educação.

A presença de um elevado número de alunos de diferentes origens e classes sociais e o aumento da população docente conduziu a novas problemáticas, acentuando em, muitos casos, as desigualdades sociais já existentes, constituindo na escola um “espelho” da sociedade, nomeadamente, das desigualdades sociais, reproduzindo assim a injustiça. A escola “única” começa a ser questionada. Para combater novos problemas resultantes da massificação do ensino, como o insucesso escolar, iniciou-se o desenvolvimento de um novo conceito de democratização escolar, mais particularista, preocupando-se com a diversidade e com as diferenças. Cada vez mais, o discurso social e político apela para que a escola deixe de tratar todos da mesma forma e reconheça as singularidades dos alunos, desenvolvendo uma aprendizagem própria baseada na diferença. Assiste-se, então, à passagem do direito à igualdade para o direito à diferença.

1.2. Do Direito à Igualdade de Acesso ao Direito à Diferença.

As grandes propostas teóricas da sociologia da educação produzidas durante os anos 60 e 70 definiram as linhas mestras do debate sobre as desigualdades sociais na educação tal como este é ainda hoje em parte entendido. O debate produzido, marcado por diferentes perspectivas, trouxe consigo progressos para a compreensão das desigualdades sociais na educação, e para a sistematização da sociologia da educação enquanto área de saber, assim como contribuiu decisivamente para o reconhecimento público da sua importância. A crítica às teorias da hereditariedade da inteligência e às suas aplicações escolares (nomeadamente através das pedagogias compensatórias) contribuiu para questionar a ideia, que a escola na pretensa defesa da neutralidade dos processos sociais, oculta em si efeitos que contribuem para a amplificação das desigualdades sociais, nomeadamente, o “efeito estabelecimento de ensino”, o “efeito de turma” e “efeito professor” (Dubet, 2001:13). Perrenoud (1986) explica estes efeitos através das diferenças ao nível do material existente na escola, do grupo de alunos (turma) que acaba por ser afetado pela escolha dos alunos que a constituem e pelo professor que lecionará, num ensino coletivo como pedagogia dominante, muito pouco diferenciada, que caracteriza estes sistemas de educação, acrescentando ainda (1986:29) uma lista de situações motivadoras de desigualdades no contexto do grupo turma, potenciadas pelo professor:

- Os atos intencionais do professor para avaliar, no sentido de criar situações que promovam no aluno respostas e ações observáveis;
- As expectativas relativamente ao desempenho dos alunos e a forma como são negociadas, estando em vantagem aqueles que antecipam essas expectativas e/ou descodifiquem de forma conveniente as diretrizes explicitadas pelo professor;
- A “encenação de competências” que é desigual ao nível social, uma vez que uma competência não é observável, apenas pode ser julgada através de uma conduta, de um texto, de um discurso, de um produto observável, todos têm consciência que aplicando-se podem parecer mais competentes do que na realidade o são;
- A observação e registo do desempenho de alunos, pode não ser feita equitativamente, dando preferência a algum grupo alvo;
- A interpretação das observações, ou seja, o registo simbólico das mesmas pode não corresponder inteiramente ao observado, podendo desvalorizar determinados

comportamentos e valorizar outros, assim como o mesmo comportamento pode ser compreendido de diferentes formas;

- Dar a conhecer a avaliação, o momento e modalização, assim como o encorajamento que pode transmitir;
- Negociar a avaliação, as classes sociais mais desfavorecidas estão em desvantagem na hora de reclamar ou pedir satisfações sobre a avaliação do aluno.

Outro aspeto que parece amplificar as desigualdades sociais relaciona-se com o fato de os percursos escolares dos alunos serem muitas vezes construídos de acordo com o seu desempenho académico e menos por escolhas pessoais “verdadeiras”, no sentido de espelhar as preferências profissionais dos alunos. Assim, interroga-se o contributo da escola para os processos de dominação simbólica, procurando avaliar a forma como nela se relacionam diversas formas culturais e se desenvolvem os processos de legitimação daquelas que se encontram associadas às classes sociais dominantes. A prova da dominação e das desigualdades injustas é traduzida em manifestações de desprezo, de humilhação perante o olhar do outro, refletidos na sua autoestima (Perrenoud, 2003).

Geralmente as escolas têm agido baseadas na suposição de que existe uma situação de sala de aula padrão para todos os alunos. Este padrão consiste no grupo turma, enfatizado por um único livro e um único professor. É neste contexto que Bloom et al (1983) referem a “armadilha educacional” de classificar os alunos, os professores e os recursos escolares em bons e maus por referência aos resultados obtidos por determinado grupo de alunos (turma).

No sentido de combater os efeitos mencionados anteriormente, tem-se observado transformações nas últimas décadas, que apesar de não mudarem radicalmente a natureza da escola como organização, “acentuam algumas das suas características mais comuns e revelam o que está no cerne de toda a ação diretiva: defrontar a incerteza, o conflito, as contradições entre os fins e os meios, a diversidade das expectativas e das lógicas de ação, quer dos membros da organização quer dos utentes, a disparidade das situações e os encargos com problemas de justiça que se seguem, a tensão entre o desejo de ser coerente e a necessidade de negociar compromissos, as causas nobres e a defesa de direitos adquiridos, a política a longo prazo e as urgências do quotidiano, a identificação com um dos subsistemas e a preocupação com o conjunto” (Perrenoud, 2002:105). Esta dimensão é um processo onde os atores que nele participam e interagem, têm que adoptar uma atitude

reflexiva e crítica para compreensão do meio que os circunda e envolve, transpondo para a sua prática, decisões políticas que visam dar a liberdade de resposta necessária a cada contexto educativo.

A crença, que durante muito tempo prevaleceu, sobre a influência genética ou familiar como determinantes no desenvolvimento da criança, subestimando o papel da escola nos níveis de desempenho dos alunos, foi contrariada há muito, não só pelos estudos realizados, como pelo esforço que as escolas e o sistema educativo em geral, tem produzido no sentido de elevar a sua influência na formação humana. Assim, o insucesso escolar, abandono escolar, o absentismo e a baixa qualificação profissional deixam de ser encarados como fenómenos naturais, assumindo-se como alertas para a necessidade de uma análise pormenorizada à luz destes problemas, no sentido de encontrar soluções, e formas de rentabilizar os recursos nas escolas, sejam humanos ou financeiros, no combate ao alastramento destes sintomas. Assim, os desafios que a educação inclusiva coloca, reforçam a ação das escolas e das respetivas estruturas e a necessidade de reformulação da formação/consciencialização dos professores para lidarem com a diferença na sala de aula e na escola, visando uma orientação educativa flexível, centrada nas escolas e coordenada por princípios claramente estabelecidos, contribuindo para uma melhoria das respostas de todos alunos, incluindo os que se encontram em situações de maior vulnerabilidade. A crescente presença em Portugal de alunos oriundos de outros países, o aumento do risco da marginalização dos grupos mais desfavorecidos, a premência com que se coloca a transição para uma vida ativa de jovens com baixa escolaridade, e as dificuldades com que se defrontam os adolescentes face aos riscos sociais, exigem uma multiplicidade de respostas que, para serem eficazes, devem obedecer ao princípio comum de uma escola inclusiva, que constitua o vértice das ações a desencadear. A existência de alunos com dificuldades nas escolas é muitas vezes encarada como um impedimento para a progressão de outros alunos, cujas expectativas se centram numa escola transmissora de conhecimentos necessários aos desempenhos elevados e conseqüentemente ao prosseguimento de estudos e à escolha do percurso académico desejado para a sua futura vida profissional.

A tendência verificada em Portugal no sentido de promover uma escola de massas, combatendo a ideia elitista que prevaleceu durante muitos anos, não pode ser descontextualizada do panorama internacional, marcado pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos (CMET), realizada em março de 1990 em Jomtiem, traduzida em

Portugal pelo programa Educação para Todos¹³ (1991), que visou vários objetivos globais e em particular metas¹⁴ de escolarização para a população portuguesa. Dos objetivos globais, destacam-se a promoção da igualdade de oportunidades no espaço nacional, criando não apenas as condições de acesso, mas de frequência e resultados para todos; criar uma cultura de escolaridade prolongada, mobilizando a sociedade, em geral, e os parceiros educativos; promover a melhoria da qualidade¹⁵ da educação e do ensino, reforçando os fatores de identificação do aluno com a escola e a comunidade.

Em 1994, foi aprovada a "Declaração de Salamanca" em que está consignada o conceito de Escola Inclusiva como a forma mais completa e efetiva de aplicação do princípio de escola para todos (Louro, 2001:102). A "Declaração de Salamanca" consagra um conjunto de princípios, que refletem as novas políticas educativas: o direito à educação é independente das diferenças individuais; as necessidades educativas especiais não abrangem apenas algumas crianças, mas todas as que possuem dificuldades escolares; a escola deve adequar-se às especificidades dos alunos, e não o contrário; o ensino deve ser diversificado e realizado por todas as crianças em escolas regulares. Assim, a escola inclusiva pressupõe o modelo de pertença a um sistema educativo estruturado de modo a promover e contribuir para uma sociedade tolerante e inclusiva.

O conceito de inclusão visa uma perspectiva centrada na organização da escola e do currículo (UNESCO, 1994), ou seja, desvia o foco da atenção nos alunos (integração), enquanto principais responsáveis pelo sucesso da sua aprendizagem, para o centrar nas escolas, nos sistemas educativos e nas sociedades. Assim, não só os alunos com deficiência irão beneficiar com estas medidas, mas todos os alunos.

A atual Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei N°46/86 de 14 de outubro), na alínea d) do Artigo 3º, consagra o seguinte princípio organizativo: "Assegurar o direito à

¹³ O programa educação para todos foi criado pela resolução do Conselho de Ministros n° 29/91.

¹⁴ A noção de meta pode variar de acordo com o contexto ou o indivíduo. No entanto, Bloom et al (1983) considera que meta é mais amplo, considerando um período de tempo mais alargado do que um objetivo.

¹⁵ O relatório europeu (2000) sobre a qualidade do ensino básico e secundário assinala dezasseis indicadores de qualidade, baseados nos trabalhos do grupo de trabalho «Indicadores de qualidade», composto por peritos em educação dos países à data pertencentes à União Europeia. Estes dezasseis indicadores dizem respeito a quatro domínios, nomeadamente:

- Desempenho nas áreas da matemática, da leitura, das ciências, das tecnologias da informação e comunicação (TIC), das línguas estrangeiras, da capacidade de "aprender a aprender" e da educação cívica;
- Sucesso e transição, remetendo este sucesso para a capacidade de os alunos concluírem os seus estudos;
- Acompanhamento do ensino básico e secundário ao nível da participação dos intervenientes, em particular a participação dos pais.
- Recursos e estruturas, medindo os custos relativos da educação.

diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projetos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas", preconizando o princípio enunciado na declaração de Salamanca.

Ao nível da escola, a política de inclusão estende a sua influência a todos os sectores. Não se pode constituir como uma escola que "aceita" passivamente crianças "diferentes", mas uma escola que se estrutura de modo a responder da melhor forma a todos os alunos (Ainscow, 1997, 2005). "A educação inclusiva, ou seja, a escola para todos que responde eficazmente a cada um, é um ideal que se pretende atingir, é a meta, para a qual se pretende convergir, é a razão de ser de um processo de mudança que se procura realizar, é uma atitude, uma filosofia, uma procura." (Louro, 2001:112).

Ao contrário do que muitos percebem, a declaração de Salamanca, não visa apenas alunos com necessidades educativas especiais. Entenda-se, neste contexto, as necessidades educativas especiais de carácter permanente, contemplando apenas alunos com deficiência. Esta percepção redutora da declaração, demonstrou em muitos casos a resistência à mudança, uma vez que neste contexto o professor teria de assumir uma multiplicidade de papéis e encenar outros tantos, adequando-se à realidade de cada aluno, convivendo com particularidades que ainda não se tinha deparado.

O conceito de "inclusão" pode ser entendido numa perspectiva mais abrangente, uma vez que um aluno em qualquer momento da sua vida escolar pode revelar dificuldades educativas e/ou sociais (as que dizem respeito à sua etnia, classe social, estrutura familiar, entre outras), e será em articulação com os seus pares que ultrapassará essa fase, prosseguindo o seu desenvolvimento num ambiente estruturante. As estratégias devem ser baseadas numa pedagogia diferenciada e em técnicas de cooperação (respeito pelo ritmo, adotando estratégias diversificadas, mas sempre em conjunto com os seus pares).

Contudo, a educação inclusiva implica um processo contínuo de melhoria da escola, com o objectivo de utilizar todos os recursos disponíveis, especialmente os recursos humanos, para promover a participação e aprendizagem, de forma natural, no seio da comunidade escolar e local, ou seja, contextualizada nas vivências dos alunos. A individualização, a diferenciação curricular e a atenção à diversidade são um eixo organizador e estruturante dos projetos da reforma educativa, iniciada em Portugal na década de oitenta, sendo que, este processo educativo sempre envolveu a tomada de decisões sobre o que ensinar, como ensinar e como avaliar.

Apesar da Lei de Bases do Sistema Educativo português já consignar o direito à

diferença, por respeito às origens culturais e sociais, em Portugal, não se verificou um impacto significativo do princípio enunciado até há poucos anos, embora se possa destacar a publicação de algumas medidas normativas dispersas que não corresponderam de forma eficaz aos desafios de uma escola inclusiva. Considera-se que as medidas legislativas publicadas entre os anos de 2005 e 2008 deram o impulso necessário, clarificador e catalisador das mudanças para o reforço da diferenciação pedagógica em sala de aula, dando assim ênfase a princípios já enunciados em medidas anteriores, mas que pela sua inobservância, suscitou algumas resistências, não se observando ganhos significativos ao nível do sucesso educativo (Gabinete de Estatísticas e Planeamento da Educação (GEPE), 2009).

Portugal evidencia uma preocupação de acompanhar as decisões e os estudos internacionais relativos à melhoria das aprendizagens e da qualidade da escola, encarando-a como uma escola para todos, desviando o enfoque da quantidade para a qualidade dos sistemas educativos. No entanto, é evidente que a baixa escolarização traduzida nas estatísticas, promove uma dupla preocupação, convergindo a necessidade de promover o sucesso educativo com a monitorização da qualidade desse sucesso, evitando assim o sucesso a todo o custo. Nesta dualidade surge a crescente preocupação com os contextos territoriais da educação, com o desenvolvimento curricular e com os processos de avaliação, como formas de diferenciação e promoção da escola para todos.

1.2.1. Poder de Escolha

Na persecução de políticas inclusivas e promotoras de dinâmicas para a prática de processos de diferenciação, numa revisão das decisões políticas transpostas para o sistema educativo português, destaca-se a definição de autonomia de escola, regulamentada pelo Decreto-lei 115-A/98 de 4 de Maio, que estabelece a gestão por contrato e abre caminho à diferenciação meso, deixando nas mãos da escola a responsabilidade das suas opções pedagógicas.

Apesar do caminho para a autonomia de escolas ter-se iniciado na década de oitenta (séc. XX), de forma mais visível, foi nas últimas duas décadas que este conceito cresceu e tomou forma enquanto estruturador do processo educativo, dando resposta aos interesses dos seus atores e conseqüentemente às necessidades dos alunos, nomeadamente com a publicação do Regime Jurídico da Autonomia (1989), o Decreto-lei 172/91 de 10 de

Maio¹⁶ e o já mencionado Regime de Autonomia publicado em 1998. Além de alterações organizacionais, esta mudança significou uma forma de potenciar uma identidade própria na escola e adequar de forma eficaz e eficiente os meios disponíveis, beneficiando a diversidade de contextos e lógicas existentes. Foi o Regime da Autonomia, Administração e Gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário definido, inicialmente no decreto-lei n.º 115 A/98 de 4 de Maio, e alterado pelo Decreto-lei n.º 75/2008 de 22 de Abril que deu um contributo decisivo no sentido de permitir às escolas construir a sua própria identidade, de uma forma mais participada e de acordo com a comunidade local - professores, pais, estudantes, pessoal não docente, representantes do poder local, sendo criado um novo órgão - a Assembleia de Escola – atualmente designada por Conselho Geral, ao qual compete definir as principais orientações ao nível gestor da escola. Ainda no sentido de uma política educativa local, previu a criação dos Conselhos Locais de Educação e Contratos de Autonomia.

A autonomia das escolas permite um tratamento diferente das singularidades sejam estas sociais, étnicas, religiosas ou outras. Essa autonomia possibilita, assim, que cada escola possa traçar o seu percurso de acordo com o meio em que se encontra inserida, envolvendo no processo educativo todos aqueles que direta ou indiretamente interagem e que poderão beneficiar da ação da escola, nomeadamente, além dos intervenientes diretos já mencionados, as empresas, as organizações sociais, as associações profissionais ou culturais, sejam escolas básicas, secundárias ou superiores, públicas ou privadas. Por outro lado, é uma construção política e social que resulta da interação dos diferentes atores organizacionais, nas escolas, cuja finalidade são as aprendizagens dos alunos e o bem comum local. A monitorização do percurso escolar dos alunos também passa a ser facilitada pela constituição de agrupamentos verticais de escolas, unificando-se num projeto único envolto nas características de uma determinada população escolar delimitada territorialmente. Esta forma de organização, aliada à autonomia, permite às escolas desencadear mecanismos mais eficazes na resposta às exigências curriculares, conhecendo desde logo as dificuldades, exigências e particularidades dos alunos que entram no sistema educativo, que são continuamente monitorizadas ao longo de todo o percurso do ensino básico, de modo a obter respostas significativas para a potenciação do seu desempenho escolar.

¹⁶ Este documento define o regime de direção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação, prevendo formas de participação de diferentes sectores da comunidade, responsabilizando-os pela orientação das atividades da escola, tendo como preocupação central, o desenvolvimento equilibrado do aluno.

Se por um lado, a autonomia é justificada pelo aumento significativo de situações de vulnerabilidade na população escolar, motivada por fatores sociais, delegando na escola a responsabilidade de despoletar mecanismos de resposta que permitam estabelecer um equilíbrio organizador das aprendizagens, por outro lado, a autonomia, segundo alguns dos intervenientes (Alves & Canário, 2004) acarreta mecanismos de participação nas decisões da escola, espelhado no conselho geral, mas que parece não ser aproveitada da melhor forma. A nova organização das escolas em agrupamentos aliadas à autonomia concedida ao nível pedagógico parece não obter os resultados pretendidos ao nível do sucesso escolar, uma vez que o sistema não parece dar as respostas adequadas e a participação dos mais diversos intervenientes parece não efetivar-se.

1.2.2. A Soma das Partes ou a Indivisibilidade

O reconhecimento da acumulação de saberes que várias civilizações têm adquirido ao longo do tempo, tem sido organizado em diversas áreas temáticas, denominadas ciências ou disciplinas. É baseada nesta divisão que se têm selecionado os conteúdos que os decisores políticos assumem na constituição dos currículos, estabelecendo assim, um conjunto de conhecimentos que devem ser estudados pelos alunos. Apesar desta conceção secular, as últimas décadas têm mostrado que estes recursos disciplinares devem oferecer ao aluno uma perspetiva de aprendizagem mais ampla, do que a simples memorização e mecanização, que durante séculos foi promovida no meio escolar. As relações que se tem originado entre as diversas áreas do conhecimento têm aproximado conhecimentos que antes se apresentavam isolados, desenvolvendo relações cada vez mais complexas, esbatendo assim, as fronteiras entre as diversas áreas do conhecimento. As fundamentações baseadas na decisão sobre os conteúdos a serem aprendidos na escola e os objetivos/metas a alcançar, têm segundo Ribeiro (1989) fontes diversas (figura 2) e que devem ser meticolosamente selecionados de modo a convergir interesses e servir as várias áreas de interesse representadas. Assim, a área um assume-se como privilegiada no sentido em que alberga todas as fontes, devendo evitar-se as áreas que não sejam, além da já referida, a dois e três, uma vez que são pouco representativas, pois assimilam apenas interesses unilaterais que não servem um bem comum.

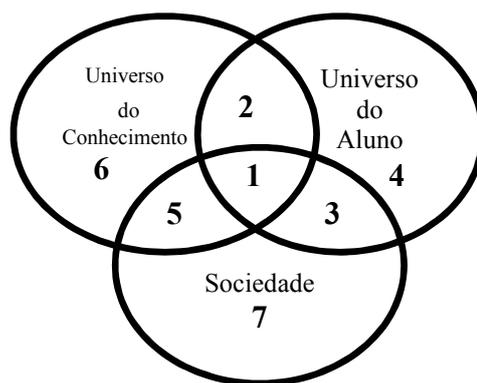


Figura 2 - Fontes para a construção curricular (adaptado de Ribeiro, 1989)

“Do ponto de vista do currículo, as disciplinas devem ser encaradas essencialmente como recursos que podem ser usadas para a educação dos alunos. Assim, queremos compreender esses recursos no seu melhor (...). Certamente que estas disciplinas não constituem apenas uma coleção enciclopédica de factos a ser memorizada, são muito mais um esforço ativo para dar sentido a algumas partes do mundo ou da vida” (Ford & Pugno, 1964:4). Neste sentido, Bruner (1962, citado por Ford & Pugno, 1964) considera que apreender o conceito de casa não depende do conhecimento que se tenha dos materiais necessários à sua construção, mas sim uma visão global de casa. Esta figuração pode ser aplicada às diversas áreas do conhecimento e ao currículo em geral, e simboliza a tendência que se observou nas últimas décadas em Portugal para tornar o currículo coeso e estruturante, não se limitando a ser uma soma das partes. Esta mudança foi espelhada na alteração do referencial de avaliação curricular, abandonando uma perspectiva linear ditada por objetivos compartimentados nas diferentes áreas do saber, introduzindo a ideia de competência a ser desenvolvida, ditando a transversalidade do conhecimento, adequando-o de forma funcional à realidade e contextos territoriais. Um dos fortes contributos para a escola, na construção da sua identidade própria refere-se à flexibilização das aprendizagens como forma de adequar e gerir os currículos, respeitando as características de um grupo de alunos. Para que o processo de aprendizagem, se concretize, é importante que as realidades desses alunos se reflitam na escola, nomeadamente, nas suas aprendizagens que devem ser contextualizadas. Assim, deve atender-se a diferenças de ordem cultural e social que carecem de atenção, num processo que se pretende tornar igualitário, não só ao nível do acesso, mas também ao nível da conclusão dos vários ciclos de estudos.

“Uma análise das medidas de política curricular que apontam para uma territorialização, da educação e que por isso têm nas suas intenções conferir poder de

decisão aos territórios locais e aos seus agentes, exige que se recorde que a tradição em Portugal é a de um sistema centralizado” (Leite, 2006:6). Um currículo deste tipo, não podendo ter em conta as características específicas, territoriais, no qual se desenvolverá, “e ao ser configurado em função de um “aluno-médio tipo”, um aluno virtual e não os alunos e alunas reais” (Leite, 2006:72), impossibilita a gestão curricular local, não permitindo margem para um desenvolvimento contextualizado e personalizado do currículo adequando-o às exigências territoriais, próprios de uma cultura local e às especificidades das escolas, das turmas e dos alunos. Esta nova ideologia, promove nos anos 90 a reflexão sobre a inadequação de um currículo centralizado e com esta tomada de consciência, surgem um conjunto de medidas, no sentido de proporcionar a todos os alunos no sistema educativo, uma igual oportunidade de aprendizagem adequada às suas vivências. A ideia de que a escola acolhe todos os públicos, não rejeitando, pelo contrário aceitando, constitui o ponto de partida para muitos projetos, entre eles, o Programa de Educação Multicultural¹⁷. Para tal, era necessário flexibilizar o currículo nacional possibilitando a sua “territorialização local”. A propósito do assunto, Leite (2003:86) afirma que “se se conseguir concretizar a ideia da flexibilização do currículo e de uma intervenção ativa das escolas e dos professores numa configuração curricular que adequa o currículo nacional às realidades locais e que crie espaços e tempos de envolvimento com a comunidade (e o mundo) (...) então desenvolveremos, forçosamente uma educação.”

Pacheco (1995:40) enuncia quatro dimensões de mudança, quando se refere a reformas curriculares, que podem ser traduzidas nas seguintes:

- áreas curriculares, nos respetivos planos curriculares;
- ao nível do pensamento;
- da ação dos atores educativos, principalmente os professores, através da sua motivação;
- ao nível da avaliação e métodos de ensino.

Shepard (2000:8) a este respeito, apresenta de forma esquemática os diferentes princípios que devem prevalecer numa reforma curricular:

- Todos os alunos podem aprender;
- Os conteúdos devem apresentar-se como desafios promotores de resolução de problemas e raciocínios elaborados;

¹⁷ Criado por Despacho Normativo n.º 63/91, de 13 de março.

- Igualdade de oportunidades de aprendizagem para todos os alunos;
- Promoção da sociabilização através das práticas nas diferentes disciplinas;
- Promoção da articulação efetiva entre as aprendizagens na escola e as situações reais (contextualização das aprendizagens);
- Desenvolvimento de hábitos comportamentais e atitudes reflexivas;
- Privilegiar e inculcar as práticas democráticas na comunidade educativa.

No enfoque dos princípios enunciados, pretende-se currículos capazes de se ajustarem às necessidades específicas de cada aluno. Currículos em que, segundo Alonso (1999:59), "(...) parece importante reformular a nossa concepção tradicional de currículo que se limitava a executar, a seguir, a aplicar programas e conteúdos fora do alcance e do poder de decisão das escolas e dos professores e passar a entender o currículo como um projecto pelo qual todos somos responsáveis (...)". É este o conceito inscrito no Decreto-lei n.º 286/89 de 29 de Agosto, que cria a área curricular não disciplinar Área Escola, cujos objetivos resultariam na "(...) concretização dos saberes através de actividades e projetos multidisciplinares, a articulação entre a escola e o meio e a formação pessoal e social dos alunos." (ponto 2, artigo 6.º). Torna-se evidente a preocupação de contextualizar as aprendizagens dos alunos no meio e na cultura local.

O Projeto de "Reflexão Participada sobre os Currículos do Ensino Básico" foi levado a cabo em outubro de 1996 e pretendia lançar o debate reflexivo sobre o currículo da educação básica, as suas finalidades e gestão, no sentido de melhorar a eficácia e adequação das práticas educativas. A este projeto seguiu-se a implementação, a título experimental, em escolas piloto, do Projeto de Gestão Flexível do Currículo ao abrigo do Despacho n.º 4848/97, de 30 de Julho. Este projeto visava promover uma mudança gradual nas práticas de gestão curricular, tendo como propósito melhorar a eficácia da resposta educativa aos problemas surgidos da diversidade dos contextos escolares e assegurar que todos os alunos aprendessem mais e de um modo mais significativo.

O Despacho n.º 22/SEEI/96, de 20 de Abril de 1996, possibilita a criação de turmas com currículos alternativos aos alunos do ensino básico regular, surgindo "(...) assim como uma via inovadora e com inúmeras potencialidades na procura de soluções alternativas ajustadas à diversidade de casos que não se enquadram quer no ensino regular quer no ensino recorrente" (preâmbulo), citando o despacho.

No início do século XXI assistiu-se à generalização da Reorganização Curricular.

As escolas piloto da Gestão Flexível do Currículo foram envolvidas num processo voluntário de gestão curricular a partir de novas conceções e de práticas flexíveis. Cada escola elaborou um projeto adequado ao seu contexto; definiram-se suportes e referências¹⁸ comuns, nomeadamente as competências¹⁹ dos alunos no final de cada ciclo, os núcleos fundamentais de saberes para todos, um elenco de disciplinas e três novas áreas transversais, não curriculares, a saber, Estudo Acompanhado, Área Projeto e Formação Cívica. Neste modelo curricular, concretizado pelo Decreto-lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro, associado à autonomia concedida às escolas, torna a participação ativa da comunidade educativa mais pertinente em reflexões sobre os valores presentes na sociedade e nas diversas atuações, pois considera-se que através dessa reflexão se desenvolvem competências para decidir e intervir conscientemente nas situações reais. Surge o conceito de projeto curricular de escola e de turma, visando a adequação das estratégias de concretização do currículo a cada escola e em particular a cada turma. Esta abordagem, vai reduzindo o grupo de intervenção e permite estreitar mais a ação pedagógica, encontrando soluções cada vez mais específicas a cada contexto de aprendizagem.

Ainda num contexto de reforma educativa vivida na década de 90, “Numa fase de generalização da reforma, a avaliação dos alunos surge como um dos seus aspetos mais críticos e problemáticos. Críticos porque, se põe em causa toda uma credibilidade social da escola enquanto instituição de formação; problemáticos porque se tornam necessárias mudanças reais que não podem unicamente ser determinadas pela via do decreto ou do despacho legislativo.” (Pacheco, 1995:40). São significativas as exigências curriculares, impondo-se um sistema de avaliação coerente e consistente com os princípios curriculares atrás enunciados.

O ensino deixa de ser conduzido por objetivos, abandonando uma lógica de conhecimentos organizados sequencialmente e numa linha objetiva para um ensino

¹⁸ De acordo com a abordagem que Figari (1996:56) apresenta sobre um referencial, este constitui um conjunto de procedimentos que tendem a:

- determinar previamente as finalidades dos currículos;
- recuperar a informação para a reintroduzir em circuito após ser tratada pelo sistema educativo que traduz a regulação que a referencialização é alvo;
- tratar a “complexidade” estrutural e funcional, no sentido de compreender a constituição do sistema e do que necessita para funcionar.

¹⁹ Perrenoud (1999) identifica a competência como efeito adaptativo do aluno às suas condições sociais, traduzida em domínios práticos de situações quotidianas, nas quais utiliza conhecimentos que identifica com a situação em si. Ainda relativamente ao conceito de “Competência”, encontra-se uma definição deste termo no Decreto-lei n.º 396/2007 de 31 de dezembro, segundo o qual é “a capacidade reconhecida para mobilizar os conhecimentos, as aptidões e as atitudes, em contextos de trabalho, de desenvolvimento profissional, de educação e de desenvolvimento pessoal (...)” [alínea b), artigo 3.º].

dirigido por competências, as quais se desenvolvem de forma transversal ao conhecimento (Fernandes, 2008a; Pinto & Santos, 2006), tornando-se mais exigente para o professor que passa a utilizar os saberes disciplinares como ferramentas para o desenvolvimento das referidas competências, obrigando-o a adequar a didática específica para este fim. A avaliação e o currículo que aparentemente eram apresentados como distintos, passam a exercer uma função conjunta no desenvolvimento curricular, diluindo desta forma as fronteiras que os separavam, resultando na fusão das metodologias didáticas e da avaliação, deixando de ser refletidas autonomamente.

Com a complexificação do desenvolvimento do currículo e da avaliação inerente às exigências curriculares, o professor desmultiplica-se nas interações que estabelece e no papel que assume nas diferentes estruturas organizativas da escola, nomeadamente, as comuns a todos os que lecionam: os conselhos de turma e conselhos de docentes departamentais, no caso dos docentes dos 2.º e 3.º ciclos. A estas estruturas de orientação incumbe, a articulação curricular através do desenvolvimento e gestão dos planos de estudo e programas definidos ao nível nacional, a organização, o acompanhamento e a avaliação das atividades a desenvolver em contexto de sala de aula, assim como as estratégias de implementação curricular. O professor assume-se desta forma, o principal motivador de toda a dinâmica da escola, transportando-a para a sala de aula mediante os projetos definidos na escola, que estabelecem as linhas orientadoras de trabalho na sala de aula.

Com uma nova conceção do currículo, pretende-se dar oportunidade às escolas de desenvolverem mecanismos de resposta adequados às realidades locais, sendo estas últimas formas de contextualização curricular e conseqüentemente, de diferenciação pedagógica.

1.2.3. O Sistema de Avaliação, as Medidas Compensatórias e Diferenciadoras

Uma análise das decisões políticas tomadas nas últimas décadas e na dinâmica da reforma que pautou todo o sistema educativo ao longo da década de 90, numa lógica de educação para todos, que a reforma percecionava, observou-se a necessidade de clarificar um novo sistema de avaliação dando ênfase ao cariz formativo, lembrando a ideia de Scriven (1966) a propósito, que jamais uma reforma curricular poderia estar dissociada de uma avaliação de cariz formativo atendendo à necessidade de avaliar o desenvolvimento

do currículo superiormente definido e numa perspetiva de flexibilização, permitindo aos executores a adequação e reformulação mais eficaz quando da sua implementação.

Associada a esta conceção teórica, percebe-se com naturalidade os princípios enunciados pelo Despacho Normativo 98-A/92 de 20 de Junho, no qual surgem diversas modalidades de avaliação, dando ênfase a uma em particular, a avaliação formativa, como a principal modalidade de avaliação, apresentando finalidades específicas, nomeadamente, a informação ao “aluno, encarregado de educação, professores e outros intervenientes sobre a qualidade do processo educativo e de aprendizagem, bem como sobre o estado de cumprimento dos objectivos do currículo (...)” (ponto 18). Nas atribuições que este diploma remete para a avaliação sumativa, refere que “(...) ocorre, ordinariamente, no final de cada um dos períodos lectivos e no final de cada ciclo” (ponto 28), e que ao ser “realizada no final de cada ciclo, confronta o desenvolvimento global do aluno com os objectivos globais desse ciclo” (ponto 30), ou seja, transparece de forma clara o carácter excecional da retenção, incutindo a lógica de ciclo de estudos.

Com as mudanças que se assistem no contexto da reforma, com uma nova reorganização curricular e um novo sistema de avaliação (não esquecendo a formulação de novos programas disciplinares), surgem medidas que visaram colmatar as dificuldades de implementação dos novos princípios organizativos na sua transposição para a prática, consequência da pressão do desenvolvimento económico e social (Pacheco, 1993). No prosseguimento dos princípios enunciados, surgem prescrições de modalidades e estratégias de apoio educativo, através do Despacho n.º 178-A/ME/93 de 30 de Julho, assumindo um papel regulador das situações de aprendizagem onde se detetariam dificuldades. Esta “evolução” deveria ter criado condições para que as escolas não só alterassem a sua estrutura, como também a sua cultura de modo a reconciliar professores, pais e alunos com medidas de carácter inclusivo, no sentido de desenvolver um projeto comum, em busca de um compromisso local, para a definição do bem comum educativo que a escola deve realizar.

Com a reorganização curricular de 2001, segue-se nova alteração ao sistema de avaliação do ensino básico concretizada pelo Despacho normativo n.º 30/2001 de 19 de Julho, o qual mantém alguns dos princípios anteriores, mas que altera algumas conceções, nomeadamente, ao nível das modalidades de avaliação.

Em 2005, surge uma alteração significativa ao anterior normativo, através da publicação do Despacho normativo n.º 1/2005 de 5 de Janeiro, que introduz os exames nacionais de Língua Portuguesa e Matemática no final do 3.º ciclo como modalidade de

avaliação sumativa externa. No seguimento das alterações descritas, surgem novas medidas de apoio a alunos com dificuldades de aprendizagem, que altera a prescrição já referida. As medidas de compensação, assumem novas denominações com outra lógica ao nível da implementação, estabelecidas através do despacho normativo n.º 50/2005 de 9 de Novembro, no qual reafirma a ideia quanto “às dimensões formativa e sumativa da avaliação, a retenção deve constituir uma medida pedagógica de última instância, numa lógica de ciclo e de nível de ensino, depois de esgotado o recurso a atividades de recuperação desenvolvidas ao nível da turma e da escola” (preâmbulo), definindo as condições em que tal acontece, criando para o efeito os planos de recuperação, de desenvolvimento e de acompanhamento e definindo as diversas modalidades de recuperação a aplicar pelos professores, nomeadamente: pedagogia diferenciada na sala de aula; programas de tutoria para apoio a estratégias de estudo, orientação e aconselhamento do aluno; atividades de compensação em qualquer momento do ano letivo ou no início de um novo ciclo; aulas de recuperação e atividades de ensino específico da língua portuguesa para alunos oriundos de países estrangeiros.

O despacho, como refere o Estudo de avaliação e acompanhamento dos ensinos Básico e Secundário (Brites *et al*, 2011:9), “(...) nunca pretendeu de facto introduzir novos instrumentos ou práticas nas escolas. O que pretendeu foi tornar obrigatória a prática, ao longo do ano lectivo, de estratégias de apoio aos alunos em risco de retenção.”. Esta ideia é reveladora da verdadeira intenção dos despachos referidos anteriormente, cuja orientação visou a colmatação da falta de criatividade das escolas e conseqüente fracasso na operacionalização de um sistema de avaliação que se pretende reflexivo e coerente com uma lógica formativa e flexível, ao nível de estratégias, metodologias e instrumentos²⁰ na avaliação contextualizada, assumindo a participação de todos na sua persecução. No entanto, a obrigatoriedade não parece concretizar-se, porque na realidade, como refere Santos (2008a:11), a pedagogia diferenciada primeiramente enunciada pelo referido despacho na concretização de estratégias de recuperação e de desenvolvimento, habitualmente não acontece, havendo “(...) uma tendência para remeter os alunos com dificuldades para espaços extra-aula (...)”, nomeadamente aulas de recuperação, o que pressupõe que o aluno permanecerá com essas dificuldades ao longo de todo o ano escolar.

Perante a aparente falha das medidas legislativas que se sucedem no sistema educativo português, o poder decisório desenvolve paralelamente um conjunto de medidas

²⁰ Os instrumentos de avaliação segundo Noizet e Caverni (1985:18) “são as linguagens utilizadas para codificar e para comunicar os juízos emitidos”.

que pretendem reduzir a saída precoce do sistema de ensino, fomentando o sucesso escolar, onde se destacam: o Programa Educação 2015 (lançado no início do ano letivo 2010/2011), a extensão da escolaridade obrigatória aos 18 anos (aprovada pela Lei n.º 85/2009 de 27 de Agosto), a reorganização e racionalização da rede escolar (através do encerramento das escolas com reduzido número de alunos, potenciando uma maior eficiência na afetação de recursos), Projeto Metas de Aprendizagem (identificação de competências e desempenhos esperados dos alunos em cada ano de escolaridade tendo como referência os documentos curriculares de referência), Programa Mais Sucesso Escolar (engloba várias estratégias de intervenção junto de alunos com dificuldades escolares), Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (cujo objetivo é prevenir a saída precoce do sistema de ensino e combater os níveis de insucesso educativo) e o recurso a planos de recuperação e de acompanhamento (instrumentos utilizados para os alunos em risco de retenção no mesmo ano de escolaridade).

Perante a diversidade de medidas enunciadas, acresce questionar os níveis de insucesso que ainda prevalecem no sistema educativo português. Como refere Fernandes (2007a:587), “Apesar dos inegáveis e significativos progressos desenvolvidos a partir de Abril de 1974, o sistema de educação e de formação português continua a revelar dificuldades em concretizar práticas de ensino e de avaliação que contribuam para que as crianças e os jovens desenvolvam as competências indispensáveis para prosseguirem livremente as suas vidas escolares ou profissionais”.

Torna-se necessário perceber e identificar tais dificuldades, e objetivar soluções. Estar consciente das dificuldades, para que estas possam ser evitadas, uma vez que o efeito negativo da avaliação, está muitas vezes ligada a reações psicológicas e pedagógicas dos alunos. No entanto como Cardinet (1993:182) afirma, “far-nos-ia sorrir o doente que deitasse fora o termómetro por este lhe causar febre. Pelo contrário, não é ridículo pensar que a nota seja, em parte causadora do insucesso. A avaliação praticada nas escolas não é tão neutral como o termómetro.”

A tipologia dos problemas escolares dos alunos passa, segundo Benavente (1990), por fatores de ordem cognitiva (memória, abstração, compreensão), normativa (disciplina, sanção, desinteresse) e sócio familiar (défices culturais, sociais e relacionais). Deste modo, verifica-se que os princípios igualitários, pressupostos no discurso oficial se tornam difíceis de concretizar no quotidiano educativo, uma vez que as normas institucionais que servem de referencial à prática docente continuam a privilegiar dimensões cognitivas, mesmo quando se trata de certificação de competências.

Na prática, apesar do discurso oficial, “continuam a existir os fortes e os fracos, destinados a seguir percursos escolares desiguais. Inclusivamente constata-se que as escolas se encontram cada vez mais polarizadas para a resolução de problemas suscitados pelos alunos problemáticos a nível de comportamento e de atitudes e de alunos com necessidades educativas especiais.” (Leite, 2003:26). Esta situação transporta consigo dificuldades ao nível das decisões pedagógicas, nomeadamente na formação de turmas e grupos de trabalho, assim como nas metodologias a aplicar, confrontando o professor com a dualidade do “bom” e do “mau” aluno, balanceando as suas decisões no sentido de não prejudicar um em detrimento do outro. “Os professores convivem diariamente com esta dúvida e sentem-se insatisfeitos, denotando mal estar perante esta realidade, em relação à qual sentem não ter qualquer poder, nem capacidade de controlo.” (Leite, 2003:27).

A diferenciação pedagógica só é possível desde que, se reconheça e aceite a diversidade sociocultural, de estilos de aprendizagem, de processos de resolução de problemas e realização de tarefas de cada aluno da turma, o sistema de regras comportamentais esteja bem definido e negociado. Do reconhecimento da diversidade constata-se que não se pode exigir que todos os alunos aprendam da mesma maneira e, conseqüentemente, não é viável utilizar um único processo de ensino/aprendizagem que recorra sempre ao mesmo tipo de estratégia e esta envolva o mesmo tipo de tarefa/atividade, o que pode em muitos casos justificar a desvalorização da aprendizagem por parte dos alunos e promove a indisciplina a que ficam muitas vezes condenados. Naturalmente as respostas necessárias estão associadas a diferentes e complexas interações que dificultam o trabalho do professor e da escola em geral, num sistema dinâmico que a todos envolve, uma vez que a escola deve esforçar-se por reduzir essas diferenças entre alunos e atingir um nível de homogeneidade²¹ aceitável em relação aos resultados obtidos (Cardinet, 1993).

Pode entender-se a diferenciação em diferentes níveis da estrutura organizativa. Pacheco (1995), refere a este respeito que a diferenciação curricular levou a algumas interpretações extremas, traduzida pelo princípio da individualização. Esta interpretação constituiu em algumas situações, uma impossibilidade prática de atuação. Por outro lado, a fim de evitar o “facilitismo”, poder-se-á optar por alternativas, nem sempre consensuais.

²¹ Apesar de Cardinet (1993:164) referir como objetivo da avaliação formativa a homogeneidade ao nível dos resultados, também afirma que a igualdade de resultados entre grupos é uma “exigência ingénuas” que poderá conduzir a situações absurdas, através da distorção social, e a questões relacionadas com o género, nacionalidade, entre outras.

As alternativas poderão contemplar diferenciação curricular, na implementação de cursos integrando diversos interesses demonstrados pelos alunos, numa perspectiva de inserção mais acelerada no mercado de trabalho, ou na organização de grupos de alunos homogêneos por turma, opção que pressupõe o esforço de adaptar o currículo aos alunos, na forma e natureza das tarefas, de acordo com as suas características identificadas nos alunos, originando o que se designa por adaptações curriculares (Pacheco, 1995).

O regime de avaliação de alunos do ensino básico em Portugal chegou a prever a constituição de grupos homogêneos depois de esgotadas as formas de um programa específico elaborado pelo professor e de um programa interdisciplinar ou transdisciplinar, supervisionado pelo coordenador dos diretores de turma. No entanto, esta estratégia de definição de grupos/turmas de alunos, pelos níveis de desempenho, suscitam dúvidas, que são enumeradas por Hegarty et al (1988, citado por Pacheco, 1995):

- A inclusão de alunos com desempenhos pouco heterogêneos num mesmo grupo/turma pode não contribuir para a dissolução da heterogeneidade de ritmos de trabalho, interesses, etc.;
- Os efeitos pedagógicos e psicológicos negativos nos alunos e professores como, nomeadamente o autoconceito, as expectativas ou a motivação;
- Não promove a diversificação de estratégias e metodologias utilizadas;
- “Nivelar os grupos de alunos é uma forma de darwinismo social”, acentuando a diferença entre os melhores e os piores desempenhos, o que se reflete nas aprendizagens realizadas;
- Os estudos da investigação indicam que não existe indícios que a segregação de alunos pelo desempenho demonstrado tenha resultado numa melhoria de resultados.

A diferenciação do ensino e da aprendizagem não passa pela promoção da individualização total, mas pela existência de diferentes tarefas didáticas, pela existência de unidades temáticas fáceis de seguir pelos alunos, pela existência de conteúdos, com diferentes graus de dificuldade, pela distribuição dos alunos em pequenos grupos, pela existência de materiais curriculares diversos. Consegue-se ainda uma individualização do ensino pela implementação de uma metodologia ativa e diversa, optando-se por métodos que levem o aluno à realização de atividades e não a uma atitude passiva de receptor de informação veiculada pelo professor (Pacheco, 1995).

As diferenciações pedagógicas abordadas podem esquematizar-se de acordo com os níveis de atuação, apresentadas no quadro 1.

A diferenciação pode ainda ser entendida segundo dois tipos de intervenção: de ordem temporal ou do conhecimento/cognitivo. Enquanto na primeira, é dada possibilidade ao aluno de realizar a mesma tarefa num período de tempo flexível (intervenção ao nível do tempo dedicado à tarefa), consequência de diferenças de ritmo entre os alunos, na segunda abordagem, estes poderão desenvolver tarefas diferenciadas (intervenção ao nível do tipo de tarefa), no sentido em que as dificuldades apresentadas são de ordem cognitiva.

Quadro 1 - Resumo dos níveis de diferenciação pedagógica

Nível	Medidas/Estratégias	Iniciativa
Macro	Diferenciação Curricular: - Diversidade de vias de ensino, algumas das quais profissionais Autonomia de escolas	Institucional
Meso	Diferenciação da Turma pela adequação do projeto curricular de turma às características dos alunos. Aulas de recuperação	Escola
Micro	Sala de aula de forma: - Sucessiva quando caracterizada por representações múltiplas do mesmo conceito, variando a natureza das tarefas - Simultânea quando os alunos realizam tarefas distintas	Professor/aluno

A diferenciação pedagógica pode ser definida a diferentes níveis (macro e micro), identificando assim três tipos, que segundo Santos (2009) são: institucional, externa e interna. Além dos exemplos dados pela autora na explicitação dos diferentes tipos de diferenciação, pode-se acrescentar outros, alargando a amplitude da classificação:

- A diferenciação pedagógica institucional integra toda a diferenciação curricular decretada, incluindo a autonomia;
- A diferenciação pedagógica externa realiza-se a nível meso e assume uma diferenciação de grupo. É, o caso, das turmas de currículos alternativos e as aulas de recuperação, e ainda de formas alternativas de organização da escola;
- A diferenciação pedagógica interna abrange toda a atividade de sala de aula.

No sentido da individualização da aprendizagem, o regime de avaliação do ensino básico, em particular, o despacho normativo 50/2005 de 9 de Novembro, estabelece algumas medidas que se compreendem pela sua pertinência em incentivar a diferenciação e consequentemente ajustar as metodologias de sala de aula às necessidades dos alunos, contextualizando-as, numa flexibilização curricular, que serão alvo de análise na parte seguinte.

Pelo que foi exposto, transparece a tendência do poder central para ditar às escolas o que fazer perante as dificuldades, em especial, perante o insucesso escolar. Esta forma de atuação não parece ter os efeitos desejados, uma vez que a melhoria de desempenhos escolares dos alunos parece ser residual, quando traduzido pelas taxas de progressão/conclusão. A avaliação prescrita através das medidas compensatórias, parece não ter os efeitos desejados, uma vez que estas abordagens devem ser adequadas a realidades muito específicas, não podendo resultar num medicamento que se prescreve a todos os que apresentem os mesmos sintomas, mas sem meios de diagnóstico mais eficazes, na determinação das causas, o medicamento corre sérios riscos de se tornar num placebo. Apesar de o regime de avaliação em Portugal apresentar uma amplitude suficientemente abrangente para abarcar qualquer avaliação, suscetível de ser realizada em sala de aula, esta parece não ser suficiente, pois a tradição hierárquica que delega aos superiores o poder de decisão, competindo aos professores a sua execução, parece prevalecer, não originando inovações que ajudem à construção de uma identidade própria da escola ou da turma, e em última instância, do aluno.

1.2.4. Reflexões sobre as Estatísticas do Sucesso Educativo em Portugal

À imagem das exigências sociais, as estatísticas do sistema educativo português têm evoluído no sentido de cumprir o dever de informar sobre a consecução das metas estabelecidas nacionalmente, como consequência de acordos internacionais ratificados, que visam a melhoria do sistema educativo traduzido por indicadores²² estatísticos previamente definidos. Apesar de muitas considerações poderem ser escritas sobre as estatísticas atuais, que possibilitam muitas leituras mais ou menos favoráveis à qualidade do sistema, alguns dados devem ser evidenciados, nomeadamente, o decréscimo da taxa de analfabetismo, de

²² Trata-se de uma variável que representa um dado estatístico, referente a um determinado período de tempo, local, e a outras características [Direção-Geral da Administração e do Emprego Público (DGAEP), 2009], que tentam descrever resumidamente uma realidade através da agregação de diferentes e múltiplos dados.

50% nos anos 40 (século XX) para cerca de 10% no início do século XXI (GEPE, 2009) e o lento decréscimo da taxa de retenção e abandono, verificado nas últimas décadas. Apesar dos números mencionados, verifica-se atualmente a existência em Portugal de um milhão de analfabetos. Para este decréscimo do analfabetismo contribuíram vários fatores, nomeadamente, o aumento do número de jovens a frequentarem a escola (massificação) e as políticas de escolarização e alfabetização de adultos associada à natural renovação populacional.

O número de alunos a frequentar o sistema de educação em Portugal, cresceu de pouco mais de um milhão registado no ano de 1960 para mais de um milhão e seiscentos mil no ano letivo 1985/86, sendo atualmente cerca de um milhão e duzentos mil alunos matriculados no sistema de educação. Saliente-se o fato de o número de alunos a frequentarem o ensino pré-escolar e secundário no período pré-revolução, era residual, não superior a 1% dos alunos matriculados (GEPE, 2009).

Entre 1960 e a atualidade verificou-se o crescimento da taxa de escolarização²³ nos vários ciclos de ensino, verificando-se no 1.º ciclo um acréscimo do valor aproximado de 20%, para a plenitude (100%) registada atualmente. No 2.º e 3.º ciclos, um aumento acentuado, de cerca de 10% para valores próximos de 90%. Atualmente, verifica-se que toda a população até aos 14 anos de idade se encontra matriculada.

Ao mesmo tempo que se observa a evolução da taxa de escolarização da população portuguesa, existe outro indicador que não pode ser ignorado, uma vez que espelha o sucesso educativo, numa perspetiva normativa, a taxa de transição/conclusão²⁴ no sistema educativo português. Consideram-se então as taxas de transição/conclusão verificadas nos 2.º e 3.º ciclos de ensino, para uma melhor compreensão da dimensão do insucesso que pautou ainda permanece no sistema de ensino. Este indicador poderá ser potenciador de uma análise cuidada que se fará, atendendo ao contexto de decisões políticas que marcaram algumas orientações educativas, no sentido de imprimir diferentes dinâmicas nos processos de ensino/aprendizagem, atribuindo-se especial relevo às alterações do regime de avaliação, a fim de verificar, *à priori*, o impacto que tais medidas poderão ter exercido no sucesso dos alunos.

²³ Representa a proporção entre o número de alunos matriculados e a população residente, em cada uma das idades.

²⁴ Representa a proporção entre o número de alunos que, no final de um ano letivo, obtêm aproveitamento (podendo transitar para o ano de escolaridade seguinte) e o número de alunos matriculados, nesse ano letivo. Usa-se a designação “taxa de conclusão” quando se refere o aproveitamento no fim do nível de ensino, ou seja, no 9.º ano de escolaridade (INE, 2009).

Quadro 2 - Taxa de transição/conclusão no ensino público, segundo o ano letivo, por ciclo de estudos.

Ano letivo	95/96	96/97	97/98	98/99	99/00	00/01	01/02	02/03	03/04	04/05	05/06	06/07	07/08	08/09	09/10	10/11
2.º ciclo	86,1	84,5	85,6	85,9	86,2	86,6	83,5	84,5	85,2	86,1	88,4	88,6	91,4	92,5	91,9	92,6
3.º ciclo	80,8	79,1	81,0	81,7	82,1	80,9	79,8	79,9	81,1	79,0	79,4	80,2	85,0	86,2	85,6	86,7

De uma análise atenta dos valores inscritos no quadro 2 (GEPE, 2009; GEPE & Direção de Serviços de Estatística (DSE), 2010; Direção-Geral de Estatísticas da Educação (DGEE) & Ciência e Direção de Serviços de Estatísticas da Educação (CDSEE), 2011), verifica-se uma evolução positiva na taxa de transição/conclusão, quando se comparam as taxas verificadas no ano letivo 2010/2011 e 1995/1996. No entanto esta evolução não foi linear, podendo-se identificar pelo menos dois momentos em que os valores registaram um crescimento significativo, relativamente aos valores dos anos antecedentes. Repare-se na diferença registada no 2.º ciclo entre os anos letivos 2004/2005 e 2005/2006 e em ambos os ciclos entre 2006/2007 e 2007/2008, em que se registou uma subida de aproximadamente cinco pontos percentuais no 3.º ciclo e cerca de três pontos no 2.º ciclo.

Contextualizando estas diferenças, que se consideram significativas, poder-se-á identificar, nos períodos temporais a que se reportam, a publicação de medidas normativas que possam ter influenciado os processos de avaliação e consequentemente a taxa de transição/conclusão. Avançando com meras suposições sobre as causas de tais “pulos”, destacam-se as publicações do despacho normativo n.º 50/2005 e do Estatuto da carreira docente. Este último, numa primeira abordagem, pode suscitar dúvidas quanto ao seu impacto no sucesso educativo, mas quando se objetivava um novo sistema de avaliação docente em que previa os resultados dos alunos como uma das dimensões a ser avaliada, verifica-se que pode ter constituído um “incentivo” poderoso, quando estaria em causa a prestação de contas relativamente aos níveis de sucesso/insucesso registados.

Não podendo ignorar a posição Europeísta de Portugal, face às estatísticas dos países da União Europeia, verifica-se que, apesar da taxa de transição/conclusão ter registado decréscimos significativos, Portugal continua a ser um dos países, pautados por valores baixos de sucesso, comparativamente com a média desses países. Esta situação conduz a políticas que têm vindo a eleger o sucesso escolar como estandarte, transparecendo algum desespero pelo alcance do pleno sucesso. Esta tendência tem suscitado em alguns meios a discussão sobre as vantagens e desvantagens de uma transição

administrativa no ensino básico como forma de colmatar o insucesso e obrigar a mudanças ideológicas quanto à avaliação de alunos. Uma tendência já seguida por alguns países europeus.

1.3. O Regime de Avaliação do Ensino Básico em Portugal – Uma Análise Crítica

Como foi explicitado, o regime de avaliação em Portugal tem sido alvo de diversas alterações mais ou menos profundas, que refletem as tendências políticas e sociais do momento. Assim, importa apresentar, analisar e discutir os princípios e finalidades que regulam a avaliação atualmente aplicável ao sistema de ensino, para que exista comparabilidade, não só com o capítulo II do enquadramento teórico, mas com o estudo empírico que será desenvolvido.

1.3.1. Apresentação do Despacho normativo n.º 1/2005 de 5 de Janeiro

No momento em que se adquire uma perspetiva globalizante sobre as várias vertentes da avaliação e da sua influência no sistema educativo, carece de especial atenção, fazer uma análise dos normativos que regulam a avaliação de alunos do ensino básico em Portugal.

O documento orientador da avaliação de alunos (Despacho normativo n.º 1/2005 de 5 de Janeiro) estabelece três funções do processo, designando-as como finalidades da avaliação e que resumidamente são:

- Sustentar o sucesso de todos os alunos, através da adoção de metodologias e recursos congruentes com as necessidades dos alunos, opções refletidas no projeto curricular de escola, de turma;
- Certificação de aprendizagens através da avaliação sumativa interna e externa no final de cada ciclo;
- Melhorar a qualidade do sistema educativo, promovendo a confiança social nele.

Assinale-se já a abrangência que as finalidades englobam, a primeira que visa a regulação dos processos em sala de aula (micro), a segunda função situar-se-á ao nível da escola (meso) e a terceira enunciada, que serve processos externos à escola,

nomeadamente, o poder de decisão e a sociedade em geral, no conhecimento, divulgação e discussão de processos de avaliação das práticas educacionais.

Nos princípios enunciados, surgem pressupostos teóricos muito complexos de transpor para a prática, em específico, processos em sala de aula, através da utilização de técnicas e instrumentos diversificados consistentes com a aprendizagem, valorizando a avaliação de carácter formativa baseada em processos de autoavaliação regulada e enfatizando a evolução do aluno, mantendo a transparência e o rigor nos processos, enquadrando diversos intervenientes.

Na diversificação dos intervenientes, podem-se enumerar o professor, o aluno, o conselho de turma, os órgãos de gestão da escola ou agrupamento de escolas, o encarregado de educação, o docente de educação especial ou profissionais que acompanhem o processo educativo do aluno e a administração educativa. Quanto a responsabilidades, estas recaem sobre os intervenientes enunciados, excetuando-se o aluno e encarregado de educação, que terão as condições de participação definidas no regulamento interno da escola ou agrupamento de escolas.

No âmbito das suas competências, cabe à escola no início de cada ano letivo “definir os critérios de avaliação para cada ciclo”, constituindo “referenciais comuns na escola ou agrupamento”. Estes critérios são operacionalizados pelo conselho de turma no âmbito do projeto curricular de turma (PCT) e divulgados junto dos restantes intervenientes, “nomeadamente alunos e encarregados de educação”. Nesta fase inicial de construção de critérios, surge logo uma clara confusão entre conceitos, de critério e referência, cuja discussão teórica já foi realizada, mas que merecerá nova atenção quando das considerações finais sobre este documento.

O despacho em análise procede à diferenciação e definição das três modalidades de avaliação que considera: diagnóstica, formativa e sumativa. Relativamente à primeira modalidade, refere-a como sendo a avaliação que “conduz à adopção de estratégias de diferenciação pedagógica (...)” (ponto 18), sendo esta última refletida na “construção” do PCT. Quanto à avaliação formativa, afirma-a como “a principal modalidade de avaliação do ensino básico, assume carácter contínuo e sistemático e visa a regulação do ensino e da aprendizagem, recorrendo a uma variedade de instrumentos de recolha de informação...” (ponto 19). Esta modalidade é a fonte de informação para o professor, sobre o desenvolvimento das aprendizagens do aluno, da qual será dado *feedback* ao próprio, aos pais e restantes intervenientes e cujo efeito é gerar “medidas de diferenciação pedagógica adequadas às características dos alunos e às aprendizagens (...) a desenvolver” (ponto 52).

O PCT funciona aqui como regulador do processo de avaliação, depois de “negociado” com os professores da turma, encarregados de educação e alunos. Apesar do despacho distinguir “diálogo” quando se refere ao aluno e “colaboração” quando se refere aos restantes intervenientes e responsabiliza o professor pelo processo de avaliação. Esta distinção, apenas pode ser percecionada pelo carácter contínuo das interações que se estabelecerão com o aluno no decorrer do processo de avaliação, o que pode não acontecer com os restantes intervenientes, cuja “colaboração” poderá não ser sistemática, por razões não imputáveis ao professor.

A avaliação sumativa, por seu turno, assume duas vertentes:

- a interna, da responsabilidade de todos os professores da turma e que ocorre no final de cada período letivo, traduzida numa escala de 1 a 5, podendo ser acompanhada de uma apreciação descritiva sobre a evolução do aluno, com a finalidade de “informar o aluno e o encarregado de educação sobre o desenvolvimento das aprendizagens” e permitir a tomada de “decisões sobre o percurso escolar do aluno”;
- a externa nos 6.º e 9.º anos de escolaridade, da responsabilidade dos serviços centrais do ministério da educação, e compreende a realização de provas finais sobre as aprendizagens realizadas nas áreas curriculares de Língua Portuguesa e Matemática.

No caso da avaliação sumativa interna, ainda pode ser considerada, nas disciplinas não sujeitas a avaliação externa, a realização de uma prova global ou de um trabalho final sobre as aprendizagens previstas para o final do ensino básico, constituindo-se como instrumento de aferição facultativo, cabendo à escola decidir sobre a sua realização.

Na sequência do processo de avaliação, em especial na avaliação externa constituída pelos exames nacionais no final de ciclo, são balizadas as decisões de transição ou retenção que noutros casos, constitui uma medida de exceção, mas que no final de cada ciclo é definida de forma objetiva e quantificável, através dos resultados observados na avaliação sumativa de final do ano letivo.

A publicação do despacho normativo n.º 50/2005 de 9 de Novembro pretendeu enfatizar o carácter formativo dos processos de avaliação, “enquanto parte integrante do processo de ensino e de aprendizagem, permite verificar o cumprimento do currículo, diagnosticar insuficiências e dificuldades ao nível das aprendizagens (re)orientar o processo educativo”, salientando da seguinte forma o carácter excepcional da retenção:

“retenção deve constituir uma medida pedagógica de última instância, numa lógica de ciclo e de nível de ensino, depois de esgotado o recurso a atividades de recuperação desenvolvidas ao nível da turma e da escola.” O documento cria três dispositivos²⁵ de diferenciação no desenvolvimento curricular para alunos que evidenciem “capacidades excepcionais” ou dificuldades no processo de ensino/aprendizagem, incluindo situações de retenção. Prevê-se que os planos apresentados sejam elaborados no final do primeiro período se o aluno apresentar dificuldades em três ou mais disciplinas, ou até à interrupção do Carnaval.

O quadro 3 apresenta de forma esquemática as modalidades contempladas em cada um dos dispositivos legais com vista à diferenciação curricular.

Quadro 3 - Dispositivos legais de compensação pedagógica

Dispositivo	Plano de recuperação	Plano de acompanhamento	Plano de Desenvolvimento
Momento de concretização	Até à interrupção letiva do Carnaval	No final do ano letivo	No final do 1.º período.
Destinatários	Alunos que revelem dificuldades de aprendizagem em qualquer disciplina	Alunos que tenham sido objeto de retenção em resultado da avaliação sumativa final	Alunos que revelem capacidades excepcionais de aprendizagem
Modalidades	Pedagogia diferenciada na sala de aula;		
	Programas de tutoria para apoio a estratégias de estudo, orientação e aconselhamento do aluno;		
	Atividades de compensação em qualquer momento do ano lectivo ou no início de um novo ciclo;	“Actividades de enriquecimento em qualquer momento do ano lectivo ou no início de um novo ciclo.”	
	Aulas de recuperação;		
Atividades de ensino específico da língua portuguesa para alunos oriundos de países estrangeiros.			

Em suma, o regime de avaliação dos alunos do ensino básico prevê que sejam valorizadas as práticas de carácter formativo, apesar de dedicar muitos pontos à descrição da modalidade sumativa, associada à classificação e a quantificar desempenhos. A título de curiosidade, será suficiente referir que o regime de avaliação, nos oitenta e seis pontos que o constituem, apenas cinco referem e especificam princípios ligados à avaliação formativa, talvez assim se justifique a publicação do despacho normativo 50/2005, como

²⁵ O Despacho normativo n.º 50/2005 de 9 de novembro designa estes dispositivos por Planos, os quais se definem pelo “conjunto das actividades concebidas no âmbito curricular e de enriquecimento curricular, desenvolvidas na escola ou sob a sua orientação, (...)” (ponto 1, artigo 2.º, 3.º e 4.º).

complemento ao regime de avaliação, clarificando e formalizando diversas medidas tendendo à adoção de uma avaliação de carácter formativo.

1.3.2. Alcances e Limitações

A margem de interpretação das normas é suficientemente ambígua para que haja divergências na sua aplicação, basta pensar em decisões judiciais que se baseiam somente em interpretações normativas, muitas vezes contraditórias quando da existência de recursos e que surpreende sempre aqueles que pensam a Lei como algo objetivo e bem definido na sua aplicabilidade. Neste contexto, não surpreende que professores e outros responsáveis diretos pela aplicação do regime de avaliação de alunos, o apliquem de forma sistemática, idealizando conceções, que promovam o “facilitismo” ou a “exigência” de desempenhos, favorecendo ou dificultando de forma indiscriminada o percurso escolar dos alunos.

Assim, importa fazer uma análise das consequências normativas na avaliação de alunos do ensino básico. Não pretendendo fazer uma análise jurídica, serão todavia oportunas, algumas considerações para a compreensão da prática avaliativa docente em Portugal. Assim, é importante realçar o carácter formativo da avaliação que se assume como a maior ambiguidade do diploma, desbravando caminho para muitas práticas. Como afirma Pacheco (1995:124), “a avaliação formativa não é uma prática que possa ser regulamentada pela Administração Central, mas pelo contrário, é uma atitude (...)”. Como já ficou claro, a avaliação formativa, percecionada num processo contínuo de recolha de informação para a tomada de decisão, aumenta a desconfiança na sua subjetividade e constitui ainda um entrave ao abandono dos instrumentos tradicionais de avaliação, que promovam a classificação como finalidade da avaliação, nomeadamente os testes.

Para o estudo do contexto, destacam-se várias medidas que pretendem cadastrar o aluno de modo a criar um *background* de informação sobre o mesmo, o processo individual, a avaliação diagnóstica e a formativa. No processo individual incluem-se informações disponibilizadas pelo aluno e encarregado de educação no ato da matrícula, de natureza física, fisiológica, sociológica e cultural do aluno, assim como outras informações que se considerem relevantes para o desempenho escolar do aluno. O processo individual do aluno assume assim um papel central na caracterização do aluno como ser social. Por outro lado, a avaliação diagnóstica pretende realizar uma primeira abordagem académica de modo a conhecer o aluno em contexto escolar e os seus desempenhos, algo que não é possível vislumbrar através do processo individual e que pode acrescentar informação

adicional sobre o aluno. Por fim, a avaliação formativa permite conhecer especificidades ainda não detetadas e lidar com a dinâmica das interações que o aluno estabelece em contexto de sala de aula, permitindo ajustes pontuais às suas características.

Como foi salientado no capítulo anterior, grande parte do texto legal relativo ao regime de avaliação do ensino básico é dedicado à quantificação e a balizar desempenhos de alunos, através das provas finais de ciclo, da quantificação dos níveis para a sua admissão às provas, entre outros. É particularmente relevante a ambiguidade registada no documento do regime de avaliação entre as funções da avaliação, quando no ponto 32 se afirma “(...) a informação resultante da avaliação sumativa expressa-se (...)”. Estas deliberações ao longo do diploma enfatizam a avaliação sumativa em detrimento da avaliação formativa, que pretendia que fosse a principal modalidade de avaliação. Parece que as modalidades são confundidas com momentos, criando confusão quanto às finalidades e às práticas que devem prevalecer. Apesar de se reconhecer a intencionalidade das provas finais em averiguar o grau de concretização de um currículo, esta forma de atuação em Portugal é parcial, uma vez que incide apenas sobre duas áreas curriculares, a Língua Portuguesa e a Matemática, parecendo valorizar algumas áreas em detrimento de outras.

O processo que em Portugal, tem enfatizado a importância deste tipo de prova, é o seu prolongamento a todos os ciclos de ensino e a sua instrumentalização torna-se ainda mais evidente e perigosa, quando se definem medidas de financiamento das escolas através do número de horas que lhes são atribuídas pelos desempenhos registados nos exames²⁶. Este tipo de medidas podem perverter processos de avaliação e consequentemente resultados, caminhando no sentido inverso da desejada avaliação formativa e contextualizada, ou seja, inclusiva.

O Despacho normativo n.º 50/2005 de 9 de Novembro, surge de uma necessidade de enfatizar o carácter excecional da retenção, e das finalidades que se pretendem com a avaliação, claramente delineado nas linhas introdutórias do diploma, reforçando a ideia aqui explicitada de que o documento orientador do regime de avaliação não é suficientemente esclarecedor quanto à intencionalidade da avaliação e à forma como deve ser realizada, remetendo para os professores a responsabilidade de desenvolver práticas, ou

²⁶ O Despacho normativo n.º 13-A/2012 de 5 de junho estabelece um conjunto de regras para a organização do ano letivo e distribuição do serviço docente, definindo critérios para o cálculo do número de horas (crédito de tempos) que a escola pode usufruir para a adequação e implementação do seu projeto educativo, com base numa fórmula de cálculo, cujas variáveis são valores estatísticos dos resultados dos alunos nos exames nacionais do ensino básico.

atitudes, recordando uma vez mais Pacheco (1995). Continua-se assim a recusar a transição administrativa, aceitando a retenção pedagógica, como forma de instrumentalizar o poder da escola através da avaliação, em particular, dos professores perante os alunos e a dicotomia entre classificar qualidades do aluno, parece ser a eterna agonia no ato de avaliar.

Capítulo II - Avaliação: Das Concepções às Práticas

Após ter-se procedido a uma análise da realidade portuguesa relativamente aos princípios que regulam as práticas avaliativas em Portugal, considera-se pertinente apresentar fundamentos teóricos em que se baseiam tais princípios. A revisão de literatura que se passará a apresentar pretende clarificar conceitos e procurar bases que possam suportar a legitimação de uma avaliação inclusiva, no sentido de dar resposta às exigências de uma escola socialmente aglutinadora de diferentes realidades, às quais deve dar resposta através de mecanismos diferenciadores. Espera-se que as concepções de avaliação que serão apresentadas numa perspetiva histórica e a sistematização de muitos conceitos de índole prático, permitirão a adoção de uma posição relativamente a uma avaliação desejável para uma escola inclusiva.

2.1. Concepções de Avaliação

A avaliação, a par do desenvolvimento curricular, assume-se como aspeto central de um sistema educativo, uma vez que condiciona toda a decisão política e, nas escolas, regula os processos de aprendizagem. Esta regulação ocorre através das informações que proporciona sobre a qualidade do sistema e, em particular, e de forma mais direta, sobre o desenvolvimento curricular. Assim, a fórmula que determina o sucesso dos alunos centra-se no processo de avaliação que se pratica aos mais diversos níveis: na sala de aula para observar desempenhos de alunos, na escola para determinar as consequências da ação gestionária e pela tutela para averiguar o alcance das medidas legisladas e a qualidade do trabalho desenvolvido nas escolas (Avaliação de desempenho docente e Avaliação externa). Assumindo a importância da avaliação educacional nos termos enunciados, é necessário utilizar metodologias e instrumentos diversificados que permitam o reconhecimento de sucessos, ou pelo contrário, de lacunas e dificuldades, a fim de serem prontamente remediadas, promovendo a reformulação das metodologias. Como afirma Figari (1996:34), “é forte a procura pela avaliação, distinguindo-se: a procura social, institucional, internacional e a pedagógica.”

A avaliação consiste num processo de recolha e processamento de dados necessários à melhoria das aprendizagens, que vai além das informações que um simples teste escrito pode fornecer, e que auxiliam na adequação das metas e objetivos ao desenvolvimento do aluno, permitindo ainda decidir sobre a eficácia de procedimentos

alternativos. Apresenta-se assim como um sistema de controle de qualidade, pelo qual se pode averiguar sobre a eficácia do processo ensino-aprendizagem (Bloom et al, 1983:8).

Para a compreensão das “regras do jogo”, quando se trata de avaliar, é necessário conhecer a sua evolução, enquanto conceito, que mudou de forma acentuada nos últimos 40 anos e, no sistema educativo português, nos últimos 20 anos. Esta mudança deveu-se sobretudo à crescente complexidade do sistema educativo, como resposta a exigências sociais, na tentativa de legitimar decisões políticas que remetem para aspetos de ordem organizacional e social²⁷.

Ao contrário do que muitos preconizam na avaliação, esta não se limita a quantificar o valor de um objeto, mas envolve uma complexa teia de ações e interações que no contexto escolar pretende servir uma finalidade: conhecer o aluno. Como Hadji (1994:39) explica de forma clara, “um decisor que soubesse tudo sobre o objeto da sua decisão e das suas possíveis consequências, deixaria de ter necessidade de avaliar (...)”. Esta ideia, tem pautado a “evolução” a que o termo avaliação tem sido sujeito, num prolongado processo de complexificação, que se passará a explanar, de modo a entender todos os seus significados. Ao contrário do que se possa pensar, muitas das conotações, significados ou funções primitivas não têm sido abandonados e a aceitação de tais pressupostos remete para uma discussão mais acesa quando se confrontam diferentes instrumentos e formas de legitimar a mesma avaliação, principalmente quando se promove discussões sobre as exigências a que devem corresponder os processos de avaliação, exigências demandadas da sociedade ou pelo poder político.

Quando se pretende analisar a qualidade da avaliação, é necessário compreender a definição que alguns autores propõem para avaliação, constituindo-se como o conjunto de procedimentos para determinar o mérito e o valor de um objeto (Guba & Lincoln, 1979; Scriven, 1991, 2011). Esta definição, apesar de não ser consensual, parece manter-se consistente com outras apresentadas, nas quais por exemplo se considera a finalidade da avaliação como a recolha de informação que visa a tomada de decisão (Cronbach, 1963 citado por Ristoff, 2003). Uma análise das definições anteriormente enunciadas, faz transparecer a especificidade da segunda definição relativamente à educação, privilegiando o papel ativo dos decisores, assumindo-se a primeira num contexto mais generalista. Por outro lado, alguns autores referem que não deve existir definição de avaliação (Guba & Lincoln, 1989), uma vez que a sua existência condiciona a criatividade e a inovação nos

²⁷ A avaliação, segundo Noizet e Caverni (1985:9) tem como principal função regular a concretização dos objetivos e metas fixadas, podendo estes ser de ordem pedagógica ou social.

procedimentos avaliativos, numa perspectiva de processos negociados, limitando a negociação e as possíveis intervenções (procedimentos) à definição dada.

Assumindo a primeira definição como válida, importa esclarecer a subjetividade apresentada pelos vocábulos mérito e valor, que quando aplicados a um objeto suscitam muitas dúvidas, apresentando-se em alguns casos como sinónimos. Em termos escolares, é difícil determinar com precisão os conhecimentos adquiridos, mesmo quando se considerem indicadores como taxas de aprovação ou transição, ou relativos aos diplomas atribuídos, como certificadores das aprendizagens realizadas, que comprovam perante terceiros certos saberes, é comum verificar que o domínio desses saberes nem sempre é idêntico, variando de turma para turma, escola para escola ou região para região, como afirma Perrenoud (1986). Estas diferenças resultam das diferentes perceções do mérito e valor de um aluno.

Segundo Scriven (1991), mérito é uma qualidade intrínseca ao indivíduo, revelado pelas suas competências e originalidade nos trabalhos apresentados e “valor” é relativo ao contexto, sendo extrínseco e mensurável, envolvendo julgamento, ou seja, em suma, juízo de valor. Esta distinção é igualmente feita num trabalho de Guba e Lincoln (1983), no qual são apresentados vários exemplos, de onde se conclui a variabilidade do mérito, como propriedade intrínseca e a variabilidade de “valor” aplicado a um objeto ou indivíduo. Uma vez que este último depende do contexto, torna-se muito mais variável do que o primeiro. Para uma melhor compreensão, atente-se a um exemplo apresentado por estes autores, no qual o desenvolvimento de uma teoria sobre uma determinada área do conhecimento pode ter mérito, pela sua beleza e originalidade, mas a sua valorização pela sociedade pode ser diminuta, se não apresentar uma aplicabilidade concreta e útil. Assim, como as joias obtidas a partir de certos materiais podem apresentar mérito pelo trabalho empreendido, pela originalidade e beleza, mas o seu valor dependerá de critérios de avaliação contextualizados, que poderão relacionar-se com os materiais utilizados, pelas horas de trabalho despendidas ou pela sua originalidade.

Ao contextualizar as noções apresentadas em ambientes de aprendizagem, deve-se assumir que um aluno que não consiga demonstrar o seu mérito não lhe é atribuído valor, uma vez que o mérito é revelado nas produções da aula, nas tarefas propostas, em todas as suas participações, pelo que depende destas a possibilidade de mensurar o mérito observado e assim determinar o seu valor.

A conceção de uma avaliação pressupõe assim critérios, que podem ser agrupados em três níveis distintos, os inerentes ao objeto a avaliar, para a determinação do mérito,

que se relacionam com critérios sensoriais, por serem observáveis, uma vez que visam a sua percepção, os critérios de valoração, para a determinação do seu valor e por fim os critérios que determinam a qualidade da avaliação, sendo estes últimos baseados nos processos, ou seja, a meta-avaliação²⁸. Os processos pretendem-se relevantes, efetivos, eficazes e eficientes, uma vez que o professor deve adotar processos de avaliação e metodologias que atendam aos seguintes critérios (Black & Wiliam, 2006 citado por Fernandes, 2006):

- Constituam mecanismos importantes, significativos e pertinentes para o desenvolvimento do currículo, relevantes quando à sua utilidade (relevância);
- Satisfaçam as exigências do poder político e da sociedade em geral, quanto às funções que se pretende que a avaliação exerça, baseando-se num conjunto de princípios éticos (efetividade);
- Devem alcançar as metas estabelecidas e desenvolver as competências previstas, devendo caracterizar-se pela precisão de atuação (eficácia);
- Devem permitir alcançar as metas definidas, minimizando os recursos utilizados, incluindo o tempo despendido na sua concretização de modo a viabilizar os processos (eficiência).

Relativamente ao objeto, podem-se definir critérios de desempenho de comportamento e cognitivos, pressupondo para cada um destes, critérios de valoração, normalmente classificados segundo uma escala qualitativa ou quantitativa.

O esquema apresentado no quadro 4 resume os critérios de qualidade avançados por alguns autores, associando as suas dimensões aos contextos e atributos relativamente à conceção da avaliação apresentada.

O quadro 4, coloca em evidência a dependência do contexto que o valor assume, e o mérito associado ao contexto académico, assim como a critérios adoptados na valoração desses atributos.

²⁸ A meta-avaliação – avaliação da avaliação (Scriven, 1991) – é fundamentada em critérios propostos e validados pela comunidade científica.

Quadro 4- Resumo dos critérios da meta-avaliação por domínios (adaptado de Davok, 2007:511)

Contexto/Dimensões	Atributos da qualidade	Dimensões		
		Ribeiro (1989)	Black & Wiliam (2006)	Scriven (2011)
Social/Político	Valor	Fiabilidade	Relevância	Credibilidade
			Efetividade	Transparência
				Ética
Formal/Académico	Mérito	Validade	Eficácia	Validade
			Eficiência	Custo-retorno

Uma perspetiva globalizante da avaliação apresentada anteriormente, segundo os autores mencionados, verifica-se que o contexto em que ocorre a avaliação é importante na tomada de decisão relativa aos processos de avaliação, tornando-se assim fundamental a objetivação de finalidades de acordo com os respetivos contextos, a fim de estabelecer critérios e procedimentos adequados, nomeadamente quanto à relevância, efetividade, credibilidade e transparência, que devem assumir perante a sociedade e o poder político. Por outro lado, a sua eficácia, eficiência, validade e praticabilidade (custo-retorno) tão importantes no contexto académico para revelar o mérito que pretende atribuir. No entanto, a conceção deve ser suficientemente abrangente para que não corra o risco de se circunscrever a uma determinada atividade ou finalidade. Assim, todos os procedimentos devem ser determinados não só pela finalidade, mas também pelos critérios de qualidade definidos para a sua consecução.

Numa perspetiva mais restrita, Ribeiro (1989) apresenta requisitos indispensáveis a qualquer avaliação, a validade e a fiabilidade. A validade refere-se ao que se pretende avaliar, ou seja, uma dada avaliação é válida se avalia o que se pretende que avalie. Enquanto que a fiabilidade diz respeito à consistência com que avalia o que se pretende, ou seja, o processo de avaliação é invariável quando operacionalizado por diferentes avaliadores, eliminando assim parte da subjetividade. As três grandes fontes de erros, segundo Ribeiro (1989) são:

- a seleção de metodologias específicas para integrar um processo de avaliação que sejam coerentes com as aptidões que se pretende testar;
- os momentos determinados para o registo das informações;
- o avaliador que efetua os registos.

Para existir uma compreensão mais ampla das implicações do que exposto, considera-se relevante apresentar as diferentes percepções que conceito de avaliação tem em contexto escolar, e que estão intimamente ligadas à sua evolução histórica.

Reconhece-se com naturalidade que a avaliação é inerente à atividade do ser humano, enquanto ser capaz de tomar decisões refletidas e racionais no quotidiano, mesmo que através de reflexões informais e intuitivas, muitas vezes não percebidas como ações avaliativas, mas que acabam por orientar toda a nossa atividade presente nas rotinas diárias. De uma forma consciente, sistemática e intencional, existem registos de exames escritos que remontam a 2000 a.C., utilizados pelos chineses, com o objetivo de selecionar os seus oficiais do exército (Pinto & Santos, 2006). Este tipo de avaliação, marcada por técnicas de exame, que em fases mais prematuras, privilegiava a capacidade de argumentação e confronto de ideias, é descrita na literatura como sendo a modalidade de avaliação mais utilizada a nível mundial até meados do século XX, constituindo um instrumento de afirmação social, pois era encarado por muitos setores da sociedade como instrumento diferenciador que conduzia à ascensão social.

A avaliação, tal como a concebemos na atualidade, em particular a avaliação educacional, pode afirmar-se como tendo uma história relativamente recente, com um século de existência. A sua história pode resumir-se em quatro fases distintas, cuja cronologia varia segundo alguns autores (Guba & Lincoln, 1989; Hadji, 1994). No entanto, a conceptualização da avaliação praticada nesses períodos identificados pelos autores é convergente, evidenciando as diferenças concecionais e as mudanças sociais e políticas que estiveram na sua base. Distinguem-se assim quatro períodos: avaliação associada à medida, avaliação com referência a objetivos, avaliação como juízo de valor e avaliação como processo de negociação e construção.

2.1.1. Avaliação como Medida (Fase de Testing)

Como já referido anteriormente, durante muitos séculos a avaliação foi encarada como instrumento de medida, constituindo a primeira geração de avaliação identificada por Guba e Lincoln (1989) como medida, também designada por fase do *testing* (Hadji, 1994). Esta percepção, para os primeiros autores resulta do período compreendido entre o século XIX e a primeira metade do século XX, e para o segundo, entre 1920 e 1940, período no qual se avaliaram desempenhos com a ajuda de provas especialmente desenvolvidas para o efeito. Apesar de não ser consensual a sua localização temporal, esta fase é marcada pela

construção de testes que permitissem medir aptidões e desempenhos intelectuais, tendo sido amplamente desenvolvidos no final do século XIX para medir aptidões de leitura (Rice, 1897 citado por Guba & Lincoln, 1989) e durante a 1.^a Grande Guerra como instrumentos para medir a eficácia da formação em grande escala. As classes dirigentes apoiavam os testes na classificação de crianças e no reconhecimento dos progressos por estes realizados. Muitos foram os testes desenvolvidos para a sinalização de crianças com dificuldades de aprendizagem, alguns prevalecem na atualidade reconhecidos como testes de inteligência. O desenvolvimento económico e as necessidades de mercado ditaram a necessidade de critérios mais rigorosos na medida do desempenho individual. A lógica de produtividade dominada pelo *Taylorismo* contaminou a escola, traduzindo-se “(...) na competição, hierarquia, uniformidade e, acima de tudo, mensuração individual por intermédio de testes objetivos” como afirmam Bowles e Gintis (1981:120 citado por Afonso, 1998:51). Esta fase marcou de forma profunda o sistema de avaliação, no sentido em que prevaleceu durante séculos, e para o qual se desenvolveram muitos estudos e testes, cujo objetivo seria medir/classificar as capacidades individuais, habilitando os alunos para o mercado de trabalho. No entanto, os resultados acabaram por demonstrar as fragilidades deste tipo de abordagem, uma vez que a construção dos testes se baseava, frequentemente, numa cultura dominante, não se adequando a outros grupos sociais, que em muitos casos foram segregados para turmas especiais como sendo portadores de algum tipo de deficiência, como se verificou nos Estados Unidos da América no início do século XX (Shepard, 2000). Nesta fase, a educação era caracterizada pela aplicação periódica de testes que privilegiavam a memória e a repetição de procedimentos, legitimando a avaliação como instrumento de medida e controlo, estando intimamente ligada à classificação.

2.1.2. Avaliação como Descrição

A segunda noção de avaliação é apresentada por Ralph Tyler, que confere à avaliação o sentido de aliar o desempenho a objetivos (Hadji, 1994; Pacheco, 1998) e que Guba & Lincoln (1989) designam por descrição. Esta fase, iniciada nos anos 30 e 40, confere à avaliação um novo campo de estudo, a avaliação educacional, que tem por função descrever se os objetivos inicialmente considerados pelos educadores tinham sido alcançados. Este processo baseia-se em formulações prévias, através da definição de objetivos, ao invés da avaliação baseada apenas em conhecimentos demonstrados pelos alunos, por comparação entre os seus desempenhos.

Esta mudança na forma de avaliar, resultou de um estudo realizado no sistema Americano, desenvolvido em 1933, “Eight year Study” que pretendia determinar o grau de preparação dos alunos graduados por uma escola secundária, tendo como referência o currículo, no qual Tyler englobava uma equipa encarregue de desenvolver testes para medir o desenvolvimento curricular, estabelecendo uma relação entre o que os alunos aprenderam e o que deveriam ter aprendido (objetivos). Nasce assim a avaliação curricular (Guba & Lincoln, 1989), partindo da premissa de Tyler, que o ensino é um processo sistemático, destinado a operar modificações ao nível comportamental dos alunos através dos processos de ensino, assumindo assim a avaliação o encargo de averiguar a extensão das modificações relativamente a comportamentos pré-determinados.

Apesar de não haver mudanças significativas na abordagem, relativamente à geração anterior, esta passa a ter um referencial, definido por um encadeamento de objetivos hierarquizados, seguindo um processo linear e normalizado, cabendo ao aluno em cada momento deter um conjunto de conhecimentos a fim de prosseguir a sua aprendizagem, os designados pré-requisitos, estabelecendo uma hierarquia nos conhecimentos adquiridos. Esta linearidade conduzia a uma forma única de diferenciação pedagógica, a de atribuir mais tempo aos alunos que ainda não tinham atingido determinados objetivos, num processo de repetição e de mecanização até que os objetivos fossem alcançados (Santos, 2009).

A estratégia de ensino dominante, à imagem da fase anterior, baseava-se no modelo behaviorista que, segundo Shepard (2000), assumia uma conceção centrada na transferência de informação, organizada sequencialmente e hierarquizada. Os testes e a repetição de tarefas eram utilizados para a consolidação de conhecimentos antes de prosseguir para a próxima fase de ensino, associando esta forma de trabalho à aprendizagem realizada pelo aluno e à motivação externa, baseando-se em estímulos positivos desencadeados pelos pequenos avanços alcançados. A diferenciação pedagógica não constituía uma preocupação da escola, que entende o currículo como um produto a ser servido de forma homogénea. Em síntese, um sistema orientado por objetivos como o descrito, significava:

- Gerir tempo e esforço do aluno;
- Seguir uma linearidade nos objetivos definidos por aproximação a estes;
- Encarar o professor como decisor e o aluno como executor;
- Homogeneização dos processos de ensino/aprendizagem;

- Identificar dificuldades, para as traduzir em estratégias de repetição de processos.

2.1.3. Avaliação como Juízo de Valor

A disputa da hegemonia política, económica e militar perante o mundo, entre a União Soviética e os Estados Unidos da América, que se iniciou logo após a Segunda Guerra Mundial, acabou por revelar-se extremamente profícua para a educação uma vez que se acreditava no investimento no ensino como catalisador do conhecimento científico e, conseqüentemente, dos avanços tecnológicos, importantes na vantagem que se pretendia efetiva perante as supostas ameaças. Assinale-se ainda como um acontecimento que potenciou de forma acelerada esse investimento, o lançamento do satélite Sputnik em 1957, pela União Soviética, que levou vários países ocidentais a questionar o seu sistema de ensino, no sentido de ser capaz de formar mentes capazes de combater a aparente vantagem ilustrada por este momento histórico. Nesse sentido, surgem reformas curriculares e a necessidade de avaliar a sua qualidade. É neste contexto que são realizados avultados investimentos na avaliação de currículos, projetos e avaliação de alunos. Surgem assim várias publicações, das quais se destacam a de Cronbach (1963) “Course Improvement Through Evaluation”, de Robert Stake (1967), “The other countenance or face of evaluation: judgment” e de Michael Scriven (1966), que contemplou novas conceções teóricas sobre a avaliação, como julgamento sobre o mérito de alguém (Stake, 1967) e nas quais se promove a distinção entre avaliação formativa e sumativa (Scriven, 1966). Este autor, apresenta a avaliação formativa como um processo regulador, adequado ao currículo, manuais escolares e métodos pedagógicos, adaptando-os de forma flexível aos interesses e necessidades dos alunos e professores. Em 1972, Stake (1972a) ilustra de uma forma objetiva a diferença entre estas modalidades da avaliação, exemplificando, quanto à prova que um cozinheiro faz da sopa que prepara e a prova dos convidados, tratando-se de avaliação formativa, no primeiro caso e sumativa no caso dos convidados. Este exemplo é elucidativo das formas de avaliação propostas por Scriven, evidenciando o carácter inacabado da avaliação formativa, enquanto a avaliação sumativa encara o produto como acabado²⁹. A avaliação formativa é uma expressão criada por Scriven (1966) que passa a ser aplicado à orientação do aluno quanto ao trabalho escolar, procurando localizar

²⁹ Noizet e Caverni (1985) associam a avaliação formativa a uma avaliação contínua e regular e a avaliação sumativa a uma avaliação final.

as suas dificuldades para o ajudar a descobrir os processos que lhe permitirão progredir na sua aprendizagem. Ao contrário do que muitas vezes se afirma, que por se realizar no final de uma unidade de aprendizagem, já de nada serve, a avaliação sumativa complementa as restantes, sendo uma aferição dos resultados da aprendizagem, e deve permitir introduzir correções no processo de ensino-aprendizagem. Ainda que as correções mencionadas não possam ser implementadas aos alunos que realizaram este tipo de avaliação, devem constituir-se novas propostas de intervenção em futuras ações com outros grupos de alunos, a fim de remediar os erros cometidos e ajustar os processos que por alguma razão falharam (Ribeiro, 1989).

Esta geração não se limita a descrever a consecução de determinados objetivos ou a medir os conhecimentos dos alunos, mas a emitir juízos de valor sobre processos de aprendizagem enquanto estes decorrem. Esta forma de pensar a avaliação permite que esta seja aplicada em diversos contextos, com o objetivo de acelerar o desenvolvimento e a implementação de programas, projetos e currículos, podendo ser avaliados e reformulados a quando da sua implementação.

Na educação, além das consequências no desenvolvimento curricular, o relatório de Scriven (1966) apresentou, desta forma, uma viragem na conceção e na abordagem da avaliação, assumindo que esta pressupõe formas de regulação dos processos, que parecem ser unilaterais, ou seja, na sala de aula, o professor é o único responsável pela sua concretização e decisão, orientando-se por interesses práticos, sobrepondo-se estes às preocupações de controlo e medição.

Nesta fase já se preconizam alguns modelos de diferenciação pedagógica, assumindo nas diferenças culturais, um entendimento mais humanizado da condição de aluno, na forma de pensar e na relação que esta estabelece com as novas aprendizagens.

2.1.4. Nova Geração de Avaliação

Para justificar a necessidade de reformular o tipo de avaliação praticada, Guba & Lincoln (1989) apresentam três limitações para as três gerações de avaliação anteriores e que podem ser sintetizadas da seguinte forma:

- Tendência centralizadora da avaliação, que reflete a perspetiva do avaliador, cujas práticas não podem ser questionadas, desresponsabilizando-o de eventuais falhas que serão imputadas noutras causas que não nos seus procedimentos. Neste sentido a relação estabelecida entre o avaliador e o avaliado é desencorajadora, uma vez

que todo o poder de decisão está no avaliador que determina a forma e a interpretação que irá desenvolver da avaliação que pratica;

- Não contemplam o pluralismo de valores e culturas existentes na sociedade, de modo a encontrar diferentes caminhos e formas de interpretar convenientemente a informação recolhida, contextualizando-a;
- Dependência do paradigma do método científico, na perspectiva de que o avaliador (observador) tem de assumir uma postura neutra e exterior ao processo a fim de compreender a realidade, assim como uma postura de manipulação que tende a corresponder às necessidades do avaliador.

Uma nova geração de avaliação surge das preocupações e desafios lançados pelos *stakeholders*³⁰ da educação e é justificada pelos riscos a que estes grupos envolvidos se expõem quando avaliados, estabelecendo princípios para uma avaliação negociada. Sobre esta geração de avaliação, vários autores (Guba & Lincoln, 1989, 2001; Fernandes, 2007a, 2008a; Santos, 2008b), sistematizam algumas das suas características, que sucintamente se traduzem nas seguintes:

- Baseia-se no modelo construtivista da aprendizagem, e no relativismo, assumindo o subjetivismo como base para a negociação da avaliação, na qual não devem participar apenas o aluno e professor, mas todos os que se relacionem ou possam influenciar de algum modo a aprendizagem do aluno;
- A avaliação deve fazer parte integrante do currículo e ser consistente com a forma como este último se desenvolve;
- Caracteriza-se pelo *feedback*³¹ que é determinante nos processos cognitivos dos alunos e no controlo dos processos de aprendizagem, promovendo confiança e motivação (baseado na partilha do poder da avaliação);
- Organização da avaliação de modo a garantir o *feedback* e a sua qualidade (avaliação deve influenciar as opções metodológicas de ensino/aprendizagem);

³⁰ O termo inglês designa todas as entidades (individuais ou coletivas) com legítimos interesses nas ações educativas e que poderão ser afetados de forma direta ou indireta pelo processo educativo (Guba & Lincoln, 1989). Por vezes, o termo é traduzido por “grupos de interesse”.

³¹ O termo inglês *feedback* é conceptualizado pela informação que é disponibilizada ao aluno, por um agente educativo (e.g. professor, colega, pais) relativamente ao seu desempenho, na qual o aluno pode confirmar, alterar, adicionar e controlar a informação relativa aos processos de aprendizagem (Hattie & Timperley, 2007).

- A interação entre professores e alunos deve ser significativa, distinguindo o supérfluo do que realmente importa à aprendizagem, compatibilizando os interesses dos alunos com o processo de ensino/aprendizagem;
- Os alunos são de forma intencional, ativa e sistemática, envolvidos na aprendizagem, assumindo o papel principal, demonstrando o que perceberam e a forma como o fizeram;
- As tarefas propostas aos alunos devem assumir múltiplas finalidades de ensino, avaliação e aprendizagem, pelo que devem ser diversificadas e suficientemente abrangentes;
- As tarefas devem enquadrar-se na didática específica da disciplina, e suficientemente abrangentes nos processos cognitivos envolvidos;
- O ambiente de avaliação na sala de aula deve traduzir-se no pressuposto que todos os alunos são capazes de aprender e atingir as metas definidas.

Como se depreende dos princípios enunciados, uma avaliação deste tipo requer muito investimento por parte do professor, reflexão e planificação sistemática das tarefas a propor aos alunos, assim como capacidade de negociar e tomar decisões quando da sua implementação. Neste processo, Guba & Lincoln (2001) apresentam uma lista de responsabilidades do avaliador que, em contexto educacional, se podem resumir às seguintes:

- Identificar todos os *stakeholders* (professores, alunos, pais e outras entidades com interesse no processo educativo), que possam ser “afetados” pela avaliação;
- Recolher dos *stakeholders* as suas construções sobre o processo de avaliação e o alcance das suas preocupações e considerações que podem constituir um contributo na implementação da avaliação;
- Providenciar um contexto e uma metodologia adequada, aglutinadora das diferentes construções ideológicas, que possa responder de forma positiva às expectativas dos *stakeholders*, no processo de aprendizagem do aluno; precaver-se e negociar situações em que não haja consenso, pois a falta dele poderá levar a uma construção de identidade em competição com regras definidas unilateralmente;

- Refletir na didática específica da disciplina em sala de aula e em todas as informações recolhidas nas fases anteriores (a formação assume neste item um papel fundamental, aliando a didática da disciplina a processos de avaliação);
- Estabelecer uma forma de discussão, onde se observam as diferenças que ainda persistem e as situações de risco ainda não solucionadas (promover o diálogo e negociação com alunos, pais ou outros intervenientes no processo educativo);
- Desenvolver formas de informar cada um dos interessados (*stakeholders*), os sucessos alcançados e o que ainda pode ser alvo de intervenção na melhoria das aprendizagens;
- Reciclar toda a informação já recolhida e desencadear uma nova fase de negociação, na qual podem surgir novos dados ainda não contemplados e que poderão ajudar a melhorar aspetos que ainda mereçam preocupação pelo professor.

Guba & Lincoln (2001) avançam ainda com dois critérios de qualidade para uma avaliação como a que propõe:

- Critério de “paralelismo”, que impõe o fundamento de decisões metodológicas e prestação de contas da avaliação em processos que se assumam como credíveis³², transferíveis³³, fiáveis³⁴ e objetivos³⁵;
- Critério de autenticidade, que pressupõe a justeza³⁶, autenticidade, ontológica, autenticidade educativa, autenticidade catalítica e autenticidade estratégica³⁷.

Como se torna evidente, uma avaliação deste tipo requer um controle de qualidade rigoroso, além do investimento de tempo e de recursos pela instituição escolar, pois baseando-se num trabalho cooperativo e negociado, pretende garantir o reconhecimento das diferenças individuais, considerando-as no processo de ensino/aprendizagem e consequentemente nos processos de avaliação. Esta avaliação identifica-se com a teoria construtivista da aprendizagem, assumindo que esta não é linear, processando-se a diferentes ritmos e em múltiplas direções, ignorando os padrões regulares definidos pelos

³² A credibilidade é associada a uma monitorização sistemática das aprendizagens

³³ Os alunos devem ser capazes de assimilar os princípios da avaliação e tornarem-se autónomos no julgamento e na tomada de decisões sobre a sua aprendizagem

³⁴ As tomadas de decisão sobre as metodologias adoptadas devem ser devidamente fundamentadas

³⁵ Os produtos das aprendizagens devem ser consistentes com as metodologias adoptadas

³⁶ Os critérios devem ser bem definidos e conhecidos pelos alunos

³⁷ As tarefas propostas e a estratégia definida, devem focar-se e proporcionar aos alunos inicialmente visados as ações e as finalidades para as quais foram inicialmente projetadas.

objetivos (Fernandes, 2008a). A avaliação formativa passa então a ser vista como um processo de acompanhamento do ensino e aprendizagem. O seu objetivo é acima de tudo ajudar a compreender o funcionamento cognitivo do aluno face a uma dada situação proposta (Santos, 2008b). A autoavaliação assume-se assim como um processo por excelência da regulação, dado ser um processo interno ao próprio sujeito (Santos, 2002).

A conceção de avaliação que aqui se apresenta foi desenvolvido por muitos autores no sentido de estabelecer uma teoria da avaliação, que assume dois níveis distintos, o da avaliação propriamente dita, visando o objeto a avaliar e o da meta-avaliação que visa a avaliação da avaliação. Estes dois níveis de atuação tornam-se distintos nesta nova geração, uma vez que a avaliação adota vários significados e, conseqüentemente, várias metodologias ao nível de processos, complexificando-se nos papéis desempenhados, elegendo assim a meta-avaliação como uma forma de garantir a qualidade dos processos e a sua congruente articulação com os fins propostos, uma vez que ao ser negociada têm de existir cedências em ambas as partes, mas que não coloquem em risco a qualidade da avaliação, razão que eleva a meta-avaliação a uma posição de destaque nesta geração.

A nova geração de avaliação assume uma arriscada conceptualização, recusando qualquer definição que possa restringir o âmbito da mesma, ou seja, relega para um conjunto de princípios orientadores da construção de uma avaliação de qualidade que sirva os fins propostos, delegando na meta-avaliação a responsabilidade de garantir a adequação da avaliação construída em consenso, resultando numa visão elitista do campo de estudo que envolve o desenvolvimento de princípios de avaliação adequados às diversas áreas de aplicação (medicina, indústria, educação, ...). Esta noção de que a avaliação é feita por especialistas, evidenciou nas conceções de avaliação o carácter metodológico, baseado num conjunto de procedimentos para a tomada de decisão, salientando o carácter formativo avançado por Scriven (1966). A associação da avaliação a processos dinâmicos de interação com a finalidade da avaliação tem promovido diversas estratégias, orientadas segundo princípios centrados em contextos, nos objetos, ou produtos dependendo do que se pretende avaliar. Naturalmente muitas destas conceções generalistas apresentadas no quadro 5, encontram na educação potencial para o seu desenvolvimento.

Um dos primeiros legados, já evidenciados pelas gerações anteriores, mas não de forma tão acentuada, relaciona-se com o afastamento entre a noção de avaliação e classificação, enquanto a primeira identifica-se com uma operação essencialmente descritiva e informativa, apoiando processos e contribuindo para a obtenção de produtos e resultados na aprendizagem, a classificação, por outro lado, assume um carácter seletivo ao

posicionar os alunos numa escala de valores que resulta sempre numa comparação de resultados.

A classificação, segundo Ribeiro (1989), apresenta algumas vantagens, como possibilitar um registo rápido e prático do desempenho dos alunos e constituir um meio de informação a toda a comunidade educativa, fácil de ler, analisar e interpretar, nomeadamente quanto à decisão de transição e aprovação de um aluno num determinado ano de escolaridade ou ciclo de ensino, assim como comparar mais facilmente os resultados (a nível de escola ou a nível nacional), possibilitando a tomada de decisões relativas ao processo de ensino-aprendizagem e ao sistema educativo em geral. Por outro lado, a classificação, segundo a mesma autora apresenta as seguintes limitações e desvantagens:

- apresenta informação incompleta, por não informar acerca das aprendizagens realizadas e conseqüentemente as não realizadas, assim como as dificuldades reveladas pelo aluno;
- não constitui uma medida objetiva, pois a conversão da avaliação em classificação pode constituir-se num processo por vezes subjetivo, dada a redução a uma menção ou nível de toda a informação disponibilizada pela avaliação;
- a classificação pode tornar-se um fim e não um instrumento ao serviço do processo de ensino-aprendizagem;
- desperta a competição entre alunos, produzindo efeitos colaterais negativos, tais como, a ansiedade e nervosismo, perda de autoconfiança, adoção de meios inapropriados para ultrapassar as dificuldades, como decorar, copiar, entre outros.

Como se pode verificar, a classificação está ao serviço da avaliação no sentido de facilitar a leitura e a interpretação de informações recolhidas. No entanto, não pode constituir uma finalidade da avaliação.

Quadro 5 - Resumo dos Modelos de avaliação abordados.

Autor	Identificação da avaliação	Princípios de ação
	Medida	Baseia-se na medição de produtos e/ou resultados do público-alvo, através de classificações, algumas vezes referida como a primeira ou última forma de avaliação – através da utilização de indicadores consistentes com o desempenho do aluno. (e.g. exames nacionais, provas de aferição)
	“Goal-free”	Recolhe informação acerca dos efeitos observados nos alunos em consequência das estratégias implementadas
Kirkpatrick (1959)	Quatro níveis	O modelo pressupõe a existência de quatro níveis que representa a sequência a ser respeitada numa avaliação. Kirkpatrick & Kirkpatrick (1998) identificam quatro níveis num modelo de avaliação por objetivos: Reação - mede o grau de satisfação do aluno face à aprendizagem proposta; Aprendizagem - Validação interna – pretende identificar as mudanças ao nível do conhecimento, atitudes e competências operadas no aluno; Comportamento - Validação externa – assegura a observação do impacto da aprendizagem em situações reais ou simuladas. Resultados – relaciona-se com o impacto do currículo na sociedade, e a forma como a aprendizagem realizada irá refletir-se na melhoria do trabalho realizado.
Stufflebeam (1971)	CIPP	A avaliação é assumida como um processo para a tomada de decisão, envolvendo um ciclo de 4 passos na identificação da informação a recolher, sendo esta respeitante a diversas fontes, nomeadamente, o Contexto do programa curricular, fatores que influenciam a aprendizagem (Inputs), a que incide sobre o Processo e a que aprecia os resultados/ Produtos . Estes quatro tipos de informação vão fornecer os elementos necessários à tomada de decisão ao longo de todo o processo de ensino/aprendizagem, assegurando que as decisões tomadas resultem em objetivos concretizáveis e em atividades eficientes e eficazes para atingir esses objetivos (Phi Delta Kappa, 1971: 217 citado por Ribeiro, 1989:12)
Stake (1972)	<i>Responsive</i> ou <i>Democratic evaluation</i>	A avaliação privilegia os processos e conteúdos curriculares, contextualizados nos interesses dos <i>stakeholders</i> , invés das finalidades. Este modelo sugere a fusão entre a avaliação e a metodologia. O modelo vai analisar relações horizontais de congruência entre o que se previu e o que de facto aconteceu e relações verticais de contingência entre fatores que se sucedem no tempo.
Guba&Lincoln (1989)	Orientada por contextos (quarta geração de avaliação)	A importância de analisar e conhecer as necessidades de um determinado grupo constitui uma parte significativa da avaliação, geralmente na clarificação de metas ou na análise do custo-benefício. A avaliação centra-se nas necessidades dos <i>Stakeholders</i> , constituindo-se um processo em círculo que visa atender às necessidades do grupo-alvo, que num contexto pedagógico serão todos os que irão direta ou indiretamente ser favorecidos pela aprendizagem realizada pelo aluno, nomeadamente, os pais, professores e comunidade local.
Fetterman (1994)	Empowerment evaluation	Fetterman (1996) define este modelo de avaliação como o uso de conceitos, técnicas e recursos avaliativos para promover a melhoria da autodeterminação. Engloba metodologias quantitativas e qualitativas e pode ser aplicada a indivíduos ou organizações. Numa perspetiva pedagógica, a avaliação formativa conduzida pelo professor, ao contrário do paradigma científico ou "positivista" convencional, proporciona aos alunos informação importante, usando a avaliação como parte do processo de negociação para promover a autodeterminação na tomada de decisão. Promove metodologias alternativas, permitindo ao aluno selecionar os caminhos mais adequados para realizar a aprendizagem desejada, fazendo da autoavaliação um processo de reflexão para a tomada de decisão.
Patton (1996)	<i>Utilization - focused</i>	Centrada na relevância e utilidade da avaliação e finalidades que se pretende desta. Numa perspetiva meta-avaliativa, defende uma utilização da avaliação que parte do geral e abstrato para o particular e específico (Patton, 1997). Um processo que permite aos avaliadores, selecionar modelos, métodos e conceitos teóricos apropriados ao contexto específico. Baseia-se na premissa que a avaliação deve ser julgada pela sua utilidade e uso.

Numa revisão da literatura identificam-se vários modelos de avaliação (quadro 5), alguns pretendem assumir a tentativa de resposta aos constrangimentos das gerações anteriores identificadas por Guba e Lincoln (1989). Stufflebeam (2001), por exemplo, considera Robert Stake o precursor no estudo de avaliação centrada no avaliado, através da *responsive evaluation*. Alguns autores destacam a forma como a avaliação poderia assumir um papel central na tomada de decisão sobre a planificação de processos, durante a fase de execução e desenvolvimento curricular, e na concretização de modalidades de avaliação como contexto, entradas (Input), processos e produtos (CIPP). No entanto, este tipo de abordagem, apesar de se poder identificar com uma avaliação praticada em contexto escolar, apresenta-se mais centralizada em decisões administrativas.

Outro exemplo de conceção de avaliação pode ser expresso pelos processos de avaliação interna de uma escola, no qual a capacitação (*empowerment*) da escola e a transferência de autoridade do poder central para o local, ou seja, do governo central para a comunidade local, constituem uma das características principais. A participação no processo de avaliação pode contribuir para o fortalecimento de uma organização como um todo, como adquire a capacidade de se monitorizar e autorregular de forma sistemática, adquirindo confiança no caminho percorrido. Numa transposição para a sala de aula, esta conceção de avaliação adquire sentido no desenvolvimento de uma autoavaliação responsável e consciente que o aluno promove do seu desempenho, e do trabalho que concretiza, de modo a ser o promotor da mudança desejada e da melhoria esperada. Apesar de outros modelos poderem merecer a devida atenção, o quadro 5 resume o que se consideram ser os modelos de avaliação mais relevantes na literatura e que merecem destaque, pelas suas abordagens, funções ou premência no contexto educacional.

2.2. Funções da Avaliação

Independentemente das modalidades ou conceções de avaliação que se considerem, esta apresenta várias funções, mais ou menos explícitas, nomeadamente de carácter social e político, como já foi dado a conhecer. Estas funções, reveladas em muitas publicações de opinião, como o torna elucidativo David Justino (2005) em “No silêncio somos todos iguais”, numa clara discussão sobre as funções que se relacionam com o desempenho académico, promoção da competição e critérios de seleção, carecem no entanto de uma explanação mais cuidada. Segundo Bonami (1986) citado por Afonso (1998:31), a avaliação constitui “a pedra angular da instituição escolar”, descrevendo várias das suas

funções: i) como reguladora dos fluxos de entrada e de saída do sistema educativo, assim como nas transições entre os seus diferentes ciclos; ii) de controlo parcial dos docentes – quer por parte da tutela educação, quer por parte dos próprios pares; iii) na definição das informações e das mensagens a transmitir aos pais e aos organismos da tutela; iv) como elemento regulador das aprendizagens em sala de aula, influenciando comportamentos nos alunos; v) como fonte de informações ao docente sobre a sua imagem profissional e respetivos métodos pedagógicos utilizados (Afonso 1998).

“Num trabalho de revisão, Nevo (1986) constata que as funções da avaliação mais referidas na literatura são as que dizem respeito à melhoria dos processos de aprendizagem; à seleção, certificação e prestação de contas (*Accountability*)³⁸; à promoção da motivação dos sujeitos e ao desenvolvimento de uma consciência mais precisa sobre os processos sociais e educacionais e, finalmente, à função que relaciona a avaliação com o exercício da autoridade, sobretudo no contexto educacional.” (Afonso, 1998:31). Estas funções assumem um carácter eminentemente social e extrínseco ao próprio processo de avaliação.

Nos países anglo-saxónicos a avaliação assume um papel seletivo e produtivo da população escolar. Num sentido mais lato, permite medir o efeito das decisões políticas e dos programas educacionais. Se observarmos as funções mencionadas, a avaliação pode ser encarada como instrumento de poder, disciplinador na relação professor-aluno na sala de aula. Neste contexto, “os processos formais e informais de avaliação e as interações públicas e privadas de comunicação dos seus resultados vão-se construindo mediadas pelo comportamento dos alunos, (...), pela distribuição explícita e implícita de recompensas e castigos (...)” (Jackson, 1975:33–44 citado por Afonso, 1998:23), assumindo claramente uma função socializadora nas relações institucionais e entre pares, onde se incute a aceitação de regras negociadas ou impostas pelo poder instituído. Esta função determina a vivência de um ambiente pré mercado de trabalho que contribui para a construção de uma identidade própria no reconhecimento de competências sociais e cognitivas fundamentais

³⁸ “O conceito de *accountability* é, em geral, polissémico e denso (...)” (Afonso, 2009b:14). Segundo o autor citado, o termo está associado às dimensões avaliação, prestação de contas e responsabilização, em que a dimensão prestação de contas se encontra associada à justificação e argumentação e a responsabilização a alguma forma de recompensa ou punição. Reconhecendo válidas as várias traduções adoptadas da palavra na literatura, das quais as mais comuns são “Prestação de contas” e “responsabilização”, mas corroborando a ideia de Afonso (2009a) e da interpretação de textos legislativos em Portugal, o conceito de *accountability* restringe-se às duas primeiras dimensões enunciadas, adopta-se a tradução para português como “Prestação de contas”. Pinho e Sacramento (2009) apresentam igualmente, uma reflexão sobre o significado do termo inglês traduzido para português e as suas implicações.

para a socialização para o trabalho como referem vários autores (Parsons e Dreeben, citado em Afonso, 1998).

Na sua conceção, a avaliação pode, ainda, assumir várias funções. Caso se entenda como uma finalidade em si mesma, neste caso dependente de quem a aplica, entendendo-as como funções intrínsecas, a saber: função diagnóstica, formativa e sumativa.

A primeira abordagem num processo de avaliação, assume normalmente um carácter diagnóstico, que permite orientar e adaptar as metodologias de ensino às necessidades dos alunos, antes de iniciar um processo de ensino/aprendizagem, na procura de pré-requisitos no aluno, bem como na identificação de prováveis causas das dificuldades na aprendizagem. A avaliação diagnóstica pretende averiguar a posição do aluno face a novas aprendizagens que lhe vão ser propostas, recolhendo informações sobre aprendizagens anteriores que servem de base às primeiras. A avaliação diagnóstica não está assim ligada a qualquer período temporal, mas sim ao início de uma unidade de ensino, cuja função é verificar se o aluno está na posse de certas aprendizagens anteriores que servem de base à unidade que se vai iniciar, designadas por pré-requisitos³⁹ (Ribeiro, 1989). Stufflebeam (1980:276) chama-lhe “avaliação de contexto” que “define o ambiente em causa (...) identifica as necessidades a satisfazer (...) diagnostica os problemas que impedem que estas necessidades sejam satisfeitas (...)” (citado por Figari, 1996:99).

A avaliação formativa assume-se como função reguladora e facilitadora das aprendizagens e permite reconhecer os resultados alcançados durante o desenvolvimento de atividades propostas e, conseqüentemente, averiguar se os alunos e as respetivas atividades estão adequados às finalidades pretendidas. Esta função permite ao aluno consciencializar-se dos seus erros e sucessos, durante o processo de aprendizagem, de uma forma contínua. Esta função exerce-se essencialmente através do *feedback* que o professor transmite ao aluno e das interações que se estabelecem entre ambos. Assim, esta serve ambos os atores, professor e aluno, permitindo ao professor identificar pontos fortes e fracos nas estratégias que utiliza para o desenvolvimento do processo de ensino, possibilitando em muitos casos, reformulações enquanto a atividade decorre ou *à posteriori*. Para Bloom, Hastings e Madaus (1983) e Noizet e Caverni (1985), a avaliação formativa visa informar o professor e o aluno sobre o decorrer de uma aprendizagem e a localização das dificuldades na organização do ensino para possibilitar a sua correção e recuperação. “A avaliação formativa distingue-se ainda da avaliação de diagnóstico por

³⁹ Ribeiro (1989) define pré-requisitos em contexto escolar como os conhecimentos, atitudes ou aptidões indispensáveis à aquisição de outros que deles dependem e que, sem eles, não é possível adquirir.

uma conotação menos patológica, não considerando o aluno como um caso a tratar; considera os erros como normais e característicos de um determinado nível de desenvolvimento na aprendizagem.” (Cardinet, 1993:32).

A avaliação sumativa, por vezes designada por avaliação final (Noizet & Caverni, 1985), assume-se como função certificadora, tem o propósito de classificar os alunos no final de um período de aprendizagem, de acordo com os níveis de desempenho, aferindo os resultados já colhidos por avaliações com função diagnóstica e formativa e obtendo indicadores que permitem aperfeiçoar o desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem, numa função também formativa. Corresponde a um balanço final, a uma visão de conjunto relativamente a um todo sobre o qual, até aí, só haviam sido feitos juízos circunstanciados e parciais, e determinar o grau de domínio do aluno numa determinada área de aprendizagem, o que permite outorgar uma qualificação que, por sua vez, pode ser utilizada numa função certificadora da aprendizagem realizada, podendo também ter o propósito de classificar os alunos ao final de um período de aprendizagem, de acordo com os níveis de aproveitamento.

O quadro 6 resume o que foi exposto relativamente aos vários domínios temporais e da avaliação.

Quadro 6 - Resumo das dimensões temporais da avaliação (adaptado de Cardinet, 1993:24).

Dimensões	Passada	Presente	Futura
Exemplo	Diploma	Etapa de ensino	Concurso de acesso
Finalidade	Certificar / verificar / Diferenciar	Regular / homogeneizar	Orientar / Adaptar
Função	Sumativa	Formativa	Diagnóstica
Papel da escola	Melhorar o resultado da aprendizagem	Melhorar o processo de aprendizagem	Melhorar as condições de aprendizagem
Alvo	Produtos	Processos / Atividades	Características do aluno
Exatidão	Elevada	Aperfeiçoa-se com o tempo	Diminui com o tempo
Informação	Definitiva	Modificável	Limitada e Imprevisível
Referências	Objetivos / metas de aprendizagem	Desempenhos iniciais dos alunos e os objetivos /metas de aprendizagem.	Distribuição dos desempenhos

2.3. Modalidades de Avaliação

As funções da avaliação discutidas permitem conhecer a intencionalidade da avaliação ao nível da finalidade que se pretende. No entanto, existem modalidades que servem as funções mencionadas e que podem influenciá-las ao nível dos processos, nomeadamente pelos referentes, instrumentos e pela atitude do docente.

2.3.1. Avaliação Criterial vs Normativa

A distinção entre avaliação criterial e normativa é importante no contexto escolar de modo a facilitar a compreensão das funções que a avaliação assume no processo educativo. A avaliação normativa está habitualmente associada à realização de testes estandardizados, promotora da comparação e competição. A avaliação criterial, por outro lado, pressupõe uma avaliação baseada em critérios, objetivos ou metas predefinidas (Afonso, 1998). A perspetiva de Hadji (1994), permite-nos confrontar os dois conceitos, de acordo com o referencial assumido em cada uma: a avaliação normativa referencia-se a um grupo de alunos (o grupo assume-se como a norma), a criterial referencia-se num desempenho pré-estabelecido (a norma constitui-se a partir de desempenhos pretendidos). Segundo este autor, a diferença entre as avaliações em análise está no referencial adotado.

A avaliação normativa constituiu-se a forma mais popular de avaliar na primeira metade do século XX, conduzindo à seriação dos avaliados. Aceitava-se com naturalidade a curva de Gauss⁴⁰ (Ribeiro, 1989). A avaliação normativa permite seriar os indivíduos de um grupo, distinguir os alunos por referência a um determinado nível e selecionar indivíduos, de acordo com critérios estabelecidos (níveis mínimos, entre outros). As necessidades desta avaliação, segundo Ribeiro (1989), podem resumir-se às seguintes: determinar o desempenho de grupos (turmas, ou escolas) comparativamente com outros grupos de alunos, comparar resultados escolares, a nível nacional e/ou ao longo de vários anos letivos, selecionar alunos para efeitos de acesso a determinados níveis de ensino ou instituições ou para o mercado de trabalho. A abordagem normativa, segundo Figari

⁴⁰ Bloom et al (1983:8) afirma que “o sistema de classificação dos alunos geralmente é planejado de modo a se aproximar de uma distribuição normal das notas em grau ou nível.” Uma reflexão cuidada numa perspetiva matemática, permite verificar que esta distribuição é associada a acontecimentos casuais ou aleatórios. Sendo o ensino- aprendizagem um processo dirigido e intencional, os resultados obtidos quanto ao desempenho dos alunos deve ser muito diferente da distribuição normal, podendo assumir-se como uma curva em J, caso os alunos vejam satisfeitas as suas necessidades ao nível da metodologia e da avaliação, caso contrário, a curva normal prevalecerá.

(1996), lembra a classificação, podendo assumir a forma de indicador (por exemplo, taxa de sucesso).

Avaliação criterial, que alguns autores consideram não ser o termo mais apropriado para caracterizá-la, uma vez que critério é em muitas situações, confundido com nível de proficiência, refere-se a um padrão absoluto de comportamento. Esta avaliação, segundo Ribeiro (1989), serve as finalidades: de informar sobre os objetivos/metastas já adquiridas e sobre as que ainda não são dominadas, constituindo uma base para decisões sobre processos de ensino-aprendizagem, sobre a decisão de transição ou aprovação de um aluno no ano escolar ou ciclo que frequenta e para avaliar a adequação dos programas de ensino. Esta abordagem, requer uma *checklist* que indagará sobre o progresso e o sucesso individual.

A vantagem de referenciar a avaliação ao objeto que se avalia pode ser importante quando se trata de observar diferenças no desempenho. No entanto, este tipo de situação não implica obrigatoriamente a escolha de uma avaliação normativa. Assim, esta referência apresenta algumas limitações na recolha de informações que permitam inferir sobre a qualidade das aprendizagens. Por outro lado, a avaliação criterial assume-se mais flexível em qualquer contexto, pois permite averiguar a concretização de desempenhos pré-estabelecidos e ao mesmo tempo comparáveis, pela referência estabelecida.

2.3.2. Avaliação Proativa vs Retroativa

A avaliação pode assumir várias dimensões temporais, considerando o momento em que a informação recolhida é utilizada na reformulação dos processos de avaliação e do próprio ensino/aprendizagem, ou seja, o momento da decisão.

A avaliação pode dizer-se proactiva, normalmente associada à avaliação criterial, quando o avaliador decide no momento em que o processo decorre. Esta avaliação resulta de um comportamento que o avaliador adota face aos processos de avaliação e está normalmente associada ao *feedback*, representado pela forma como o professor e aluno interagem no decorrer de uma tarefa na sala de aula, em momentos que, segundo Black e Wiliam (2009), designam-se por “momentos de contingência⁴¹” síncrona.

⁴¹ Contingência, para os autores, designa o momento em que o professor adopta uma atitude reflexiva, questionando as práticas, retribuindo-lhe *feedback* em tempo real como resultado dessa reflexão.

Por outro lado, a avaliação retroativa realiza-se quando um determinado processo de avaliação já terminou e o professor utiliza a informação para refletir e reformular o seu processo de ensino/aprendizagem. A retroatividade está normalmente associada à avaliação sumativa e normativa e pressupõe momentos de avaliação bem demarcados (e.g. fichas de avaliação sumativa, exames, provas de aferição). Este tipo de avaliação não pretende desenvolver a reflexão e a consequente tomada de decisão durante, mas após o processo de ensino/aprendizagem já ter terminado. O *feedback* proporcionado aos alunos como resultado deste processo é designado por Black e Wiliam (2009) por momento de contingência assíncrona.

2.3.3. Avaliação Externa: O Estigma dos Exames

As avaliações externas em Portugal na escolaridade básica, têm sido realizadas por meio de duas modalidades distintas: avaliações externas internacionais promovidas por diversas entidades (e.g., Organization for Economic Co-Operation and Development – OECD, Programme for International Student Assessment – PISA); avaliações externas por iniciativa do poder central, atualmente, com incidência no final do 2.º ciclo e 3.º ciclo, concretizadas pelos exames nacionais a Matemática e a Língua Portuguesa realizados no nono ano de escolaridade. Acresce referir, que das provas de aferição realizadas no final do quarto e do sexto ano de escolaridade nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, apenas a do quarto ano se mantém, uma vez que a do sexto ano foi recentemente elevada a exame nacional.

Como foi evidenciado na descrição histórica da educação em Portugal, os avanços e recuos não ocorreram apenas ao nível da escolaridade obrigatória. Com o regime democrático instalado em Portugal na revolução de 25 de Abril, e acompanhando as tendências reformistas da educação, os exames nacionais que até então existiam ao longo da escolaridade de ensino não superior vão-se extinguindo num processo progressivo iniciado antes mesmo da revolução, ditando em 1968 o fim do exame de admissão aos liceus, da designada 4ª classe, com a finalidade de progressão de estudos. Alguns anos mais tarde, em 1977, é extinto o exame no 6º ano, em 1983, no 9º e 11º anos e em 1989 no 12º ano (Santos, 2008a).

Com a reforma educativa marcada pela primeira Lei de Bases do Sistema Educativo em 1986, e com a necessidade de selecionar e homogeneizar o nível de aprendizagem (Pacheco, 1998), assiste-se a um processo inverso que parece ainda não ter terminado, com

a reintrodução do exame no 12º ano, com a finalidade certificadora de final de ciclo, assim como, para critérios de seriação para o ingresso no ensino superior. Mais recentemente, em 2005, são reintroduzidos exames nas áreas curriculares de Matemática e Língua Portuguesa no final do Ensino Básico, no nono ano de escolaridade e em 2011 no final do 2.º ciclo do ensino básico, às mesmas disciplinas. Neste momento, configura-se a reintrodução de exames no final do quarto ano de escolaridade, intenção já anunciada pela tutela.

A justificação da reintrodução de exames nacionais em todos os ciclos parece estar associada à necessidade de credibilização do sistema de educação (Santos, 2008a), de forma a garantir o princípio de equidade aos alunos (Santos, 2008a), e a de obrigar os alunos a estudarem (Perrenoud, 1999:73; Stiggins, 2008; Santos, 2008a; Cardinet, 1993) através da pressão e da competição na obtenção de bons resultados, e da pressão sobre os professores no cumprimento dos programas definidos e ao nível da prestação de contas (Santos, 2008a; Afonso, 2009b). Tyler e White (1979) faziam referência à utilização dos exames com a finalidade de manter um sistema de prestação de contas que envolva diretamente a escola e os professores e de tomar decisões relativas ao currículo para avaliar a implementação de projetos educativos e orientar as atividades letivas na escola e em particular na sala de aula.

Em resumo, os exames tiveram a sua legitimação em nome de uma pretensa garantia de qualidade da educação. A existência de uma avaliação centralizada, baseada em critérios uniformes, nomeadamente em Matemática e Língua Portuguesa ao nível do ensino básico, levanta algumas questões, tendo em conta a sua função e a influência que estabelecem no processo de ensino aprendizagem praticado nas escolas, com reflexos óbvios nas orientações de processos de avaliação em sala de aula.

Para medir o impacto que uma avaliação deste tipo tem nas escolas, em particular nos processos em sala de aula, não pode ser ignorada a publicação pelos meios de comunicação social de *rankings*, vincando o carácter normativo deste tipo de avaliação e a consequente discussão que se tem assistido nestes meios sobre as suas implicações. Alberto Amaral, na apresentação do estudo, “Um olhar sobre os rankings”, de Rui Santiago, Maria Fernanda Correia, Orlanda Tavares e Carlos Pimenta (2004), referia que uma das grandes questões sobre o tema relacionava-se com a matéria-prima: “se um restaurante oferece um bife de lombo e outro carne de terceira, quem tem o melhor cozinheiro?” (citado em Justino, 2005:19). O estudo também revela o acentuar do estigma sobre os últimos posicionados na lista, em contraposição com uma melhoria esperada do sistema educativo, em prol de um espírito competitivo.

Ainda sobre os rankings, alguns autores (Tyler & White, 1979; Shepard, 1991; Costa, 2002; Mendes et al., 2003; Casassus, 2009) nomeiam uma lista de efeitos negativos que ocultam muitos aspetos a realçar, dos quais se destacam:

- A taxa de esforço não é considerada na classificação obtida pelo aluno;
- A classificação obtida pode constituir uma exceção à regra por motivos desconhecidos, por vezes externos ao aluno;
- Tempo de apoio dedicado pela família e aulas particulares;
- A seletividade do estabelecimento de ensino no ato da matrícula dos alunos;
- A resistência da escola na admissão a exame de alunos que revelam probabilidades de fracasso, demovendo-os de o fazer;
- As diferenças relativamente às condições socioeconómicas e habilitações dos pais;
- *Background* cultural dos alunos;
- O número de alunos da escola, e conseqüentemente o peso da unidade estatística;
- A percentagem relativa de alunos internos, externos e autopropostos;
- Taxa de mobilidade do corpo docente.

A lista enunciada de diversos aspetos endógenos e exógenos à aprendizagem, constitui um profundo revés à possibilidade de controlo institucional da qualidade das aprendizagens realizadas nas escolas. Os efeitos da padronização e conseqüente homogeneização curricular, concentra as prioridades curriculares no que parece facilmente mensurável, as técnicas e os procedimentos, correndo assim um sério risco de se reduzir a um conjunto de objetivos relacionados em muitos casos, mais com a memorização do que a aplicação de competências. Como afirma Pacheco (1995:47), “quando os alunos obtêm bons resultados estandardizados, facilmente mensuráveis por provas de avaliação externas, a escola é merecedora do maior respeito e credibilidade, pouco interessando a caixa negra, reveladora dos segredos inconfessáveis da aprendizagem dos alunos e do ensino dos professores”, criando a ilusão de que se está a tomar o pulso ao sistema.

Apesar da situação descrita, parece que os professores levam em consideração os resultados inscritos nos rankings publicados na comunicação social, desenvolvendo

reflexões baseadas nesses resultados, assumindo preocupações relativas à imagem da escola e dos seus profissionais (Afonso, 2009b)⁴².

Uma das razões que os professores muitas vezes apontam para o efeito negativo que a avaliação externa transporta para a sala de aula é descrito por Santos (2008a:5) da seguinte forma: “É esperado que o professor dedique mais tempo às experiências de aprendizagem que tenham maior probabilidade de serem contempladas no exame, remetendo para segundo plano as outras que certamente não surgirão.” Apesar de outros autores fazerem referência mais ou menos explícita a este fenómeno (Casassus, 2009; Afonso, 2009b), numa leitura mais atenta parece transparecer um paradoxo, do qual se deve realizar uma reflexão sobre as causas e o comportamento que oculta: ou os exames não avaliam de forma objetiva as orientações curriculares e programáticas, ao nível de objetivos/metapas, ou os processos desencadeados na sala de aula não desenvolvem de forma adequada esses objetivos/metapas necessários, comprometendo as experiências de aprendizagem e, conseqüentemente, o alcance do currículo. Por outro lado, ao considerar a ponderação dada aos exames do ensino básico para a obtenção da classificação final de fim de ciclo, esta última não parece sofrer grande influência da primeira.

Apesar do que já foi descrito, há quem defenda uma avaliação certificativa (Perrenoud, 1999) idêntica à avaliação que promove as situações de ensino/aprendizagem contextualizadas, uma vez que esta forma de avaliar influencia consideravelmente o trabalho diário e as estratégias dos alunos na abordagem da aprendizagem, assim como os métodos de estudo, mas que poderia ser arruinada por uma avaliação centrada em conhecimentos descontextualizada.

Um dos fenómenos que parecem afetar a escola, na sequência de avaliações externas perpetuadas por exames nacionais, é a abundância de informações, normalmente mensuráveis sobre o desempenho dos alunos e que muitas vezes divergem, constituindo fonte de discórdia quando se trata de averiguar a qual dos valores corresponde as aprendizagens realizadas pelos alunos. Uma discussão efêmera, uma vez que as classificações aludidas são concretizadas em contextos muito distintos e a função de credibilizar a escola perante a sociedade é desvirtuada. Por exemplo atente-se aos desempenhos dos alunos nas escolas, nos exames nacionais e nas provas internacionais (e.g. PISA), que servem de mote a muitas considerações sobre o sucesso dos alunos e a

⁴² O autor refere-se a um estudo realizado com professores do ensino secundário que mostram evidências do que foi descrito.

qualidade da escola em Portugal, sejam eles entendidos ou não pela comunidade e sociedade em geral.

“Será defensável haver medidas dentro de um sistema que sejam contrárias a outras do mesmo sistema?” (Santos, 2008a:5)

2.4. Avaliação como Promotora de (In)Sucesso: Algumas Reflexões

O sucesso que muitos invocam na defesa de uma escola de qualidade pode ser entendido de diferentes perspetivas, obtendo significados diferentes de acordo com os contextos em que ocorrem as aprendizagens. A mesma classificação não corresponde aos mesmos objetivos, competências ou metas, uma vez que dependem em muitos casos de comparações internas e locais respeitantes ao público característico de uma escola (Perrenoud, 2003). É comum verificar que diferentes alunos ou até diferentes grupos de alunos apresentam diferentes desempenhos e resultados perante a mesma metodologia ou a mesma tarefa escolar, uns mais satisfatórios do que outros, culminando numa aprendizagem mais significativa. Neste contexto Perrenoud (1986 citado por Ribeiro, 1989:93) afirma – “ou os doentes receberam tratamentos diferentes, uns mais eficazes que outros ou receberam o mesmo tratamento mas assimilaram-no de forma diferente devido às diferenças de constituição, de estado geral, de atitude face à medicina, etc.”

Desta forma Perrenoud (2003) descreve as dimensões a que o sucesso pode ser associado na atualidade:

- Associado ao desempenho dos alunos, medido pela classificação interna obtida, refletindo características territoriais;
- Através da publicação dos rankings de escolas, sendo estes associados ao sucesso de uma determinada escola, por desempenho em provas de conteúdos padronizados, ignorando o efeito local da avaliação, assumindo uma função de controlo.

A primeira vertente resulta dos procedimentos de avaliação praticados pelo professor, que se baseiam numa imagem profissional refletida nas metodologias e na avaliação das aprendizagens realizadas na sala de aula e como tal considerada heterogénea. A segunda é centralizada e assume um papel algo controverso na sociedade

como será desenvolvido noutra parte do trabalho. Assim, abordaremos em primeiro lugar a avaliação entendida na primeira perspetiva, aquela que é desenvolvida em sala de aula.

No último século (Séc. XX), muitas foram as causas invocadas para justificar o insucesso escolar, desde a hereditariedade (anos 50), como justificação de quocientes de inteligência, ao “handicap” sociocultural das famílias (anos 60), concluiu-se “que as suas causas eram diversas, passando também pela escola como forma como se organiza e seleciona o conhecimento (...)” (Leite, 2006:78). Nas diversas causas apontadas para o insucesso, importa aqui discutir algumas ideias relativas à avaliação, que o podem justificar em parte, quando se consideram aspetos cognitivos.

Atente-se a uma possível justificação avançada por Fernandes (2008a:61), que “acusa” a escola de manter muitas das conceções teóricas subjacentes às três primeiras gerações de avaliação e que apresentam grandes limitações quando confrontadas com as exigências curriculares que se impõe na atualidade. A forma como está organizado o sistema educativo, dificulta a tão pretendida avaliação contínua⁴³. Assim, torna-se necessário, determinar procedimentos e momentos relevantes para observação dos desempenhos dos alunos e das aprendizagens realizadas, a fim de criar uma avaliação sistemática e relevante (Ribeiro, 1989). Cardinet (1993:32) refere ainda que “os professores raramente são preparados para a função de atribuir notas. Inseguros quanto à fundamentação da sua avaliação, procuram pontos de referência múltiplos: percentagem de questões bem respondidas, comparação dos resultados entre os alunos duma mesma turma, comparação com os alunos de outras turmas e de outros anos.”.

A ideia veiculada de que uma prova escrita promove informação fidedigna relativamente ao desempenho do aluno constitui uma falsa assunção, evidenciada por estudos que apontam para a necessidade de uma mesma prova de Matemática ser classificada por 13 classificadores a fim de se obter, pela média das classificações obtidas, a “verdadeira classificação”⁴⁴, ou de uma prova de Filosofia necessitar de 127 diferentes classificadores a fim de obter a referida “verdadeira classificação” (Noizet & Caverni, 1985). Esta subjetividade aumenta quando a classificação é contextualizada, tendo Noizet e Caverni (1985) apresentado estudos, os quais lhes permitiu isolar e identificar alguns

⁴³ Alguns atores associam a avaliação contínua a uma avaliação formativa permanente (Ribeiro, 1989; Noizet & Caverni, 1985; Pacheco, 1998).

⁴⁴ Noizet & Caverni (1985) apresentam um estudo desenvolvido por Laugier e Weinberg, no qual se identifica a verdadeira classificação como uma medida física, quando a média das notas atribuídas por diferentes classificadores a uma mesma prova deixa de variar pela adição de novas classificações. Os autores ainda salientam o facto de poder existir divergências na classificação de um ou vários exercícios, mesmo quando a classificação global da prova é idêntica.

efeitos centrados no avaliador, que explicam a subjetividade do ato de avaliar, como por exemplo os de assimilação e contraste, os quais refletem a tendência do avaliador em assumir posições de continuidade relativamente a ideias pré concebidas ou a acentuar negativamente ou positivamente essas percepções. A origem do efeito designa-se por âncora⁴⁵, razão pela qual, os efeitos referidos pelos autores mencionados podem ser associados a efeitos de ancoragem, nomeadamente os que se apresentam no quadro 7 e que ilustram alguns desses efeitos que influenciam o ato de avaliar.

Quadro 7 - Efeitos provocados pelo avaliador no ato de avaliar (Noizet & Caverni, 1985; Hadji, 1994).

Efeito⁴⁶	Descrição
<i>Ordem</i>	reflete a tendência para sobreavaliar os primeiros testes ⁴⁷ , em detrimento dos últimos
<i>assimilação⁴⁸</i>	tendência para manter a mesma classificação atribuída inicialmente ao aluno, vinculando-se a desempenhos anteriores.
<i>contraste</i>	tendência para valorizar as classificações extremas. Este efeito é contrário ao de assimilação, uma vez que produz um afastamento, pela “positiva” ou pela “negativa” do desempenho do aluno.
<i>origem</i>	tendência para promover o julgamento do aluno de acordo com referências ao seu estatuto escolar e/ou social, vulgarmente designada por “catalogação”.
<i>halo</i>	Muito semelhante ao efeito de origem, distingue-se deste pela origem da distorção, sendo esta de ordem afetiva, podendo ser consequência da observação de comportamentos e atitudes do avaliado ou de aspetos formais relativos à apresentação do trabalho.

Para se compreender melhor os efeitos mencionados, e as relações que estes estabelecem entre si, considere-se a classificação de uma série de provas pelo mesmo avaliador. Os itens que apresentam melhor resolução, ou por outro lado pior resolução, podem constituir uma âncora para o classificador, o que pode afetar as provas que serão classificadas em seguida. É neste contexto que o efeito de ordem pode assumir-se como

⁴⁵ “Chama-se âncora, em psicologia da percepção, uma correspondência privilegiada entre um objecto e uma categoria de resposta.” (Noizet, 1967 citado por Noizet, 1985:116)

⁴⁶ Os efeitos listados são meramente ilustrativos, pelo que não podem considerar-se os únicos que influenciam o ato de avaliar.

⁴⁷ Apesar de ser redutor, utiliza-se o termo teste, uma vez que este efeito foi observado após a análise de classificações atribuídas a testes. No entanto, considera-se que este efeito pode ser mais amplo na atividade de avaliar, e não apenas no ato de classificar. O mesmo se pode inferir dos restantes efeitos.

⁴⁸ Bloom et al (1983:47) fazem referência a um efeito de assimilação mais lato, no qual, o professor inicia um ano letivo com a expectativa de que apenas uma parte dos alunos aprenderá adequadamente o que devem aprender (cerca de um terço), outro grupo (cerca de um terço) não transite ou simplesmente transite sem ter aprendido parte do que deveria, e o restante grupo aprenda uma boa parte do que devem, mas não o suficiente para serem considerados bons alunos, criando assim “uma profecia que se auto-realiza”.

um efeito de ancoragem, e ao mesmo tempo de contraste, uma vez que as melhores classificações irão promover uma menor amplitude de desempenhos, pela exigência que o classificador poderá impor a partir desse momento, afastando-se assim negativamente aos desempenhos anteriormente avaliados. Pelo contrário, pode acontecer um afastamento pela positiva, quando a âncora é uma resolução menos conseguida pelo aluno, o que poderá provocar uma desvalorização de erros cometidos por outros alunos.

Note-se que estas constatações assentam numa conceção de avaliação normativa e pouco criteriosa, associada a períodos de avaliação bem definidos. Uma avaliação com estas características, dificilmente avalia o raciocínio, imaginação, autonomia, solidariedade, cidadania, motricidades, entre muitas outras competências ou habilidades⁴⁹ (Perrenoud, 2003).

Num período pós-revolução, no início dos anos 80, já transparecia a preocupação com os elevados custos sociais e económicos do insucesso escolar dos alunos em Portugal, colocando em causa o desenvolvimento do país. E, por isso, defendia-se a avaliação formativa como modalidade de avaliação privilegiada pelo sistema educativo (Fernandes, 2007a). Esta defesa, reúne argumentos na investigação, que indicia de forma inequívoca, que a avaliação formativa utilizada de forma sistemática e regular resulta em aprendizagens mais significativas. Mas esta modalidade de avaliação só é possível se “a organização escolar for suficientemente flexível para permitir que os alunos prossigam os seus estudos independentemente uns dos outros.” (Cardinet, 1993:26).

A lógica governativa sobre o sistema educativo parece assentar nos três pressupostos enunciados por Pacheco (1995), para uma avaliação formativa: ensino diferenciado, compensação educativa e uma nova conceção do ensino e da aprendizagem.

Como refere David Justino (2005:115), na defesa de *rankings* para a promoção da competição entre escolas, através da realização de exames, “a pedagogia não é uma forma de descermos aos alunos, é a forma de os elevarmos à excelência e de os dotarmos de capacidade de serem mais fortes, mais autónomos e responsáveis para construir o seu futuro.” No entanto, é necessário clarificar que a aprendizagem se faz em ritmos e contextos diferentes e que apenas descendo aos alunos, os poderemos ajudar a “elevar-se”.

A eterna discussão entre os que defendem a presença de instrumentos de avaliação externos, nomeadamente, através dos exames nacionais ao longo dos vários ciclos de

⁴⁹ Perrenoud (1999) associa a habilidade à compreensão de um conteúdo e à sua utilização contextualizada, ao contrário da competência que atua a um nível anterior, e que permite ao aluno associar o domínio do conhecimento à situação prática (do quotidiano) em que esse domínio se aplica.

estudo, faz com que “muito pouco se tenha investido para que a avaliação formativa seja uma realidade presente nas salas de aula e nas escolas portuguesas.” (Fernandes, 2007a:588).

É necessário, por outro lado, vislumbrar possíveis explicações para o fato de tão pouco se ter avançado nesta área da avaliação formativa, principalmente ao nível das práticas, porque se eterniza a discussão sobre a prevalência de exames no final de ciclo, prevalecendo uma conexão errada entre avaliação formativa e facilitismo, como o comprovam algumas afirmações. Uma das razões que parece estar subjacente a esta situação prende-se com a necessidade de “prestar contas”. Este princípio do estado regulador, promove a tão indesejada avaliação quantitativa (que não se confunda com avaliação sumativa), a classificação, que é necessário apresentar e justificar.

A necessidade de prestar contas, como refere Afonso (2009a), assenta em duas dimensões: “dimensão informativa” e “dimensão argumentativa”. Por outro lado, a responsabilização remete-nos para outras dimensões, “por exemplo, a assunção autónoma de responsabilidades pelos atos praticados; a persuasão; o reconhecimento informal do mérito; a avocação de normas de códigos deontológicos; a atribuição de recompensas materiais ou simbólicas, ou outras formas legítimas de (indução de) responsabilização” (Afonso, 2009a:59).

Neste contexto de adversidade, torna-se importante discutir de que forma o professor pode e deve legitimar as avaliações que promove e que resultam inevitavelmente numa classificação no final de um período letivo, ou seja, numa avaliação certificativa, uma vez que a avaliação praticada nas aulas não constitui um instrumento de medida objetivo porque, segundo Cardinet (1993:179), “entra em interação com o meio social em detrimento das crianças de meios culturalmente mais desfavorecidos”. Cardinet (1993) identifica ainda seis momentos importantes que contribuem para a subjetividade dos processos de avaliação: formulação de critérios, formulação de questões, observação de desempenhos, notação de resultados e no momento e tipo de *feedback* dado ao aluno.

Se bem que a avaliação formativa deva ser um processo contínuo e interativo, por questões de operacionalização devem distinguir-se vários momentos. Considera-se, assim, que antes de desencadear um processo de ensino aprendizagem, a avaliação formativa permite diagnosticar, à partida, a situação dos alunos e decidir a orientação a tomar no desenvolvimento desse processo. Durante a aprendizagem, através de uma interação contínua, é possível clarificar com os alunos as dificuldades, caso se detetem, e definir medidas de reajustamento, com base na interpretação fundamentada das dificuldades e dos

êxitos, permitindo assim uma maior diferenciação das aprendizagens. Pode ainda considerar-se um momento, após a ação realizada, que permite ao avaliador concluir sobre as opções seguidas. Tomando consciência deste fato, a planificação da aprendizagem deve ser realizada de modo a permitir o seu reajuste enquanto decorre. Dando ênfase a esta ideia, Pacheco (1995) avança com uma lista proposta por Eisner (1993), no sentido de reequacionar as características da avaliação de alunos, e repensar as atividades propostas nos seguintes aspetos:

- refletir as atividades do mundo exterior à escola e não basear-se somente em tarefas académicas;
- mostrar evidências de processos de resolução e não apenas as soluções obtidas;
- não devem limitar-se apenas ao desempenho do aluno;
- refletir os valores curriculares;
- considerar múltiplos processos de resolução e de soluções ou respostas para uma dada pergunta;
- ser relevantes para o currículo a ensinar, mas não se limitar a este;
- exigir aos alunos uma compreensão globalizante da atividade e não simplesmente das partes;
- permitir ao aluno a escolha da forma como pretende demonstrar o que aprendeu.

A lista anteriormente enunciada reflete o paralelismo existente entre o sistema de avaliação e a didática promovida. Assim, demonstra-se que uma avaliação não formativa não serve os interesses de uma didática e uma gestão curricular tão rica em termos de procedimentos e de abordagens, que promovam ambientes de aprendizagem diferenciados e alternativos.

É necessário ainda clarificar em que momentos se pode usufruir de uma avaliação formativa quando, além da situação analisada anteriormente, se poderá referir este tipo de avaliação após períodos temporais mais ou menos longos de aprendizagem, onde se analisam resultados obtidos, permitindo, se necessário, proceder a uma reorientação estratégica do trabalho.

A diversidade de instrumentos ao alcance da avaliação é muitas vezes classificada em modelos de características diagnóstica, formativa ou sumativa, pela própria norma legal. Esta alternância deriva, com naturalidade, da utilização que o professor lhe confere e

finalidade que lhe atribui. Nesta conceção, transparece a importância do professor na escolha de processos de avaliação consistentes com a didática, independente das normas legais, dependendo do docente a adoção de uma atitude crítica e reflexiva sobre as suas práticas, uma vez que é o principal responsável pela definição da finalidade que promove nos diversos instrumentos de recolha e registo de informação sobre o aluno, o que lhe confere um elevado poder de decisão, evidenciando desta forma, a importância da formação inicial e contínua, quando se trata de mudanças ideológicas e metodológicas. A alteração normativa, quando implica mudanças ideológicas e conseqüentemente práticas, não satisfaz os fins a que se propõe, se a intervenção não se focar na promoção das mudanças. Não basta mandar fazer, é preciso mostrar como fazer.

2.5. Avaliação Formativa e Contextualizada

A finalidade da escola é por vezes questionada, se atendermos ao “quadro” descrito pela época das incertezas, consequência de uma perspectiva mercantilista e seletiva da escola, na qual a principal função é o encaminhamento para o mercado de trabalho. Esta perspectiva é redutora do papel que a escola deve assumir, no sentido de, não só perpetuar o conhecimento acumulado durante séculos, como de proporcionar uma educação humanista, preparando indivíduos para a vivência em sociedade, de forma a garantir os seus direitos e deveres de uma forma consciente e responsável, ou seja, preparar cidadãos participativos e responsáveis. Neste sentido, o mercado de trabalho deve ser entendido como uma extensão da educação, não como uma finalidade em si, pelo que a escola não deve ser responsabilizada ou questionada por fenómenos económicos e sociais que não têm origem nela.

Partindo do pressuposto que a finalidade da escola não está em causa, como pretendem transmitir alguns autores, pois uma vez questionada, equivale a defender o papel elitista da sociedade e perpetuar a sua função reprodutora, torna-se necessário perspetivar soluções que se enquadrem numa visão democrática da escola, afirmando-se como educadora de indivíduos socialmente capazes de agir em conformidade com as exigências sociais e, porque não, económicas, isto é, capazes no sentido da adaptabilidade às mudanças que as sociedades modernas impõem, nas mais diversas áreas. Esta ideia de escola para o mercado de trabalho e na defesa cultural é assumida pelo poder político no discurso que transmite em diversos diplomas (e.g. Educação para Todos, 1990). Assim, transparece que a principal função da escola seja a de desenvolver aptidões individuais,

tornando-as eficientes e eficazes em sociedade, ao invés de selecionar (Bloom et al, 1983). Deste ponto de vista, a principal tarefa da escola é a de desenvolver no aluno características que lhe permitirão viver de forma eficiente numa sociedade complexa.

Como já foi referido anteriormente, estudos sociológicos apontam para um conjunto de mecanismos subtis, próprios do funcionamento da escola, que privilegiam os alunos mais favorecidos socialmente. As estratégias escolares inerentes a esses mecanismos aprofundam as desigualdades, promovendo a exclusão escolar⁵⁰, uma vez que exigem aos pais mais do que capital cultural, especialmente linguístico, mas sim as competências muito específicas “referentes aos conhecimentos das regras ocultas do sistema” (Dubet, 2003:36), ou seja, a escola espera que os pais sejam capazes de ajudar e orientar os filhos nas tarefas de estudo. Quanto mais ativos se revelam os métodos pedagógicos, mais mobilizam os pais na sua concretização.

No sentido de assumir uma educação que concilie as diferentes exigências sociais, quer culturais ou económicas, sem exercer nenhum tipo de função seletiva e assim tender para a exclusão, a avaliação deve ascender a um lugar de destaque como mediadora das reivindicações dos vários setores da sociedade. No entanto, só é possível construir um modelo de avaliação capaz de responder a essas reivindicações e contribuir para as finalidades pretendidas, se estas forem bem conhecidas e se possível negociadas com os *stakeholders*.

Por outro lado, muitas são as dificuldades enfrentadas pelos professores em conciliarem as diversas tarefas e responsabilidades que lhe são atribuídas, relegando-os para práticas curriculares de continuidade (Leite, 2006), abdicando da reflexão e da inovação como procura de soluções pedagógicas adequadas à realidade específica dos alunos e turmas. Esta situação é evidente quando as estratégias de atuação descritas em documentos ficam esquecidas, sucedendo-se reuniões, quando acontecem, e a elaboração de documentos, entre professores de um mesmo departamento, ou de um mesmo conselho de turma, que legitimam ou transparecerem práticas que muitas vezes não se realizam por múltiplas impossibilidades, muitas delas temporais que têm impacto na dificuldade de refletir e preparar de forma adequada as estratégias de ensino/aprendizagem e de avaliação.

A forma de atuação dos atores do sistema assume especial relevância, uma vez que se influenciam mutuamente e assumem um papel fundamental na definição das finalidades

⁵⁰ A noção de exclusão é aprofundada por Canário (2005), não como o contrário de Inclusão, mas num conceito mais lato, ou seja, a não conformidade de alguma premissa de inclusão desencadeia fenómenos de exclusão.

da escola, uma vez que a validam através dos mecanismos que criam e pelas práticas que fomentam. É fundamental a construção de processos que visem a legitimação da escola enquanto entidade culturalmente instituída que seja reconhecida pela sociedade como parceira para o seu desenvolvimento global. Assim, a avaliação deve ser flexível a todas estas conceções, que poderão conviver num mesmo sistema educativo.

2.5.1. Desafios às Práticas

Para que uma avaliação seja coerente, terá que assentar em princípios legitimadores da sua existência. Se considerarmos os quatro enquadramentos dos processos de avaliação avançados por Black & Wiliam (2009):

- Professores, alunos e programas curriculares disciplinares;
- O papel do professor e a regulação da aprendizagem;
- Os níveis de *feedback* e diferenciação nas interações entre aluno e professor;
- O papel do aluno no processo de ensino/aprendizagem.

De uma forma mais explícita pode-se descrever várias fases iniciais para uma almejada avaliação adequada às necessidades e promotora do sucesso educativo, nomeadamente na decisão sobre os objetivos/metas, na seleção dos materiais que sejam adequados ao aluno proporcionando-lhe experiências de aprendizagem significativas e motivantes para atingir as metas pretendidas. Por outro lado, sem um discernimento quanto à finalidade da escola, através de currículos e decisões administrativas coerentes e convergentes para os mesmos objetivos/metas a alcançar, não haverá qualidade na avaliação e nos resultados alcançados pelos alunos nas aprendizagens realizadas, suscitando sempre dúvidas quanto aos sucessos alcançados.

A avaliação assume diversas funções, interpretações, perspetivas e conceitos, como já se apresentou oportunamente. No entanto, para que exerça a sua finalidade, seja ela qual for, torna-se necessário explicitar as regras do jogo avaliativo. Como em qualquer jogo, se este for proposto a um grupo de indivíduos e se as regras não forem explicitadas a algum dos jogadores, o que provavelmente acabará por acontecer, é o desinteresse e em última instância, o boicote, pondo em causa a continuidade e arriscando a destruição do próprio jogo. Esta forma de atuação simbólica induz a necessidade de compreender as verdadeiras motivações de grupos de alunos que apresentam especificidades relativamente à

aprendizagem. Desta forma, a indisciplina deve ser entendida como um alerta e não como um problema que é transposto para a escola do exterior. As respostas a situações destas podem estar no interior da escola e em particular da sala de aula. As diferenças nem sempre devem-se assumir como dificuldades numa sala de aula, sejam elas de ordem comportamental ou cognitiva. A heterogeneidade deve ser percebida e encarada como um desafio a ultrapassar, pelas escolhas metodológicas.

Assim, torna-se necessário estabelecer de uma forma clara e compreensível as regras que se pretendem na avaliação das aprendizagens, para que esta não reforce as desigualdades, importa para tal “(...) que os professores saibam que uma pedagogia ativa, pode ser elitista se as regras não forem explícitas, introduzidas progressivamente e explicadas, quer aos alunos, quer aos pais.” (Perrenoud, 2005:8).

A afirmação de Patton (1997:431), “There is no one best way to conduct an evaluation”, coloca em evidência o carácter subjetivo da avaliação e a multiplicidade de abordagens possíveis na construção de processos de avaliação, de acordo com contextos e finalidades. Não existem regras absolutas para a orientação do avaliador, de onde surge a necessidade de negociação de normas e regras. No entanto, existem pressupostos que não devem ser esquecidos, constituindo-se um ponto de partida para que cada avaliação seja única, garantindo a sua qualidade nos termos que já foram enunciados. Neste sentido, tentar-se-á enunciar alguns aspetos de carácter prático que o professor deve considerar quando da adoção de uma avaliação em sala de aula.

A avaliação requer o registo estruturado de dados relativos a uma quantidade de informação que será necessário analisar “de frente para trás” (Boggino, 2009:83). Esta recolha não pode ser feita “às cegas”, devendo ser criteriosa e consistente com o que se propõe para a aprendizagem dos alunos, assumindo condições prévias que podem ser enumeradas da seguinte forma:

- Avaliação e classificação são conceitos distintos;
- A avaliação não se pode reduzir a uma mera contabilidade (médias, somas, ...), que promove a ideia nos alunos, de que o importante é a transição e não a aprendizagem;
- Compreender as razões que estão na base das produções dos alunos, não se conformando com a resposta mais óbvia e simples;
- Definir critérios e indicadores que sejam congruentes e traduzam as intervenções em sala de aula;

- Definir metodologias de ensino que permitam alcançar aprendizagens globalizantes, não dissociadas da avaliação;
- Olhar o currículo como se de uma rede se tratasse com múltiplas ligações e relações entre si;
- Adotar estratégias facilitadoras da aprendizagem e não cair na tentação do caminho fácil da mecanização, quando o aluno apresenta dificuldades.

Iniciando um processo de avaliação pela tendência diagnóstica da mesma, é verdade que se podem definir níveis de sucesso, de modo relativamente independente de qualquer distribuição de resultados, mas para obter um diagnóstico é necessário recorrer novamente a comparações entre os resultados obtidos. Tal como num teste ou exame, como prova estandardizada, há que pôr todos os alunos em condições idênticas para se obter comparações entre os resultados alcançados por eles, uma vez que estas comparações são indispensáveis para avaliar aptidões (Cardinet, 1993). Assim, na identificação de possíveis dificuldades, o professor deve formular hipóteses do tipo (Allal, 1986:181)⁵¹: pré-requisitos insuficientes para progredir na aprendizagem, o tempo concedido foi insuficiente para o aluno revelar as suas aptidões ou as atividades selecionadas não foram as mais adequadas. É difícil prever a evolução de um aluno e o nível de aptidões que poderão alcançar no final de um ciclo de estudos ou mesmo de um ano letivo. Isto deve-se naturalmente à multiplicidade de efeitos imprevisíveis e incontroláveis que agravam ou facilitam as aprendizagens realizadas por cada aluno. No entanto é necessária atenção e saber distinguir entre as possíveis origens da variação que afetam as aprendizagens e, conseqüentemente, os desempenhos dos alunos. Assim como é difícil conhecer a importância e o grau de influência que cada fator terá na aprendizagem do aluno. Na tentativa de contextualizar o desempenho do aluno, o professor deve-se munir de todas as informações consideradas relevantes para decidir em conformidade, as quais não são possíveis de obter em sala de aula, nomeadamente, no que se refere a domínios de ordem social e familiar, em particular.

⁵¹ A autora apresenta uma abordagem alternativa na interpretação das informações recolhidas através de uma avaliação de carácter formativo, nomeadamente, numa perspectiva cognitivista, em que as hipóteses avançadas para explicar as dificuldades no sentido de compreender o funcionamento cognitivo do aluno face às tarefas propostas, segundo a qual, as hipóteses explicativas passarão pela identificação do estágio de desenvolvimento cognitivo relativamente às aptidões requeridas, a forma como trata as informações e como as integra na aprendizagem realizada, a representação que faz da tarefa, as estratégias que utiliza e a forma como as reorienta em função de novas informações fornecidas por colegas e professores.

O aluno deve ser acompanhado em todas as transformações que ocorrem na aprendizagem que desenvolve, uma vez que a sua aprendizagem poderá não ser linear, podendo esquecer o que já aprendeu ou aprender o que inicialmente se revelou uma dificuldade. As respostas dos alunos podem, por seu lado, amplificar ambiguidades presentes nas questões colocadas pelo professor, o que pode potenciar interpretações de acordo com o significado mais plausível com o efeito de assimilação que o professor já acumulou acerca do aluno. Esta tendência deve ser evitada, para que não haja distorção dos registos realizados sobre os desempenhos de alunos. Devem ser privilegiadas questões curtas e mais frequentes de modo a permitir um melhor acompanhamento do trabalho do aluno.

A planificação rígida e pensada, tendo como pontos de partida o professor e o programa da disciplina, deve ser abandonada. A planificação deve ser suficientemente abrangente de modo a dar lugar a espaços de diálogo sobre as intenções e processos de aprendizagem dos alunos, ou seja, abrir a planificação à contribuição dos alunos para a sua consecução. É precisamente a partir dos erros que os alunos cometem que o professor deve repensar a sua estratégia e deve (re)orientar o plano de aula, adequando-o e ajustando-o às necessidades de cada aluno. O erro deve ser entendido como uma oportunidade de (re)iniciar um processo de aprendizagem, por essa razão não pode ser penalizado, mas valorizado como fonte de informação importante para avaliação, entendida como um processo regulador das aprendizagens e não como um registo importante para a atribuição do nível correspondente à avaliação sumativa no final do período letivo. A “perfeição máxima”, segundo Cardinet (1993:118) “consegue-se através da autoavaliação, quando o próprio interessado faz parte dos seus resultados e se esforça por descrever a origem das suas dificuldades.”. É com base nesta premissa que o professor deve desenvolver todos os esforços que contribuam para um *feedback* ativo e significativo que “edue” o aluno na construção das suas próprias metas e objetivos e contribua para o desenvolvimento intrínseco de uma capacidade autorreguladora na procura das aprendizagens estabelecidas.

Em resumo, a avaliação praticada nas escolas deve resultar de um processo complexo, no qual convergem vários modelos já apresentados e que devem ser cuidadosamente interpretados à luz do que se pretende que seja a avaliação e as finalidades que se pretende atingir, recordando Patton (1996) quando apresenta a avaliação focada na utilização que se pretende dela. Assim, entende-se que a avaliação educacional deve convergir nos seguintes princípios:

- Centrada na sua relevância e utilidade;

- Centrada nas necessidades dos *Stakeholders*, promovendo a negociação como forma de construir mecanismos de avaliação relevantes e úteis, adequados aos conteúdos curriculares e aos interesses negociados, fundindo a metodologia com os processos avaliativos;
- Deve fazer uso dos níveis propostos por Kirkpatrick & Kirkpatrick (1998), nos quais se observam as reações dos alunos às situações de aprendizagem, as mudanças operadas nos alunos ao nível das aprendizagens realizadas, o comportamento que estes revelam em situações próximas das que encontrarão na sua vida em sociedade, na sequência do que já aprenderam e os resultados, comparando-os com o que se previu inicialmente;
- Deve promover a autoavaliação e a autodeterminação, aumentando a capacidade de resiliência do aluno;
- Deve saber medir os produtos e os resultados através de classificações, quando se trata de traduzir através da avaliação sumativa o trabalho do aluno.

Numa primeira conclusão, torna-se evidente que uma avaliação inclusiva e relevante ao sistema educativo, sugere uma convergência de vários modelos apresentados e resumidos no quadro 5. Uma avaliação que deve assumir um carácter eminentemente formativo, mas deve ir mais além na sua conceção e formulação das premissas que a sustentam.

2.5.2. Renovar Instrumentos de Avaliação Tradicionais

Operacionalizar uma avaliação como a que foi descrita na parte anterior deste trabalho, constitui um desafio, que aceita inovações e ideias para a sua concretização. Apesar de a literatura sobre o tema ser muito extensa, as propostas de operacionalização na educação e a divulgação de estudos feitos em Portugal ainda são escassos, o que dificulta uma decisão fundamentada sobre estratégias de atuação. Neste campo não existe uma cultura de partilha de experiências a nível nacional, o que lamentavelmente remete os docentes para o universo minúsculo de partilha entre pares da mesma escola, ou para a partilha em formações de professores contextualizadas, que se traduzem em muitos casos por intuições e experiências que carecem de validade científica para que possam ser consideradas como opções válidas. Neste campo, a avaliação de professores decretada nos

últimos anos pouco avançou, não promovendo de forma eficaz a produção de estudos ou a partilha de forma regular e sistemática de experiências pedagógicas significativas e conducentes à melhoria das aprendizagens.

O que se pretende, ao invés de uma receita para a implementação de uma avaliação formativa contextualizada, é contribuir com uma coletânea de ideias apresentadas de forma dispersa na literatura e que podem constituir uma fonte de reflexão sobre práticas e atitudes que poderão servir de mote à adoção de uma avaliação tendente à inclusão. Uma vez que as conceções teóricas fornecem uma amplitude lata de atuação onde pode conter qualquer metodologia ou estratégia que verifique os pressupostos teóricos, é evidente por outro lado que não se poderá aperfeiçoar instrumentos de avaliação sem explicitar a função que devem desempenhar, correndo o risco da sua intencionalidade ser pouco objetiva, pelo que devem ser respeitados períodos de adaptação, que visam a validação dos dados recolhidos (Cardinet, 1993).

O conselho de turma deve constituir a fonte e o espaço privilegiado de reflexão sobre os procedimentos de avaliação a adotar, visando a redução da subjetividade, através de metodologias que se adequem às características e interesses dos alunos da turma. O diretor de turma deve constituir-se um mediador na discussão das consequências dos juízos de avaliação e na negociação de uma avaliação que se constitua favorável ao grupo de alunos em causa. Para que tal aconteça, devido às características das atribuições do diretor de turma, seria apropriado que este cargo fosse assumido por um profissional com formação específica, podendo constituir valor acrescentado nas tarefas a desenvolver, nomeadamente, na relação privilegiada que estabelece com os pais e encarregados de educação e da mais valia que daí advém para melhor adequar os processos, através da diversificação de abordagens, tarefas e instrumentos de avaliação, que tenda inevitavelmente à diferenciação.

A ideia de diversificação de tarefas não pode ser confundida com a de metodologias, uma vez que as fronteiras entre estas não são nítidas, podendo resultar daí situações indesejáveis, nomeadamente a confusão de conceitos já compreendidos pelos alunos. Por exemplo, quando se propõe uma abordagem para explicitar um determinado conceito, e este é adquirido pela maioria dos alunos, deve ser assumida particular precaução, se a decisão incidir sobre a mudança no tipo de abordagem inicial, podendo assim, além dos recursos e tempo despendidos na primeira, provocar equívocos no processo de aprendizagem já iniciado por muitos dos alunos. Assim, se verifica a importância das decisões na planificação quanto a metodologias a adotar e que serão

cruciais no desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem. Assim, o professor deve conscientemente planificar e definir quais os processos de avaliação e metodologias a adotar, podendo em muitos casos, convergir numa abordagem única em que a avaliação e a metodologia se fundem num mesmo processo. Apesar desta situação poder ocorrer, e seria desejável que ocorresse, são muitas as ocasiões em que a avaliação surge em momentos bem demarcados ou com recurso a instrumentos bem identificados, sendo os mais comuns, as fichas de avaliação (testes), as atividades do manual, a verificação do caderno diário, o questionamento oral, entre outros. Apesar dos instrumentos mencionados serem já muito conhecidos e alguns poderem correr o risco de serem associados a uma avaliação de carácter mais sumativa por estabelecerem momentos bem definidos e não assumirem a continuidade que se pretende da avaliação, é no entanto pertinente que se possam analisar estes instrumentos de forma a poder sugerir outro tipo de intervenções que contribuam para o esclarecimento de uma avaliação tão interventiva e esclarecedora quanto se pretenda, diminuindo a ambiguidade e assim contribuindo de forma decisiva para uma avaliação consciente, de carácter formativo e inclusivo.

Ao contrário do que muita literatura pretende induzir como inovador, o portefólio constitui um dos instrumentos de avaliação mais antigos, pois não existe melhor portefólio que o caderno do aluno, no qual regista toda a informação da aula, onde desenvolve grande parte do trabalho solicitado na aula, quer implique tarefas distribuídas pelo professor ou atividades do manual escolar. Este deve constituir uma das fontes de informação mais importantes sobre o trabalho desenvolvido pelo aluno, pois ao constituir um “diário”, permite um acompanhamento sistemático e individual do aluno que de outra forma será difícil conseguir-lo.

Apesar de não caber neste trabalho tal discussão, parece importante relembrar que na construção de uma ficha de avaliação, a sua validade e fiabilidade, como refere Ribeiro (1989), dependem muito do conteúdo dos itens selecionados, de modo a que correspondam aos objetivos/metapas a avaliar, e da congruência entre ambos, na clareza da linguagem utilizada e na objetividade das questões quanto à resposta a dar pelo aluno e tipo de itens na forma como são apresentados e que podem condicionar o tipo de resposta, nomeadamente os de resposta curta ou preenchimento, de verdadeiro ou falso, de associação, de escolha múltipla e perguntas de resposta aberta ou longa. O professor deve estar ciente das vantagens e das desvantagens de cada tipo de item⁵² e adequá-lo aos

⁵² Bloom et al (1983), Noizet e Caverni (1985) e Ribeiro (1989) apresentam uma análise bastante interessante de cada tipo de item, descrevendo as vantagens e desvantagens de cada um, uma lista exaustiva de exemplos

conteúdos e metas/objetivos a alcançar, pois uns poderão ser mais apropriados do que outros à avaliação desses objetivos/metas. Bloom (1983:92) sintetiza as fontes de erro na construção de itens que afetam a avaliação:

- Ambiguidades nos itens e nas instruções ao nível da clareza da linguagem utilizada ou da sua explicitação;
- Falta de concordância quanto à análise das possíveis respostas entre avaliadores, e no tempo, pelo mesmo avaliador;
- Inexistência de vários itens de validade semelhante que permitam aumentar a precisão relativamente ao apuramento de determinado comportamento revelado pelo aluno;
- Discriminação dos itens, na qual se podem introduzir alterações irrelevantes e que dificultem a avaliação do que realmente se pretende.

A utilização de fichas de avaliação em duas fases, pode permitir utilizar um instrumento “tradicional” de avaliação com a finalidade de obter informações importantes sobre o processo de aprendizagem do aluno, uma vez que não se restringe ao tempo inicialmente previsto e o aluno poderá ter uma segunda oportunidade para evidenciar o que aprendeu e como aprendeu, reduzindo em muitos casos as fontes de “ruído” enunciadas anteriormente. Este procedimento ao contemplar dois momentos, permitirá averiguar sobre a aprendizagem do aluno e o tipo de competências adquiridas, nomeadamente no que se relaciona com a aplicação de conteúdos a novas situações e com a identificação do nível em que o aluno se encontra na aprendizagem já realizada. Bloom (1971:54 citado por Ribeiro, 1989:86) refere que “embora sobre este assunto a evidência seja limitada, somos de opinião de que não se devem atribuir classificações, quantitativas ou qualitativas, a testes formativos. Os testes são corrigidos no sentido de mostrarem se o aluno “é proficiente” ou “não é proficiente”. Neste caso são acompanhados de uma diagnose detalhada e de uma prescrição do que ainda há que fazer para atingir a proficiência.”.

Por outro lado, quando se opta pela classificação de trabalhos ou testes, os critérios de classificação adotados, podem ser relevantes na indagação do mérito do aluno, assim um determinado critério predefinido que não tenha sido concretizado por um número significativo ou mesmo por todos os alunos, deve ser questionado, uma vez que a questão

na construção de itens em testes e desenvolvem, com algum pormenor, a construção de provas baseadas em questões de escolha múltipla (QEM).

em foco pode ser ambígua, e não corresponder ao que se pretendia avaliar ou à metodologia utilizada no processo ensino aprendizagem, não sendo a mais adequada à compreensão do item em análise, remetendo para o professor a falha ocorrida. Em qualquer dos casos, o professor deve questionar se a questão foi adequada à avaliação dos conhecimentos ou competências que pretendia avaliar ou se a sua metodologia de ensino/aprendizagem foi a correta e não adotar uma postura de autoconfiança excessiva nos seus métodos e tomadas de decisão. Um meta critério a ter em conta na classificação de fichas de avaliação ou trabalhos, poderá ser a de considerar o melhor desempenho na resolução do item/questão apresentada pelos alunos, como norma para a atribuição da classificação máxima.

Quando ainda contemplamos as fichas de avaliação ou a realização de trabalhos escritos, um dos instrumentos muitas vezes utilizados para a determinação da classificação final relativa ao critério no qual se insere este tipo de trabalho é o de determinar a média destes trabalhos/fichas de avaliação. No entanto, será legítimo pensar que alunos que tenham atingido o mesmo desempenho relativamente às mesmas competências/conhecimentos, apesar de não o terem feito no mesmo período temporal, mereçam ser discriminados? (Guskey, 2003). Esta atitude deve merecer uma reflexão aprofundada, quanto ao estímulo a atribuir a um aluno que, com maior dificuldade, atingiu o mesmo nível de desempenho do colega que necessitou menor esforço.

Em qualquer das propostas acima evidenciadas, existe um processo extremamente importante e que ditará o sucesso da metodologia e da estratégia adotada na avaliação: o *feedback*. Este procedimento deve garantir a resposta a três questões fundamentais (Hattie & Timperley, 2007), de modo a orientarem o aluno a identificar em que estágio da aprendizagem se encontra, para onde deve seguir e como vai lá chegar, ou seja, que metas deve alcançar, qual o progresso já realizado para as alcançar e o que deve ser ajustado e que atividades deve desenvolver para as alcançar. O *feedback* pode ser realizado de muitas formas diferentes, atendendo à metodologia adotada, mas existem aspetos preparatórios críticos, que devem ser observados atentamente, e que podem também ditar a amplitude do *feedback*, através do poder que vai exercer na regulação das aprendizagens a saber, dos critérios e instrumentos de avaliação. A definição de critérios em articulação com as metas que o aluno deve atingir deve ser suficientemente objetiva para que o aluno perceba o trabalho que terá de desenvolver e a forma como o deve desenvolver. Por outro lado, a escolha dos instrumentos de avaliação, onde se incluem todas as tarefas e atividades desenvolvidas em sala de aula, deve ser escrupulosamente selecionada para que o aluno

tome consciência das eventuais dificuldades, ou seja, verifique o que já aprendeu e o que ainda não aprendeu, mas de forma a evitar discrepâncias entre o que deve aprender e o que realmente aprendeu.

O tipo de *feedback* pode ser exercido atendendo a dois aspetos formais, na comunicação ou na tarefa desenvolvida. Enquanto na primeira pode ser realizada individualmente (um-um) ou em grupo (um-muitos), atendendo ao público-alvo da regulação ou ainda pode ser exercida ao nível do conteúdo das informações. Esta última é especialmente relevante porque pode-se assumir como elemento discriminador, não só pelo público-alvo selecionado, mas também pelo conteúdo das informações disponibilizadas, que podem ser classificadas em diferentes níveis (Hattie & Timperley, 2007; Black & Wiliam, 2009). Um dos níveis atua apenas sobre o produto final, sob forma de verificar se está correto ou incorreto de acordo com as premissas, outro nível atua sobre os processos, incluindo informação sobre estes no sentido de permitir ao aluno concluir o processo a fim de obter o produto final. Um outro nível de regulação poderá focar-se no aluno, tendo em conta a informação disponibilizada ao aluno que, além de visar a autorregulação do processo, poder também considerar a autoconfiança e aspetos comportamentais do aluno que poderão ter influência direta no grau de concretização da tarefa (Santos, 2002, 2008b).

Em síntese, o *feedback* escrito deve-se caracterizar por:

- Ser objetivo e assim compreendido pelo aluno;
- Identificar claramente o que está correto e identificar os erros a fim de motivar e mostrar ao aluno o que deve reformular;
- Indicar possíveis caminhos a fim de orientar o aluno na concretização da sua tarefa;
- Incentivar o aluno a rever a tarefa e as premissas que lhe são facultadas;
- Deixar espaço ao raciocínio do aluno, não caindo na tentação de facultar respostas;

As análises realizadas sobre os instrumentos de avaliação mencionados, devem servir de mote para uma reflexão profunda, no sentido de sustentar opções adaptadas ao público-alvo e à avaliação que se pretende processar, uma vez que a forma como a informação é recolhida, determina a sua qualidade e conseqüentemente a qualidade da avaliação operada. É fundamental que o professor faça escolhas acertadas quando da

planificação e da construção dos instrumentos de avaliação, ou ainda na interpretação que faz deles, e que serão determinantes em todo o percurso formativo.

Capítulo III – Metodologia do Estudo Empírico

A fundamentação teórica essencial para contextualizar a temática em estudo, caracterizar a problemática da avaliação, segundo alguns autores, e proceder ao seu enquadramento nos princípios que regulam a avaliação no ensino básico em Portugal, contribuiu para a formulação de um conjunto de princípios que caracterizam uma avaliação inclusiva. No seguimento dos objetivos que se pretenderam alcançar com esta investigação, é oportuno abordar a fase metodológica, necessária ao estudo empírico realizado. Desta forma, a apresentação dos princípios metodológicos adotados compreenderá a relevância e os objetivos do estudo, o instrumento de recolha de dados utilizado, a caracterização da amostra e os procedimentos efetuados.

3.1 Relevância e Objetivos do Estudo

O estudo exploratório que se apresenta teve, *a priori*, como objetivo geral auscultar/conhecer as opiniões dos professores relativamente à avaliação das aprendizagens e à influência que alguns normativos legais assumem nas práticas letivas e no sucesso escolar dos alunos. Com este estudo, pretendeu-se averiguar a posição dos respetivos participantes, relativamente aos princípios de uma avaliação de carácter formativo/inclusivo, nos termos enunciados no final do capítulo anterior. Para o concretizar, consideraram-se os seguintes objetivos específicos:

- Caracterizar as conceções de avaliação demonstradas pelos docentes;
- Identificar os instrumentos de avaliação utilizados;
- Caracterizar a frequência e o tipo de *feedback* utilizado pelos docentes;
- Identificar os referentes mobilizados pelos docentes na avaliação de alunos.

O estudo resulta do reconhecimento da importância e do protagonismo dos professores, tanto na organização como no desenvolvimento do currículo, de forma a configurarem opções adequadas aos contextos reais e a mobilizarem experiências e poder de decisão perante essas realidades. É neste contexto que se justificam e suportam as intenções deste estudo empírico. Apesar de este ser um estudo exploratório, poderá servir de mote a outros, na tentativa de averiguar sobre a posição dos professores face às conceções de avaliação e às metodologias avaliativas que imprimem na sua prática letiva, de modo a enquadrá-las no espírito normativo português e nos princípios teóricos

apresentados. A análise que se propõe poderá constituir uma fonte de informação que legitime intervenções estratégicas e/ou formadoras importantes, quer na formação inicial, quer na formação contínua, e que contribua para o esclarecimento do caminho desejável no campo da avaliação.

3.2. Instrumento de Recolha de Dados

A recolha de dados é uma etapa fundamental num trabalho de investigação, a qual requer um instrumento apropriado aos objetivos definidos e adaptados à amostra. Considerou-se que a melhor forma de se proceder à recolha dos dados necessários ao estudo, seria através de um questionário, por razões relacionadas com a facilidade do tratamento dos dados, com a confidencialidade que este permite relativamente a outro tipo de instrumentos, nomeadamente a entrevista e/ou observação e por permitir a recolha de uma quantidade significativa de dados num período temporal relativamente curto pela sua facilidade de operacionalização.

A construção de um instrumento deste tipo revela-se complexo, uma vez que tem de obedecer aos objetivos inicialmente definidos no estudo, garantido a coerência dos dados recolhidos e a sua relevância para a análise a realizar. Assim, a sua construção baseou-se na formulação de afirmações que refletissem as questões de partida, fundamentadas no enquadramento teórico apresentado e nos normativos legais que regem a avaliação de alunos no ensino básico em Portugal. Por outro lado, procedeu-se a uma recolha tão exaustiva quanto possível dos dispositivos, regulamentos ou projetos legalmente instituídos que visassem a diferenciação pedagógica, uma vez que esta se revelou a problemática central do trabalho, como um dos principais catalisadores do sucesso educativo.

Procedeu-se desta forma, à elaboração de afirmações que refletissem os princípios anteriormente mencionados com vista a analisar o grau de proximidade das opiniões dos docentes, através do grau de concordância/discordância relativamente às afirmações, que caracterizam as conceções, os instrumentos, o *feedback* e os referenciais que os docentes consideram, de acordo com os princípios de uma avaliação de carácter formativo e inclusivo. Estas afirmações foram elaboradas de modo a abranger o maior número de conceções que, direta ou indiretamente, contribuíssem para averiguar sobre a posição dos docentes face à avaliação que praticam.

Procedeu-se à constituição de seis grupos de itens, dividindo o questionário em

seis partes, designando as últimas cinco por categorias, consequência da divisão que se efetuou dos itens, classificando-os de acordo com os objetivos específicos enunciados. O questionário apresenta a seguinte estrutura (anexo I):

- Uma primeira parte constituída por questões que visaram a caracterização da amostra, no que concerne à idade, sexo, departamento curricular, situação profissional, número de anos de serviço docente e ciclos lecionados;
- Numa segunda parte, agruparam-se os itens relacionados com as conceções e finalidades da avaliação contempladas em normativos legais, tendo-se acrescentado alguns itens que refletem conotações, com as quais a avaliação de carácter formativo se deve reconhecer ou, pelo contrário, se demarcar;
- Na terceira parte, constituída por itens que pretenderam recolher a perceção dos docentes relativamente ao tipo de instrumentos de avaliação que utilizam e às influências que se refletem na sua construção;
- Na quarta parte, os itens abordaram o tipo de *feedback* dado aos alunos e a sua frequência;
- Na quinta parte do questionário, pretendeu-se averiguar o tipo de referencial utilizado pelos docentes na avaliação, utilizando uma série de itens que permitiram medir de que forma a avaliação é efetivada, dando especial ênfase à forma como é realizada a avaliação sumativa;
- Na última parte procedeu-se à constituição de uma listagem dos principais normativos que regulam a prática docente em Portugal, dando especial atenção aos que se relacionam diretamente com a avaliação de alunos e com a diferenciação pedagógica, aos vários níveis organizativos, apresentados num quadro que pretendeu medir a opinião dos participantes no estudo sobre a influência dos normativos nas suas práticas letivas e no sucesso escolar dos alunos.

Para medir a opinião dos docentes quanto ao grau de concordância com as afirmações constituintes do questionário, foi adotada uma escala de *Likert*, de cinco níveis. Alguns itens foram construídos com uma conotação contrária à que seria desejável, invertendo assim a escala adotada, no sentido de evitar vício de resposta por parte dos respondentes.

Independentemente da convicção que se tenha quanto ao tipo de instrumento de recolha de dados, por mais cuidados metodológicos que se adotem na sua elaboração,

existirá sempre a dúvida relativa às respostas que podem ser condicionadas pela ambiguidade suscitada na leitura dos itens ou pela escala adotada. Esta assunção e o facto de se tratar de um estudo exploratório, pautará toda a análise que se realizará a partir dos dados recolhidos, pela contenção, reconhecendo que a generalização dos resultados não será possível, por razões que se prendem com a seleção da amostra e com o instrumento utilizado na recolha de dados que deve ser alvo de uma validação adequada, e para o qual este estudo poderá dar um contributo.

3.3. Amostra

Tratando-se de um estudo exploratório, por motivos de exequibilidade, considerou-se uma amostra de conveniência, constituída a partir dos docentes a lecionar em dois agrupamentos de escolas que integram apenas o ensino básico e uma escola Secundária com terceiro ciclo do ensino básico. Os agrupamentos serão designados por agrupamento “A” e agrupamento “B”, sendo a escola designada por escola “C”.

O agrupamento “A”⁵³ é constituído por oito unidades de ensino que englobam Jardins de infância, escolas com 1.º ciclo do ensino básico, e uma escola com 2.º e 3.º ciclos (escola sede). Comporta, desta forma, toda a escolaridade básica e está localizado numa vila com cerca de cinco mil habitantes, distribuídos por dezasseis lugares dispersos por 20,2 km², cujas atividades económicas principais são a agricultura (horticultura, fruticultura, vitivinicultura), a pecuária (suinicultura) e a indústria (cutelaria e marroquinaria). Apenas 3,4% dos alunos são naturais de outros países, sobretudo europeus. A idade média dos alunos a frequentar os 4.º, 6.º e 9.º anos, situa-se ligeiramente abaixo dos valores medianos nacionais para os respetivos anos, beneficiando de auxílios económicos, no âmbito da ação social escolar, 61,1% dos alunos (bastante acima da mediana nacional). Quanto às habilitações académicas dos pais e encarregados de educação, apenas 15 % têm formação equivalente ou superior ao 9.º ano de escolaridade. Cerca de 41% dos alunos têm computador e *internet* em casa. Ainda, segundo dados da avaliação externa realizada no

⁵³ Os dados da caracterização que se apresentam são aproximados, uma vez que dizem respeito a todos os alunos do Agrupamento /Escola e não apenas aos alunos do 2.º e 3.º ciclos, o alvo do estudo apresentado, pois foram recolhidos a partir dos respetivos Projetos Educativos e das avaliações externas a que foram sujeitas. Apesar de em alguns casos, o ano de construção dos documentos remeterem para o ano letivo 2007/2008, considera-se que no período temporal reportado não tenha havido mudanças significativas na caracterização descrita, e que é utilizada como mera contextualização para possíveis análises do estudo realizado.

agrupamento, as taxas de conclusão situam-se próximas dos valores esperados, em todos os ciclos, e os resultados de Matemática e Língua Portuguesa nos 2.º e 3.º ciclos, em termos relativos, representam desempenhos acima dos valores esperados.

O agrupamento “B”, é constituído por onze unidades de ensino, que englobam Jardins de Infância, 1.º ciclo e uma das escolas leciona os 2.º e 3.º ciclos do ensino básico (escola sede). A freguesia onde se localiza a escola sede, apresenta uma área 138,87 km² e 31413 habitantes com uma densidade populacional de 226,2 habitantes/km².

No âmbito da ação social escolar, cerca de 26% dos alunos beneficiam de auxílios económicos. Verifica-se ainda que cerca de 64 % dos alunos possuem computador e destes, 68% possuem ligação à *internet*. Cerca de 45 % dos pais e encarregados de educação possuem uma habilitação académica igual ou superior ao 3.º ciclo do ensino básico.

As taxas de conclusão nos 2.º e 3.º ciclos situam-se próximas dos valores nacionais, apesar de registarem anos em que ficaram um pouco aquém desses valores. O desempenho dos alunos nas provas de avaliação externa do final de ciclo, ficaram acima das médias nacionais, apesar de registar valores insatisfatórios na prova final de Matemática (níveis inferiores a 3).

A escola C situa-se na periferia de um concelho que apresenta uma extensão de 187,2 km², composto por três freguesias, que acolhem cerca de 38533 habitantes, correspondente a uma densidade populacional de 205,8 habitantes /Km². O conselho tem tradição em algumas áreas económicas ligadas à indústria, às quais não se podem dissociar a sua formação e desenvolvimento. Cerca de 27 % dos alunos recebe auxílios económicos, no âmbito da Ação Social Escolar. Registe-se ainda que 81,6% dos alunos possui computador e destes 57,5 % dispões de ligação à *internet*. A habilitação dos pais e Encarregados de educação é na maioria (75,4 %) igual ou inferior ao 3.º ciclo do ensino básico. As taxas de transição/conclusão no 3.º ciclo têm registado uma subida e mantém-se acima dos valores médios nacionais. No desempenho dos alunos verificado nas provas nacionais de final de ciclo, regista-se uma evolução significativa nas provas de Matemática dos últimos anos, ultrapassando a média nacional, ao contrário do que acontece com os resultados de Língua Portuguesa, que registaram um ligeiro decréscimo, situando-se abaixo no mesmo referente.

O quadro 8 apresenta dados relativos à dimensão da população escolar dos agrupamentos/escola, através da discriminação do número de alunos, turmas e professores.

Quadro 8 – Constituição dos Agrupamentos/Escola, quanto à população escolar.

Agrupamento / Escola	Nível de ensino	N.º de alunos	N.º de turmas	N.º de professores
A	1.º ciclo	270	15	18
	2.º ciclo	120	6	12
	3.º ciclo	180	9	22
B	1.º ciclo	709	33	41
	2.º ciclo	419	17	49
	3.º ciclo	345	17 ⁵⁴	39
C	3.º ciclo	250	13 ⁵⁵	74

A amostra foi condicionada pela localização geográfica e pela disponibilidade dos órgãos de gestão em autorizar e/ou operacionalizar a recolha de dados, que se processou através de um questionário realizado no ano letivo de 2011/2012, distribuído aos docentes que lecionavam nas escolas com 2.º e 3.º ciclos. Considerou-se igualmente a dimensão dos agrupamentos e a necessidade de ter uma amostra que permitisse, apesar de modesto, algum tratamento estatístico ao nível das variáveis socioprofissionais, nomeadamente escola, departamento, ciclo de ensino, tempo de serviço e situação profissional. A amostra foi construída a partir do grupo da população alvo, que ao devolver o questionário devidamente preenchido, constitui-se um elemento da amostra. Os questionários foram entregues em mão, em envelope aberto, sendo a sua devolução feita em local pré-determinado, de modo a garantir a confidencialidade do mesmo. Um dos professores de cada uma das escolas, responsabilizou-se pela operacionalização, nomeadamente distribuição e recolha dos mesmos, de acordo com os procedimentos definidos. Foram disponibilizados 150 questionários, tendo sido devolvidos 100 cujo preenchimento permitiu tratamento estatístico.

A amostra é constituída por 100 docentes a lecionarem o 2.º e/ou 3.º ciclos, setenta e quatro do sexo feminino e vinte e seis do sexo masculino, dos quais vinte e nove

⁵⁴ O número total de turmas do 3.º ciclo inclui três turmas de Cursos de Educação e Formação (CEF). Os CEF foram aprovados pelo Despacho-Conjunto n.º 453/2004 de 27 de julho, os quais constituem um percurso de formação flexível em função das habilitações e interesses dos alunos, permitindo a obtenção de uma qualificação profissional num período temporal inferior. Os CEF estão organizados em etapas (desde o Tipo 1 ao Tipo 7) e conferem uma certificação escolar equivalente ao 6.º, 9.º ou 12.º anos de escolaridade e uma qualificação profissional de nível 1, 2 ou 3, de acordo com o Decreto-lei n.º 396/2007 de 31 de dezembro.

⁵⁵ O número total de turmas do 3.º ciclo incluem três turmas de CEF

lecionam no agrupamento “A”, quarenta e dois no agrupamento “B” e vinte e nove na escola “C”. Sessenta e dois docentes apresentaram uma idade superior a quarenta anos de idade. O quadro 9 apresenta a caracterização da amostra relativamente às restantes variáveis socioprofissionais dos respetivos docentes.

Quadro 9 - Composição da amostra por departamento curricular, por ciclo de ensino e por tempo de serviço docente (em anos).

Departamento	Ciclo	Tempo de serviço docente				Totais	
		[0; 10[[10; 20[[20; 30[[30; 40[
Ciências Sociais e Humanas	2	0	4	3	1	8	32
	3	1	15	8	0	24	
Matemática	2	0	0	3	0	3	17
	3	1	5	4	4	14	
Línguas	2	2	6	2	2	12	25
	3	3	2	7	1	13	
Expressões	2	1	4	3	0	8	25
	3	2	6	6	3	17	
Totais:		10	42	36	11	99	

3.4. Procedimentos

Os procedimentos metodológicos utilizados no estudo foram de carácter quantitativo, uma vez que o instrumento de recolha de dados se baseou numa escala de *Likert*, o que permitiu o tratamento das variáveis como sendo quantitativas discretas, de acordo com a escala mencionada.

A partir dos questionários efetuou-se uma recolha exaustiva das respostas, registando-as e organizando-as num quadro, identificando a escola e o docente através de um código atribuído ao questionário, procedendo-se ao registo das respostas de acordo com as variáveis consideradas, nomeadamente escola, departamento, ciclo de ensino, tempo de serviço, situação profissional e itens constituintes do questionário. Aquando do registo das variáveis socioprofissionais, surgiram algumas situações que resultaram na tomada de decisões relativamente a opções metodológicas, em particular quando o docente revelou a lecionação de vários ciclos de ensino, optou-se por se considerar aquele em que apresentou maior tempo de lecionação de modo a medir o efeito desta variável nas respostas obtidas.

Numa segunda fase, procedeu-se à análise psicométrica da escala utilizada, recorrendo-se, para o efeito, ao *Alfa de Cronbach*, com a finalidade de medir a fiabilidade da escala, apesar de contemplar uma dimensão inferior à aconselhada, como será explanado no próximo capítulo.

Seguidamente procedeu-se a uma análise descritiva dos dados recolhidos, tendo-se para o efeito, realizado os cálculos das médias e das frequências relativas das respostas observadas nas variáveis representativas dos itens do questionário. Este tratamento permitiu observar as tendências de resposta e assim proceder à análise das opiniões dos docentes sobre os diferentes aspetos abordados pelo questionário.

A fim de averiguar as possíveis relações entre as respostas e as variáveis profissionais, procedeu-se a uma análise inferencial, a qual consistiu na comparação das médias, por unidade da amostra, de cada categoria do questionário, ou seja, de cada grupo de itens do questionário, nomeadamente conceções, instrumentos, *feedback*, referentes e influência dos normativos nas práticas letivas e no sucesso escolar dos alunos. Assim, para averiguar sobre o efeito destas variáveis, nomeadamente, escola, ciclo de ensino, tempo de serviço docente e departamento, nas respostas obtidas, foi utilizada a análise de variância simples *one way ANOVA*. Contudo, não se considerou pertinente a diferenciação de género e idade, não tendo sido ponderada em estudos comparativos. Entendeu-se que a idade seria redundante relativamente à variável tempo de serviço, revelando-se esta última mais representativa, por estar diretamente relacionada com a situação profissional.

Nos procedimentos descritos no parágrafo anterior, quando se pretendeu medir o efeito do tempo de serviço nas respostas obtidas, definiram-se quatro classes de valores, dividindo os docentes em quatro grupos, no que respeita ao tempo de serviço:

- inferior a dez anos;
- entre dez e vinte anos;
- entre vinte e trinta anos;
- superior a trinta anos.

Estas classes, permitiram averiguar a diferença que o efeito da variável “tempo de serviço” representou nas respostas dos docentes, por comparação das classes representativas dos extremos. A divisão poderia ter contemplado uma amplitude de classe inferior à adotada. No entanto, devido à dimensão da amostra e conseqüentemente, ao escasso número de valores concentrados nos extremos, considerou-se que a amplitude de dez anos serviria melhor as intenções do estudo.

Foram ainda realizados testes de hipóteses quanto à correlação entre as diferentes categorias do questionário, tendo-se procedido de forma idêntica à comparação das médias, ou seja, atendeu-se uma vez mais, as médias dos valores observados em cada categoria de itens por docente, tendo-se recorrido ao cálculo do índice de correlação de *Spearman*.

Para o efeito dos testes de hipóteses realizados, considerou-se um nível de significância inferior ou igual a 5%, que representa a probabilidade de erro na validação do resultado obtido no teste.

Todas as análises estatísticas foram efetuadas recorrendo às potencialidades da aplicação informática *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS), versão 20.

Houve particular atenção na observância dos procedimentos éticos, nomeadamente garantia do anonimato relativo à identificação das escolas estudadas, a documentos e à utilização dos dados recolhidos, que tiveram como única finalidade as pretensões deste estudo.

Capítulo IV – Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados

Após a definição e concretização dos procedimentos metodológicos, procedeu-se à observação das tendências de resposta dos docentes da amostra, nos itens constituintes do questionário, tal como à análise de possíveis correlações entre as variáveis estatísticas, através de testes de hipóteses que visaram a identificação de possíveis correlações entre as categorias do questionário e de efeitos que as variáveis profissionais pudessem justificar quanto a diferenças observadas nas respostas. Estas análises, permitiram interpretações que, no enquadramento teórico se afiguram plausíveis. Mais uma vez, salienta-se a preocupação de restringir essas considerações à amostra do estudo. Crê-se que independentemente da qualidade do instrumento utilizado na recolha de dados, as respostas obtidas, poderão colocar em evidência algumas tendências importantes, e que permitirão responder aos objetivos do estudo.

4.1. Análise Psicométrica da Escala

Com o intuito de averiguar a fiabilidade da escala, procedeu-se à análise psicométrica, a título experimental, através da determinação de um índice de consistência interna, o *Alfa de Cronbach*, cujos resultados se apresentam no quadro 10.

Quadro 10 - Índice de consistência interna da escala do questionário, por categoria

Categoria	Alfa de Cronbach ⁵⁶
Conceções	0,580
Instrumentos	0,801
<i>Feedback</i>	0,553
Referentes	0,601
Global	0,830

Reconhece-se a limitação do índice calculado, ao estudo apresentado, por considerar uma amostra cuja dimensão é inferior ao quádruplo do número de itens, sendo a situação ideal quando o número de itens constitua a décima parte da dimensão da amostra. Assim, o valor global, parece traduzir a fiabilidade requerida relativamente ao que se pretende

⁵⁶ Maroco e Garcia-Marques (2006) apresentam critérios de recomendação de Fiabilidade estimada pelo *alfa de Cronbach*, recolhidos de vários autores e que resumidamente apresentam valores para os quais o índice é considerado aceitável ou por outro lado de rejeitar, devendo ser superior a 0,7 e inferior a 0,6 respetivamente.

medir. Por outro lado, a escala nem sempre parece ter um desempenho adequado, quando se observam os valores do índice para as subescalas, relativas às quatro categorias analisadas. Este facto pode ter várias explicações. Uma das considerações que merece relevância prende-se com o facto de a escala por vezes medir o que se pretende, em direção inversa, ou seja, em alguns itens a resposta desejável poderá ser cinco, noutros, um, de acordo com a construção das afirmações. Para rebater esta situação, foram invertidos alguns dos itens, nomeadamente dezoito (A avaliação sumativa de alunos é exclusiva dos professores), vinte e cinco (O projeto “Testes Intermédios” constitui um elemento importante na avaliação do aluno às disciplinas que o realizam), trinta e dois (A avaliação externa (no caso da Matemática e L. Portuguesa) influencia a escolha e construção dos instrumentos de avaliação), trinta e seis (Apenas no final do período, partilho com o aluno informações globais sobre o seu desempenho, através da nota atribuída), trinta e sete (Informo o aluno sobre o seu desempenho em cada momento que o conselho de turma reúne), quarenta e seis (Na nota que eu atribuo no final do período, considero as classificações obtidas pelo aluno nas outras disciplinas), cinquenta (A nota atribuída ao aluno no final do período, tem por referência os piores e melhores desempenhos dos alunos da turma) e cinquenta e três (A nota que atribuo no final do período ao aluno resulta somente da média dos desempenhos do aluno em trabalhos e testes), por contrariarem conceções formativas da avaliação.

Apesar de a escala se apresentar pouco consistente em algumas categorias, globalmente parece garantir alguma fiabilidade. Contudo, deverá ter-se em consideração que o índice revela fiabilidade reduzida da escala nas categorias de itens relativas às “conceções” e “*feedback*”, onde o valor é inferior a 0,6.

4.2. Análise Descritiva da Escala

Tal como referido nos procedimentos metodológicos, irá proceder-se à apresentação dos dados e à análise descritiva, orientadas segundo as categorias representativas dos itens do questionário. Esta análise servirá de mote para a posterior discussão dos resultados.

4.2.1. Opinião dos Docentes sobre Concepções da Avaliação

O quadro 11 revela a tendência de respostas dos docentes que participaram no estudo, nos itens que refletem as concepções que estes têm da avaliação. Através da observação do quadro, constata-se que a quase totalidade dos docentes (acima dos 80% das respostas obtidas), assinalam por concordância total ou parcial que avaliam para:

- Quantificar o desempenho dos alunos (item 1);
- Obter informações que permitam tomar decisões sobre a prática letiva (item 2);
- Para proporcionar ao aluno informações necessárias à adequação da sua aprendizagem (item 3);
- Certificar as aprendizagens realizadas pelos alunos (item 5);
- Recolher informações para refletir sobre as suas práticas pedagógicas (item 12);

Quadro 11 - Distribuição de frequências, relativa aos itens descritivos das concepções de avaliação.

Frequência de resposta por item (%)							Frequência de resposta por item (%)						
Item	Escala					Média	Item	Escala					Média
	1	2	3	4	5			1	2	3	4	5	
1	2,04	11	4,1	43	40	4,07	10	18	16	23	36	7	2,98
2	1	4	6	49	40	4,23	11	2	19	25	34	20	3,51
3	0	3	8	45	44	4,3	12	0	4	8	45	43	4,27
4	7	24	44	18	7	2,94	13	13	38	6,1	26	17	2,96
5	1,01	3	10	46	39	4,2	14	2	5	2	36	55	4,37
6	7	11	27	46	9	3,39	15	10	25	15	27	23	3,28
7	17,2	17	20	34	11	3,05	16	35	44	9	9	3	2,01
8	5	28	27	33	7	3,09	17	3	17	21	48	11	3,47
9	0	11	16	51	22	3,84	18	6,1	16	20	40	17	3,46

Apesar de não se verificar uma tendência tão acentuada ao nível da concordância/discordância, observa-se que a maioria dos docentes (acima dos 50% das respostas) manifestaram concordância parcial ou total relativamente às seguintes concepções da avaliação:

- Permite o reajustamento do projeto curricular de turma (item 6);
- Contribuir para a formação pessoal e social do aluno (item 9);
- Os professores manifestam diferentes opiniões relativamente ao desempenho de um mesmo aluno (item 11);

- A avaliação diagnóstica não se concretiza apenas no início do ano letivo (item 13);
- Os critérios de avaliação devem ser iguais para todos os alunos (item 15);
- A escala de 1 a 5 é injusta para caracterizar o desempenho do aluno (item 16);
- Os exames constituem um instrumento importante na avaliação de aprendizagens (item 17);
- A avaliação sumativa é exclusiva dos professores (item 18);

Por outro lado, a maioria dos docentes não revelou concordância nem discordância quanto à função que a avaliação exerce na orientação da vocação profissional dos alunos (75% não apresentam concordância relativamente ao item 4). Apesar de não se ter registado uma tendência de resposta relativamente aos itens 7 e 10, um número significativo de docentes (cerca de 45% e 43 %, respetivamente), consideraram que a avaliação promove juízos de valor sobre o desempenho do aluno e constitui um instrumento de poder e controlo, na sala de aula.

Do registo realizado a partir das tendências de resposta apresentadas pelos docentes, podem-se objetivar algumas considerações quanto à perceção que estes assumem relativamente às conceções da avaliação. É de salientar alguma tendência formativa que a avaliação assume nas práticas letivas, pela influência reflexiva e decisória na adopção de práticas ajustadas às aprendizagens dos alunos. Por outro lado, destaca-se o facto de os docentes considerarem a finalidade da avaliação numa perspetiva quantificadora do desempenho do aluno, facto que poderá justificar a tendência dos docentes ao considerarem a escala de 1 a 5, injusta na classificação de alunos⁵⁷. Esta inferência apesar de não ser estatisticamente significativa, pode refletir uma possível justificação na importância que a avaliação sumativa assume, quanto à certificação das aprendizagens. É interessante observar que a perceção que os docentes demonstram quanto à finalidade de orientar o aluno na sua vocação profissional, não é significativa, apesar de se verificar no sistema educativo português uma proliferação dos designados cursos profissionais, mesmo no ensino básico (3.º ciclo), comprovado pelos casos estudados, em que duas das escolas administram vários CEF, como mencionado no quadro 8.

Apesar de a maioria dos docentes considerarem que os critérios devem ser iguais para todos os alunos, esta assunção não parece invalidar o facto de apresentarem diferentes

⁵⁷ Uma das unidades da amostra revelou que a escala de 1 a 10 seria mais justa.

opiniões relativamente ao desempenho de um mesmo aluno, asserções que podem remeter para outras justificações que não sejam as conceções que estes têm da avaliação.

Registe-se, ainda, a predominância do poder punitivo que a avaliação pode exercer quando se trata do controlo da indisciplina na sala de aula. No entanto, verifica-se que as conceções assumidas pelos professores, não invalidam a prática de uma avaliação com algum cariz formativo, como demonstram algumas tendências de resposta, apesar da influência que a avaliação sumativa e a classificação ainda representam nas práticas letivas.

4.2.2. Instrumentos de Avaliação Utilizados pelos Docentes

O quadro 12 revela a tendência de respostas dos docentes aos itens que refletem os instrumentos de avaliação que estes utilizam na sua prática, assim como as influências a que estes são sujeitos. Nesta análise descritiva, divide-se a categoria de itens em dois grupos, um relativo aos instrumentos de avaliação utilizados pelos docentes na avaliação de alunos e outro, respeitante às influências para a decisão e construção dos referidos instrumentos. Assim, constata-se que a maioria dos docentes (acima dos 50% das respostas obtidas), assinalam por concordância total ou parcial, que utilizam e valorizam:

- Com frequência testes de avaliação (item 19);
- Regularmente trabalhos do manual escolar do aluno (item 21);
- As participações orais dos alunos quando da avaliação sumativa (item 22);
- O caderno diário do aluno para avaliar (item 23);
- Trabalhos escritos além dos testes, para avaliar alunos (item 24);
- Projeto “Testes Intermédios” (item 25).

Quadro 12 - Distribuição de frequências, relativa aos itens descritivos dos instrumentos de avaliação

Frequência de resposta por item (%)						Média	Frequência de resposta por item (%)						Média
Item	Escala						Item	Escala					
	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5		
19	8	11	3	38	40	3,91	28	0	5	19	47	29	4
20	9	24	11	32	24	3,38	29	2	6	18	47	27	3,91
21	9	7	4	30	50	4,05	30	1	1	13	42	43	4,25
22	3,03	2	11	40	43	4,19	31	5	16	29	35	15	3,39
23	6,06	10	16	51	17	3,63	32	2,1	7,4	29	39	22	3,72
24	4	5	6	47	38	4,1	33	1	5,1	11	55	28	4,04
25	2	10	37	37	14	3,51	34	0	8	13	46	33	4,04
26	0	1	1	34	64	4,61	35	4	12	19	48	17	3,62
27	1,01	6,1	8,1	53	32	4,09							

Quanto à construção dos instrumentos de avaliação, a maioria dos docentes revelaram contemplar ou considerar as seguintes fontes:

- O programa da disciplina que lecionam (item 26);
- A planificação do departamento/grupo disciplinar (item 27);
- O projeto educativo de escola (item 28);
- As características e os interesses dos alunos da turma assim como as orientações do projeto curricular de turma (itens 29, 30 e 31);
- Os exames nacionais (item 32);
- A avaliação diagnóstica (item 33);
- A existência de planos de recuperação / acompanhamento / desenvolvimento (itens 34 e 35).

Verificou-se, ainda, que a maioria dos docentes, diferenciaram os testes de avaliação de acordo com as características dos alunos (item 20).

A análise das tendências de resposta, não deixam qualquer dúvida quanto à predominância de testes de avaliação. Contudo, revelam a utilização de instrumentos diversificados que poderão indiciar uma avaliação de carácter mais formativo, em particular, a utilização do manual escolar no desenvolvimento de atividades, a utilização do caderno diário do aluno para a recolha de informações sobre o desempenho deste, a promoção de interações orais, entre outros. Quando observamos as tendências de resposta nas influências que determinam a adoção e/ou construção dos instrumentos de avaliação,

verifica-se que a avaliação diagnóstica e a existência de alunos sujeitos a planos de recuperação/acompanhamento, são relevantes, o que demonstra alguma preocupação em ajustar os instrumentos de avaliação às características do grupo de alunos/turma, assim como aos interesses dos alunos, apesar deste último ter registado uma maior divisão nas opiniões recolhidas. Esta preocupação dos docentes é apoiada pela forte tendência em valorizar o projeto curricular de turma.

Não deixa de ser interessante verificar a forte valorização do programa da disciplina na construção dos instrumentos de avaliação, tal como dos exames nacionais.

4.2.3. Frequência do *Feedback* Transmitido ao Aluno

No que respeita ao *feedback* transmitido aos alunos, o quadro 13 revela que os participantes do estudo apresentaram uma tendência de resposta no sentido de informar o aluno sobre o seu desempenho:

- Em cada momento que o conselho de turma reúne (item 37);
- No final de cada unidade didática (item 38);
- Regularmente através de comentários orais (item 42).

Uma percentagem significativa (49%) dos docentes, afirmaram que partilhavam a informação através de comentários escritos em trabalhos realizados pelos alunos (item 43), dirigindo-o com maior frequência a alunos sujeitos a plano de recuperação/acompanhamento (item 44).

Quadro 13 - Distribuição de frequências, relativa aos itens descritivos do tipo de *feedback*.

Item	Frequência de resposta por item (%)					Média
	Escala					
	1	2	3	4	5	
36	41	44	10	3	2	1,81
37	4	11	13	55	17	3,7
38	2	15	23	45	15	3,56
39	15	41	24	16	4	2,53
40	13	20	20	35	12	3,13
41	15,2	23	23	32	6,1	2,91
42	0	3	22	62	13	3,85
43	4	23	24	40	9	3,27
44	5	19	27	40	9	3,29

Por outro lado, apesar de não constituir a maioria, uma percentagem significativa de docentes (cerca de 47 % das respostas), assinalou partilhar com o aluno durante cada aula informações sobre o seu desempenho (item 40), em parte por concordância parcial. Quanto a informarem os alunos sobre os parâmetros avaliados, aquando do *feedback* transmitido (item 41), não revelaram uma tendência clara de resposta, registando-se alguma dispersão nas opiniões recolhidas.

Da análise das tendências de resposta, podem-se tecer algumas considerações que indiciam um *feedback* pouco regular, apesar de se observar um número significativo de respostas que apontam em sentido contrário e que podem revelar, por uma parte dos docentes, uma forma de agir consistente com um carácter formativo que a avaliação pode assumir.

4.2.4. Referentes pelos quais os Docentes Avaliam

Quando questionados sobre os referentes adotados na avaliação que praticam, a maioria dos participantes no estudo, pela leitura do quadro 14, assinalaram que ao atribuírem a nota de final do período (avaliação sumativa) tem em consideração:

- Os parâmetros avaliados na disciplina lecionada (item 45);
- A evolução do desempenho demonstrado pelo aluno (item 47);
- O contexto pessoal e social do aluno (item 48);
- Os objetivos e metas alcançadas pelo aluno (item 49);
- A avaliação informal, que resulta da imagem que constroem do aluno a partir da relação que estabelecem com este (item 51);
- As anotações que realizam em registos próprios sobre os desempenhos dos alunos (item 52);
- Os critérios de avaliação adaptados às características dos alunos sujeitos a planos de recuperação ou acompanhamento (item 54).

Quadro 14 - Distribuição de frequências, relativa aos itens descritivos dos referentes de avaliação

Frequência de resposta por item (%)							Média	Frequência de resposta por item (%)							Média
Escala						Escala									
Item	1	2	3	4	5		Item	1	2	3	4	5			
45	0	0	0	26	74	4,74	54	8	21	19	36	16	3,31		
46	32	45	19	3	1	1,96	55	0	0	5	25	70	4,65		
47	0	0	5	44	51	4,46	56	3	12	27	31	27	3,67		
48	7	11	32	35	15	3,4	57	1	2	21	47	28	4		
49	0	0	5	40	55	4,5	58	8,1	22	24	29	16	3,23		
50	19,2	34	28	13	5,1	2,81	59	7	27	20	34	12	3,17		
51	5,05	7,1	16	58	14	3,69	60	18	40	13	22	7	2,6		
52	0	4	6	48	42	4,28	61	3	6,1	14	51	26	3,91		
53	52	41	2	4	1	1,61	62	13	31	31	18	7	2,75		
							63	37	30	16	9	8	2,21		

Da mesma forma, a maioria dos docentes revelou que não consideraram:

- As classificações obtidas pelo aluno nas outras disciplinas (item 46);
- Não referenciam o desempenho dos alunos em relação aos melhores e aos piores resultados registados por outros alunos do grupo/turma (item 50);
- Não atribuem a nota no final do período somente com base na média de desempenhos em trabalhos e testes (item 53).

Salienta-se a discordância total que foi registada em 52% dos respondentes relativamente à concretização da avaliação sumativa unicamente baseada em médias de testes e trabalhos realizados pelo aluno. De igual forma, manifestaram opinião contundente (95% assinalaram concordância, dos quais 70%, concordância total) quanto ao facto dos alunos conhecerem os critérios segundo os quais serão avaliados (item 55).

Quando confrontados com afirmações respeitantes às decisões tomadas em conselho de turma, relativas à avaliação, os docentes consideraram que esta reflete as competências/metabolcançadas pelo aluno (item 57) e que os planos de recuperação/acompanhamento e os processos burocráticos associados a uma retenção não constituem dissuasores da retenção (itens 60 e 63). No entanto, a tendência de resposta não é tão esclarecedora quando confrontados com a influência que um plano de recuperação/acompanhamento pode exercer no nível atribuído ao aluno na disciplina envolvida (item 59). Igualmente, a tendência de resposta quanto à avaliação realizada em conselho de turma resultar do nível atribuído em cada disciplina individualmente (item 58) não é clara, surgindo opiniões divergentes, apesar de 45% concordarem e apenas 30,1% discordarem, parcialmente ou totalmente. O mesmo se verifica quanto à influência que o diretor de turma exerce nas decisões de progressão e retenção dos alunos de uma turma

(item 62), apesar de se ter verificado maior percentagem de discordantes (42%) aos que manifestaram concordância (25%), o que não deixa de refletir a divergência de opiniões relativamente a esta referência.

Os docentes revelaram utilizar formas sistemáticas de registo e basear parte da nota atribuída aquando da avaliação sumativa, na que realizam aula a aula, através da designada “avaliação informal”.

4.2.5. As Medidas Legislativas na Prática Docente

Quando se pretende medir a influência que as medidas legislativas identificadas no quadro 15 têm na prática dos docentes envolvidos no estudo, parece haver uma tendência de resposta que induz alguma neutralidade quanto à sua opinião. Assinalam-se apenas algumas medidas que parecem acolher junto da maioria dos respondentes algum tratamento especial, pela concordância total ou parcial, a saber: o programa da disciplina, a formação contínua de professores, os exames nacionais do ensino Básico (ENEB) e o regime de avaliação. Ao pretender identificar a contribuição para o sucesso educativo das mesmas medidas, verifica-se que existe um decréscimo na tendência de resposta relativamente à influência que estas exercem, observada no âmbito das práticas, o que remete as medidas para uma contribuição modesta quanto ao sucesso educativo. Este decréscimo é mais acentuado nas medidas enunciadas anteriormente e que se revelaram como mais influentes nas práticas pedagógicas docentes, perdendo assim esse protagonismo na contribuição para o sucesso escolar. A única medida que prevalece com uma influência significativa, relativamente a todas as outras, é o programa disciplinar.

Por outro lado, a autonomia de escola, a avaliação de desempenho docente, o estatuto do aluno e o estatuto da carreira docente parece não acolher opiniões positivas quanto à sua influência nas práticas dos participantes e conseqüentemente no sucesso dos alunos, refletida pela média inferior a três, registada nas respostas à escala. No entanto, é interessante verificar que alguns dispositivos criados por estes normativos, em particular o projeto educativo de agrupamento/escola, o projeto curricular de agrupamento/escola, o regulamento interno e o plano anual de atividades, definidos no regime de autonomia de escolas, assim como a formação contínua de professores, cujos princípios se encontram definidos no estatuto da carreira docente, acolhem uma opinião mais favorável, quanto à influência que exercem na prática letiva e no sucesso escolar dos alunos, do que os documentos que os legitimam.

Quadro 15 - Distribuição de frequências, segundo as normas legais que influenciam a prática letiva e o sucesso dos alunos, ordenada pela média.

Medidas Normativas	Influência na prática letiva						Contribuição para o sucesso educativo					
	1	2	3	4	5	Média	1	2	3	4	5	Média
Programa da disciplina	1	2,1	14	28	55	4,34	1	6,3	28	41	24	3,8
Formação Contínua de Professores	7,4	5,3	22	49	16	3,61	8,3	9,4	35	33	14	3,34
Exames Nacionais do Ensino Básico	9,5	8,4	23	42	17	3,48	5,2	17	42	24	13	3,22
Regime de Avaliação de alunos	4,3	7,5	39	39	11	3,44	6,6	7,7	49	26	9,9	3,25
Despacho normativo 50/2005	2,4	8,5	46	34	8,5	3,38	2,4	12	51	22	12	3,29
Plano tecnológico	6,3	5,3	43	38	7,4	3,35	8,4	7,4	47	34	3,2	3,16
Currículo do Ensino Básico	4,2	12	43	33	8,4	3,29	5,3	12	48	26	8,4	3,21
Plano Anual de Atividades	7,3	10	38	35	9,4	3,29	4,1	18	47	29	2,1	3,07
Projeto Curricular de Turma	6,3	18	32	34	9,4	3,23	14	16	32	31	7,3	3,03
Projeto Testes Intermédios	11	15	31	32	13	3,21	5,2	20	45	24	6,3	3,06
Regulamento Interno	6,3	19	36	27	11	3,19	7,4	21	41	24	6,3	3,01
Projeto Curricular de Agrupamento / Escola	8,5	18	38	30	5,3	3,05	13	15	43	27	3,2	2,93
Projeto Educativo de Agrupamento / Escola	11	17	43	26	4,3	2,96	12	18	44	22	4,3	2,89
Estatuto da Carreira Docente	13	17	39	24	7,4	2,97	18	25	36	16	5,3	2,65
Estatuto do Aluno	11	22	35	26	5,2	2,92	11	20	43	20	6,3	2,92
Avaliação de Desempenho Docente	15	21	33	21	10	2,92	26	31	23	14	6,3	2,43
Regime de autonomia de escolas	19	19	38	17	7,4	2,75	18	23	39	16	4,2	2,65

Em suma, uma análise dos dados apresentados no quadro 15, parece indicar alguma desvalorização de medidas legislativas, cuja intenção pretende servir o desenvolvimento de práticas consistentes e contextualizadas às realidades locais, relegando essa valorização para o que é mais “percecionado” pelos docentes, o programa disciplinar e a formação, como as medidas legislativas mais influentes nas práticas letivas e no sucesso escolar dos alunos.

4.3. Análise inferencial da escala

A análise inferencial pretendeu averiguar a interação entre as categorias do questionário e medir o efeito que as variáveis profissionais possam ter assumido nas respostas dos docentes.

4.3.1. Correlação entre as Categorias da Escala

Para uma análise comparativa das respostas dos docentes nas cinco categorias do questionário, considerou-se a média das respostas obtidas por cada docente em cada uma dessas categorias. Na comparação das médias e numa análise na procura de relações entre as variáveis, definidas pelas médias de resposta, percebe-se pelo quadro 16 que as opiniões registadas nas várias categorias do questionário, influenciaram-se mutuamente, com exceção para as respostas observadas nas categorias “conceções” e “*feedback*”, as quais não apresentaram um índice de significância relevante. O facto de se ter observado uma influência entre as diferentes categorias do questionário, é indiciador de alguma coerência nas respostas recolhidas. Esta situação indicia que conceções mais amplas da avaliação correspondem a instrumentos diferenciados, assim como referenciais mais criteriosos do que normativos. Da mesma forma, a adoção de instrumentos de avaliação diversificados, podem ser associados a uma tendência a adotar um *feedback* mais regular, assim como de referenciais criteriosos.

Quadro 16 - Índices de correlação de Spearman entre as categorias do questionário.

Escala	Instrumentos		<i>Feedback</i>		Referentes	
	F	Sig.	F	Sig.	F	Sig.
Conceções	0,520	0	-0,001	0,994	0,213	0,033
Instrumentos	-		0,238	0,017	0,492	0
<i>Feedback</i>	-		-		0,253	0,011

F – Valor da Estatística utilizada no teste; Sig. – Nível de significância observado no teste.

4.3.2. Análise da relação entre variáveis profissionais e as categorias da escala

Quando na análise inferencial se consideraram as médias obtidas nas diferentes categorias do questionário e se isolaram as variáveis profissionais, em especial a escola, o Departamento, a Situação profissional, o tempo de serviço e o ciclo de ensino, observaram-se algumas diferenças, após o cálculo *one way ANOVA*, cujos resultados são apresentados nos quadros seguintes, com a conseqüente análise das diferenças estatisticamente relevantes entre as médias e que serão alvo de interpretação.

Assim, ao isolar o efeito “Agrupamento/Escola”, o quadro 17 permite verificar que a única diferença estatisticamente relevante situa-se ao nível dos instrumentos de avaliação, algo que poderá ser explicado pela cultura de escola, constituindo os instrumentos, a forma mais “visível” dessa cultura, no ato de avaliar.

Quadro 17 - Resumo da ANOVA relativa à comparação entre as médias observadas nas diferentes categorias do questionário, por escola.

Categorias		Agrupamento/Escola		
		A	B	C
	N	29	42	29
Conceções	Média	3,394	3,358	3,497
	F	1,253		
	Sig.	0,29		
Instrumentos	Média	3,934	3,677	3,947
	F	4,119		
	Sig.	<u>0,019</u>		
Feedback	Média	3,471	3,27	3,455
	F	2,025		
	Sig.	0,138		
Referentes	Média	3,779	3,625	3,764
	F	2,352		
	Sig.	0,101		
Normas e a prática	Média	3,211	3,144	3,461
	F	2,335		
	Sig.	0,103		
Normas e o sucesso	Média	3,049	2,964	3,218
	F	1,281		
	Sig.	0,283		

N – Número de indivíduos considerados no teste; F – Valor da Estatística utilizada no teste; Sig. – Nível de significância observado no teste.

Quanto ao efeito que o “Departamento” poderá ter nas respostas dos participantes, o quadro 18 indicia, uma vez mais, uma diferença ao nível dos instrumentos, não apresentando mais nenhuma diferença estatisticamente significativa.

Quadro 18 - Resumo da ANOVA relativa à comparação entre as médias observadas nas diferentes categorias do questionário, por departamento.

Categorias		Departamento			
		Matemática e Ciências Experimentais	Ciências Sociais e humanas	Expressões	Línguas
	N	32	17	25	25
Conceções	Média	3,405	3,43	3,287	3,53
	F	1,849			
	Sig.	0,144			
Instrumentos	Média	3,977	3,838	3,478	3,998
	F	8,327			
	Sig.	0			
Feedback	Média	3,365	3,261	3,367	3,507
	F	0,933			
	Sig.	0,428			
Referentes	Média	3,756	3,715	3,579	3,779
	F	1,826			
	Sig.	0,148			
Normas e a prática	Média	3,27	3,183	3,28	3,263
	F	0,094			
	Sig.	0,963			
Normas e o sucesso	Média	3,044	3,159	3,037	3,049
	F	0,141			
	Sig.	0,935			

N – Número de indivíduos considerados no teste; F – Valor da Estatística utilizada no teste; Sig. – Nível de significância observado no teste.

Ao realizar o mesmo procedimento para a variável “Situação profissional”, verifica-se que o efeito que esta variável tem nas respostas obtidas, foi significativo ao nível das categorias “Instrumentos” e da opinião sobre a influência que os normativos legais exercem, quer na prática letiva, quer no sucesso escolar dos alunos. Esta variável compreende a distinção entre os docentes pela sua relação jurídica de emprego público⁵⁸, ou seja, entre as modalidades de contrato por termo indeterminado e contrato a termo

⁵⁸ Os regimes de vinculação e carreiras dos trabalhadores públicos são estabelecidos na Lei n.º 12-A/2008 de 27 de fevereiro, a partir da qual se efetuou a distinção.

resolutivo ou certo, que na prática implica a inclusão dos primeiros na carreira docente, ao invés do que acontece com os que se encontram na situação de contrato a termo certo.

O quadro 19 apresenta as médias e os resultados dos testes de hipóteses sobre o efeito da variável “Situação profissional”.

Quadro 19 - Resumo da ANOVA relativa à comparação entre as médias observadas nas diferentes categorias do questionário, por situação profissional.

		Situação profissional				Situação profissional (Continuação)	
		Quadro	Contratado			Quadro	Contratado
Categorias	N	81	19	Categorias	N	81	19
Conceções	Média	3,393	3,474	Referentes	Média	3,689	3,797
	F	0,728			F	1,583	
	Sig.	0,396			Sig.	0,211	
Instrumentos	Média	3,785	4,02	Normas e a prática	Média	3,192	3,531
	F	3,99			F	4,545	
	Sig.	<u>0,049</u>			Sig.	<u>0,036</u>	
Feedback	Média	3,375	3,413	Normas e o sucesso	Média	2,958	3,496
	F	0,098			F	11,258	
	Sig.	0,754			Sig.	<u>0,001</u>	

N – Número de indivíduos considerados no teste; F – Valor da Estatística utilizada no teste; Sig. – Nível de significância observado no teste.

Pela observação do quadro 19, verifica-se que as categorias relativas aos instrumentos de avaliação e à influência que as normas legais exercem, revelam diferenças entre os grupos de docentes considerados de acordo com a situação profissional, uma vez que os professores, cuja relação laboral é de contrato a termo certo parecem valorizar mais os normativos e este facto pode ser relevante na explicação para a aparente tendência verificada por estes na adoção e construção de instrumentos diversificados e adaptados, atendendo ao disposto em muitos normativos que definem vários dispositivos que valorizam essa diferenciação (Plano anual de atividades, Projeto curricular de escola, projeto educativo de agrupamento/escola, planos de recuperação/acompanhamento).

Quando se observa o efeito nas respostas obtidas pelos docentes com menor tempo de serviço, ilustrada pelo quadro 20, verifica-se que os níveis de significância observados no quadro 19 são esbatidos, apesar de esta classe englobar os docentes, que por apresentarem menor tempo de serviço, têm uma relação laboral de contrato a termo certo. No entanto, regista-se alguma tendência para considerarem os normativos legais mais influentes no sucesso educativo, comparativamente às opiniões registadas pelos docentes

com mais de vinte anos de serviço. Apesar de não ser estatisticamente aceitável, não deixa de se assinalar um nível de significância elevado nas mesmas variáveis apresentadas no quadro 19, quando da análise do efeito da situação profissional.

Quadro 20 - Resumo da ANOVA relativa à comparação entre as médias observadas nas diferentes categorias do questionário, por tempo de serviço.

Categorias		Tempo de serviço (anos)			
		[0; 10[[10; 20[[20; 30[[30; 40[
	N	10	42	36	11
Conceções	Média	3,549	3,436	3,354	3,404
	F	0,632			
	Sig.	0,596			
Instrumentos	Média	3,914	3,887	3,752	3,818
	F	0,639			
	Sig.	0,592			
Feedback	Média	3,230	3,452	3,315	3,485
	F	1,037			
	Sig.	0,380			
Referentes	Média	3,705	3,720	3,664	3,828
	F	0,668			
	Sig.	0,574			
Normas e a prática	Média	3,516	3,141	3,113	3,034
	F	0,738			
	Sig.	0,532			
Normas e o sucesso	Média	3,491	3,027	2,853	2,943
	F	1,812			
	Sig.	0,150			

N – Número de indivíduos considerados no teste; F – Valor da Estatística utilizada no teste; Sig. – Nível de significância observado no teste.

Por último, ao proceder à mesma análise inferencial para o efeito causado pelo ciclo de ensino nas opções dos respondentes, não se identificam diferenças significativas em termos estatísticos, como comprovam os dados apresentados no quadro 21.

Quadro 21 - Resumo da ANOVA relativa à comparação entre as médias observadas nas diferentes categorias do questionário, por ciclo de ensino.

		Ciclo de ensino				Ciclo de ensino (Continuação)	
		2.º ciclo	3.º ciclo			2.º ciclo	3.º ciclo
Categorias	N	30	70	Categorias	N	30	70
Conceções	Média	3,428	3,4	Referentes	Média	3,733	3,7
	F	0,123			F	0,202	
	Sig.	0,727			Sig.	0,654	
Instrumentos	Média	3,839	3,825	Normas e a prática	Média	3,249	3,258
	F	0,018			F	0,005	
	Sig.	0,893			Sig.	0,946	
Feedback	Média	3,517	3,324	Normas e o sucesso	Média	3,043	3,072
	F	3,501			F	0,039	
	Sig.	0,064			Sig.	0,844	

N – Número de indivíduos considerados no teste; F – Valor da Estatística utilizada no teste; Sig. – Nível de significância observado no teste.

No entanto, não deixa de ser curioso salientar alguma tendência na diferença verificada no *feedback*, quando se comparam as respostas registadas por ciclo de ensino. Apesar de esta diferença ter um nível de significância inferior aos referidos anteriormente (aproximadamente 94%), não deixa de ser pertinente observar a possível diferença entre as médias das respostas obtidas nesta categoria, transparecendo um *feedback* mais significativo e regular no segundo ciclo. Esta constatação poderia ser explicada pela formação inicial que os docentes no segundo e no terceiro ciclos são alvo, pelo que muitos docentes do segundo ciclo apresentaram tempo de serviço no primeiro ciclo, onde a avaliação formativa toma um lugar de excelência, pelas características que este ciclo de ensino apresenta, por ser caracterizado pela monodocência, o que favorece um *feedback* mais regular e pertinente, relativamente a outros ciclos. Outro fator que não pode ser desvalorizado no 2.º ciclo, relaciona-se com a lecionação de várias áreas curriculares pelo mesmo professor (e.g. Ciências Naturais e Matemática ou ainda Língua Portuguesa, Inglês e História), ou a permanência com os alunos por um período temporal mais alargado (e.g. Educação Visual e Tecnológica corresponde a quatro tempos letivos), o que pode potenciar um conhecimento do aluno mais efetivo e conseqüentemente um *feedback* mais regular e pertinente.

4.4. Discussão de resultados

Pelo que foi descrito ao longo da apresentação dos dados e pelas inferências realizadas, irá proceder-se de seguida, à mobilização da fundamentação teórica para justificar algumas asserções que resultaram da análise. Estas serão discutidas de acordo com os objetivos específicos enunciados.

A heterogeneidade de finalidades com as quais os participantes do estudo se identificaram, não deve causar estranheza, uma vez que o regime de avaliação contempla nos seus princípios e finalidades: a regulação da prática educativa através do apoio à tomada de decisões, os processos de autoavaliação regulada, a certificação das diversas aprendizagens, a recolha de informações para a tomada de decisão sobre o percurso escolar do aluno e, ainda, o controlo da qualidade do sistema educativo, que ao nível das aprendizagens é realizada através da avaliação externa, ou seja, dos exames nacionais de Língua Portuguesa e Matemática. Perante esta diversidade, os docentes evidenciaram que a avaliação que percebem e conceptualizam converge para grande parte destas finalidades, em particular, quando um número significativo mostrou concordância total ou parcial com a recolha de informações para a reflexão e tomada de decisões sobre a prática letiva e proporcionar ao aluno a autorregulação das aprendizagens. No entanto é evidente o carácter sumativo que os docentes imprimem na avaliação, afirmando que promovem este tipo de modalidade em diversos momentos de um período letivo, surgindo a avaliação associada à classificação de forma natural, uma vez que a avaliação sumativa assume um papel importante, não só na informação que proporciona aos pais e encarregados de educação, como refere o regime de avaliação, mas como o momento de prestação de contas.

A utilização dos exames como um instrumento para manter a prestação de contas (Tyler & White, 1979) parece uma justificação plausível não só para a importância que lhes é dada, como também pela influência que assume na valorização da avaliação sumativa em detrimento da avaliação formativa. A heterogeneidade de funções que os docentes identificaram na avaliação, evidenciou uma opinião muito próxima da que é concretizada legalmente. Mesmo quando confrontados com o momento em que realizam a avaliação diagnóstica, a maioria revelou a sua “utilização” em diferentes momentos, cuja tendência reflete os princípios de uma avaliação formativa, a qual deve ser articulada com a avaliação diagnóstica em qualquer momento do ano letivo, a fim de detetar dificuldades e permitir o reajuste dos processos, das metodologias e do projeto curricular de turma

(segundo orientações do regime de avaliação). Esta forma de atuar presume uma avaliação diagnóstica de carácter menos “patológico” (Cardinet, 1993), mas como uma fonte contínua de informação para a tomada de decisão.

Por outro lado, salienta-se a ambiguidade detetada quanto à finalidade da avaliação no sentido de orientar o aluno no seu percurso escolar, uma vez que duas das escolas alvo integram grupos/turmas de alunos em CEF. Esta constatação comprova a já referida assunção de que os alunos são “condenados” a um determinado percurso escolar de acordo com os seus resultados escolares e menos pela sua “verdadeira” vocação (Perrenoud, 2003), cuja avaliação constituiria uma fonte importante de informação para a definição desses percursos. Neste contexto, será interessante conhecer a forma como as escolas que integram CEF, selecionam as áreas de qualificação dos mesmos, dado que os interesses dos alunos não parecem ter uma importância significativa. Igualmente, se verifica que a avaliação, na opinião da maioria dos docentes, é exclusiva dos professores, o que faz antever a falta de negociação necessária a uma avaliação de carácter inclusivo e contextualizado, desprezando outros intervenientes que seriam de extrema importância para a escola, contrariando a conceção de avaliação apresentada por Guba e Lincoln (1989), tão necessária para a construção de uma avaliação inclusiva. Tal como o exercício de autoridade no contexto educacional (Afonso, 1998), assinalado por parte significativa dos docentes, remete para conceções que Guba e Lincoln (1989) reconhecem nas três primeiras gerações como sendo uma limitação para a concretização da avaliação negociada.

Assim, a primeira categoria de itens colocam em evidência alguma ambiguidade nas opiniões dos participantes do estudo, quanto às conceções e finalidades a partir das quais a avaliação deve constituir-se, paralelamente ao que se passa no regime de avaliação de alunos do ensino básico. Esta constatação resulta da dicotomia que permanece entre a avaliação formativa e sumativa, e na assunção de que a avaliação é, ainda considerada por muitos docentes como um instrumento de poder na sala de aula, muitas vezes penalizadora e não reguladora. Mais uma vez se confirmam algumas das funções mais reconhecidas da avaliação que Nevo (1986 citado por Afonso, 1998) refere: melhoria dos processos de aprendizagem, certificação, prestação de contas e o exercício da autoridade.

Relativamente aos instrumentos de avaliação utilizados pelos docentes da amostra, estes revelaram de forma esclarecedora a utilização de diversos instrumentos nas suas práticas, assim como diversas influências que reconhecem na sua construção. Identificam-se instrumentos que promovem uma avaliação contínua e de carácter formativo,

nomeadamente o caderno diário e participação oral. Apesar de o programa e a planificação da disciplina que lecionam serem as influências mais significativas na construção dos instrumentos de avaliação, é de salientar outras influências que podem revelar alguma diferenciação e contextualização das práticas avaliativas, a saber: o projeto educativo de escola, o projeto curricular de turma, a avaliação diagnóstica, os planos de recuperação, acompanhamento e desenvolvimento. Estas influências, são importantes na adoção de uma avaliação contextualizada que permite a adequação de estratégias e metodologias às necessidades dos alunos.

Apesar da diversidade de instrumentos e influências na sua construção, importa relembrar a ideia de Santos (2008a), Casassus (2009) e Afonso (2009b), sobre o efeito que os exames assumem na prática letiva, patente na tendência de resposta dos docentes quando confrontados com a importância que este tipo de prova assume nas suas práticas.

A tendência inequívoca para a sobrevalorização dos testes de avaliação na recolha de informação sobre os alunos, vincada pela importância atribuída ao programa disciplinar, aos exames nacionais e ao projeto “Testes Intermédios”, encontra-se possivelmente associada à pressão que é exercida para o cumprimento dos mesmos e ao nível da prestação de contas (Tyler & White, 1979; Santos, 2008a).

Mais uma vez, transparece a ambiguidade quanto ao tipo e à finalidade dos instrumentos de avaliação construídos, o que corrobora a heterogeneidade identificada quando da análise das conceções da avaliação, oscilando entre preocupações associadas ao carácter formativo da avaliação, ao mesmo tempo que classificativas e sumativas.

A utilização de instrumentos de avaliação diversificados, como foi referido, podem induzir algumas tendências na adoção de uma avaliação mais formativa, através da promoção de *feedback* regular do trabalho realizado pelo aluno. No entanto esta tendência não foi comprovada pela generalidade dos docentes que não revelaram concretizar um *feedback* regular. No entanto, revelaram privilegiar o oral ao escrito, o que indicia a adoção de um *feedback* ao nível dos processos, ao invés dos produtos finais apresentados pelos alunos, como distinguem Hattie e Timperley (2007) e Black e Wiliam (1998). Esta forma de atuação é potenciadora da promoção no aluno da desejada autoavaliação e autorregulação (no aluno), se associada a um *feedback* mais regular e efetivo (Santos, 2009).

Quando se questionou os docentes sobre os referenciais adotados na avaliação, através da medição das influências que determinados fatores têm na avaliação sumativa praticada por estes, revelaram uma tendência para a adoção de uma avaliação de carácter

criterial. Apesar de esta constatação poder transparecer uma contradição relativamente à conceção normativa, explanada no enquadramento teórico, quanto à sua associação aos exames nacionais, considera-se que a abordagem na sala de aula é consistente com as funções criteriosas da avaliação, resultando em normativa quando se consideram os resultados deste tipo de prova descontextualizados, nomeadamente através de *rankings* publicitados pela comunicação social. A totalidade dos docentes tem como referência os parâmetros avaliados na sua disciplina, assim como a evolução do desempenho do aluno, à semelhança do que é estabelecido no regime de avaliação de alunos do ensino básico. Complementarmente, não deixam de assinalar os objetivos/metas alcançadas pelo aluno como um referente na atribuição da avaliação sumativa. Estas constatações, pelas características que apresentam, comprovam a utilização de uma avaliação tendencialmente criterial, naturalmente, associada à importância atribuída ao programa disciplinar e às provas finais. Igualmente, a utilização de registos próprios para anotações constitui outro indício necessário a este tipo de abordagem (Ribeiro, 1989), que indagará sobre o progresso e o sucesso individual do aluno.

Os docentes consideraram ainda que o contexto pessoal e social, a avaliação informal que resulta da relação que estabelecem com o aluno e a existência de planos de recuperação/acompanhamento, constituem influências importantes na realização da avaliação sumativa. Estas opiniões, demonstram mais uma vez a tendência criterial, mas contextualizada da avaliação praticada. No sentido em que diferenciam, não tratando todos os alunos da mesma forma, quando é realizado o balanço global das aprendizagens realizadas. No entanto, estas influências, apesar de positivas, podem ser perigosas se atendermos aos efeitos de âncora que possam causar, em particular, efeitos de assimilação e contraste (Noizet & Caverni, 1985) e, assim, a avaliação contextualizada pode tender de forma inesperada para uma avaliação normativa, pela imagem positiva ou negativa que o professor constrói do aluno por referência a outros do mesmo grupo/turma. No entanto, os docentes afastaram essa hipótese, tendo a maioria das respostas revelado que, por discordância parcial ou total, comparam os desempenhos de alunos e que os desempenhos destes nas outras áreas curriculares não influenciam a sua avaliação.

Salienta-se ainda que o facto de se ter observado uma tendência, pela maioria das respostas obtidas, no sentido de afirmarem que os alunos conhecem sempre os critérios de avaliação e os níveis de proficiência, segundo os quais estão a ser avaliados, tem uma relação estreita com o já mencionado sobre o *feedback* regular, para a promoção da autoavaliação e da autorregulação das aprendizagens.

Apesar de não haver uma tendência de resposta clara, relativamente a influências extrínsecas ao processo de avaliação, em especial de planos de recuperação/acompanhamento, do diretor de turma, é de salientar que assumem em algumas situações uma influência importante, o que transparece a subjetividade ou a insegurança no ato de avaliar. Por outro lado, a disparidade das opiniões relativas à individualização da classificação que é atribuída em cada área disciplinar, permite considerar a hipótese de que a avaliação realizada em conselho de turma possa assumir-se, em algumas situações como globalizante, tal como estabelecido no regime de avaliação em vigor, também patente na influência que o diretor de turma pode assumir nestes casos, como mediador. As opiniões relativamente às ações concretizadas em reuniões de conselho de turma nem sempre apresentaram uma clara tendência de resposta, demonstrando desta forma a subjetividade das decisões tomadas em situações que envolvam juízos globalizantes sobre a avaliação.

A influência de normativos legais na prática letiva e no sucesso de alunos parece não acolher uma aceitação relevante nas respostas obtidas. A análise realizada parece indiciar práticas pouco inclusivas, uma vez que não são suficientemente valorizadas medidas normativas como o currículo, autonomia de escolas, o estatuto da carreira docente, evidenciando pouca articulação entre a escola e o contexto cultural e social em que se inserem, ou por outro lado, justificado pela fraca mobilização dos docentes para a participação a este nível organizacional. Tal como ficou patente na revisão teórica, o desenvolvimento da autonomia de um agrupamento/escola permite a diferenciação e a contextualização local do currículo e das aprendizagens em particular, adequando-as às necessidades dos sujeitos visados, legitimando muitas das propostas intuitivas que são praticadas pelos docentes. Esta interpretação, conduz à asserção de que a legitimação das opções metodológicas, em muitos casos, não assenta em documentos legais que deveriam constituir referenciais na tomada de decisões. Assim, os normativos legais que permitem dotar a escola de uma identidade própria e acionar mecanismos de participação dos diversos intervenientes nas decisões da escola, parece não ser aproveitada da melhor forma como afirmam Alves e Canário (2004), o que remete para a ideia concretizada por Pacheco (1995:40), segundo a qual “(...) se tornam necessárias mudanças reais que não podem unicamente ser determinadas pela via do decreto ou do despacho legislativo.”.

A influência relativa que o plano anual de atividades, o regulamento interno, o projeto curricular e o projeto educativo assumem na opinião dos docentes, é algo contraditório com as preocupações evidenciadas nas conceções e nos instrumentos de

avaliação utilizados, nos quais, revelaram uma tendência para adequar as práticas letivas de acordo com os dispositivos atrás enunciados. Esta contradição pode evidenciar uma concretização legalmente imposta mas que não é reconhecida pelos docentes como sendo eficaz nas práticas adotadas e conseqüentemente no sucesso escolar dos alunos. Igualmente não deixa de ser contraditório a desvalorização do estatuto da carreira docente e em particular a avaliação do desempenho docente nas práticas e no sucesso dos alunos, quando no enquadramento teórico foi apresentada como uma possível causa no incremento da taxa de transição/conclusão verificado no ano de publicação. No entanto, esta constatação não passa de uma mera hipótese que necessitaria de outros estudos para a validar.

É interessante verificar a influência relativa do despacho n.º 50/2005, que apesar de ser uma das normas mais influentes nas práticas letivas e no sucesso escolar dos alunos, não é acompanhada pelo nível de concordância nas respostas apresentadas pelos docentes. Esta relativa desvalorização, não é consistente com as opiniões dos docentes quando confrontados com a influência que os planos de recuperação e de acompanhamento têm na construção dos instrumentos de avaliação e na concretização da avaliação sumativa. Esta visão é consistente com o estudo de avaliação e acompanhamento do ensino básico e secundário (Brites *et al*, 2011:9), o qual revelava a intencionalidade do referido despacho que “(...) nunca pretendeu de facto introduzir novos instrumentos ou práticas nas escolas. O que pretendeu foi tornar obrigatória a prática, ao longo do ano letivo, de estratégias de apoio aos alunos em risco de retenção.”. Serão essas práticas concretizadas? De que forma?

A generalidade das opiniões que elegem o programa disciplinar como a medida mais influente nas práticas letivas e no sucesso dos alunos, assim como o lugar de destaque assumido pelos exames nacionais, é consistente com a influência que estes exercem na construção de instrumentos de avaliação.

Pelo que foi exposto, a coerência nas respostas obtidas foi comprovada pelos índices de correlação registados e que se mostraram significativos na quase totalidade das paridades compostas pelas categorias analisadas. A exceção foi observada entre as categorias “conceções” e “*feedback*”, cuja explicação não pode ser conclusiva sem dados adicionais, mas que poderão indiciar conceções diferentes das que mobilizam para a prática e se traduzem no tipo e regularidade do *feedback*. Como já foi referido anteriormente, o *feedback* praticado pelos docentes revelou-se pouco regular, que numa primeira abordagem não corrobora algumas das opiniões reveladas nas “conceções” e

“instrumentos”, eventualmente devido à pressão exercida ao nível da prestação de contas, como já foi referido.

As opiniões dos docentes, não apresentaram diferenças significativas quando se averiguaram os efeitos das variáveis profissionais nas suas respostas. No entanto, há a assinalar algumas, que podem contribuir para a caracterização das práticas, nomeadamente o efeito que a escola e o departamento curricular exercem na construção dos instrumentos de avaliação, assim como, o efeito que a situação profissional exerce não só nos instrumentos, mas igualmente na perceção da influência que os normativos legais adquirem. Os primeiros efeitos, podem ter explicação na cultura de escola e pelos programas disciplinares, que estão diretamente relacionados com a didática específica das áreas curriculares que constituem os departamentos. Por exemplo, o departamento de expressões é associado a atividades de cariz mais “prático”, exigindo trabalho, capacidades e habilidades específicas ao nível da motricidade, que outros departamentos não valorizam. Enquanto o segundo efeito pode estar relacionado com a tendência do professor em refletir a formação inicial que lhe foi administrada, nas práticas que concretiza na sala de aula, o que vai sendo diluído ao longo dos anos por influência da cultura de escola e da experiência profissional que acumula.

As considerações feitas, apesar de não poderem, em muitos casos, ser conclusivas por necessitar de informação adicional e, por outro lado, pelo facto de a amostra não ser representativa do universo de docentes, é um prelúdio das práticas e das conceções que uma parte dos docentes exibem face à avaliação e aos normativos legais e podem constituir-se como possíveis explicações a serem aprofundadas e validadas em estudos mais alargados.

Conclusões

A história da educação em Portugal revela que a evolução do sistema educativo, numa perspetiva de corresponder às expectativas sociais, tem poucas décadas de intervenção, comparativamente a outros países ocidentais. Por essa razão é natural, que da mesma forma, ainda se promovam discussões sobre a função da avaliação e sobre a forma como esta deve ser implementada.

A constatação das dificuldades de execução de uma avaliação formativa que englobe todas as dimensões teóricas recentemente elaboradas e descritas, torna a discussão sobre o tema ainda mais acesa, uma vez que o tempo dedicado a tal avaliação seria consideravelmente avultado, se considerarmos a individualização do processo de ensino/aprendizagem que se pauta por muitos momentos, que em muitos casos passam despercebidos ao professor num contexto de atividade em sala de aula, quando se tem de atender a dezenas de realidades e de desempenhos. Segundo Skinner (1969:285 citado por Ribeiro, 1989) “a ineficácia do nosso sistema de educação provém em primeiro lugar do nosso fracasso na procura duma solução para o problema das diferenças individuais.”. “Pelo que a indiferença torna-se a resposta mais generalizada”. (Pourtois, 1986:79 citado por Ribeiro, 1989)

O *know how* construído por muito profissionais permitem-lhes contribuir para a construção de uma escola mais inclusiva. Segundo Ainscow (2000:6), “as escolas sabem mais do que aquilo que utilizam”. A avaliação sumativa parece assumir-se como a base para a tomada de decisões relativamente às aprendizagens dos alunos, sendo o principal propósito da avaliação em sala de aula, a recolha de informação para classificar o aluno. Segundo Cardinet (1993), muitas das dificuldades sentidas na avaliação resultam da confusão entre três finalidades que enumera: regular, orientar e certificar.

Parece consensual que a avaliação deve focar-se no que o aluno sabe e não penalizá-lo pelo que não sabe, deve assumir uma função construtivista do conhecimento, indicando e mostrando ao aluno o caminho a seguir, não se revelando por ações que possam significar penalizações ou sanções às aprendizagens não consolidadas ou ao trabalho não realizado. No entanto, esta ordem de ideias requer tempo e momentos de execução que não são muitas vezes compatíveis com a realidade educacional presente nas escolas. Trata-se pois de agilizar processos e estreitar ligações de modo a promover de

forma mais direta e intencional a regulação que se pretende de tarefas e atividades propostas pelo professor.

Um dos fatores que não tem sido favorável à plena aceitação de uma avaliação formativa de regulação das aprendizagens é a sua associação ao facilitismo que é em muitos casos evocado como uma panaceia no sistema de educação português. Esta assunção não parece correta, ao objetivar a complexidade que envolve esta modalidade de avaliação e o grau de proximidade que terá de existir entre avaliador e avaliado na sua consecução, assumindo nesta relação uma forma de conviver com as suas realidades cognitivas e comportamentais a fim de compreender e agir em conformidade. Esta perceção acaba por dificultar a objetividade da avaliação no sentido em que a humaniza e a torna mais social do que académica, o que torna a avaliação difícil de ser concretizada e surgem naturalmente dúvidas que na melhor das decisões, promovem o facilitismo pela suavização dessas decisões, quando não devidamente fundamentadas. A *prestação de contas* torna-se num dilema para quem avalia, caso não se promova instrumentos capazes de justificar juízos de valor ou da regulação que promove na aprendizagem.

É neste contexto que surgem as provas estandardizadas de modo a combater o dito “facilitismo” e a monitorizar as escolas, uma vez que a comunidade local não o consegue. Sobre esta afirmação, relembre-se Robert Stake (1972b) que defendia a necessidade da escola melhorar a sua prestação de contas à comunidade local, promovendo a participação desta nas decisões e na sua avaliação interna, defendendo a individualidade dos professores e a diversidade de oportunidades de aprendizagem, assumindo que esta forma de controlo é benéfica relativamente às provas estandardizadas.

Em muitos casos o insucesso tem sido promovido em nome de uma causa, a qualidade da avaliação, confundindo, exigência e qualidade, uma vez que a exigência não tem objetivamente que se traduzir numa menor taxa de sucesso ou vice-versa. Há que reconhecer neste contexto que a avaliação traduzida num sistema de classificação, promove no aluno um estímulo para o trabalho meramente artificial como afirma Cardinet (1993). Quanto mais um professor der importância à avaliação normativa, mais importância estará a dar à competição daí resultante, em detrimento da aprendizagem escolar. O atraso accidental de um aluno no seu percurso escolar em relação aos colegas, condicionará todo o seu futuro, que será considerado fraco (Cardinet, 1993).

O estudo empírico apresentado, apesar de não permitir generalizações, pelas razões já referidas, evidenciou todas as fragilidades enunciadas anteriormente, relegando em última instância a prática dos docentes questionados para uma perspetiva transmissora de

conhecimento, que em muitos casos, impõe processos de avaliação pouco consistentes e ineficazes na regulação das aprendizagens.

Normativamente, todas as medidas que visam a diferenciação e que criam mecanismos de participação dos professores no sentido de criarem dispositivos que se adequem às suas necessidades, parecem ser valorizados nas opções estratégicas que definem, mas não parecem servir a finalidade desejada, ou seja, o sucesso dos alunos. A causa da ineficácia de tais dispositivos pode centrar-se na sala de aula, ou por inobservância dos referidos dispositivos ou pela falta de eficiência e eficácia na sua transposição para a prática. Por outro lado a sua ineficácia pode resultar da sua conceção, por não observar os princípios democráticos de participação de todos os intervenientes através de uma avaliação negociada e contextualizada, relegando para estratégias pouco individualizadas às necessidades do(s) aluno(s). É no mínimo estranho, que os docentes tenham valorizado de forma tão contundente a única medida legislativa sobre a qual não assumem um papel ativo na sua conceção. Esta visão pode remeter os docentes para uma conceção da escola como transmissora de conhecimento, na qual a lecionação do programa da disciplina prevalece sobre qualquer outra estratégia que possa colocar em risco a primeira. A pressão ao nível da prestação de contas parece “afundar” os docentes em práticas reprodutoras de informação que conduzem à sobrevalorização da avaliação sumativa e conseqüentemente à utilização da avaliação na sua função mais primitiva, a de classificar, através da perpetuação de testes e outras estratégias de avaliação que induzam à classificação. Por outro lado, apesar da caracterização pouco abonatória das práticas avaliativas formativas/inclusivas, é de salientar que um número considerável de professores, que apesar de minoritário, não deve ser negligenciado, revelou adotar preocupações de carácter formativo, convergindo para a conceção de avaliação desejável. No entanto, estes, não deixaram de evidenciar ambiguidades ao nível das conceções, discutidas oportunamente e que impedem de concretizar as conceções que assumiram na utilização de instrumentos e práticas de *feedback* reguladoras da aprendizagem.

Apesar da diferenciação se poder concretizar em diferentes níveis, é na sala de aula que essa diferenciação se constrói e favorece todo o processo de ensino/aprendizagem, quando todas as outras formas de diferenciação falharam. Os mecanismos de diferenciação funcionam como crivos, cujas malhas se vão estreitando. A avaliação em sala de aula representa a malha mais fina, uma vez que integra mecanismos próprios e por vezes subtis, cuja decisão macro não apreende e que se tornam fundamentais na promoção do sucesso. É na sala de aula que se promove os últimos esforços no sentido de uma diferenciação mais

efetiva e adequada às necessidades dos alunos. Neste contexto apenas se pode falar em adequação, quando existe uma avaliação que permita identificar as necessidades e assim produzir uma efetiva adequação de estratégias e metodologias que favoreçam as aprendizagens dos alunos. A própria avaliação, quando devidamente integrada e articulada nas práticas letivas do professor deve constituir-se como estratégia/metodologia de ensino (Boggino, 2009). Parece incontornável a existência de uma avaliação inclusiva, se pensarmos nos princípios enunciados no final do capítulo II baseados nos vários modelos de avaliação abordados no enquadramento teórico. A defesa de uma avaliação com estas características deve ser pensada por todos os responsáveis que detêm o poder de decisão aos mais diversos níveis, incluindo os professores, cujo grau de participação nas decisões parece ser diminuto relativamente ao desejável. Desta depende toda a recolha da informação necessária para a tomada de decisões nos diversos níveis organizativos, que permitam a contextualização das aprendizagens e a consequente adequação das estratégias e metodologias adotadas, assim como dela resulta o *feedback* que deve ser dado aos alunos, pais e encarregados de educação, a fim de promover a autoavaliação e autorregulação, essenciais para uma aprendizagem efetiva.

Parece assim, que a formação deve assumir o seu papel na consciencialização dos professores e restantes intervenientes na concretização de uma avaliação participada e reguladora, tornando as escolas empreendedoras na construção de instrumentos e formas de avaliar conducentes ao sucesso educativo pretendido por todos. Só a investigação poderá indicar-nos os melhores caminhos, tendo a consciência de que não existirá um único e que a sua escolha dependerá de muitos fatores relacionados com o contexto.

É necessário promover a investigação nas escolas, através da inovação e da experimentação de didáticas que reflitam novas metodologias de ensino e de avaliação. É necessário que haja a coragem política para desenvolver formas de partilha de experiências entre docentes e formas de investigar a fiabilidade dos resultados alcançados pelos docentes nessas experiências pedagógicas. Apesar de reconhecer a importância de algumas investigações na área da avaliação, estas resultam sempre de estudos de um ou dois casos (Fernandes, 2007b, 2009), o que não traduz a realidade nacional e a partir dos quais não é possível generalizar conclusões. Por essa razão devem-se promover muitos estudos de casos para que juntos, possam ditar resultados credíveis a nível nacional e responder a muitas das questões, cuja análise teórica é abordada constantemente pela literatura, e que carecem de resposta, nomeadamente no que se relaciona com os ambientes de aprendizagem e de avaliação em sala de aula, através de um estudo rigoroso sobre as

tarefas, alunos, professores, processos e resultados. O estudo que se propõe a nível nacional não é compatível com o tempo de realização de um mestrado ou ainda de um doutoramento, pelo que a investigação deve ser promovida entre os docentes, como forma de induzir a mudança e promover a partilha de experiências. Esta partilha que muitas vezes se aborda, mas que dificilmente ultrapassa as paredes das escolas deve ser estendida a nível nacional, com o auxílio das tecnologias de informação, sendo possível partilhar dados em tempo real, recolher dados, proceder a análises e promover decisões fundamentadas a partir de estudos conjuntos. Esta forma de atuação poderia constituir-se uma mais-valia para a mudança de ideologia e induzir os docentes a realizarem práticas conscientes e desejáveis, podendo ser o poder central, mais uma vez, a propor os campos de investigação e os domínios para os quais pretende respostas. A avaliação externa das escolas nestas situações teria uma importância fundamental no sentido de validar estes trabalhos, pelo facto de não integrar diretamente a avaliação docente. Seria de enorme relevância promover estudos sobre a indisciplina e a relação desta com os processos de avaliação.

Pelas análises e reflexões que têm sido escritas, ao longo do trabalho, entende-se que os objetivos desta investigação foram concretizados, uma vez que as respostas às questões iniciais foram respondidas, não só pelo enquadramento teórico, como pelo estudo empírico realizado. Apesar das limitações já referidas ao longo do trabalho, considera-se benéfico o contributo dado para a compreensão das práticas avaliativas, não só pelas questões respondidas, mas pelas muitas que foram sendo invocadas ao longo do estudo e que ficaram por responder. No sentido de propor e promover futuros estudos, ficou por conhecer:

- a influência que a avaliação de desempenho docente teve ou ainda tem na prática docente, em particular no sucesso dos alunos, através da “sombra” que mantém sobre a necessidade de prestação de contas, e de que forma esta motiva ou altera as atitudes dos docentes;
- a conceção que os docentes apresentam sobre o tipo e pertinência do feedback, cuja observação de aulas e entrevista poderiam melhor caracterizar o *feedback* entendido e praticado pelos docentes;
- de que forma as decisões no campo da avaliação são concretizadas em conselho de turma (através da observação e leitura de atas de reuniões);
- De que forma as escolas concretizam o disposto no Despacho normativo n.º 50/2005 e de que forma os professores o transpõem para a sala de aula.

Estes estudos seriam contributos decisivos para comprovar ou refutar muitas das hipóteses formuladas para explicar alguns fenómenos observados no presente estudo.

Não é demais lembrar que em educação não existem receitas e a propósito, Hargreaves e Fink (2003 citado em Santos, 2009), lembram que o ensino/aprendizagem não deve ser servido como um pronto a comer já cozinhado, embalado, congelado e sem sabor, pois não irá servir os paladares da maioria dos alunos.

Bibliografia

- Afonso, A. J. (1998). *Políticas educativas e avaliação educacional*. Edição do Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia – Braga: Universidade do Minho.
- Afonso, A. J. (2009a). Políticas avaliativas e “accountability” em educação – subsídios para um debate iberoamericano. *Sísifo/ Revista de Ciências da Educação*, 9, 57-70.
- Afonso, A. J. (2009b). Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares. *Revista Lusófona de Educação*, 13, 13-29.
- Ainscow, M. (1997). *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Ainscow, M. (2000). *O Processo de desenvolvimento de práticas mais inclusivas em sala de aula*. Comunicação apresentada no Simpósio “Improving the Quality of Education for All”, organizado pela “British Education Research Association”, Cardiff (Consultado em 23 de março de 2012). Disponível na internet: http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_15.pdf
- Ainscow, M. (2005). Understanding the development of inclusive education system. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7, 3, 5 – 20.
- Allal, L. (1986). Estratégias de avaliação formativa: conceções psicopedagógicas e modalidades de aplicação. In L. Allal, J. Cardinet, P. Perrenoud, *A Avaliação Formativa num Ensino Diferenciado* (pp. 297-342). Coimbra: Livraria Almedina.
- Alonso, L. G. (1999). Escola e currículo. In J. Machado (Coord.), *Autonomia, Flexibilidade e Associação: Actas do seminário realizado em 9 de Junho de 1999, no Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho*. Braga.
- Alves, N. & Canário, R. (2004). Escola e exclusão social: das promessas às incertezas. *Análise Social*, XXXVIII (169), 981-1010.
- Apple, M. W. & Beane, J. A. (2007). *Democratic Schools. Lessons in powerful Education*. Portsmouth: Heinemann.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5, 1, 7-74.

- Black, P. & Wiliam, D. (2009) Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21 (1), 5-31.
- Bloom, B. S., Hastings, J. T. & Madaus, G. F. (1983). *Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar*. S. Paulo: Livraria Pioneira Editora.
- Boggino, N. (2009). A avaliação como estratégia de ensino. Avaliar processos e resultados. *Sísifo/Revista de Ciências da Educação*, 9, 79-86.
- Brites, R., Calado, A., Estêvão, P., Carvalho, J. M. & Conceição H. (2011). *Estudo de avaliação e acompanhamento dos ensinios básico e secundário*. Lisboa: Instituto Universitário de Lisboa - ISCTE
- Canário, R. (2005). A escola e as “dificuldades de aprendizagem”. *Psicologia da Educação*, São Paulo, 21, 33-51.
- Canário, R. (2008). A escola: das “promessas” às “incertezas”. *Educação Unisinos*, 12, 2, 73-81.
- Cardinet, J. (1993). *Avaliar é medir?* Porto: Edições Asa, Práticas Pedagógicas.
- Carvalho, R. de (2011). *História do Ensino em Portugal Desde a Fundação da Nacionalidade Até ao Fim do Regime de Salazar - Caetano*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Casassus, J. (2009). Uma nota crítica sobre a avaliação estandardizada: a perda de qualidade e a segmentação social. *Sísifo/Revista de Ciências da Educação*, 9, 71-78.
- Comissão Europeia: Direcção-Geral da Educação e Cultura (2000). Relatório europeu sobre a qualidade do ensino básico e secundário: dezasseis indicadores de qualidade (Consultado em 15 de Janeiro de 2012). Disponível na internet: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/policy/rapin_pt.pdf
- Costa, J. J. (2002). Contextos socioculturais e desempenho académico. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 36, 1, 2 e 3, 185-193.
- Davok, D. F. (2007). Qualidade em educação. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, Campinas, 12, 3, 505-513.
- Direção-Geral da administração e do emprego público (2009). *Conceitos, definições e classificações em uso nas publicações do OBSEP* (consultado em 16 de Julho de 2012). Disponível na internet:

http://www.dgaep.gov.pt/upload//OBSEP/Glossario/OBSEP_Glossario_Set09.pdf

Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência e Direção de Serviços de Estatísticas da Educação (2011). *Estatísticas da Educação 2010/2011*.

Dubet, F. (2001). As desigualdades multiplicadas. *Revista Brasileira de Educação*, 17, 5-18.

Dubet, F. (2003). A escola e a exclusão. *Cadernos de Pesquisa*, 119, 29-45.

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

Fernandes, D. (2007a). A avaliação das aprendizagens no sistema educativo português. *Educação e Pesquisa*, 33, 3, 581-600.

Fernandes, D. (2007b). Vinte e cinco anos de avaliação das aprendizagens: Uma síntese interpretativa de livros publicados em Portugal. In A. Estrela (Org.), *Investigação em educação: Teorias e práticas (1960-2005)*, (pp. 261-306). Lisboa: Educa.

Fernandes, D. (2008a). *Avaliação das aprendizagens: Desafios às teorias, Práticas e Políticas*. Lisboa: Texto Editores.

Fernandes, D. (2008b). Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. *Revista Portuguesa de Educação*, 19, 2, 347-372.

Fernandes, D. (2009). Avaliação das aprendizagens em Portugal: investigação e teoria da actividade. *Sísifo/Revista de Ciências da Educação*, 9, 87-100.

Fernandes, M. R. (1998). A mudança de paradigma na avaliação educacional. *Avaliação, Sociedade & Culturas*, 9, 7-32.

Fetterman, D.M. (1994). Empowerment Evaluation. Presidential Address. *Evaluation Practice*, 15(1), 1-15.

Figari, G. (1996). *Avaliar: Que Referencial?* Porto: Porto Editora.

Fontoura, M. M. (1992). “Fico ou vou-me embora?” In A. Nóvoa, (org) *Vida de Professores*, (pp. 171-197). Porto: Porto Editora.

Gabinete de Estatísticas e Planeamento da Educação (2009). *50 Anos de Estatísticas da Educação – Volume I, II e III*.

Gabinete de Estatísticas e Planeamento da Educação e Direcção de Serviços de Estatística (2010). *Estatísticas da Educação 2009/2010*.

- Guerra, M. (2009). Almas tatuadas. Aprendizagens sobre avaliação a partir da experiência. *Sísifo/Revista de Ciências da Educação*, 9, 101-114.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Texas: Sage Publications.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (2001). Guidelines and checklist for constructivist (a.k.a fourth generation) evaluation (Consultado em 18 de Janeiro de 2012). Disponível na internet:
http://dmeformpeace.org/sites/default/files/Guba%20and%20Lincoln_Constructivist%20Evaluation.pdf
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1980). The Distinction Between Merit and Worth in Evaluation. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 2, 4. (Consultado em 28 de Janeiro de 2012). Disponível na internet:
<http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED183574.pdf>
- Guskey, T. R. (2003). How classroom assessments improve learning. *Educational Leadership*, 60(5), 6–11.
- Hadji, C. (1994). *A avaliação, regras do jogo. Das intenções aos instrumentos*. (4.^a edição), Porto: Porto Editora.
- Harris, K. R. & Graham, S. (1994). Constructivism: Principles, Paradigms, and Integration. *The Journal of special Education*, 28, 3, 233-247.
- Hattie J., Timperley, N. (2007) The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Justino, D. (2005). *No silêncio todos somos iguais*. Lisboa: Gradiva.
- Kirkpatrick, D. (1998). *Evaluating training programs: the four levels*. San Francisco: Berret-Koehler.
- Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Asa Editores. S.A.
- Leite, C. (2005) (Org.). O currículo escolar e o exercício docente perante a multiculturalidade - implicações para a formação de professores. *In V colóquio Internacional Paulo Freire*. Brasil: Recife.
- Leite, C. (2006). Políticas de currículo em Portugal e (im)possibilidades da escola se assumir como uma instituição curricularmente inteligente. *Currículo sem fronteiras*, 6, 2, 67-81.

- Louro, C. (2001). *Acção Social na deficiência*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Maroco, J. & Garcia-Marques, T. (2006). *Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas?* *Laboratório Psicologia*, 4, 65-90.
- Mendes, A., Costa, J. A. & Ventura, A. (2003). Ranking de escolas em Portugal: um estudo exploratório. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Qualidade, Eficácia e Mudança em Educação*, 1, 1. (Consultado em 23 de março de 2012). Disponível na internet: http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol1n1/Reo_NCV.htm
- Noizet, G., & Caverni, J. P. (1985). *Psicologia da avaliação escolar*. Coimbra: Coimbra Editora.
- Nogueira, M. A. & Nogueira, C. M. M (2006). *Bourdieu e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Nunes, L., Roldão, M.C., & Silva, T. (1997), Relatório do Projeto “Reflexão Participada sobre os Currículos do Ensino Básico”, Lisboa: Ministério da Educação Departamento da Educação Básica.
- Pacheco, J. A. (1993). O novo sistema de avaliação dos alunos do ensino básico: do contexto europeu ao contexto da experimentação dos programas e das mudanças curriculares. *Revista Portuguesa de Educação*, 1993, 6 (2), 1-22.
- Pacheco, J. A. (1995). Análise curricular da avaliação. *Colóquio sobre Questões Curriculares*, 1995, 1, 39-49.
- Pacheco, J. A. (1998). A avaliação da aprendizagem. In L. Almeida e J. Tavares (org.). *Conhecer, aprender e avaliar*, (pp. 111-132). Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2002). Critérios de Avaliação. In P. Abrantes e F. Araújo (Orgs.), *Avaliação das Aprendizagens. Das concepções às práticas*, (pp. 53-64). Lisboa: Ministério da educação, Departamento do Ensino Básico.
- Patton, M. Q. (1997). *Utilization-focused evaluation: the new century* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Perrenoud, P. (1986). Das diferenças culturais às desigualdades culturais: A avaliação e a norma num ensino diferenciado. In L. Allal, J. Cardinet & P. Perrenoud (Orgs.). *A Avaliação Formativa num Ensino Diferenciado*, (pp. 27-74). Coimbra: Livraria Almedina.

- Perrenoud, P. (1999). *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P. (2002). *Aprender a negociar a mudança em educação. Novas estratégias de inovação*. Porto: Edições Asa.
- Perrenoud, P. (2003). Sucesso na escola: só o currículo, nada mais que o currículo! *Cadernos de Pesquisa*, 119, 7-26.
- Perrenoud, P. (2005). *Em direcção a uma antropologia de questionamento*. Paris: ESF (Consultado em 22 de março de 2012). Disponível na internet: <http://area.fc.ul.pt/en/artigos%20publicados%20internacionais/Perrenoud%202005.pdf>
- Pinho, J. A. G. e Sacramento, A. R. S. (2009). Accountability: já podemos traduzi-la para o português? *Revista da Administração Pública*, 43, 6, 1343-1368.
- Pinto, J., & Santos, L. (2006). *Modelos de avaliação das aprendizagens*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ribeiro, L. (1989), *Avaliação da Aprendizagem*, Lisboa, Texto Editora.
- Ristoff, D. I. (2003). Algumas definições de avaliação. In J. D. Sobrinho e D. I. Ristoff (Org.). *Avaliação e compromisso público: a educação superior em debate*. Florianópolis: Insular. (Consultado em 10 de Dezembro de 2011). Disponível na internet: <http://educa.fcc.org.br/pdf/aval/v08n02/v08n02a03.pdf>
- Santos, L. (2002). Auto-avaliação regulada: porquê, o quê e como? In P. Abrantes e F. Araújo (Orgs.), *Avaliação das Aprendizagens. Das concepções às práticas*, (pp. 75-84). Lisboa: Ministério da educação, Departamento do Ensino Básico.
- Santos, L. (2008a). Avaliação das aprendizagens: funções, formas e conteúdos. In A. P. Canavarro (Org.), *20 anos em Educação e Matemática*, (pp. 60-71). Lisboa: Associação de Professores de Matemática (Consultado em 20 de Fevereiro de 2012). Disponível na internet: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5316/1/%28PI%29Avalia%C3%A7%C3%A3o%20de%20matem%C3%A1tica%20em%2020anos%20de%20matem%C3%A1tica%20e%20educa%C3%A7%C3%A3o%20em%20portugal%202007.pdf>
- Santos, L. (2008b). Dilemas e desafios da avaliação reguladora. In L. Menezes; L. Santos; H. Gomes & C. Rodrigues (Eds.), *Avaliação em Matemática: Problemas e desafios*, (pp. 11-35). Viseu: Secção de Educação Matemática da Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação.

- Santos, L. (2009). Diferenciação pedagógica: Um desafio a enfrentar. *Noesis*, 79, 52-57
- Schwab, J (1964). Structure of the disciplines: meanings and significances. In G. Ford; L. Pugno (org.) *The Structure of knowledge and the curriculum*, (pp. 1-30). Chicago: Rand McNally.
- Scriven, M. (1966). *The methodology of evaluation*. Social Science Education Consortium, 110. (Consultado em 20 de Novembro de 2011) Disponível na internet: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED014001.pdf>
- Scriven, M. (1991). *The evaluation thesaurus* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Scriven, M. (2011). Evaluating evaluations: A meta evaluation checklist. (Consultado em 09 Janeiro de 2012) Disponível na internet: http://michaelscriven.info/images/KEC_4.18.2011.pdf
- Shepard, L.A., Cutts-Dougherty, K. (1991). *Effects of high-stakes testing on instruction*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago.
- Shepard, L. A. (2000). The role of assessment in a learning Culture. *Educational Researcher*, 29, 7, 4-14.
- Stake, R. (1972). *Responsive Evaluation*. U. S. Department of Health, Education & Welfare: Office of Education (Consultado em 20 de Novembro de 2011). Disponível na internet: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED075487.pdf>
- Stake, R. (1972). *School Accountability Laws*. U. S. Department of Health, Education & Welfare: Office of Education (Consultado em 20 de Novembro de 2011). Disponível na internet: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED075488.pdf>
- Stiggins, R. J. (2008). *Assessment Manifesto: A Call for the Development of Balance Assessment Systems*. ETS Assessment Training Institute, Portland, Oregon
- Stufflebeam, D. (2001). *Evaluation models*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Tyler, R. W.; White, S. H. (1978). Testing, teaching and learning: Chairmen's report of a conference on research on testing. National Institute of Education, Washington, D. C.; Office of the Assistant Secretary for Education, Washington, D. C. (Consultado em 16 de Dezembro de 2011). Disponível na internet: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED214950.pdf>

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e o Enquadramento da Acção – Na área das Necessidades Educativas Especiais*. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. Salamanca.

UNESCO (1998). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem Jomtien*.

UNESCO (2001). *Educação para todos: o compromisso de Dakar*. Brasília: Unesco, Consed, Ação Educativa.

Legislação

- Lei n.º 46/86, 14 de outubro. *Diário da república*, 237, I série A (Lei de bases do sistema educativo).
- Decreto-lei n.º 43/89, 3 de Fevereiro. *Diário da república*, 29, I série A (Regime jurídico da autonomia da escola).
- Decreto-lei n.º 286/89, 29 de Agosto. *Diário da república*, 105, I série A (Estabelece os princípios gerais da reestruturação curricular).
- Decreto-lei n.º 139-A/90, 28 de Abril. *Diário da República*, 98, I série, 1.º suplemento (Estatuto da carreira docente).
- Despacho normativo n.º 63/91. *Diário da República*, 60, I série B (Cria o secretariado coordenador dos programas de educação Multicultural).
- Despacho normativo n.º 98-A/92, 20 de Junho. *Diário da República*, 140, I série B (Aprova o sistema de avaliação de alunos do ensino básico).
- Despacho n.º 178-A/ME/93, 30 de Julho. *Diário da república*, 177, II série A (Enuncia as modalidades e as estratégias de apoio pedagógico aos alunos).
- Despacho 22-SEEI-96, 19 de Junho. *Diário da república*, 140, II série A (Cria turmas com currículos alternativos aos do ensino básico regular).
- Despacho n.º 4848/97, 30 de Julho. *Diário da república*, 174, II série A (Cria os projetos de gestão flexível dos currículos do ensino básico).

- Decreto-lei n.º 115-A/98, 4 de Maio.. *Diário da república*, 102, I série A, 1.º suplemento (Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação).
- Despacho n.º 9590/99, 19 de Abril. *Diário da república*, 112, II série A (Regulamenta a adopção de projetos de gestão flexível do currículo).
- Decreto-lei n.º 6/2001, 18 de Janeiro. *Diário da república*, 15, I série A (Princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico).
- Despacho conjunto n.º 453/2004, 27 de Julho. *Diário da república*, 175, II série (Regulamenta os cursos de educação e formação profissionalmente qualificantes).
- Despacho normativo n.º 1/2005, 5 de Janeiro. *Diário da república*, 3, I série A (Regime de avaliação de aprendizagens de alunos no ensino básico).
- Despacho n.º 1438/2005, 21 de Janeiro. *Diário da república*, 15, I série A (Define medidas de apoio educativo a alunos com dificuldades ou capacidades excepcionais de aprendizagem).
- Despacho normativo n.º 50/2005, 9 de Novembro. *Diário da república*, 215, I série A (Define princípios e orientações na implementação, acompanhamento e avaliação dos planos de recuperação, de acompanhamento e de desenvolvimento).
- Decreto-lei n.º 396/2007, 31 de Dezembro. *Diário da república*, 251, I série (Regime jurídico do Sistema Nacional de Qualificações).
- Lei n.º 12-A/2008, 27 de Fevereiro. *Diário da república*, 41, I série (Regula os regimes de vinculação, de carreiras e de remunerações dos trabalhadores que exercem funções públicas).
- Decreto-lei n.º 75/2008, 22 de Abril. *Diário da república*, 79, I série A (Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação).
- Despacho normativo n.º 14/2011, 18 de Novembro. *Diário da república*, 222, II série (Alterações ao regime de avaliação de aprendizagens de alunos no ensino básico e republicação).
- Despacho normativo n.º 13-A/2012, 5 de Junho. *Diário da república*, 109, II série (Concretiza princípios consagrados no regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação, designadamente no que diz respeito à organização do ano letivo).

ANEXO I

Questionário

Caro(a) colega,

Enquanto aluno do 2.º ano de um Curso de Mestrado, estou a desenvolver um estudo no âmbito da dissertação que versa a temática da *Avaliação no ensino básico*. O estudo pretende conhecer a opinião dos professores, por um lado, acerca das finalidades e da utilização que é feita da avaliação dos alunos no ensino básico e, por outro, acerca da influência das medidas normativas nas práticas letivas e sua contribuição para o sucesso educativo dos alunos.

O presente questionário constitui parte integrante da referida dissertação, pelo que as informações que partilhar são da maior importância para se obter, no estudo, resultados que traduzam a realidade da prática docente. A sua colaboração é fundamental através do preenchimento de todas as questões, da forma mais fiel e sincera possível.

Conto com a sua disponibilidade para o seu preenchimento, garantindo o anonimato e a confidencialidade dos dados, restringindo a sua utilização ao referido estudo.

Muito obrigado pela sua colaboração

(Marco António Moniz de Lemos)

Questionário sobre avaliação dos alunos no ensino básico

Idade: _____; Sexo: Feminino Masculino

Departamento: _____ .

Situação Profissional:

Professor de Quadro de Agrupamento ou de Escola

Professor de Quadro de Zona Pedagógica

Professor Contratado

Estagiário

Outra. Qual? _____

Número de anos de serviço docente: _____

Ciclo de ensino em que lecciona:

1.º ciclo do ensino básico. Durante quantos anos? _____

2.º ciclo do ensino básico. Durante quantos anos? _____

3.º ciclo do ensino básico. Durante quantos anos? _____

1.ª PARTE

Assinale com uma cruz (x), o grau de concordância relativamente a cada uma das afirmações que se seguem, admitindo a seguinte escala:

1 – Discordo totalmente;

2 – Discordo;

3 - Não concordo nem discordo;

4 – Concordo;

5 – Concordo totalmente;

Conceções/Finalidades da avaliação		1	2	3	4	5
1	Avalio os alunos para quantificar o seu desempenho					
2	Avalio os alunos para obter informações que permitam tomar decisões sobre a prática letiva, nomeadamente, na seleção de metodologias e recursos					
3	Avalio para dar ao aluno informações necessárias à adequação da sua aprendizagem					
4	Avalio os alunos para os orientar na sua vocação profissional					
5	Avalio os alunos para certificar as diversas aprendizagens					
6	Avalio os alunos para permitir o reajustamento do projeto curricular de turma					
7	Avalio para emitir juízos de valor sobre um determinado desempenho do aluno					
8	A avaliação de alunos realizada nas escolas é objetiva					
9	A avaliação contribui para a formação pessoal e social do aluno					
10	A avaliação de alunos constitui um instrumento de poder e controlo, do professor, na sala de aula					
11	Os professores de um mesmo conselho de turma manifestam frequentemente diferentes opiniões sobre um mesmo aluno					
12	Os resultados da avaliação realizada nas aulas, permitem-me refletir sobre a minha prática pedagógica					
13	Realizo a avaliação diagnóstica apenas no início do ano letivo					
14	Promovo a avaliação sumativa em diferentes momentos de um período letivo					
15	Os critérios de avaliação devem ser iguais para todos os alunos					
16	A escala de 1 a 5 é justa para caracterizar o desempenho do aluno					
17	Os exames constituem um instrumento importante na avaliação de aprendizagens					
18	A avaliação sumativa de alunos é exclusiva dos professores					
Instrumentos de avaliação		1	2	3	4	5
19	Utilizo com frequência testes de avaliação					
20	Construo testes diferenciados de acordo com o nível de aprendizagem dos alunos de uma mesma turma					
21	Desenvolvo regularmente trabalhos do manual escolar do aluno					
22	Na avaliação sumativa considero o conteúdo das participações orais dos alunos na aula					
23	Utilizo o caderno diário do aluno para avaliar o seu trabalho					
24	Solicito trabalhos escritos, além dos testes, para avaliar o desempenho dos alunos					

		1	2	3	4	5
25	O projeto "Testes Intermédios" constitui um elemento importante na avaliação do aluno às disciplinas que o realizam					
26	Tenho em consideração o programa da disciplina que lecciono na construção dos instrumentos de avaliação de alunos					
27	À planificação do Departamento/grupo disciplinar influencia a construção dos instrumentos que utilizo na avaliação de alunos					
28	Os instrumentos que utilizo na avaliação de alunos contemplam as orientações do Projeto Educativo de Agrupamento/Escola					
29	Quando avalio os alunos tenho em consideração as orientações do projeto curricular de turma					
30	Na construção de instrumentos de avaliação tenho em consideração as características dos alunos da turma					
31	A utilização de instrumentos de avaliação tem em consideração os interesses dos alunos					
32	A avaliação externa (no caso da Matemática e L. Portuguesa) influencia a escolha e construção dos instrumentos de avaliação					
33	Utilizo a avaliação diagnóstica dos alunos para decidir sobre as metodologias adoptadas					
34	Utilizo instrumentos de avaliação adaptados às características dos alunos com plano de recuperação/ acompanhamento					
35	Os planos de recuperação/acompanhamento/desenvolvimento fomentam a diferenciação pedagógica em sala de aula					
	Tipo e frequência do <i>feedback</i>	1	2	3	4	5
36	Apenas no final do período, partilho com o aluno informações globais sobre o seu desempenho, através da nota atribuída					
37	Informo o aluno sobre o seu desempenho em cada momento que o conselho de turma reúne					
38	Informo o aluno sobre o seu desempenho no final de cada unidade didática					
39	No final de cada semana de trabalho informo o aluno sobre o seu desempenho nesse período					
40	Partilho continuamente com o aluno, durante cada aula, informações sobre o seu desempenho e respetiva avaliação					
41	Ao informar o aluno sobre o seu desempenho, discrimino cada parâmetro avaliado na disciplina que leciono					
42	Partilho com o aluno informações sobre o seu desempenho através da reflexão regular promovida por comentários orais					
43	Promovo no aluno a reflexão através de comentários escritos em todos os trabalhos realizados pelo aluno e não apenas pela menção ou classificação atribuída					
44	Partilho com maior frequência informações sobre o desempenho dos alunos sujeitos a plano de recuperação/acompanhamento					

	Referentes adotados na avaliação	1	2	3	4	5
45	Na nota atribuída no final do período, pondero os desempenhos obtidos pelo aluno nos parâmetros avaliados na minha disciplina					
46	Na nota que eu atribuo no final do período, considero as classificações obtidas pelo aluno nas outras disciplinas					
47	Na nota atribuída no final do período, pondero, além dos resultados parciais em trabalhos, a evolução do desempenho demonstrado pelo aluno					
48	Na nota atribuída no final do período, além dos critérios de avaliação, valorizo o contexto pessoal e social do aluno					
49	A nota atribuída no final do período integra os objetivos/ /competências/metasp alcançadas pelo aluno na minha disciplina					
50	A nota atribuída ao aluno no final do período, tem por referência os piores e melhores desempenhos dos alunos da turma					
51	A avaliação informal, que resulta do conhecimento do aluno, construído diariamente, influencia a nota final que lhe atribuo					
52	Faço anotações dos desempenhos dos alunos nas aulas em instrumentos de registo previamente concebidos que são importantes para a atribuição da nota de final de período					
53	A nota que atribuo no final do período ao aluno resulta somente da média dos desempenhos do aluno em trabalhos e testes					
54	Os critérios de avaliação são adaptados às características dos alunos sujeitos a plano de recuperação/acompanhamento.					
55	Os alunos conhecem sempre os critérios de avaliação segundo os quais vão ser avaliados na disciplina que lecciono					
56	Os alunos conhecem sempre os níveis de desempenho (níveis de proficiência) relativamente a cada critério, segundo os quais serão avaliados na disciplina que lecciono					
57	A avaliação realizada em conselho de turma reflete as competências/metasp alcançadas pelos alunos					
58	A avaliação de alunos realizada em conselho de turma resulta da nota que cada professor atribui individualmente					
59	A existência de um plano de recuperação/ acompanhamento/ /desenvolvimento Influencia a nota que atribuo ao aluno					
60	A elaboração de um plano de recuperação/ acompanhamento/ /desenvolvimento funciona como dissuasor da retenção					
61	Nas reuniões de departamento são analisados os critérios de avaliação e os níveis de proficiência para a atribuição das notas no final de cada período letivo					
62	O diretor de turma tem influência direta ou indireta na avaliação dos alunos da turma e consequente progressão ou retenção					
63	Evitam-se retenções de alunos por envolverem processos burocráticos complexos					

2.ª PARTE

Com base na sua experiência profissional, assinale a sua opinião quanto à influência na prática educativa e sua contribuição para o sucesso educativo de cada medida descrita no quadro seguinte, assinalando com uma cruz na quadrícula correspondente, considerando, respectivamente, **1 muito pouca influência/contribuição e 5 muita influência/contribuição**.

Medidas normativas	Influência na prática letiva					Contribuição para o sucesso educativo				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Autonomia de escolas – Decreto-lei n.º 75/2008 de 22 de Abril										
Despacho Normativo n.º 50/2005 de 9 de Novembro										
Estatuto da Carreira Docente (ECD) - Decreto -Lei n.º 139 -A/90 de 28 de Abril										
Avaliação Docente - Decreto Regulamentar n.º 26/2012 de 21 de fevereiro										
Estatuto do Aluno do Ensino Básico - Lei n.º 30/2002, de 20 de Dezembro										
Projeto Curricular de Turma - Decreto-lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro										
Projeto Curricular de Agrupamento/Escola – Decreto-lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro										
Projeto Educativo de Agrupamento/Escola - Decreto-lei n.º 75/2008 de 22 de Abril										
Gestão Flexível do Currículo (considerando as ofertas de escola e as áreas curriculares não disciplinares) - Decreto-lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro										
Programa Curricular Definido para a disciplina que leciona										
Avaliação do Ensino Básico – Despacho Normativo n.º 1/2005 de 5 de Janeiro										
Plano tecnológico na Educação – Despacho n.º 143/2008 de 3 de Janeiro										
Exames nacionais do ensino básico - Despacho Normativo n.º 1/2005 de 5 de Janeiro										
Plano Anual de Atividades - Decreto-lei n.º 75/2008 de 22 de Abril										
Regulamento interno - Decreto-lei n.º 75/2008 de 22 de Abril										
Formação Contínua de professores - Decreto -Lei n.º 139 -A/90 de 28 de Abril										
Projeto Testes Intermédios										

MUITO OBRIGADO PELA SUA COLABORAÇÃO

