

Currículo e avaliação: uma perspetiva integrada

Teresa de Jesus Correia Paulino dos Santos¹

Maria Palmira Alves²

Resumo

A avaliação tem como finalidade a regulação do processo de ensino-aprendizagem, para que todos os alunos tenham sucesso escolar. Esta é uma questão prioritária na agenda das políticas educativas nacionais e internacionais, que apelam à adequação de respostas curriculares à diversidade dos contextos e dos alunos. A escola tem, aqui, a difícil missão de integrar e motivar todos os alunos, garantindo a todos as condições necessárias para o sucesso educativo e, ao mesmo tempo, prestar contas sobre o cumprimento de tal missão. Para tal, a aprendizagem deve ocorrer de forma dinâmica, construtiva e integrada durante todo o processo de ensino aprendizagem e os alunos deverão ter a possibilidade de desenvolver a autonomia, através de práticas de regulação, metacognição e autoavaliação. Apresentamos alguns resultados de um estudo, de natureza qualitativa, realizado num agrupamento de escolas situado na região Norte de Portugal, cujo objetivo principal é compreender como perspetivam os professores a influência das políticas curriculares e de avaliação no sucesso dos alunos. O instrumento de recolha de dados foi a entrevista semiestruturada, tendo sido realizadas junto de professores que lecionam no 2º e 3º ciclos do ensino básico e desempenham cargos de coordenação em programas relacionados com o sucesso escolar e de direção de turma. Os dados foram analisados com recurso à análise de conteúdo. Os resultados ressaltam a importância da centralidade do aluno no processo de ensino – aprendizagem – avaliação.

Palavras-chave: Currículo, Avaliação, Integração, Ensino Básico

1. Desafios do currículo e da avaliação para a centralidade do aluno no processo de desenvolvimento do currículo

O currículo abarca todo o processo educativo, desde a conceção até à sua realização nas salas de aula, articulando-se com a ação educativa e a avaliação. Roldão (2013) sustenta que o currículo corresponde ao corpo de aprendizagens (conhecimentos de vários níveis e tipos, valores, técnicas, outros) que cada sociedade considera necessários para sobreviver e que cada um dos seus membros precisa de se apropriar para nela se integrar. Bioto-Cavalcanti (2014) define currículo como o rol de conhecimentos socialmente produzidos e selecionados para compor o percurso escolar, visando uma determinada formação académica e profissional, organizada em tempos, espaços, dispositivos pedagógicos, normas, regras, planos e métodos de aprendizagem e de ensino. Para Alonso (2000, p. 33) currículo é “um instrumento que possibilita a clarificação partilhada de intenções e valores acerca do que é importante ensinar/aprender na escola”. Pacheco (2011) refere que em todo o projeto de

¹ Universidade do Minho, Portugal, tjcps@sapo.pt

² Universidade do Minho, Portugal, palves@ie.uminho.pt

formação, o “currículo adquire centralidade, pois não só é conhecimento, como também é um processo que adquire forma e sentido, de acordo com a organização em que se realiza e em função do espaço e tempo em que se materializa” (p. 77).

Muitos estudos (Alves, 2004; Flores, Machado & Alves, 2017; Roldão, 2013) continuam a sustentar que existe um distanciamento entre o currículo que é implementado pelos professores, no ensino básico e os contextos e necessidades reais dos alunos. Não há dúvida sobre o esforço que tem vindo a ser feito de contextualização e flexibilização curricular, nomeadamente, da introdução de elementos das culturas locais nas escolas, mas o currículo continua a ser, maioritariamente, desenvolvido de maneira formal e sem ter em consideração os mais variados contextos onde as escolas estão inseridas, assim como, as características individuais dos alunos. Para uma educação de qualidade é fundamental aproximar o currículo ao contexto do aluno, sendo este o principal responsável pela sua aprendizagem, entendida como um processo colaborativo e favorecedor da autonomia. O aluno é o sujeito principal do processo de ensino/aprendizagem, possui conhecimentos que foi adquirindo ao longo da sua vivência no contexto local e estes conhecimentos deverão ser colocados ao serviço dos conteúdos formais do currículo escolar, como fonte inesgotável e renovável de alternativas para o enriquecimento do processo de construção e de internalização dos conhecimentos lecionados nas escolas.

As políticas nacionais e internacionais (Agenda 2030 da ONU) apelam à adequação de respostas curriculares à diversidade dos contextos e dos alunos para “garantir índices de maior eficácia educativa para gerarem transformações curriculares de natureza diversa” (Roldão, Peralta & Martins, 2017, p. 3). As mudanças na educação realizadas em vários países, no final do século XX, apostaram na reorganização e modernização do currículo e na racionalização da sua prescrição uniforme. Também, o sistema educativo Português, relativamente às questões do currículo e sob o efeito das políticas globais da educação,

tem vindo a procurar formas de resolver de uma espécie de “quadratura do círculo”: por um lado conferir mais autonomia às escolas na gestão do currículo e na forma como se organizam para promover um conjunto de “competências chave” que representam um novo ideal para um mercado global e, por outro lado, perseguir no controlo da performatividade, com reflexos nas escolas, nos professores e nos alunos (Flores, Alves, & Machado, 2017, pp. 8-9).

Esta transformação curricular tende a evoluir para um formato “não de cariz enciclopedista, mas dirigidas a uma capacitação e qualificação mais eficazes de todos os cidadãos, no plano económico e cívico” (Roldão, Peralta & Martins, 2017, p. 3).

É neste contexto que a escola, enquanto ambiente propício à aprendizagem e ao desenvolvimento de competências adequadas aos desafios que se colocam à sociedade atual, tem por missão integrar e motivar todos os alunos garantindo a todos as condições necessárias para o sucesso educativo e,

ao mesmo tempo, prestar contas sobre o cumprimento de tal missão. Ao longo e no final da escolaridade, os alunos deverão ser capazes de resolver problemas complexos, associando essa necessidade à competitividade, à conexão global e ao mundo cada vez mais global.

Ciente de tal missão, o programa do XXI Governo Constitucional assume como prioridade o Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (resolução do Conselho de Ministros nº23/2016) dando um contributo legislativo centrado no aluno, “num quadro de valorização da igualdade de oportunidades e de equidade”, promovendo ainda a eficiência e a qualidade das escolas destinado a promover um ensino de qualidade e combater o insucesso escolar. O Despacho Normativo n.º 1-F/2016 regulamenta o regime de avaliação e certificação das aprendizagens desenvolvidas pelos alunos do ensino básico, apresenta medidas de promoção do sucesso educativo, pensadas pelo professor titular de turma e por cada conselho de turma, a partir de um efetivo conhecimento das dificuldades, de acordo com as fragilidades a ultrapassar, tendo em conta as características dos alunos e as possibilidades de cada comunidade escolar. Estas, concretizam-se através de: coadjuvação em sala de aula, valorizando-se as experiências e as práticas colaborativas que conduzam à melhoria das práticas; apoio ao estudo orientado para a satisfação de necessidades específicas, contribuindo para um trabalho de proximidade e acompanhamento eficaz do aluno face às dificuldades detetadas; implementação de tutorias, visando o acompanhamento com vista à melhoria das aprendizagens e ao desenvolvimento de competências pessoais e sociais dos alunos, entre outras (artigo 32.,º ponto 3.º).

Tendo em conta esta política de sucesso educativo para todos, o despacho n.º 5908/2017, propôs às escolas do ensino básico uma política curricular de participação voluntária “o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular”, que visa a promoção de melhores aprendizagens indutoras do desenvolvimento de competências de nível mais elevado, assumindo a centralidade das escolas, dos seus alunos e professores, e permitindo a gestão do currículo de forma flexível e contextualizada, reconhecendo que o exercício efetivo de autonomia em educação só é plenamente garantido se o objeto dessa autonomia for o currículo. Estas medidas, com vista a atingir um perfil de base humanística, impulsionaram à definição de um perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória.

Ainda neste alinhamento da política educativa, emerge o Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho, onde se preconizam “novos desafios, decorrentes do desenvolvimento tecnológico em aceleração, tendo a escola de preparar os alunos, que serão jovens e adultos em 2030, para empregos ainda não criados, para tecnologias ainda não inventadas, para a resolução de problemas que ainda se desconhecem.” Com vista a atingir um perfil de base humanística, o currículo visa garantir que todos os alunos, independentemente da oferta educativa e formativa que frequentem, alcancem as competências definidas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. O decreto-lei refere uma “Abordagem multinível”, opção metodológica que permite o acesso ao currículo ajustada às potencialidades e dificuldades dos alunos, com recurso a diferentes níveis de intervenção; “ as Aprendizagens Essenciais”, conjunto comum de

conhecimentos a adquirir; a “Autonomia e flexibilidade curricular”, faculdade conferida à escola para gerir o currículo dos ensinos básico e secundário, partindo das matrizes curriculares-base; os “Documentos curriculares”, conjunto de documentos em que estão expressos os conhecimentos a adquirir, as capacidades e atitudes a desenvolver pelos alunos, designadamente, os programas, metas, orientações, perfis profissionais; “ os domínios de autonomia curricular” (DAC), áreas de confluência de trabalho interdisciplinar e ou de articulação curricular; a “Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania”, estratégia que visa o desenvolvimento de competências para uma cultura de democracia e aprendizagens com impacto na atitude cívica individual; as “Matrizes curriculares-base”, conjunto de componentes de currículo, áreas disciplinares e disciplinas, que integram os planos curriculares de âmbito nacional, por ciclo e ano de escolaridade; o “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória”, que está estruturado em princípios, visão e valores.

Na sequência deste compromisso com a educação, o decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho, tem como eixo central uma aposta na escola e concretiza-se nos princípios e normas que garantem a inclusão, que visam responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos. Identifica as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, as áreas curriculares específicas, os recursos específicos a mobilizar para responder às necessidades educativas. Deste modo, toda a atividade da escola é o currículo e as aprendizagens dos alunos, numa lógica de igualdade de oportunidades e equidade.

1.1. Uma perspectiva integrada de avaliação: condições para o sucesso

A avaliação das aprendizagens “tem vindo a ser ampliada em formas de avaliação formativa com a função de acompanhar todo o processo de ensino aprendizagem e contribuir para a melhoria contínua das aprendizagens” (Sá & Alves 2014, p. 531). Scriven (1967) propôs a avaliação formativa como o mais valioso contributo para o aperfeiçoamento da aprendizagem dos estudantes, porque acompanha o desenvolvimento da aprendizagem e os envolve. Esta lógica formativa tem uma vertente contínua e sistemática e fornece ao professor, ao aluno, ao encarregado de educação e aos restantes intervenientes, informação sobre o desenvolvimento do trabalho, de modo a permitir a revisão e melhoria do processo de ensino e de aprendizagem. O erro deixará de ser visto como uma lacuna, passando a ser aceite como um indicador do percurso de aprendizagem e “o feedback é importante (...) regula e controla os processos de aprendizagem, assim como para melhorar a motivação e autoestima” (Fernandes, 2006, p. 31).

Assim, o feedback é um elemento essencial de comunicação e de interação entre o professor e o aluno, permite ao primeiro perceber as alterações que tem de fazer à sua ação de ensinar, de modo a poder ajustá-la às necessidades do aluno e potenciar uma maior consciencialização dos seus pontos fortes, assim como, a identificação dos seus pontos fracos para orientá-

lo na realização de ações que diminuam as suas dificuldades. Ao aluno permite ter a noção, quer dos seus sucessos, quer da forma como ultrapassar os insucessos com que se vai defrontando ao longo do seu processo de aprendizagem. Alves, Aguiar e Oliveira (2014) acrescentam que o feedback pode ser escrito nas margens dos trabalhos, ser de natureza oral (transmitido nas aulas ou em sessões de apoio tutorial individualizado) e/ou fornecido com recurso às novas tecnologias. O uso de feedback adequado poderá ajudar o aluno a assumir-se como um aprendente autónomo, construindo e utilizando os seus processos metacognitivos e autoavaliando a sua aprendizagem. Assim, o aluno pode aprender com os erros cometidos, ler e refletir sobre o que fez, bem como, encontrar estratégias para não cometer os erros noutras tarefas.

A implementação deste tipo de práticas no ensino abre a porta à implementação de outras formas de avaliação, que consideramos fundamentais para o sucesso dos alunos: a autoavaliação, a metacognição, a autorregulação, o desenvolvimento da autonomia e o feedback, dando ênfase ao papel do aluno, colocando-o numa posição de protagonista do processo de ensino aprendizagem. A este propósito, Lopes e Silva (2012) referem as três orientações da avaliação: avaliação para a aprendizagem; avaliação como aprendizagem e avaliação das aprendizagens. A avaliação das aprendizagens é utilizada pelos professores para fazer o julgamento sobre o desempenho em relação aos objetivos da aprendizagem e pode ocorrer numa unidade de ensino ou num período, sendo que esta orientação tem caráter sumativo (Lopes & Silva, 2012).

A avaliação para a aprendizagem promove a consolidação da aprendizagem e a colocação do aluno no centro de todo o processo, incluindo a autoavaliação, avaliação por pares e o feedback para suporte da aprendizagem e questionamento efetivo. Por último, a avaliação como aprendizagem enfatiza a responsabilidade dos alunos em relação à aprendizagem e à avaliação, envolvendo-os no processo de auto e heteroavaliação (Lopes & Silva, 2012).

Esta abordagem permitirá ao professor adequar as tarefas a cada situação específica pois, dado o seu caráter contínuo, ocorre em momentos diversificados (Alves, 2004), ou seja, no início da tarefa (regulação proativa); ao longo da tarefa (regulação interativa) e após a sequência de aprendizagem (regulação retroativa), cabendo aos professores selecionar as diversas de tarefas e levar os alunos a participar ativamente, para que a avaliação esteja integrada no processo formativo. Neste sentido, e tal como refere Simão (2008, p. 125), “os esforços para melhorar a educação exigem a melhoria das práticas de avaliação”, salientando a função de regulação da avaliação, pois cada professor deve adequar a sua ação às dificuldades e necessidades que o aluno apresenta no seu processo de aprendizagem, permitindo-lhe caminhar no sentido da autorregulação, com a finalidade de ir construindo um sistema pessoal para aprender, ou seja, tanto quanto possível, que aprenda a aprender. (Pinto & Santos, 2006, p. 37). Os alunos não adquirem todos “ao mesmo tempo as mesmas aprendizagens, pelo que, para prevenir o fracasso escolar, para não agravar ainda mais as desigualdades iniciais, é preciso diferenciar o ensino e dedicar mais tempo e mais recursos para ajudar os menos favorecidos” (Perrenoud, 2001, p. 49).

2. Opções metodológicas

2.1. Objetivos do estudo

A escola tem a difícil missão de integrar e motivar todos os alunos, garantindo a todos as condições necessárias para o sucesso educativo e, ao mesmo tempo, prestar contas sobre o cumprimento de tal missão. Assim, analisamos as relações entre políticas e práticas de currículo e avaliação, com base na percepção de professores do Ensino Básico e, para isso, formulámos os seguintes objetivos:

- analisar a perspectiva dos professores sobre a influência das políticas curriculares e de avaliação no sucesso dos alunos;
- compreender as práticas de avaliação;
- conhecer os instrumentos mais utilizados na avaliação dos alunos.

Para a sua consecução, optámos por um estudo de caso que, tal como salienta Bell (2002, p. 23), “permite ao investigador a possibilidade de se concentrar num caso específico ou situação”, justificando uma abordagem metodológica qualitativa.

2.2. Contexto do estudo

O Agrupamento de Escolas abrange três estabelecimentos de ensino, desde a educação pré-escolar até ao 3º ciclo do Ensino Básico, é frequentado por 754 alunos, divididos por 38 turmas e tem 81 professores.

2.3. Caracterização dos intervenientes no estudo

No presente estudo participaram 6 professores que lecionam no 2º e 3º ciclos do ensino básico e desempenham cargos de coordenação em programas relacionados com o sucesso escolar e de direção de turma. Na tabela 1 apresentamos o perfil dos professores entrevistados.

Tabela 1. Perfil dos entrevistados

Código	Sexo	Tempo de serviço	Anos que leciona	Disciplina que leciona
P1	M	20	6º ano	Matemática
P2	F	22	7.º e 8.º anos	Físico-química
P3	F	26	6º e 8.º anos	Português
P4	M	24	7º, 8º e 9º anos	Educação Visual
P5	F	30	5º e 6º anos	Ciências
P6	F	20	8º e 9º anos	Inglês

Os professores entrevistados têm entre 20 e 30 anos de serviço; 66% são do sexo feminino, 33% são do sexo masculino e lecionam em todos os anos de escolaridade (desde o 5º ao 9º anos). A sua seleção obedeceu aos seguintes critérios: lecionarem as disciplinas de Português, Matemática e Inglês, por estas estarem inseridas no Plano Estratégico do Agrupamento, onde os níveis de (in)sucesso eram relevantes. Lecionarem duas disciplinas da área das Ciências (Físico-Química e Ciências) por o (in)sucesso ser residual e uma disciplina da área das artes, Educação Visual, por os níveis de sucesso serem elevados.

2.4. Instrumento de recolha de dados: inquérito por entrevista

A realização de entrevistas é um dos métodos apropriados para utilizar num estudo de caso sobre as instituições educativas, pois proporciona ao longo da entrevista um pacto que é negociável, possibilitando a redefinição do sentido do discurso que integra, inicialmente, “um conjunto de parâmetros integradores dos saberes mínimos partilhados pelos sujeitos que dialogam” (Aires, 2015, p. 32).

Deste modo, os dados foram recolhidos com recurso a entrevistas semiestruturadas, que têm a vantagem de proporcionar grande quantidade e diversidade de informação. Estas, depois de observadas todas as normas éticas, foram gravadas, transcritas e, posteriormente, submetidas a análise de conteúdo ou análise temática (Bardin, 2009, p. 198), que consiste na “operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia)” (Bardin, 2009, p. 145). Foi assegurada a proteção da identidade dos sujeitos, tendo sido atribuído o código (P) para professor, seguido de número (de 1 a 6).

Tabela 2. Dimensão, categorias e subcategorias

Dimensão	Categorias	Subcategorias
Avaliação como componente do processo de desenvolvimento do currículo	1. Currículo como processo formativo	1. Dimensão social do currículo e o papel da escola 2. Currículo e diversidade 3. Olhares sobre as práticas
	2. Avaliação como regulação do processo de ensino aprendizagem	1. Funções da avaliação 2. Tarefas / critérios de avaliação 3. Práticas de Autoavaliação

Procedemos à leitura integral das entrevistas e, seguidamente, a uma leitura mais aprofundada, num constante viajar por cada um dos discursos, que nos abriu o caminho para a identificação de duas dimensões, “Perceções sobre Sucesso/insucesso” e “Avaliação como componente do processo de desenvolvimento do currículo”, que subdividimos em categorias e

subcategorias, de acordo com as unidades de registo. Neste texto apresentamos os resultados desta segunda dimensão, cuja estrutura de análise apresentamos na tabela 2.

3. Apresentação e análise dos resultados

Depois de analisadas as entrevistas realizadas aos 6 professores, passamos à apresentação dos resultados sobre as suas perspetivas relativa à influência das políticas curriculares e de avaliação no sucesso dos alunos, triangulando as suas perspetivas com a dimensão teórica que fundamenta o presente estudo.

3.1. Dimensão: Avaliação como componente do processo de desenvolvimento do currículo

Esta dimensão engloba duas categorias que nos permitiram conhecer e analisar as perspetivas dos professores relativamente à influência das políticas curriculares e de avaliação no sucesso dos alunos. Assim, a primeira categoria denomina-se “Currículo como processo formativo”, a segunda “Avaliação como regulação do processo de ensino/aprendizagem”, sendo cada uma delas seguidamente analisada.

3.1.1. Currículo como processo formativo

Esta categoria foi subdividida em três subcategorias: dimensão social do currículo e o papel da escola; currículo e diversidade e diversos olhares sobre as práticas.

Quando questionados sobre *se a escola proporciona ao aluno uma orientação educativa adequada a nível pessoal, escolar e profissional, de acordo com as aptidões, necessidades e interesses que manifesta*, os professores entrevistados reconhecem que a escola proporciona um modelo de orientação educativa adequado ao tipo de aluno cumpridor e que pretende seguir o seu percurso escolar nos moldes previamente definidos e tidos como universais: “Se o aluno/EE escolher a escola com base no seu projeto educativo e oferta formativa, penso que a escola proporciona uma orientação educativa adequada” (P2); “Contudo, este modelo não está adequado àqueles alunos que veem na escola um local onde devem permanecer até aos 18 anos, mas que não dá resposta às suas necessidades pessoais, escolares ou profissionais” (P4); “Nós queremos que todos os alunos saiam da mesma maneira “formatamos” é aquilo que têm de saber. Se eles se desviarem, nós tentamos encaminhá-los para aquele caminho e isso acontece também nas próprias aulas” (P5); “A escola proporciona uma orientação educativa adequada a nível pessoal e escolar a cerca de um quinto dos seus alunos. Os outros quatro quintos deixam-se arrastar em aulas que não significam nada para eles. Estudam o mínimo para passar” (P2).

Na minha opinião, a escola deveria oferecer percursos curriculares diversificados, sempre informando os pais e os alunos das consequências das opções tomadas. Seria interessante fazer um estudo sobre os percursos profissionais dos alunos que estiveram nos cursos vocacionais, de modo a verificar que influência é que eles tiveram no projeto profissional assumido posteriormente. Infelizmente, duvido que esse trabalho tenha sido feito, pelo que qualquer discurso sobre o assunto é meramente escolástico, desligado da experiência real (P1).

Perspetiva diferente têm outros professores entrevistados: “o facto de ser uma escola pequena, ter poucos alunos e os horários dos professores não estarem sobrecarregados com a componente não letiva como noutras escolas. Os professores têm mais tempo para acompanhar os alunos e isso ajuda muito. Isso permite-nos ajudar os alunos, pensar e ter tempo de contactar e falar com os E. E. para resolver questões dos seus educandos” (P6). “A escola dá ferramentas para o sucesso dos alunos, um exemplo disso são os apoios” (P3). Além disso, “tem bom espaço físico, as salas amplas, aquecidas, computador e projetor, uma boa biblioteca” (P3).

Relativamente à subcategoria *currículo e diversidade* os professores entrevistados referem alguma falta de interesse dos alunos pelos conteúdos do currículo e sublinham o gosto pelas atividades diversificadas: “há conteúdos e aspetos que não se adequam e se poderiam modificar para o aluno se sentir mais envolvido na escola” (P3); “em Inglês, claro que eles não gostam de gramática” (P6); “nós temos o currículo e temos que o tornar motivador para os alunos, eles às vezes têm outros interesses” (P5); “tenho a sorte de lecionar uma disciplina que permite fazer diferentes trabalhos diversificados e diferentes instrumentos de avaliação ao longo do ano” (P6); “o uso de atividades diversificadas com os alunos é uma das minhas preocupações. Também se realizam trabalhos de casa não obrigatórios numa plataforma digital, embora ainda não tenha elementos suficientes para avaliar a sua influência na aprendizagem dos alunos” (P1); a minha disciplina permite diversificar, desde o teste de oralidade, que têm de ouvir um áudio e preencher um espaço ou escolher uma opção, à leitura expressiva, à dramatização de textos, à oficina de escrita e oficina de oralidade. Também são levados à biblioteca escolar (P3); “se fizermos um projeto em vez de um teste, a maior parte dos alunos vai dedicar-lhe mais tempo do que a estudar para um teste e desenvolver mais competências. Inglês não é uma disciplina que exija muito estudo, um bom aluno aprende Inglês fora da escola com filmes, música, jogos, e vai aprendendo a língua e provavelmente é aluno que não estuda para os testes e fazer um projeto obriga a estudar mais (P5.)

Relativamente à subcategoria *diversos olhares sobre as práticas*, alguns professores entrevistados referem que “o trabalho colaborativo é importante, mas ainda está muito aquém do desejado ”(P4) e (P5); outros professores articulam o trabalho colaborativo dos professores com a avaliação externa, ou seja, existe por isso: “na minha disciplina há anos que trabalhamos assim. Fazemos os testes da mesma forma, com os mesmos grupos e muito próximo dos exames. É por isso que nos Rankings ficamos muito bem. Também fazemos

os critérios de correção semelhantes, procuramos sempre que todos vamos no mesmo caminho. Talvez por causa do exame nacional, a estrutura do teste é semelhante para que o aluno não se depare com uma situação completamente nova”(P3); “no grupo disciplinar temos um tempo comum para as reuniões”(P2); “as reuniões de articulação curricular servem em grande parte esse propósito”(P1); “nós temos um bom relacionamento entre os pares, um trabalho efetivo de articulação, recursos, boas condições de trabalho e uma direção que valoriza o envolvimento e o trabalho docente. Como aspeto menos positivo, a dificuldade de alguns alunos cumprirem as regras de comportamento dentro e fora da sala de aula. (P2)

3.1.2. Avaliação como regulação do processo de ensino aprendizagem

A avaliação é concetualizada pelos professores entrevistados como reguladora do processo de ensino/aprendizagem.

Funções da avaliação

A avaliação influencia a motivação para o estudo, uma vez que: “a atribuição de níveis no final (...) relevam para a progressão ou não do aluno” (P5) mas “é atualmente perversa e leva os alunos a compararem-se com outros alunos, de forma indevida, até porque a perceção que se mantém é de que as notas servem para distinguir os bons dos maus alunos. Não há nada de formativo nesta visão das coisas” (P5). Um professor considera que “a avaliação no ensino básico deveria ser absoluta e unicamente formativa: avaliar para melhorar as aprendizagens do aluno e orientar o seu trabalho, bem como o trabalho do professor (P1)”; “a avaliação serve para monitorizar as aprendizagens e dar o feedback aos alunos e aos pais/encarregados de educação acerca das aprendizagens realizadas e dos aspetos a melhorar ou das aprendizagens a adquirir” (P2); a avaliação tem uma função “reguladora principalmente para o aluno e também para o professor. Para eu verificar se o aluno aprendeu e para o professor verificar se ensinou da melhor maneira” (P6).

Tarefas / critérios de avaliação

Os professores entrevistados referem que os instrumentos de avaliação que mais utilizam são “os testes naturalmente, as fichas formativas, questões de aula, relatórios de atividades práticas/experimentais, trabalhos de pesquisa, caderno diário, registos sistemáticos de pontualidade, trabalhos de casa” (P5) e (P2); “os testes são determinados pelo departamento, quer orais quer escritos” (P6); “utilizo os critérios de avaliação definidos/impostos pela escola. Tal como é imposto pela escola, os testes são o instrumento de avaliação com mais peso” (P1); “na minha disciplina temos vários instrumentos de diversificação da avaliação: desde fichas de leituras, fichas de gramática, avaliação expressiva, participação trabalhos orais (se ele se sente à vontade perante os colegas da

turma, se o discurso é coerente, se se faz ouvir no fundo da sala), toda a postura e não é só apenas a escrita e avaliação de testes” (P3); “os instrumentos de avaliação são próprios da especificidade da minha disciplina, que tem um caráter mais prático. Assim, dentro do domínio cognitivo e psicomotor, privilegio o conhecimento dos conteúdos, a criatividade e a sua aplicação em trabalhos individuais, pois têm um peso maior na avaliação” (P4).

Práticas de autoavaliação

Os professores realizam a autoavaliação formal no final do período: “nós devíamos ensinar os nossos alunos a fazer a sua autoavaliação continuamente”, pois “os alunos devem autoavaliar-se em situações concretas, caso a caso, e não num determinado momento do ano letivo, quando se vão dar as notas” (P2); “tenho práticas de autoavaliação, no final do período como toda a gente faz” (P5); no meu caso, os alunos procedem à autoavaliação constantemente, em discussão com a “nota provisória” (P6) de cujo valor quantitativo são informados praticamente em todas as aulas. A autoavaliação formal, no final dos períodos, é efetuada, mas é absolutamente irrelevante e improcedente. Para além dos momentos formais de autoavaliação previstos, “solicito sempre aos alunos uma reflexão (por escrito, no caderno diário) sobre o trabalho desenvolvido, aspetos que correram menos bem e a melhorar, aquando da entrega das fichas de avaliação” (P1); “sempre que converso com os meus alunos acerca dos seus trabalhos, estes fazem uma reflexão oral (autoavaliação) acerca do trabalho realizado e do empenho demonstrados. Além disso, no final de cada período, peço uma autoavaliação mais formal acerca do trabalho realizado ao longo do período” (P4); “no final de cada período a escola impõe que seja assim, mas quando faço um trabalho de leitura de oralidade eu procuro que façam a sua autoavaliação” (P3).

4. Conclusões

Os resultados deste estudo revelam que os professores fazem depender bastante o seu compromisso com a aprendizagem dos alunos e o seu sentido de responsabilidade na melhoria do ensino, de uma lógica de internalidade que favoreça o trabalho colaborativo dos professores e que estimule as interações sociais dos alunos, com reflexos no processo de desenvolvimento do currículo e na integração da avaliação. A maioria dos documentos oficiais estão em linha com as tendências educativas mais recentes e os professores começam a revelar uma tendência, ainda que tímida, para usar métodos de avaliação formativa, tais como a resolução de problemas reais e concretos ou a criatividade, mas valorizando muito os testes e a sua elaboração de acordo com os exames. Esta pode ser uma consequência da demasiada centralidade da avaliação externa, com reflexos nas metodologias de ensino e na qualidade das aprendizagens dos alunos.

Uma perspetiva integrada de currículo e avaliação exige alternativas que possam contemplar o crescimento intelectual de cada aluno de forma

contextualizada, ocupando este a centralidade do processo. A integração dos conceitos e práticas de currículo e avaliação, inventariando as suas possibilidades, bem como, a forma de articulá-los para a melhoria da qualidade educacional no ensino básico, permite concluir que estes dois conceitos deverão estar intimamente ligados. Para tal, as práticas de desenvolvimento curricular e de avaliação pressupõem a existência de um modelo curricular que contemple os contextos locais e, em particular, as necessidades e os conhecimentos adquiridos pelos alunos nesses contextos. A valorização e a otimização destes conhecimentos pressupõe uma metodologia de avaliação que tenha funções de regulação e de monitorização, através de processos de autoavaliação, de metacognição e de feedback formativo, em prol do desenvolvimento da autonomia e, também, da articulação com os encarregados de educação.

Agradecimentos

Este estudo teve o financiamento do CIEC (Centro de Investigação em Estudos da Criança), pelo Projeto Estratégico UID/CED/00317/2013, através dos Fundos Nacionais da FCT (Fundação para a Ciência e a Tecnologia), cofinanciado pelo Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional (FEDER) através do COMPETE 2020 – Programa Operacional Competitividade e Internacionalização (POCI) com a referência POCI-01-0145-FEDER-007562.

Referências bibliográficas

- Aires, Luísa (2015). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. E-book: Universidade Aberta. Acedido em: [https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2028/4/Paradigma Qualitativo%20%281%c2%aa%20edi%c3%a7%c3%a3o atualizada%29.pdf](https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2028/4/Paradigma%20Qualitativo%20%281%c2%aa%20edi%c3%a7%c3%a3o%20atualizada%29.pdf)
- Alonso, Luísa (2000). Desenvolvimento curricular, profissional e organizacional: uma perspetiva integradora de mudança. *Revista Território Educativo*, 7, 33-42.
- Alves, Maria Palmira (2004). *Currículo e Avaliação – Uma perspetiva integrada*. Porto: Porto Editora.
- Alves, Maria Palmira, Aguiar, Márcia & Oliveira, Lia (2014). Para uma modelização da avaliação das aprendizagens no ensino superior: o modelo feedback 360º. In Domingos Fernandes, António Borralho, Carlos Barreira, Albêne Monteiro, Denice Catani, Emmanuel Cunha, & Maria P. Alves (Orgs.), *Avaliação, Ensino e Aprendizagem no Ensino Superior em Portugal e no Brasil: Realidades e Perspetivas* (vol. 2, pp. 475-496). Lisboa: Educa.
- Bardin, Laurence (2009). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bell, Judith (2002). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa: Gradiva.

- Bioto-Cavalcanti, Patrícia A. (2014). Currículo: perspectivas de análise e de transformação. *Eccos Revista Científica*, 33, 205-217. Acedido em <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71531141013>
- Fernandes, Domingos (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 19 (2), 21-50. Acedido a 3 de Junho de 2013 em www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rpe/v19n2/v19n2a03.pdf
- Flores, Maria Assunção, Alves, Maria Palmira, & Machado, Eusébio A. (2017). Da avaliação das aprendizagens e do sucesso escolar. In Maria A. Flores, Eusébio A. Machado, & Maria P. Alves (2017) (Orgs.), *Avaliação das aprendizagens e sucesso escolar. Perspetivas internacionais* (pp. 7-14). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Flores, Maria Assunção, Machado, Eusébio A. & Alves, Maria Palmira (2017) (Orgs.), *Avaliação das aprendizagens e sucesso escolar. Perspetivas internacionais*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Lopes, José & Silva, Helena (2012). *Técnicas de Avaliação Formativa*. Lisboa: Edições LIDEL
- Pacheco, José (2011). Currículo, Aprendizagem e Avaliação: Uma abordagem face à agenda globalizada. *Revista Lusófona de Educação*, 17, 75-90. Acedido em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S164572502011000100006&lng=pt&nrm=iso
- Perrenoud, Philippe (2001). *A Pedagogia na Escola das Diferenças. Fragmentos de uma Sociologia do fracasso*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Pinto, Jorge, & Santos, Leonor (2006). *Modelos de avaliação das aprendizagens*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Roldão, Maria do Céu (2013). Desenvolvimento do currículo e a melhoria de processos e resultados. In Joaquim Machado & José M. Alves (Orgs.), *Melhorar a Escola, sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas* (pp. 131-140). Porto: Universidade Católica Editora. Acedido a 3 de Junho de 2014 em <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/14705/1/>
- Roldão, Maria do Céu, Peralta, Helena & Martins, Isabel (2017). *Currículo do ensino básico e do ensino secundário. Para a construção de aprendizagens essenciais baseadas no perfil dos alunos*. Lisboa. Acedido em 5 março 2018 em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/ae_documento_enquadrador.pdf
- Sá, Susana, & Alves, Maria P. (2014). A centralidade dos estudantes no desenvolvimento do currículo no ensino superior. In Domingos Fernandes, António Borralho, Carlos Barreira, Albêne Monteiro, Denice Catani, Emmanuel Cunha, & Maria P. Alves (Orgs.), *Avaliação,*

Ensino e Aprendizagem no Ensino Superior em Portugal e no Brasil: Realidades e Perspetivas (vol. 2, pp. 523-562). Lisboa: Educa.

Scriven, Michael (1967). The methodology of evaluation. In Ralph W. Tyler, Robert M. Gagné, & Michael Scriven (Eds.), *Perspectives of Curriculum Evaluation* (vol. 1, pp. 39-83). Chicago: Rand McNally.

Simão, Ana Margarida V. (2008). Reforçar o valor regulador formativo e formador da avaliação das aprendizagens. In Maria P. Alves & Eusébio A. Machado (Orgs.), *Avaliação com sentido(s). Contributos e questionamentos* (pp. 125-151). Santo Tirso: De Facto Editores.