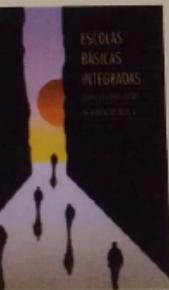


# Investigar em Educação

Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação



# Investigar em Educação

Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação

## índice

### EDITORIAL

Maria Teresa Estrela

7

### 1. A INVESTIGAÇÃO EM PORTUGAL SOBRE A AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS DOS ALUNOS (1990 – 2005)

Carlos Barreira e Jorge Pinto

21

### 2. A INVESTIGAÇÃO SOBRE FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES EM PORTUGAL (1990 – 2004)

Albano Estrela, Margarida Eliseu, Anabela Amaral, Ana Carvalho e Catarina Pereira

107

### 3. O QUE A INVESTIGAÇÃO DIZ ACERCA DO ENSAIO DE BIOLOGIA. LINHAS E TENDÊNCIAS DE INVESTIGAÇÃO

Isabel Chagas e Teresa Oliveira

149

### 4. ENTREVISTA A JURGEN SCHRIEWER

Conduzida por Ana Isabel Madeira

287

Maria Teresa Estrela\*

Com a publicação deste quarto número de «Investigar em Educação» — o último da responsabilidade desta equipa editorial — completa-se uma primeira etapa da vida da Revista da S.P.C.E. Por isso, neste momento de passagem de testemunho, impõe-se uma reflexão, o mais distanciada que a nossa implicação o permita, sobre o caminho percorrido.

Para melhor contextualizar essa reflexão, começemos por recordar que a criação da Revista obedeceu a um desiderato algo ambicioso: o de ocupar um espaço próprio e não concorrencial com outras revistas nacionais, promovendo a síntese da investigação científica educacional realizada no nosso país nos últimos anos, em áreas em que tenha sido significativa em termos de volume, relevância social e inovação. Pretendia-se, assim, difundir o conhecimento da investigação portuguesa, por vezes tanto mais ignorada quanto mais é conhecida a investigação estrangeira, e favorecer a comunicação entre investigadores com interesses afins. Pensávamos, assim, facilitar a eventual criação de redes formais e informais de investigação e intercâmbio. Carecemos, no entanto, de dados que nos permitam avaliar até que ponto esse objectivo foi realizado.

Como se esclareceu no Editorial do primeiro número da Revista, a organização dos artigos por temas e não por áreas disciplinares constituiu uma opção do Conselho Editorial. Se esta opção, discutível como todas as opções, comportava o risco de esbater fronteiras disciplinares, não facilitando, talvez, a afirmação identitária das Ciências da Educação, salvaguardava a possibilidade de construção de uma visão pluridisciplinar e mesmo multi-referencial que a natureza multi-dimensional do campo educativo postula. A abertura

\* Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa

paradigmática e metodológica, não discriminando paradigmas e correntes de investigação, c o respeito tácito pela liberdade académica dos autores dos artigos na selecção e organização do material reunido sobrepõe-se à veleidade de qualquer orientação normativa uniformizadora, que poderia revelar-se constrangedora em relação a áreas temáticas com características, níveis e tempos de desenvolvimento diferenciados. E, além de constrangedora, poderia aparecer como arbitrária, pois se a revisão dos trabalhos de investigação, nas diferentes disciplinas, se tem constituído como um tipo específico de investigação, “por seu direito próprio” (Fieldman, 1980, citado por Cooper e Lindsay, 2002:318), parece-nos que no campo educacional, não tem conhecido, tanto quanto nós saibamos, grandes avanços na teorização e inovação dos seus procedimentos. Sobretudo no nosso país, têm faltado reflexões e debates sobre os problemas suscitados pela integração da investigação educacional. Constitui, portanto, um campo aberto à construção e ao debate, para o qual esta Revista poderá vir a dar contributos apreciáveis.

Note-se que ao promover a elaboração de sínteses de investigação não se visava propriamente a elaboração de meta-análises, no sentido restrito que lhe conferiu Glass. Isto é, o de tratamento estatístico de um conjunto de resultados de estudos individuais em ordem à sua integração num todo coerente (Guimarães e Melo, 1986:74), tratamento esse que foi adquirindo sofisticação crescente nos últimos quinquénios. Reduzir as sínteses de investigação a meta-análises quantitativas parece-nos bastante limitativo e redutor, sobretudo numa época em que avultam as investigações de teor qualitativo, de carácter não nomotético e interessadas na captação dos fenómenos na sua singularidade e totalidade. Consequentemente, parece-nos especialmente delicada a comparação de resultados de investigação de fenómenos fortemente contextualizados. Os paradigmas anti-positivistas da investigação só poderão, assim, acentuar o carácter imperfeito das comparações de fenómenos irrepetíveis e complexos, já denunciado por Flanders, em 1977, na crítica feita à revisão de Rosenshine de estudos quantitativos de variáveis ligadas à eficácia do ensino. Carácter imperfeito que se acentua ainda mais quando essas comparações carecem do rigor, recomendado por aquele autor, na definição conceptual do problema da investigação, de unidades de análise, de variáveis de curto e longo termo, de contextos transversais e longitudinais, de parâmetros prévios e operacionalizados para cada situação... (Flanders, op. cit.)

Convenhamos que não é nada fácil obedecer a todas estas exigências de rigor. Mas sem elas, parece-nos que o aparato científico dos métodos estatísticos, por mais sofisticado que seja, só criará uma ilusão de científicidade ao escamotear a incomparabilidade daquilo que não é rigorosamente comparável. Por isso, as nossas pretensões, talvez não muito explícitas, iam no sentido de meta-análise enquanto sínteses descritivas/interpretativas da investigação e foi nesse sentido que os autores dos artigos constantes nos diversos números da Revista o entenderam. E se aparecem aspectos quantitativos nos artigos sobre as investigações inventariadas, eles não incidem sobre os resultados da investigação, nem originaram os procedimentos e os tratamentos estatísticos que caracterizam a meta-análise, no sentido restrito do termo. Com isto não pretendemos dizer que as sínteses descritivas dispensem critérios de rigor, previamente definidos, em grande parte idênticos aos atrás enunciados. Contudo, consentem critérios mais latos de operacionalização de variáveis, uma vez que se encontram libertas da exigência de redução a parâmetros quantificáveis e testáveis em termos de significação estatística. Nesse sentido, parece-nos justificável a opinião de Hammersley e Foster (2002) ao considerarem que a credibilidade da investigação fica mais assegurada quando se considera uma área de investigação no seu conjunto e não alguns aspectos separadamente. Por isso, a noção de programa enquanto «grupo de estudos de investigação unido por regras metodológicas comuns» que Fenstermacher (1994:6) empresta de Lakatos (1970) para estruturar o seu artigo de revisão sobre o conhecimento produzido pela investigação sobre o ensino, parece-nos constituir um princípio organizativo de valor operacional.

Após esta evocação dos princípios orientadores que presidiram ao nascimento de “Investigar em Educação”, que nos parece necessária sobretudo para os leitores menos familiarizados com a Revista, passemos à análise do caminho percorrido, organizando-a em dois pontos que, embora, igualmente relevantes, serão objecto de diferente desenvolvimento: o 1º ponto refere-se à natureza das sínteses realizadas e aos pressupostos que lhe estão subjacentes; o 2º ponto refere-se à imagem da investigação educacional que essas sínteses reflectem.

#### 1º Quanto às sínteses realizadas

Os quatro números publicados com regularidade anual nos três primeiros anos, um pouco menos no quarto, constituem um repositório valioso da investigação realizada em Portugal sobre um grande número de campos temáticos, cuja actualidade e pertinência teórica e social nos parecem indiscutíveis. Os artigos que os constituem permitem-nos uma panorâmica já bastante ampla, embora ainda incompleta, da investigação educacional mais relevante que se faz no nosso país. Eles são fruto de um trabalho diligente e cuidadoso dos autores dos artigos, tanto mais de realçar quanto os prazos concedidos para tarefa de tamanha envergadura foram relativamente escassos e, talvez, por isso, alguns dos artigos solicitados não chegaram a aparecer. O que nos deverá levar a reflectir se não se deverá optar por uma revista híbrida, em que se possam incluir, além das revisões temáticas, alguns artigos específicos que possam ilustrar melhor a investigação feita dentro dos temas em revisão.

Vejamos então que características apresentam esses artigos no seu conjunto.

Sem qualquer intuito avaliativo, um olhar atento poderá isolar algumas características gerais que poderão constituir matéria de reflexão para aqueles que se interessem pelas sínteses da investigação e para os futuros conselhos editoriais desta revista.

As sínteses da investigação apresentadas nos artigos dos quatro números da Revista dão-nos conta quer da literatura publicada, quer de uma parte da literatura não publicada, constituída por dissertações de mestrado e teses de doutoramento. Este aspecto constitui, em nossa opinião, um dos méritos das revisões empreendidas pelos diferentes autores. Embora a sua inventariação em revisões da literatura não seja consensual, a sua inclusão parece-nos totalmente justificada, porquanto é nela que encontramos alguma da melhor investigação que se faz entre nós, mas que por razões várias não teve oportunidade de publicação. Por isso, chamar a atenção para ela, não a deixando esquecer, torna-se especialmente relevante. Embora reconheçamos que o facto de ter passado pelo crivo de júris académicos nem sempre constitui por si só garantia de qualidade dá, apesar de tudo, pelo número de pessoas que um júri envolve e se constituído por critérios de especialidade, tantas ou maiores garantias que os referees de muitas revistas. Por outro lado,

é forçoso admitir que o critério de inclusão das dissertações e teses pode ter introduzido alguns elementos de desequilíbrio na inventariação do material produzido ao privilegiar as universidades como lugar institucional de produção do conhecimento científico em eventual detimento de outras instituições.

Analisando os artigos publicados em "Investigar em Educação", temos de reconhecer que os princípios, atrás expostos, da orientação da Revista não foram inócuos nas suas consequências e a impressão forte que se destaca da leitura do conjunto dos artigos publicados, independentemente do juízo de valor que o leitor possa fazer da sua qualidade intrínseca, é a de heterogeneidade. Heterogeneidade que não foi atenuada pelo facto da elaboração das sínteses, encorajadas a autores vários, não provir de uma solicitação dos poderes políticos, suscetível de gerar diversas interpretações quanto aos seus destinatários e às suas finalidades, mas provir, sim, de uma revista científica editada por uma sociedade científica. Nessa medida, circunscrevia à partida os seus destinatários privilegiados e o campo dos seus fins e interesses, o que poderia ter funcionado como princípio unificador de critérios e valores inerentes à cultura da comunidade científica dos investigadores portugueses situados neste aqui e agora. Ora não foi isso que se verificou. Decerto que encontramos alguns traços de homogeneidade de que são exemplos:

- o recurso à terminologia em uso dentro das áreas específicas de investigação, optando-se, portanto, por uma linguagem especializada;
- a preocupação visível de se conseguir a exaustividade possível dentro dos critérios de selecção previamente definidos e dos circunstancialismos de tempo e de acessibilidade aos materiais;
- a não-exclusão de trabalhos em função de critérios pré-definidos de qualidade, furtando-se assim a uma das principais finalidades mas também a uma das principais dificuldades das sínteses e ao ónus que comportam se se separar a investigação relevante da irrelevante, a que tem qualidade daquela que a não tem em relação com os critérios de científicidade inerentes aos paradigmas aceites pela comunidade científica. E se é compreensível e aceitável este procedimento numa experiência que começa, será de ponderar se não se deverão introduzir critérios mais apurados de selecção do material reunido.

Pesem embora estes traços de homogeneidade, a heterogeneidade parece-nos dominante e ela manifesta-se em aspectos vários, como os seguintes:

- maior ou menor preocupação na definição dos conceitos utilizados e na explicitação das questões a que a síntese da investigação procura responder;
- carácter mais pontual ou mais sistemático de enquadramento da investigação portuguesa na investigação internacional;
- diferentes horizontes temporais da revisão da literatura, aspecto relevante para a consistência da síntese, que tendem a fixar-se maioritariamente nos últimos dez anos mas podem, também, abranger os últimos quinze e excepcionalmente recuar ainda mais no tempo;
- conceitos diferentes de revisão explícitos ou implícitos nos artigos produzidos, visando especificamente a identificação da natureza da produção e o seu lugar institucional e/ou a identificação das problemáticas mais tratadas, a que se junta ou não a preocupação de caracterização sucinta dos quadros teóricos e metodológicos circunscreventes; podendo ainda tomar-se o conceito de mapeamento como elemento estruturante do trabalho de revisão e como meta a atingir, na medida em que situa os actores e as suas dinâmicas em espaços institucionais. «Mapear entidades [e] as suas distâncias conceptuais (...) é prosseguido com o objectivo de elucidar posições, identificar as relações entre estas entidades e explorar a convergência e a divergência dessas ideias» (Stromquist, 2001 citado por Araújo, 2002:103). Se bem que H. Araújo considere que essa meta não foi atingida no trabalho exploratório que deu origem ao seu artigo, parece-nos importante sublinhar as potencialidades do conceito como um dos possíveis caminhos a aprofundar no futuro;
- conotações diferentes do termo investigação subjacente à selecção do *corpus* de análise, revelando toda a polissemia do termo investigação e ditando critérios diferentes de triagem do material localizado. Assim, ao lado de artigos que excluíram trabalhos de reflexão/divulgação, centrando-se na investigação canónica (enquanto procura de resposta a uma questão que é objecto de problematização à luz de uma teoria, recolha sistemática e organizada de dados através de metodologias adequadas e discussão de evidências sujeitas à discussão de

pares), mas sem excluir, no entanto, a investigação-acção que obedeça a estes requisitos metodológicos, encontramos outros artigos em que coexistem estudos de diferente natureza, por vezes baseados em conceitos muito latos de investigação e de investigação-acção como procura de resposta a problemas ou enquanto exercício de reflexão ou erudição. Essa latitude concedida ao conceito leva, por exemplo, a incluir na revisão da literatura trabalhos de mera descrição das práticas de ensino, dentro de preocupações mais praxeológicas do que científicas.

Esta polissemia do termo investigação na Revista da S.P.C.E. parece-nos merecer alguma reflexão, pois a delimitação do conceito de investigação numa revista emanada de uma associação científica não é uma questão de somenos importância. Deveria, por isso, ser objecto de um amplo debate dentro da Sociedade, pois a investigação de que se faz eco projecta uma imagem pública sujeita a olhares críticos. Por isso, dessa delimitação dependerá muito a credibilidade que nos tem sido frequentemente negada pela comunidade científica em geral, por vezes em termos bem duros e para o que talvez tenhamos contribuído com o nosso auto-centrismo, com o comodismo que nos leva à falta de debate interno e a atitudes que oscilam entre o autismo e a vitimização.

Julgamos que a credibilidade da investigação educacional só pode conquistar-se com uma política de exigência e de rigor na investigação, rigor que começa na definição de critérios de distinção do que é ou não é investigação científica. Rigor que alguns menosprezam em nome de um antipositivismo radical e, parece-nos, mal compreendido. Ora, o rigor não é uma questão de paradigma, pois cada paradigma origina os seus próprios critérios de rigor e de científicidade. Basta pensarmos nos critérios definidos por Guba e Lincoln (1989) para a investigação que designam (impropriamente, em minha opinião) de naturalista, de carácter interpretativo e qualitativo, para constatarmos que se tornam bem mais pesados que os da investigação positivista, explicativa e quantitativa, porque mais complexos e menos operacionais. Mesmo a investigação dos práticos sobre as suas práticas está sujeita a critérios de validade e transferibilidade do conhecimento construído, como aqueles referidos por Zeichner e Noffle (2002:77, baseados em Stevenson, 1996).

É certo que o chamado pós-modernismo, enquanto faceta cultural da pós-modernidade, combinando a época das incertezas e o relativismo dominante, dificulta a tarefa de delimitação dos vários tipos de conhecimento e confere nova actualidade à discussão sobre a continuidade ou a ruptura epistemológica entre conhecimento vulgar e conhecimento científico, abrindo-se a formas menos canónicas de validade da investigação (Lalther, 2001). No entanto, mesmo as posições que tendem a reduzir as ciências sociais a um universo discursivo de carácter retórico reclamam-se de novas gramáticas. Metáfora certamente não inocente que, sob a sua carga simbólica, só pode querer exprimir (ainda que o resto do discurso o negue) a necessidade de regras, sem as quais o arbitrário se instalaria e se cairia em jogos de linguagem anárquicos perturbadores da comunicação. Necessidade de regras que muitas vezes se nega, não em razão da lógica, mas da política, no seu sentido lato, ou da ideologia, levando a uma atitude de luta contra o poder (pretendo ou real) de quem tem a possibilidade ou a legitimidade de definir essas regras. O que não deixa de levar a posições contraditórias quando não aporéticas dos universitários, sobretudo da área das Ciências Sociais: por um lado, e enquanto universitários, são detentores e produtores de um saber designado de científico (sem o qual não teriam lugar na universidade, perderiam a sua identidade profissional e parte do seu "poder de dizer"). Por outro lado, e falando como especialistas de um campo disciplinar, denunciam e negam esse mesmo saber pelas desigualdades que gera, mas arrogam-se ao mesmo tempo o direito de "reconhecer" o valor do conhecimento dos práticos e dos cidadãos comuns e de os orientar na senda da reflexividade, como se esse valor dependesse da validação dos académicos. E, no mundo da educação, essa contradição é ainda maior, pois não nos cansamos de lamentar que os poderes políticos não ouçam a nossa voz (de cientistas, evidentemente...) e que, prontos a reconhecer a legitimidade e a validade de todos os saberes práticos, continuemos a lamentar que todos em geral, alunos, pais, autarcas, políticos, cidadãos letRADOS e iletrados se considerem especialistas em educação e desvalorizem o saber dos académicos.

Se aparentemente nos desviámos do assunto, foi com o intuito de dar maior ênfase à necessidade de um debate epistemológico dentro da SPCE e que leve à clarificação do que é e não é investigação científica no campo da educação. Sem medo de nos confrontarmos com as nossas próprias contradições de seres que se reconhecem

simultaneamente situados e condicionados pela História, mas com capacidade de agir sobre ela. Sem medo de nos confrontarmos com as ambiguidades epistemológicas que se ligam ao nascimento e à dificuldade de afirmação das Ciências da Educação e da nossa própria entidade. Sem medo das incertezas que se ligam a paradigmas que emergiram no último século, como os de investigação-acção postulando um outro tipo de relações entre investigadores e práticos e entre a investigação de uns e outros. E a clarificação destas relações parece-nos particularmente pertinente, visto que “qualquer campo disciplinar ou de conhecimento é um construído histórico, mas também evidentemente um campo de forças” (Ruano-Borbalan, 2002:25). Um campo de forças que, no caso da investigação educacional, é constituído por diversos campos tensionais que Maria do Céu Roldão caracterizou no último Congresso da SPCE. E entre eles conta-se precisamente aquele que a autora considera o “paradoxo central” das Ciências da Educação e consiste na “produção bicéfala do saber em educação: *locus* investigativo versus *locus* da prática profissional”. Esse bicefalismo configura (...) “um universo dicotómico de dois saberes distintos que divergem na sua natureza, construção e uso e apenas aproximam-se por uma única via — a discursiva. O que em parte explica a hegemonia da retórica no plano educacional e educativo [...]” (Roldão, 2005, em publicação).

É justamente esta hegemonia da retórica, onde se amalgamam discursos de natureza diferente que tem dado (má) visibilidade social à investigação educacional, tornando-a alvo fácil de todas as críticas e fragilizando a credibilidade das Ciências da Educação. E parece-nos que de nada valeria renunciar ao epíteto de Ciências da Educação para abraçar o de educação, pois isso não viria resolver o problema da natureza do conhecimento que a instituição universitária é suposto produzir e difundir. Pelo contrário, ainda mais o confundiria.

Por isso, enquanto o debate cuja urgência defendemos não tiver lugar, ouso propor que os autores dos futuros artigos da Revista Investigar em Educação considerem a possibilidade de organizarem a informação recolhida segundo a sua natureza, não pretendendo com isto nenhuma espécie de hierarquização: estudos filosóficos, estudos empíricos de investigação no seu sentido restrito, isto é, que respeitem os principais critérios de científicidade inerentes a cada paradigma; estudos de meta-análise e de síntese que, como atrás se disse, tendem hoje a constituir um campo científico com as suas

problemáticas próprias e metodologias específicas; a descrição de práticas; os estudos subsidiários da investigação abrangendo os de divulgação (de autores, de conceitos, de resultados provenientes da investigação científica; os estudos de carácter reflexivo (sobre aspectos da realidade, sobre a legislação...) incluindo neles a teorização ideológica e política da educação.

## 2º Quanto à investigação inventariada

A investigação inventariada nos diversos artigos abrangidos pelos quatro números da “Investigar em Educação” permite-nos obter uma panorâmica onde se recortam diferentes horizontes de indagação desenhados por uma mescla de paradigmas e onde se poderão vislumbrar pontos altos e depressões, tonalidades de luz e sombra. Numa mesa-redonda do último Congresso da SPCE, apresentámos a imagem global e as imagens específicas que se destacam dessa investigação quando captadas pelos ângulos da identidade das Ciências da Educação, dos conceitos subjacentes de investigação, da epistemologia e metodologias orientadoras, da validade da investigação. Como essa comunicação irá ser publicada proximamente nas Actas do Congresso, para evitar repetições, limitar-nos-emos a referir sucintamente o balanço mais geral feito, sem me deter, portanto, na análise dos aspectos específicos acabados de mencionar.

Se tivermos em consideração o grande número dos trabalhos inventariados e dos investigadores neles envolvidos, a variedade e pertinência social dos temas abordados, a abertura a diferentes paradigmas e metodologias, o enquadramento em linhas de investigação internacional, fica-nos uma imagem de um campo de investigação relativamente jovem (os mestrados em Ciências da Educação ou em Educação que incrementaram e democratizaram a produção da investigação datam de meados dos anos 80), mas de um campo dinâmico. Contudo, dessa imagem desprende-se simultaneamente uma impressão de fragilidade que, de um modo geral, confirma o diagnóstico feito por L. Lima no Editorial do número 2 de “Investigar em Educação”. De entre os elementos que compõem esse diagnóstico, relembramos apenas os seguintes: ligação estreita à obtenção de graus académicos a que falta muitas vezes “uma lógica colectiva, objectivos de médio e longo prazo, linhas de investigação

que confirmam unidade e sentido às actividades desenvolvidas"; grau insuficiente de internacionalização; inexistência de debate e de discussão de critérios de avaliação de pesquisa (Lima, 2003: 8-9). Poderia acrescentar-se a colagem à investigação internacional originando autênticas modas de temas e metodologias, a falta de questionamento prévio dos quadros teóricos e da sua aplicabilidade às realidades locais.

Este diagnóstico, aparentemente pessimista, não pode levar-nos a desvalorizar a qualidade intrínseca de muitos trabalhos que alimentaram as sínteses que nos foram apresentadas, mas devemos tomá-lo como um alerta que nos leve a enveredar por vias mais secundas e a procurar caminhos de superação. E eles passarão sem dúvida, pela instauração de um diálogo franco e desrido de preconceitos entre as várias instituições que se dedicam à investigação educacional, discutindo critérios de avaliação de investigação, elaborando projectos em comum que rentabilizem os esforços individuais e institucionais e dêem maior visibilidade exterior à investigação que se faz em Portugal. Se somos capazes de cooperar em projectos internacionais, por que não temos a mesma abertura e disponibilidade para cooperarmos em projectos inter-institucionais? E não poderia ser uma das funções da SPCE criar as condições para que esse debate se faça e do qual poderia resultar a identificação de convergências que levassem a uma maior cooperação entre os investigadores e as instituições?

São questões que deixamos aqui como um desafio à SPCE, não enquanto entidade abstracta, mas enquanto sociedade composta por todos os seus membros envolvidos numa responsabilidade comum e solidária.

Portanto a resposta diz respeito a todos e a cada um de nós.

Passemos, finalmente, à apresentação deste número que comporta um elemento de inovação em relação ao formato inicial, pois inclui uma entrevista feita ao Professor Jürgen Schriewer solicitada pela nossa Revista e conduzida por Ana Isabel Madeira, que também transcreveu e traduziu o texto a partir do francês. A ambos os melhores agradecimentos por esta colaboração por Ana Isabel Madeira, a solicitação da nossa Revista.

O primeiro artigo visa um tema sempre actual que carece de uma investigação contínua. As medidas normativas referentes à avaliação das aprendizagens dos alunos promulgadas ao longo dos últimos

quinze anos deveriam ter induzido, supunha-se, uma grande transformação de concepções e práticas neste domínio. Por isso, originaram uma vasta gama de trabalhos de investigação. Considerando a avaliação como prática contextualizada que envolve representações, crenças e valores de professores e alunos, Carlos Barreira e Jorge Pinto seleccionam no seu artigo um conjunto de trabalhos empíricos e artigos descritivos, cuja metodologia e foco caracterizam, a fim de salientar os principais conhecimentos emergentes da investigação e alguns problemas persistentes. Uma das conclusões a reter é que as alterações legislativas não se traduziram por mudanças correspondentes nas práticas de avaliação dos professores.

O artigo de Albano Estrela e colaboradoras começa por evocar a principal legislação portuguesa sobre a formação contínua que criou as condições da sua difusão e, indirectamente, as da sua investigação. Para além de nos darem conta das dificuldades de constituição e de análise do corpus documental recolhido, os autores categorizam os campos temáticos que mais têm suscitado a atenção dos investigadores e salientam o carácter descritivo e exploratório da grande maioria dos estudos realizados. As conclusões e recomendações que os autores da investigação recensada tiram dos seus trabalhos tendem a convergir no sentido da defesa de uma formação centrada nas situações de trabalho, de maior autonomia dos formandos, de identificação de necessidades de formação e de estratégias flexíveis e cooperativas de formação.

O artigo de Isabel Chagas e Teresa Oliveira faz uma revisão da literatura sobre o ensino de Biologia publicados nos últimos quinze anos assente em grande variedade de fontes bibliográficas. O artigo é estruturado através das várias categorizações de análise detectadas a partir da identificação dos temas de investigação, tão variadas como, por exemplo, metodologias de ensino, linguagem e comunicação ou educação ambiental. Tendo identificado lacunas de investigação, as autoras esboçam um quadro de investigação, potencialmente enriquecedor da construção do conhecimento nesta área que passa, entre outros aspectos, pelo aprofundamento de alguns temas e variação metodológica.

A entrevista concedida por J. Schriewer mereceu a Ana Isabel Madeira o destaque, a jeito de título, de uma opinião daquele investigador: "Se as Ciências da Educação não conseguirem impor-

se como disciplinas de investigação rigorosas, estarão ameaçadas no longo prazo". Julgamos que esta afirmação de Schriewer não podia ser mais oportuna vindo reforçar as preocupações que exprimimos ao longo deste editorial.

A entrevista concedida por J. Schriewer mereceu a Ana Isabel Madeira o destaque, a jeito de título, de uma opinião daquele investigador: "Se as Ciências da Educação não conseguirem impor-se como disciplinas de investigação rigorosas, estarão ameaçadas a longo prazo". Esta afirmação de Schriewer não poderia ser mais oportuna, vindo reforçar as preocupações expressas ao longo deste editorial.

Para fecharmos este editorial, resta-me desejar o maior sucesso à equipa que passará a ter a seu cargo a orientação da revista da SPCE e cumprir um dever da gratidão exprimindo o nosso maior reconhecimento

- aos autores dos textos que se empenharam num trabalho difícil e ingrato mas de indiscutível utilidade;
- aos consultores que avalizaram os artigos publicados e deram sugestões que os enriqueceram;
- à Direcção da SPCE pela confiança testemunhada;
- aos membros do Conselho Editorial pelo verdadeiro trabalho de equipa que nos permitiram realizar, em que a troca de ideia franca e a procura de consensos foi uma realidade;
- à mestre Marília Rocha que assegurou muito do trabalho necessário à publicação da revista.

#### Referências

- Cooper, H. M. & Lindsay, J.J. (2003). Research Synthesis and Meta-analysis. In Bickman e D.J.Rog (ed.), *Handbook of Applied Social Research Methods*. Santo António do Texas: Sage. XXX
- Fenstermacher, G. D. (1994). The Knower and the Know: The Nature of Knowledge in Research on Teaching, *Review of Research in Education*, 20, 3-55.
- Flanders, N. (1977). Knowledge about teachers' effectiveness, *British Journal of Teacher Education*, 3 (6), 3-25.
- Guba, E. e Lincoln, Y. (1989). Fourth Generation Evaluation. Newbury Park, C. A.: Sage.
- Guimarães, H.M., Moreira, L. e Melo, I. (1986). A Meta-análise em Questão: Um Frente a Frente. *Revista de Educação*, 73-78.

- Hammersey, M (2002). A Review of Review: Structure and Function in Reviews of Educational Research (Written with Peter Foster). In M. Hammersey (ed), *Educational Research: Policy – making and Practice*. Londres: Paul Chapman.
- Lather, P. (2001). Validity as an Incitement to Discourse: Qualitative Research and the Crisis of Legitimation. In V.Richardson (Ed.). (ed) *Handbook of Research on Teaching* (Fourth Edition, pp. 241-250). Washtington: American Education Research Association.
- Zeichner, K. e Noffle, S. E. (2001). Practitioner Research. In V. Richardson. (Ed.) (ed), *Handbook of Research on Teaching*. Fourth Edition, Washington: American Education Research Association.

**A investigação em Portugal sobre a avaliação das aprendizagens  
dos alunos (1990-2005)**

Consultores do artigo: Almerindo Afonso e Pedro Rodrigues

**A INVESTIGAÇÃO EM PORTUGAL SOBRE A AVALIAÇÃO  
DAS APRENDIZAGENS DOS ALUNOS (1990-2005)**

Carlos Barreira\*  
Jorge Pinto\*\*

**RESUMO**

O presente artigo fornece uma revisão dos estudos de investigação portuguesa sobre avaliação da aprendizagem dos alunos, realizados entre 1990 e 2005, nos vários níveis de ensino excluindo o ensino superior. Para este estudo foram seleccionados 43 trabalhos. Estes permitem pôr em evidência as principais conclusões desta revisão. As práticas de avaliação das aprendizagens não evoluem em função das mudanças na legislação, apesar de conceptualmente os professores aderirem às ideias constantes na legislação. Os testes continuam a ser a forma de avaliação mais comum, todavia encontram-se alguns instrumentos de suporte às práticas de avaliação formativa. Embora os professores reconheçam a importância da explicitação dos critérios na avaliação, continuam ainda a formulá-los em termos bastante gerais e a introduzir outros critérios não definidos previamente. A formação é neste domínio ainda escassa e não tem normalmente em consideração a dimensão institucional e cultural da avaliação. Os estudos revistos confrontam-nos com duas realidades: uma tem a ver com as mudanças pouco substanciais verificadas na avaliação pedagógica e formativa; a outra ilustra o conhecimento emergente nesta área de pesquisa, e evidencia o desenvolvimento de estudos mais contextualizados, envolvendo professores e investigadores.

**Palavras-chave:** avaliação das aprendizagens; perspectivas dos professores; práticas da avaliação; mudança.

**1. Introdução**

Os discursos e os debates sobre a avaliação, de uma forma geral, constituem um fenómeno relativamente recente. Vários autores

\* Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra

\*\* Escola Superior de Educação de Setúbal

(Costa, 1981 e Afonso, 1998) sublinham o pouco interesse que a problemática da avaliação suscitava, como objecto de investigação, até um passado recente. Mesmo hoje, para quem se dedica ao estudo da avaliação, e em particular ao da avaliação das aprendizagens dos alunos do ensino não superior, tem ainda alguma dificuldade em aceder aos estudos realizados em Portugal. Estes, decorrentes normalmente dos trabalhos empíricos realizados no âmbito da formação pós graduada, não deram origem a publicações acessíveis a um público mais vasto. Na sua maioria continuam nas estantes das bibliotecas das instituições constituindo o que se convencionou chamar de literatura cinzenta. Talvez este facto seja um sinal do pouco interesse que suscita a divulgação dos dados da investigação em avaliação, sobretudo quando esta não adopta um modelo de "recrutamento" de aplicação imediata.

Mesmo conscientes desta situação os autores deste artigo ao serem confrontados com a proposta lançada pela Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação em elaborar um estudo sobre a investigação em avaliação das aprendizagens dos alunos realizada em Portugal nos últimos anos, encararam-na como um desafio fundamental, por cinco razões. A primeira, porque é importante conhecer e reflectir sobre o que vem sendo feito nesta área no sentido de um melhor conhecimento e clarificação do campo de investigação e dos seus objectos de trabalho. A segunda, porque essa abordagem reflexiva permite relançar a investigação, tanto ao nível do aprofundamento de alguns objectos de estudo, como do alargamento da investigação a novos campos de trabalho. A terceira, porque este estudo ao implicar uma recolha, tão exaustiva quanto possível, das investigações produzidas, torna-as mais visíveis e acessíveis, a partir de agora, a um público interessado por estas questões. A quarta, porque permite perceber e afirmar a das aprendizagens dos alunos como uma área de investigação específica, zona de interface com outras áreas, mas não como dependente delas, ou das suas lógicas de investigação. Por último, porque os autores deste artigo, ao realizarem os seus estudos de investigação na área da das aprendizagens dos alunos dos alunos, ainda que em campos distintos, para além do da riqueza do trabalho colaborativo que desenvolveram, puderam alargar, aprofundar e mesmo problematizar o seu universo de conhecimentos, em confronto com os outros trabalhos. Naturalmente, que os autores reconhecem os limites deste trabalho não foram tão longe quanto queriam porque o tempo e o espaço que delimita um artigo impõem alguns constrangimentos.

Também a dispersão da informação e a sua pouca visibilidade obrigou a um verdadeiro trabalho de pesquisa e perseguição de pistas bibliográficas em diversas fontes, bem como nas redes de relações e de conhecimentos que cada um dos autores detinha. Mesmo assim, é natural que muitos trabalhos não tenham sido recenseados, ou que embora o sendo, as instituições não tenham respondido nem afirmativamente nem num *timming* adequado à realização deste estudo. É ainda de sublinhar o empenhamento que os serviços de documentação da Escola Superior de Educação de Setúbal e da Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação da Universidade de Coimbra tiveram não só na pesquisa, mas também na operacionalização das possibilidades de acesso aos trabalhos identificados como potenciais objectos de estudo.

## 2. Objectivos e questões estruturantes

Pretende-se com este estudo, tendo em conta as limitações apresentadas, proceder a uma sistematização e análise crítica dos trabalhos realizados em avaliação das aprendizagens dos alunos no ensino não superior realizados por investigadores, inseridos normalmente em processos de formação a nível de mestrado ou de doutoramento. O período de tempo considerado está fundamentalmente compreendido entre 1990 e 2003, embora com algumas exceções. Estas prendem-se com o conhecimento directo dos autores de trabalhos de investigação considerados como relevantes, realizados a montante ou a jusante deste intervalo de tempo. Estes casos são, contudo, uma exceção.

Ao identificar os temas de investigação nesses trabalhos, dá-se a conhecer as principais questões que geram a curiosidade no campo da das aprendizagens dos alunos pela necessidade da sua problematização decorrente de diferentes contextos associados à inserção profissional dos investigadores e/ou dos seus interesses. Uns decorrem directamente das práticas avaliativas; outros pelo desejo ou necessidade de mudança nos procedimentos avaliativos, e outros ainda pela necessidade de aprofundamento da das aprendizagens dos alunos nas suas diversas vertentes. Este movimento que teve o seu inicio e expansão nos anos 90, gerado em grande parte pela regulamentação dos sistemas de avaliação dos ensinos básico e secundário, cria um contexto de reflexão sobre linhas de investigação e de intervenção, então emergentes, mas

portadoras de futuro. Estes trabalhos geraram também uma plataforma de entendimento e de desenvolvimento de um conhecimento plural sobre a das aprendizagens dos alunos nas suas diversas dimensões. Este ponto de situação permite contribuir o desenvolvimento do conhecimento nesta área, evitando a realização de estudos meramente reprodutivos, centrados sobre aspectos pontuais, ou sobre objectos cujo conhecimento construído considera hoje, como problemáticas relativamente esgotadas ou mesmo ultrapassadas e se esses estudos não trouxerem nenhum novo contributo ao conhecimento. Tentou-se, assim, construir uma compreensão global e articulada, sobre uma área de enorme complexidade que é a avaliação: (i) é subsidiária de uma teoria, (ii) operacionaliza-se através de procedimentos e instrumentos diversos; (iii) acontece num contexto organizacional complexo; (iv) é realizada por pessoas em situação. Longe de ser uma técnica neutra a das aprendizagens dos alunos está impregnada de valores sociais e morais. Mas para além desta complexidade, a própria natureza da avaliação, não é um processo que recolha uma unanimidade conceptual, o que leva Guba e Lincoln (1990) a dizer que não há nenhuma definição "correcta" que ponha definitivamente termo à discussão sobre as características e objectivos da avaliação.

Todavia, da análise feita ao conceito de avaliação, podemos constatar a existência de elementos que surgem de forma mais persistente, são eles: a medida, a recolha de informação, o juízo de valor e a tomada de decisão. Para De Ketele e Rogiers (1993), a avaliação apresenta-se como uma actividade abrangente, capaz de englobar: recolha de informação, medida, controlo, juízo de valor e tomada de decisão. A avaliação apresenta-se fundamentalmente como um processo de obter informação, de formulação de juízos e de tomada de decisões, sendo descrito por Tenbrink (1974) num modelo trifásico, cujas componentes são: preparação — disposição para avaliar; recolha de dados — obtenção da informação e avaliação — formulação de juízos e tomada de decisões. Recolha de informação, juízo de valor e tomada de decisão são assim considerados vectores principais no conceito de avaliação.

Neste sentido, Beltrán de Tena e Rodríguez Diéguez (1990) definem a avaliação a partir de três eixos ortogonais, independentes uns dos outros: o eixo descriptivo — medida e estimativa; o normativo — referência estatística e referência ao critério e o eixo da tomada de decisões — presença e ausência.

Podemos dizer que a medida, a referência estatística e a ausência de tomada de decisões fazem parte de um paradigma quantitativo, que dá importância à objectividade, ao rigor, como ponto de partida, ao resultado a curto prazo e ao controlo das variáveis intervenientes, enquanto a estimativa, a referência ao critério e a tomada de decisões se incluem no paradigma qualitativo, que enfatiza a compreensão, a objectividade como ponto de chegada, isto é, como resultante da intersubjectividade, a valorização, o processo, os resultados a longo prazo e as situações concretas e singulares.

É, assim, que a avaliação tem sido perspectivada quase de modo antagónico e exclusivo devido aos paradigmas quantitativo e qualitativo em que se filia e às características e pressupostos que estes revelam. Uma vez que a avaliação, como qualquer fenómeno ou acontecimento, pode ser influenciada por uma série de variáveis relacionadas com os diferentes contextos educativos, Beltrán de Tena e Rodríguez Diéguez (*op. cit.*, p. 320) defendem a "integração operativa" de diferentes perspectivas de avaliação em todos os casos que seja possível.

A avaliação das aprendizagens dos alunos, sendo um campo de investigação, intervenção e formação onde intervêm vários actores, tem permitido estudar as coerências entre aquilo que é prescrito, o que os professores pensam como adequado, e aquilo que fazem efectivamente, de uma forma global ou apenas em aspectos mais parcelares, no sentido de tornar a avaliação mais próxima da aprendizagem. É para nós interessante perceber também a influência que os diversos estudos de investigação têm produzido nas práticas de das aprendizagens dos alunos e de aprendizagem, bem como nos discursos políticos, isto é ao nível das novas orientações públicas sobre e para a das aprendizagens dos alunos ou melhor para uma Escola mais selectiva ou mais inclusiva.

Subjacentes à sistematização do conhecimento científico numa determinada área encontram-se questões que têm a ver com o sentido e o valor das investigações, os contributos que trazem de novo, os contextos em que são realizadas e os investigadores ou escolas envolvidos.

Colocámo-nos então algumas questões estruturantes no que concerne: ao modo como se vai definindo o objecto de estudo e consolidando a investigação em avaliação em Portugal; aos estudos realizados; aos temas que vão emergindo; aos objectivos que se vão evidenciando; às metodologias que vão sendo utilizadas e

desenvolvidas; ao tipo de conhecimento que se vai evidenciando; aos espaços de divulgação que são utilizados; à forma como circula a investigação; aos papéis que os diferentes actores vêm assumindo; às relações que a avaliação estabelece com outras disciplinas bem como com outras áreas de intervenção e às tendências futuras que se desenham. Como questões de fundo, levantadas *a priori*, a sua resposta ficou dependente da informação que viesse a ser encontrada. Por outro lado, e numa atitude de interacção com os dados, estávamos abertos a outros aspectos que não tivessem sido inicialmente identificados, mas que se foram impondo à medida o nosso trabalho ia sendo desenvolvido.

### 3. Âmbito do trabalho

É fundamental que num primeiro momento se faça a caracterização conceptual e se defina o âmbito deste estudo. A nossa análise incidiu sobre a avaliação dos alunos ao nível do pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, contemplando várias perspectivas: a legislativa, a conceptual, as práticas e também os significados simbólicos da própria avaliação, na medida em que os gestos avaliativos não são neutros e podem ser interpretados no quadro das relações sociais em que se desenvolvem. Entendemos aqui naturalmente a avaliação como um processo de recolha análise e produção de informação que permite a formulação de um juízo avaliativo através de um processo de tomada de decisão. Este processo é necessariamente contextualizado, desenvolvido por actores em inter relação e inscrito num sistema de valores que a própria avaliação reforça ou gera novos sistemas de valores. Deste modo, os eixos de análise giram em torno: (a) do modo como a avaliação dos alunos tem sido vista ao longo do último século com especial incidência na década de noventa até aos nossos dias; (b) se estas diferentes molduras legislativas têm influenciado a forma de os professores pensarem e "fazerem" a avaliação, mas também como é que os alunos perspectivam estas mudanças; (c) como se processa a abertura do jogo avaliativo entre professores e alunos, isto é, o que aqueles explicitam e estes percebem o que se pretende em matéria de avaliação; (d) como se desenrolam algumas dinâmicas do processo avaliativo e nomeadamente como se avaliam algumas tarefas mais específicas; (e) como acontecem ou se desenvolvem processos de

avaliação mais centrados no percurso de aprendizagem dos alunos, ou seja, em que a avaliação se pode tomar num processo de assistência à aprendizagem; (f) qual a potencialidade de alguns instrumentos de avaliação em detrimento de outros, na construção de uma avaliação mais centrada nas decisões de natureza pedagógica, do que administrativas; (g) e finalmente qual o significado simbólico da avaliação enquanto produto cultural, de reforço de uma pedagogia burocrática ou de alavanca para uma pedagogia alternativa. Após a análise dos trabalhos decidimos ainda contemplados à partida eram objecto de trabalho nalguns estudos: (h) a informação avaliativa e o seu papel na relação escola família e (i) a formação em avaliação.

Para a realização deste trabalho contamos, essencialmente, com estudos empíricos, muitos deles realizados por professores em processos de formação que procuram respostas para o seu saber profissional ou para o seu agir avaliativo. Foi nossa opção considerar apenas estudos empíricos ou artigos descritivos ou analíticos de estudos empíricos, rejeitando artigos ou livros de natureza mais especulativa ou prescritiva. Com este trabalho trouxemos à luz do dia um vasto número de obras consideradas como "literatura cinzenta" que povoam as prateleiras de inúmeras bibliotecas de faculdades. Referimo-nos naturalmente às teses de mestrado (e de doutoramento) normalmente não publicadas e desconhecidas da comunidade científica e em particular da que se interessa por esta temática. Uma outra dimensão deste estudo que deve ser clarificada é a sua perspectiva conceptual. Esta ao inscrever-se numa perspectiva qualitativa de abordagem dos fenómenos sociais, em que a avaliação das aprendizagens se inclui, torna a sua natureza eminentemente interpretativa, na qual é evidente a indissociabilidade entre os actores da relação avaliação/avaliado e o objecto da própria avaliação. Esta perspectiva permite-nos incluir neste estudo, para além de estudos de investigação baseados em paradigmas mais clássicos, estudos baseados em paradigmas qualitativos e de interpretação sobre a experiência, vivida ou observada, na medida em que um melhor conhecimento gera potencialidades para uma melhor intervenção.

Enfrentámos, assim, a dificuldade de tomar decisões relativamente ao *corpus*. Condicionados pelo tempo disponível, mas também pela ausência de um critério estabelecido sobre o que é (e o que não é) investigação em educação, assumindo que se trata de um trabalho de meta-análise de outros trabalhos, talvez incompleto mas

necessário, optámos por considerar trabalhos com uma componente empírica, mas também com alguma abertura a outros ensaios de análise ou de relatos desse tipo de trabalhos. Rejeitámos assim deliberadamente, os ensaios prescritivos, — que enunciam apenas o que é e/ou como se faz — porque outros estudos mostram a pouca valia destas prescrições quando inseridas numa dinâmica de ação pedagógica subordinada a outras lógicas, em que a avaliação não é apenas mais uma peça acoplada a outras, mas antes uma dimensão do agir pedagógico do professor como uma totalidade. Um estudo sobre os ensaios prescritivos em termos de avaliação seria certamente um estudo muito interessante, mas por razões de coerência e de tempo, não foi possível incorporá-lo.

#### 4. Constituição do *corpus*

Limitámo-nos fundamentalmente aos trabalhos de investigação empírica realizados em Portugal sobre as aprendizagens dos alunos do pré-escolar e ensino básico e secundário nas universidades ou institutos de investigação. Assim começamos a fazer uma pesquisa on-line sobre trabalhos de investigação nesta área, quer em bases de dados portuguesas existentes, quer ainda nas bibliotecas de Instituições de Ensino Superior entre 1989 e 2003. Este período para além de ser suficientemente abrangente parece-nos realista uma vez que antes dessa data a avaliação ainda não tinha entrado na agenda de interesses dos investigadores sobretudo em meio universitário. Após uma primeira análise com base nos títulos seleccionamos 43 obras (35 trabalhos empíricos e 8 artigos), por nos parecerem aquelas que se relacionavam com o nosso objecto de estudo. De seguida procedeu-se a um pedido de envio desses trabalhos às instituições que os detinham. Estamos certos que em todo este processo há necessariamente alguma perda de informação, trabalhos certamente intercessantes que ficaram fora deste nosso trabalho. Contudo e tentando superar esta situação, através de contactos pessoais, fomos solicitando outros trabalhos que conhecímos e que julgámos de interesse incluir na nossa análise, uns com data anterior a 1990 e outros posterior a 2003. Naturalmente que a não rigidez temporal deve ser tida em conta na leitura do artigo.

Assim, o nosso *corpus* de análise é constituído por 35 trabalhos de investigação e por oito artigos considerados como referências complementares importantes para o nosso estudo.

#### 5. Metodologia de recolha e análise dos dados

Procedeu-se numa primeira fase a uma análise dos trabalhos partindo de uma ficha de caracterização (Pinto & Barreira, 2005) em que se identifica dados factuais, mas também de natureza já descritiva (i) foco principal do estudo e o nível de escolaridade (ii) o autor(es) do estudo; (iii) o ano da sua realização; (iv) o título (v) o estatuto do trabalho (tese de mestrado, doutoramento, artigo); (vi) a instituição onde foi realizado; (vii) e a metodologia do estudo. (Anexo I)

Numa segunda fase, e após uma leitura dos trabalhos, passou-se à caracterização dos temas, num primeiro momento ainda com um carácter relativamente flutuante, até uma posterior estabilização. A cada tema foi atribuído um código, constituído por um número romano correspondendo a cada categoria como se pode ver no quadro seguinte.

QUADRO 1		
CATEGORIAS TEMÁTICAS DOS EIXOS EM ESTUDO		
Categoria	Foco de incidência principal	Descrição
I	Avaliação prescrita	Trabalhos sobre os despachos normativos
II	Consistência entre as concepções e práticas de avaliação	Trabalhos sobre a relação existente entre o que os professores pensam e o que fazem
III	A avaliação como um processo de comunicação interpessoal – os critérios e a sua explicação/apropriação	Trabalhos sobre a enunciação dos critérios e o conhecimento que os alunos têm deles
IV	Os instrumentos e os seus usos nas práticas avaliativas	Trabalhos de identificação de instrumentos e seus usos em várias tarefas da prática pedagógica
V	A avaliação e a aprendizagem – Práticas de regulação pedagógica	Trabalhos sobre as práticas pedagógicas de avaliação reguladora no quotidiano
VI	A avaliação e a informação avaliativa	Trabalhos acerca das funções e papéis da informação avaliativa na relação escola-família
VII	A avaliação como uma prática social complexa	Trabalhos sobre a gestualidade avaliativa e os significados e valores
VIII	A avaliação e a formação	Trabalhos sobre a problemática da formação em avaliação

Embora não haja trabalhos específicos sobre temas VI e VIII eles estão presentes em muitos dos trabalhos, pelo que decidimos definir estas categorias.

Esta metodologia (Pinto & Barreira, 2005) permite assim ter uma visão global de dos trabalhos considerados.

Posteriormente, procedemos a uma análise de tipo interpretativo, tendo em conta: o autor, o objecto, objectivos, tipo de estudo, principais quadros de referência, metodologias, participantes e seus papéis, conclusões e implicações que nos permitiu desenvolver o presente trabalho.

#### 6. Caracterização geral dos trabalhos considerados

Os autores são predominantemente pessoas em situação de auto-formação em cursos de mestrado e doutoramento, ou por docentes do ensino superior. Os trabalhos provêm de cursos realizados nas seguintes Instituições: Universidade de Lisboa (oito), Universidade Católica Portuguesa (sete), Instituto Superior de Psicologia Aplicada (seis), Universidade do Minho (cinco), Universidade de Coimbra (três), Universidade dos Açores (dois), ESESetúbal/Instituto Politécnico de Setúbal (dois), Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (um), Universidade do Algarve (um).

Os focos de incidência dos trabalhos são os seguintes:

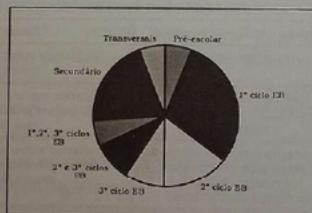


Gráfico 1 - Focos de incidência

Os níveis de ensino sobre os quais os trabalhos incidem são os seguintes:



Gráfico 2 - Níveis de ensino

As metodologias utilizadas nos trabalhos considerados são as seguintes:

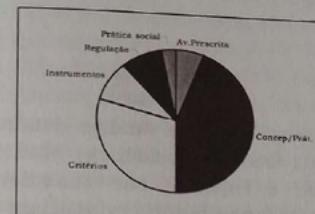


Gráfico 3 - Metodologias utilizadas

As técnicas de recolha de dados mais utilizadas são: questionários, entrevistas, observação (geralmente participante), consulta de documentos. No tratamento de dados privilegiam-se abordagens qualitativas e interpretativas. Na perspectiva dos autores do estudo, a maioria dos trabalhos realizados em Portugal usa uma metodologia de estudo de caso e de estudo exploratório, pelo que os resultados não podem ser generalizados a toda a população, embora apontem para certas tendências em termos de avaliação das aprendizagens dos alunos.

Os professores aparecem com mais frequência como participantes, em detrimento dos alunos. O papel do professor é muitas vezes passivo em função da própria investigação, ou seja, é sobretudo um informante do que pensa, e um revelador do que faz. Há contudo alguns estudos em que o professor é protagonista da sua mudança de práticas avaliativas.

Os quadros conceptuais mais frequentes nos trabalhos prendem-se com os estudos sobre a evolução da natureza da avaliação, das suas práticas e da sua emergência no campo pedagógico, nomeadamente da avaliação sumativa e formativa, bem como a utilização e as potencialidades dos seus instrumentos. Também a construção do saber profissional nomeadamente em matéria de avaliação e as representações sociais acerca das práticas avaliativas são quadros conceptuais abordados. As teorias da aprendizagem e do erro e o seu papel revelador dos modos de representação do conhecimento, bem como os processos de comunicação avaliativa e a sua implicação nas aprendizagens são quadros conceptuais cada vez mais evidentes. Mas também a teoria do agir avaliativo, e a análise da

legislação à luz dos espaços problemáticos são outros campos que ajudam a entender, a problematizar e a interpretar alguns dados revelados nos estudos.

### 7. Temas em estudo

Apresentamos de seguida uma análise detalhada dos estudos organizados pelos seus focos de incidência. Muitos destes estudos, pela sua diversidade e riqueza, são considerados em várias dimensões temáticas. De forma notória evidenciam-se os temas sobre a avaliação informativa (7.6) e a formação em avaliação (7.8) onde não havendo nenhum trabalho que incidisse exclusivamente sobre estas problemáticas, foi possível construir uma reflexão a partir das contribuições substantivas de vários trabalhos.

#### 7.1. A avaliação prescrita

Ao utilizarmos esta designação de avaliação prescrita estamos a referirmo-nos à definição da avaliação a partir de um ponto de vista dos organismos centrais que tutelam o sistema educativo, e que mandam executar, normalmente através de legislação adequada. A avaliação prescrita traduz o olhar do Estado, ou melhor da sociedade, nas suas diversas dimensões, objectivos, objectos, modos de efectivação, actores e suas respectivas responsabilidades e ritmos. A importância desta análise ajuda a compreender melhor a imagem de escola que a sociedade preconiza se tivermos em conta que a avaliação é sempre uma resposta a pedidos sociais mais gerais (Barlow, 1992).

Se dos finais de 80 até aos nossos dias existem estudos que se debruçam sobre os cinco despachos normativos que saíram entre 1991 e 2005 sobre avaliação das aprendizagens nos ensinos básico e secundário, nos anos antecedentes há muito menos estudos. Ora é justamente neste contexto que o trabalho de Henrique Jorge (1996), se destaca procurando apreender as linhas de força da avaliação em Portugal desde o liberalismo (1836) até à reforma Roberto Carneiro.

Partindo da ideia de que em cada período histórico a escola desempenha um certo papel social a avaliação e os seus processos serão também diferentes nessas várias Escolas "desejadas". No seu

trabalho a autora estuda a avaliação e as suas linhas de força em cinco períodos históricos: o liberalismo (1836-1910), o republicanismo (1910-1926); o salazarismo (1926-1968); o marcelismo (1968-1974) e a democratização do ensino (1974-1990). A grande evolução que se segue na década de 70 em particular após o 25 de Abril e a dificuldade de configurar em períodos históricos estáveis leva a globalizar a avaliação na década de 70, 80 e 90 sobretudo até à reforma Roberto Carneiro. Também Lobo (1998) e Pacheco (1994) procedem a uma retrospectiva histórica da avaliação em Portugal. Enquanto que Lobo (*op. cit.*) procede a uma divisão precisa em décadas: 70 — as reformas; 80 — fundamentação da reforma; 90 — aplicação da reforma, sendo a avaliação encarada de forma específica em cada uma delas, Pacheco (*op. cit.*), não se restringe a este período temporal, procurando dar uma ideia de como era vista a avaliação muito antes da década de 70. Refere-se assim especificamente a três modelos de avaliação: o modelo liceal que se situa entre 1836 e 1974; o modelo dos anos 80 e o modelo da reforma a partir dos anos 90, sua importância e implicações para a prática educativa (Barreira, 2004).

Ao longo dos períodos, das décadas e dos modelos referidos pelos autores a avaliação, a pouco e pouco, deixa de estar ancorada nos exames e no seu potencial de medida, para estar centrada na observação, isto é na recolha de informação com vários objectivos: orientação do aluno no sistema, e apoiar o aluno na resolução dos seus problemas, tanto pedagógicos como psicológicos. A avaliação torna-se um revelador de sinais e o professor ao persegui-las pode ajudar melhor o aluno, tanto no seu encaminhamento para outras opções do sistema educativo como em termos pedagógicos.

##### 7.1.1. A democratização do sistema de ensino

A democratização da vida social, e consequentemente da própria escola a partir do 25 de Abril 1974, permitindo o contacto com outras formas de pensar o ensino e a aprendizagem e a própria escola, trouxe inevitavelmente novos olhares em termos da própria avaliação. Pensamos que num primeiro momento se assiste a uma fase errática mais reactiva em relação à experiência vivida (Pinto, 2002) do que propriamente a uma visão estruturada das missões da escola.

Há inúmeras alterações que se vão vivendo ao nível do próprio sistema educativo, tais como a reorganização do 1º ciclo em fases, a unificação do ensino, novos programas, novas metodologias de trabalho o alargamento da própria educação e formação. Estas importantes transformações aliadas a uma maior democratização da vida escolar e do poder de intervenção social em especial das famílias no quotidiano das escolas levou ao enfraquecimento dos exames como "modelo de avaliação". O declínio da certeza positivista coloca também em causa o valor dos procedimentos avaliativos ligados aos exames do ponto de vista da sua validade e fidedignidade, para além da própria justiça social. Cria-se um dilema entre uma experiência passada desgastada e ineficaz e o advento de formas alternativas de avaliação.

A emergência da acção força muitas vezes a retracção ou as ambiguidades ao nível das ideias, a mudança da escala de notação discreta para uma escala de intervalos entre 1 e 5 no ensino básico unificado, com o reconhecimento de que o mesmo nível compreende diferentes níveis de conhecimentos e capacidades, a afirmação da importância do percurso do aluno, da avaliação como um processo contínuo e globalizante, avaliação formativa como uma modalidade de avaliação fundamental na medida em que permite actividades de remediação para os alunos, a ausência de mecanismos de controlo sobre a gestão dos programas, a importância a informação aos pais como processo de informação e implicação dos mesmos no processo educativo dos filhos, a substituição dos exames por provas globais integradas no processo de ensino aprendizagem da responsabilidade da escola em 1997, como uma solução de compromisso entre os exames e a avaliação contínua, são mudanças súbitas muitas vezes fruto de modas do que de uma razão de ser consciente e assumida. A própria legislação em 83, através do despacho 23/ME/1983 (Jorge, 1996) suprime os exames para os alunos do ensino regular ficando estes reservados apenas para os alunos do ensino particular e cooperativos matriculados em estabelecimentos sem paralelismo pedagógico. A avaliação contínua estende-se mesmo ao ensino secundário assumindo a escola a condução e definição dos mecanismos de controlo interno. Ao estado compete a validação externa desses mecanismos. De facto muita coisa mudou em pouco tempo quer ao nível das escolas e da sua organização quer ao nível das próprias medidas relativas à avaliação, sem que isso corresponesse a uma linha estratégica coerente.

Ora a Lei de Bases do Sistemas Educativo (Lei 46/86) parece ser uma resposta para este problema ao definir as travas mestras de uma política para a educação. Em termos muito gerais, a lei de bases retoma em traços largos a construção de uma escola democrática, de sucesso, e que garanta o ensino e aprendizagem a todos os alunos. Naturalmente ainda que de uma forma minimalista não deixa de se referir à avaliação como um instrumento de certificação das aprendizagens, de controlo da qualidade do sistema educativo mas também como um instrumento ao serviço do ensino e da aprendizagem. Podemos dizer que a lei de bases define uma matriz de funções para a avaliação que vai influenciar de forma ambígua as posteriores regulamentações sobre a avaliação (Afonso, 1998; Pinto, 2002). Todavia são estas que tomam a avaliação do aproveitamento escolar como "algo que tem um carácter predominantemente formativo e contínuo" (Leal, 1992, p. 23). É, assim, introduzido na avaliação prescrita o conceito de avaliação formativa e afirmado em simultâneo a descentralização da própria avaliação tornando-a propriedade dos seus mais directos actores.

#### *7.1.2. As sucessivas mudanças na legislação sobre a avaliação das aprendizagens dos alunos*

Se houve estudos já atrás referidos que traçaram a evolução da avaliação por períodos ao longo de todo o século XX até ao início da década de 90, não menos importantes foram os trabalhos efectuados desde essa mesma década até ao presente, considerando-se este último período de alguma intensidade legislativa com vista à regulamentação e ao aperfeiçoamento da avaliação dos alunos do ensino não superior.

No decorrer do ano lectivo 1990/91, torna-se público, para ser discutido e debatido, o primeiro projecto do Ministério da Educação conducente à avaliação dos alunos dos ensinos básico e secundário integrado num documento único para os dois níveis de escolaridade. Foi dado um importante relevo a este projecto, que sendo apresentado como um elemento essencial da reforma educativa, precedeu o primeiro normativo relativo à avaliação dos alunos (Despacho n.º 162/ME/91, de 23 de Outubro).

Afonso (1998) considera como aspectos mais positivos deste projecto a tônica dada ao sucesso educativo (ponto 2.1), à avaliação

formativa (ponto 3.1), à necessidade de implementar medidas diversificadas de apoio educativo para os alunos com dificuldades de aprendizagem (ponto 11), e ao princípio de que a retenção deve ser sempre uma medida de carácter excepcional (ponto 13). Todavia, este projecto levantou algumas questões pertinentes realçadas através de opiniões e pareceres e de estudos levados a efecto.

Assim, entre a publicação do primeiro projecto do Ministério da Educação para a avaliação dos alunos e o Despacho Normativo n.º 162/ME/91, de 23 de Outubro, o Instituto de Inovação Educacional levou a cabo, em 1990/91, a pedido da Secretaria de Estado da Reforma Educativa, dois estudos sobre esta temática. Um procurava conhecer as opiniões dos professores dos ensinos básico e secundário sobre as medidas que constam no projecto de avaliação dos alunos (I.I.E., 1991a); o outro, com objectivos semelhantes, dirigia-se aos estabelecimentos de ensino básico, secundário e superior e às associações de pais (I.I.E., 1991b). Os resultados destes estudos foram publicados em Março e Abril de 1991.

No que respeita ao relatório que contém as "Opiniões dos professores dos ensinos básico e secundário relativamente às medidas constantes no projecto do sistema de avaliação de alunos" os resultados mostram que os professores não levantam grandes obstáculos à avaliação aferida, à notação da avaliação formativa e à avaliação especializada, pois existem níveis de concordância significativos nos docentes do 3º ciclo do ensino básico e do secundário de 50%, 54% e 71%, respectivamente. O mesmo não se pode dizer da avaliação sumativa, uma vez que o nível de concordância se fixa somente nos 25%.

No segundo estudo "Análise de pareceres de associações e instituições de educação sobre o projecto do sistema de avaliação dos alunos" (I.I.E., 1991b) os resultados mostram discordância relativamente à escala numérica de 0 a 20 proposta para o 2º e 3º ciclos do ensino básico, "... por se considerar desadaptada ao nível etário dos alunos e aos objectivos de ensino destes ciclos" (I.I.E., 1991b, p. 29). Há, também, uma discordância generalizada relativamente à avaliação sumativa, sobretudo no que respeita ao momento de aplicação, pois, a par da avaliação aferida, pode recuperar a técnica dos exames e confundir-se com a noção de classificação (Ribeiro, 1990).

Na sequência da publicação do Despacho n.º 162/ME/91, de 23 de Outubro, Cabral (1994) escreve em tom de crítica: "[n]o essencial

o seu articulado segue o do Projecto (...). As principais alterações registadas (...) não expressam de modo nenhum as variadas críticas que o Projecto recebeu durante o período destinado à sua discussão. Acrescente-se que, ao contrário do habitual para documentos desta natureza e importância, o novo regime de avaliação dos alunos foi aprovado sem parecer prévio do Conselho Nacional de Educação e com parecer contrário do Conselho de Acompanhamento da Reforma Curricular" (pp. 151-152).

Todavia, Lemos (1991) acentua cinco aspectos positivos do modelo de avaliação para o ensino básico e secundário: a filosofia educativa passa a ser de sucesso; a optimização pedagógica cria mecanismos de compensação para ajudar os alunos com mais dificuldades; a história escolar do aluno, desde os seis anos de idade, é tida em conta em cada novo ano lectivo; o controlo da qualidade do sistema passa a ser feito através das provas aferidas no final do ensino básico; a participação dos pais ou encarregados de educação é considerada fundamental no processo escolar dos seus educandos.

Boavida & Barreira (1992a, 1992b e 1993) realçam também alguns dos aspectos positivos do referido modelo de avaliação, nomeadamente no que se refere à filosofia subjacente e à sua correspondência com as novas perspectivas de avaliação, no entanto, apresentam também, algumas questões relativas às incoerências entre as modalidades de avaliação formativa e sumativa, ao abaixamento dos níveis de aprendizagem dos alunos e à necessidade de uma formação adequada dos professores no âmbito da avaliação.

Uma crítica apontada com grande insistência ao modelo de avaliação do ensino básico e do ensino secundário é a falta de coerência entre a definição dos conceitos de avaliação formativa, sumativa e a literatura da especialidade acabando por contrariar o pensamento dos autores que mais trabalharam e divulgaram esses conceitos, como sejam, Scriven (1967) e Bloom *et al.*, (1971). A este propósito, Trindade (1992) escreve: "[n]a avaliação formativa aparece uma nova função — a de "classificação" (pontos 3.4 e 8.6, alínea b) — e na avaliação sumativa aparece também uma nova função — a de orientação (pontos 4.1, 7.4 e 10.1)" (p. 145).

Menos de um ano foi quanto teve de vida o Despacho n.º 162/ME/91, de 23 de Outubro, uma vez que foi revogado, em 20 de Junho, pelo Despacho n.º 98-A/92 que regulamenta a avaliação dos alunos do ensino básico, a partir de agora separada da legislação

referente ao ensino secundário (Boavida & Barreira, 1992b). Partindo de um normativo comum, o Despacho n.º 162/ME/91, a avaliação dos ensinos básico e secundário passou a ter contornos diferentes com a publicação do Despacho n.º 98-A/92. É de salientar que este último diploma, embora possa, em parte, ter sido influenciado pelos pareceres solicitados a diversas instituições e a especialistas em ciências da educação, "não resultou nem de negociações com parceiros educativos, nem de indicações ditadas pela sua experimentação" (Conselho Nacional de Educação, Parecer n.º 2/92, in D.R., II Série, n.º 257, de 6 de Novembro).

A este propósito, Martins (1995) e Lobo (1998) consideraram ser uma lacuna lamentável o facto de o supramencionado Despacho não ter sido experimentado, nem resultar da negociação com os parceiros educativos, pelo que não havia quaisquer materiais de apoio, nem sequer dispositivos burocráticos necessários à avaliação dos alunos.

O Conselho Nacional da Educação, no parecer que emitiu acerca do Despacho Normativo n.º 98-A, considera-o "globalmente muito mais positivo que o anterior", em virtude da "importância atribuída à avaliação formativa enquanto elemento central de todo o processo de ensino-aprendizagem", da "constituição de dispositivos de apoio aos alunos com dificuldades, co-responsabilizando a escola pela sua superação", da "importância atribuída ao trabalho em equipa dos professores, assim como aos órgãos pedagógicos e directivos das escolas" e da "participação dos encarregados de educação nas decisões que dizem respeito aos seus educandos" (C.N.E., Parecer n.º 2/92).

Para além dos aspectos positivos, o C.N.E., no referido parecer, chamou, ainda, a atenção para alguns problemas com que o modelo de avaliação do ensino básico se podia confrontar. Estes podem ser intrínsecos, se relacionados com contradições existentes no documento, dando novamente ênfase à concepção de avaliação formativa e à sua relação com a avaliação sumativa, e extrínsecos, se relacionados com a forma como a escola básica funciona actualmente. Tanto uns como outros podiam efectivamente dificultar a concretização das novas práticas avaliativas.

Em 1994, eram feitos alguns aditamentos ao Despacho 98-A/92 pelo Despacho normativo n.º 644-A de 15 de Setembro que pretendiam tão — só "induzir uma maior equidade, justiça e rigor na avaliação dos alunos" (p. 5556-2). Tentou-se uniformizar os critérios para a retenção dos alunos, de forma a atenuar as divergências na

avaliação que se verificavam entre escolas e introduziram-se as provas globais ao nível do 9.º ano de escolaridade (Barreira, 2001a). Há mesmo quem considerasse que as medidas enunciadas não representavam simples "ajustamentos" ao Despacho Normativo n.º 98-A/92, tratando-se, pelo contrário, de "(...) mudanças estruturais que podiam atingir ou perverter vectores fundamentais do modelo e, por isso, a sua filosofia global" (Machado, 1994, p. 45).

A este propósito, Marques (1994) escreve: "[a] reforma educativa morreu ontem ao fim da manhã. Foi assassinada a sangue-frio (...). O motivo foi político" (apud Afonso, 1998, p. 262). No mesmo sentido, Baptista (1994) refere: "(...) não faltam neste documento indicadores de que o sentido da apregoada Reforma foi invertido e de que regressamos à velha escola punitiva e selectiva (...)" (p. 25).

#### *7.1.3. A reorganização curricular e a preocupação com a qualidade das aprendizagens*

A expansão e o alargamento da escolaridade básica verificada na década de 90 ao procurar não só a cobertura da totalidade da população mas também o seu alargamento ao 9º ano trouxeram para a escola a heterogeneidade cultural que compõe o tecido social, gerando novos problemas e desafios. Um desses desafios consistiram em encontrar os melhores caminhos para uma aposta na qualidade, ou melhor para que a quantidade não signifique necessariamente um baixar da fasquia em termos das aprendizagens. Se esta ideia já ia fazendo algum caminho sobretudo ao nível do desenvolvimento de uma avaliação permissiva, apenas porque permitia que todos os alunos pudessem ter sucesso, é subitamente agravada, porque confirmada pela divulgação de estudos internacionais de educação comparada. Assim da suspeita passa-se à confirmação da fraca qualidade do nosso sistema educativo. Mas este facto é ainda reforçado pelos estudos que mostram que quase 50% dos alunos não conclui a escolaridade obrigatória até aos 22 anos, ou porque abandonam precocemente a escola, ou porque reprovam. De resto é de salientar que a taxa de retenções em média no ensino básico se situa nos 22%, o que sendo um número bastante preocupante contraria a imagem de facilitismo.

Torna-se, assim, premente desenvolver esforços para construir uma escola mais eficaz enquanto contexto de aprendizagem para os

alunos. É nesta perspectiva que se enquadra a reestruturação Curricular do Ensino Básico a partir do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro. Para concretizar esta proposta de flexibilização curricular, importa que os professores deixem de situar a sua acção como gestores do currículo exclusivamente ao nível dos grupos disciplinares e passem a incrementar o trabalho cooperativo com todos os outros professores intervenientes no processo educativo do mesmo grupo de alunos (Barreira, 2002a). Torna-se, então, necessário que a programação das actividades educativas, que remete para uma contextualização de um projecto geral, como os programas nacionais (Pacheco, 1996), seja pensada mais em termos de escola, de equipa de professores e de comunidade escolar, do que em termos da acção individual de cada professor. Muito brevemente pode dizer-se que não se tratava de uma grande reforma como a que ocorreu nos anos 90, mas um movimento progressivo de mudanças como um potencial gerador de sinergias para novas mudanças.

Ora é justamente neste quadro que é publicado o Despacho Normativo n.º 30/2001, que, revogando todos os despachos anteriores de avaliação no ensino básico, vem criar a moldura prescritiva para a avaliação nos ensinos básico e secundário.

Desde logo este documento não é entendido como uma peça separada do currículo, mas com um elemento do próprio currículo. Esta perspectiva não é meramente conjuntural, uma vez que a avaliação para ser aquilo que deve ser tem que estar integrada no próprio projecto de escola e do projecto curricular de turma (Pinto, 2004a). Não cabe aqui uma análise detalhada deste despacho mas acentuaremos apenas algumas das suas linhas de força. A avaliação é encarada pela primeira vez de forma explícita como uma prática social contextualizada. A análise cruzada das suas funções e dos níveis em que se realiza e "fabrica" permite sustentar que a avaliação não é algo com um valor absoluto, mas pelo contrário que tem que estar interligado com o contexto e os seus actores para que seja compreensível e tenha um significado. Há uma clara tentativa de clarificação de um quadro de referência para a avaliação, não só através da necessidade de explicitar os objectos de avaliação, mas também de dá-los a conhecer aos alunos e professores de forma clara. A avaliação enquanto processo de recolha e análise de informação deve obtê-la de forma dinâmica, longitudinal e flexível em situações e contextos diversos através de diferentes instrumentos. O dossier do aluno é disso um exemplo. As práticas de avaliação

preconizadas devem seguir uma perspectiva formativa. Pretende-se também ultrapassar a dicotomia entre a avaliação sumativa e formativa colocando, ainda que parcialmente a questão do desenvolvimento de uma atitude formativa, independentemente do tipo de avaliação em questão. Embora discordando que se utilize, supramencionado Despacho (ponto 28a), é a primeira vez que se atribui, de forma explícita, à avaliação sumativa funções formativas, pois o conselho de turma pode, depois de reflectir sobre os resultados de tal avaliação, por exemplo, no final de um período lectivo, "reanalizar o projecto curricular de turma" e proceder a reajustamentos nos processos de ensino, com vista a melhorar as condições de aprendizagem dos alunos (Barreira, 2001a). À primeira vista poder-se-á pensar que se está a confundir as duas modalidades de avaliação; no entanto, a este respeito Zabalza (1995) refere que qualquer modalidade de avaliação pode, e deve, ter funções formativas. No que diz respeito à avaliação sumativa, no final do 9º ano de escolaridade, esta "inclui, ainda, a realização de uma ou mais provas globais ou de um trabalho final incidindo sobre as aprendizagens e competências previstas para o final do ensino básico" (cf. ponto 31). Isto significa que as provas globais começam a obedecer a critérios mais flexíveis, pois, dependendo da escola, elas podem realizar-se por disciplina ou através de trabalhos ou de provas que abarquem "aprendizagens e competências desenvolvidas no âmbito de várias áreas curriculares e disciplinas" (cf. ponto 32). Esta forma de encarar as provas globais vai, necessariamente, implicar um esforço de coordenação e muito trabalho em equipa entre os professores, não só no momento da concepção dos trabalhos e da construção das ditas provas, mas também ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem, o que não deixa de ser considerado um outro aspecto positivo a assinalar no referido Despacho (Barreira, *op. cit.*).

Para além da importância da regulação em termos da avaliação formativa, mesmo num momento de final do ano se pode pensar o que fazer no ano seguinte para que se crie um contexto mais favorável à superação das suas dificuldades. Tendo em conta a perspectiva anterior as decisões avaliativas devem estar orientadas sobre tudo para a valorização dos alunos do que para a sua selecção. Sendo a avaliação uma prática social, ela veicula e rege-se por determinados valores, que devem ser claros e respeitar o princípio da coerência, isto

é, nem tudo serve para avaliar tudo, nem se pode avaliar aquilo que não se ensinou ou trabalhou, o princípio de ser contributiva para a formação dos alunos, de privilegiar um olhar evolutivo do percurso do aluno e ser um processo transparente e partilhado, também pelo aluno.

Como podemos compreender a implementação ainda que progressiva destas prescrições tornam a avaliação indissociável do próprio projecto educativo de escola bem como do projecto de ensino/aprendizagem duma turma. Este olhar sobre a avaliação coloca-a muito mais perto pedagogia do que da administração. Há contudo três zonas de tensão que este documento gera, a primeira é a já velha relação entre a avaliação sumativa e formativa como duas peças complementares mas distintas. Apesar da tentativa de solução deste problema não se esgota na face visível da avaliação que é a avaliação sumativa. E dela que saem as informações para as famílias, e as transições e retenções. A segunda é a necessidade de explicitação do quadro de referência da avaliação ao nível da escola. Isto faz apelo a um trabalho concertado entre os vários departamentos da escola e finalmente à participação dos alunos no processo de avaliação, como organizá-lo e qual o seu valor?

É claro que quando se coloca as questões da qualidade e dos seus desafios surgem normalmente duas tendências, uma exploratória de busca de novas soluções para velhos e novos problemas, de que o Despacho n.º 30/2001 é um exemplo, outra do regresso ao passado preconizando a "tolerância 0". Esta última é, em nosso entender, a postura assumida pelo mais recente despacho normativo sobre a avaliação das aprendizagens no ensino básico (n.º 1/2005), utilizando a estratégia "canada dry" parece que é, não o sendo. O referido Despacho é muito parecido no texto ao anterior mas as alterações que introduz destrói a sua lógica e coerência interna. A recolha de dados sobre os alunos tende a ser um processo estático, mesmo mais burocrático e administrativo, de que até o nome é revelador, passa a chamar-se: "processo individual do aluno". Outro aspecto a salientar é o retorno aos exames nacionais no 9º ano em nome da garantia da qualidade e do rigor. No ensino básico tal como no secundário a avaliação sumativa passa a ser simultaneamente interna e externa. Diríamos que o problema não é tanto os exames no final dos ciclos, isto é, um processo de validação social dos saberes, mas a crença confusional entre qualidade e avaliação. O modelo que se adopta está próximo dos exames do século passado. Será que esse

exame, uma prova escrita de noventa minutos é um instrumento adequado para avaliar todas as competências requeridas a um aluno no 9º ano mesmo que seja só a língua portuguesa e a matemática?

Existem duas linhas de força, de certa forma antagónicas, nesta retrospectiva que delineamos sobre os normativos referentes fundamentalmente à avaliação das aprendizagens do ensino básico. Uma tem a ver com o reforço progressivo e importância atribuída à avaliação formativa, outra diz respeito ao desenvolvimento da avaliação sumativa interna concretizada através de provas globais a nível de escola, introduzida pelo Despacho n.º 644/94 e da avaliação sumativa externa da responsabilidade do Ministério da Educação concretizada com base em exames nacionais a português e a matemática, integrada muito recentemente no Despacho n.º 1/2005. Parece caminhar-se mais para o acentuar da dicotomia entre o formativo e o sumativo, do que caminhar para um modelo integrado de avaliação ao serviço das aprendizagens dos alunos.

## 7.2. A consistência entre as concepções e práticas de avaliação

A investigação sobre as perspectivas, pensamentos, sentimentos e percepções dos professores tem-se afirmado como válida para a compreensão dos fenómenos educativos, uma vez que tanto as crenças como as intenções e processos de pensamento têm influência no comportamento do professor, podendo mesmo determiná-lo. Reconhece-se que as opiniões e concepções dos professores sobre o ensino são consideradas variáveis relevantes do contexto psicológico da sua actividade docente (Clark & Peterson, 1986, apud Serpa, 2003). A revisão da literatura indica que as concepções dos professores influenciam a sua orientação metodológica e o seu comportamento na sala de aula. Assim, tudo leva a crer que as concepções dos professores acerca da avaliação têm uma relação estreita com as suas práticas (Paulo, 1997), embora não linear, já que a conceptualização e o agir avaliativo não obedecem, necessariamente, nem à mesma lógica nem aos mesmos constrangimentos contextuais (Hadji, 1997). Num artigo de Santos (2003), onde se faz uma revisão sobre cinco trabalhos de investigação em avaliação pedagógica na área da Matemática, pode perceber-se que nos três trabalhos que estudam as concepções e as práticas dos professores em avaliação se pode notar uma certa divergência entre o

que pensam da avaliação, o que fazem, e o que gostariam que ela fosse. De igual modo, num estudo coordenado por Alarcão (2005) sobre os Percursos de consolidação da didáctica de Línguas em Portugal, no capítulo dedicado à avaliação sublinha-se que das ideias que os trabalhos evidenciam é “um desfasamento entre a cultura escolar (neste caso relativa à avaliação da leitura) e o discurso teórico, este mais avançado (Vieira & Moreira, 1994).

Oliveira (2003), num estudo realizado com educadores de infância, constatou alguma inconsistência entre as concepções e práticas de avaliação. De uma forma geral, os educadores de infância têm opiniões positivas acerca da avaliação. Encaram-na como uma componente indissociável do processo educativo o que pode favorecer o desenvolvimento de práticas pedagógicas de qualidade e tomar decisões de forma fundamentada. Todavia, os resultados apontam para a inexistência de práticas de avaliação consistentes com as suas opiniões, indicando, por parte das educadoras, um grande interesse em saberem e aprenderem mais sobre avaliação para mudarem as suas práticas. É dado neste estudo ênfase ao processo formativo dos educadores de infância no âmbito da avaliação das aprendizagens.

Boavida (1996), numa pesquisa subordinada ao tema: “concepções e práticas avaliativas de professores do 1.º ciclo”, verificou que os professores deste nível de ensino concebiam a avaliação como um processo contínuo que permite regular o ensino-aprendizagem. Contudo, confirmou a inconsistência entre concepções e práticas, sendo esta atribuída à dificuldade que os professores têm, face à complexidade da vida na sala de aula, de proporcionar um ensino que esteja em sintonia com as suas concepções. Admite-se, assim, que o contexto pode influenciar as concepções dos professores afectando em consequência as suas práticas (Paulo, 1997).

Barbosa (1995), com recurso à metodologia de investigação-formação, recolheu dados sobre as concepções de avaliação de professores do 1.º ciclo numa escola, tendo concluído que a concepção dominante é a de que avaliar é classificar, comparar, medir e quantificar.

Em investigações realizadas no 1.º ciclo do ensino básico, Ferreira (2003) e Rato (2004) chegaram à conclusão que as concepções acerca da avaliação, mesmo nos estagiários e professores principiantes formados mais recentemente, são mais inovadoras do que as suas práticas. Estas evidenciam um certo distanciamento em relação às concepções de avaliação formativa orientadas não só para os

resultados de aprendizagem do domínio cognitivo, mas também para todas as aprendizagens, nomeadamente as atitudinais.

Ainda ao nível do 1.º ciclo, Matos (2001) num estudo com dois grupos de professores, um considerado em início de carreira e outro em final de carreira, tendo a avaliação de textos livres como referência, mostra que os professores dos dois grupos, privilegiam a avaliação enquanto verificação dos produtos da aprendizagem e desvalorizam-na enquanto processo sistemático e contínuo. Em ambos os grupos existe a utilização de uma avaliação formal, através de fichas, que tornam a avaliação rápida e eficaz, em detrimento da observação do desenvolvimento da própria aprendizagem. Há ainda ao nível dos dois grupos de docentes uma concepção solitária de avaliação, entendida como tarefa da exclusiva competência de cada professor, sem espaço de partilha com parceiros, com alunos ou outros agentes educativos. Contudo, nos professores em início de carreira parece haver uma postura de mais flexível em relação às ideias anteriores, adoptando estes por vezes, algumas estratégias de avaliação centradas nos processos de ensino aprendizagem bem como nas tarefas de regulação.

Em estudo efectuado numa escola do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, Neves & Campos (1995) mostraram que quando os professores falavam ou escreviam sobre avaliação pensavam em testes ou exames escritos, a partir dos quais se avaliam, essencialmente, aspectos relacionados com o domínio dos conhecimentos. Por outro lado, detectaram inconsistência entre as concepções e as práticas avaliativas, sendo aquelas mais avançadas do que estas. Na mesma linha vêm os resultados obtidos por Duarte (1992) numa escola do 2.º ciclo do Ensino Básico.

Também num estudo efectuado, no âmbito do 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico, Barreira (2001a) concluiu da mesma forma que as práticas de avaliação não acompanham as concepções, sendo estas, de uma forma geral, mais avançadas que aquelas. Foi possível constatar que a avaliação formativa é uma modalidade de avaliação ainda pouco praticada, dado este que confirma os resultados obtidos nos estudos realizados por Alaiz *et al.* (1997) e Afonso (1998). O mesmo se pode dizer das modalidades de avaliação qualitativas, contextualizadas e interactivas, como sejam: a avaliação formadora e a avaliação autêntica, bem como das técnicas de avaliação que lhes estão associadas: observação, auto-avaliação e portefólios (Barreira, 2001b). Tudo indica que estas técnicas não estão a ser utilizadas na

prática da avaliação formativa, tal como seria desejável, ou talvez o estejam a ser, mas de uma forma pontual, pouco sistemática e estruturada, o que, de modo nenhum, esgota as potencialidades de qualquer umas das técnicas. Este facto constitui mais um sinal das resistências e das dificuldades que a maior parte dos professores tem encontrado, tendo, por sua vez, consciência de que estas têm limitado em muito as práticas de uma avaliação alternativa.

Num estudo de caso a que tivemos acesso realizado no ensino secundário, na disciplina de Português, Ferreira (2000) aprofundou as concepções de avaliação de duas professoras com experiência e verificou que elas eram positivas e formativas, pois ambas manifestaram uma perspectiva de avaliação que é indissociável do ensino e da aprendizagem. Privilegiaram a avaliação formativa porque a entendem como uma forma de regularização regulação individualizada e diferenciada das aprendizagens. Também neste nível de ensino Martins (1996) e Baptista (1997) verificam que os professores concebem a avaliação como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem, reconhecendo o potencial educativo do feedback avaliativo dado de forma continuada durante a aprendizagem. Por sua vez, Campos (1996), ao nível do 2.º ciclo, e Graça (1995), ao nível do 3.º ciclo, chegam também à conclusão de que os professores valorizam a avaliação decorrente do processo de ensino-aprendizagem e lhe atribuem um sentido positivo, sendo esta posição mais acentuada no caso dos professores ainda sem experiência (Paulo, 1997).

De uma forma geral, os professores não associam a avaliação apenas à classificação. Têm também por hábito valorizar a avaliação enquanto parte do processo de ensino. Contudo apesar disto, tomam como objecto fundamental de avaliação, do julgamento avaliativo, o domínio dos conhecimentos dos alunos, embora reconheçam também a necessidade da avaliação de outros aspectos.

A ideia de que os professores têm uma visão formativa da avaliação parece ser mais ao nível do discurso, como declaração expressa (Afonso, 1998; Boavida, 1996) do que quando se analisam pormenoradamente as suas práticas, ou os alunos as perspectivam. Baseando-se em observações feitas aos professores no decorrer da prática educativa, Barbosa (1995) afirma também "que ainda existem diferenças significativas entre as concepções e as práticas: estas assumem características mais tradicionais do que aquelas (...)" (p. 140). O problema parece já não residir tanto nas concepções que os

professores têm acerca do ensino e da avaliação, mas fundamentalmente ao nível das práticas. Embora os professores sejam, de uma forma geral, profissionais responsáveis, estejam relativamente bem informados e possuam conhecimentos actualizados, a mudança de atitude tem sido difícil e vai ser morosa, não sendo para já influenciada pelas modernas concepções de avaliação que parecem possuir. Mesmo ao nível das concepções que os professores têm sobre a avaliação os resultados dos estudos não são muito convergentes. Se só por si as concepções de avaliação pudessem influenciar as práticas, não restavam dúvidas de que os professores estariam em melhores condições de desenvolver a avaliação tal qual ela é preconizada nos despachos que a regulamentam. Ora sabemos que isso não é verdade. Se assim acontece é porque existem outras razões que levam os professores a não praticar a avaliação tal qual a concebem. Talvez razões intrínsecas, falta de formação, mas com certeza razões de ordem extrínseca, falta de condições de trabalho, ou da lógica burocrática da própria escola, podem estar na origem desta falta de consistência entre as concepções e práticas de avaliação. Por outro lado, os professores no nosso país parecem duvidar da validade de uma escola básica não selectiva (Afonso, 1998), porque temem o facilitismo na progressão académica.

Do exposto, poderá concluir-se que, embora a maior parte dos estudos conhecidos se tenham desenvolvido no Ensino Básico, não há consenso relativamente à consistência/inconsistência entre as concepções e práticas. Uma das correntes de investigação parece querer provar a consistência, outra pretende demonstrar que existe inconsistência e uma terceira, é a favor da variação num contínuo que vai do muito consistente ao muito inconsistente (Serpa, 2003). Os dados das investigações são pouco conclusivos sobre a consistência/inconsistência entre concepções e práticas, aconselhando mesmo a realização de novos estudos sobre esta temática na tentativa de produzir mais conhecimento e não de generalizar, uma vez que as metodologias aconselhadas são de âmbito qualitativo/interpretativo. Se aceitamos como verdadeiro o pressuposto de que as concepções influenciam o modo como os professores concretizam o seu ensino, torna-se essencial compreender, de forma mais aprofundada, os sistemas de concepções dos professores com o propósito de entender melhor as suas ações por forma a poder actuar de imediato através da formação (Paulo,

1997). Do levantamento de estudos efectuados sobre esta problemática parece existir também, por parte dos professores, a valorização da avaliação formativa no ensino não colocando em causa a avaliação destinada à selecção. Podemos talvez afirmar que o trabalho em redor desta problemática se torna mais esclarecido em estudos que utilizam uma metodologia de estudos de caso bem contextualizados, porque nos mostram também os dilemas e as tensões entre o pensar e o agir. Como refere Rafael (1998: 302): "entre uma dimensão e outra, existe uma terceira menos definida, de certa forma mais nebulosa onde se inscrevem os aspectos que os professores dizem que fazem, os seus conflitos, as tensões, os dilemas sentidos de uma forma mais ou menos consciente". Ora a desocultação e a compreensão destas zonas de opacidade tomado a avaliação como uma gestualidade conceptual, prática e simbólica num contexto social e histórico determinado (Jorro, 2000), parecem-nos aspectos fundamentais para devolver à avaliação uma funcionalidade formativa que valorize os seus actores. Embora esta preocupação esteja presente nas concepções avaliativas e seja até uma realidade em certos contextos pode considerar-se mais como excepção do que como regra.

### **7.3. A avaliação como um processo de comunicação interpessoal - os critérios e a sua explicitação/apropriação**

De acordo com Miras e Solé (1996: 375) a avaliação é "uma actividade mediante a qual, em função de determinados critérios, se obtêm informações pertinentes acerca do fenómeno, situação, objecto ou pessoa, emite-se um juízo sobre o objecto e adopta-se uma série de decisões relativas ao mesmo". Segundo Pinto (2004), o juízo avaliativo, depende da aproximação ou afastamento entre as tarefas propostas pelo professor e as expectativas que este tem sobre elas, e os produtos realizados/apresentados pelos alunos em função da interpretação que fazem dessas expectativas. Seja qual a definição de avaliação escolhida, esta pressupõe sempre a referência ao objecto avaliado e aos critérios estimados como seu referencial (Figari, 1996). Assim, toda a relatividade que acompanha o acto avaliativo continua na diversidade e na amplitude de escalas que é possível utilizar (Simões, 1991). A consciência cada vez maior de que a avaliação é sempre um processo em diferido, trouxe para primeiro plano a

análise das variáveis intermédias e dos seus efeitos, entre o pedido e a resposta do aluno. Neste contexto, a definição de critérios passou a constituir uma das preocupações essenciais da avaliação, dada a sua grande proximidade com as decisões avaliativas que configuram o que realmente é valorizado no ensino. Podemos mesmo dizer que as respostas dos alunos dependem também do conhecimento que têm dos critérios de avaliação dos professores. Torna-se então importante saber como os docentes encaram os critérios, como os definem e os utilizam nas suas práticas.

Um dos primeiros estudos realizados em Portugal sobre a avaliação foi justamente sobre a explicitação de critérios e o seu conhecimento pelos alunos no caso de um texto temático, com professores do 4º ano de escolaridade (Feu, 1987). Neste estudo a autora, seguindo com ligeiras alterações o modelo da docimologia experimental proposto por Noizet & Caverni (1978), tenta, em primeiro lugar e através de uma entrevista, chegar aos critérios que os professores dizem usar para avaliar um texto com determinadas características. De seguida, pretendia-se que os professores avaliassem o texto explicitando os critérios de avaliação que usarem efectivamente. Nesta fase, os professores não viam o texto, mas podiam fazer todas as perguntas que entendessem as quais o experimentador respondia. No final mostrava-se normalmente o texto ao professor para que confirmasse ou não a nota que tinha atribuído, o que normalmente acontecia. As perguntas que os professores faziam constituíam os critérios que efectivamente utilizavam. Com os alunos, que neste caso eram do 4º ano de escolaridade procedeu-se da mesma forma. Pediu-se no entanto, aos professores, para indicar cinco alunos considerados bons e cinco mais fracos. Trabalhou-se apenas com estes grupos de alunos. No que se refere aos professores há uma clara consciência dos critérios de avaliação, embora haja também um enorme desfasamento entre aqueles que diziam utilizar e os que utilizavam efectivamente. Dos dez a quinze critérios enunciados, os professores chegavam à nota usando três ou quatro que normalmente se prendiam com a interpretação do pedido, a correcção ortográfica, a sequência lógica (ter princípio meio e fim) e a correcção gramatical. Do ponto de vista dos alunos, os melhores pareciam ter uma ideia mais clara dos critérios que a professora utilizava efectivamente, enquanto os mais fracos pareciam ter uma ideia mais difusa acerca deles, centrando-se prioritariamente

naqueles aparentemente mais objectiváveis, como a apresentação e a correcção ortográfica.

Igualmente no âmbito do modelo da docimologia experimental, Barreira (1991) enveredou por uma investigação diferente da realizada por Feu (1987), ao procurar estudar de que forma as notas anteriores obtidas pelo aluno ao longo do ano podem influenciar o avaliador no momento da avaliação. Nesta investigação cada professor recebeu um lote de quatro provas para avaliar. Estas provas foram seleccionadas aleatoriamente a partir de um lote maior de provas "reais" de Biologia realizadas por alunos do 10.º ano de escolaridade. Obtidas originariamente em photocópias, essas provas foram entregues a dezasseis professores. A cada uma das quatro provas foi associada uma série de cinco notas representando as avaliações de trabalhos anteriormente efectuados pelo aluno no decurso do ano escolar. Com este estudo procurou fazer-se a replicação de uma investigação realizada por Noizet e Caverni (1985). Os professores que participaram no nosso estudo não se deixaram influenciar pelas informações *a priori* que lhes foram fornecidas sobre os alunos, isto é, não deixaram que as avaliações atribuídas às provas fossem contaminadas pelos efeitos de assimilação. O modelo de referência dos avaliadores construído com base nos produtos norma ou critérios assumidos como verossímil para a situação de avaliação parece não ter sido influenciado pela presença dos produtos esperados, ou seja, o efeito de assimilação de notas que podia ter sido gerado pelas expectativas causadas pelas informações *a priori* não se verificou, contrariando, em parte, os resultados obtidos por Noizet e Caverni (1985).

Num trabalho realizado por Mendonça (1997), retomando a investigação efectuada por Feu (1987), mas agora sobre o desenho infantil no 1º ciclo do Ensino Básico, foi possível também verificar a existência dumha discrepancy entre os critérios que os professores utilizam e dizem utilizar. Quando inquiridos sobre os critérios que utilizam, mencionam cerca de 29 destacando-se sobretudo a criatividade e a cor. Contudo, quando são analisados os que utilizam efectivamente na avaliação, usam apenas 3 ou 4 critérios centrados na técnica e na utilização da cor, parecendo apelando mais a uma certa conformidade com a norma do que à criatividade.

Num estudo mais recente, Oliveira (2003), através de uma metodologia de estudo exploratório, pretendeu estudar a relação existente entre os critérios de avaliação referidos e usados pelos

professores no processo de ensino e avaliação em português e matemática no 2º e 4º anos de escolaridade. Procurou ainda perceber a percepção dos alunos com sucesso e insucesso, destes dois níveis de escolaridade, nas referidas disciplinas. Em termos de conclusões podemos referir a existência de diferenças entre os critérios que os professores dizem utilizar e os que utilizam efectivamente, na avaliação de provas em Língua Portuguesa e Matemática.

Na área de Português a maioria dos professores diz utilizar mais critérios que os que utilizam efectivamente tanto no 2º com no 4º ano de escolaridade. Quanto aos mais utilizados no 2º ano prendem-se com a correcção ortográfica e a interpretação/compreensão. Os do 4º ano incidiam mais nos conhecimentos gramaticais e no desenvolvimento do tema escrito, mantendo constante correcção ortográfica.

No caso da Matemática também se verifica a existência de mais critérios enunciados para as tarefas de avaliação do que os realmente utilizados, tanto no 2º como no 4º ano. Na Matemática parece que os critérios utilizados incidem mais sobre o raciocínio e escrita dos números, a automatização de técnicas para as diferentes operações matemáticas e a correcção dos resultados finais. Estes critérios orientam a actividade de avaliação tanto no 2º como no 4º ano. Relativamente aos critérios referidos pelos alunos utilizados pelos professores, não são coincidentes tanto no Português como na Matemática. No Português tanto os alunos do 2º como do 4º ano parecem apropriar-se da importância atribuída pelos professores à interpretação/compreensão, embora de forma mais ténue que a correcção ortográfica, e também da importância de dar respostas completas, mas não fica claro a ênfaseposta nos conhecimentos gramaticais. No caso da Matemática os alunos do 2º e 4º anos referem prioritariamente os critérios centrados nos conteúdos do programa, os aspectos referentes às fichas de avaliação e os resultados finais. No que diz respeito ao estatuto dos alunos em termos de sucesso ou insucesso, parece que esta variável é mais significativa ao nível do português que ao nível da matemática. Deste modo, a autora conclui, pela convergência destes estudos com outros já realizados nomeadamente o de Feu (1987), sublinhando o pouco trabalho, provavelmente pela pouca consciência, que tem sido realizado feito ao nível da explicitação/compreensão dos critérios de avaliação.

Também numa escola do ensino secundário, e usando uma metodologia de estudo de caso, Ferreira (2000) constatou que os

docentes desenvolvem as suas estratégias de ensino-aprendizagem baseadas nos programas das disciplinas e seus objectivos, pelo que apresentam aos alunos os critérios de avaliação para as diferentes tarefas de acordo com os programas. Os critérios são devidamente explicitados e aplicados de forma sistemática de modo a verificar se todos os alunos têm o mesmo entendimento. Para averiguar as implicações das normas de referência/critérios no comportamento de avaliação em professores e futuros professores do ensino básico e secundário, Fernandes (2001) levou a cabo uma investigação cujos resultados fazem supor que os critérios subjacentes à avaliação de alunos com notas mais baixas se encontram, de algum modo, mais interiorizados e mais uniformizados. Segundo a autora, este resultado, faz supor, por um lado, uma representação do papel do professor com menor poder de intervenção e de responsabilidade face aos alunos com insucesso e, por outro, parece estar implícito um discurso da inteligência como um dom. Os resultados obtidos por Torres (2000), num estudo de carácter longitudinal, visando averiguar que relação existe entre os resultados académicos obtidos pelos alunos a nível da avaliação continua, das provas globais e dos exames nacionais na disciplina de Matemática, mostram que o rendimento académico prévio dos alunos é um dos principais preditores de êxito ou fracasso. Os efeitos de expectativas parecem, em parte, levar os docentes à assimilação de notas, isto é, a ser coerentes com as informações que possuem sobre os alunos ao longo do seu percurso escolar. Para além dos critérios explícitos ou produtos-norma, os professores parecem incluir também na sua avaliação critérios mais implícitos, os produtos esperados.

Os resultados de estudos sobre a explicitação dos critérios utilizados pelos professores parecem não ser concordantes. Neste contexto, Afonso (1998) partilha de uma atitude optimista acerca do trabalho desenvolvido pelos professores dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário, considerando que os alunos conhecem bem os objectivos a partir dos quais são avaliados. Existe assim a convicção de que os alunos estão informados acerca dos objectivos das aprendizagens e dos critérios de avaliação. No entanto, há outros estudos que evidenciam por parte dos professores falta de explicitação e mesmo transformação dos critérios de avaliação. Num trabalho desenvolvido por Pinto (1989), sobre o modo como os professores constroem os processos de avaliação no que respeita à definição de objectivos e construção de critérios, pode verificar-se que

face às balizas criteriais que os programas formais definem, cada professor reconstrói-as à sua maneira. Converte-as na operacionalização do seu trabalho pedagógico de que fazem parte as tarefas os exercícios e naturalmente os seus critérios. Todavia apesar de se notar uma certa tendência na negociação/explicitação dos objectivos por parte dos professores dos três ciclos do Ensino Básico com os alunos, o trabalho sobre os critérios torna-se mais difícil. Muitas vezes apesar destes critérios existirem de forma mais ou menos consciente por parte dos professores, em relação às tarefas, eles são muitas vezes "ajeitados" ou mesmo transformados por comparação de uns trabalhos como os outros dentro da própria turma. Não são assim entidades estáveis, mas relativamente flutuantes o que pode explicar alguma dificuldade ou até contradições neste trabalho de explicitação dos critérios e até dos resultados dos estudos em função de uma utilização dos critérios, pelo professor de uma forma mais estável ou instável dos critérios nas dinâmicas de avaliação. A não existência de um documento que explice os critérios definidos pelos professores e que possa ser distribuído pelos alunos, como sublinha Alaiz (1996), torna ainda este trabalho de concertação sobre os critérios ainda mais difícil. No trabalho de Duarte (1992), os professores mostram até uma certa indiferença quanto à necessidade de serem definidos critérios de avaliação.

Num estudo realizado por Rafael (1998), no ensino secundário, foi possível constatar que os professores têm normalmente ideias gerais sobre os desempenhos dos alunos, o que muitas vezes não lhes permite compreender, de forma efectiva, o que os alunos sabem fazer e como raciocinam. Mesmo quando explicitam os critérios fazem-no quase sempre de forma genérica e ambígua e aplicam-nos sem que exista concertação e portanto uniformidade entre professores.

Serpa (2003) faz uma interessante síntese dos estudos efectuados acerca dos critérios de avaliação que os professores privilegiam e conclui que, enquanto há docentes que valorizam os domínios cognitivo e sócio-afectivo, outros, fundamentalmente os mais reprovadores, dão apenas importância ao domínio cognitivo, às capacidades pouco complexas, embora tenham dificuldade em admiti-lo. A análise dos processos de aprendizagem e as competências complexas parecem ser mais valorizadas ao nível do discurso do que na prática. Os professores dos três ciclos do ensino básico utilizam critérios diferenciados, no entanto, parecem dar

ênfase aos conhecimentos. Não existem diferenças significativas entre ciclos, embora à medida que se avança na escalada do ensino a tendência é para valorizar mais os conhecimentos. Quando da atribuição de notas na avaliação sumativa, os professores parecem ponderar sobretudo três dimensões referidas ao aluno: a) a sua capacidade intelectual/académica; b) o seu interesse pelo trabalho escolar; c) e a sua forma de ser, sociabilidade e comportamento disciplinar. Os professores do 1.º ciclo têm forte sentido do êxito que o aluno poderá obter no ano seguinte. Todavia são os professores do 2.º ciclo que mais se queixam da "falta de bases" dos alunos, apontando também para as capacidades reveladas por aqueles. Quanto aos do 3.º ciclo estabelecem uma hierarquia de importância no que respeita aos critérios: valorizam em primeiro lugar os conhecimentos, depois as capacidades dos alunos e, por último, os aspectos afectivos.

Em síntese, podemos dizer que, embora os dados não sejam unâimes, nem se orientem todos na mesma direcção, há uma maior preocupação pelo trabalho de explicitação/compreensão em redor dos critérios de avaliação. O facto da avaliação ser entendida como um processo de comunicação interpessoal, como um processo mais aberto coloca a abertura do próprio processo de avaliação na ordem do dia. Contudo parece haver uma outra razão fundamental para que isto aconteça. O desenvolvimento de uma relação mais estreita entre avaliação e aprendizagem. A explicitação dos objectivos implica em primeiro lugar um olhar mais aprofundado do professor sobre o programa, a transmissão/clarificação/negociação dos critérios de avaliação com os alunos permite um trabalho de reflexão mútua sobre, não só sobre a exigência da tarefa em termos formais e dos saberes necessários, mas também dos processos cognitivos em jogo na sua realização. Estamos perante um trabalho de metacognição, que é uma estratégia de aprendizagem muito poderosa (Leal, 2002). Além disso dá uma maior autonomia ao aluno no controlo do seu próprio processo de avaliação e de aprendizagem. Não é por acaso que o Despacho Normativo n.º 30/2001 preconiza a necessidade das escolas explicitarem os processos de avaliação e a auto avaliação regulada como um elemento de avaliação a ter em conta.

#### 7.4. Os instrumentos e os seus usos nas práticas de avaliação

Um tema que tem sido aprofundado em estudos efectuados, no âmbito da avaliação das aprendizagens, é a forma como os professores praticam essa avaliação, ou seja, os instrumentos que utilizam e privilegiam. Vamos então apresentar os resultados de algumas investigações que põem em evidência os instrumentos de avaliação mais usados pelos professores nos ensinos básico e secundário, a percepção que os alunos têm das práticas avaliativas dos professores e ainda alguns estudos sobre procedimentos alternativos aos testes escritos.

Quanto aos instrumentos utilizados pelos professores nos três ciclos do ensino básico iremos seguir mais de perto a revisão de estudos feita por Serpa (2003). No que diz respeito ao 1.º ciclo, a autora verifica que os instrumentos mais utilizados pelos professores são a relação directa e de interacção com o aluno ou observação não sistemática, o diálogo, a realização de fichas de trabalho com ou sem periodicidade definida por área disciplinar, os trabalhos de grupo, embora não sejam uma prática regular os questionários, os desenhos, os textos, a resolução de tarefas, as produções do dossier, a leitura e o caderno diário individual. Contudo, numa investigação realizada por Alaiz, Gonçalves e Barbosa (1997) verificaram que em 91% das escolas os professores utilizam testes e fichas como instrumentos privilegiados de avaliação.

Relativamente ao 2.º ciclo, Serpa (*op. cit.*) mostra que os instrumentos utilizados são muito diversificados. Temos então: os testes, os trabalhos de casa, as mini-fichas de avaliação de regulação retroactiva, as observações informais registadas ocasionalmente ou de modo frequentemente e sistemático, sendo vistas pelos estagiários como tarefa burocrática, os guiões de leitura, os inventários, os questionários, os portefólios, as entrevistas, a auto e a hetero-avaliação, as perguntas e a participação oral e os trabalhos realizados na aula e de investigação individual ou em grupo. Numa investigação, Duarte (1992) verificou que a maior parte de os professores, independentemente das disciplinas leccionadas, utilizam instrumentos diversificados de avaliação, como sejam: as chamadas orais, os testes, os trabalhos e cadernos diários, o trabalho de grupo e a participação. Contudo, esta autora constatou, ainda, que todos os professores, incluindo os de Trabalhos Manuais e de Educação Musical, embora utilizem instrumentos diversificados, baseiam

fundamentalmente a sua avaliação em testes. Por outro lado, os estudos mostram que os professores do 2.º ciclo confiam nas informações que guardam na memória sobre os alunos, tendo estas um importante papel na avaliação.

Em estudos efectuados ao nível do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, Serpa (2003) concluiu que as estratégias mais utilizadas pelos professores são os testes. Na investigação de Alaiz, Gonçalves e Barbosa (1997) os testes surgem como um instrumento dominante, pois são utilizados praticamente por todos os professores das 93% escolas analisadas. Contudo, num estudo sobre práticas de avaliação desenvolvido por Alaiz (1996) ao nível do 2.º ciclo, constatou-se que a memória dos professores parece ser o principal "instrumento" de avaliação, pelo que a observação informal, não mediatisada por registos, constitui a principal técnica de recolha de informações.

Estudos realizados no 3.º ciclo do ensino básico por Lobo (1998) e Serpa (2003) concluem que os instrumentos utilizados pelo professor são os testes ou provas escritas, as observações não registadas ou espontâneas, os trabalhos de casa, a produção de textos e de relatórios, a observação dos alunos enquanto resolvem problemas, a participação nas actividades da aula, os pequenos trabalhos temáticos de pesquisa, a apresentação oral dos trabalhos, a leitura, os pequenos trabalhos de aula e as fichas de trabalhos. A maior parte dos estudos torna evidente que os professores utilizam e valorizam instrumentos diversificados de avaliação consoante a disciplina que leccionam, respeitando desta forma a especificidade da área de conhecimento (Campos, 1996). Um estudo realizado por Varandas (2000) sobre o processo de avaliação do desempenho dos alunos no ensino secundário na realização de tarefas de investigação em matemática, verificou que as duas professoras que colaboraram no estudo usavam vários tipos de instrumentos de avaliação nomeadamente (i) o relatório escrito pelos alunos em grupo na sala de aula, complementado com as observações que as professoras recolhiam durante o processo de trabalho; (ii) o relatório escrito individualmente e realizado dentro e fora da aula. As professoras consideraram que esta modalidade serviu para terem uma imagem mais nítida dos alunos, por terem sido feitos individualmente; (iii) o trabalho e o relatório realizados individualmente e na sala de aula, isto é em tempo limitado. Neste caso, dado o número de alunos, as professoras não puderam recolher informações. Contudo, esta foi a forma eleita como a preferida, para um uso sumativo da avaliação;

(iv) a apresentação oral. Neste caso, as professoras desenvolveram uma grelha de descritores para apoiar a decisão sumativa. Contudo, esta grelha acabou por se tornar um instrumento de grande valia em termos de uma avaliação formativa, isto é, num instrumento de apoio às aprendizagens. É ainda de salientar que estas duas professoras para além de usarem os mesmos instrumentos os utilizavam de forma diferente em termos das suas práticas avaliativas. Uma das professoras partia das dos critérios aprovados no grupo disciplinar e atribuía um peso de 60% às classificações obtidas nos testes escritos e distribuía pelos diferentes instrumentos os 40% restantes. Outra através de uma grelha de observação procura objectivar toda a informação disponível. Esta avaliação alternativa trouxe também algumas alterações na forma como os alunos entendem o que é prioritário na disciplina de Matemática. Os alunos das duas turmas tinham perspectivas diferentes sobre a obtenção de respostas correctas considerado como o objectivo primordial na Matemática, mas havia um grande número de alunos que reconhecia que o cálculo era o mais importante nesta disciplina. Contudo, a maioria dos alunos estudados não são capazes de descrever os procedimentos avaliativos das suas professoras para a atribuição da classificação final no período, muito embora em diversas ocasiões, as professoras tenham discutido com eles os seus critérios de avaliação. Mas este estudo mostra também que a relação entre a mudança de práticas avaliativas do professor não tem uma relação directa e linear com as suas representações sobre como é avaliado. Talvez a sua história escolar do aluno desempenhe aqui um papel mais forte que um episódio pontual dentro dessa sua história.

Num estudo realizado por Baptista (1997) ao nível do ensino secundário, constata-se que a avaliação de atitudes é fundamentalmente desenvolvida através de observação não estruturada. Os docentes que utilizam instrumentos mais estruturados como escalas de atitudes e listas de verificação são em menor número, sendo os professores experientes que mais valorizam a observação espontânea. Por outro lado, as investigações neste nível de ensino evidenciam também que, de forma geral, os docentes tendem a desvalorizar as avaliações do contexto, do processo e do domínio socio-afectivo, uma vez que são encaradas como obstáculo à justiça e à objectividade da própria avaliação. Globalmente, os resultados do estudo longitudinal realizado por Torres (2000), na disciplina de Matemática no contexto da reforma curricular do ensino

secundário, tornam também evidente que a avaliação não constitui um elemento integrante da prática educativa dada a utilização pontual e avulsa com que são utilizados alguns instrumentos de avaliação, como sejam, a observação e os portfólios. Por outro lado, a autora conclui que no processo de avaliação o grau de responsabilidade que se concede ao aluno para a hetero-avaliação e auto-avaliação é mínimo, daí que a sua participação e responsabilidade no processo avaliação seja diminuta. Afonso (2000), num estudo com professores de Ciências Físico-Químicas e Técnicas Laboratoriais de Química, conclui que, embora os professores valorizem a aprendizagem de técnicas laboratoriais e de metodologia científica, consideram difícil avaliar os alunos nestas componentes e privilegiam as técnicas tradicionais, relatórios e testes, para avaliarem tais aprendizagens. Num outro estudo desenvolvido por Costa (1987) no âmbito da disciplina de Biologia do ensino secundário, onde foram inquiridos 152 alunos e 20 professores, foi possível verificar que, embora os professores concordem com a avaliação do domínio socio-afectivo, não se sentem preparados para utilizar instrumentos de observação sistemática para avaliar as atitudes. A partir dos dados recolhidos foi possível identificar factores exógenos e endógenos aos professores, limitativos da aprendizagem e/ou desenvolvimento de valores e atitudes dos alunos e da avaliação. A autora constatou que a preparação insuficiente dos professores no domínio socio-afectivo limita não só a aprendizagem de valores e atitudes, como impede a avaliação sistemática. Foram também identificadas razões de ordem institucional que condicionam aquela estratégia de avaliação: turmas grandes, programas extensos, prevalência dos conhecimentos relacionados com o domínio cognitivo, falta de laboratórios, de material, de verbas, pouco contacto professor/aluno, carga horária semanal reduzida, carga curricular elevada e grande subjectividade do domínio socio-afectivo.

De uma forma geral, os professores, sem exceção para o nível de ensino em que lecionam, reconhecem não proceder habitualmente a registos diários destinados à avaliação dos alunos. No entanto, reconhecem que a avaliação formativa exige "registos contínuos", complexos e morosos (Afonso, 1998). Os professores que realizam observação sistemática não chegam a fazer todos os registos que seriam desejáveis. Assim, com o decorrer do ano lectivo deixam progressivamente de preencher as grelhas de observação, passando esta a ser feita de forma mais intuitiva. Existe assim um certo

desinvestimento dos professores no que respeita aos registo de observação, em virtude da avaliação com base neles ser considerada muito subjectiva (Barreira, 2001a; Lobo, 1998). Num estudo realizado por Duarte (1992), constata-se que os professores não utilizam procedimentos sistemáticos de avaliação durante a interacção com os alunos por falta de tempo e de conhecimentos para a elaboração, análise e tratamento dos registo de observação, muito difíceis de concretizar devido à sua contínua ocupação na dinâmica da aula. Por isso mesmo registam normalmente os dados relevantes numa folha de papel, sem obedecer a critérios muito precisos, confiando essencialmente nas informações gravadas na memória.

Depois de termos feito uma caracterização dos instrumentos preferencialmente utilizados pelos professores nos ensinos básico e secundário e de conhecermos melhor a percepção que os alunos têm das práticas avaliativas dos docentes, vamos agora proceder à análise de algumas formas de avaliação alternativas aos testes ou provas escritas.

Em estudo realizado por Leal (1992), tendo por enquadramento o Projecto MAT de inovação curricular na disciplina de Matemática do 8.º ano de escolaridade e por intenção realizar deliberada e sistematicamente uma avaliação alternativa aos testes, foram desenvolvidas estratégias de avaliação como o relatório escrito feito em grupo e individualmente dentro e fora da sala de aula, o trabalho de grupo, a apresentação oral feita em grupo, o teste escrito e a observação, assegurando, deste modo, o princípio da diversificação de instrumentos de avaliação. No que diz respeito ao relatório escrito elaborado em grupo, com vista a avaliar o domínio cognitivo e sócio-afectivo, foi na generalidade bem aceite pelos alunos, tendo sido apontado como dificuldade o facto de possuir uma componente escrita, embora reconhecessem que esta os ajudava a clarificar o objecto de estudo. O trabalho de grupo teve igualmente uma boa apreciação por parte dos alunos. Todavia, alguns deles referiram que esta estratégia tinha dado origem a um ambiente mais confuso e barulhento e à atribuição de uma mesma nota a alunos que tinham tido uma participação desigual. O relatório escrito realizado individualmente fora da sala de aula foi bem acolhido e teve um bom nível de aplicabilidade, existindo no entanto algumas dificuldades na classificação por se tratar de uma situação aberta. Foi reconhecido que a avaliação objectiva não é possível, pelo menos ao nível das produções abertas, pelo que faz mais sentido, nestas situações, falar-

se de avaliação intersubjectiva porque resulta do confronto de ideias entre professores que desenvolvem um mesmo programa, ou entre alunos e professores.

A apresentação oral realizada em grupo, com base num relatório elaborado individualmente, tinha por objectivo não só avaliar a capacidade de comunicação oral, de relacionamento e de cooperação entre alunos, mas também detectar falhas na compreensão de conceitos e processos matemáticos. Os alunos reconheceram a importância desta estratégia, referindo que a apresentação do assunto à turma lhes tinha proporcionado o esclarecimento de dúvidas que até então não tinham sido detectadas. Contudo, verificou-se um ambiente de tensão que envolveu a apresentação dos trabalhos que teve origem na falta de vontade dos alunos nestas situações de avaliação, talvez pelo facto destas estratégias não serem aplicadas com regularidade. Neste sentido, alguns alunos manifestaram insatisfação em relação a esta forma de avaliação, o que levou Leal (1992) a concluir que o sucesso desta estratégia depende em grande medida do modo como é conduzida, sendo difícil a gestão de todos os participantes.

O teste escrito, realizado em duas fases, foi também uma estratégia desenvolvida pela autora no seu estudo. Numa primeira fase, o teste era feito individualmente numa aula de duas horas. Era dada a possibilidade de consulta, uma vez que se tratava de resolução de problemas e de reflexão. Depois de o teste ter sido avaliado quantitativamente pelo professor, o aluno tinha então a possibilidade de o reformular, a partir de um prazo previamente estabelecido, sendo que a nota final incluía os resultados de ambas as fases. Esta estratégia de avaliação foi uma das mais preferidas dos alunos, pois dava-lhes a possibilidade de repensarem as questões e de apresentarem uma versão melhorada da prova.

Um outro instrumento de avaliação desenvolvido no estudo foi a observação, tendo para isso sido construída uma grelha/ficha de registo que continha a identificação dos alunos e os itens referentes ao empenhamento dos alunos, como sejam; a participação oral e escrita, a influência positiva ou negativa no ambiente de trabalho e a apresentação de dúvidas. Esta foi, para os professores que participaram na investigação, a estratégia em que tiveram maiores dificuldades. Estes dados estão em sintonia com os apresentados anteriormente, pois revelaram a grande dificuldade que os professores sentiam, e ainda hoje sentem, na utilização de

procedimentos sistemáticos de observação para avaliar atitudes, sendo por isso necessário investir-se na formação dos professores neste domínio (Barreira, 1997).

Num estudo realizado por Menino (2004), e que retoma parcialmente algumas características do estudo anterior uma vez que se pretende estudar no 2º ciclo diferentes instrumentos de alternativos de avaliação em matemática, nomeadamente o relatório escrito, o teste em duas fases e o portefólio. O estudo que seguiu uma abordagem qualitativa consistiu no acompanhamento de quatro professoras.

Das suas conclusões podemos destacar que as quatro professoras reconheceram as vantagens do uso destes instrumentos alternativos de avaliação porque ao nível das aprendizagens, favoreceram o desenvolvimento de um conjunto de competências matemáticas, mas também de competências transversais. Ao nível do processo de ensino aprendizagem facilitaram o desenvolvimento de diversos processos de regulação das aprendizagens, tanto por parte dos professores como dos alunos.

As maiores dificuldades e desafios no uso destes instrumentos ocorreram na fase de aplicação e de classificação. Isto mostra a importância do apoio e acompanhamento dos professores nos processos de mudança instrumentos mais tradicionais para outros mais inovadores e potencialmente mais formativos (Alaiz, 1996).

Quanto aos instrumentos, aquele em que os professores se sentiram menos desafiados foi no teste em duas fases, muito embora, o comentário à primeira fase se refira sobretudo à necessidade de dar pistas de trabalho. Este aspecto, aliado à condução da segunda fase de modo a envolver os alunos no processo, foram dois momentos considerados como difíceis. Em relação ao relatório escrito, as principais dificuldades surgem associadas à condução das actividades de investigação em que os alunos estão envolvidos, à elaboração dos comentários escritos e à própria classificação. Em relação ao portefólio, os principais desafios pareceram parecem incidir nas tomadas de decisão acerca das dinâmicas de trabalho com este instrumento, nomeadamente não só ao nível das tarefas como na condução dos alunos na elaboração das suas reflexões. Finalmente, na opinião do autor, os usos destes instrumentos alternativos reflectiram-se de forma importante na diversificação das experiências de aprendizagem em que os alunos estiveram envolvidos. Por seu turno as professoras passaram também a valorizar de forma mais

efectiva o papel activo do aluno na sua aprendizagem e avaliação.

Também ao nível da avaliação no domínio das línguas, Alarcão (2005), citando Pereira (1999; 2002), salienta a sua importância, critica as regulações pontuais e aleatórias e defende uma atitude de avaliação formativa e sumativa que tenha em atenção o projecto do aluno, os seus conhecimentos, o texto na sua globalidade e nas suas partes constituintes, os aspectos positivos e negativos e a explicitação dos critérios de avaliação. Num outro trabalho, Amaro (2002) relata como um contrato de avaliação desenvolveu a capacidade de auto-regulação dos alunos e o seu controlo sobre a aprendizagem. Ainda, no âmbito do ensino das línguas estrangeiras, em que a avaliação da leitura assume uma dimensão essencial Vieira & Moreira (1994) desenvolveram um trabalho de inovação nas práticas de avaliação procurando desenvolver instrumentos e procedimentos que permitissem uma reflexão sobre a sua própria leitura e uma negociação sobre os requisitos dessa mesma leitura em função da sua aprendizagem.

Apesar da existência de alguns estudos emergentes sobre portefólios em Portugal a investigação a este nível tem sido escassa, talvez pelo facto desta técnica ainda não estar suficientemente divulgada entre os professores, desconhecendo-se as vantagens que poderá trazer à prática educativa. Por outro lado, a falta de condições nas nossas escolas do ensino básico (sobrelocação, falta de espaços) e a falta de formação adequada dos professores relativamente às técnicas de avaliação autêntica, em particular os portefólios, poderão, também, contribuir para a escassa utilização que estas técnicas têm tido entre nós. Para que os professores possam, de facto, utilizar esta técnica na sala de aula é necessário, em primeiro lugar, que se mostrem disponíveis para renovar as suas práticas pedagógicas e de avaliação, em segundo lugar, que conheçam melhor a utilidade e as suas vantagens e, em terceiro lugar, que saibam como os portefólios podem ser concretizados. Para que estas condições possam ser satisfeitas, é imprescindível planificar e desenvolver acções de formação que correspondam às reais necessidades dos professores nesta área.

Neste contexto, Bentes e Cristo (1994) desenvolveram um projeto de investigação-acção, no âmbito da Direcção de Serviços de Avaliação do Sistema Educativo do Instituto de Inovação Educacional, que teve por objectivo a concretização de um programa de avaliação por portefólio no 5º ano de escolaridade na disciplina de

Língua Portuguesa. Este projecto passou por uma série de etapas, a saber: 1) formação básica inicial dos professores com vista a familiarização com a técnica e à sua implementação na prática lectiva; 2) definição do programa, incluindo as componentes, os objectivos e critérios do portefólio; 3) avaliação do portefólio e 4) avaliação final com os participantes no projecto. O desenvolvimento deste projecto trouxe vantagens tanto para os alunos, porque lhes permitiu reflectir sobre a sua própria avaliação e ter um papel activo na escola, fazendo aumentar a sua motivação pelas aulas de Português, como para os professores, porque lhes permitiu acompanhar de forma contínua o processo de ensino-aprendizagem e descobrir algumas competências não reveladas pelas formas tradicionais de avaliação. Para além das vantagens os autores referiram, também, algumas dificuldades, que, em seu entender, podem ser ultrapassadas se esta técnica começar a fazer parte das práticas de avaliação sistemática dos professores. Entre as dificuldades mais importantes, Bentes e Cristo (*op. cit.*) destacaram: a organização do portefólio, mais concretamente a secção dos trabalhos de escolha individual, suscitou algumas dúvidas entre os alunos; a negociação dos critérios de qualidade entre professores e alunos não foi fácil, porque se tratou de uma primeira experiência; a dinâmica da substituição dos trabalhos no portefólio nem sempre foi bem aceite pelos alunos, uma vez que exigia da sua parte uma selecção e uma tomada de decisão relativamente a um número restrito de trabalhos.

Segundo Sousa (1998), a aplicação e a gestão dos portefólios não tem sido uma tarefa fácil, pois implica "uma planificação e organização rigorosas; uma revisão sistemática dos trabalhos dos alunos e dos portefólios; e um cuidado muito especial a ter em conta com a selecção das tarefas a propor aos alunos" (p. 147). Assim, não se poderá garantir que a utilização dos portefólios, só por si, conduza a novas práticas pedagógicas e de avaliação. Contudo, o resultado da investigação realizada por Bentes e Cristo (*op. cit.*) permitiu-nos, de certa forma, constatar que a utilização dos portefólios pode influenciar positivamente a forma como se ensina, se aprende e se avalia.

A pressão que se vai sentindo, progressivamente, sobre o pré-escolar em termos de avaliação tem levado também à emergência de estudos sobre a construção de práticas alternativas de avaliação neste nível de ensino. É nesta linha que o trabalho de Parente (2004)

procura compreender, descrever e interpretar os processos de mudança ao nível das concepções e práticas de um pequeno número de educadoras de infância que participou num processo de formação em contexto no domínio da avaliação alternativa. Este trabalho, que segue uma metodologia de investigação-formação concretiza-se através da realização de portefólios de avaliação. Neste quadro, a formação em contexto pretende o desenvolvimento da competência de acção destas educadoras de infância de forma a melhor responder às necessidades e interesses das crianças com as quais trabalham.

Este estudo permitiu perceber e identificar os processos diferenciados de construção de portefólios ao nível do estilo de experimentação e ao nível da participação, evidenciando assim que não há apenas um modo de o construir. Realçou ainda o potencial que o portefólio tem enquanto instrumento alternativo de avaliação. Revela-se como uma estratégia promotora da aprendizagem da criança respeitando não só a especificidade e singularidade de cada criança, mas também a individualidade e a diversidade das famílias e das próprias educadoras de infância.

Como síntese apraz-nos dizer que os professores de todos os ciclos parecem utilizar instrumentos diversificados de avaliação, embora nem sempre seja essa a percepção dos alunos. Por outro lado, os docentes privilegiam os testes e as provas escritas, tendo estes, maior peso na avaliação, com excepção para o 1.º ciclo. Mesmo neste nível de ensino os resultados não são concordantes. Os professores recorrem muito à observação não estruturada e pouco às fichas de registo de observações sistemática, pondo em causa a avaliação sistemática de atitudes (Barreira, 1997). Contudo quando os professores constroem práticas alternativas de avaliação de forma sistemática e estruturada os ganhos mútuos tanto para os professores como para os alunos são evidentes (Menino, 2004). Estes dados permitem evidenciar o empobrecimento que a avaliação feita apenas através de testes/exames geram, não só em termos do ensino, como das oportunidades e riqueza das aprendizagens, uma vez que o ensino tende a privilegiar em termos de trabalho aquilo que pode ser avaliado pelos testes.

### *7.5. A avaliação e a aprendizagem — práticas de regulação avaliativa*

O desenvolvimento de práticas de avaliação alternativa a uma avaliação organizada em torno dos exames, testes ou fichas, realizada em momentos específicos e cujo finalidade é chegar a uma nota, normalmente através da contabilização dos erros, tem constituído uma preocupação dos diversos agentes educativos. Parece também neste campo existir um desfasamento entre os desejos e a construção efectiva de uma avaliação que seja um suporte e um apoio às aprendizagens dos alunos e das suas dificuldades. Pinto (2004a), ao analisar alguns elementos desta contradição, reconhece que em termos das orientações legais há um “ambiente” de menor suspeição e mais estimulante ao desenvolvimento da utilização de práticas de avaliação formativa (Pinto, 2004b). Em termos das práticas dos professores também se verificam algumas alterações ao nível de um uso mais continuado da avaliação, da utilização de um conjunto bastante diversificado de instrumentos de avaliação, de um maior envolvimento dos alunos na própria avaliação e de uma maior preocupação pela explicitação dos programas. Contudo, estas novas práticas são acompanhadas de algumas dificuldades e contradições. Por exemplo, Santos (2003) aponta áreas problemáticas, como seja uma maior dificuldade na sistematização da informação, nos processos de observação, na objectivização da avaliação aquando do uso de instrumentos alternativos, uma maior sobrecarga dos momentos de avaliação e alguma desconfiança na avaliação formativa. Também Pinto (2002) salienta o facto dos problemas dos alunos serem geralmente decorrentes das suas características internas, e dos apoios às suas dificuldades não estarem fundamentados por uma análise centrada nos seus processos de aprendizagem e ocorrerem normalmente em situações descontextualizadas.

Todos estes factos contribuem para que a avaliação formativa seja ainda uma excepção e não a regra. Mesmo nos casos em que se pratica, ela é vista muitas vezes como uma peça separada da avaliação em geral, e sobretudo sem haver uma clara relação entre esse tipo de avaliação e as aprendizagens dos alunos. Mesmo os estudos sobre instrumentos alternativos de avaliação, embora em alguns deles se tenha procurado compreender o seu contributo numa perspectiva de avaliação formativa, confinaram-se a momentos bem

delimitados do uso e desenvolvimento desses mesmos instrumentos, deixando por atender ao quotidiano do trabalho na sala de aula. Na nossa pesquisa encontramos apenas dois trabalhos empíricos (Alaiz, 1996; Inácio, 1997) e um projecto de trabalho ainda em desenvolvimento (Pinto, 2003 e 2004a) que procuram aprofundar e compreender as dinâmicas associadas à avaliação formativa no dia-a-dia da sala de aula. O trabalho de Alaiz (1996) tem como objectivo identificar as condições e compreender o desenvolvimento das práticas de avaliação formativa e de diferenciação pedagógica no contexto de sala de aula no 2º ciclo do Ensino Básico. A metodologia que utilizou foi a investigação-acção e trabalhou com quatro professoras da disciplina de Matemática, e com turmas heterogéneas. Neste trabalho salienta-se que:

- (i) A avaliação formativa não acontece “por acaso”, necessita de um ambiente formativo.
- (ii) A construção desse ambiente está dependente de factores externos ao professor, que passam pela conjugação de um conjunto condições contextuais, mas também por factores de ordem mais interna ao professor, nomeadamente as rotinas e as atitudes dos professores relativamente aos seus alunos.
- (iii) As práticas de avaliação formativa exigem, não só um uso cociente entre os instrumentos alternativos de avaliação e os seus procedimentos, como também uma intencionalidade e disponibilidade para mudar ou para desenvolver essas práticas.
- (iv) O desenvolvimento destas práticas exige também um processo de comunicação eficaz entre alunos e professores, em particular na negociação de alguns aspectos relativos ao próprio processo de avaliação, tais como critérios, normas para a atribuição de níveis, etc.
- (v) O desenvolvimento da avaliação formativa e das suas dinâmicas não obedece a um modelo rígido de execução, mas podem evoluir e expandirem-se em consonância com o alargamento das modalidades de diferenciação pedagógica; O ensino mútuo é um contexto muito favorável ao desenvolvimento de procedimentos de diferenciação pedagógica, de facilitação da avaliação formativa e “com eficácia significativa em termos das aprendizagens dos alunos”.

Da análise deste trabalho ressaltam alguns aspectos que podem iluminar a contradição entre o desejo de fazer e a dificuldade da acção no campo da avaliação formativa. Se as condições contextuais são importantes, a intencionalidade pessoal é uma condição indispensável na avaliação formativa. O facto de não haver uma forma única de fazer ou de um agir formativo em avaliação, impede prescrições e roteiros de acção, exigindo antes um apoio formativo no desenvolvimento dessas práticas. Ora esta via é mais complexa que a anterior. A avaliação formativa implica a construção de um quadro de relações entre a avaliação e a aprendizagem onde estas se articulam para ajudar o aluno a ultrapassar as suas dificuldades. Toda a nossa tradição avaliativa leva-nos a olhar a avaliação como algo independente da aprendizagem. Por último, é necessário construir uma consciência da interdependência do agir do aluno e do professor. A acção de um gera efeitos na acção do outro e vice-versa. Esta relação construída e vivida na 1ª e 2ª pessoa, eu e tu, contraria a lógica da relação da pedagogia burocrática centrada na 3ª pessoa, no ele.

No segundo estudo, mais centrado na relação entre a avaliação e a aprendizagem, e considerando que o erro pode ser um elemento fundamental para o desenvolvimento cognitivo do sujeito, Inácio (1997) tem como objectivo estudar como os professores lidam com os erros dos alunos. Utilizou uma metodologia de estudo exploratório com vinte professores dos 5º e 6º anos do 2º Ciclo do Ensino Básico. Os erros estudados diziam respeito aos números decimais. Como principais conclusões destaca-se o seguinte:

- (i) Apesar dos professores identificarem na generalidade os “padrões” dos erros dos alunos, quando isso lhes é solicitado, parece não considerarem importante tê-los em linha de conta quando planificaram actividades com a finalidade de corrigir esses erros.
- (ii) Alguns professores (20%) depois de terem sido confrontados com o erro e a sua importância na correcção, avançaram então com um conjunto de hipóteses explicativas centrada no problema em questão. Mas mesmo estes professores não sabiam muito bem como trabalhar com este aspecto, ou não o achavam importante.
- (iii) A razão invocada para o erro é atribuída ao desconhecimento do conteúdo matemático. Assim, as actividades propostas incidiram sobre esse aspecto.

- (iv) Este procedimento parece contrastar com o que os professores tinham dito que faziam e que consistia em tentar perceber o que levou os alunos a errar e a partir daí tentar partilhar para a correcção. Vários professores afirmaram, ainda, que seria desejável terem a possibilidade de conversar com os alunos sobre as razões que os levaram a dar aquela resposta dizendo que essa estratégia tinha sido frutuosa quando a aplicaram. Contudo, afirmam que na situação actual das escolas é impossível desenvolver essa estratégia de forma sistemática.
- (v) Nas tarefas de análise do erro são ignorados certos esquemas cognitivos que estão desajustados à tarefa, mas que são frequentes.
- (vi) Parece que para os professores é mais fácil aproximarem-se das dificuldades dos alunos nas suas intervenções orais, tanto ao nível da turma, como ao nível individual. Nesta situação, os professores apontam para estratégias que induzem o conflito cognitivo, não fazendo a isso referência nas suas planificações. Em situação de trabalho quotidiano, o professor é remetido para uma situação concreta e real, e tem de agir na base da sua intuição global, isto é, de acordo com o que pensa serem as dificuldades concretas dos alunos. Contudo, esta intuição pode estar desajustada se não houver um diálogo clarificador.
- (vii) Por vezes os professores utilizam materiais auxiliares cuja adequação aos alunos é duvidosa. Os seus exemplos ou metáforas explicativas nem sempre surtem o efeito desejado. Também no nível da linguagem surgem por vezes expressões ou certos termos que não ajudam os alunos a ultrapassar os seus obstáculos de aprendizagem.
- (viii) Uma grande parte das estratégias propostas são baseadas em regras, ou no seu relembrar. Este método parece levar os alunos muito mais à memorização e à mecanização do que a uma real integração dos novos conhecimentos no seu campo cognitivo.

O autor conclui dizendo que neste estudo os professores parecem estar muito mais preocupados com os aspectos do conteúdo específico da Matemática, do que nos processos cognitivos e no seu funcionamento, isto é, em levar os alunos a conscientizar os processos cognitivos que utilizam e a forma como podem evitar os erros.

Este estudo chama-nos a atenção para aspectos importantes para a construção de uma avaliação mais formativa. De facto há uma dificuldade em relacionar a avaliação e a aprendizagem através do binómio "erro-saber". Esta dificuldade não parece residir tanto na incapacidade do professor ou no seu desconhecimento, mas antes no sentido dessa relação. O funcionamento numa pedagogia centrada na 3<sup>a</sup> pessoa, em que o problema está algures no aluno, torna difícil dar sentido à diferenciação pedagógica. Há assim uma maneira redutora de interpretar o erro que dá origem também a uma acção reguladora massificada, centrada na natureza do conteúdo trabalhado e que apela mais ao decorar do que ao perceber. Um ambiente marcado pela pedagogia burocrática não ajuda a construir a necessidade de construção de práticas formativas de avaliação. Contudo, muitas vezes elas existem ou têm mais probabilidade de existirem no quotidiano da sala de aula, porque em situação o professor interage de forma mais intuitiva e cognitivamente destabilizadora para o aluno, induzindo-o num processo de aprendizagem metacognitiva.

É justamente nesta óptica que Pinto (2003; 2004a) vem desenvolvendo o seu trabalho. Tendo como ponto de partida que a avaliação está presente no trabalho quotidiano da sala de aula, e que em larga medida é neste contexto que se joga o sucesso ou insucesso nas aprendizagens, procura-se estudar o tipo destas interacções avaliativas e os seus efeitos na construção das aprendizagens das crianças. O trabalho é desenvolvido no 1º ciclo do Ensino Básico em situação de sala de aula. Apesar de estar ainda no início, podemos afirmar que estas interacções, que acontecem, normalmente de forma pouco consciente, podem dividir-se em dois grandes tipos: (i) um centrado exclusivamente na apreciação/verificação dos produtos, pouco relacionado com o processo de trabalho e de aprendizagem, e que em caso de erro, o importante é a sua substituição pelo produto certo. Neste caso, o aluno fica normalmente em situação de fracasso perante todos; (ii) outro, apesar de se centrar no produto ao interpelar o aluno, remete-o para a sua representação da acção e processo até chegar ao produto. Este segundo tipo de interacção avaliativa está intimamente relacionado com a aprendizagem, porque em caso de erro permite ao aluno reconstruir a sua representação da tarefa ou reorientar a sua estratégia de acção chegando a um novo produto. O importante é a construção do certo através da compreensão da causa do erro. Neste caso, o aluno fica em situação de sucesso perante todos. Se tivermos em conta a recusa precoce que muitos alunos

manifestam em relação a certas tarefas, podemos esperar encontrar algumas relações entre estes dois aspectos e perceber melhor como uma interacção formativa pode ser um instrumento de apoio às aprendizagens dos alunos.

Em síntese, podemos dizer que de facto a avaliação formativa pela sua natureza utópica (Hadji, 1997), e pela suas exigências, tanto em termos da construção de um ambiente favorável, de um trabalho mais colaborativo entre docentes, como de uma maior consciência sobre o agir pedagógico e avaliativo, um conhecimento mais profundo dos conceitos e dos erros, bem como, dos modos de pensar e dos procedimentos reguladores mais adequados, tornam o desenvolvimento da avaliação formativa extremamente exigente em termos do próprio desenvolvimento profissional do docente e da própria instituição. Naturalmente que estes aspectos nos colocam também sobre dois novos problemas: o do desenvolvimento organizacional e o da formação de professores.

#### **7.6. A avaliação e a informação avaliativa**

Uma das funções que a avaliação viu sublinhada nos textos legislativos depois dos anos oitenta é a sua função informativa. Contudo, esta função sempre fez parte da avaliação (Perrenoud, 2001). Os resultados, traduzidos ou não em notas, sempre foram públicos. Porquê então esta súbita preocupação pela função informativa da avaliação?

De acordo com Pinto (2002), há duas razões fundamentais. Uma, prende-se com o reconhecimento do direito formal que os pais têm de serem informados sobre o percurso escolar dos seus filhos; outra, está ligada ao desejo ou necessidade de uma maior participação dos pais na vida da escola, um maior comprometimento com a escolaridade dos seus filhos. Entende-se que esta maior implicação passa em larga medida por manter os pais informados de uma forma regular sobre as dificuldades, os sucessos, os prognósticos, ou as orientações pedagógicas preconizadas. Ora, este tipo de informações são produzidas particular e intencionalmente nos momentos formais de avaliação. Um dos motivos apontados para a necessidade da formalização da avaliação, final de cada trimestre, é, justamente, produzir um conjunto de informações sobre o aluno de modo a disponibilizá-las aos encarregados de educação. Esta informação construída pelo professor, mas da responsabilidade da escola,

garante assim a sua idoneidade e validade. Pode talvez dizer-se que esta avaliação é também um elemento vital para a própria escola, que é uma interface com a sociedade, porque ao tornar pública a avaliação desvenda, também, parte do seu trabalho. Esta avaliação fornecida aos pais constitui o lado público e visível da avaliação dos alunos, construída através de um processo muito pessoal e privado. Ao contrário do que por vezes é argumentado para implementar esta função avaliativa não são necessárias mais avaliações, nem outros tipos de avaliação (Perrenoud, 2001) É preciso apenas organizar a informação de uma forma sintética, combinando vários elementos que o professor foi recolhendo ao longo do tempo e utilizar uma linguagem supostamente compreensível pelos seus destinatários. Mas é preciso antes do mais ter claro as finalidades da própria informação, ou seja, clarificar se esta se destina a cumprir uma função administrativa, ou se procura construir uma ponte comunicativa entre o professor e os pais. Naturalmente que informar não chega para um deseável comprometimento dos pais com a escola na educação dos seus filhos. O modo como se informa e o próprio discurso informativo são porventura elementos essenciais na aproximação ou neutralidade ou mesmo afastamento dos pais em relação à escola.

Num trabalho desenvolvido por Pinto (2002), é salientado que as informações produzidas na escola seguem um modelo relativamente normalizado, isto é, codificado através duma ficha onde já existem determinadas hipóteses informativas, sobre o rendimento do aluno, o seu comportamento e o seu envolvimento noutras actividades desenvolvidas pela escola. O professor assinala com uma cruz a situação que mais se ajusta ao aluno. Há, contudo, um espaço onde o professor deve fazer uma síntese informativa acerca do aluno. Neste caso, o professor tem uma maior liberdade de organizar a informação que pretende transmitir aos encarregados de educação. Essas sínteses foram o objecto de trabalho escolhido para concretizar os propósitos da investigação. Apresentamos de seguida uma síntese das principais conclusões organizada em redor das dimensões de análise utilizadas no referido estudo (Pinto, 2002, p. 703):

- (i) As informações sobre os alunos são constituídas por dados descritivos, sobre o seu rendimento escolar e/ou sobre as suas aprendizagens. Estas informações sublinham um olhar "profissional" sobre o aluno no momento a que a informação se refere. Esta descrição recorre, normalmente, a uma certa

terminologia profissional, que pode não ser compreendida pelos encarregados de educação, sobretudo aqueles que têm uma menor vivência ou experiência escolar. O seu carácter vereditivo — verdade instituída pelo poder de quem a enuncia — pode não favorecer um diálogo entre a escola e os encarregados de educação. Mas, quando o professor tenta explicar as razões do problema fá-lo recorrendo a uma linguagem de senso comum, talvez compreensível neste caso, mas que assenta normalmente em características internas da criança. Desta forma, esta informação pode ser interpretada pelos seus destinatários como uma culpabilização, mesmo que isso seja involuntário e inconsciente. Este tipo de informação parece também não facilitar o diálogo escola/família. Por vezes, o professor prescreve algumas orientações sobre o que se pode e deve fazer para ajudar o aluno, mas estas são normalmente muito genéricas e vagas. Com estas características, este tipo de informação não parece favorecer o desenvolvimento de laços mais estreitos entre os encarregados de educação e a escola numa colaboração para encontrar as melhores soluções em termos de ajuda para estes alunos com problemas, podendo mesmo ser-se levado a questionar se vale a pena este esforço. Mas é preciso não esquecer, que na ausência de contestação ou interpelação sobre a veracidade ou o rigor das informações, ou melhor, a adesão dos pais a esta imagem que a escola fornece dos seus filhos, significa a validação pública do trabalho da escola e da avaliação privada. Isto leva-nos de facto a colocar a questão se esta função informativa interessa mais aos pais e aos alunos ou à própria instituição?

(ii) Outro dos aspectos interessantes destas sínteses é a ausência de referências explícitas ao trabalho pedagógico do aluno. Privilegia-se antes as suas características pessoais, tal como preguiçoso, desatento ou imaturo. Assim, a organização da informação com base nestes elementos conduz facilmente a um raciocínio tautológico onde a dificuldade é explicada pelas características pessoais dos alunos, e estas características explicam as dificuldades. Assim sendo, torna-se difícil desenvolver um trabalho de ajuda ao aluno, porque no limite, para se ser um aluno sem

problemas, depende essencialmente das suas características pessoais. Este discurso, contém em si uma perversidade enorme porque no caso do bom aluno, é apenas necessário que ele continue a ser como é, mesmo que não se saiba ou diga o que isso é, enquanto que no caso do "mau" aluno é necessário que ele deixe de ser como é. Este discurso contribui para se entender e aceitar o sucesso ou insucesso como uma fatalidade. E perante uma fatalidade o que se pode fazer? Muitas vezes o caminho é pedir ajudas externas, arranjando explicações, ou então deixar de falar com os professores, ou voltar as costas à escola porque assim não se confrontam de forma permanente com a incapacidade de ajudar os filhos. Nestas informações aos encarregados de educação, não há também normalmente, nenhuma indicação sobre as expectativas que o professor tem face ao futuro da criança, às suas potencialidades. Esta informação tende a ser "fria". O professor e o seu trabalho parecem retirar-se para segundo plano, deixando em destaque as características susceptíveis de causar os problemas.

(iii) Longe de serem neutras ou frias, estas sínteses informativas reenviam aos encarregados de educação a imagem que o professor tem dos seus alunos. Estas imagens são diferentes conforme o estatuto escolar do aluno. No caso dos alunos problema, a imagem veiculada, reflecte uma certa ambiguidade de avanços numas coisas e recuos noutras de aspectos que melhoraram, mas também da persistência de dificuldades noutras aspectos e muitas vezes de instabilidade no potencial de aprendizagem desses alunos — num dia faz noutro não. No caso dos bons alunos, as informações veiculadas permitem uma imagem coerente e estável. Coerente porque o aluno é visto de forma una e global, estável porque para progredir basta continuar a fazer o que já faz. Estas imagens condicionam a gestão da esperança que se deposita nos alunos e no seu futuro. Assim, um problema torna-se facilmente num estigma que afectará de uma forma permanente o futuro escolar da criança.

(iv) No 3º período, o tipo de informação muda porque esta incide sobre a decisão de transitar ou reter o aluno e nas suas explicações. De uma forma geral, esta decisão é justificada

usando uma perspectiva criterial, isto é, a consecução, ou não, dos objectivos previstos. Há aqui um aparente refúgio numa explicação mais profissional, que colide muitas vezes com as razões invocadas nas reuniões de pares onde a perspectiva normativa impera. Esta informação dá assim a ideia aos encarregados de educação que o resultado do aluno se fica essencialmente a dever ao desempenho deste face à sua consecução dos objectivos, independentemente de uma comparação com os desempenhos dos seus colegas de turma. Deste modo, "a avaliação fica purificada na sua imagem social, já que é aquilo que se espera que seja, validando ao mesmo tempo o trabalho do professor. Se não há reclamações é porque este desempenhou bem o seu papel enquanto profissional" (p. 709).

Tendo em conta estas conclusões, parece-nos poder dizer que a informação avaliativa com estas características serve mais os interesses da Escola do que os seus supostos destinatários e em particular os próprios alunos. Esta informação é um processo social de validação pública das imagens privadas que cada professor constrói dos seus alunos. Para os encarregados de educação, esta informação não parece ser de grande valia para um envolvimento mais profícuo com os professores no apoio às dificuldades dos seus filhos. A análise que este estudo nos propõe não pretende pôr em causa a necessidade e a importância da informação avaliativa, tão só deixar claro que a informação, mesmo frequente, não gera por si só um movimento de aproximação dos encarregados de educação em relação à escola, muito pelo contrário pode gerar um movimento inverso. A difusão da informação não pode ou não deve ser entendida como o cumprimento de mais uma burocracia, porque ela deixa marcas profundas nos seus intervenientes, em quem a constrói, como em quem a recebe. Este estudo permite contribuir para interrogar se vale a pena manter o que temos e fazemos reforçando este ciclo trimestral informativo de características burocráticas, ou caminhar no sentido da construção de uma informação como um elemento inscrito numa estratégia de avaliação formativa, onde os encarregados de educação têm um importante papel a desempenhar? Aceitando este desafio talvez se tenha que (re)pensar em novos ritmos de organização das aprendizagens.

Mas será que os professores estão em condições de partilhar a avaliação das aprendizagens com os diversos intervenientes

educativos, em particular com os encarregados de educação? Da análise das respostas dos professores relativas à participação dos vários intervenientes educativos num estudo realizado, com uma amostra representativa de professores do 2.º e 3.º ciclos, por Barreira (2001a) pode inferir-se que a polémica relativa à partilha na avaliação parece estar mais relacionada com a participação dos pais e encarregados da educação do que com a participação dos alunos ou de outros professores. Estes dados confirmam os resultados obtidos noutros estudos realizados por Alaíz *et al.* (1997) e Afonso (1998). Este último estudo salienta que os docentes apresentam uma tendência pouco favorável à participação dos encarregados de educação na avaliação dos alunos. Para os professores os encarregados de educação não estão preparados para colaborar na avaliação dos seus educandos. No entanto, consideram que os alunos devem participar na definição dos critérios a utilizar na atribuição de notas.

Os resultados do estudo efectuado por Alaíz *et al.* (*op. cit.*) vêm, em parte, confirmar o que acabámos de referir: "Os critérios de avaliação definidos são-no, antes de mais, para os professores. Os pais, sobretudo no 1º ciclo, também são informados. Os delegados de grupo disciplinar são outros dos destinatários privilegiados nos 2º/3º ciclos. Os alunos também figuram no número dos que recebem essa informação" (p. 70). Enquanto os alunos recebem alguma informação, os encarregados de educação, sobretudo no 2º e 3º ciclos do ensino básico, normalmente, não são informados acerca dos critérios de avaliação. Se os professores costumam discutir questões de avaliação com os alunos, permitindo a estes participar na sua própria avaliação (auto-avaliação), o mesmo parece não acontecer com os encarregados da educação. Poucos professores costumam discutir questões de avaliação com os encarregados de educação, resistindo à participação destes no processo de avaliação.

Quais as razões que levam os professores a resistir à participação dos encarregados de educação no processo de avaliação? Será porque os professores vêem as questões da avaliação mais como privadas do que públicas? Se, por um lado, os professores têm direito a definir os seus critérios de avaliação, não deixando que ninguém se imiscua neste trabalho que terá que ser feito, se possível, de forma concertada, por outro, têm o dever de explicitar esses mesmos critérios para os alunos e, por que não, também, para os encarregados de educação? Hoje, mais do que nunca, os professores

têm que estar preparados para saberem partilhar as suas avaliações, pois, só desta forma, estarão a contribuir para a transparência de todo o processo de ensino e de avaliação, o que pode trazer vantagens pedagógicas não só para os alunos como também para os próprios professores. A desprivatização dos procedimentos de avaliação (Afonso, 1995, 1998; Pacheco, 1998a) torna-se, assim, um importante objectivo a alcançar.

#### **7.7. A avaliação como uma prática social complexa**

De um modo geral, os trabalhos desenvolvidos e apresentados até ao momento, equacionam a avaliação, independentemente das suas accepções e incidências, como um processo individual, isto é, como algo "do professor" no desempenho da sua actividade profissional. É verdade que se pode argumentar, como óbvio, que o professor trabalha numa instituição escolar e portanto não é entendido como uma pessoa na sua singularidade, mas como alguém influenciado pela instituição. Todavia, nenhum dos trabalhos referidos equacionou a questão das relações que se estabelecem entre o professor/avaliador e a instituição/avaliadora, nem problematizou a mudança das práticas de avaliação numa perspectiva institucional, ou melhor, num contexto cultural com o peso da Escola.

É nesta perspectiva que o trabalho de Pinto (2002) se integra ao procurar, no quadro do 1º Ciclo do Ensino Básico, não só estudar o que se faz realmente em termos de avaliação, mas também perceber quais os significados simbólicos desta, nas várias nas várias instâncias em que é realizada (individual, institucional social) e como é que as relações entre o que se faz e o que isso significa para os diversos actores sociais pode ser um factor inibidor ou facilitador de novas práticas de avaliação e concomitantemente de renovação da própria Escola Pública.

Como já vimos, desde o início dos anos 90 que a avaliação prescrita explicita e acentua que a principal modalidade de avaliação é a formativa pelo seu potencial regulador em termos de ensino aprendizagem. É também evidente a progressiva adesão dos professores a estas ideias. Contudo, os estudos ao nível das práticas de avaliação, como já referimos, não são muito encorajadores. Eles mostram que há uma relativa diferença entre o desejo e a realidade, ou seja, as práticas de avaliação continuam a ter fortes traços

próximos de uma avaliação sumativa tanto em termos de procedimentos como em termos das suas justificações. Para compreender esta contradição Pinto (2002) enquadra a avaliação no campo das práticas sociais. Por um lado, a construção e o desenvolvimento da avaliação escolar em três situações diferentes que remete para três níveis de acção: individual, institucional e social. Por outro lado, a avaliação, que configura um processo complexo e não um simples acto de medida, pode ser descrita e caracterizada em função de quatro dimensões fundamentais: as acções dominantes; as características da acção em termos relacionais; a natureza e o significado da própria acção avaliativa. O cruzamento destas duas dimensões de análise permitem, perceber que a avaliação, longe de ser um processo uniforme e linear, é uma realidade bem mais complexa e diferenciada em função dos níveis em que se situa a sua acção. (Pinto 2002: 772):

- Ao nível individual, a acção dominante da avaliação passa pela construção de juízos avaliativos sobre os alunos. Esta informação é destinada a ser transmitida aos pares na reunião de avaliação. Assim, o professor tem de seleccionar e organizar e transmitir uma informação credível sobre alguns alunos e sobre a turma aos olhos dos seus pares. Esta informação não só valida, ou não, o trabalho do aluno, mas também a acção do próprio professor. Na cultura escolar a forma reconhecida como mais credível de recolha de informação sobre o estado dos alunos, em termos dos seus saberes, é através de fichas ou testes, embora se tenham em conta outro tipo de informações, como o esforço assiduidade, comportamento e outras.
- Ao nível institucional, o professor age em função do que é esperado que ele faça, ou seja, um balanço do estado de alguns alunos, normalmente dos seus casos mais problemáticos. Assim, é necessário que ele os apresente e produza o seu juízo avaliativo em função das regras institucionalizadas. Os pares, por seu turno, apreciam os juízos avaliativos de cada professor, e validam as decisões que dai ocorrem, umas orientadas para a ajuda ao aluno, outras de simples reconhecimento do estado do aluno, normalmente acentuando a seu carácter problemático, outras ainda, de transição ou retenção do aluno. Estas decisões a maior parte propostas pelo professor titular, mas

assumidas pelo grupo de pares, muitas vezes apenas pelo seu silêncio, valida institucionalmente, não só o que o professor pensa dos alunos, mas também o que o professor faz, ou se propõe fazer, ou propõe que se faça com o aluno. Esta validação pressupõe uma conformidade dos gestos do professor com os valores e práticas institucionais. Podemos presumir aqui, um obstáculo à inovação sobretudo se este for de iniciativa individual.

— Ao nível social, a instituição publica a informação produzida sobre os alunos, através da informação aos pais. Este tipo de informação é veiculado através de processos formais organizados e normalizados. Esta divulgação pública mostra o que se faz na instituição e o que se pensa dos alunos em termos das suas aprendizagens, comportamentos e implicitamente das suas possibilidades de sucesso. A divulgação da informação trimestral valida estes julgamentos avaliativos institucionais e também o seu próprio trabalho. Não é assim de estranhar, que esta avaliação formal de características sumativas seja aquela que, efectivamente, é reconhecida como "a avaliação". Todas as outras formas de avaliação são aspectos parcelares e excepcionais que visam sobretudo "motivar o aluno" mais do que avaliá-lo efectivamente.

Há em todo este processo uma cadeia que funciona em circuito fechado e se reforça sistematicamente. O professor tem que trimestralmente prestar contas sobre o estado dos seus alunos à instituição, através do conselho de pares, na reunião de avaliação. Para que esta informação seja aceite tem que ser credível e sustentável se tal for necessário, no caso de alguma reclamação. Assim, os testes ou as fichas que se convertem em apreciações qualitativas ou quantitativas, normalmente sintéticas, são divulgadas aos pais, que tomam conhecimento sobre o estado dos seus filhos e do que a escola espera deles. Deste modo, a avaliação é vista em termos simbólicos como o processo capaz de produzir este tipo informações. São estas informações e sobretudo as suas consequências administrativas (transição /retenção) que a sociedade espera da avaliação, sem se interrogar sobre o próprio processo de construção da avaliação, ou do que a escola faz pelos alunos.

É ainda no prosseguimento deste trabalho, que Pinto (2002: 781) mostra que, no 1º ciclo do Ensino Básico, apesar das características das práticas de avaliação em termos da informação recolhida, da sua interpretação e das decisões adoptadas, não serem uniformes ao longo dos três períodos lectivos, os seus efeitos tendem a assumir-se no 2º e 3º período características sumativas, isto é, a informação esgota-se no balanço sobre o estado do aluno em função dos seus desempenhos escolares. No 3º período, a identificação ou afastamento com o nível do grupo/turma é um dado determinante para a sua transição ou retenção. Naturalmente, que esta ideia de nível está longe de corresponder a um conjunto normalizado e bem definido de desempenhos escolares. É antes uma ideia relativamente plástica que se refere ao estado da turma em termos das suas aprendizagens num dado momento de um ano de escolaridade. Normalmente esse momento coincide com o fim do ano. Contudo a operacionalização do nível, parece estar muito associada não só à experiência profissional do professor, mas também ao seu vínculo com a Escola (Pinto, 2000). Num professor que continue a trabalhar com os seus alunos no ano seguinte, a noção de nível parece ser bem mais plástica do que a de um professor que deixa os seus alunos. No primeiro caso, os alunos na fronteira do nível são integrados no nível o que se repercuta na sua transição. No segundo caso um aluno nas mesmas circunstâncias tem mais probabilidade de não integrar o nível, o que se repercuta na sua retenção. Como este estudo mostra há mais retenções nos professores em situação de mobilidade que nos professores em situação de continuidade pedagógica.

Mas também ao entender a avaliação como uma prática social, Pinto (2002, p. 796) sintetiza os traços dominantes de uma cultura que envolve e dá sentido a uma avaliação marcada em larga medida por práticas com características sumativas. Os seus aspectos essenciais são:

- a. Entender os resultados da avaliação como um problema da exclusiva responsabilidade dos alunos.
- b. Reduzir o complexo processo de avaliação apenas ao juízo avaliativo do professor tomando-a como uma questão individual e simples.
- c. Entender a acção educativa como um processo normalizado e portanto, mensurável nos mesmos momentos, com os mesmos tipos de instrumentos e em situações idênticas.

- d. Considerar os contextos de ensino/aprendizagem como neutros, isto é, que não exercem influência sobre os processos de avaliação e dos seus resultados.

Estes valores, que marcam o espaço institucional em que o professor age em termos avaliativos, exercem uma grande pressão sobre o agir avaliativo e as suas possibilidades de inovação.

Por tudo isto, olhar a avaliação a partir da sua construção social e da percepção dos seus implícitos, apesar de conduzir à constatação do que porventura já se supunha, o uso dominante de práticas sumativas, reconhecendo assim a fragilidade da inovação em avaliação, permite, também, desocultar processos que por fazerm parte do vivido quotidianamente são normalmente banalizados na explicação dos fenómenos. Contudo, a sua não compreensão contribuiu para se persistir em atribuir aos professores apenas, ou à sua falta de formação o facto de não mudarem as suas práticas avaliativas. Mais uma vez se reproduz a lógica fechada semelhante à enunciada, mas agora das estruturas centrais para as escolas. Se as práticas não mudam o problema reside os professores. Mas perante a incapacidade de os professores desenvolverem uma avaliação formativa como regra, talvez não estejamos ainda preparados para tal e, melhor será o regresso à avaliação tradicional que no fundo todos conhecem e usam.

Olhar a avaliação como um acto social e cultural é interrogar o seu sentido num contexto cuja missão é ajudar a aprender, sendo esta uma via privilegiada não só para compreender as contradições da Escola no presente, mas para identificar vias de construção de melhores futuros em termos de avaliação e aprendizagem.

Estamos certos que a complexidade proporcionada pelas práticas de avaliação mais formativas, interactivas e contextualizadas têm gerado tensões e mal-estar nos professores, também, pelo facto de lhes serem apontadas algumas responsabilidades. A este propósito, Serpa (2003), com base em estudos realizados, faz uma síntese interessante das situações de avaliação que, na opinião dos professores dos ensinos básico e secundário, desencadeiam maior tensão. Estas situações estão normalmente associadas à sua complexidade e à gestão da subjectividade; à variabilidade das avaliações, decorrentes de alterações da bitola adoptada e ao cumprimento de imposições e formalidades avaliativas, (em professores dos três ciclos do ensino básico); às limitações técnicas da avaliação (em professores dos 1.º e 2.º ciclos e do ensino

secundário); aos aspectos psicológicos dos alunos e à necessidade de obterem êxito no ano seguinte (em professores do 1.º e 2.º ciclos); à articulação de critérios diversificados (em professores do 3.º ciclo e do ensino secundário); à falta de elementos avaliativos e à progressão irregular em todas as matérias (apenas em professores do 1.º ciclo); à vulgarização de baixos níveis de exigência (somente nos professores do 2.º ciclo) e à articulação de resultados provenientes de diferentes instrumentos, à gestão de situações imprevistas de exploração conceptual, criadas pelos alunos na aula, e a dicotomia entre a suas concepções e as suas práticas (apenas em professores do ensino secundário). Deste modo, os professores de todos os níveis de ensino experimentam tensões, mal-estar ao avaliar, por diferentes razões, principalmente quando classificam o aluno. Por outro lado, a consciência do professor parece contribuir de modo mais forte para as tensões avaliativas do que as pressões externas. O facto de os professores mostrarem preocupação por algumas das suas práticas de avaliação não tem sido suficiente para encontrarem formas de as modificar.

Num trabalho de Afonso (1999) sobre a avaliação e a ética, a autora parte da ideia que toda a educação tem uma dimensão ética, onde se inclui necessariamente a avaliação. Tentando relacionar a agir avaliativo e os seus princípios éticos a propósito da aplicação do novo sistema de avaliação, sublinharemos algumas conclusões que nos parecem interessantes e que nos ajudam a compreender melhor a dimensão dos valores em termos da acção avaliativa. Assim, de acordo com o estudo, há um conjunto de valores éticos que influenciam a consciência avaliativa do professor. A justiça é algo que preocupa os professores, mas esta não se prende com um sentido equitativo, mas antes com a preocupação de avaliar bem o aluno na sua singularidade. Também as decisões avaliativas colocam interrogações põem problemas éticos aos professores, ao seu desejo não só de avaliarem bem mas de serem justos. A contradição por vezes existente entre os fortes procedimentos burocráticos e o desejo ou a intuição do professor não deixa de lhe criar problemas morais e éticos, que muitas vezes oscilam entre o facilitismo e a burocratização exacerbada, perdendo de vista o sujeito na sua identidade. A abertura do processo de avaliação a sua transparência e negociação associada à ideia ferramenta da aprendizagem, largamente sustentada pelas actuais teorias da aprendizagem pode contribuir para o perseguir a utopia de uma avaliação ao serviço dos alunos e do desenvolvimento

profissional, isto é, cujo seu exercício transforma os seus actores no seu melhor.

### **7.8. A avaliação e a formação**

Embora não existam trabalhos que abordem exclusivamente a especificidade da problemática da avaliação e formação, a maioria dos estudos consultados para a realização deste nosso trabalho referem-se à necessidade de encetar acções de formação no domínio da avaliação das aprendizagens. Neste sentido, achamos pertinente fazer algumas reflexões acerca desta temática.

Em síntese, as competências que devem ser desenvolvidas pelo professor no domínio da avaliação das aprendizagens, de acordo com a literatura revista por Serpa (2003), são: a capacidade de análise do currículo (identificação do que é essencial ao nível dos conhecimentos, destrezas, valores e atitudes) e a definição do que vai ser avaliado (definição de objectivos, construção de referenciais ou critérios); o domínio de procedimentos avaliativos (articulação entre ensino e avaliação, entre objectivos e instrumentos adequados e gestão de resultados de avaliações) e a utilização de instrumentos de avaliação (elaboração de provas escritas, aplicação e correção e de grelhas de observação, entre outros); o trabalho cooperativo que envolve a construção de procedimentos de avaliação com outros intervenientes educativos, nomeadamente colegas, pais e alunos; a dimensão ética da avaliação, respeitando princípios de justiça, rigor e objectividade; o aproveitamento vantajoso das apreciações feitas (utilização da informação em planificações posteriores ou feedback formativo e reconhecimento da progressão dos alunos); e a capacidade crítica da própria avaliação. Como se pode constatar as competências a desenvolver na área da avaliação, não são apenas técnicas, mas também não ficam muito explícitas as relacionadas com o desenvolvimento de formas de avaliação centradas no aluno e na aprendizagem auto-regulada.

Num estudo realizado, com base na aplicação de uma escala de atitudes face ao modelo de avaliação, Barreira (2001a) constatou que a maioria dos 456 professores do 2º e 3º ciclos do ensino básico que fizeram parte a amostra (83%) sente necessidade de formação no domínio da avaliação pedagógica. Esta carência de formação dos professores do 2º e 3º ciclos "poderá estar relacionada com a maior

complexidade e inovação introduzida pelos novos normativos relativamente às práticas de avaliação e não com a possível constatação da existência de práticas de avaliação inadequadas." (Alaiz et al., 1997: 74).

Em estudos efectuados por Barreira (2001a, 2002b, 2003) foram identificadas algumas necessidades de formação nas seguintes áreas temáticas: estratégias de avaliação formativa, sobretudo contextualizadas e interactivas; avaliação de alunos com dificuldades de aprendizagem; elaboração e explicitação de critérios; concretização da avaliação informativa; produção de instrumentos alternativos, sobretudo grelhas de observação e portefólios para avaliar atitudes e aspectos a ponderar na avaliação sumativa. A escolha destes temas deve ser tomada em linha de conta na formação de professores no domínio da avaliação, pois só assim estaremos a ir ao encontro das suas reais necessidades de formação.

Os temas mais relacionados com a avaliação tradicional, como sejam, por exemplo, a construção de testes e a quantificação deixam de ser considerados tão importantes. Contudo, os professores não rejeitam a formação ao nível da construção de testes de conhecimento, uma vez que escolhem também como tema as provas globais. Talvez porque estas exijam, agora, um maior esforço de concertação entre professores, no sentido da uniformização de critérios de avaliação, que não é muito compatível com o esforço que tem sido feito por cada professor individualmente, quando elabora testes ou fichas formativas e sumativas para avaliar os alunos durante o processo de ensino-aprendizagem.

Como se poderão concretizar as acções para muitos professores que sentem necessidade de formação na área da avaliação das aprendizagens? Com certeza através de programas adequados que envolvam os professores, de forma a que possam reflectir em grupo sobre as suas práticas, debater ideias acerca da eficácia e das formas de pôr em prática a avaliação formativa, das exigências e dificuldades que esta modalidade de avaliação coloca à prática educativa, das funções do director de turma em todo o processo avaliativo, da partilha do processo de avaliação com outros professores, com os alunos e encarregados da educação, da articulação entre as diferentes modalidades de avaliação e acerca do modo como se podem construir e utilizar instrumentos alternativos (Barreira, 1999). Este espaço de reflexão entre professores, proporcionado em ambiente de formação, poderá ser crucial para a mudança de atitudes face às

questões que lhes têm sido colocadas pela avaliação formativa, uma vez que a sua prática vai necessariamente mexer com os modelos de ensino e de relação pedagógica adoptados (Boavida & Barreira, 1994; Perrenoud, 1993a). Por outro lado, e como complemento às acções de formação, os professores não podem dispensar todo o trabalho de colaboração e de equipa, pois é também um factor fundamental de ajuda capaz de contribuir para o desenvolvimento de estratégias de avaliação interactivas e contextualizadas (Barreira, 2001b). A formação deve assim proporcionar aos professores não só a aquisição competências técnicas para lidar com novos instrumentos de avaliação, mas também o desenvolvimento de atitudes mais consentâneas com as mudanças que é necessário fazer ao nível das suas práticas pedagógicas e de avaliação.

Em Portugal não tem havido uma política adequada de formação de professores, especificamente na área da avaliação. A este propósito Alaiz *et al.* (1997, p. 74) refere que "nos 2º/3º ciclos, as sessões de formação sobre avaliação serem de curta duração na maior parte das situações, levanta o problema da precariedade da aprendizagem realizada." A formação de professores não deverá ser realizada pontualmente, antes pelo contrário, deverá ter um carácter permanente e sistemático e incidir, fundamentalmente, no desenvolvimento dos professores mais jovens. O investimento na formação de professores deverá, assim, em primeiro lugar, começar pelos professores que ainda estão em condições de fazerem as mudanças necessárias ao enriquecimento de cada escola.

Como pudemos constatar pelos resultados obtidos com a escala de atitudes face ao modelo de avaliação do ensino básico (Barreira, 2001a, 2003), se, por um lado, os professores mais jovens parecem mais predispostos a mudar as suas práticas e a investir no desenvolvimento do trabalho escolar, por outro, parecem menos motivados para utilizarem a avaliação formativa na prática educativa. Pelo contrário, os professores mais antigos parecem mais motivados e têm uma mais atitude favorável; todavia parecem estar menos predispostos a fazer mudanças nas suas práticas pedagógicas e de avaliação e a investir no desenvolvimento das actividades escolares. O que fazer perante este dilema? Em nosso entender dever-se-ia actuar não só ao nível da formação contínua, mas, também, ao nível da formação inicial. Perrenoud (1993b) considera que a formação nesta área deve assegurar que o futuro professor questione a lógica da avaliação existente e, mais do que surgir como um domínio

separado, deve integrar outros domínios como as didácticas, a gestão da sala de aula, a motivação, a disciplina, as modalidades de individualização e diferenciação do ensino, a relação com os pais, o trabalho em equipa e a reflexão sobre os objectivos de ensino, de acordo com uma visão ecológica e contextualizada. Enquanto a formação inicial deve ser integrada na vida das escolas, de forma a preparar os futuros professores para a prática reflexiva e para as constantes inovações/mudanças que é necessário levar a cabo ao longo do seu trajecto profissional, a formação contínua deve ser contextualizada, reflexiva e centrada nas práticas de modo a responder adequadamente aos problemas e dificuldades concretas dos professores (Chantaine-Demaily, 1992; Növoa, 1991, 1992; Garcia, 1992; Pérez Gómez, 1992; Schon, 1992; Boavida & Barreira, 1993; Zeichner, 1993, Pacheco, 1998b).

Depois de reflectirmos nestes dados, parece-nos essencial, no âmbito da formação de professores, dar atenção não só ao desenvolvimento da motivação dos professores mais jovens, mas também às resistências à mudança de práticas pedagógicas e de avaliação, desde há muito instaladas, por parte dos professores mais antigos. Se com os professores mais jovens muito haverá a fazer ao nível da formação inicial, despertando-os para a prática reflexiva e, também, para as novas concepções e práticas de avaliação que poderão ser utilizadas em situações reais de ensino, com os professores mais antigos as acções de formação deverão desenvolver-se sobretudo com base na reflexão acerca da sua prática docente, debatendo ideias, confrontando procedimentos e ensaiando novas estratégias e técnicas de avaliação. A este propósito, Benavente (1995: 146) escreve: "A formação em avaliação aparece como uma questão prioritária e omnipresente nas interrogações e necessidades dos professores. Tal formação supõe a reflexão continuada sobre as práticas e em articulação com os problemas quotidianos de construção de novos modos de conceber e praticar a avaliação dos alunos". É preciso investir-se muito na formação de professores, pois o sucesso das reformas, e, em particular no que se refere à avaliação, está, em parte, relacionado com os resultados, com o impacto que essa formação terá nas suas práticas.

Mas talvez, mais do que em outras áreas, a formação tem que lidar com dois aspectos fundamentais. O primeiro prende-se com a constatação de que a avaliação é muito mais que uma forma de agir, ela é também, um revelador do professor, um instrumento de

construção da sua imagem social e institucional; um segundo aspecto prende-se com o facto da avaliação ser sobretudo uma prática social contextualizada, que impõe ao professor muitas vezes simbolicamente regras sobre as suas (im) possibilidades. Ora quase sempre a avaliação tem sido tratada mesmo em termos de formação ignorando estes dois aspectos, sendo considerada apenas como uma dimensão pessoal do saber profissional.

#### **8. Balanço e perspectivas sobre a investigação em avaliação das aprendizagens em Portugal**

Como podemos ver ao longo deste artigo, desde o final dos anos setenta, que se tem vindo a desenvolver um número apreciável de trabalhos de investigação na área da avaliação das aprendizagens dos alunos do ensino não superior. Na sua grande maioria estes trabalhos estão ligados à investigação realizada no âmbito dos mestrados e doutoramentos que se têm vindo a desenvolver em particular nos departamentos ligados à Psicologia e Ciências da Educação das Universidades e também ainda que de um modo mais incipiente nas Escolas Superiores de Educação, pois estas não podiam até há pouco tempo desenvolver formação pós-graduada. A própria legislação sobre avaliação tem evoluído bastante nestes últimos quinze anos, motivada ou motivando muitos destes trabalhos e trazendo a avaliação para a agenda pedagógica dos nossos dias.

Do ponto de vista da própria legislação tem existido um alargamento das concepções de avaliação, das suas modalidades e seus instrumentos na perspectiva de desenvolvimento de uma avaliação mais formativa, interactiva e contextualizada e de "boas relações" com a aprendizagem, atribuindo ao aluno um papel importante na sua própria avaliação das aprendizagem. Concomitantemente ao desenvolvimento destas perspectivas tem surgido também no percurso legislativo, outras ideias que tem ganho peso, gerando uma obsessão avaliativa de tipo sumativo, em nome do rigor e da qualidade do ensino, esquecendo que não é por se avaliar muitas vezes que se aprende mais e melhor. Basta olhar a nossa história para perceber o desastre que é uma educação baseada nos exames. Estes zig-zags legislativos frequentes não criam um ambiente favorável a mudanças nas práticas avaliativas, nomeadamente ao nível do desenvolvimento de atitudes e práticas mais formativas, ao serviço dos alunos e das suas aprendizagens.

No que respeita à consistência entre concepções e práticas avaliativas os resultados dos estudos apontam algumas situações em que há convergência entre o que se deseja fazer e faz e outro apontam para uma ruptura entre o pensar e o fazer. A maior parte dos trabalhos analisados vão muito neste segundo sentido, mostrando que as práticas ficam muito aquém das concepções e dos discursos sobre avaliação. Assim parece podermos dizer que a lei não muda necessariamente as práticas, embora crie um contexto mais favorável para que elas possam acontecer. Os estudos que apontam para a aproximação entre o que se pensa e o que se faz, mostram as dificuldades desse percurso como a necessidade de um trabalho colaborativo, sustentado e com tempo. Mas mostram também que caminhar nessa perspectiva é um trabalho frutuoso e enriquecedor para os professores e alunos. Os estudos que apontam para uma divergência mostram que os professores parecem estar a acompanhar bem os avanços teóricos sobre avaliação, mas que não há uma relação linear e directa entre o saber e o fazer. A reflexão sobre esta relação pode-nos ajudar também a repensar as relações entre ensinar e aprender. Talvez este desafio possa ser uma porta de entrada para um repensar não só a avaliação mas também o ensino e a aprendizagem numa escola de futuro.

Relativamente à explicitação de critérios e ao seu uso na avaliação, os estudos tornam evidente que os professores utilizam critérios diferenciados e reconhecem a importância da sua clarificação e divulgação, nomeadamente para que os alunos os possam ter em conta como referências na sua aprendizagem. Todavia dão mais ênfase aos conhecimentos e menos às capacidades e atitudes e não explicitam tanto quanto seria desejável os objectivos e critérios de avaliação, tendo da avaliação uma representação de uma actividade que se exerce de forma solitária e não partilhada com os intervenientes educativos.

Embora os estudos mostrem que os professores utilizam instrumentos diversificados, o que é certo é que os instrumentos com maior peso na avaliação continuam a ser os testes. Existem também alguns estudos, em menor número, sobre a utilização de instrumentos alternativos, nomeadamente sobre a observação e os portefólios que mostram as suas potencialidades para a renovação do ensino e da aprendizagem. O facto dessas práticas alternativas serem uma excepção e não a regra é, talvez, um sinal de que a escola não mudou tanto no seu interior como parece exteriormente.

Também em relação às práticas de regulação avaliativa os estudos mostram que estas são relativamente pouco utilizadas pelos professores. As estratégias de avaliação formativa, quando utilizadas são pontuais de regulação retroactiva (Allal, 1986) concretizadas através de testes ou provas escritas, isto é, avalia-se somente depois de se ter processado o ensino, não existindo uma relação estreita entre a avaliação e a aprendizagem. A avaliação em situação que exerce uma influência directa sobre a aprendizagem do aluno e que permite uma regulação interactiva (Allal, *op. cit.*) à medida que se desenvolve o processo de ensino, concretizada através de observação, registos diversos e de portefólios, é uma estratégia ainda pouco utilizada pelos professores, possivelmente porque é extremamente exigente em termos do próprio desenvolvimento profissional do docente e da própria instituição. Os docentes parecem continuar a estar mais preocupados com o ensino de conteúdos específicos das disciplinas e menos com o funcionamento dos processos cognitivos e dos erros dos alunos. Ora o trabalho sobre o erro através de processos de interacção formativa e da auto-regulação parecem ser estratégias poderosas de aprendizagem, em que a avaliação se coloca de facto como um processo de assistência à aprendizagem.

Relativamente à função informativa da avaliação, que tem vindo a ganhar cada vez maior importância no quadro legislativo actual, os estudos mostram que esta tem servido mais os interesses da escola e da sua imagem para o exterior, do que tem sido útil numa perspectiva formativa, isto é, ao serviço, dos alunos e das suas aprendizagens. A sua contribuição para um envolvimento dos encarregados de educação, comprometido na ajuda aos alunos com dificuldades, juntamente com os professores, parece ser pequena, quando comparada com a sua função burocrática de informar, isto é transportar informação. Consideramos, portanto, que, no quadro de uma estratégia de avaliação formativa interactiva e contextualizada, os encarregados de educação têm um papel crucial a desempenhar. Contudo, os estudos mostram também que existem algumas resistências por parte dos professores relativamente à partilha e participação dos encarregados de educação no processo de avaliação. Se é, de facto, importante, como consideramos, o seu envolvimento com os professores na educação dos seus filhos, como se poderá ultrapassar esta controvérsia? Será suficiente apostar apenas na informação ou terá que existir também por parte dos docentes uma compreensão do papel que essa informação avaliativa pode

desempenhar na construção de dispositivos mais formativos em termos de apoio aos alunos quando têm dificuldades nas suas aprendizagens.

A maior parte dos estudos encara a avaliação como um processo individual desenvolvido pelo professor na sua actividade profissional. Todavia esta deve ser encarada como uma prática social porque é também realizada no contexto de uma determinada instituição escolar, sendo o comportamento de avaliação influenciado por esta. Estes dois sentidos complementares proporcionam um olhar mais global sobre a avaliação como construção social em movimento. Olhar a avaliação como uma prática social, cultural e ética significa questionarmo-nos sobre o seu verdadeiro sentido que é o de ajudar o professor a ensinar e o aluno a aprender, sendo este um caminho que poderá permitir a construção de novas vias para um melhor alinhamento entre a avaliação e a aprendizagem. Estudos feitos ao nível dos ensinos básico e secundário evidenciam que a maior parte das situações de avaliação geram tensões e mal-estar por contradições existentes entre o cumprimento de imposições e formalidades avaliativas e o desejo ou a intuição do professor.

A formação em avaliação é um tema muito referido nos estudos consultados sobre a avaliação das aprendizagens. Todos eles são unâimes em reconhecer que os professores têm carência de formação neste domínio. Para além da maior parte dos estudos identificarem os temas a serem desenvolvidos referem também que a formação não deve ser pontual, feita *à la carte*, mas sim sistemática e contextualizada nas práticas e adequada às necessidades dos professores.

Como podemos constatar as metodologias de investigação mais utilizadas nos trabalhos por nós analisados são os estudos de caso e os estudos exploratórios. Estas investigações não visam a generalização dos resultados, antes o aprofundamento das situações práticas de avaliação dos professores nas escolas. Andamos a trilhar caminho, o diagnóstico está feito, porque muito se tem estudado ao nível das concepções e práticas, dos critérios e instrumentos de avaliação é preciso agora actuar com base em novas perspectivas de investigação na abertura de espaços, no estudo do quotidiano e dos processos de mudança, numa perspectiva mais estreita entre os práticos e os teóricos com base em metodologias contextualizadas e compreensivas que permitam aos diversos actores o acompanhamento e reflexão sobre as práticas avaliativas e os seus

efeitos em termos das aprendizagens dos alunos, do desenvolvimento profissional dos docentes mas também do próprio desenvolvimento institucional da Escola.

Apesar de oculto, em vinte anos produziu-se um saber sobre a avaliação dos alunos. É um saber diverso, por vezes mesmo controverso, mas também convergente em muitos aspectos. Embora não permita, até pela natureza dos seus estudos e mesmo das suas intenções, a construção de uma "teoria", este saber contém elementos que permitem sustentar decisões em termos de política educativa, em detrimento de sustentações baseadas no "senso comum" ou em convicções meramente pessoais.

#### ABSTRACT

The present article provides a review of the research studies carried out between 1990 and 2005, in the field of the evaluation from pre-school until the end of high school. For this purpose 43 studies were selected. Several conclusions can be drawn from this review. Specifically the practices can not be imposed by changes in legislation, although conceptually the teachers are close to the announced evaluation. The tests continue to be the form of evaluation that is most common, however we find also instruments supporting to the practical of formative evaluation. Although the teachers recognize the importance of to clear criteria for evaluation, they still continue to formulate them in rather general terms and to introduce other criteria not previously defined. The formation that is in this domain still scarce, normally does not have in consideration the dimension institutional and cultural of evaluation. In short, the studies here reviewed confront two realities: one has to do with rather substantial changes from a pedagogical and formative evaluation; the other deals with the emergent knowledge in this area of research, which with an increasing frequently leads to more contextualized studies which involve teachers and investigators.

**Key words:** apprenticeship evaluation; teachers' conceptions; evaluation practices; changing.

#### RESUMÉ

Cet article a pour objectif faire connaître les données portant sur une étude analytique des travaux de recherche réalisés entre 1990 et 2005, dans le domaine

de l'évaluation des élèves au niveau de l'enseignement non supérieur. 43 travaux ont été sélectionnés pour cette étude et ils ont permis de mettre en évidence les principales conclusions de la recherche pendant cette période. Le changement des pratiques d'évaluation ne produit pas de modifications légales, bien que les enseignants soient plus proches de l'évaluation préconisée d'un point de vue conceptuel. Quant aux instruments d'évaluation, les tests sont toujours les plus utilisés, mais il y a des démarches pour l'utilisation d'autres instruments de support aux pratiques d'évaluation formatrice. Bien que les enseignants reconnaissent l'importance de l'explication des critères, ceux-ci sont très souvent énoncés d'une façon trop généraliste et d'autres critères qui ne sont pas explicités sont alors utilisés. La formation, qui dans ce domaine est encore rare, en général, ne considère pas la dimension institutionnelle et culturelle de l'évaluation. Ainsi, les études nous font faire face à deux réalités: d'une part, le changement peu substantiel vérifié dans l'évaluation pédagogique et formatrice; d'autre part, le savoir produit et constitué dans ce domaine de recherche qui, de plus en plus, motive la réalisation d'études contextualisées et engagées des enseignants et des chercheurs. Mots clef: évaluation des apprentissages; perspectives des enseignants, pratiques d'évaluation, changement.

**Mots clef:** évaluation des apprentissages; perspectives des enseignants; pratiques d'évaluation; changement.

#### Referências bibliográficas

##### A - Referências bibliográficas referentes ao corpus do trabalho

- Afonso, A. J. (1998). *Políticas educativas e avaliação educacional*. Universidade do Minho: Instituto de Educação e Psicologia/Centro de Estudos em Educação e Psicologia.
- Afonso, M. D. (2000). *A componente laboratorial e a avaliação das aprendizagens dos alunos. Um estudo com professores de Ciências Físico-Químicas*. Tese de Mestrado: Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- Alaiz, V. (1996). *Práticas de Avaliação Formativa e de diferenciação pedagógica*. Tese de Mestrado. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- Alarcão, I. et al. (2005). *Percursos de consolidação da Didáctica de Línguas em Portugal. Análise dos estudos realizados no âmbito das Unidades de Investigação, subsidiadas pela Fundação para a Ciência e Tecnologia, na área das Ciências da Educação*. Universidade de Aveiro (texto policopiado).

- Alves, J. (1997). *Representações da avaliação por parte dos professores dos 2.º e 3.º ciclos em três escolas do Distrito de Setúbal*. Tese de Mestrado. Universidade de Lisboa.
- Amado, N. (1998). *Concepções e práticas de professores de matemática do ensino secundário sobre avaliação. Três estudos de caso*. Tese de Mestrado. Universidade do Algarve.
- Baptista, J. A. (1997). *Avaliação de atitudes na escola: concepções e práticas de professores reflectidas em dois estudos de caso*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- Barreira, C. (2001a). *Avaliação das aprendizagens em contexto escolar. Estudo das atitudes dos docentes face ao modelo de avaliação do ensino básico*. Tese de Doutoramento. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Boavida, J. L. (1996). *Concepções e práticas de avaliação das aprendizagens de professores do 1.º ciclo do ensino básico*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- Boavida, J. & Barreira, C. (1992b). Nova avaliação no ensino básico — Análise dos Despachos 162/ME/91 e 98-A/92. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXVI, 2, 345-366.
- Barreira, C. (2001b). Duas estratégias complementares para a avaliação das aprendizagens: a avaliação formadora e a avaliação autêntica. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 35, 3, 3-33.
- Barreira, C. (2003). Atitudes, práticas e necessidades de formação dos professores face à actual teoria da avaliação in A. Estrela & J. Ferreira (Orgs.) *Actas do XII Colóquio da Secção Portuguesa da AFIRSE/AIPELF* 21, 22 e 23 de Novembro de 2002, *La formation des Enseignants au Regard de la Recherche* (Vol.I, pp.245-255). Universidade de Lisboa. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Campos, C. M. (1996). *Concepções e práticas de professores sobre avaliação das aprendizagens. Dois estudos de caso*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- Costa, M. F. (1987). *O domínio socio-afectivo na avaliação do rendimento escolar*. Tese de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.
- Duarte, R. S. (1992). *Concepções e práticas avaliativas dos professores de uma escola do 2.º ciclo do ensino básico*. Tese de Mestrado. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Fernandes, A. M. (2001). *Professores, futuros professores, as normas de referência e as suas implicações no comportamento de avaliar*. Tese de Mestrado. Lisboa: Instituto de Psicologia Aplicada.

- Ferreira, C. A. (2003). *O pensamento e as práticas de avaliação formativa no 1.º ciclo do ensino básico (Vol. I-III)*. Tese de Doutoramento. Vila Real: UTAD.
- Ferreira, O. S. (2000). *O português no ensino secundário – conteúdos e avaliação*. Tese de Mestrado. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- Feu, M. (1987). *Contributos para uma explicitação dos critérios de avaliação*. Monografia de fim de curso. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Graça, M. M. (1995). *Avaliação da resolução de problemas: contributo para o estudo das relações entre as concepções e as práticas pedagógicas dos professores*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Inácio, M (1997). *Como os professores lidam com os erros dos alunos*. Tese de Mestrado. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Jorge, H. (1996). *A avaliação escolar. Evolução e descontinuidades desde 1836 até aos nossos dias*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Leal, M. (1992). *Avaliação da aprendizagem num contexto de inovação curricular*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Lisboa: Departamento de Educação da Faculdade de Ciências. APM
- Martins, M. P. (1996). *A avaliação das aprendizagens em matemática. Concepções de professores*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- Matos, A. (2001). *Concepções sobre avaliação e práticas de avaliação dos professores sobre textos livres dos alunos do 1.º ciclo*. Tese de Mestrado. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Mendonça, M. (1997). *Critérios referidos e utilizados pelos professores do 1.º ciclo do ensino básico na avaliação do desenho infantil*. Tese de Mestrado. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Menino, H. (2004). *O relatório escrito, o teste em duas fases e o porte fólio como instrumentos de avaliação das aprendizagens em Matemática – um estudo no 2º ciclo do ensino básico*. Tese de Mestrado. Universidade de Lisboa – Departamento de Educação da Faculdade de Ciências.
- Oliveira, F. C. (2003). *Olhares sobre a avaliação em educação pré-escolar – As opiniões e as práticas dos educadores de infância*. Tese de Mestrado. Universidade de Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Oliveira, M. (2003). *Avaliação escolar: “às vezes tem segredos que a gente não sabe”*. Tese de Mestrado. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Parente, C. (2004) *A construção de práticas alternativas de avaliação na pedagogia da infância: sete jornadas de aprendizagem*. Tese de Doutoramento. Braga: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho.

- Paulo, A. C. (1997). *Concepções e práticas de avaliação de futuros professores de EVT - A investigação-ação como estratégia de formação*. Tese de Mestrado. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- Pinto, J. (1989). *Avaliação escolar. Concepções... problemas e práticas*. Concurso de Provas Públicas de Aptidão Científicas e Pedagógicas. Escola Superior de Educação de Setúbal.
- Pinto, J. (2002). *A avaliação formal no 1º ciclo do Ensino Básico: Uma construção social*. Tese de doutoramento. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- Pinto, J. (2000) Mobilidade docente e avaliação dos alunos: a frente e o verso. In J. Formosinho; J. Formosinho; H. Luís; J. Pinto; C. Ferreira; F. Ferreira. *Estudos Sobre a Mobilidade Docente - Descontinuidade educativa no coração da prática pedagógica*. Lisboa: Ministério da Educação, Cadernos Pept nº 23.
- Pinto, J. (2004b). A avaliação prescrita: perspectivas, valores e tensões. *Proformar* (revista on-line) 6.
- Rafael, M. A. (1998). *Avaliação em matemática no ensino secundário. Concepções e práticas de professores e expectativas dos alunos*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Lisboa: Departamento de Educação da Faculdade de Ciências.
- Rato, V. J. (2004). *Concepções e atitudes dos professores do 1.º ciclo face aos actuais normativos avaliativos - Um olhar pedagógico, profissional e formativo*. Tese de Mestrado. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Santos, L. (2003). *A investigação em Portugal na área da avaliação pedagógica em Matemática*. Actas do XIVSIEM (pp. 9-27). Lisboa: Associação Portuguesa de Matemática.
- Serpa, M. S. (1995). *Critérios de avaliação de professores do 1.º ciclo do ensino básico*. Tese de Mestrado. Ponta Delgada: Universidade dos Açores - Departamento de Ciências da Educação.
- Serpa, M. S. (2003). *Avaliação da aprendizagem escolar - Perspectivas de professores do ensino básico*. Dissertação de Doutoramento. Ponta Delgada: Universidade dos Açores - Departamento de Ciências da Educação.
- Torres, M. J. (2000). *Avaliação de resultados em matemática no contexto da reforma curricular no ensino secundário*. Tese de Mestrado. Escola Superior de Educação de Setúbal.
- Vieira, F. & Moreira, M. A. (1994). Práticas de avaliação da leitura na aula de língua estrangeira. Contributo para a sua caracterização e renovação. *Intercompreensão*, 4, 107-128.
- Varandas, J. (2000). *A avaliação de investigações matemáticas. Uma experiência*. Tese de Mestrado. Lisboa: Universidade de Lisboa - Departamento de Educação da Faculdade de Ciências.

*B - Referências bibliográficas não integradas no corpus do trabalho*

- Afonso, A. J. (1995). A cultura social de discriminação e a avaliação dos alunos do ensino básico. In J. Pacheco & M. Zabalza (Eds.), *A avaliação dos alunos dos ensinos básico e secundário* (pp. 89-96). Braga: Universidade do Minho.
- Afonso, Maria Rosa (1999) *Avaliação e ética - Um contributo*. Tese de Mestrado. Lisboa: Universidade de Lisboa
- Alaiz, V., Gonçalves, M. C., Barbosa, J. (1997). *Implementação do novo modelo de avaliação do ensino básico*. Lisboa: IIE.
- Allal, L. (1986). Estratégias de avaliação formativa: concepções psicopedagógicas e modalidades de aplicação. In L. Allal, J. Cardinet & Ph. Perrenoud (Eds.), *A avaliação formativa num ensino diferenciado* (pp. 175-209). Coimbra: Livraria Almedina.
- Amaro, J. (2002). Negotiating evaluation in the EFL classroom. In F. Vieira, M. A. Moreira, I. Barbosa & M. Paiva (Orgs.), *Pedagogy for autonomy and english learning. Proceedings of the 1st Conference of the working group - pedagogy for autonomy* (pp. 87-98). Braga: Universidade do Minho.
- Baptista, I. (1994). "A tarefa urgente de remar contra a corrente" - a avaliação dos alunos do ensino básico. *Jornal da FENPROF*, 114, 25.
- Barbosa, J. (1995). Diagnóstico de vantagens e dificuldades de implementação do sistema de avaliação de alunos. In A. Benavente et al. (Eds.), *Novo modelo de avaliação no ensino básico: Formas de implementação local* (pp. 113-142). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Barreira, C. (1991). *Estudo do comportamento de avaliação de tarefas escolares. Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica para a passagem da categoria de Assistente-Estagíario à de Assistente*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da U.C.
- Barreira, C. (1997). Avaliação pedagógica: como avaliar atitudes?. *Revista Psicopedagogia, Educação e Cultura*, 1, 2, 333-339.
- Barreira, C. (1999). Um olhar sobre o novo modelo de avaliação do Ensino Básico. *Psicologia, Educação e Cultura*, III, 1, 99-115.
- Barreira, C. (2002a). Reorganização dos currículos no ensino básico e suas implicações na avaliação das aprendizagens. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 36, 1, 2 e 3, 2002, 89-106.
- Barreira, C. (2002b). Teoria e prática da avaliação das aprendizagens em contexto escolar. In J. Costa, A. Neto-Mendes & A. Ventura (Orgs.), *Avaliação de Organizações Educativas* (pp. 173-184). Universidade de Aveiro.
- Barreira, C. (2004). Os principais modelos de avaliação pedagógica adoptados em Portugal. *Psychologica*, 439-453.

- Benavente, A. (1995). Conclusão. In A. Benavente et al., *Novo modelo de avaliação no ensino básico, formas de implementação local* (pp. 143-146). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Bentes, C. & Cristo, F. H. (1994). Novas perspectivas na avaliação em língua portuguesa: avaliação por portfolio. In C. Cardoso (Coord.), *Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem, B/15 - Avaliação formativa*. Instituto de Inovação Educacional.
- Beltrán de Tena, R. & Rodríguez Diéguez (1990). La evaluación. In A. Medina Rivilla & M. L. Sevillano García (Eds.), *Didáctica adaptación el currículum: fundamentación, diseño, desarrollo y evaluación* (Vol. 2, pp. 297-342). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Bloom, B., Hastings, J. TH. & Madaus, G. F. (1971). *Handbook of formative and summative evaluation of student learning*. New York: McGraw-Hill.
- Boavida, J. & Barreira, C. (1992b). Nova avaliação no ensino básico – Análise dos Despachos 162/ME/91 e 98-A/92. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXVI, 2, 345-366.
- Boavida, J. & Barreira, C. (1994). Pedagogia clássica e moderna – Oposição de modelos. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXVIII, 2, 267-281.
- Cabral, J. T. (1994). Breve análise do projecto de avaliação dos alunos. In *Documentos, pareceres e estudos sobre a organização e o desenvolvimento curricular, 1990/91* (Vol. 1, pp. 129-153). Lisboa: C.A.R.C. (compilação polícopyado).
- Caverni, J-P & Noizet, G. (1978). Le comportement des évaluateurs dans l'évaluation scolaire continue. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 7 (2), 175-195.
- Chantraine-Demailly, L. (1992). Modelos de formação continua e estratégias de mudança. In A. Nóvoa (Coord.), *Os professores e a sua formação* (pp. 139-158). Lisboa: Publicações D. Quixote/IIE.
- Conselho Nacional de Educação (1992). Parecer n.º 2/92. *Diário da República*, n.º 257, II Série, 6 de Novembro.
- Costa, M. L. (1981). Função social da avaliação. In Manuela Silva e Isabel Tamen (Coords.), *Sistema de ensino em Portugal* (pp. 603-622). Lisboa: Fundação Caloustre Gulbenkian.
- Decreto-Lei n.º 6/2001. *Diário da República*, n.º 15, I Série-A, de 18 de Janeiro (Definição da organização e gestão curricular do ensino básico).
- Despacho Normativo n.º 162/ME/91. *Diário da República* n.º 244, II Série, de 23 de Outubro (Aprova um novo sistema de avaliação dos alunos dos ensinos básico e secundário).
- Despacho Normativo n.º 644-A/94, *Diário da República* n.º 214, I Série-B, de 15 de Setembro (Adita alterações ao Despacho Normativo n.º 98-A/92).

- Despacho Normativo n.º 98-A/92. *Diário da República* n.º 140, I Série-B, de 20 de Junho (Aprova um novo sistema de avaliação dos alunos do ensino básico).
- Despacho Normativo n.º 30/2001, *Diário da República* n.º 166, I Série-B, de 19 de Julho (substitui o Despacho Normativo n.º 98-A/92, de 20 de Junho, e demais legislação subsequente sobre a mesma matéria).
- Despacho Normativo n.º 1/2005, *Diário da República* n.º 3, I Série-B, de 5 de Janeiro (substitui o Despacho Normativo n.º 30/2001).
- De Ketela, J. -M. & Roegiers, X. (1993). *Méthodologie du recueil d'informations. Fondements des méthodes d'observation, les questionnaires d'interviews et d'études de documents* (2ème ed.). Bruxelles: De Boeck Université.
- Figari, G. (1996). *Avaliar: que referencial?* Porto Editora: Coleção Ciências da educação.
- Garcia, C. M. (1992). A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In A. Nóvoa (Coord.), *Os professores e a sua formação* (pp. 51-76). Lisboa: Publicações D. Quixote/IIE.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1990). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park: Sage Publications.
- Hadjii, C. (1997). *L'évaluation démythifiée*. Paris: ESF.
- Instituto de Inovação Educacional (1991a). *Opiniões dos professores dos ensinos básico e secundário relativamente às medidas constantes no projecto do sistema de avaliação dos alunos*. Lisboa: Autor.
- Instituto de Inovação Educacional (1991b). *Análise de pareceres de associações e instituições de educação sobre o projecto do sistema de avaliação dos alunos*. Lisboa: Autor.
- Jorro, A. (2000). *L'enseignant et l'évaluation. Des gestes évaluatifs en question*. Bruxelles, De Boeck.
- Leal, M. L. (2002) Auto avaliação regulada: porquê, o quê e como? In P. Abrantes e F. Araújo (coord.), *Avaliação das aprendizagens. Das concepções às práticas*. Lisboa: ME/Departamento do Ensino Basico.
- Lemos, V. (1991). Novo sistema de avaliação: explicações positivas. *Aprender*, 14, 5-8.
- Lojo, A. S. (1998). *A.A.A. (aprendizagem assistida pela avaliação). Um sorriso difícil para o novo sistema de avaliação*. Porto: Porto Editora.
- Machado, F. A. (1994). A avaliação em tempo de mudança – Projectos e práticas nos ensinos básico e secundário. *Cadernos Correio Pedagógico* n.º 28. Porto: Edições ASA.
- Martins, O. R. (1995). Algumas dificuldades. In J. Pacheco & M. Zabalza (Eds.), *A avaliação dos alunos dos ensinos básico e secundário* (pp.113-118). Braga: Universidade do Minho.

- Miras, M. & Solé, I. (1996). A evolução da aprendizagem e a evolução no processo de ensino e aprendizagem. In C. Coll, J.I. Palacios & A. Marchesi, (Eds), *Desenvolvimento Psicológico e Educação - Psicologia da Educação*, (pp. 375-385). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Neves, A. & Campos, C. (1995). Uma experiência em avaliação das aprendizagens. In A. Benavente et al. (Orgs.), *Novo modelo de avaliação no ensino básico: Formas de implementação local* (pp. 25-54). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Noizet, G. & Caverni, J-P. (1985). *Psicologia da avaliação escolar*. Coimbra: Coimbra Editora.
- Nóvoa, A. (1991). A formação continua entre a pessoa-professor e a organização-escola. *Inovação*, 4, 1, 63-76.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Ed.), *Os professores e a sua formação* (pp. 15-33). Lisboa: Publicações D. Quixote/IIE.
- Pacheco, J. A. (1994). *A avaliação dos alunos na perspectiva da reforma*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (1996). *Curriculo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (1998a). A avaliação da aprendizagem. In L. S. Almeida & J. Tavares (Eds.), *Conhecer, aprender, avaliar* (pp. 111-132). Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (1998b). Estudos sobre a formação de professores. *O Professor*, 59, 42-45.
- Pereira, M. (1999). Para um ensino da escrita regulado pela avaliação. In P. Feytor Pinto (Org.), *Actas do III Encontro de professores de português* (pp. 87-101). Lisboa: APP.
- Pereira, M. (2002). *Das palavras aos actos - ensaios sobre a escrita na escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Pérez Gómez, A. I. (1992). O pensamento prático do professor - A formação do professor como profissional reflexivo. In A. Nóvoa (Ed.), *Os professores e a sua formação* (pp. 93-114). Lisboa: Publicações D. Quixote/IIE.
- Perrenoud, Ph. (1993a). Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistemática da mudança pedagógica. In A. Estrela e A. Nóvoa (Eds.), *Avaliações em educação: novas perspectivas* (pp. 171-191). Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, Ph. (1993b). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote/IIE.
- Perrenoud, Ph. (2001). Les trois fonctions de l'évaluation dans une scolarité organisée en cycles. *Éducateur*, n° 2 pp. 19-25.
- Pinto, J. (2003) A avaliação e a aprendizagem: da neutralidade técnica à intencionalidade pedagógica. *Educação e Matemática* n° 73.
- Pinto, J. (2004a) A avaliação pedagógica no contexto da formação de professores:

- olhares presentes e desafios futuros (Lição apresentada no âmbito de Provas Públicas para Professor Coordenador na ESE de Setúbal). (texto policopiado).
- Ribeiro, L. C. (1990). *Avaliação da aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora
- Schon, D. A. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Ed.), *Os professores e a sua formação* (pp. 77-91). Lisboa: Publicações D. Quixote/IIE.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. In R. W. Tyler (Ed.), *Perspectives of Curriculum Evaluation*, Area Monograph on Curriculum Evaluation, 1. Chicago: Rand McNally.
- Simões, M. R. (1991). Avaliação escolar: fundamentos para uma perspectiva psicológica. *Psychologica*, 5, 79-89.
- Sousa, C. (1998). Porta-fólio, um instrumento de avaliação de processos de formação, investigação e intervenção. In L. Almeida & J. Tavares (Eds.) *Conhecer, aprender, avaliar* (pp. 143-157). Porto: Porto Editora.
- Tenbrink, T. D. (1974). *Evaluation a practical guide for teachers*. New York: McGraw Hill.
- Trindade, V. M. (1992). Objectivos e funções de um sistema de avaliação dos alunos. In A. Estrela & M. E. Falcão (Eds.), *Actes du II Colloque National de la Section Portugaise de l'AFIRSE*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Zabalza, M. A. (1995). Avaliação no contexto da reforma. In J. A. Pacheco & M. A. Zabalza (Eds.), *A avaliação dos alunos dos ensinos básico e secundário* (pp. 13-38). Universidade do Minho: Instituto de Educação e Psicologia.
- Zeichner, K. M. (1993). *A formação reflexiva dos professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

ANEXO I FICHA DE CARACTERIZAÇÃO DOS TRABALHOS QUE INTEGRAM O CORPUS						
Temas	Autor	Ano	Titulo	Estatuto do trabalho	Instituição	Metodologia (Design)
<b>Trabalhos académicos de investigação</b>						
<b>Pré-Escolar</b>						
IV	Parente, Cristina	2004	A construção de práticas alternativas de avaliação na pedagogia da infância: seleção jardim-de-infância e a aprendizagem.	Tese de Doutoramento	U. Minho	Estudo de caso
II	Oliveira, Cardoso	2003	Olhares sobre a avaliação em educação pré-escolar – As opiniões e as práticas dos educadores de infância	Tese de Mestrado	U. Coimbra	Estudo correlacional
<b>1º Ciclo do E.Básico</b>						
III	Feu, Madalena	1987	Contributos para uma explicitação dos critérios de avaliação	Tese de Licenciatura	ISPA	Estudo exploratório
III	Serpá, Margarida	1995	Critérios de avaliação de professores do 1º ciclo do ensino básico.	Tese de Mestrado	U. Açores	Estudo exploratório
III	Mendonça, Maria	1997	Critérios referidos e utilizados pelos professores do 1º ciclo do Ensino Básico na avaliação do desenho infantil	Tese de Mestrado	ISPA	Estudo exploratório
II	Boavida, Joaquim	1996	Concepções e práticas de Avaliação das aprendizagens de professores do 1º ciclo do Ensino Básico.	Tese de Mestrado	U. Católica Portuguesa	Estudo de caso
II	Matos, Ana	2001	Concepções sobre avaliação e práticas de avaliação dos professores sobre textos livres dos alunos do 1º ciclo.	Tese de Mestrado	ISPA	Estudo exploratório
VII	Pinto, Jorge	2002	A avaliação formal no 1º ciclo do Ensino básico: uma construção social	Tese de Doutoramento	U. Minho	Estudo de caso
III	Oliveira, Maria	2003	Avaliação escolar: "às vezes tem segredos que a gente não sabe"	Tese de Mestrado	ISPA	Estudo exploratório
II	Ferreira, Carlos	2003	O pensamento e as práticas de avaliação formativa no 1º ciclo do ensino básico (Vol III)	Tese de Doutoramento	UTAD	Estudo de caso
II	Rato, Virgílio	2004	Concepções e atitudes dos professores do 1º C.E.B. face aos actuais normativos avaliativos: Um olhar pedagógico, profissional e formativo	Tese de Mestrado	U. Coimbra	Estudo correlacional
III	Fernandes, Antónia	2001	A avaliação formal no 1º ciclo do Professores, futuros professores, as normas de referência e as suas implicações no comportamento de avaliar	Tese de Mestrado	ISPA	Estudo exploratório

2º ciclo do Ensino Básico						
V	Alaiz, Victor	1996	Práticas de avaliação formativa e dediferenciação pedagógica.	Tese de Mestrado	U. Católica Portuguesa	Investigação acção
II	Campos, Cristina	1996	Concepções e práticas de professores sobre avaliação das aprendizagens. Dois estudos de caso.	Tese de Mestrado	U. Católica Portuguesa	Estudo de caso
II	Duarte, Serradas	1992	Concepções e práticas avaliativas dos professores de uma Escola do 2º ciclo do Ensino Básico	Tese de Mestrado	U. Lisboa	Estudo exploratório
V	Inácio, Maria	1997	Como os professores lidam com os erros dos alunos.	Tese de Mestrado	ISPA	Estudo exploratório
IV	Menino, Hugo	2004	O relatório escrito, o teste em duas fases e o portefólio como instrumentos de avaliação das aprendizagens em Matemática - um estudo no 2º ciclo do ensino básico	Tese de Mestrado	U. Lisboa	Estudo de caso
3º Ciclo do Ensino Básico						
IV	Leal, Leonor	1992	A avaliação da aprendizagem num contexto de inovação curricular	Tese de Mestrado	U. Lisboa	Estudo de caso
V	Graça, Maria	1995	Avaliação da resolução de problemas: contributo para o estudo das relações entre as concepções e as práticas pedagógicas dos professores	Tese de Mestrado	U. Católica Portuguesa	Estudo de caso
II	Martins, Paz	1996	A avaliação das aprendizagens em matemática concepções dos professores	Tese de Mestrado	U. Lisboa	Estudo de caso
2º e 3º ciclos do Ensino Básico						
II	Alves, José	1997	Representações da Avaliação por parte dos professores dos 2º e 3º ciclos em três escolas do Distrito de Setúbal	Tese de Mestrado	U. Lisboa	Estudo exploratório
II	Paulo, Adelina	1997	Concepções e práticas de avaliação de futuros professores de EVT – A investigação-acção como estratégia de formação	Tese de Mestrado	U. Católica Portuguesa	Investigação Acção
II	Barreira, Carlos	2001	Avaliação das aprendizagens em contexto escolar. Estudo das atitudes dos docentes face ao modelo de avaliação do ensino básico	Tese de Doutoramento	U. Coimbra	Estudo correlacional
1º, 2º e 3º ciclos Ensino Básico						
III	Pinto, Jorge	1989	Avaliação escolar. Concepções...problemase práticas	Concurso de PPACP.	ESE/Setúbal	Estudo descritivo
II	Serpá, Margarida	2003	Avaliação da aprendizagem escolar. Perspectivas de professores do ensino básico	Tese de Doutoramento	U. Açores	Estudo descritivo

Ensino Secundário						
II	Baptista, José	1997	Avaliação de atitudes na Escola: concepções e práticas de professores reflectidas em dois estudos de caso.	Tese de Mestrado	U. Católica Portuguesa	Estudo de caso
II	Amado, Nélia	1998	Concepções e práticas de professores de Matemática do Ensino Secundário sobre avaliação: Três estudos de caso.	Tese de Mestrado	U. Algarve	Estudo de caso
II	Rafael, M.	1998	Avaliação em Matemática no ensino Secundário. Concepções e práticas de professores e expectativas dos alunos	Tese de Mestrado	U. Lisboa	Estudo de caso
III	Varandas, José	2000	Avaliação de investigações matemáticas. Uma experiência	Tese de Mestrado	U. Lisboa	Estudo de caso
III	Torres, Maria	2000	Avaliação de resultados em matemática no contexto da reforma curricular no ensino secundário	Tese de Mestrado	ESE/Setúbal	Estudo longitudinal
III	Alonso, Maria	2000	A componente laboratorial e a avaliação das aprendizagens dos alunos. Um estudo com professores de CFQ	Tese de Mestrado	U. Minho	Estudo exploratório
III	Costa, Maria	1987	O domínio socio-afectivo na avaliação do rendimento escolar	Tese de Mestrado	U. Minho	Estudo exploratório
II	Ferreira, Odete	2000	O português no ensino secundário - conteúdos e avaliação	Tese de Mestrado	U. Católica Portuguesa	Estudo de caso
Transversais						
I	Jorge, Henrique	1996	Avaliação Escolar: Evolução e Descontinuidades desde 1836 até aos nossos dias.	Tese de Mestrado	U. Lisboa	Análise documental
I	Alfonso, Almerindo	1998	Políticas Educativas e avaliação educacional	Tese de Doutoramento	U. Minho	Estudo correlacional
Artigos sobre estudos empíricos/análises de estudos						
Santos, Leonor	2003	Investigação em Portugal na área da avaliação Pedagógica em Matemática	Artigo XIV SIEM	Simpósium Internacional de Educação Matemática	(vários temas)	
Alarcão, Isabel (coord.)	2005	Percursos de consolidação da Didáctica das Línguas em Portugal. Análise dos estudos realizados no âmbito das Unidades de Investigação, subsidiadas pela Fundação para a Ciência e Tecnologia, na área das Ciências da Educação	Ciências da Educação n.º ? Colocar nº	Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação	(vários temas)	
Pinto, Jorge	2004b	A avaliação prescrita: perspectivas, valores e tensões.	Revista proforma on line nº 6º		Análise documental	
Vieira, F & Moreira, M.	1994	Práticas de avaliação de leitura na aula de língua estrangeira. Contributo para a sua caracterização e renovação	Intercorporensa Revista de Didáctica das Línguas	ESE Santarém	?	

## A investigação em Portugal sobre a avaliação das aprendizagens ...

Pinto, Jorge	2000	Mobilidade docente e a avaliação dos alunos: a frente e o verso	Cadernos Pept nº 23	ME/Lisboa	Estudos sobre a mobilidade docente
Boavida, J & Barreira, C.	1992	Nova avaliação no ensino básico Análise dos Despachos 162/ME/91 e 98-A/92.	Revista Portuguesa de Pedagogia XXVI, 2, 345-366.	U. Coimbra FPCE	Análise legislativa/ Avaliação prescrita
Barreira, C.	2001b	Duas estratégias complementares: a avaliação formadora e a avaliação autêntica	Revista Portuguesa de Pedagogia Ano 35 - 3.	U. Coimbra FPCE	Reflexão teórica sobre práticas de avaliação
Barreira, C.	2003	Atitudes, práticas e necessidades de formação dos professores face à actual teoria da avaliação	Actas do XII Colóquio de AFIRSE/AIPELF	U. Lisboa FPCE	Estudos sobre atitudes e necessidades de formação

## Temas em estudo (campo de incidência)

## I - A avaliação prescrita

## II - Consistência entre as concepções e práticas de avaliação (professores e alunos)

## III - A avaliação como um processo de avaliação interpessoal; os critérios e a sua explicitação/apropriação

## IV - Os instrumentos e os seus usos nas práticas avaliativas

## V - A avaliação e a aprendizagem – práticas de regulação

## VI - A avaliação e a informação avaliativa

## VII - A avaliação como uma prática de avaliação complexa

## VIII - A avaliação e a formação

## **A INVESTIGAÇÃO SOBRE FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES EM PORTUGAL (1990-2004)**

Albano Estrela\*  
Margarida Eliseu\*\*  
Anabela Amaral\*\*\*  
Ana Carvalho\*\*\*\*  
Catarina Pereira\*\*\*\*\*

### **RESUMO**

Tomando como base os trabalhos realizados a nível académico sobre formação contínua desenvolvida em Portugal entre 1991 e 2004, os autores procuram identificar algumas características da investigação existente, nomeadamente as que se referem a quadros teóricos e metodológicos, a campos temáticos, a populações-alvo e a principais conclusões registadas. Deste modo, o presente artigo dá a conhecer alguns estudos que se debruçam sobre esta problemática comprovando a sua importância e pertinência, mas também a existência de lacunas e pontos em aberto merecedores de reflexão por parte das entidades competentes.

**Palavras-chave:** formação contínua de professores; modelos de formação; centros de formação de professores; formandos; formadores; directores de centros.

### **Introdução**

A sociedade actual atravessa um processo de transformação que afecta o modo como nos organizamos, como trabalhamos, como nos relacionamos e como aprendemos.

Uma das suas características é conceber o conhecimento como um dos principais valores dos cidadãos, assim como a capacidade de

\* Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa  
\*\* Agrupamento de Escolas de Santo António, Parede  
\*\*\* Escola Secundária Padre Alberto Neto, Queluz  
\*\*\*\* Instituto de Emprego e Formação Profissional  
\*\*\*\*\* Instituto de Estudos Sociais e Económicos

inovação e empreendimento que estes possuem. Mas os conhecimentos tem um carácter de "caducidade," o que nos obriga, mais do que nunca, a uma actualização constante (Garcia, 1999a). O que aprendemos num determinado momento da nossa vida tem uma utilidade relativa em função dos avanços do conhecimento produzidos pela investigação. Como consequência, a ideia de que a formação inicial nos proporciona uma bagagem de conhecimentos de que vamos necessitar para toda a vida profissional e à qual podemos recorrer sem limites não é verdadeira (Delors, 1996). Neste sentido, o autor recomenda que devemos aproveitar e utilizar todas as oportunidades de actualização, aprofundamento e enriquecimento desse primeiro conhecimento para nos sabermos adaptar a um mundo em mudança permanente. Estas recomendações produzidas em 1996, no âmbito da Ano Europeu da Educação e da Formação ao Longo da Vida, ganham mais sentido para os professores que têm de responder às diferentes solicitações que a escola de massas criou. Por outro lado, também podem ajudar a construir uma nova forma de viver a educação, de olhar o outro e o mundo. As reformas que os estados têm implementado, os debates ideológicos e os trabalhos de investigação produzidos em torno desta problemática, que passa pela relação professor/escola/formação, têm sido muitos e têm contribuído para desocultar alguns dos desafios com os quais os professores são confrontados no seu quotidiano, nomeadamente «reinventar a sua escola enquanto local de trabalho e reinventarem-se a si próprios enquanto pessoas e membros de uma profissão» (Thurler, 2002: 89).

Em Portugal, e em particular a partir dos anos 80, diversa legislação foi produzida no sentido de alertar para a importância da formação continua de professores e de a institucionalizar, como forma de responder às exigências que envolvem a profissionalidade docente. Assim, em 1986, a Lei de Bases do Sistema Educativo<sup>1</sup> reconhece (cap. IV, artº 35) o direito dos professores a uma formação continua diversificada, que assegure «o aprofundamento e actualização de conhecimentos e de competências profissionais (...) a mobilidade e progressão na carreira». Salvaguarda ainda a cooperação que deve existir entre as instituições de formação inicial e os estabelecimentos de ensino onde os professores leccionam. Desta forma institucional se reconhece não só a importância da formação continua, como também se alia a mesma à progressão na carreira.

<sup>1</sup> Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro

Na sequência deste diploma, é publicado em 1989, o Ordenamento Jurídico da Formação de Professores, o qual pretende conciliar duas vertentes fundamentais: «o contributo da experiência vivida nos últimos anos e a criação de uma estrutura flexível e dinâmica que garanta a articulação dos diversos modelos de formação coexistentes no sistema»<sup>2</sup>. Sublinhando a importância atribuída à formação continua, consagra ainda a dimensão da investigação, da inovação e da auto-aprendizagem, do envolvimento com o meio numa perspectiva de promoção do desenvolvimento profissional do professor, não omitindo que a mesma constitui condição de progressão na carreira. A formação passa a ser considerada igualmente um dever e não apenas um direito.

Em 1990, o Estatuto da Carreira Docente, sublinha, uma vez mais, o direito do professor à formação continua assim como a necessidade da mesma para progressão na carreira (artº 15). Os diplomas referidos atribuem às instituições de formação inicial de professores, a organismos nacionais, regionais ou locais (do Ministério da Educação ou outros), aos docentes, às associações profissionais e científicas ou a vários estabelecimentos apoiados por um mesmo centro de recursos, a iniciativa da formação contínua.

É neste contexto que surge, em 1992, o Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores<sup>3</sup> no qual os Centros de Formação emergem como uma das entidades possíveis de gerir a formação contínua de professores. A reforma do sistema educativo (que apontava para uma requalificação profissional dos professores), os programas de financiamento então criados (FOCO e FORGEST) permitiram a emergência dos Centros de Formação de Associações de Escolas e de Associações de Professores.

Ao longo dos anos 90 o Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores foi modificado através da publicação de quatro diplomas, sendo de realçar as alterações ocorridas em 1996. No diploma inicial (Decreto Lei nº 249/92 de 9 de Novembro) pode ler-se que os Centros de Formação das Associações de Escolas devem «a) contribuir para a promoção da formação contínua; b) fomentar o intercâmbio e a divulgação de experiências pedagógicas; c) promover a identificação das necessidades de formação; d) adequar a oferta à procura de formação» (artº 19).

<sup>2</sup> Dec. Lei n.º 344/89 de 11 Outubro (pág. 4426).

<sup>3</sup> Decreto Lei n.º 249/92 de 9 de Novembro.

Assim, se por um lado lhes compete responder às solicitações dos professores, por outro devem «assegurar as prioridades nacionais de formação» (artº 20,a), elaborando planos de formação, articulando-se com outras entidades formadoras, alargar as suas actividades e criar e gerir centros de recursos. As modificações introduzidas em 1996<sup>4</sup> reforçam a ideia de uma escola autónoma, com um projecto educativo próprio e integrado no meio, onde a formação de professores centrada nas escolas e nos seus projectos, valoriza também as práticas pedagógicas. No que diz respeito aos objectivos dos centros, há uma alteração importante a registar. Os mesmos devem dar resposta às necessidades de formação identificadas e manifestadas, quer pelas escolas quer pelos professores. Parece-nos ser este um salto qualitativo, pois há uma demarcação do atendimento ao professor enquanto indivíduo, para o conceber como parte integrante de uma estrutura: a escola. É ainda incentivada a auto formação, a investigação e inovação educacional (alínea a). O artigo 20º, que especifica as competências dos centros, reforça também as ideias anteriores, colocando a tônica nas escolas como objecto de formação. Há que garantir as «condições de acesso a uma formação de qualidade, com especial destaque para modalidades formativas que possam dar o devido relevo a uma formação centrada na escola e nos projectos ali desenvolvidos» (préambulo do decreto lei). «Coordinar e apoiar projectos de inovação dos estabelecimentos de educação e ensino associados; promover a articulação de projectos desenvolvidos pelas escolas com os órgãos de poder local», constituem duas novas competências, sugerindo um maior envolvimento nesta relação triangular: escolas/autarquias/centros. Na sequência destas alterações ao Regime Jurídico da Formação Contínua, aparecem outro tipo de preocupações. Em 1997, o Conselho Científico Pedagógico da Formação Continua incentiva<sup>5</sup> outras modalidades de formação (estágio, projecto, seminário e círculo de estudos), «uma vez que reconhecidamente são das mais ajustadas à intenção de "formação em contexto educativo"» (Relatório de Actividades do Conselho Científico Pedagógico da Formação Continua, 1997).

<sup>4</sup> Decreto Lei n.º 207/96 de 2 de Novembro.

<sup>5</sup> Embora já estivessem contempladas no diploma inicial as modalidades de Projecto, Círculos de Estudos, Oficina de Formação e Estágio careciam de regulamentação própria, o que vem a acontecer nesta altura.

A mesma entidade refere que «o postulado fundamental deste percurso é o de que a formação se deve centrar preferencialmente nas práticas profissionais dos professores, considerando como território profissional do professor não apenas a sala de aula, mas também a escola e a comunidade educativa. Ou seja, a formação deverá ser dirigida, especificamente, à melhoria do desempenho profissional do professor em qualquer das actividades que ele exerce no âmbito da missão da escola e da comunidade educativa» (Conselho Científico Pedagógico da Formação Contínua;1999:4).

A implementação das medidas referidas acerca da formação contínua conduziram a uma procura da formação por parte dos professores, e motivaram estudos empíricos acerca da problemática *Centros de Formação das Associações de Escolas*, dos quais realçamos os de: Amiguinho e Canário (1994), Correia, Caramelo e Vaz (1997), Barroso e Canário (1999), Roldão et al (2000).

A progressiva institucionalização da formação no terreno foi acompanhada de um surto de desenvolvimento de Mestrados em Educação e Ciências da Educação, frequentados por docentes de todos os níveis de ensino. A conjugação destes aspectos favorece o interesse pela temática *formação contínua*, que se constituiu como objecto de estudo e de investigação.

Este nosso trabalho visa não só fazer uma síntese da investigação realizada sobretudo no âmbito das dissertações de mestrado e doutoramentos, como também pretende constituir-se como um contributo mais, que ajude à compreensão do modo como os agentes educativos se posicionam e perspectivam as dinâmicas criadas.

Este estudo situa-se na linha da Unidade de Investigação e Desenvolvimento das Ciências da Educação da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, a fim de ser publicado na *Revista Investigar em Educação*.

### Procedimentos Metodológicos

#### Constituição do corpus de análise

Depois de definido o objectivo deste estudo, o passo seguinte foi o de delimitar o corpus em que nos iríamos focar. Para tal, procedemos a uma intensiva consulta das bases de dados de bibliotecas, algumas dessas on-line. Servimo-nos das bases de dados da Biblioteca

Nacional, das bibliotecas e dos centros de documentação das universidades públicas e privadas.

Para seleccionar, de entre os inúmeros trabalhos incluídos nas bases de dados, o conjunto de trabalhos a analisar, fizemos uma busca por palavras-chave — "formação contínua de professores" e "formação de professores" — tendo-se verificado, por exemplo, que 12 teses estavam catalogadas como abordando a formação contínua (por apresentarem conclusões ou recomendações referentes à formação), ainda que os objectivos de investigação não o fizessem prever.

À medida que fomos acedendo directamente aos trabalhos, deparamo-nos com algumas dificuldades. Muitas vezes as palavras-chave utilizadas encaminhavam-nos para documentos que não se referiam a pesquisas sobre a formação contínua dos professores, mas apenas a estudos em que os autores inferiam acerca da utilidade dos seus trabalhos no campo da formação.

Poderá servir de incentivo, ao leitor que se sinta motivado a prosseguir com um estudo de natureza semelhante ao apresentado, saber que foi recentemente publicada legislação<sup>6</sup> que define a exigência da definição de palavras-chave dos trabalhos, por parte de quem melhor os conhece, os próprios autores. Parece-nos evidente que esta alteração atenuará, a seu tempo, a lacuna referida.

Além disso, no campo das dificuldades sentidas, verificámos também a existência de um desfasamento entre a catalogação de alguns trabalhos mais recentes (realizados em 2004) e a sua disponibilização ao público.

A definição do *corpus* final deste estudo obedeceu ao cumprimento, por parte dos trabalhos existentes, dos seguintes critérios de selecção:

- Incidirem sobre a formação contínua de professores.
- Serem de natureza investigativa no sentido restrito de aplicação de metodologias próprias da sua área disciplinar à análise do real).
- Serem publicados em Portugal, entre 1991 e 2004.

Como resultado da selecção realizada, obtivemos um conjunto de dissertações de mestrado, teses de doutoramento e artigos

<sup>6</sup> Diário da República, II Série, Deliberação nº951/2003 de 5 de Julho, art.º 26 (Regulamento de Estudos Pós Graduados da Universidade de Lisboa).

publicados em revistas científicas da especialidade que constam da bibliografia.

Apesar da incessante preocupação e actuação, por parte da equipa de analistas, no sentido da recolha do maior número de trabalhos com interesse explícito para o estudo em questão, da amostra encontrada de 85 trabalhos académicos cumpridores dos critérios estabelecidos, foram efectivamente sujeitos a análise 79, dada a impossibilidade de aceder directamente ao conteúdo integral dos restantes. Do *corpus* deste trabalho fazem ainda parte 6 artigos publicados em revistas da especialidade, pois não foram considerados aqueles que sintetizavam ou desenvolviam qualquer aspecto específico das dissertações ou teses analisadas.

#### Recolha e análise de dados

O processo de recolha de dados revelou-se muito moroso, por questões que se prendem com a disponibilidade de tempo da equipa de analistas, que teve de conjugar o tempo ocupado pelos seus deveres profissionais com o horário das bibliotecas, mas também por questões que podemos chamar de "lógísticas". Um conjunto significativo de trabalhos teve de ser requisitado a bibliotecas de várias zonas do país, como Porto, Aveiro, Setúbal e Açores, processo que envolveu uma série de procedimentos burocráticos e demorados.

Depois de definido o *corpus* deste estudo, iniciou-se o processo de elaboração da ficha de recolha de dados.

Dado o paralelismo entre este estudo e o que foi desenvolvido acerca da "Síntese da Investigação sobre a Formação Inicial de Professores em Portugal", publicado no artigo com o mesmo nome, na coleção *Cadernos da Formação de Professores*<sup>7</sup>, partimos da ficha elaborada para o mesmo que, depois de testada e sujeita a algumas reformulações, se fixou nas seguintes categorias de análise:

- *Dados de Caracterização:* para além dos dados de natureza bibliográfica (como autor, título, local de apresentação e ano), essenciais para a correcta identificação dos trabalhos,

<sup>7</sup> Estrela, M., Esteves, M., Rodrigues, A. (2002). Síntese da Investigação sobre Formação Inicial de Professores em Portugal (1999-2000). In. *Cadernos da Formação de Professores* (5). Porto: Porto Editora.

procurou-se também identificar o(a) orientador(a), assim como a respectiva instituição;

- *Campo do Estudo*: nesta categoria considerámos os dados relativos aos campos temáticos abrangidos pelos trabalhos e à caracterização da população em estudo, em termos do nível de ensino, assim como dados referentes ao tipo, dimensão e natureza da amostra;
- *Objectivos da investigação*: nesta categoria, pretende-se identificar os objectivos gerais dos estudos;
- *Quadros teóricos referenciais*: reporta-se à caracterização dos estudos de acordo com os referenciais científicos que lhes estão subjacentes;
- *Natureza da investigação*: relaciona-se com a identificação do paradigma que serve de referência fundamental aos trabalhos, que por sua vez está associado à finalidade e à natureza transversal ou longitudinal do estudo;
- *Metodologia*: levantamento do tipo de instrumentos de recolha de dados e técnicas de investigação, utilizados nos diferentes trabalhos;
- *Conclusões e Recomendações do Estudo*: registo dos resultados dos trabalhos que visem directamente a formação contínua de professores, ao nível dos objectivos e conteúdos alcançáveis e desejáveis, dos métodos/estratégias e técnicas prosseguidos, dos recursos, das formas de avaliação da formação, dos actores intervenientes na formação, principalmente formandos e formadores, da organização da instituição formadora e, por último, da política educativa.

É essencial chamar a atenção para o facto da classificação da metodologia de investigação ser geralmente difícil. Por um lado, acontece, por vezes, que a metodologia é imprecisamente caracterizada e que os analistas têm, naturalmente, modos diversos de estabelecer tais classificações; por outro, porque também não se consegue garantir totalmente a concordância entre a óptica dos autores dos trabalhos e a dos analistas, sendo que, em casos como este se optou, na maior parte das vezes, pela classificação proposta pelos autores.

Os dados recolhidos foram sujeitos a uma análise de conteúdo. Os itens de natureza fechada da grade de recolha de dados foram

analizados quantitativamente. Sempre que possível, optou-se pela apresentação destes dados em forma de gráfico, de forma a facilitar a sua leitura e possíveis comparações entre os diferentes dados. Naturalmente, os dados de natureza qualitativa passaram por um processo rigoroso de análise de conteúdo.

### Natureza dos estudos analisados

Foram identificados e consultados 79 trabalhos correspondentes a dissertações de mestrado e teses de doutoramento. Também foram analisados 6 artigos publicados em revistas científicas (que não repetiam estudos de dissertações ou teses, como aliás se disse), nomeadamente, *Revista de Educação*, *Revista Portuguesa de Pedagogia* e *Revista Portuguesa de Educação*, que nos dão conta de trabalhos empíricos desenvolvidos neste âmbito. Neste estudo também não foi contemplada a análise de outro tipo de publicações, tais como livros, actas e registos de colóquios, artigos que, embora de indiscutível interesse e pertinência ideológica e reflexiva acerca da formação de professores, não se fazem acompanhar de investigação empírica.

Nos 79 trabalhos académicos identificados, predominam as dissertações de mestrado, representando cerca de 84% do total do nosso levantamento. Às Universidades de Lisboa e do Minho pertencem, respectivamente, cerca de 40% e 16% da produção identificada.

<b>QUADRO 1</b>		
<b>DISSERTAÇÕES DE MESTRADO E TESES DE DOUTORAMENTO</b>		
Instituição de Apresentação	Dissertações de Mestrado	Teses de Doutoramento
Universidade Aberta	4	
Universidade dos Açores	1	
Universidade do Algarve	1	
Universidade de Aveiro	2	2
Universidade Católica	3	
Universidade de Coimbra	4	
Universidade de Évora	4	
Universidade de Lisboa	26	5
Universidade do Minho	7	6
Universidade Nova de Lisboa	2	
Universidade do Porto	8	
Universidade Portucalense	1	
Universidade Técnica de Lisboa	3	
Universidade da Beira Interior	1	

Comparando os anos de 1991 e 2004, constata-se que coube ao ano de 1997 a produção do maior número de dissertações de mestrado e ao ano de 1999 o maior número de teses de doutoramento, tal como ilustra o quadro seguinte.

<b>QUADRO 2</b>		
<b>DATA DE APRESENTAÇÃO DOS ESTUDOS</b>		
Datas de Apresentação	Dissertações de Mestrado	Teses de Doutoramento
1991	3	
1992	1	
1993		
1994		1
1995	5	1
1996	5	2
1997	12	
1998	6	1
1999	3	3
2000	6	
2001	8	2
2002	6	2
2003	10	
2004	1	1

### *Os grandes temas de investigação*

Na generalidade, os estudos analisados centram-se nas concepções, perspectivas, atitudes<sup>8</sup> e na descrição das representações construídas pelos actores sobre o seu trabalho ou sobre o seu desempenho, bem como na compreensão de fenómenos situados, predominando dados recolhidos através de técnicas formais, como é o caso da análise documental, da análise de conteúdo de entrevistas ou de outro suporte escrito e da análise de dados estatísticos. Em contrapartida, e em número reduzido, apresentam-se trabalhos que se referem à ação e que envolvem observação directa das situações de formação. Apresentam-se, igualmente, em número reduzido, as investigações que recorrem à análise de narrativas, como é o caso dos diários e incidentes críticos, estratégias potenciadoras da reflexão do professor sobre a sua prática e de uma melhor compreensão das relações entre formação e actuação.

Dos 79 trabalhos de mestrado e de doutoramento<sup>9</sup> e dos 6 artigos de revistas especializadas produzidos entre 1991 e 2004, destacamos 6 grandes áreas temáticas que reflectem as problemáticas de investigação mais privilegiadas nos estudos identificados. Dado que cada trabalho pode comportar mais do que um objectivo, estes foram analisados individualmente e distribuídos pelas diferentes áreas temáticas. Deste modo, cada trabalho pode ser incluído em categorias diferentes, o que deve ser tido em conta na interpretação das percentagens calculadas.

### *Concepções sobre a Formação Contínua de Professores*

Com alguma frequência, aparecem estudos que visam conhecer, identificar, caracterizar, as representações dos professores e dos actores dos Centros de Formação acerca da formação contínua. Centrados nesta problemática encontrámos cerca de 25% dos trabalhos. Contudo, os objectivos formulados nestas investigações nem sempre se apresentam com precisão conceptual e de

<sup>8</sup> Termos que podem ou não comportar algumas matizes e, por vezes, não se encontram definidos.  
<sup>9</sup> Dos 79 trabalhos académicos analisados, 12 não possuíam objectivos de investigação referentes à formação contínua de professores. Contudo são trabalhos que apresentam conclusões e recomendações relativas ao tema.

operatividade, na medida em que para os analistas não ficou claro se a pretensão dos autores dos trabalhos era a de caracterizarem a formação contínua enquanto constructo, ou se visavam analisar a formação contínua quanto aos modelos/paradigmas inspiradores ou, ainda por outro lado, se pretendiam averiguar as potencialidades da formação contínua na aquisição de determinadas competências profissionais.

#### *O Impacto da Formação Recebida pelos Professores nas suas Práticas*

Em torno desta problemática, surgem cerca de 33% dos estudos. A grande maioria visa conhecer, analisar e compreender o impacto da formação nas práticas profissionais, pedagógicas e científicas. Portanto, têm como centro de atenção o ecossistema do trabalho dos professores. Uma minoria reflecte sobre o impacto da formação nas concepções curriculares, na avaliação da aprendizagem dos alunos, no pensamento do professor e no seu desenvolvimento pessoal e profissional. Destes estudos, acerca do impacto da formação recebida pelos professores nas suas práticas, apenas 4 tiveram como suporte empírico a observação participante, 1 a observação naturalista e 5 os diários, os restantes bascando-se em representações desse impacto colhidas junto dos formados ou formadores. O único artigo identificado que reflecte sobre o impacto da formação recebida pelos professores nas suas práticas apoiou a sua investigação na observação sistemática.

#### *O Impacto nos Alunos da Formação Recebida pelos Professores*

Do universo estudado, 5 trabalhos visam avaliar o impacto da formação recebida por parte dos professores, nos alunos, nomeadamente, no seu pensamento crítico, na sua criatividade, no seu desempenho afectivo e cognitivo e no seu comportamento. Destes, um dos estudos utilizou os incidentes críticos, como técnica de recolha de dados.

#### *Necessidades de Formação de Professores*

Em torno desta problemática, aparecem cerca de 20% dos estudos. Foram identificados 3 trabalhos referentes ao estudo de necessidades no âmbito específico da integração de alunos com necessidades educativas especiais nas turmas de ensino regular. Foi também objecto de estudo de 3 trabalhos a análise das necessidades específicas do professor de Educação Física. Ainda foram objecto de estudo problemáticas relacionadas com as necessidades, no plano geral da acção profissional e pedagógica do professor, no plano específico dos professores na Área-Escola, no exercício do cargo de Director de Turma, do professor de Educação Moral Religiosa Católica e do Educador de Infância.

No que se refere aos artigos identificados, um tem como problemática de estudo as necessidades decorrentes da inserção de alunos com necessidades educativas especiais nas turmas regulares.

As investigações tiveram como suporte empírico estudos de casos simples e múltiplos, estudos descritivos e análise de narrativas (diários e incidentes críticos.) Nenhuma das investigações teve como suporte empírico a observação directa.

#### *Análise das Acções de Formação quanto aos Processos*

Dos 79 estudos, cerca de 15% refere-se à descrição e análise de processos de formação segundo diferentes modalidades. Identificamos experiências pontuais nas modalidades de Círculo de Estudos, Oficinas e elaboração de Portfólios. Os restantes trabalhos fazem referência à formação centrada na escola.

Um dos artigos recolhidos apresenta e descreve o percurso de formação de professores na modalidade de Projecto.

Estes estudos revelaram alguma preocupação com a questão dos efeitos, estabelecendo relações entre a intervenção e mudanças de atitude e/ou comportamentos dos respectivos intervenientes.

#### *Dinâmicas dos Centros de Formação*

Cerca de 13% dos trabalhos centram-se na análise das dinâmicas dos centros de formação. Mais de metade destes estudos têm como

alvo de análise Centros de Formação das Associações de Escolas. 7 dos estudos debruçam-se sobre a análise da organização da oferta formativa. O processo de selecção dos formandos, a caracterização da figura do formador, bem como a caracterização do papel dos Directores dos Centros de Formação e o modo como se processa o acesso à formação são as problemáticas também eleitas pelos autores destes trabalhos.

Um dos artigos consultados apresenta uma análise dos títulos de todas as acções de formação continua de professores, acreditadas entre 1993 e 2000.

#### ***População-alvo dos estudos e níveis de ensino***

A população-alvo dos estudos referentes às dissertações de mestrado e teses de doutoramento é, em larga medida, a dos professores formandos, seguida da dos directores dos centros de formação e dos formadores, embora estes dois grupos de sujeitos se apresentem em número mais reduzido. Encontram-se, igualmente, alguns estudos que se ocupam de professores e alunos em conjunto, tendo como objectivo central de investigação compreender o impacto da formação recebida pelos professores, nos alunos.

Os níveis de ensino mais contemplados nestes estudos são maioritariamente os correspondentes ao Ensino Básico, sendo em menor número os estudos que se ocupam exclusivamente do Ensino Pré-Escolar (5) e do Ensino Secundário (3). Igualmente escasso apresenta-se o número de trabalhos referentes ao Ensino Superior, tendo-se apenas registado 4 casos.

A população-alvo dos estudos referentes aos artigos publicados, que dão conta de investigações e pesquisas desenvolvidas, é a dos professores. Os níveis de ensino visados correspondem apenas ao 1º ciclo do Ensino Básico e ao Ensino Secundário.

#### ***Quadros conceptuais***

A análise dos trabalhos, dissertações de mestrado, teses de doutoramento e artigos de investigação, permite-nos reconhecer que as orientações predominantes em termos de abordagens teóricas são

as das Ciências da Educação, no domínio da Formação de Professores, mais especificamente da formação profissional contínua de professores e, embora em número bastante mais escasso, nos domínios da Formação de Adultos e da Educação de Infância.

Norteados pelo conhecimento científico produzido nacional e internacionalmente na área da investigação educacional, os estudos identificados são realizados essencialmente, ainda que não exclusivamente, pelos professores/investigadores oriundos de escolas básicas e secundárias, com funções na formação de professores ou enquanto práticos ou agentes do processo de ensino-aprendizagem. Evidencia-se nos seus discursos uma preocupação pela compreensão dos fenómenos da formação, nomeadamente, no que se refere à identificação de necessidades de formação, à análise do impacto da formação recebida, à descrição e avaliação dos processos de diferentes modalidades de formação e às dinâmicas dos centros de formação.

Há trabalhos que recorrem a diversas áreas científicas, dentro e fora das Ciências da Educação, como é o caso da Pedagogia, Psicologia, Administração Escolar, Sociologia, Desenvolvimento Curricular, Avaliação.

#### ***Metodologia (Paradigmas, Finalidades, Técnicas de recolha e tratamento de dados)***

O número de trabalhos passíveis de se enquadrarem no paradigma de investigação hipotético-dedutiva, com recurso aos métodos experimental e quase-experimental e respectivas técnicas de investigação que visam critérios de objectividade, quantificação, coerência interna e fidelidade, é residual, representando aproximadamente 3% do total das 79 dissertações de mestrado e teses de doutoramento identificadas. No que concerne aos estudos relatados nos artigos consultados, apenas um se enquadra neste paradigma de investigação.

A maioria dos estudos, segundo a classificação avançada pelos respectivos autores, reveste-se de carácter exploratório e descritivo. A valorização do ambiente natural, como fonte de dados e o destaque conferido pelos seus autores a si próprios que, na maioria dos casos, são também actores, são variáveis constantes nos trabalhos consultados. Em face desta situação, decorre a importância e alguma

centralidade do próprio investigador que se assume como parte integrante da realidade a investigar. Estes trabalhos confirmam a tendência forte de utilização de metodologias qualitativas, inspiradas em paradigmas denominados interpretativo e compreensivo, fenomenológica e naturalista.

Os estudos de caso simples (44%) e os estudos descritivos (32%) representam a maior parte das dissertações de mestrado e teses de doutoramento, registando-se no entanto, em menor número, alguns trabalhos realizados segundo as metodologias de estudo de caso múltiplo e de investigação-acção. A prática de investigação-acção como estratégia investigativa foi adoptada por 6 autores de mestrados e doutoramentos e por 2 autores de artigos.

A propósito das técnicas de recolha de dados utilizadas e tendo em atenção que cada estudo pode apoiar-se em mais do que um técnica investigativa, haverá a referir que a entrevista foi a mais aplicada em mais de metade dos trabalhos (66%). O questionário foi também uma das técnicas mais utilizadas, tendo sido referido em cerca de 49% dos 79 estudos referenciados, embora os estudos sejam considerados qualitativos pelos seus autores.

Técnicas com valor projectivo, como são o caso dos diários e dos incidentes críticos, aparecem num número relativamente reduzido de trabalhos, 8 e 6 respectivamente, que no conjunto corresponde a cerca de 18% dos 79 trabalhos identificados. Note-se que 1 dos artigos de investigação recorre a ambas as técnicas.

A observação naturalista de situações, bem como a observação participante, aparecem em 18 trabalhos. A observação sistemática surge como técnica de investigação adoptada numa dissertação de mestrado e num estudo relatado nos artigos consultados.

Quanto às técnicas de análise de dados, a análise de conteúdo e a análise documental são as mais referidas, correspondendo a cerca de 60% e 56%, respectivamente, dos estudos. A análise estatística foi utilizada em cerca de 24% das investigações, tendo sido a análise estatística descritiva a mais aplicada e a análise estatística multivariada a menos aplicada.

A maior parte dos trabalhos recorre a amostras de conveniência ou de circunstância. Cerca de 3% dos estudos recorre a amostras representativas e cerca de 43% dos estudos trabalham com população inferior a 20 sujeitos. Foram identificados 2 trabalhos que contemplaram mais de 500 sujeitos no seu estudo.

#### **Conclusões e recomendações contidas nos trabalhos analisados**

Dado que a maioria dos trabalhos, segundo a classificação avançada pelos respectivos autores, é de carácter exploratório e descriptivo, na medida em que os discursos se encontram dependentes de quem os produz e por isso só adquirem sentido dentro do contexto a que se referem, acrescido do facto de grande parte dos estudos se basear em amostras de conveniência, de reduzida dimensão populacional, bem como da grande diversidade metodológica encontrada, tendencialmente qualitativa, as conclusões e recomendações que resultam da análise dos trabalhos não podem ser generalizadas. Mas, ainda que não se tenha como objectivo a generalização de qualquer tipo de constatação que se possa retirar ou obter da análise do presente acervo documental, os autores asseguraram a apropriação de algumas formas de ver, compreender e estruturar a formação contínua de professores em Portugal. Para além das ideias que, com alguma cautela, passamos a destacar, este estudo poderá eventualmente perspectivar outras pistas para o estudo desta problemática.

Relativamente às **concepções sobre a formação contínua de professores**, conclui-se que esta é encarada essencialmente como meio privilegiado de actualização e desenvolvimento profissional, sendo esse entendido ora como actualização dos conhecimentos, ora como melhoria das práticas pedagógicas e como meio de resolução de problemas da prática profissional, como o insucesso escolar, partindo portanto da experiência dos professores e da realidade das escolas.

No discurso dos actores, para esse desenvolvimento profissional acontecer é necessário que a formação actue como instrumento potenciador de uma cultura de colaboração entre eles, sugerida através, por um lado, do recurso a metodologias de formação activas e, por outro, do envolvimento destes profissionais na planificação da sua própria formação. Alguns estudos consideram que a formação contínua deverá promover mudanças ao nível das atitudes dos profissionais, no sentido de:

*Estimular a reflexão sobre as práticas dos professores, partindo de reflexões constantes sobre as práticas, capaz de desenvolver nos docentes uma atitude crítica e dialéctica face à realidade, de forma a provocar as mudanças nos indivíduos e na organização;*

*Estimular a articulação entre desenvolvimento da escola e formação do docente, centrando-se no desenvolvimento de projectos de formação contextualizados na escola e na pessoa do professor.*

Estas conclusões incidem em referências ao modelo/paradigma do professor reflexivo, enquanto paradigma inspirador da formação continua.

Sobre as potencialidades da formação continua na aquisição de competências profissionais, conclui-se que esta deverá:

- Levar ao desenvolvimento de competências pedagógicas;
- Formar professores para as constantes actualizações e inovações das diversas áreas ligadas ao ensino;
- Articular a formação com o carácter disciplinar e científico, em função dos diferentes níveis de ensino e dos grupos disciplinares.

Podemos inferir a tendência para os professores se encararem como o alvo primeiro da formação continua, através da incidência no seu desenvolvimento pessoal e profissional, em detrimento de um discurso de utilidade e aplicação dos resultados da formação ao nível das suas práticas de ensino, dos alunos e da escola. Esta afirmação justifica-se pela leitura das conclusões retiradas acerca dos conteúdos formativos que os professores consideram mais importantes.

Em relação às **necessidades de formação contínua por parte dos professores**, inventariamos as recomendações nas seguintes áreas: *Didácticas específicas*, para proporcionar acções que visem a especificidade do ensino da educação física e abordar conteúdos relativos a importância da História da Física em sala de aula; TIC, no sentido de oferecer estratégias para organizar e facilitar o trabalho dos alunos com recurso às TIC; *Metodologias de Avaliação*, aparecendo propostas relacionadas com a sensibilização dos professores para a importância da construção de instrumentos de avaliação, a articulação das diferentes formas de avaliação com os objectivos de aprendizagem e o desenvolvimento de capacidades de auto-avaliação da prática profissional; os *Projectos Educativos*, como a área-escola ou a área de projecto e o projecto educativo de escola, no sentido de compreender as suas finalidades e formas de aplicação no contexto escolar; *Gestão da Sala de Aula*, no sentido de prevenir a indisciplina e auto-regular comportamentos dos alunos e melhorar os aspectos comunicacionais e relacionais na sala de aula; *Educação Especial*, aparecendo propostas para promover competências de organização e gestão da sala de aula, bem como na manutenção da

disciplina; temas considerados inovadores, nesta área é apontado como recomendação a Expressão Dramática, a Educação Sexual, a Educação Ecológica e a Multiculturalidade e, por último, sobre o papel do *Director de Turma*.

Dos trabalhos analisados um número significativo de estudos apresenta conclusões ao nível do **processo das acções de formação**, nomeadamente sobre as estratégias de formação de professores.

É importante notar que essas conclusões ressaltam essencialmente de estudos centrados na opinião dos formandos acerca da formação continua realizada em geral, permitindo realizar algumas inferências sobre as potencialidades e fragilidades de determinada estratégia, sendo baixo o número de trabalhos que incidem especificamente no estudo de metodologias de formação, como se nota na análise dos objectivos dos trabalhos.

As conclusões são neste campo consensuais, não deixando dúvidas sobre a valorização, por parte dos participantes, de estratégias formativas centradas no trabalho colaborativo e na reflexão dos professores sobre as suas práticas, aproximadas à concepção do professor como profissional reflexivo. O discurso dos profissionais é legitimado à luz da literatura da especialidade, com referências concretas aos modelos preconizados por autores como Zeichner, Schon e Demally.

A valorização do recurso a estratégias de natureza reflexiva surge associada à mudança de atitude e/ou comportamento por parte dos intervenientes. Assim, os estudos analisados propõem:

- Adopção de modalidades de formação centradas nos contextos escolares e nas práticas profissionais;
- Inserção de estratégias que levem os formandos a reflectir sobre as suas necessidades de formação em conjunto com o formador;
- Proporcionar a construção de materiais curriculares e actividades de aprendizagem que exijam o uso de pensamento crítico;
- Estabelecer a formação a partir de problemas concretos do dia-a-dia profissional do professor;
- Alongar o tempo das formações para que os professores possam utilizar estratégias que visem a discussão sobre as suas práticas;

Devem ainda ser capazes de proporcionar o acesso à investigação, como forma de desenvolver uma atitude questionadora e crítica nos profissionais:

- Partindo da sua própria experiência e realidade educativa;
- Assentando em metodologias activas que privilegiam a auto-formação, como a Investigação-Ação e os Projectos Educativos.

Devem valorizar-se os trabalhos de grupo, recomendando-se o(a):

- Desenvolvimento de trabalhos colectivos que simultaneamente integrem projectos pessoais;
- Privilégio de dinâmicas de formação colectivas, nascidas nos professores e nas escolas;
- Inter-observação e análise de situações concretas da prática profissional dos diferentes elementos do grupo;
- Criação de centros de docentes e grupos de debate com a presença de especialistas;
- Realização de trabalhos de pesquisa colaborativa dentro da escola, entre escolas e outras instituições educativas;
- Trabalho colaborativo na discussão do currículo e na forma de o implementar.

O recurso à Supervisão, como prática de formação privilegiada, é apontado por 1 estudo que justifica a sua adopção pelo contributo para a consolidação da formação recebida, uma vez que possibilita a experimentação e a reflexão com vista à inovação das práticas.

Outro estudo apresenta recomendações no sentido de incentivar o uso de Diários como um instrumento importante para a identificação de necessidades e para o desenvolvimento dos professores na própria formação.

As conclusões acerca do *impacto da formação recebida pelos professores nas suas práticas* (presentes em 33% estudos) são abordadas a 2 níveis: impacto sobre as práticas profissionais (associado à aquisição de conhecimentos e a mudanças de atitude por parte dos profissionais) e sobre a Instituição, nomeadamente:

- alteração das representações sobre o fenômeno da indisciplina;
- mudança da forma de encarar a formação;
- incentivo à reflexão sobre as práticas;
- desenvolvimento de capacidades de planificação;