

# **Investigação em Avaliação. Para uma síntese das dissertações do Projeto PostcaVET da Universidade do Minho e da Universidade de Cabo Verde.**

José Augusto Pacheco<sup>1</sup>  
Universidade do Minho

## **Introdução**

É uma palavra com muitos usos e práticas. Faz parte das nossas vidas e é omnipresente. É uma palavra de múltiplos e contraditórios adjetivos, servindo propósitos muito diversos e sempre relacionados com juízos de valor, não sendo possível ser dissociada da subjetividade, pelo que é uma palavra geradora de conflitos.

Avaliação.

Epistemologicamente é um campo em construção (Sobrinho, 2002); teoricamente, é um campo associado a paradigmas, modelos e teorias (Pacheco, 2011a; Stake, 2006; Bonniol & Vial, 2001; Stufflebeam & Shinkfield, 1988); metodologicamente, é um processo de investigação (De Ketele & Roegiers, 1999); profissionalmente, é uma atividade e exige uma competência (Pacheco, 2011b; Rodrigues, 2009; Heraldo, 2002); pragmaticamente, é uma técnica (Figari, 1996; Alves, 2004); socialmente, é uma cultura (Afonso, 2010; Sá, 2009).

Em termos conceptuais, a avaliação tem sido perspectivada na base do dualismo paradigmático quantitativo/qualitativo, circunscrevendo-o Robert Stake (2006) ao paradigma baseado nos *standards* e ao paradigma orientado para a compreensão. É a partir da dicotomia que a avaliação se torna num juízo de valor, necessariamente inscrito na distância entre os extremos negativo e positivo, tornando possível a tomada de decisões, necessariamente balizadas pelo referente e pelo referido.

Sem que se convoquem para este texto questões de natureza teórica, e na procura de questionar as práticas, a avaliação pode ser analisada na base de diversas abordagens, por exemplo, a produtivista, a compreensiva e a decisional, a partir das quais se pode fundamentar conceptualmente o avaliar, bem como utilizar metodologias de investigação avaliativa, diferenciável da investigação pela ausência de um problema.

---

<sup>1</sup> Coordenador do Curso de Mestrado em Ciências da Educação, área de especialização em Avaliação, realizado, de 2009 a 2011, na Universidade de Cabo Verde e na Universidade do Minho.

Deste modo, a realização de trabalhos de índole académica sobre avaliação não significa que seja um estudo de avaliação, tão-só que se pretende problematizar teórica e metodologicamente concepções e práticas que estão agrafadas a processos e práticas de avaliação. Por isso, na maioria dos estudos realizados sobre avaliação segue-se como metodologia dominante o estudo de caso, abordado na sua profundidade a partir de uma multiplicidade de métodos e técnicas com a finalidade de buscar os fundamentos de uma experiência humana, já que avaliar é um processo de atribuição do mérito mediante a formulação de um juízo de valor que é ponderado nas fronteiras da objetividade e da subjetividade.

Das 13 dissertações elaboradas no âmbito do mestrado em Ciências da Educação, área de especialização em Avaliação, regista-se que todas incidem na realidade educativa cabo-verdiana, com estudos empíricos sobre *avaliação de desenvolvimento profissional* (Rodrigues, 2011; Monteiro, 2011); *avaliação das aprendizagens* (Graça, 2011; Dias, 2011; Furtado, 2011; Miranda, 2011; Furtado, 2011; Morais, 2011, Santos, 2011; Teixeira, 2011); *avaliação institucional* (Cardoso, 2011; Cosmo, 2011); *avaliação de programas/projetos* (Pina, 2011).

### **1. Avaliação de desenvolvimento profissional**

Na avaliação do desempenho profissional (ADP), Maria Clara Rodrigues (2011) problematiza “o impacto da ADP na melhoria da prestação do serviço educativo e no desenvolvimento profissional dos professores” (*ibid.*, p. 126), no intuito de “dar oportunidade aos professores na construção de uma percepção mais aprofundada do trabalho educativo que realizam, contribuindo para que o processo da avaliação seja cada vez mais justo, transparente e adequado” (*ibid.*, p. 176).

A partir de uma metodologia quantitativa (questionário) e qualitativa (entrevista), conclui que os docentes (n=53) concordam que a ADP é um factor de melhoria, não a associando a um processo de controlo, mas dizendo que é um exercício burocrático e do não conhecem os domínios de avaliação. Estes dados foram corroborados pela entrevista a coordenadores de disciplinas (n=4), considerando que se trata de um processo que se tem transformado num mero instrumento de controlo dos docentes, pelo que a avaliação não promove o desenvolvimento profissional, constituindo em termos de avaliação do desempenho profissional um produto e não um processo. De igual modo, os diretores de escola (n=2) percebem a avaliação como um processo inserido na avaliação contínua de professores, ainda sem resultados práticos no

desenvolvimento profissional docente, assumindo a convicção de que se trata de um processo burocrático diretamente relacionado com a progressão na carreira.

Assim, e considerando os dados globais, a avaliação é preterida por outras atividades, passando despercebida a todos” (*ibid.*, p. 178), é um processo em que o docente “corre atrás do Diretor e do Delegado para lhe atribuírem a classificação necessária para a progressão” (*ibid.*, p. 178). Neste estudo empírico há percepções diferentes sobre a ADP: os professores olham-na de um modo positivo e os diretores de escolas e delegados valorizam-na negativamente, referindo que se trata de um processo burocrático, não sendo um instrumento efetivo de desenvolvimento profissional. É uma avaliação “falaciosa”, sem qualquer “critério”, “fictícia”, pois “não há justeza na atribuição deste valor” (*ibid.*, p. 178), reconhecendo-se que a ADP “beneficia potencialmente inaptos para ascenderem na carreira, em detrimento de outros com melhor perfil profissional, tirando toda a credibilidade que uma atividade de tão grande importância e relevo tem para um adequado desenvolvimento do sistema educativo nacional” (p. 179).

A investigação de Maria Luísa Monteiro (2011) incide na avaliação no processo da supervisão pedagógica, formulando como objetivo a melhoria do desempenho do estagiário, do orientador e do supervisor. Com o recurso à metodologia qualitativa (entrevista e análise documental), o estudo empírico consiste na inquirição de orientadores de estágio (n=2), estagiários (n=2) e ex-estagiários (n=2), todos pertencentes a uma escola secundária da cidade da Praia, relativamente à concepção do estágio pedagógico, à formação e avaliação dos estagiários, aos instrumentos de avaliação e à função do orientador e do supervisor. Os resultados obtidos mostram que: i) os orientadores e supervisores privilegiam a formação e a avaliação durante o estágio, admitindo dificuldades no desempenho das suas funções; ii) os estagiários concebem a avaliação como parte constituinte da sua formação.

Todos os entrevistados reforçam as práticas colaborativas, reflexivas e de investimento na avaliação como uma via importante na promoção das práticas pedagógicas e no desenvolvimento profissional docente, corroborando que é necessário “melhorar a interação entre o supervisor, o orientador e os estagiários” (*ibid.*, p. 61), devendo o supervisor e o orientador assumir na totalidade as funções para as quais estão mandatados.

## **2.Avaliação das aprendizagens**

Partindo da formulação do problema “De que modo pode ser caracterizada a avaliação no ensino da História, no 2º ciclo do ensino secundário de Cabo Verde, à luz das teorias e práticas de avaliação das aprendizagens?”, Ruth Ivone Graça (2011) realiza um estudo, de natureza qualitativa (entrevista) e quantitativa (inquérito), com a finalidade de questionar processos e práticas de avaliação das aprendizagens no âmbito da História. No primeiro estudo empírico, tendo como respondentes professores (n= 6), verifica-se que os programas de história no 2º ciclo do ensino secundário são extensos, as turmas são superlotadas, a metodologia é expositiva, ainda que haja espaço para o “debate e intercâmbio de ideias” (p. 84), sempre realizado na “corrida contrarrelógio, para que se cumpra toda a matéria, nos períodos letivos correspondentes” (*ibid.*, p. 87); no segundo estudo, aplicado a alunos do 2º ciclo do ensino secundário (n=30), em que a grande maioria diz gostar da disciplina de História, se bem que seja declarado que os conteúdos aprendidos não tem aplicação fora da vida escolar, constata-se que a avaliação sumativa predomina nas práticas de avaliação, observando-se também que a avaliação diagnóstica é realizada de modo informal e que a avaliação formativa não passa pela aplicação de instrumentos de avaliação, sendo a participação dos alunos valorizada pelos professores na sala de aula. A grande maioria dos alunos diz que realiza trabalhos de casa, desconhecendo o seu efeito na classificação trimestral.

A existência quer de um número elevado de alunos por turma, quer de um programa extenso, que é necessário cumprir na totalidade, quer ainda da ausência de materiais didáticos e do predomínio da metodologia expositiva são fatores explícitos que estão na base de uma avaliação predominantemente sumativa, com a realização de testes (dois por trimestre), que se tornam no principal instrumento de controlo classificativo das aprendizagens. Esta prática tem uma correspondência com o conceito de avaliação percebido pelos professores, muito mais sumativo que formativo.

Por conseguinte, a avaliação que se faz na escola estudada, no ensino de História, “consiste na maior parte das vezes nos testes escritos, feitos trimestralmente, e na perspetiva de classificação”, em que a “a participação, o comportamento, a assiduidade, o interesse, o espírito crítico entre outros influenciam na nota final” (*ibid.*, p. 92), geralmente regulada pelos “próprios critérios” do professor (*ibid.*, p. 93), já que “o Ministério da Educação não tem normas definidas de como o professor deve proceder em relação à avaliação” (*ibid.*, p. 92).

Enquadrado na reforma do ensino básico, num ciclo de mudança política no sistema educativo cabo-verdiano, a dissertação de Eduíno Dias (2011) desenvolve-se em torno da relação entre avaliação e (in) sucesso escolar, bem como de alguma das suas causas, numa escola secundária de Cabo Verde, especificamente ao nível do 1º ciclo do Ensino Secundário, com a finalidade de i) conhecer a opinião dos professores sobre (in)sucesso escolar; ii) identificar os principais motivos que estão na base do insucesso escolar que se verifica na escola; iii) identificar medidas propícias para combater o insucesso escolar.

O estudo empírico realizado numa escola secundária, de zona urbana, de natureza quantitativa e qualitativa - questionário com questões abertas e fechadas - tem como base as percepções dos professores (n=33) sobre o (in) sucesso escolar, com a exploração dos factores que mais contribuem para a sua existência ao nível das disciplinas frequentadas pelos alunos no seu processo de escolarização ao nível do 1º ciclo do ensino secundário. Dando como adquirido o insucesso escolar, não traduzido em números explicativos da realidade cabo-verdiana, a maioria dos inquiridos identifica os seguintes problemas: “superlotação das turmas, fraca participação dos pais e encarregados de educação, falta de materiais didácticos e falta de um gabinete para dar assistência psicológica aos alunos” (*ibid.*, p. 109). Porém, a maioria relativa dos professores considera que o factor que mais interfere “de forma mais significativa no sucesso das aprendizagens dos alunos é a sua actualização científica e pedagógica “ (*ibid.*, p. 114), não sendo reconhecidos como factores determinantes nem o recurso a metodologias diversificadas, nem o bom relacionamento entre professor/aluno (*ibid.*, p. 115).

Sobre os factores relacionados com os alunos, os professores seriam, por ordem decrescente, os seguintes itens explicativos do insucesso: indisciplina na sala de aula; desmotivação; dificuldade em compreender a linguagem utilizada pelo professor; inutilidade naquilo que aprendem na escola; dificuldades em resistir às diversidades (*ibid.*, pp. 116-117). Há ainda aspectos relacionados com as dificuldades dos alunos trazidas de anos anteriores, sobretudo na passagem do ensino básico, em regime de monodocência, para o ensino secundário, regime de disciplina.

Quanto aos factores inerentes aos professores, os inquiridos colocam, por ordem decrescente, estes itens: preocupação apenas com a transmissão de conteúdos; ausência de planificação das actividades letivas; falta de empenhamento; falta de prevenção dos casos de insucesso; individualização do trabalho docente (*ibid.*, p. 118). Também se

registra a falta de hábitos de trabalho colaborativo entre pares e a prevalência de práticas de avaliação sumativa sobre práticas de avaliação formativa (*ibid.*, p. 145).

No campo das aprendizagens na disciplina de Francês, no ensino secundário, Celestino Furtado (2011) enuncia o problema em torno das dificuldades que os apresentam na implementação da avaliação ao nível das práticas do ensino/aprendizagem, seguindo como objetivos o estudo das concepções e práticas de avaliação tem os professores nas duas escolas secundárias, bem como a caracterização dos instrumentos de avaliação utilizados pelos professores. Assim, parte-se do pressuposto que “nas aulas de língua estrangeira, a dificuldade em apreciar as prestações linguísticas dos alunos nos diferentes níveis de execução advém da dimensão plural do próprio fenómeno linguístico, que exige do professor um cuidado especial na operacionalização das funções pedagógicas da avaliação, tornando as decisões avaliativas do professor ainda mais difíceis” (*ibid.*, p. 38).

Trata-se de um estudo exploratório, com base num estudo quantitativo (questionário) e qualitativo (entrevista), realizado em duas escolas secundárias, uma situada na cidade da Praia, outra no interior da ilha de Santiago. Da inquirição dos professores através de questionário (n=14) e entrevista (n=9) resulta um estudo empírico em que se conclui: i) divergência entre concepções e práticas ao nível da avaliação formativa, traduzida mais num princípio do que num processo; ii) predomínio do teste escrito nas práticas de avaliação das aprendizagens; iii) ausência sistemática da avaliação diagnóstica; pouca ou nula diversificação dos instrumentos de avaliação; convergência entre concepções e práticas no que diz respeito à avaliação sumativa.

A grande maioria dos professores inquiridos, que leciona Francês em duas escolas secundárias, afirma “nunca ter utilizado dramatizações, portefólios, debates, registo de incidentes críticos, grelhas de observação, notas de leitura, trabalhos de grupo e fichas de autocorretiva” (*ibid.*, p. 65). Neste sentido, os professores declaram, maioritariamente, “concordar que a utilização de testes escritos é a melhor forma de avaliar em Língua Francesa, a oralidade deve ser avaliada ao lado da escrita, bem como a necessidade de diversificar os instrumentos e técnicas de ensino, não ficando limitado aos testes escritos” (*ibid.*, pp. 86-87). Por conseguinte, o estudo revela a necessidade de existir tanto o equilíbrio entre modalidades de avaliação, previstas nos normativos de Cabo Verde, quanto a diversificação de instrumentos de avaliação e a formação contínua de professores centrada no domínio da avaliação das aprendizagens.

Através de um estudo exploratório, tendo como objeto as concepções e práticas avaliativas dos professores do ensino básico, e na base de uma abordagem quantitativa (inquérito), Maria Teresa Miranda (2011) identifica o problema nas seguintes questões: i) que concepções de avaliação prevalecem nos professores do ensino básico?; ii) como é que os professores se apropriaram das inovações introduzidas pelo novo sistema de avaliação no ensino básico?; iii) será que foram criadas condições e espaços de autonomia para os professores se envolverem em processos formativos de avaliação?

Os professores inquiridos do ensino básico (n=140), pertencentes a escolas públicas do concelho da Praia e selecionados segundo uma amostra proporcional às regiões administrativas em que as escolas se enquadram, respondem a questões relativas ao conceito de avaliação, às práticas de avaliação, às modalidades de avaliação, aos instrumentos de avaliação e ao modelo de organização e gestão pedagógica da escola.

Dos resultados do estudo empírico conclui-se: i) os professores perfilham uma concepção dualista de avaliação, situada entre o formativo e o sumativo; ii) as concepções formativas são predominantes às concepções classificativas; a maioria significativa de professores diz que a modalidade de avaliação sumativa é a que mais utilizam na avaliação das aprendizagens; o teste escrito é o instrumento de avaliação mais referenciado pelos professores; a maioria dos professores concorda com a definição de critérios e procedimentos de avaliação pelos serviços centrais, pelo que “os professores defendem que as aprendizagens e competências a desenvolver nas escolas sejam definidas pelo Ministério da Educação, bem como os critérios a utilizar na avaliação dos alunos” (*ibid.*, p. 115).

Ainda na temática da avaliação das aprendizagens, mais concretamente no ensino do oral em Língua Portuguesa, no ensino secundário, Clementina Furtado (2011) tem como objetivo geral compreender as práticas de ensino e de avaliação do oral numa escola cabo-verdiana, a partir de um estudo empírico quantitativa (questionário) e qualitativamente (análise documental) fundamentado em termos metodológicos. Dos resultados do estudo, tendo como respondentes professores do ensino secundário da ilha de Santiago (n=75), e centrado nestas duas questões de partida: que importância se atribui ao oral no âmbito do ensino da Língua portuguesa em Cabo Verde?; como se avalia a oralidade no âmbito do ensino do português em Cabo Verde?, constata-se: i) o desenvolvimento da competência comunicativa é a grande intenção do ensino secundário de modo que à oralidade cabe um lugar importante; ii) a maioria dos professores revela que valoriza o ensino e a avaliação dos géneros orais, recorrendo ao seu ensino e à sua avaliação

sempre que necessário e utilizando vários critérios na avaliação do oral; iii) na aprendizagem da Língua Portuguesa o oral não é valorizado em si, mas é abordado como um caminho/instrumento de leccionação dos conteúdos.

Uma conclusão que se pode retirar a partir da análise documental é que não se ensinando o oral, a sua aprendizagem também não é avaliada. Os constrangimentos apontados estão ligados às questões da objectividade na avaliação, da interferência da língua materna na Língua Portuguesa e dos instrumentos de avaliação da comunicação oral. Em síntese, ainda que os professores, ao nível dos discursos, tenham como afirmação que “existe um *corpus* suficiente que nos permite afirmar que o ensino do oral está em boas condições” (*ibid.*, p. 111), o estudo das suas práticas de avaliação revela que há uma distância entre o que dizem fazer e o que fazem de concreto.

Ainda na avaliação das aprendizagens em Língua Portuguesa, Rosa Maria Morais (2011) formula como objetivo principal compreender como e porquê os professores de, de uma escola secundária de Cabo Verde propõem as práticas avaliativas na perspectiva da dimensão formativa. Do estudo empírico, de natureza quantitativa (questionário) e qualitativa (entrevista) os resultados, tendo como respondentes professores de uma escola situada na cidade da Praia, indicam: os professores atribuem, por ordem decrescente, importância avaliativa, à oralidade, gramática, leitura e produção escrita. Os inquiridos dizem que utilizam como elementos de avaliação dois testes sumativos e trabalhos de casa, preterindo os trabalhos de grupo e os relatórios orais e escritos, dizendo também que a avaliação formativa é uma prática que não está consolidada na escola, utilizando, no entanto, fichas de auto-avaliação.

Estes dados quantitativos são aprofundados pela busca de dados qualitativos, o que permite conhecer de modo mais particular razões para concepções e práticas de avaliação, sustentadas e implementadas por professores do ensino secundário (n=4), largamente centradas na classificação, em detrimento de práticas de avaliação formativa, que visem a melhoria das aprendizagens dos alunos.

Genericamente, sobressai deste estudo que os professores inquiridos por questionário (*ibid.*, n=13), e com a responsabilidade de lecionar a disciplina de Língua Portuguesa, preocupam-se sobretudo com a realização de testes sumativos e a classificação dos alunos, com vista ao cumprimento dos normativos que estão consignados no Sistema de Avaliação do Ensino Secundário de Cabo Verde, mesmo sendo da opinião que os mesmos devem ser revistos.

A dissertação de Ana Maria Santos (2011) tem como objeto de análise as práticas de avaliação das aprendizagens em escolas Secundárias de Cabo Verde. Um estudo exploratório na disciplina de Língua Portuguesa, com esta pergunta de partida: de que modo se caracterizam as práticas de avaliação das aprendizagens a Língua Portuguesa em escolas secundárias de Cabo Verde, nos 7º e 8º anos, em função do quadro normativo definido pelo Ministério da Educação e Desporto?

Trata-se, assim, de um estudo qualitativo (entrevista, análise documental e observação de aulas) centrado nas práticas de avaliação de professores de Língua Portuguesa, procurando a articulação entre normativos, práticas declaradas e práticas observadas. Os resultados revelam que não existe, de facto, uma articulação entre normativos e práticas de avaliação, mantendo-se esta situação quando se compara o que os professores dizem o que fazem e o que fazem de concreto na sala de aula, em termos de avaliação das aprendizagens em Língua Portuguesa.

No que diz respeito à escrita na sala de aula, os professores deste estudo (n=8) realçam uma avaliação que não propicia a reescrita dos textos e o diálogo nas correcções deixadas por eles nos textos. Os resultados apontam também que o carácter discursivo do género ainda não é considerado na prática de ensino. As respostas às entrevistas permitiram identificar um conjunto de práticas mais ou menos uniformizadas, no que concerne ao conceito de avaliação, modalidades e instrumentos de avaliação, orientações normativas sobre avaliação e os critérios de avaliação dos alunos, sempre disjuntivas face às práticas de avaliação das aprendizagens utilizadas pelos docentes em sala de aula. Uma dessas práticas uniformes, observa-se, por exemplo, na leitura de textos na sala de aula: “muitas vezes, as leituras de textos eram impostas. A orientação das professoras para iniciar a leitura resumia-se a: escrever o sumário no quadro, “Abram o livro na página y”; “Façam leitura silenciosa do texto!”; “Aluno y e z, leiam”. A aula resumia-se a actos mecânicos de ler, o que gerava conversas paralelas entre alguns alunos, impedindo a concentração e entendimento da leitura” (*ibid.*, p. 141).

A avaliação das aprendizagens na disciplina de Matemática, na 3ª fase do ensino básico, em duas escolas da ilha de Santiago, uma no concelho de Tarrafal e outra no de Santa Catarina, constitui o tema de investigação de António Pedro Teixeira (2011). O estudo empírico, de natureza qualitativa (entrevista e análise documental), realizado enuncia este problema: que princípios metodológicos sustentam as práticas de

construção e utilização de instrumentos de avaliação dos alunos da 3ª fase do ensino básico?

A formulação do objetivo geral está relacionado com a caracterização das concepções e práticas de avaliação subjacentes à construção de instrumentos de avaliação da aprendizagem em Matemática, em duas escolas do ensino básico de Cabo Verde. No tocante aos resultados, a consulta de análise documental, por exemplo de instrumentos de avaliação e de normativos, e as entrevistas realizadas a professores (n=8) permitem concluir que existe uma tendência manifesta para que os docentes percepcionem a avaliação como medida e classificação, como instrumento de controlo e certificação das aprendizagens, bem como para a prevalência da avaliação sumativa sobre a avaliação formativa. Por outro lado, o estudo das práticas de avaliação permite verificar: o predomínio da avaliação sumativa; a avaliação como assunto do professor e da escola; o predomínio de testes sumativos; a dificuldade sentida na construção de instrumentos de avaliação; a disfunção entre classificação e conhecimento dominado pelos alunos; défice de participação dos professores em ações de formação sobre avaliação; ausência da autoavaliação dos alunos; instrumentos de avaliação orientados para o produto e não tanto para o processo de aprendizagem; caderneta de turma e diário de frequência e avaliação utilizados como instrumentos de recolha de dados sobre atitudes, valores e comportamentos; testes sumativos elaborados na base de respostas curtas ou enunciação.

Com efeito, regista-se que há uma convergência entre concepções e práticas de avaliação de docentes de Matemática da 3ª fase do ensino básico, embora seja reconhecido que, em teoria, valorizam a avaliação formativa e na prática circunscrevem-se “quase exclusivamente ao domínio da avaliação sumativa” (*ibid.*, p. 150), pois “as práticas de avaliação encontram-se alicerçadas em modelos de avaliação de características produtivistas, recorrendo a ferramentas que primam pela quantificação e instrumentalização dos resultados” (*ibid.*, p. 151).

### **3. Avaliação institucional**

Dimensionada na organização e gestão escolar, referenciada pela gestão democrática e pela visão centralizadora, e com base na formulação deste objetivo geral - avaliar o modo de funcionamento das várias componentes da organização e gestão das Escolas Secundárias públicas: concepção, planeamento e desenvolvimento da actividade, gestão dos recursos humanos, gestão dos recursos materiais e financeiros,

participação dos pais e outros elementos da comunidade educativa e equidade e justiça - António Pedro Cardoso (2011) formula o seguinte problema: Quais os princípios e as práticas que orientam a organização e gestão das escolas públicas de Cabo verde?

A procura de respostas é concretizada pela realização de estudo empírico centrado numa escola secundária, da ilha de Santiago, e de acordo com uma metodologia de estudo de caso, em que se verifica a utilização do questionário, da entrevista e da análise documental como técnicas de recolha de dados.

Na escola estudada, verifica-se que a Assembleia de Escola não existe, seu principal órgão de governo, daí que esta escola não tenha o instrumento que define as suas políticas estratégicas entre outros vectores essenciais do seu funcionamento; indefinição ou ausência de uma política de desenvolvimento estratégico; inexistência de um regulamento interno; práticas menos adequadas e critérios menos explícitos na gestão dos recursos humanos; a escola dispõe de recursos ao nível das infra-estruturas; permeabilidade da escola a fatores externos que perturbam o normal funcionamento; não se tem potencializado alguns dos recursos existentes para melhorar o processo de ensino/aprendizagem, caso dos laboratórios; fraca participação dos encarregados de educação na vida escolar, na medida em que há falta de oportunidades formais de participação; os pais sentem-se marginalizados; fraca abertura da escola à comunidade envolvente; ausência de políticas de equidade e justiça na inclusão social dos alunos de baixa renda.

Transformada em caso institucional, a UniCV é objeto de um estudo de natureza qualitativa (análise documental e entrevista), a partir da enunciação do seguinte problema: Que perspectivas têm diferentes gestores/administradores da UniCV e responsáveis pelo ensino superior sobre a avaliação institucional?

A investigação de Elizabete Cosmo (2011), com a finalidade de analisar as perspectivas de actores da UniCV e do Ministério do Ensino Superior sobre a avaliação institucional, está centrada na inquirição de responsáveis das duas instituições (n=8), para além da análise de normativos legais e institucionais, cujas análises permitem a caracterização de uma realidade emergente em termos de avaliação.

Um dos primeiros aspetos da avaliação institucional diz respeito à sua valorização, assim perspectivada pelos inquiridos: prática indispensável de melhoria institucional, instrumento de gestão e controlo de qualidade, que deve ser obrigatório; processo de desocultação da missão institucional; prática que deveria estar institucionalizada. Outro aspeto relaciona-se com o seu processo de operacionalização,

sendo os inquiridos favoráveis ao hibridismo de modelos, à diversidade metodológica; à atribuição de um sentido de responsabilização. Ainda um outro aspeto: a necessidade de a avaliação institucional ser desmistificada como processo de censura, pois a sua lógica é a da compreensividade.

Em termos mais concretos, e num olhar sobre as práticas de natureza institucional, os inquiridos concordam que a UniCV já tem incorporado nas suas práticas a avaliação institucional, sobretudo ligada a competências de órgãos de gestão e de coordenação, necessitando, porém, de ser transformada numa prática sistemática e consolidada, constatando-se que algumas das principais estruturas ou órgãos com funções avaliativas nomeadamente o Conselho para Qualidade, Gabinete de Auditoria e Controlo de Qualidade, e os Conselhos Científicos ainda não foram instalados” (*ibid.*, pp. 103-104). Entre os entrevistados há uma divergência quanto à periodicidade e processo de institucionalização, sendo mais concordantes os responsáveis do Ministério da Educação pela sua obrigatoriedade e generalização a todas as instituições de ensino superior de Cabo Verde, enquanto que os responsáveis da UniCV perfilham uma avaliação regulada por uma estrutura externa, politicamente regulada, mas institucionalmente autónoma, capaz de ser transformada num processo de melhoria organizacional constante.

#### **4.Avaliação de programas/projetos**

José Veiga Pina (2011) elege como tema da dissertação uma ONG com intervenção em Cabo Verde, formulando o problema deste modo: de que modo as ONG contribuem para o sucesso escolar dos alunos?

A investigação de um projeto de intervenção social que inscreve no seu ideário de ação a melhoria do sucesso escolar é o terreno empírico deste estudo, de natureza qualitativa (entrevista), no qual são inquiridos funcionários (n=2), professores (n=2), alunos apadrinhados (n=3), pais (n=2) e representante de pais (n=1), pertencentes a quatro centros da ONG, localizados em quatro concelhos da Ilha de Santiago.

No quadro global da intervenção social da ONG, que atua diretamente e indiretamente na promoção do sucesso escolar, mediante medidas de intervenção social de apoio ao desenvolvimento local, numa conjugação com a ideia de cidadania ativa. Neste caso, a intervenção passa pela melhoria das condições de funcionamento das escolas, do apadrinhamento de alunos que frequentam a escola, pela ajuda às famílias e

pela promoção da formação profissional, para além de assumir também medidas de intervenção na saúde e na economia das famílias, tendo como vetor principal a inclusão social.

Os resultados indicam ainda que os inquiridos tem uma visão positiva da intervenção social da ONG, reconhecendo vantagens acrescidas do sistema de apadrinhamento que abrange “famílias e suas crianças em idade escolar nas áreas da educação, saúde e desenvolvimento de atividades geradoras de rendimento” (p. 123). Conclui-se, assim, que a ONG em estudo tem “desenvolvido um trabalho gratificante e forte com crianças e famílias”, sobretudo ao nível da integração sócio-escolar dos alunos apadrinhados (*ibid.*, p. 125).

Tal valorização é reconhecida pelas medidas direcionadas para a promoção do desenvolvimento local sustentado no apoio direto à comunidade, às famílias e aos alunos, nomeadamente “apoiando as crianças em idade escolar com materiais didático-pedagógicos, programa de atendimento médico às principais doenças, adequação do espaço escolar às novas necessidades e tornando-os mais atrativos. Promoção de uma boa dieta familiar tem fomentado o espírito motivacional dos alunos em dar continuidade aos estudos” (*ibid.*, p. 146).

### **Em conclusão**

O estudo da realidade educativa cabo-verdiana, ainda que maioritariamente abrangendo a educação formal ao nível das escolas dos ensinos básico e secundário, é o denominador comum às 13 dissertações de mestrado, verificando-se também que as escolas situam-se, na totalidade, na ilha de Santiago e, na grande maioria, no concelho da Praia. Por outro lado, e considerando-se as opções na realização dos estudos empíricos, regista-se que 54% das dissertações incluem metodologia quantitativa e qualitativa, 38% metodologia qualitativa e 8% metodologia quantitativa, destacando-se a inquirição por questionário, na quantitativa, e a inquirição por entrevista e a análise documental, na qualitativa.

Pela leitura comparativa dos textos dissertativos constata-se que a observação é utilizada como técnica de recolha de dados num único estudo empírico, pelo que a investigação centrada na sala de aula não se tornou numa opção marcante, com relevância para o estudo das concepções e práticas de avaliação mediante a inquirição dos professores por entrevista e por questionário. Os alunos, na quase totalidade destes

estudos empíricos, não são escolhidos na produção de dados com vista ao estudo das práticas de avaliação das aprendizagens. Quanto às técnicas de análise de dados, a preferência recai na análise de conteúdo e nos procedimentos estatísticos, apresentados de forma criteriosa e segundo parâmetros definidos na elaboração de trabalhos académicos.

Há, contudo, uma questão que necessita de ser discutida na elaboração de uma dissertação de mestrado, ou tese de doutoramento, em torno da avaliação, e que os estudos empíricos suscitam: o que se entende por estudo de caso?

Sendo o estudo aprofundado de uma realidade, tipologicamente diversificada, o estudo de caso identifica-se por descritores específicos, por exemplo, contexto, singularidade, identidade, significado, compreensão, profundidade, pluralidade e sentido, radicado na perspectiva iluminista de avaliação e na diversidade metodológica de recolha e análise de dados.

Por último, uma investigação em avaliação não significa a realização de um estudo de avaliação. Melhor: são duas questões distintas porque respondem a problemáticas diferentes e distinguíveis pela existência ou não de um serviço. Por isso, a formulação de uma questão de investigação consiste na contextualização e caracterização de uma problemática, referenciada por estudos realizados e aprofundada na sua exploração teórica, sem a necessidade da proposição de ideias recomendatórias.

Investigar e avaliar são, assim, duas palavras-chave de qualquer propósito de questionamento e problematização, pelo que, a partir dos trabalhos académicos supracitados, é possível dizer que estes representam, em termos de razoabilidade avaliativa, um contributo significativo para a inteligibilização da realidade educativa cabo-verdiana.

Tal importância justifica uma publicação.

### **Referências bibliográficas**

- Alves, Maria Palmira (2004). *Currículo e Avaliação. Uma perspectiva integrada*. Porto: Porto Editora.
- Afonso, Almerindo (2009). Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à “accountability” baseada em testes standardizados e rankings escolares. *Revista Lusófona de Educação*, 13, 13-29.
- Bonniol, Jean-Jacques, & Vial, Michel (2001). *Modelos de avaliação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Cosmo, Elizabete (2011). *Modelos e práticas de avaliação institucional. Estudo de caso na Universidade de Cabo Verde*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, área de especialização em Avaliação. Braga/Praia: UM/UniCV (policopiado).
- De Ketele, Jean-Marie, & Roegiers, Xavier (1999). *Metodologia de recolha de dados*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Dias, Eduíno (2011). *Avaliação e (In) sucesso escolar. Estudo exploratório*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, área de especialização em Avaliação. Braga/Praia: UM/UniCV (policopiado).
- Figari, Gérard (1996). *Avaliar: que referencial?* Porto: Porto Editora.
- Furtado, Celestino (2011). O ensino/aprendizagem da língua francesa: estudo das práticas avaliativas em duas escolas secundárias. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, área de especialização em Avaliação. Braga/Praia: UM/UniCV (policopiado).
- Furtado, Clementina (2011). *O ensino do oral no âmbito do ensino da Língua Portuguesa em Cabo Verde. Um estudo a partir de práticas de avaliação*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, área de especialização em Avaliação. Braga/Praia: UM/UniCV (policopiado).
- Graça, Ruth Ivone (2011). *Práticas de avaliação em História. Um estudo no 2º ciclo numa escola secundária de Cabo Verde*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, área de especialização em Avaliação. Braga/Praia: UM/UniCV (policopiado).
- Miranda, Maria Teresa (2011). *Avaliação das aprendizagens: das intenções às práticas. Estudo exploratório em Cabo-Verde*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, área de especialização em Avaliação. Braga/Praia: UM/UniCV (policopiado).
- Monteiro, Maria Luísa (2011). *A avaliação no processo da supervisão do estágio pedagógico*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, área de especialização em Avaliação. Braga/Praia: UM/UniCV (policopiado).
- Morais, Rosa Maria (2011). *Práticas de avaliação do ensino da Língua Portuguesa numa escola secundária de Cabo Verde: contributos para uma avaliação formativa*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, área de especialização em Avaliação. Braga/Praia: UM/UniCV (policopiado).
- Pacheco, José Augusto (2011a). Currículo, aprendizagem e avaliação. Uma abordagem face à agenda globalizada. *Revista Lusófona de Educação*, 17, 65-74.
- Pacheco, José Augusto (2011b). *Discursos e lugares das competências em contextos de educação e formação*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, Maria Clara (2011). *Avaliação de desempenho dos professores. Contributos para mudanças e desafios*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, área de especialização em Avaliação. Braga/Praia: UM/UniCV (policopiado).
- Rodrigues, Pedro (2009). Recensão das obras do Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1994, 2003, 2009). The program evaluation standards; The student evaluation standards & The personnel evaluation standards, *Sísifo*, 19, 115-118.
- Sá, Virgínio (2009). A (auto) avaliação das escolas: “virtudes” e “efeitos colaterais”. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 62, 87-108.
- Santos, Ana Maria (2011). Práticas de avaliação das aprendizagens em escolas Secundárias de Cabo Verde. Um estudo exploratório na disciplina de Língua Portuguesa. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, área de especialização em Avaliação. Braga/Praia: UM/UniCV (policopiado).
- Sobrinho, José Dias (2002). Campo e caminhos da avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil. In L. C. Freitas (Org.), *Avaliação. Construindo o campo e a crítica* (pp. 13-62). Florianópolis: Editora Insular.
- Stake, Robert E. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada em estándares*. Barcelona: Editora Graó.
- Stufflebeam, Daniel, & Shinkfield, Anthony (1998). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica* (pp. 32-42). Madrid: Paidós.
- Teixeira, António Pedro (2011). *Práticas de construção de instrumentos de avaliação das aprendizagens em Matemática dos alunos de ensino básico. Estudo exploratório*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, área de especialização em Avaliação. Braga/Praia: UM/UniCV (policopiado).
- Vianna, Heraldo (2002). Avaliação e formação do avaliador: o futuro da avaliação. In L. C. Freitas (Org.), *Avaliação. Construindo o campo e a crítica* (pp. 86-88). Florianópolis: Editora Insular.