

Livro de Atas

2017



Congresso Internacional de Avaliação das
Aprendizagens e Sucesso Escolar

Universidade do Minho
17 e 18 de novembro de 2017

Ficha Técnica

Título

Atas do I Congresso Internacional de Avaliação das Aprendizagens e Sucesso Escolar, 17 e 18 de novembro de 2017

Organizadores

Maria Assunção Flores
Maria Palmira Alves
Eusébio André Machado
Sandra Fernandes

Ano

2017

Editor

Centro de Investigação em Estudos da Criança
Universidade do Minho, Instituto de Educação

ISBN

978-972-8952-45-7

Nota Introdutória

Avaliação das aprendizagens e sucesso escolar

A avaliação tem vindo a assumir uma inegável centralidade nas políticas educativas e curriculares, tendo efeitos e concretos nas práticas de ensino e aprendizagem. De prática discricionária, tornou-se, hoje em dia, objeto de rigoroso escrutínio social, exigindo novas abordagens que acompanhem, também, os contributos da investigação.

Neste contexto, assiste-se a uma diversificação das formas de avaliação, não só no plano interno, como no plano externo, como é o caso dos exames ou das provas internacionais (PISA, TIMSS, etc.), como resposta à exigência de maior performatividade dos sistemas educativos, das escolas e dos principais atores.

Ao mesmo tempo, no momento de exponenciação dos recursos tecnológicos ao dispor dos alunos e dos professores, a escola vive sob a pressão de inovar e de reconfigurar as estratégias de ensino e aprendizagem que permitam colocar o aluno no centro do processo e a avaliação ao serviço do sucesso escolar.

Os textos que integram estas atas resultam do Congresso Internacional sobre Avaliação das Aprendizagens e Sucesso Escolar que decorreu na Universidade do Minho, nos dias 17 e 18 de novembro de 2017. Os textos aqui apresentados incluem-se em vários eixos temáticos: inovação em avaliação das aprendizagens; avaliação e currículo; avaliação externa das aprendizagens; avaliação e sucesso escolar; avaliação e as tecnologias de informação e comunicação e formação de professores e avaliação das aprendizagens.

Os Organizadores

Maria Assunção Flores

Maria Palmira Alves

Eusébio Machado

Sandra Fernandes

Comissão Organizadora

Coordenadores

Maria Assunção Flores, Universidade do Minho
Maria Palmira Alves, Universidade do Minho
Eusébio André Machado, Universidade Portucalense
Sandra Fernandes, Universidade Portucalense

Vogais

Ana Maria Silva, Universidade do Minho
Carlos Silva, Universidade do Minho
Cláudia Pinheiro, Universidade do Minho
Diana Pereira, Universidade do Minho
Diana Mesquita, Universidade do Minho
Eva Fernandes, Universidade do Minho
Joeci Oliveira, Universidade Federal de Santa Catarina
Luisa Figueiredo, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
Lurdes Carvalho, Universidade do Minho
Marta Abelha, Universidade Portucalense
Patrícia Santos, Universidade do Minho
Pedro Silva, Universidade do Minho

Comissão Científica

Ana Margarida Veiga Simão, Universidade de Lisboa – Portugal
Auli Toom (University of Helsinki – Finlândia
Christophe Dierendonck, Université du Luxembourg – Luxemburgo
Eneida Oto Shirom, Universidade Federal de Santa Catarina – Brasil
Eusébio André Machado, Universidade Portucalense – Portugal
Laila Niklasson, Mälardalen University – Suécia
Jean Marie De Ketele, Université Catholique de Louvain la Neuve – Bélgica
João Batista Zanardini, Universidade Federal de Santa Catarina – Brasil
Juan Vicente Ortiz Franco, Universidad Los Libertadores - Colômbia
Jukka Husu, University of Turku - Finlândia
Laurent Talbot, Université Libre de Bruxelles - Bélgica
Masaaki Katsuno, The University of Tokyo - Japão
Maria Assunção Flores, Universidade do Minho - Portugal
Maria Palmira Alves, Universidade do Minho - Portugal
Réginald Burton, Université du Luxembourg - Luxemburgo
Sandra Fernandes, Universidade Portucalense - Portugal

Apoios

Centro de Investigação em Estudos da Criança

De Facto Editores

Pedago

Centro de Formação Braga Sul



Programa

Sexta-feira – 17 de novembro

Sábado – 18 de novembro

8h30m	Receção dos congressistas	
9h00m	Abertura oficial do Congresso	
9h30m	<p>Conferência de Abertura: Auli Toom – Universidade de Helsínquia, Finlândia <i>“The principles and practices of assessment to support pupil learning in Finnish basic education”</i></p> <p>Moderadora: Maria Assunção Flores, Universidade do Minho</p>	<p>Mesa Redonda: Avaliação das aprendizagens e sucesso escolar: as perspetivas da investigação</p> <p>Helena Peralta - Universidade de Lisboa Maria Alfredo Moreira - Universidade do Minho Rui Trindade - Universidade do Porto</p> <p>Moderador: Eusébio André Machado, Universidade Portucalense</p>
10h45m	Pausa-Café	Pausa-Café
11h00m	Ateliês – Sessão 1	<p>Conferência: Walther Tessaro - Université de Genève/Vice-Presidente da l'ADMEE-Europe “Entre pratiques d'enseignement et pratiques d'évaluation: quelle cohérence?”</p> <p>Moderadora: Maria Palmira Alves, Universidade do Minho</p>
12h30m	Almoço	Almoço
14h00m	Ateliês – Sessão 2	<p>Mesa-Redonda: Avaliação das aprendizagens e sucesso escolar: as perspetivas dos atores</p> <p>Luís Henrique Fernandes - Diretor do Agrupamento de Escolas de Freixo Ana Margarida Penha - Agrupamento de Escolas Carolina Michaëlis em comissão de serviço na Inspeção-Geral de Educação e Ciência Ana Paula Vilela - Centro de Formação Braga-Sul Luís Machado - Agrupamento de Escolas Tomaz Pelayo</p> <p>Moderador - Fernando Ilídio Ferreira, Universidade do Minho</p>
15h30m	Apresentação de Posters	Pausa-Café
15h45m	Ateliês – Sessão 3	<p>Conferência de Encerramento: “Avaliação das aprendizagens e sucesso escolar: perspetivas internacionais”</p> <p>Maria Assunção Flores Maria Palmira Alves Eusébio André Machado</p>
17h00m	Verde de Honra Lançamento de Livros	<p>Encerramento do Congresso João Costa - Secretário de Estado da Educação</p>

Índice

[2] CONCEPÇÕES E PRÁTICAS AVALIATIVAS NO ENSINO SUPERIOR: APRENDENDO COM OS ALUNOS . 9	
[3] MÉTODOS E INTENCIONALIDADES EN EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES: ¿CONTINUISMO O DIFERENCIACIÓN EN LOS NIVELES EDUCATIVOS?..... 15	15
[5] A APRENDIZAGEM DA GEOGRAFIA E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE..... 23	23
[6] O OBSOLETO MODELO CLASSIFICATIVO DO ENSINO ATUAL..... 31	31
[7] A AVALIAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR: UM ESTUDO COM DOCENTES UNIVERSITÁRIOS..... 36	36
[8] AVALIAÇÃO EXTERNA: UMA POSSIBILIDADE PARA A MELHORIA DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO. 47	47
[9] LABORATÓRIO DE APRENDIZAGEM: UM ESPAÇO PARA (RE)CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO . 52	52
[11] O SEMINÁRIO INTEGRADO: ESPAÇO DE PESQUISA E AVALIAÇÃO EMANCIPATÓRIA 57	57
[13] MÉTODOS DE AVALIAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR: UM ESTUDO EM CINCO UNIVERSIDADES PÚBLICAS 62	62
[14] AVALIAÇÃO E APRENDIZAGEM – O PAPEL DAS ATIVIDADES DE CORREÇÃO DE TESTES 71	71
[16] ENSINO, APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO: PRÁTICAS BEM SUCEDIDAS DE PROFESSORES MENTORES 78	78
[17] AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS NO ENSINO SECUNDÁRIO: DOIS ESTUDOS DE CASO 85	85
[18] VALIDADE E PERCEÇÕES DE JUSTIÇA DA APLICAÇÃO DAS ADAPTAÇÕES NA AVALIAÇÃO PARA ALUNOS COM DISLEXIA 93	93
[19] PROFESSORES INICIANTE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS 100	100
[20] CURRÍCULO E AVALIAÇÃO NO CURSO DE PEDAGOGIA 106	106
[21] POTENCIALIDADES E DESAFIOS DA AVALIAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM: A PERSPETIVA DE ALUNOS DE ENGENHARIA 112	112
[22] TESTE EM DUAS FASES, AUTORREFLEXÃO E PENSAMENTO CRÍTICO: UMA PROPOSTA DE AVALIAÇÃO ALTERNATIVA..... 120	120
[26] AVALIAÇÕES EXTERNAS E TRABALHO DOCENTE: EM FOCO OS COORDENADORES PEDAGÓGICOS DO RIO DE JANEIRO 127	127
[28] DIÁRIOS DE AULA: INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO, REFLEXÃO E FORMAÇÃO CONTINUADA 133	133
[30] A AVALIAÇÃO COMO UM PROCESSO DE APRENDIZAGEM: UM ESTUDO EM CIÊNCIAS NATURAIS DO 7.º ANO..... 138	138
[31] AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: RESPEITO AOS DIFERENTES PROCESSOS 145	145

[33] A AVALIAÇÃO FORMATIVA E FORMADORA COMO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA QUALIDADE DA APRENDIZAGEM	151
[36] AVALIAÇÃO DOS ALUNOS EM EDUCAÇÃO VISUAL: RELATOS DE UMA EXPERIÊNCIA.	161
[34] DA TEORIA À PRÁTICA: A FORMAÇÃO CONTÍNUA COMO RESPOSTA PARA PRÁTICAS AVALIATIVAS DIALÓGICAS E FORMATIVAS.....	168
[37] O CONTRIBUTO DA ESCOLA PARA O SUCESSO ESCOLAR.....	177
[40] (IN)SUCESSO NO EXAME DE BIOLOGIA E GEOLOGIA EM FUNÇÃO DO SEXO	190
[41] UM JOGO EDUCACIONAL PARA ENSINO E APRENDIZAGEM DA DISCIPLINA DE CIÊNCIAS.....	202

[2] CONCEPÇÕES E PRÁTICAS AVALIATIVAS NO ENSINO SUPERIOR: APRENDENDO COM OS ALUNOS

Joeci de Oliveira

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Maria Assunção Flores

Universidade do Minho, Portugal

Resumo - Este estudo incide nas práticas avaliativas no ensino superior, tendo como objetivo analisar, a partir da ótica discente, o modo como as avaliações se realizam no curso de Odontologia de uma universidade pública brasileira e suas implicações nos processos de formação. As práticas avaliativas desenvolvidas no ensino superior influenciam o modo como os alunos planejam e utilizam o tempo de seus estudos, repercutindo-se diretamente no processo de ensino e aprendizagem e na sua vida profissional futura. Destaca-se, assim, a importância de investigar a natureza e âmbito das avaliações realizadas na educação superior, contexto em que se insere esta pesquisa. O estudo contou com a aplicação do questionário de Brown & Remesal (2012) validado e aplicado no contexto brasileiro. Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos da referida universidade (parecer consubstanciado n. 1.748.474). A amostra foi composta por 413 alunos, regularmente matriculados no curso de 1ª a 10ª fase, com idade média de 22,52 anos, sendo 117 (28,3%) pertencentes ao gênero masculino e 291 (70,5%) ao feminino. Os resultados apontam para a predominância de provas com questões abertas e de múltipla escolha, de notas por trabalhos escritos (79,6%), realizados em sala de aula (58,8%) e em grupo (73,9%). Como conclusão preliminar observa-se que as práticas avaliativas seguem o modelo tradicional, ou seja, são de caráter classificatório, gerando no corpo discente algum descontentamento. Estes dados suscitam implicações ao nível da formação pedagógica dos docentes, nomeadamente nas questões da avaliação de caráter formativo e no desenvolvimento de estratégias pedagógicas centradas nos estudantes.

Palavras-chaves: ensino superior, avaliação, formação, ensino-aprendizagem.

Introdução

A universidade é uma instituição que desempenha papéis relevantes para o desenvolvimento humano e por consequência direta para toda a sociedade que está ao seu entorno. Deve produzir, socializar e aplicar os conhecimentos à realidade que a cerca, sem contudo esquecer os olhares para o avanço científico e tecnológico. É relevante ainda capacitar seus alunos para a construção de uma formação humanística, crítica e reflexiva amparados nos princípios éticos e no entendimento da realidade social, cultural e econômica do seu meio, completando assim sua função social e política.

Atualmente, as universidades almejam superar o conceito de educação como mera transmissão de conhecimento e focar no desenvolvimento do aluno, capacitando-o para além das competências técnicas e científicas. O nosso desempenho pedagógico e a forma como atuamos com nossos acadêmicos estão diretamente relacionados com o desenvolvimento humano e com as competências que desejamos desenvolver nos futuros profissionais.

É importante a capacidade de refletir, criticar e elucidar os cenários que lhes serão apresentados na sua vida profissional futura. Muitos destes cenários ainda não são conhecidos e vivenciados durante a

sua jornada acadêmica. As percepções discentes sobre a avaliação influenciam diretamente os seus estudos, ou seja, a forma como o aluno pensa em aprender e estudar determina a sua abordagem às tarefas avaliativas, que acabam por interferir na sua aprendizagem (Struyven, Dochy e Janssens, 2005; Fernandes, 2008; Alvares-Mendez, 2002 e Brown, 2004).

Como professora do ensino superior (primeira autora), lecionando em uma universidade pública há 25 anos no curso de graduação em Odontologia, observo que devemos repensar nossas atividades, conteúdos pedagógicos, práticas de ensino e avaliação, bem como as tarefas didáticas que propomos aos estudantes. É preciso refletir e analisar à luz das mudanças sociais e políticas qual a contribuição que estamos realmente dando ao futuro profissional que passa por nossas mãos, pois só assim estaremos contribuindo para as demandas da sociedade atual.

Na área da saúde são muitas as variáveis a serem levadas em conta no processo avaliativo, principalmente nas disciplinas práticas, clínicas e de estágio supervisionado, onde todo o embasamento teórico pressupõe-se ter sido previamente adquirido. Historicamente, nossas avaliações se direcionam à capacidade do aluno em reter informação; são sumativas, classificatórias, tratam todos os alunos de forma igualitária sem levar em conta o desempenho e a evolução de cada um. Na avaliação clínica as aferições são complexas e envolvem muitos elementos a serem considerados no processo, como por exemplo: exame clínico, diagnóstico, tratamento prescrito e executado, terapêutica e acompanhamento em escalas de execução, os quais podem ocorrer a curto, médio ou longo prazo. Ainda há que ter em conta as condições inerentes a cada caso clínico e a cada acadêmico envolvido nesse atendimento sem compará-los com seus pares. É essencial compreender a operacionalização das avaliações nos cursos de graduação em Odontologia, aferindo se a construção do conhecimento se efetivou, seja este teórico ou prático. Esta compreensão deve acontecer por parte do discente e do docente para que o curso possa atender às necessidades da sociedade para a qual esses profissionais estão sendo formados.

O objetivo do estudo que apresentamos nesta comunicação foi analisar, sob a ótica discente, as avaliações desenvolvidas no curso de Odontologia de uma universidade pública no Brasil e, assim, contribuir para o processo de ensino e aprendizagem centrado no estudante.

Metodologia

Trata-se de um estudo transversal, sendo a amostra constituída pelos alunos regularmente matriculados da 1ª a 10ª fase no curso de Odontologia de uma universidade pública no Brasil no ano de 2016. Para investigar as perspectivas dos discentes foi utilizado o questionário de Brown & Remesal (2012) validado para o contexto brasileiro. O instrumento foi disponibilizado ao aluno que, individualmente, respondeu após ter assinado o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE). Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos da referida Universidade (parecer substanciado n. 1.748.474). Esta pesquisa integra uma investigação mais ampla sobre a avaliação no ensino superior financiada através da Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT). Para as respostas foi usada a escala de respostas descrita a seguir: discordo fortemente (DF), discordo na maior parte (DMP), concordo ligeiramente (CL), concordo

moderadamente (CM), concordo na maior parte (CMP) e concordo fortemente (CF). Aqueles que não responderam foram identificados como não respondeu (NR).

Resultados

Os resultados apresentados são preliminares e parciais e dizem respeito às atividades avaliativas que o aluno entende ou identifica durante o curso, bem como a importância que atribui às práticas avaliativas vivenciadas durante o curso. Os dados foram analisados através do software SPSS® 20.0. Fizeram parte do estudo 413 alunos, regularmente matriculados no curso de graduação em Odontologia da universidade pesquisada, de 1ª à 10ª fase. Os participantes possuíam idade média de 22,52 anos ($dp=\pm 8,63$), sendo que 63,6% dos participantes compunham a faixa de 19 a 23 anos. Em relação ao gênero, 117 (28,3%) pertencem ao gênero masculino e 291 (70,5%) ao feminino.

Tabela 1: Concepção discente sobre o caráter das avaliações realizadas no curso:

	DF	DMP	CL	CM	CMP	CF	Não R
É injusta %	6,5	21,3	29,8	25,4	11,1	4,6	1,2
Experiência envolvente e agradável %	49,4	32,9	11,4	4,6	0,7	0,2	0,7
Professores avaliam exageradamente %	2,2	18,4	29,8	20,1	16,7	10,2	2,7
Existe um bom clima durante a avaliação %	43,6	30,8	13,6	6,8	2,9	2,4	-

A maioria dos alunos não considera uma experiência agradável (49,4% e 32,9%), dizem que não há um bom clima durante as avaliações (43,6% e 30,8%), que a avaliação pode ser injusta (29,8% e 25,4%) e que os professores avaliam exageradamente (29,8% e 20,1%). É possível constatar, a partir das opiniões dos estudantes, o caráter autoritário das avaliações realizadas no curso, que são sobretudo de natureza classificatória. Associam-se com práticas onde a avaliação se destina a conferir a capacidade do aluno em reter as informações e conteúdos repassados pelo professor. Este tipo de concepção percebida pelos alunos e demonstrada nesta pesquisa aponta claramente o caráter classificatório realizado no curso e que se afasta dos princípios norteadores do aprendizado centrado no aluno como defende Luckesi (2005). É preciso refletir sobre esta prática para que se possa sair da avaliação classificatória e avançar para uma avaliação formativa como defendem autores como Luckesi (2008), Silva e Mendes (2017), Almeida (2015), Machado (2007) e Salomão e Nascimento (2015). De acordo com Rabelo (2015), os exames e testes convencionais aplicados com regularidade no ensino superior apontam os erros, deixando descobertos a sua análise ou entendimento propriamente dito. Culminam no *ranking* e classificação dos alunos para uma finalização onde encontraremos somente os que vão chegar e atingir as médias esperadas para o final do semestre, portanto sem nenhuma valia para conceber, entender, analisar e pesquisar o que foi realmente apreendido pelos alunos.

Tab 2: Concepção discente sobre a IMPORTÂNCIA da avaliação:

	DF %	DMP%	CL %	CM%	CMP%	CF %	NR %
Resultados não são exatos	3,4	10,2	26,9	21,8	20,8	14,3	2,7
Sem valor	27,8	37,5	21,8	7,3	2,2	1,0	2,4
Mostra se eu posso analisar e pensar criticamente sobre um assunto	15,3	24,9	29,1	15,7	7,5	4,4	3,1
Aprecio o aprendizado quando eu sou avaliado	21,5	35,1	24,2	10,4	4,6	1,7	2,4
Tem impacto pequeno no aprendizado	16,7	35,4	24,9	9,0	8,5	2,9	2,7

No que diz respeito à importância da avaliação os estudantes apontam para a imprecisão dos resultados (26,9% e 21,8%), porém reconhecem o impacto no aprendizado (35,4% e 16,7%). Não apreciam quando são avaliados (35,1%) e não conseguem definir se a avaliação os ajuda no pensamento crítico. Analisando estes resultados pela ótica discente podemos dizer que a avaliação serve para cumprir o protocolo pedagógico e causa desconforto acadêmico.

Quadro 1: Atividades avaliativas identificadas pelos alunos de 1ª à 10ª fase.

Práticas avaliativas relacionadas	%
Trabalhos em grupo	73,9
Trabalhos escrito	79,6
Prova com consulta	69,4
Observações na sala de aula/clínica	57,5
Prova em dupla	69,0
Trabalhos realizados em sala de aula	58,8
Prova com questões abertas e de múltipla escolha	89,0
Professores avaliam desempenho SEM esclarecimentos com os alunos	73,0

Os participantes reconhecem como práticas avaliativas as seguintes atividades: provas com questões abertas e de múltipla escolha (89%), trabalhos escritos (79,6%), trabalhos realizados em sala de aula (58,8%) e em grupo (73,9%), prova com consulta (69,4%) e em dupla (69%). Entendem que são observados em sala de aula e clínica pelos professores (57,5%). Relataram que recebem notas sem, contudo, haver uma conversa ou entendimento do processo de aprendizagem e de avaliação com o professor (73%) (quadro 1). Quando comparadas as respostas dos alunos das fases pré-clínica (1ª a 5ª) com as das fases clínica (6ª a 10ª), observa-se que as provas com consulta são instrumentos de avaliação nas fases pré-clínicas. Isto não ocorre nas fases clínicas (62,6% e 37,4% respectivamente, p valor=0,004) e as provas em dupla ocorrem nas fases pré-clínicas do curso (64,5% e 35,5% respectivamente, p valor=0,001). As observações em sala de aula/clínica como instrumentos avaliativos acontecem nas fases clínicas do curso (40,9% e 59,1% respectivamente, p valor<0,001).

Não existe uma compreensão por parte dos discentes (73%) sobre como o processo avaliativo se concretiza. As provas com consulta e em dupla acontecem com maior frequência nas fases de 1ª a 5ª e as observações docentes ocorrem nas fases de 6ª a 10ª.

Conclusões

Como estudo preliminar observa-se que as práticas avaliativas seguem o modelo tradicional, ou seja, são de caráter classificatório gerando no corpo discente algum descontentamento. Estes dados suscitam implicações ao nível da formação pedagógica dos docentes, nomeadamente nas questões da avaliação de caráter formativo e no desenvolvimento de estratégias pedagógicas centradas nos estudantes. É ainda importante estabelecer parcerias entre estudantes e professores na busca de um processo avaliativo que forneça aos alunos, professores e gestores soluções e respostas para que o processo de ensino e aprendizagem se concretize de modo mais adequado, coerente e eficaz.

Nota: Este trabalho foi realizado no âmbito do projeto "Assessment in Higher Education: the potential of alternative methods" (PTDC/MHCCED/2703/2014), financiado por Fundos FEDER, Programa COMPETE e Fundos Nacionais através da Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

Referências:

- Almeida, H. M. (2015). A didática no ensino superior: práticas e desafios. *Revista Estação Científica*, 14, 1-8.
- Alvarez, M. J. M. (2002). *Avaliar para conhecer: examinar para excluir*. Porto: ASA Ed.
- Brown, Sally.(2004-05) Assessment for Learning. *Learning and Teaching in Higher Education*, (1), 81-89.
- Fernandes, D.(2008). *Avaliação das aprendizagens: desafios à teoria, práticas e políticas*. Portugal:Textos Editores.
- Garcia, Joe. (2009).Avaliação e aprendizagem na educação superior. *Estudos em Avaliação Educacional*, 20(43), 201-213.
- Luckesi, C. C. (2008). *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. São Paulo: Cortez.
- Luckesi, C. C.(2205). *Avaliação da aprendizagem: visão geral*. Disponível em:<www.luckesi.com.br/artigosavaliacao.htm> . Acesso em: 18 julho 2017.
- Machado, E. A.C. (2007). *Avaliação e Participação: um estudo sobre o papel dos actores na avaliação da formação contínua*. Dissertação de doutoramento – Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Salomao, T.; Nascimento, M. C. M. (2015) *A Avaliação da aprendizagem na perspectiva formativa e na classificatória*. Anais: VI Simpósio de Pesquisa e Pós graduação em Educação. UEL, Londrina.
- Silva, N. L. S; Mendes, O. M.(2017) Avaliação formativa no ensino superior: avanços e contradições. *Avaliação*, 22(1), 271-297.

Struyven, K.; Dochy, F.; Janssens, S. (2005). Students' perceptions about evaluation and assessment in higher education: a review. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(4), p. 331–347.

[3] MÉTODOS E INTENCIONALIDADES EN EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES: ¿CONTINUISMO O DIFERENCIACIÓN EN LOS NIVELES EDUCATIVOS?

Juan Vicente Ortiz Franco
Universidad Los Libertadores, Colombia

Resumen - Esta investigación identifica y describe los métodos, las intencionalidades y usos de los resultados de la evaluación del rendimiento académico y de los procesos de enseñanza y aprendizajes a partir de los aportes de 32 profesores y 286 estudiantes universitarios de programas de pre y posgrado en ocho grupos de cinco universidades y 45 colegios de niveles de Básica y Media de Bogotá, Colombia con participación de 1034 estudiantes y 177 profesores; los hallazgos los confronta con las características de evaluación con enfoque formativo y como mediación para el aprendizaje. Las preguntas que guían esta investigación son: ¿cuáles son las características que definen las formas e intencionalidades de la evaluación de los aprendizajes?; ¿existe similitud en las prácticas, usos de estrategias y formas?; ¿Tienen continuidad en uno y otro nivel de educación?, y ¿cuáles responden al enfoque de evaluación para la formación?. El estudio es de carácter descriptivo, analítico y contrastativo, de naturaleza mixta, dado que identifica y sistematiza las formas como se están evaluando los aprendizajes y los confronta con propuestas formativas. La fundamentación teórica acoge los planteamientos de evaluación de aprendizajes de: Fernández, Nohemí; el enfoque de Evaluación Formativa desde, Álvarez, Juan; de Hoffmann Jussara con la propuesta de la evaluación mediadora; Katzkowicz Raquel con la evaluación como aliada o enemiga del fracaso escolar y Jané Marc, la evaluación del aprendizaje como herramienta. Se encontró cómo se privilegian quices, parciales y previas; cuestionarios de pregunta cerrada; trabajos escritos individuales en Derecho y Maestría. La asistencia a clase, los trabajos grupales, las exposiciones y los cuestionarios de pregunta abierta son formas usuales en todos los programas universitarios y en niveles de Básica y Media. Los ensayos, exámenes orales grupales, los trabajos de campo y los informes de visita, considerados de enfoque Formativo, son de limitado o ausente uso.

Palabras clave: Evaluación, aprendizaje, enfoque formativo

Introducción.

La evaluación es un campo de gran interés no exento de polémica por las diferentes visiones y prácticas que la envuelven; tiene como lo afirma López, María (2007, p. 11), múltiples caras y facetas; con amplios propósitos y repercusiones más allá de las decisiones del profesor, que hacen de ella un tema actual y controvertido. En el ámbito de los aprendizajes en los diferentes niveles del sistema educativo ocupa gran parte de los procesos de planificación y desarrollo de las actividades de administrativos y profesores tales como la programación, procesamiento de información y emisión de reportes; sus efectos determinan decisiones en proyectos de vida de estudiantes y sus familias. La evaluación es requisito más regulatorio de promoción. Álvarez, J. (2013, p. 211) amplía el anterior argumento resaltando que:

“Paradójicamente, el interés por la evaluación, en un sentido general empobrecedor, se ve limitado a los resultados que obtienen los estudiantes. En la práctica la atención se centra y se limita a las calificaciones, que concretan los resultados y dan por cerrado y concluido un proceso que debe permanecer abierto, inacabado.

La tendencia en todos los niveles se concentra en la utilización de formas de evaluación tradicionales:

previas, quices y trabajos individuales; se mitifican las pruebas escritas como las de mayor criterio para valorar cuánto han aprendido los estudiantes; aspectos como la asistencia y participación en clase son criterios puntuables en todos los niveles educativos. El profesor no está formado para evaluar; deriva sus prácticas de los antecesores que hicieron parte de su pasado educativo y utiliza estrategias sin intencionalidad formativa. Casarini, Martha (2016, p. 194), contextualiza el significado de la evaluación educativa, señalando que otros componentes y dimensiones han acaparado la atención como objetivos, contenidos, la intervención del profesor; pero: “las finalidades sociales, culturales y educativas, se juegan su última suerte en el tratamiento que se le dé a la evaluación” y en el ámbito del aprendizaje es donde hay mayor concentración de factores, se pone en juego el propósito y efectividad de la tarea formativa. “Abordar el problema de la evaluación, supone necesariamente abordar todos los problemas fundamentales de la pedagogía” (2016, p. 194).

Desarrollo

Marco teórico

La evaluación es un eje transversal a toda práctica educativa que desde la perspectiva de Ortiz, Juan (2016) es una posibilidad de transformación de la educación; es una mediación que está presente en toda práctica pedagógica. Casarini, M. (2016, p.194), expone que otros componentes a lo largo de su historia han acaparado la atención tales como: los objetivos, los contenidos, la intervención del profesor; pero: “*las finalidades sociales, culturales y educativas, se juegan su última suerte en el tratamiento que se le dé a la evaluación*” y en el ámbito del aprendizaje es donde hay mayor concentración de factores y es el lugar donde se pone en juego el propósito y efectividad de la tarea formativa.

Fernández, N. (2013, p.11), afirma: “En el contexto pedagógico, con frecuencia se confunde evaluación con algunas prácticas que efectúan los docentes para otorgarles notas a sus alumnos, estas prácticas sólo se limitan a la aplicación de exámenes, pruebas o trabajos que realizan los estudiantes con lo que se pretende medir sus conocimientos o determinar el nivel de conocimientos que estos deben alcanzar como resultado de una acción pedagógica”.

Los aportes de Donald Schön (1992, p. 9), confirman que se han producido cambios en las nociones sobre profesión docente debido a imaginarios que prevalecen en la sociedad acerca de la responsabilidad que le compete asumir, a preocupaciones economicistas con visión de educación empresarial, al énfasis en resultados medibles y cuantificables. Díaz, Arceo y Hernández (2006, p. 9) dan prioridad a la función del profesor como mediador entre el conocimiento y el aprendizaje; de compartir experiencias y saberes, ser un profesional reflexivo y crítico con su práctica; tomador de decisiones frente a problemas del aula; capacidad analítica de abordar ideas y creencias, disposición para el cambio; promotor para aprendizajes significativos

Edith Litwin (2015, p. 13), plantea que “Apreciar, atribuir valor o juzgar han sido los conceptos que más se asocian con la evaluación. Desde una perspectiva Didáctica, el concepto implica juzgar la enseñanza

y juzgar el aprendizaje; atribuirles un valor a los actos y prácticas de los docentes y un valor a los actos que dan cuenta de los procesos de aprendizaje de los estudiantes”. La misma perspectiva del autor implica abordar las relaciones entre enseñanza y aprendizaje.

Edward C. Wragg, (2003, p. 19), afirma que *“La evaluación tiene tantos objetivos que no es sorprendente que haya tantos estilos asociados a ellos. Si sólo hubiera un propósito simple e inequívoco, la evaluación sería una cuestión mucho más sencilla de lo que es”*. Argumenta, que la evaluación de aprendizajes debe proponerse ir más allá de verificación de cuánto ha aprendido el estudiante. José Gimeno Sacristán y Ángel Pérez (1996, p. 343) enfatizan en el carácter político de la evaluación y en que ésta implica una jerarquía de valores a una actividad particular del ser humano consistente en asignar valor y encontrar características para compararlas con un patrón ideal.

Díaz, A. (2013a. p.75), plantea que el término evaluación se puede asumir dependiendo del momento social para intentar responder a una problemática particular. Juan Manuel Álvarez al abordar la evaluación con enfoque formativo (2011, p. 206) afirma que *“la evaluación está llamada a desempeñar funciones esencialmente formativas. Esto quiere decir que debe estar al servicio de quien aprende y, al hacerlo simultáneamente estará al servicio de quien enseña. Los dos serán los beneficiarios directos de la acción pedagógica”* Enfatiza en la función formativa presente en los discursos pedagógicos pero no materializada en la práctica.

López, V. (2016, p. 33), refiriéndose a la evaluación para el aprendizaje, planteamiento esencial de la propuesta formativa, afirma que esta se refiere a: *“A que la evaluación educativa esté claramente orientada a mejorar el aprendizaje del alumnado, en vez de estarlo al mero control de éste y su calificación”*, en este sentido su carácter formativo implica que deba ponerse al servicio del crecimiento y conducir al aprendizaje de profesores y estudiantes.

Planteamiento del problema

La evaluación del rendimiento académico o de los aprendizajes, como indistintamente se conoce en los centros educativos de diferentes niveles, es un núcleo problemático de importante interés investigativo, en consideración al incremento cada vez mayor de formas, usos e intencionalidades que surgen con el desarrollo de los sistemas educativos. *“La evaluación ha llegado a ser tan importante en los últimos años del S. XX que la palabra misma está saturada de connotaciones relacionadas con la formalidad, la ansiedad, el ritual y el fracaso inminente”*; Así lo afirma Edward Wragg (2003, p.14). Existe una mayor tendencia a enfocar a los estudiantes a evaluaciones permanentes bajo la pretensión de medir todos los desempeños que se producen sobre su proceso formativo. Igual son frecuentes los denominados problemas de la evaluación acerca de su validez (pruebas que miden lo que pretende medir), fiabilidad orientada a que los resultados reflejan la situación abordada, la evaluación como última palabra sobre las actitudes de los estudiantes en el entendido de asumir que la evaluación es la última palabra y una medida acerca de los aprendizajes alcanzados por ellos. Díaz, A. (2016b, p. 2) asegura que *“el placer del estudio se ha acabado; el joven piensa solo en el examen”* y agrega que está sobredimensionado y sobrevalorados y se asume como un objeto con el que se pretende medir a

todos por igual, desechando las particularidades de cada uno. Expone formas de evaluación similares para objetivos diferentes. Considerar que sólo se debe medir lo mesurable generando marginalidad en aquellos campos que se dedican a conocimientos relacionados; exámenes sujetos a decisiones para asignar recursos transformando la evaluación de los aprendizajes en decisiones de carácter político.

En la actualidad hay confrontación en las prácticas de evaluación de los aprendizajes soportadas unas en la utilización de esquemas de la evaluación cuantitativos como cualitativos donde la postura frente al dato tiene diferentes valoraciones. Al respecto, Antonia Casanova (2007, p.15) señala que los seguidores del enfoque cuantitativo se fundamentan en experimentos puesto que ellos conducen a conclusiones sobre causas más claras y el diseño experimental conduce a aclarar la naturaleza del problema social que está siendo estudiado. Y la experimentación es el método preferible para resolver problemas difíciles a través de la obtención de la información válida y confiable que permite soportar las soluciones a programas sociales. Mientras tanto, afirma la misma autora, que los defensores del paradigma cualitativo en evaluación (Weiss, Parlett, Hamilton Hogua) consideran el enfoque cualitativo más apropiado que el experimental para evaluar los programas con objetivos amplios y que pretender encontrar métodos objetivos para la investigación educativa como es el caso de la evaluación de aprendizajes ha conducido a estudios que resultan artificiales y de alcance limitado.

Otra razón que justifica adelantar el presente estudio es confirmar si efectivamente existen formas, estrategias comunes y usos de los resultados similares entre instituciones y niveles educativos sin tener en cuenta el área de formación, ni la especificidad del campo temático, el tipo de conocimiento construido y muy especialmente, si las prácticas, métodos e intencionalidades no se diferencian a pesar de reconocer que existen características particulares entre las instituciones, los niveles educativos, los estudiantes a quienes se aplican, las prácticas pedagógicas que son condicionadas según el tipo de población y de campo del conocimiento que pretenden ser evaluados.

Método

Esta investigación, se inscribe dentro del enfoque descriptivo, analítico, crítico y contrastativo, dado que aborda las formas de evaluación utilizadas por los profesores para verificar los aprendizajes de los estudiantes; las intencionalidades y usos, en diferentes campos de formación y con atención específica en los métodos y usos dados en educación Básica, Media y Universitaria. Se contrastan los hallazgos con características del enfoque de evaluación Formativa y para el Aprendizaje. Se someten al análisis los datos sobre aspectos, dimensiones y componentes referentes con concepciones y prácticas de la evaluación de los aprendizajes. Como lo precisa Hernández, Fernández y Baptista (2006, p. 102) en el estudio de naturaleza descriptiva, también se seleccionan cuestiones y se recolecta información sobre ellas para poder describir lo que se investiga. La pregunta de investigación se concreta en: ¿Las características, usos e intencionalidades de evaluación de los aprendizajes desde la consulta a profesores y estudiantes de educación Básica, Media y Universitaria de pre y posgrado, muestran patrones comunes frente a las tendencias sobre nuevas formas de evaluación y se inscriben dentro del enfoque formativo de evaluación?

Participaron 1529 sujetos, de los cuales, 318 instrumentos corresponden a cinco universidades, con 32 profesores (10%) y 286 (90%), estudiantes; 45 Colegios de niveles de Básica y Media; 177 profesores de este nivel y 1034 estudiantes de colegios públicos y privados. La mayor participación de educación Superior correspondió a la especialización de la universidad Libre con el 28%, seguido por la maestría de la misma institución con el 21% y de Derecho de Libertadores con el 19%. Un 49% de participantes corresponde a Derecho y 24% a Maestría en Educación. El 8% al campo de ciencias exactas o naturales. El estudio aborda tres niveles de análisis, el primero, concentrado en los resultados intrainstitucionales. Un segundo nivel contrasta las semejanzas y diferencias entre las instituciones en las concepciones investigadas y el tercer nivel observó las concepciones institucionales frente a las posturas asumidas por autores contemporáneos.

Resultados

Desde la experiencia de los estudiantes participantes, las formas de evaluación privilegiadas por sus profesores son asistencia a clase (7,0), elaboración de trabajos escritos (6,1), participación en clase (6,1) y trabajos individuales (6,0). Otras formas como informes de visitas, exámenes orales grupales, trabajos de campo, exámenes orales individuales y resúmenes documentales, apuntan a estrategias para la formación no comunes y son de menor uso. Cuatro formas de evaluación en signaturas prácticas promedian con la mayor calificación, a pesar que se identifique que no hay un trabajo evaluativo de amplia diferencia con favorabilidad. Se destaca con promedio inferior a 4.7: asistencia y participación en clase, exposiciones, trabajos de campo y grupales. En el comparativo con programas de Derecho, se observa el cuestionario de pregunta cerrada, los exámenes orales, la participación en clase, las exposiciones, los resúmenes documentales y la asistencia y los exámenes de respuesta abierta. En programas de Maestría, se destaca la preferencia por elaboración de trabajos escritos; trabajos individuales, asistencia, quices, parciales y previas. En las especializaciones en educación, con docentes, se privilegia, participación y asistencia a clase (6,0); exposiciones (5,0), trabajos grupales y trabajos de campo (5,0).

En los dos programas de Derecho, se usan los cuestionarios de pregunta cerrada, los exámenes orales individuales, la participación en clase, las exposiciones y los resúmenes documentales. Estas formas de evaluación se muestran de menor peso en cuanto a su uso en asignaturas prácticas. En las Maestrías priman los quices, los parciales y las previas (6,6); los trabajos individuales (7,7), la elaboración de trabajos escritos (6,9) y la asistencia a clase (6,3). En especialización se destaca como forma de evaluación en las asignaturas prácticas, la asistencia y participación en clase y las exposiciones (5,0).

El 65% en promedio conoce las normas institucionales de evaluación; el 79% utiliza calificación numérica y el 71% tanto profesores como estudiantes están de acuerdo con la calificación numérica, sustentado desde profesores por permitir utilizar peso porcentual en las calificaciones(19%), permite rendir informe sobre el progreso de los estudiantes (19%); y comparar una y otra institución (19%).

Desde estudiantes por ser la calificación forma tradicional, permite mostrar lo que se sabe de memoria (25%).

Como cambios se sugiere desde los dos actores: implementar la retroalimentación con los resultados (33%), evitar evaluar solo con parciales, ser pertinentes y coherentes con las evaluaciones, que no se quede en un número que se asigna al estudiante

En educación Básica y Media se encontró desde la respuesta de 177 profesores que los los métodos más usados de evaluación, tanto en asignaturas teóricas como prácticas sin ninguna diferencia marcada, son: participación en clase (6,9), trabajos individuales (6,7), asistencia a clase (6,6) y los quices, parciales y previas (6,5). Desde las respuestas dadas por 1034 estudiantes de Básica y Media, se encontró que los métodos de evaluación sin diferencia marcada del tipo de asignatura de mayor uso son: asistencia a clase (7,6), participación durante su desarrollo (7,3); trabajos individuales (6,9); quices, parciales y previas (6,9) y trabajos grupales (6,4).

La observación de los métodos de evaluación de uso preferente en los niveles educativos de educación Superior, Básica y Media, en todas las asignaturas corresponden a: participación en el desarrollo de la clase, asistencia a las mismas, los trabajos individuales; los quices, parciales y previas y la elaboración de trabajos individuales escritos.

El 88% de los encuestados responde que las formas de calificación usadas con mayor frecuencia son las numéricas; un 72% está de acuerdo con ellas. Los profesores usan los métodos numéricos por ser formas conocidas por la comunidad educativa y a las que está acostumbrado el estudiante (29%); por medir y permitir asignar un número al aprendizaje (19%); ser forma clara, confiable y adecuada (17%). El 21% de los estudiantes consideran que la forma numérica es la tradicional y da igual sacar una u otra nota en uno u otro método y el 18% la sustenta en el hecho de considerarla justa.

Los profesores y estudiantes sugieren frente a los métodos de evaluación el hacerla más justa y práctica, participativa, tener propósito definido, evaluar el esfuerzo, basarse en los temas visto en clase; ser más creativa y tener en cuenta la parte humana.

El énfasis que se hace con la evaluación desde profesores y estudiantes es la memorización de contenidos, saber si los estudiantes aprendieron, asignar notas y aplicar conceptos a la solución de problemas

Discusión

Las respuestas de profesores y estudiantes, mostró diferenciación restringida de usos en las formas de evaluación de los aprendizajes, sin marcar diferencias entre las características de un campo disciplinar y otro, ni las condiciones propias de los grupos. Todos coinciden en privilegiar la evaluación con enfoque tradicional a la medición; con estrategias cuantitativas, la práctica de quices, parciales, previas, trabajos individuales; asistencia y participación en clase, sin diferenciar si son asignaturas teóricas o prácticas y como medio para establecer cuánto ha aprendido el estudiante, cumplir un reglamento y

determinar su promoción o repitencia. Formas de evaluación cualitativa, de pregunta abierta, trabajos en grupo, mesas de discusión, exposiciones y debates ocupan los últimos lugares en cuanto a preferencias. De quince formas de evaluación propuestas para identificar las de mayor uso en asignaturas teóricas, se ubican los trabajos individuales, la participación en clase, la asistencia, elaboración de trabajos escritos y trabajos grupales. Otras Once formas restantes de evaluación son de menor uso y dentro de ellas, ocho pueden clasificarse como de respuesta no estructurada, construida por el estudiante, abierta y cualitativa. Desde el aporte de Díaz, (Díaz, 2013a, p.82). Se corroboró que: “Nos enfrentamos al reto de construir y trabajar sobre un modelo de evaluación que posibilite la interacción del conjunto de elementos que hacen de ésta una tarea compleja por cuanto es consecuencia de múltiples determinaciones y requiere diversos niveles de análisis”.

Conclusiones

Los ensayos, exámenes orales grupales, los trabajos de campo y los informes de visita, propios del enfoque formativo son de limitado o ausente uso. La evaluación de los aprendizajes en los niveles de Educación Básica, Media y Universitaria, indistintamente campo de formación muestra idénticas formas, usos e intencionalidades; no se muestran diferenciados; se apoya con estrategias formales tradicionales como depositarias de confianza, objetiva e individual y orientada a la calificación como mecanismo de control de aprendizajes. Al comparar los promedios en asignaturas teóricas, permanece la tendencia al usos de trabajos individuales, la asistencia y participación, la elaboración de trabajos escritos, los grupales, los quices, parciales, previas y cuestionarios de pregunta abierta. Son de menor uso los informes de visita, exámenes orales grupales, individuales, resúmenes documentales, trabajos de campo, ensayos y cuestionarios de pregunta cerrada. La intencionalidad que prima es calificar objetivamente los aprendizajes, sustentada en la supuesta mayor objetividad de las calificaciones. Se observó predominantemente la preocupación por cumplir la normativa para promoción de estudiantes y no se evidencia sustento pedagógico en prácticas e intencionalidades centradas en una postura renovada que apoye nuevos aprendizajes. Es un evento más sin reconocimiento formativo. Los estudiantes proponen cambios en los sistemas de evaluación, sus formas, usos, escalas y dentro de los planteamientos, apuntan a que su evaluación sirva para observar procesos, antes que resultados; más cualitativa, y supere los tradicionales exámenes, tener en cuenta los procesos y ritmos de los estudiantes, ir más allá de una calificación por la asistencia a clase, promover a través de la evaluación la autonomía, originalidad y participación en clase. Los parciales, previas y exámenes escritos en general son métodos depositarios de concepciones de ser indispensables para saber cuánto aprendieron los estudiantes; otras formas de evaluación tienen menor credibilidad al momento de evaluar los aprendizajes.

Referencias

Álvarez, J. L. y Jurgenson, G. (2014). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós Educadores

- Casanova, M. (2007). *Manual de evaluación educativa*. Madrid: La Muralla
- Casarini, M. (2016). *Teoría y diseño curricular*. México: Trillas
- De Camilloni, A., Celman, S., Litwin, E. y Palou, C. (2015). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós Educador
- Díaz, A. (2013a). *Ensayos sobre la problemática curricular*. México: Trillas
- _____(2016b). *El Examen, instrumento de poder y control en la Educación*. Entrevista concedida a la Agencia Informativa Conacyt, en Ciudad de México el 3 de mayo, realizada por Judith Ureña.
- Gimeno, J., Pérez, A., Martínez, J., Torres, J., Angulo, F. y Álvarez, J. (2013). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill.
- López, M. (2007). *Evaluación de los Procesos de Enseñanza-Aprendizaje en la Universidad y su Adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior*. Granada: Universidad de Granada.
- López, V. (2016). *Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior*. México: Alfaomega.
- Ortiz, J. (2016), *Evaluación Educativa, autor de la definición en "Proyecto Diccionario Pensamiento Alternativo II"*. Buenos Aires. CECIES.
- Schón, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona: Paidós
- Wragg, E. (2003). *Evaluación y aprendizajes en la escuela secundaria*. Barcelona: Paidós Educador.

[5] A APRENDIZAGEM DA GEOGRAFIA E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

Carla Sofia Oliveira

Escola Secundária de Felgueiras, Portugal.

Resumo - O conhecimento geográfico está constantemente a ser alvo de mudanças, acompanhando as mutações sociais e tecnológicas que vão ocorrendo. Por isso, é fundamental que os professores de Geografia sejam capazes de ajudar os alunos a pensar geograficamente o mundo em mudança e nesse sentido deverão revisitar as suas práticas e (re)construir os seus conhecimentos continuamente. Este estudo comparar as perspetivas de professores avaliadores e avaliados de Geografia sobre os conhecimentos que seria importante um professor de Geografia possuir e sobre os conhecimentos que seria viável este ir aprofundando. Na recolha de dados foi utilizado, complementarmente, o inquérito por questionário e o inquérito por entrevista. No primeiro caso, o questionário foi respondido por 60 professores avaliadores e por 110 professores avaliados, de Geografia. Foi selecionado um avaliador e dois avaliados por cada uma de 60 escolas/agrupamentos de escolas selecionadas de entre as escolas secundárias e agrupamentos de escolas, públicas, de Portugal Continental. No segundo caso, o guião de entrevista foi aplicado a cinco professoras avaliadoras e a cinco professoras avaliadas, de Geografia, que se encontravam a lecionar em escolas públicas da NUT II Norte. Os resultados obtidos permitiram constatar que existem semelhanças entre as conceções de professores avaliadores e de professores avaliados relativamente aos conhecimentos desejáveis dos professores de Geografia, entre eles: o conhecimento dos conteúdos geográficos, o conhecimento da didática da Geografia e o conhecimento sobre a avaliação das aprendizagens.

Palavras-chave: Educação Geográfica, processo de ensino e aprendizagem, conhecimento docente, desenvolvimento profissional docente

1. Introdução

A Geografia ajuda-nos a viver as nossas vidas, a tomar decisões, a sermos cidadãos conhecedores, atentos às comunidades locais, inseridas num contexto global (GA, 2009). A Geografia desenvolve competências para a vida, tais como o pensamento espacial, a investigação e a descoberta, a comunicação, a literacia gráfica (Bednarz, 2004). Nesse sentido é “fundamental que os professores de Geografia adaptem os conteúdos científicos das disciplinas que lecionam de forma a torná-los relevantes e motivadores” (King, 2004, p.197), (re)construam continuamente os seus saberes, revisitem constantemente as suas práticas, com o auxílio, por exemplo, de um supervisor/colega supervisor.

2. Objetivo da investigação

Quer em Portugal, quer no estrangeiro, o desenvolvimento profissional dos professores de Geografia tem sido pouco estudado. Além disso, e embora haja professores de Geografia que desempenham funções de avaliadores e que, por isso, deveriam contribuir para o desenvolvimento profissional dos seus colegas avaliados, não se sabe o que pensam uns e outros sobre o desenvolvimento profissional. Neste contexto, esta investigação visa comparar as perspetivas de professores avaliadores e avaliados de Geografia sobre os conhecimentos que seria importante um professor de Geografia possuir e que seria viável este ir aprofundando.

3. A aprendizagem da Geografia e o desenvolvimento profissional docente

A Geografia, tal como outras ciências, que está constantemente a ser alvo de mudanças, acompanhando as mutações sociais, tecnológicas, etc. O conhecimento geográfico não é fixo, está aberto a desafios, contestação e mudança (Roberts, 2011). “Como antiga disciplina escolar, a Geografia gradualmente desenvolveu ‘pontes’ com outras disciplinas como a História, a Matemática, as Ciências e as Línguas” (Lambrinos & Bibou, 2006, p.251), facto que enriquece a Educação Geográfica e, simultaneamente, requer que os docentes revisitem continuamente os seus saberes para robustecer as referidas ‘pontes’. Não é apenas o facto de nos certificarmos que os acontecimentos e as imagens estão atuais; a forma de observar, de interpretar o mundo muda; surgem novos conceitos, novas técnicas, se não as dominarmos não conseguimos compreender o nosso Planeta (Lambert & Balderstone, 2010).

Segundo Gopinathan *et al.* (2008), a aprendizagem contínua dos docentes e o seu desenvolvimento profissional são elementos chave para o desenvolvimento do conhecimento e das competências necessárias para o ensino, auxiliando assim os estudantes a atingir níveis cada vez mais elevados. Estes autores defendem que as estratégias que visam um desenvolvimento profissional efetivo dos professores devem: originar mudanças no conhecimento e competências dos professores de modo a estes resolverem de forma mais eficiente os problemas associados à sua prática profissional; procurar o envolvimento ativo dos professores, deve centrar-se na escola; reconhecer que as escolas são lugares importantes de aprendizagem; criar oportunidades aos professores de aprender em conjunto na escola assim como em redes alargadas de professores; disponibilizar tempo suficiente e criar um ambiente escolar que permitirá aos professores integrar as suas aprendizagens resultantes das práticas diárias em processos compreensivos de mudança.

O trabalho colaborativo nas escolas, com colegas, com colegas especializados e/ou com especialistas poderá ser uma das oportunidades, disponibilizadas pelas escolas, para os docentes se mantenham atualizados e se desenvolvam profissionalmente. As escolas também poderão proporcionar a possibilidade dos docentes realizarem a autossupervisão, podendo esta ser complementar à referida supervisão colaborativa/colegial.

A atualização docente é cada vez mais importante e tal como referem Gopinathan *et al.* (2008), a qualidade do professor e a qualidade do ensino serão fatores importantes na melhoria do desempenho dos alunos; professores bem preparados terão de desempenhar múltiplos papéis, por exemplo, facilitadores, ‘treinadores’, mentores, auto e heterosupervisores.

4. Metodologia

O presente estudo possui uma componente quantitativa e uma componente qualitativa. A opção por desenvolver um estudo com uma componente quantitativa, recorrendo ao inquérito por questionário, deveu-se ao facto de pretendermos trabalhar com um elevado número de sujeitos para obter conclusões generalizáveis. No entanto, dado haver alguma complexidade no assunto abordado, recorreremos também a entrevistas (componente qualitativa do estudo), para podermos ter mais segurança na análise e interpretação das respostas obtidas com o questionário.

Para recolher os dados necessários, procedeu-se à elaboração, de raiz, de um questionário e de dois guiões de entrevista, os quais foram, posteriormente, validados com especialistas e testados em sujeitos semelhantes aos respondentes. O questionário foi aplicado a 60 professores avaliadores e a 110 professores avaliados, de Geografia, que se encontravam a lecionar em escolas públicas de Portugal Continental (60 escolas). Os guiões de entrevista foram aplicados a cinco professoras avaliadoras e a cinco professoras avaliadas, de Geografia, que se encontravam a lecionar em escolas da NUT II Norte, de Portugal.

O tratamento de dados deste estudo, no caso do questionário, envolveu: o cálculo de alguns parâmetros estatísticos no caso das perguntas de resposta fechada e a análise de conteúdo (com vista à quantificação) das respostas às perguntas de resposta aberta e dos pedidos de justificação às perguntas de resposta fechada, com base em conjuntos de categorias definidos *a posteriori*, para cada uma das questões; no caso das entrevistas, foi efetuada uma análise qualitativa de conteúdo das respostas, com base em categorias emergentes, cuja ausência ou presença nas respostas de cada entrevista foi registada. Em qualquer dos casos, essas análises foram realizadas por grupo, de modo a comparar as conceções, opiniões e expectativas dos professores avaliadores com as dos professores avaliados.

5. Análise e discussão de resultados

Para enfrentarem os desafios educativos, presentes e futuros, e desempenharem corretamente as suas funções, os professores devem possuir conhecimentos diversificados (Shulman, 1986; Marzano *et al.*, 2011). Solicitámos aos professores que responderam ao questionário que indicassem, de entre uma lista fornecida, quais os conhecimentos que, em sua opinião, seria importante um professor de Geografia possuir. Constatámos que o conhecimento dos conteúdos geográficos foi aquele que quase todos os professores, quer avaliadores (91,7%) quer avaliados (98,2%), seleccionaram como sendo Muito Importante os professores de Geografia possuírem (tabelas 1 e 2, respetivamente).

Tabela 1: Opiniões dos avaliadores relativamente à importância de os professores de Geografia possuírem diversos conhecimentos (%)

(N=60)

Conhecimentos	Pouco importante	Moderad. importante	Importante	Muito importante	Não respondeu
A. Conhecimento dos conteúdos geográficos	0,0	0,0	3,3	91,7	5,0
B. Conhecimento pedagógico geral	0,0	1,7	21,6	71,7	5,0

C. Conhecimento da Didática da Geografia	0,0	0,0	23,3	70,0	6,7
D. Conhecimento do Currículo de Geografia	0,0	5,0	16,7	73,3	5,0
E. Conhecimento sobre supervisão pedagógica	6,7	20,0	38,3	26,7	8,3
F. Conhecimento sobre a avaliação das aprendizagens	0,0	1,7	31,6	61,7	5,0
G. Conhecimento das concepções docentes acerca do ensino e aprendizagem	3,3	21,7	36,7	30,0	8,3
H. Conhecimento do contexto educacional nacional	1,7	25,0	41,7	26,6	5,0
I. Conhecimento do contexto educacional da escola onde leciona	0,0	6,7	31,7	56,6	5,0
J. Conhecimento sobre investigações realizadas no domínio da Geografia e da Educação Geográfica	0,0	10,0	40,0	45,0	5,0

Tabela 2: Opiniões dos avaliados relativamente à importância de os professores de Geografia possuírem os diversos conhecimentos (%)

(N=110)

Conhecimentos	Pouco importante	Moderad. importante	Importante	Muito importante	Não respondeu
A. Conhecimento dos conteúdos geográficos	0,0	0,0	1,8	98,2	0,0
B. Conhecimento pedagógico geral	0,0	1,8	22,7	75,5	0,0
C. Conhecimento da Didática da Geografia	0,0	0,9	28,2	70,9	0,0
D. Conhecimento do Currículo de Geografia	0,0	5,5	15,4	78,2	0,9
E. Conhecimento sobre supervisão pedagógica	8,2	23,6	55,5	12,7	0,0
F. Conhecimento sobre a avaliação das aprendizagens	0,9	1,8	22,8	74,5	0,0
G. Conhecimento das concepções docentes acerca do ensino e aprendizagem	3,6	18,2	47,3	30	0,9
H. Conhecimento do contexto educacional nacional	0,9	19,1	53,6	26,4	0,0
I. Conhecimento do contexto educacional da escola onde leciona	0,9	8,2	31,8	58,2	0,9
J. Conhecimento sobre investigações realizadas no domínio da Geografia e da Educação Geográfica	2,7	10,9	35,5	50,0	0,9

Todas as entrevistadas, tanto avaliadas como avaliadoras (tabela 3), quando questionadas sobre as áreas de conhecimento que um bom professor de Geografia precisa de dominar profundamente, também mencionaram o conhecimento dos conteúdos geográficos. A citação seguinte é ilustrativa desta opinião:

“Além da parte dos conhecimentos base da Geografia nós temos que estar atualizados em tudo, senão corremos o risco de os alunos nos fazerem uma pergunta qualquer e nós não sabermos que dizer. Acho que, a atualidade importante. [...], é importante nós termos esses conhecimentos. Mas é muito importante a base científica da Geografia, é o principal.”
(EA2)

Tabela 3: Opiniões das avaliadoras e das avaliadas entrevistadas relativamente às áreas de conhecimento que um bom professor de Geografia precisa de dominar profundamente

Conhecimentos	Professoras Avaliadoras (n=5)					Professoras Avaliadas (n=5)				
	EA1	EA2	EA3	EA4	EA5	EP1	EP2	EP3	EP4	EP5
Conhecimento dos conteúdos geográficos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conhecimento pedagógico geral	-	-	<input type="checkbox"/>	-	<input type="checkbox"/>	-	-	-	-	-
Conhecimento do currículo de Geografia	-	-	<input type="checkbox"/>	-	-	-	-	-	-	-
Conhecimento da Língua Portuguesa	-	<input type="checkbox"/>	-	-	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	-	-	-	-
Conhecimento científico de áreas afins à Geografia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	-	<input type="checkbox"/>	-	<input type="checkbox"/>	-	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	-

Paralelamente ao domínio dos conteúdos geográficos, e segundo três avaliadoras (EA1, EA2 e EA4) e três avaliadas entrevistadas (EP1, EP3 e EP4), um bom professor de Geografia deve dominar o conhecimento científico de áreas afins à Geografia (tabela 3), entre elas, a Economia e a História, uma vez que, segundo elas, a Geografia é uma disciplina que apresenta ligações com diversas áreas do saber. Os excertos seguintes, de duas dessas entrevistas, ilustram a opinião dessas professoras:

“[...] eu acho que depois há muitas áreas e é isso que a riqueza da Geografia tem. A Geografia pode enriquecer-se [...], desde a literatura até às questões das ciências puras [...]” (EA4)

“Os professores de Geografia têm de dominar um bocadinho de tudo: política, economia, sociedade, história [...]. Senão é impossível dar determinados conteúdos do 7º ao 12º ano. Nós vamos tocando em várias áreas científicas. A tal disciplina de charneira.” (EP3)

Esta opinião é concordante com o preconizado por Merenne-Schoumaker (2005), que considera que cada aula de Geografia deve ser entendida como uma obra de engenharia onde se estabelecem conexões com diversas áreas do saber.

Nenhuma entrevistada referiu que um bom professor de Geografia deve dominar profundamente o conhecimento da didática da Geografia e o conhecimento sobre a avaliação das aprendizagens. Note-se que a maioria dos professores, de ambos os grupos (tabelas 1 e 2), que responderam ao questionário, selecionaram como Muito Importante o conhecimento da didática da Geografia, assim como o conhecimento sobre a avaliação das aprendizagens e o conhecimento do contexto educacional da escola onde se leciona, indo ao encontro do defendido por diversos investigadores, entre os quais encontramos Balderstone (2000), Mohan (2009), Brooks (2010).

Questionámos ainda os avaliadores e avaliados sobre quais os conhecimentos que seria viável um professor de Geografia ir aprofundando. Como se mostra nas tabelas 4 e 5, a maioria dos avaliadores (60,0%) selecionaram como Muito Viável o aprofundamento do conhecimento dos conteúdos geográficos, enquanto que a maioria dos avaliados selecionou como Muito Viável o aprofundamento de conhecimentos relativos não apenas aos conteúdos geográficos (77,3%) mas também ao currículo de Geografia (65,5%). Note-se que este resultado, relativo à valorização do aprofundamento do conhecimento dos conteúdos geográficos, é coincidente com o descrito por Vuk, Jakoveić & Curić (2011), no estudo que realizaram com professores Croatas, de Geografia. Esta preocupação em aprofundar o conhecimento dos conteúdos geográficos parece não ser recente. Segundo Frazier & Boehm (2012), nos últimos 25 anos, os professores de Geografia têm estado envolvidos em atividades de desenvolvimento profissional que promovem um aumento do seu conhecimento dos conteúdos geográficos e do conhecimento da didática da Geografia. Relativamente a este último conhecimento, a maioria dos professores (tabelas 4 e 5), que responderam ao questionário, não consideraram muito viável o seu aprofundamento.

No que respeita aos conhecimentos considerados Viáveis de ir aprofundando (tabelas 4 e 5), a maior percentagem de professores avaliadores (46,7%) selecionou o conhecimento de didática da Geografia, enquanto que a maior percentagem de professores avaliados (45,5%) selecionou o conhecimento do contexto educacional da escola onde leciona.

Tabela 4: Opiniões dos avaliadores relativamente à viabilidade de aprofundamento de diversos conhecimentos (%)

(N=60)

Conhecimentos	Pouco viável	Moderad. viável	Viável	Muito viável	Não respondeu
A. Conhecimento dos conteúdos geográficos	0,0	8,3	21,7	60,0	10,0
B. Conhecimento pedagógico geral	0,0	13,4	38,3	38,3	10,0
C. Conhecimento da didática da Geografia	0,0	13,3	46,7	30,0	10,0
D. Conhecimento do currículo de Geografia	0,0	8,3	35,0	46,7	10,0
E. Conhecimento sobre supervisão pedagógica	6,7	35,0	33,3	15,0	10,0
F. Conhecimento sobre a avaliação das aprendizagens	0,0	10,0	43,3	36,7	10,0
G. Conhecimento das conceções docentes acerca do ensino e aprendizagem	6,7	25,0	45,0	13,3	10,0
H. Conhecimento do contexto educacional nacional	1,7	30,0	41,7	18,3	8,3
I. Conhecimento do contexto educacional da escola onde leciona	0,0	13,4	40,0	38,3	8,3
J. Conhecimento sobre investigações realizadas no domínio da Geografia e da Educação Geográfica	3,3	26,7	45,0	16,7	8,3

Tabela 5: Opiniões dos avaliados relativamente à viabilidade de aprofundamento de diversos conhecimentos (%)

(N=110)

Conhecimentos	Pouco viável	Moderad. viável	Viável	Muito viável	Não respondeu
A. Conhecimento dos conteúdos geográficos	0,9	6,4	14,5	77,3	0,9
B. Conhecimento pedagógico geral	2,7	13,6	36,4	46,4	0,9
C. Conhecimento da didática da Geografia	2,7	14,6	37,3	44,5	0,9
D. Conhecimento do currículo de Geografia	2,7	4,5	25,5	65,5	1,8
E. Conhecimento sobre supervisão pedagógica	15,5	34,5	41,8	7,3	0,9

F. Conhecimento sobre a avaliação das aprendizagens	1,8	12,8	43,6	40,9	0,9
G. Conhecimento das concepções docentes acerca do ensino e aprendizagem	9,1	29,1	40,0	20,0	1,8
H. Conhecimento do contexto educacional nacional	6,4	31,8	43,6	17,3	0,9
I. Conhecimento do contexto educacional da escola onde leciona	1,8	12,8	45,5	38,1	1,8
J. Conhecimento sobre investigações realizadas no domínio da Geografia e da Educação Geográfica	9,1	33,6	41,8	13,7	1,8

Mais de 39,0%, quer de avaliadores (tabela 4) quer de avaliados (tabela 5), consideraram Viável o aprofundamento os seguintes conhecimentos: o conhecimento das concepções dos docentes acerca do ensino e aprendizagem; conhecimento sobre a avaliação das aprendizagens; o conhecimento do contexto educacional nacional; conhecimento do contexto educacional da escola onde leciona e o conhecimento das investigações realizadas no domínio da Geografia e da Educação Geográfica. Note-se que na Suécia, de acordo com Wermke (2011), a educação de professores tem dado cada vez mais atenção ao conhecimento em pedagogia e ao conhecimento em didática do que ao conhecimento do conteúdo disciplinar uma vez que esperam que o professor aprofunde de forma autónoma este último.

6. Bibliografia

- Balderstone, D. (2000). Teaching styles and strategies. In A. Kent (ed.), *Reflective Practice in Geography Teaching* (pp.113-129). Londres: Paul Chapman.
- Frazier, C., & Boehm, R. (2012). Using technology for geography teacher education: web-base professional development. *Review of International Geographical Education Online*, 2 (1), 78-94.
- Gopinathan, S. et al. (2008). *Transforming teacher education redefined professionals for 21st century schools*. Singapura: National Institute of Education, sob orientação de International Alliance of Leading Education Institutes.
- King, S. (2004). Emerging models of teacher training in England. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 13, 197- 204.
- Lambert, D., & Balderstone, D. (2010). *Learning to teach geography in the secondary school* (2nd ed.). Oxon: Routledge.
- Lambrinos, N., & Bibou, L. (2006). Learning geography with a 'Geography Box'. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 15, 241- 254.
- Marzano, R. et al. (2011). *Effective supervision: supporting the art and the science of teaching*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Merenne-Schoumaker, B. (2005). *Didactique de la géographie – Organiser les apprendissages*. Bruxelas: De Boeck & Larcier.
- Mohan, A. (2009). *Teacher efficacy in geography: a mixed methods study of formal and informal teacher education*. Tese de Doutoramento, Texas State University. (disponível em: <http://ecommons.txstate.edu/geogtad/>, acedido em 20/07/2010)
- Shulman, L. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4-14.

Vuk, R., Jakoveić, M., & Curić, Z. (2011). The role of the Croatian Geographical Society in the training and professional development of teachers of geography. In *Atas do IGUCGE London Symposium 18th-20th April 2011*, 231-238.

Wermke, W. (2011) Continuing professional development in context: teachers' continuing professional development culture in Germany and Sweden. *Professional Development in Education*, 37 (5), 665-683.

[6] O OBSOLETO MODELO CLASSIFICATIVO DO ENSINO ATUAL

Pedro Miguel Martins Silva
Universidade do Minho, Portugal.

A presente proposta é sustentada no relato da experiência letiva do estágio em História, e pretende discutir um modelo e /ou visão alternativa da avaliação, no que toca às classificações, no ensino português atual.

A área temática que propõe examinar respeita à Inovação em Avaliação das Aprendizagens, intercalando um relato experimental com propostas de novos modelos avaliativos que não a classificação. Em síntese, ambiciona-se examinar o Obsoleto Modelo Classificativo do Ensino Atual, aspirando a anunciar um novo modelo de avaliação no ensino português, mais claro, equitativo, e, sobretudo, mais justo. A atual forma de avaliação dos discentes, apesar das valências qualitativas expostas institucionalmente, centra-se, de forma quase obsessiva, na classificação final do discente, prendendo o indivíduo a um número e escalonando-o na sociedade em que se insere. A proposta, que se pretende discutir, assume uma posição mais democrática, mais justa e mais humana no que respeita ao sistema educativo-avaliativo atual. A sustentação desta visão alternativa é, sobretudo, histórica, visto que, sob o olhar da historiografia da educação, e respetiva avaliação dos discentes e docentes, podemos traçar e constituir o modelo avaliativo, sem recorrer a classificações parciais, injustas e que muitas vezes não correspondem ao valor do carácter humano do indivíduo. Esta iniciativa surgiu pelo contacto com duas visões educativo-avaliativas: a primeira visão é marcadamente institucional, através do estudo de diretrizes ministeriais e escolares; a segunda é comprovadamente experimental, vista a convivência, *in loco*, com a realidade educativa. Em suma, é uma proposta a discutir, debater, e, se possível, implementar, direcionada para um futuro educativo mais justo e humano.

Proponho tecer algumas considerações sobre a educação no Portugal contemporâneo, tendo em foco a supremacia do modelo avaliativo-classificativo, que se apresenta obsoleto no enquadramento socio-geracional presente.

O princípio basilar de que a educação é pedra angular da construção da sociedade, apesar de exato, assume diversas facetas, uma vez que as diversas perspetivas observadas para o futuro correspondem a modelos educativos diferenciados e/ou unânimes, no que respeita à implementação dos mesmos modelos educativos.

Estado da educação

O ensino nas escolas portuguesas está quase inteiramente subjugado por diretrizes estatais, através de decretos, projetos-lei, leis e normas que, além de, em primeiro plano, submergirem os promotores educativos – diretores, docentes e funcionários administrativos – em burocracias vãs; imprimem, como

segunda intenção, a submissão da avaliação de discentes, docentes e instituições a escalas numéricas que se compõem de um conjunto de problemáticas aquando da sua concretização.

As instituições de ensino portuguesas lidam, todos os anos letivos, e de forma cada vez mais abrasiva, com a pressão classificativa a que estão sujeitas. O escalonamento das escolas através dos resultados classificativos dos seus alunos, dos discentes que a compõem e das suas características físico-administrativas, gravam sinais de stress em cada um destes elementos. Este stress sentido pelos integrantes da comunidade escolar espelham-se em permanentes ansiedades e momentâneos, mas expressivos, sinais depressivo-derrotistas. Os inúmeros rankings, incentivados e até realizados pelo próprio Estado, a que as comunidades escolares estão sujeitas, impelem as mesmas instituições à uniformização de cânones educativos, na ânsia de encontrar um padrão educativo funcional e eficaz que as coloque em vantagem nas tabelas classificativas.

A comunidade docente nacional é também posta à prova em diversos momentos, visto que a classificação dos docentes é concretizada através da avaliação pelos seus pares, da avaliação das notas dos seus discentes e da sua nota de candidatura ao concurso nacional de professores. Estas dimensões classificativas provocam distúrbios emocionais – ansiedade e depressão – nos principais elementos do ensino que veiculam o conhecimento até à sociedade. Desta forma, os docentes quando não dispõem de boas condições laborais evidenciam défices educativos ao nível da explicação dos conteúdos da atenção despendida aos alunos, da tolerância necessária numa sala de aula, entre outros; fatores de stresse ampliados pela permanente carga burocrática a que estão sujeitos no patamar administrativo nacional e institucional em que se inserem.

Os discentes portugueses confrontam-se com outros problemas de âmbito pessoal e educacional, que iremos retratar de seguida, mas sofrem das mesmas inquietações sociais, emocionais e educativas que o restante da comunidade educativa.

Causas

As problemáticas que forçam a avaliação classificativa de discentes, docentes e instituições têm origem em diretrizes, na sua grande maioria estatais – Ministério da Educação – que promovem, ditam e legislam no sentido da unanimidade letiva das múltiplas instituições de ensino e das respetivas comunidades escolares.

A principal problemática do ensino atual propiciadora de um modelo avaliativo-classificativo é o défice de liberdade docentes em relação ao que lecionam, e de discentes em relação ao que aprendem. Uma das primeiras causas é a utilização obsessiva do manual escolar da disciplinas, e por vezes dos manuais de apoio, que condicionam e restringem o leque de conhecimentos lecionados e apreendidos. Neste parâmetro nem os alunos são consultados sobre as matérias/conteúdos de seu interesse, nem os professores, muitas vezes, se sentem confortáveis perante os seus alunos a lecionar determinadas matérias tidas como obrigatórias. No sentido de assegurar a concretização letiva dos conteúdos programáticos são realizados testes e exames escritos para aferir conhecimentos apreendidos. A

avaliação escrita, por si só, e sendo a que compõe mais peso na avaliação, não retrata o verdadeiro conhecimento dos discentes, além de se compor de diversos problemas. O problema mais mordaz dessa avaliação escrita, com fim classificativo, são os critérios de classificação que podem alterar consoante o docente que corrija o teste ou exame; além de que restringe a avaliação de modalidades orais, práticas ou artísticas.

O sistema educativo nacional está programado para se compor de determinadas áreas de estudo pré-definidas e quase imutáveis, pelo que tanto docentes como discentes são obrigados a tratar as mesmas matérias e conteúdos ano após ano, sem que possam propor novas disciplinas ou pelo menos, objetos de estudo. Esta é uma fórmula quase mecanizada, uma vez que padroniza o sistema educativo nacional que permite ao estado, e demais instituições laborais, a classificação das várias componentes letivas e, futuramente, a seleção dos elementos mais aptos às múltiplas funções necessárias.

As deficitárias condições de trabalho dos professores – remuneratórias ou institucionais – representam, por si só, uma desmotivação ao nível da exposição dos conhecimentos e da posterior classificação, sendo que um professor desmotivado irá, além de não se esforçar tanto pelos seus alunos, classificá-los com valores mais baixos, pois não crê no seu bom desempenho. A agravar a esta situação é provado que em ambientes socialmente considerados como mais problemáticos as classificações tendem a ser mais reduzidas, ao passo que em ambientes de maior conforto sociais as classificações mais elevadas.

Consequências

As consequências do modelo classificativo são simultaneamente algumas das causas desse mesmo modelo. Primeiramente o modelo classificativo espelha uma realidade educativa com notas mais baixas, uma vez que essas notas têm origem na fixação dos conteúdos, no défice de liberdade programática e nos critérios de avaliação diferenciadores. O mesmo modelo provoca uma desmotivação generalizada na comunidade escolar e o descrédito dos diversos elementos que a compõem, pois sentem que as classificações não representam as suas potencialidades e conhecimentos. Neste sentido, o défice de interesse de alunos e professores propicia, ele mesmo, resultados menos desejáveis. De forma mais indireta, o modelo classificativo imprime uma subjetividade na avaliação, nomeadamente quanto aos critérios de avaliação que se moldam consoante as características pessoais e profissionais do docente incumbido de realizar a avaliação.

A componente social do modelo classificativo aparece aquando do surgimento de problemas internos nas escolas, principalmente o *bullying* e as diferenças socio-intelectuais. Estas problemáticas surgem porque as classificações são divisoras e fixam o aluno num determinado patamar em relação à comunidade escolar e à sociedade em que se insere. Os citados problemas provocam, nos elementos da comunidade escolar, sintomas de ansiedade ou de depressão, acentuando ainda mais as diferenças socio-intelectuais na sociedade.

A preocupação com o futuro, nomeadamente as questões de trabalho, provoca competição nos discentes, muitas vezes socioeconomicamente desleal, onde sobrevivem razões de foro pessoal e a supressão de relações de trabalho coletivo, importantes na promoção de competências sociais e laborais. Em conclusão, estes são alguns dos parâmetros que impõem o sistema classificativo e certificam um sistema educativo-classificativo obsoleto.

Propostas

Após a transata apresentação de algumas problemáticas agregadas ao modelo avaliativo-classificativo sentimos a obrigação de formular algumas propostas que podem solucionar o problema do obsoleto modelo classificativo e criar um novo modelo de avaliação mais justo e humano.

Primeiramente, a escola deve afirmar-se como pendão educativo em relação às competências sociais dos seus discentes. Estas competências humanas têm de ser trabalhadas e/ou lecionadas em comunidade escolar, tendo em vista um futuro integrado na sociedade dos futuros cidadãos. As competências criativas, ligadas à imaginação, devem ser também incentivadas no sentido de promover o desenvolvimento da autoconfiança e da determinação na concretização dos objetivos. Em correlação com este último, as instituições de ensino devem fomentar competências de investigação para que os discentes de hoje sejam os inventores/empreendedores do futuro, para que continuem o desenvolvimento iniciado pelas gentes dos séculos mais recentes. No sentido de congregar, e até incentivar, as demais competências humanas e morais, deve ser ensinada a importância das competências laborais, e como gerir essas mesmas competências, para que futuramente sejam cidadãos trabalhadores que defendam os seus direitos e respeitem os seus deveres.

As instituições de ensino deveriam compor-se de uma formação direcionada para os discentes, desde cedo, em psicologia e sociologia no sentido de acautelar problemáticas institucionais do ensino ligadas aos modelos classificativos de avaliação.

A escola portuguesa atual fixa disciplinas e conteúdos programáticos; todavia, a interdisciplinaridade deveria ser uma constante institucional, na escola que se quer para o futuro. Os docentes, das diversas disciplinas, ao criar um novo programa em conjunto com os alunos, que corresponda às aspirações do foco educativo – os alunos – ensinam um conjunto de competências de responsabilidade pessoal e coletiva.

Um elemento novo que é essencial no enquadramento atual é o ensino mais aprofundado em tecnologia e informática, visto que os alunos cada vez mais novos têm acesso a informações digitais e na internet. Assim, visto que os alunos têm acesso a toda a informação seria essencial formá-los para saberem procurar informação e discernir entre o conhecimento bom e mau, correto e errado.

Por fim, a falta de democracia, ou, pelo menos, de vivências democráticas nas escolas, acarreta problemas de futuro em relação à convivência social em democracia, nomeadamente durante as eleições, ou a falta de preocupação com a política nacional. Neste sentido, é urgente colocar os alunos a tomarem decisões sobre a sua vida, pelo que seria benéfico, e até profícuo, ouvir os alunos sobre os

seus interesses intelectuais, os seus interesses laborais, os desafios que gostavam de ultrapassar, e como tal criar um programa educativo adaptado aos seus interesses.

Este conjunto de propostas visa a criação de um novo modelo de avaliação focado essencialmente na *avaliação formativa*, sem que para isso se anule a *avaliação sumativa*. Assim, a avaliação poderá deixar de ser, sobretudo classificativa, e transformar-se numa avaliação formativa, correspondente às competências de cada aluno a nível laboral, investigativo, criativo, de expressão oral ou artística, entre outras. Com esta dissertação não se propõe a anulação completa da avaliação sumativa, mas sim a congregação da avaliação formativa com similar importância avaliativa.

Para terminar, provando a tese anteriormente anunciada, apresentam-se algumas figuras históricas: Sócrates, Aristóteles, Euclides, Pitágoras, Cícero, Virgílio, Hipátia de Alexandria, Santo Agostinho, Leonardo da Vinci, Rembrandt, Galileu, Newton, Tesla, Rousseau, Voltaire, Mozart, Wagner, Marie Curie, Einstein, Steve Jobs. Homens e mulheres que permanecem na memória humana pelo seu trabalho e/ou impacto intelectual, sem que para isso as suas capacidades intelectuais (liberais) e práticas (manuais) tivessem sido classificadas com um número.

Quando uma árvore tem os ramos secos não basta cortar os ramos, é preciso tratar da raiz, pelo que para se concretizar estas propostas não se pode mudar apenas algumas diretrizes estatais, mas refundar o sistema educativo, em prol do futuro.

Na escola atual todos os seus elementos são tratados de forma igualitária, esquecendo-se que como humanos somos intrinsecamente diferentes, pelo que, só através da diferença para se atingir a igualdade [de direitos e oportunidades]. Propomos, portanto, a igualdade na diferença, ou seja, a equidade, de que nos falou Aristóteles.

Os discentes têm a liberdade de pensar, mas não a liberdade de expor as suas ideias em avaliações escritas, pelo que, no momento atual, a Humanidade tem a liberdade de pensar mas não a liberdade de se expressar.

[7] A AVALIAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR: UM ESTUDO COM DOCENTES UNIVERSITÁRIOS

Eva Lopes Fernandes
Universidade do Minho, Portugal

Maria Assunção Flores
Universidade do Minho, Portugal

INTRODUÇÃO

Desenvolvido com o objetivo de construir um espaço europeu de Ensino Superior com metas potenciadoras da mobilidade, empregabilidade e competitividade (Simão, Santos & Costa, 2003; Sobrinho, 2005), o Processo de Bolonha introduziu mudanças na reestruturação dos cursos e dos *curricula*, com implicações ao nível do processo de ensino-aprendizagem, da avaliação e dos papéis desempenhados por professores e alunos. Alicerçando-se num “novo” paradigma centrado no papel ativo do aluno e no enfoque na aprendizagem (Simão, Santos & Costa, 2003), Bolonha pressupõe papéis diferenciados para professores e alunos com repercussões nos métodos de ensino/aprendizagem e nas práticas avaliativas, o que implica uma reorganização curricular e pedagógica, pautada por uma maior flexibilização, novas formas e processos de avaliação pedagógica e também uma organização diferenciada do trabalho de docentes e alunos (Lima, 2006, Pereira & Flores, 2012).

Esta transição de um sistema assente na “transmissão de conhecimento” para o “desenvolvimento de competências dos estudantes”, no qual o trabalho experimental, o trabalho de projeto e as competências transversais assumem especial relevo (Decreto-Lei n.º 107/2008) revela a premência de compreendermos possíveis alterações nas práticas avaliativas e no processo de ensino-aprendizagem. Este paradigma, em oposição às lógicas tradicionais, remete para ambientes de aprendizagem mais competitivos e mudanças nas próprias concepções de ensino (Reimann & Wilson, 2012), reconhecendo ao aluno um papel fulcral alicerçado na autonomia, no trabalho de equipa e na aprendizagem ativa (Flores & Veiga Simão, 2007), implicando a transdisciplinaridade do conhecimento, a inovação pedagógica e o ensino centrado no aluno como condição fundamental para a excelência pedagógica (Esteves, 2008). No quadro do Processo de Bolonha, foram introduzidas mudanças que incluíram, entre outros aspetos, uma maior “flexibilidade” curricular, formas de organização do trabalho docente e discente (Pereira & Flores, 2012) e a promoção de estratégias de apoio tutorial e ainda a renovação de estratégias de avaliação, pelo reconhecimento do *feedback* enquanto elemento essencial para a aprendizagem (Pereira & Flores, 2013), pelo reforço da ligação entre frequentar o Ensino Superior e o trabalho de pesquisa (Lima, 2006; Pereira & Flores, 2012).

No Ensino Superior as práticas de avaliação assumem um papel determinante na qualidade do processo de ensino-aprendizagem (Fernandes, Flores & Lima, 2012; Flores *et al.*, 2015), pelo que se revela pertinente estudar as práticas de avaliação no Ensino Superior após o Processo de Bolonha,

nomeadamente no que se refere a eventuais mudanças e ao sentido dessas mudanças tendo em conta o contexto de exercício da docência universitária. Estudos recentes apontam para a necessidade de mais investigação neste domínio, nomeadamente no que se refere aos métodos de avaliação mais utilizados e seus resultados na aprendizagem dos alunos (Watering *et al.*, 2008), à comparação entre práticas de avaliação em diferentes áreas, instituições e países (Gilles, Detroz & Blais, 2010), à eficácia dos chamados métodos alternativos de avaliação ou centrados nos estudantes (Segers, Gijbels & Thurlings, 2008) e à necessidade de analisar as práticas de avaliação em articulação com mecanismos de *feedback* (Flores *et al.*, 2015). Apesar da existência de estudos neste campo, é necessária mais investigação no sentido de compreender as conceções e as práticas de avaliação a partir das perceções e experiências de docentes universitários.

Neste trabalho¹ pretendemos analisar as conceções e práticas de avaliação dos docentes do Ensino Superior após a implementação do Processo de Bolonha; contribuir para a melhoria da qualidade das práticas de avaliação das aprendizagens; e compreender as suas implicações ao nível do ensino e da aprendizagem. Iremos apresentar os resultados preliminares da primeira fase de investigação que incluiu um inquérito por questionário com docentes universitários.

METODOLOGIA

Este estudo pretende conhecer as práticas de avaliação no Ensino Superior após o Processo de Bolonha, nomeadamente no que se refere a eventuais mudanças, e ao sentido dessas mudanças, assentando numa abordagem de investigação mista através da combinação de métodos quantitativos e qualitativos de investigação. Os dados apresentados nesta comunicação dizem respeito à primeira fase de investigação e foram recolhidos através de um inquérito por questionário junto de docentes do Ensino Superior de todos os ciclos de ensino de cinco universidades públicas portuguesas de acordo com a Tabela 1:

Tabela 1: Área Científica dos participantes

	Ciências Médicas e da Saúde	Ciências Exatas	Ciências da Engenharia e da Tecnologia	Ciências Sociais	Humanidades	Total
f	21	16	50	77	21	185

¹ * Esta proposta de comunicação insere-se no âmbito do projeto de doutoramento em Ciências da Educação, Especialidade em Desenvolvimento Curricular intitulado “Conceções e práticas de avaliação no Ensino Superior após a implementação do Processo de Bolonha: um estudo com professores universitários” (financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT), com a Ref.^a SFRH/BD/103291/2014); e, do Projeto de investigação mais amplo: “Assessment in Higher Education: the potential of alternative methods” (financiado pela FCT, com a Ref.^a PTDC/MHCCED/2703/2014).

Os participantes no estudo são maioritariamente do sexo feminino (54%) e com idades compreendidas entre os 41 e 60 anos (67,6%). A categoria profissional prevalente é a de “professor auxiliar” (62,7%); e o grau académico com maior expressividade nas respostas dos inquiridos é o “doutoramento” (74,6%), logo seguido da “agregação” (15,7%). Quanto à experiência como docentes universitários, prevalecem os professores com mais de 15 anos de experiência: 42,2% dos inquiridos são docentes no Ensino Superior entre 15 e 25 anos; e 28,6% são docentes há mais de 25 anos (Tabela 2).

Tabela 2: Anos de Experiência como docentes do Ensino superior

	f	%
Entre 1 e 5 anos	17	9,2
Entre 6 e 14 anos	37	20,0
Entre 15 e 25 anos	78	42,2
Mais de 25 anos	53	28,6
Total	185	100,0

Os docentes inquiridos lecionam simultaneamente em vários ciclos: 83,8% lecionam na “Licenciatura”; 77,3% são docentes nos cursos de “Mestrado”; 41,5% lecionam em cursos de “Mestrado Integrado”; 55,8% em cursos de “Doutoramento”; e, 1,7% noutros cursos (e.g.: cursos não conferentes de grau, cursos profissionais, entre outros).

O inquérito por questionário utilizado neste estudo resulta da adaptação do inventário de conceções de avaliação no Ensino Superior Português, “Teachers' Conceptions of Assessment (TCoA III)” (Brown, 2006), da Universidade de Auckland, Nova Zelândia, e validado no contexto português por Gonçalves (2011). Este questionário integra ainda parte do “Questionário sobre Avaliação das Aprendizagens no Ensino Superior” (Pereira, 2011) e algumas questões relacionadas com as mudanças introduzidas pelo Processo de Bolonha. Foi obtida a autorização prévia de todos os autores para a utilização e adaptação dos instrumentos no contexto do Ensino Superior português. Os dados recolhidos foram analisados com recurso ao *Statistical Package for the Social Sciences*(SPSS) e à análise de conteúdo (questões abertas).

No que concerne à análise de conteúdo, privilegamos a definição de categorias mais gerais (Bardin, 1994; Esteves 2006) e uma análise de conteúdo mista: privilegiando, por um lado, uma abordagem indutiva (caráter emergente dos dados) (Teixeira, 2010) e, por outro, uma abordagem dedutiva através da definição prévia de categorias de análise de acordo com os objetivos da investigação e do quadro teórico desenvolvido. As categorias de análise foram do tipo semântico (Pais, 2005).

Através da análise do discurso dos participantes e da revisão da literatura definimos como dimensões centrais as seguintes: 1) Alterações nas práticas de avaliação e 2) Influência de Bolonha nas práticas de avaliação. Cada uma destas dimensões originou um conjunto de temas e categorias agrupados de acordo com as respostas “Sim”, “Não” e “Talvez”. Na categoria condições do trabalho docente,

consideramos as referências a fatores direta ou indiretamente ligados às circunstâncias (mais ou menos desafiantes) em que o trabalho docente é desenvolvido (e.g: carga de trabalho, número e características dos alunos; condições materiais, entre outros) Na categoria documentos, consideramos as referências a documentos legais e institucionais; planos curriculares, entre outros. Por último, ao nível das práticas, englobamos as referências à sala de aula e às práticas de avaliação.

Ao longo de todo o processo de investigação foi assegurado o respeito pelas boas práticas no campo da investigação científica, respeitando os princípios éticos de investigação e assegurando a qualidade do processo investigativo, garantindo a confidencialidade dos dados, o consentimento informado (através da elaboração de protocolos de investigação), a adesão voluntária dos participantes e a garantia da utilização dos dados recolhidos apenas para fins de investigação. Foi também obtido o parecer da Subcomissão de Ética para as Ciências Sociais e Humanas (Ref.^a SECSH 036/2016).

RESULTADOS PRELIMINARES

Tomando como referência cinco universidades públicas portuguesas, auscultamos docentes de diferentes áreas científicas (n=185), no sentido de compreender o que mudou, ou não, nas suas práticas avaliativas com o Processo de Bolonha. Nesta análise incidiremos nas possíveis mudanças nas práticas de avaliação, nos fatores que as condicionam e também no possível papel do Processo de Bolonha nesse processo.

Fatores que levam, ou não, à mudança de práticas

A maior parte dos professores universitários inquiridos (85,9%) afirma ter alterado a forma como avalia os seus alunos ao longo da sua carreira como professor universitário; 9,8% referem que não houve alteração e 4,3% responderam talvez (Tabela 3).

Tabela 3: Alterações na forma como os docentes do Ensino Superior avaliam os seus alunos

	f	(%)
Sim	158	85,9
Não	18	9,8
Talvez	8	4,3
Total	184	100,0

Os participantes que afirmam ter mudado a forma como avaliam os seus alunos apontam como fatores potenciadores da mudança relacionados com as condições do trabalho docente: o número de alunos por turma, as características dos alunos, a natureza dos cursos e das matérias e lecionar, as condições técnicas e espaciais, o trabalho em equipa e colaborativo, entre outros:

A filosofia geral manteve-se, mas os detalhes de implementação vão evoluindo com base em experimentação, e adaptam-se às circunstâncias (número de estudantes, número de docentes, equipamento/espaco/tecnologia disponíveis, calendário/horário, etc.). (Q30)

Na dimensão documentos, a introdução do Processo de Bolonha, as alterações impostas pelas instituições e os processos de avaliação são apontados como fatores de mudança nas práticas de avaliação:

O processo de Bolonha e a adequação das instituições a este modelo potenciou outras formas de avaliação, além dos tradicionais exames. (Q18)²

Sim, porque ao longo dos anos o próprio plano curricular foi sendo muito alterado. (Q21)

Por último, ao nível das práticas, as experiências formativas, a autoaprendizagem, a experiência como docente, a experimentação e a introdução de novos modelos de avaliação são alguns dos fatores apontados pelos participantes:

As aprendizagens realizadas no mestrado em Didática da Matemática e o estudo continuado sobre a avaliação das aprendizagens permitiram-me alterar a minha conceção inicial sobre a avaliação. Hoje tento fazer uma avaliação formativa. (Q49)

Diversifiquei e adequei estratégias de avaliação ao perfil dos estudantes e à medida que este se foi transformando; intensifiquei práticas de autoavaliação e da avaliação dos estudantes na minha prática letiva. (Q168)

Os docentes que não alteraram os seus métodos de avaliação apontam, em algumas situações, o facto de não terem poder para alterar o funcionamento das unidades curriculares:

“Como professor convidado as linhas orientadoras da avaliação são definidas principalmente pelo docente responsável pela UC.” (Q 114)

Ao nível dos documentos, o principal fator apontado é a ausência de alterações no contexto institucional:

Os métodos de avaliação da instituição mantiveram-se sem alteração. (Q32)

Outro fator que emerge das respostas dos participantes é a convicção de que avaliam da forma mais adequada. Algumas respostas evidenciam, porém, a vontade e a necessidade de implementar mudanças ao nível das práticas de avaliação:

Creio que a forma como avalio continua a ser mais fiável (Q75)

² As citações das vozes dos Professores inquiridos estão identificadas com o n.º do questionário (e.g.: Q1 corresponde ao questionário 1).

Até agora não modifiquei as minha práticas de avaliação mas estou convencida que em turmas pequenas é necessário implementar novas formas de avaliação para ajudar o aluno a desenvolver mais competências. (Q119)

Possível contributo do Processo de Bolonha na mudança das práticas de avaliação no Ensino Superior

Quando questionados sobre se a implementação do Processo de Bolonha contribuiu para a mudança das práticas de avaliação no Ensino Superior (Tabela 4), 47,8% dos inquiridos respondem afirmativamente; 29,1% consideram que “não”; e 23,1% responderam “talvez”.

Tabela 4: Contributo do Processo de Bolonha para as mudanças das práticas de avaliação no Ensino Superior

	f	%
Sim	87	47,8
Não	53	29,1
Talvez	42	23,1
Total	182	100,0

Os participantes que reconhecem o impacto do Processo de Bolonha nas práticas de avaliação apontam a abertura das instituições a novas metodologias de trabalho e avaliação; o reconhecimento das mudanças no perfil dos estudantes; a divisão das turmas em grupos mais pequenos mas também a deterioração das condições do ensino:

Porque a evidência do tipo de alunos que temos nos obriga a tomar medidas para atualizar o nosso ensino e avaliação de competências. Bolonha criou ou questionou o que se fazia e acho que a realidade está a mudar. (Q119)

Na dimensão documentos, são apontadas as mudanças formais impostas por Bolonha (e.g.: unidades curriculares semestrais, ECTS, entre outros); a uniformização dos critérios de avaliação e dos próprios cursos. Contudo, estas mudanças têm, de acordo com os participantes no estudo, implicações positivas e negativas:

A tentativa de uniformizar critérios de avaliação e ECTS conduziu inevitavelmente a uma mudança de práticas que considero positivas. (Q133)

Permitiu redimensionar os cursos, mas de certa forma ficou aquém do esperado relativamente aos objetivos e resultados de aprendizagem. (Q171)

Esta visão mantém-se também nas práticas propriamente ditas. Nesta categoria optámos por apresentar os dados divididos entre os fatores com impacto positivo e negativo nas práticas de avaliação dos docentes inquiridos. Os participantes apontam como mudanças (globalmente) positivas:

a introdução de métodos de avaliação inovadores, com maior enfoque e participação do aluno; a prevalência da avaliação formativa e contínua em detrimento dos métodos de avaliação tradicionais; a realização de projetos fora da sala de aula e da própria universidade; a avaliação de competências; *feedback*; entre outros:

Concordo inteiramente, uma vez que a avaliação se tornou mais dirigida à aquisição de competências (práticas) e sempre que necessário recorrer à avaliação continuada com o respetivo feedback relativo a cada momento de avaliação. (Q8)

Mais avaliação de skills. (Q42)

Em contrapartida, num sentido negativo, a redução do número de horas de formação e a duração dos cursos; a rapidez e uniformização das práticas de ensino e a menor profundidade e eficácia do ensino e avaliação são apontados como fatores determinantes ao nível das práticas de avaliação:

Contribuiu muito negativamente, com consequências desastrosas. O tempo de curso é cada vez menos suficiente; no curso de Direito, muitos alunos de mestrado terminam o curso com menos qualidade e menos conhecimentos do que as anteriores licenciaturas. (Q31)

Os participantes, que consideram que Bolonha não teve impacto nas práticas de avaliação no Ensino Superior, apontam, ao nível das condições de trabalho: o número elevado de alunos por turma; as características dos alunos (e.g.: falta de autonomia); a resistência à mudança por parte das universidades e dos seus diferentes atores; a escassez de recursos e a falta de preparação do próprio sistema, como os principais fatores que dificultaram a mudança de práticas:

A minha experiência é de que a universidade resistiu à mudança, seja pela resistência natural dos atores (docentes, alunos e dirigentes), seja pela falta de meios materiais e humanos necessários para uma efetiva adesão ao processo de Bolonha. (Q165)

Alguns participantes consideram Bolonha uma “formalidade administrativa”, uma transição formal que alterou os documentos (e.g. os planos curriculares) mas que não teve o impacto desejado nas práticas de avaliação:

Alterou os planos curriculares mas não as práticas de avaliação. (Q46)

Foi uma transição formal. (Q106)

Ao nível das práticas, prevalece a mesma leitura: as mudanças foram “cosméticas”, mudou-se a apresentação mas não as práticas; em alguns casos as mudanças são apenas oportunas (de acordo com a conveniência dos diferentes atores). Quando existem essas mudanças “mais retóricas do que práticas” resultam, algumas vezes, do trabalho individual e coletivo de professores que tendem a seguir uma lógica mais formativa mas não necessariamente impulsionada pelo Processo de Bolonha:

As mudanças na avaliação foram mais retóricas do que práticas. As mudanças devem-se, essencialmente, aos professores individualmente e/ou coletivamente (grupos disciplinares, equipas docentes, etc.). (Q174)

CONCLUSÕES E IMPLICAÇÕES

Nas últimas décadas, a avaliação tem sido objeto de investigação de acordo com diferentes concepções que remetem para lógicas e práticas de avaliação distintas (Estrela & Veiga Simão, 2003) que incluem a acreditação e verificação (Perrenoud, 1999), o papel da avaliação enquanto “instrumento de aprendizagem” (Dochy & MacDowell, 1997), a “avaliação potenciadora da aprendizagem” (Black & William, 1998) e a “avaliação centrada no aluno” (Webber, 2012), assim como a influência e inter-relação das práticas avaliativas nas aprendizagens dos alunos (Gibbs, 1999; Light & Cox, 2003) e a avaliação para a aprendizagem (*Assessment for Learning*) (McDowell, Wakelin, Montgomery & King, 2011).

Estas diferentes concepções estão subjacentes também nas respostas dos participantes. Apesar de a maioria dos professores inquiridos (85,9%) afirmar ter alterado a forma como avalia os seus alunos ao longo da sua carreira profissional, a percentagem de professores que considera que a implementação do Processo de Bolonha contribuiu para a mudança das práticas de avaliação no Ensino Superior é bastante mais reduzida (47,8%). As mudanças relacionadas com a “*semestrialização*” das unidades curriculares, a prática pedagógica, a participação, autonomia e centralidade do estudante, mas também a “superficialidade” e resistência à mudança são alguns dos aspetos apontados pelos docentes que participaram no estudo.

Pela análise dos dados obtidos, embora tratando-se de uma amostra reduzida, podemos, e de acordo com a literatura nacional e internacional, reconhecer que a avaliação surge como uma “área de enorme complexidade técnica e científica” (Estrela & Nóvoa, 1993, p. 11), resultante do alargamento do próprio conceito e concepções do currículo (Alves & De Ketele, 2011), e que tem sido nas últimas décadas alvo de consideráveis mudanças no campo da educação e da avaliação (Estrela & Nóvoa, 1993), entre elas as mudanças promovidas pelo Processo de Bolonha.

Este estudo revela algumas tensões relativamente ao impacto de Bolonha nas práticas de avaliação a vários níveis: condições do trabalho docente, os documentos existentes mas, sobretudo, as práticas. Estas e outras questões relacionadas com a problemática da avaliação no Ensino Superior serão aprofundadas nas próximas fases de investigação através de grupos focais com docentes das diferentes áreas científicas e também questionários aos coordenadores dos cursos envolvidos.

REFERÊNCIAS

- Alves, M. P.; & De Ketele, J. M. (orgs.) (2011). *Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo*. Porto: Porto Editora.
- Bardin, Laurence (1994). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Black, P., & D. William (1998). *Inside the Black Box: Raising standards through classroom assessment*. London: School of Education, King's College.
- Brown, G. T. L. (2006). *Teachers' conceptions of assessment inventory--Abridged* (TCoA-III-A-Version 3-Abridged). Unpublished test. Auckland, NZ: University of Auckland.
- Decreto-Lei n.º 107/2008 de 25 de Junho. Diário da República, 1.ª série, n.º 121, 25 de Junho de 2008.
- Dochy, F., & McDowell, L. (1997). Assessment as a tool for learning. *Studies in Educational Evaluation* 23 (4), pp. 279-298.
- Esteves, M. (2006). Análise de Conteúdo, in: L. Lima & J. A. Pacheco (orgs.) *Fazer Investigação. Contributos para a elaboração de dissertação e teses*. Porto: Porto Editora.
- Esteves, M. (2008). Para a excelência pedagógica do ensino superior. *Sísifo, Revista de Ciências da Educação*, 07, pp. 101-110.
- Estrela, A. & Nóvoa, A. (orgs.) (1993). *Avaliações em Educação: Novas Perspetivas*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. T., & Veiga Simão, A. M. (2003). Algumas reflexões sobre práticas de avaliação do ensino universitário e dos docentes a partir de informação recolhida no projeto Evaluation and Self Evaluation of Universities in Europe (EVALUE). *Revista Portuguesa de Avaliação*, Braga, Portugal: Universidade do Minho, v. 16, n. 1, pp. 101-120.
- Fernandes, S., Flores, M. A., & Lima, R. M. (2012). Students' views of assessment in project-led engineering education: findings from a case study in Portugal. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 37 (2), pp. 163-178.
- Flores, M. A., & Veiga Simão, A. M. (2007). Competências desenvolvidas no contexto do Ensino Superior: a perspetiva dos diplomados. In *V Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria*. Alicante, Espanha, 4-5 junho.
- Flores, M. A., Veiga Simão, A. M.; Barros, A. & Pereira, D. (2015) Perceptions of effectiveness, fairness and feedback of assessment methods: a study in higher education, *Studies in Higher Education*, 40(9), 1523-2534
- Gibbs, G. (1999). Using assessment strategically to change the way students learn. In Brown, S., Glasner, A. (Eds.). *Assessment Matters in Higher Education: Choosing and using diverse approaches* (pp. 42-53). Buckingham, S.R.H.E. and Open University Press.
- Gilles, J.L., Detroz, P., & Blais, J. G. (2010). An international online survey of the practices and perceptions of higher education professors with respect to the assessment of learning in the classroom. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 36, no. 6, pp. 719–33.
- Gonçalves, R. (2011). *Cuestionario Abreviado de Concepciones de Evaluación del Aprendizaje*. Unpublished translation of Teachers' Conceptions of Assessment inventory (CoA-III A), Nursing School of Coimbra, Portugal.

- Light, G., & Cox, R. (2003). *Learning and Teaching in Higher Education: The Reflective Professional*. London: Sage Publications.
- Lima, L. C. (2006). Bolonha à Portuguesa? *A Página da Educação*, Portugal, n. 160, p. 9.
- McDowell, L., Wakelin, D., Montgomery, C., & King, S. (2011). Does assessment for learning make a difference? The development of a questionnaire to explore the student response. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(7), pp. 749-765
- Pais, José Machado (2005). *Ganchos, tachos e biscates. Jovens trabalho e futuro*. Lisboa: Ambar.
- Pereira, D. R. (2011). *A avaliação das aprendizagens no ensino superior na perspectiva dos estudantes: um estudo exploratório*. Dissertação de mestrado em Ciências da Educação (área de especialização em Avaliação). Braga: Universidade do Minho.
- Pereira, D. R. & Flores, M. A. (2012). Percepções dos estudantes universitários sobre a avaliação das aprendizagens: um estudo exploratório. *Avaliação (Campinas)* [online], vol.17, n.2, pp. 529-556. ISSN 1414-4077. [Http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772012000200012](http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772012000200012).
- Pereira, D. R. & Flores, M. A. (2013). Avaliação e feedback no ensino superior: um estudo na Universidade do Minho. *Rev. iberoam. educ. super* [online], vol.4, n.10, pp. 40-54. ISSN 2007-2872.
- Perrenoud, P. (1999). *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed.
- Reimann, N., & Wilson, A. (2012). Academic development in 'assessment for learning': the value of a concept and communities of assessment practice. *International Journal for Academic Development*, 17(1), pp. 71-83.
- Segers, M., Gijbels, D., Thurlings, M. (2008). The relationship between students' perceptions of portfolio assessment practice and their approaches to learning. *Educational Studies*, United Kingdom, v. 34, n. 1, pp. 35-44.
- Simão, J. V., Machado dos Santos, S. & Almeida Costa, A. (2003). *Ensino Superior: uma visão para a próxima década*. Lisboa: Gradiva.
- Sobrinho, J. D. (2005). *Dilemas da Educação Superior no mundo globalizado: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Teixeira, Cidália & Flores, M^a Assunção (2010). Experiências escolares de alunos do ensino secundário: resultados de um estudo em curso. *Educação e Sociedade*, Campinas, V. 31, n. 110, p. 113-133, jan.-março 2010.
- Watering, G., Gijbels, D., Dochy, F., & Rijt, J. (2008). Students' assessment preferences, perceptions of assessment and their relationships to study results. *Higher Education* 56, pp. 645–58.
- Webber, K. (2012). The Use of Learner-Centered Assessment in US Colleges and Universities. *Research in Higher Education* 53 (2), pp. 201-228.

Nota:

Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT (Fundação para a Ciência e a Tecnologia) e cofinanciado pelo Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional (FEDER) através do COMPETE 2020 – Programa Operacional Competitividade e Internacionalização (POCI) no âmbito do CIEC (Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho) com a referência POCI-01-0145-FEDER-007562, no âmbito do projeto "Assessment in Higher Education: the potential of alternative methods", com a referência

PTDC/MHCCED/2703/2014] e do projeto de doutoramento em Ciências da Educação, Especialidade em Desenvolvimento Curricular intitulado “Conceções e práticas de avaliação no Ensino Superior após a implementação do Processo de Bolonha: um estudo com professores universitários”, com a referência SFRH/BD/103291/2014.



[8] AVALIAÇÃO EXTERNA: UMA POSSIBILIDADE PARA A MELHORIA DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

Eloisa Maria Wiebusch

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - Brasil.

Andressa Wiebusch

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - Brasil.

Rubya Mara Munhóz de Andrade

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - Brasil.

Maria Inês Côrte Vitória

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - Brasil.

Resumo

O Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul, SAERS iniciou no ano de 2007 e destinava-se a Estudantes do Ensino Fundamental e Médio, em termos de domínio de competências e habilidades cognitivas básicas, visando a avaliar, de forma objetiva e sistemática, a qualidade da Educação Básica oferecida nas escolas do Rio Grande do Sul, Brasil. O estudo buscou investigar os fatores e as ações que contribuíram para duas escolas estarem entre as cem melhores escolas estaduais, no SAERS, por três anos consecutivos. A pesquisa de caráter qualitativo, com entrevistas semiestruturadas, realizadas com professores do Ensino Médio de Língua Portuguesa e Matemática e equipes gestoras. Para a leitura, análise e interpretação dos dados utilizou-se os princípios de análise de conteúdo proposta por Bardin (2009). O aporte teórico inclui as contribuições de Castro (2009), Soares (2009) e Nóvoa (2009) entre outros. Diversos fatores contribuíram para as escolas estarem por três anos consecutivos - 2007, 2008 e 2009 - entre as cem melhores no SAERS foram mencionados, pelos entrevistados: trabalho coletivo; envolvimento, dedicação, responsabilidade de todos os integrantes das escolas; infraestrutura; ambiente de aprendizagem voltado para humanização; um fazer pedagógico diferente, mediado por atividades diversificadas; o estudante com desejo em progredir, em construir o conhecimento dentro e fora da escola, valoriza o aprender, ao lado da dedicação e maturidade; pais envolvidos, integrados, parceiros das atividades da escola. Quanto às ações enfatizaram: incentivo para a participação da família; trabalho diversificado de sala de aula numa abordagem interdisciplinar, privilegiando ler, escrever e resolver problemas: desenvolvimento de diferentes projetos, organização de eventos; investimentos em ações de educação continuada, voltadas para a autoformação. A pesquisa busca contribuir com indicação de possíveis alternativas para construção de uma escola de qualidade, tanto na avaliação externa como na interna, numa perspectiva de Educação para a Inteira.

Palavras-chave: SAERS. Avaliação Externa. Qualidade da Educação.

Introdução

A avaliação externa em larga escala está assumindo cada vez mais, uma posição de destaque, no cenário educacional da sociedade contemporânea. O grande desafio que temos e para o qual precisamos encontrar soluções é a qualidade da educação oferecida aos estudantes. Os indicadores sociais e educacionais mostram que temos um longo caminho a trilhar, a construir, para “garantir” a aprendizagem. A educação para todos e para cada um só faz sentido quando se traduz em aprendizagem de todos e quando ajuda a torná-los pessoas melhores, mais humanas, que possam fazer a diferença nesta sociedade. Para tanto, requer muita pesquisa e estudo, por meio de novas

“formas de olhar”, voltadas para a construção do Ser na sua Inteira, para a construção de outros caminhos para a prática pedagógica, para o ensinar e o aprender e para a formação de professores.

O presente estudo buscou investigar os fatores e as ações que contribuíram para duas escolas situadas em dois municípios do Vale do Taquari estarem entre as cem melhores escolas estaduais, no Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul, SAERS de 2007, 2008 e 2009. A pesquisa realizou-se com professores do Ensino Médio de Língua Portuguesa e Matemática e equipes gestoras (diretores e supervisores) de duas escolas da rede estadual de ensino da 3ª Coordenadoria Regional de Educação, 3ª CRE situadas em dois municípios do Vale do Taquari, Rio Grande do Sul, Brasil. A escolha dos sujeitos de pesquisa deu-se pela importância do professor como o gestor da aprendizagem, do ensinar e aprender; do diretor como o líder central do processo educacional; e do supervisor educacional como o mediador e articulador do processo educativo, sendo todos imprescindíveis para a construção de uma escola de qualidade. Foram oito professores investigados, dois de língua portuguesa, dois de matemática, dois diretores e dois supervisores, sendo um de cada escola. A pesquisa de caráter qualitativo, com entrevistas semiestruturadas e abertas. Os fundamentos da metodologia de análise de conteúdo foram usados para a leitura, análise e interpretação dos dados, por apresentarem possibilidades eficazes para as pesquisas qualitativas, conforme os pressupostos teóricos da francesa Bardin (2009).

Avaliação do desempenho escolar, em larga escala

Visando à melhoria da qualidade da educação, a avaliação externa em larga escala busca avaliar o desempenho dos estudantes em determinados momentos da escolarização, por meio de fatores associados, testes de proficiência, questionários contextuais, diagnóstico do sistema de ensino. É um instrumento significativo que oferece subsídios para a formulação, a reformulação e o monitoramento de políticas públicas, e também para a gestão da educação em nível de sistemas federal, estadual e municipal em suas respectivas escolas. Existem três propósitos da avaliação nos sistemas de ensino, como afirma Depresbiteris (2001, p. 144): “Fornecer resultados para a gestão da educação, subsidiar a melhoria dos projetos pedagógicos das escolas e propiciar informações para a melhoria da própria avaliação, o que a caracteriza como meta-avaliação”. A avaliação externa é importante, pois recolhe indicadores comparativos de desempenho que servirão de base para futuras tomadas de decisões no âmbito da escola e nas diferentes esferas do sistema educacional. A utilização dos resultados das avaliações mostra-se como um recurso eficiente para representar o rendimento de um sistema e a busca de intervenções para avançar, por meio de novas estruturas arquitetadas no coletivo. Precisamos aprender a usar os resultados a favor da escola indo nessa direção nos dias de hoje.

O Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul, SAERS iniciou ano de 2007 e destinava-se a estudantes do ensino fundamental (2ª série/3º ano e 5ª série/6º ano) e médio (1º ano), nas disciplinas de língua portuguesa e matemática, em termos de domínio de habilidades e competências cognitivas básicas. Visava avaliar, de forma objetiva e sistemática, a qualidade da educação básica oferecida nas escolas gaúchas, para formular, com base nos seus resultados,

políticas públicas, estratégias e ações indicadoras, com vista ao estabelecimento de padrões de qualidade para a educação.

Fatores e ações influenciadores na qualidade da educação

O estudo revelou fatores e ações que contribuíram para que as duas escolas investigadas estivessem entre as cem melhores escolas estaduais do RS no SAERS de 2007, 2008 e 2009. Quanto aos fatores, houve unanimidade ao afirmarem ser resultado de um trabalho coletivo e em equipe de todos os segmentos da escola, principalmente de todos os professores, de todas as disciplinas, não só das de português e de matemática, disciplinas avaliadas no SAERS, como expressa um professor: “É o conjunto de ações realizadas. Tudo contribui para os resultados e o sucesso é de todos”. O trabalho em equipe é fator imprescindível na escola. Como ressalta Nóvoa, (2009, p. 31): “Os modos de profissionalidade docente implicam um reforço das dimensões colectivas e colaborativas, do trabalho em equipa, da intervenção conjunta nos projectos educativos de escola”. Por meio da parceria de todos os segmentos, tendo objetivos claros e coletivos, é que vamos conseguir avançar na construção de uma educação de qualidade.

Destacou-se nesses fatores o papel do professor como essencial para a eficácia escolar, por seu envolvimento, empenho, dedicação, seriedade, coerência e responsabilidade ao lado de um trabalho pedagógico competente e significativo, enriquecido pela variedade de atividades propostas e desenvolvidas em sala de aula. Compreendemos que o professor precisa ser o gestor da aprendizagem, do processo de ensinar e aprender, fazendo a diferença na aprendizagem dos alunos, ancorado na crença de que o sucesso escolar é possível. Para Soares, (2007, s/p): “Pode-se alcançar metas com estratégias diferentes. É preciso que cada escola escolha formas equitativas, preocupando-se com todos seus estudantes e não apenas com aqueles cujo desempenho favoreça o alcance mais fácil das metas”.

Os professores mencionaram a equipe gestora como comprometida, dedicada, com significativa e fundamental contribuição na realização do trabalho escolar, caracterizada pela busca coletiva e constante da qualidade, dando continuidade ao trabalho trilhado por gestões anteriores. O diretor é o grande gestor da vida da escola, precisando de um competente exercício de liderança com visão compartilhada nas decisões e responsabilidades, com a equipe gestora e os demais segmentos da escola, articulando as diferentes dimensões envolvidas na gestão. Seu foco principal de trabalho deve ser a aprendizagem dos alunos num permanente e atento acompanhamento de seus desempenhos, limitações e progressos com visão pedagógica em todas as ações. O supervisor foi apontado como o mediador das ações pedagógicas, comprometido com a construção do conhecimento dos alunos e professores, e os funcionários, avaliados como colaboradores do processo educativo. Dentre ainda os fatores, a influência dos estudantes e das turmas foi destaque pela dedicação, maturidade, desejo em progredir, em valorizar o aprender, vontade de estudar.

A pesquisa evidenciou que a escola deve ser um espaço, por excelência, voltado para a humanização: “A proposta pedagógica da escola é preocupada em primeiro lugar com a humanização. Precisamos

levar em conta a história de vida, que primeiro é gente e depois estudante”. Salientamos a importância das relações humanas permeadas pela amizade e afetividade, estreitando o vínculo entre a equipe gestora, professores, funcionários, estudantes, pais e demais integrantes da comunidade escolar. Outros fatores considerados influenciadores dos resultados das avaliações nas duas escolas pesquisadas são o ambiente de aprendizagem, a infraestrutura física e a estrutura de sala de aula, acrescidos dos recursos didáticos e de multimídia. Em relação às ações influenciadoras, desenvolvidas pelas escolas para os resultados das avaliações externas, citaram a parceria da família com a escola, o incentivo à participação em reuniões de pais, responsáveis e de toda a comunidade.

As ações desenvolvidas em sala de aula foram destacadas também pelos professores como sendo um fazer pedagógico diferenciado que desperta expectativas nos alunos, por meio de atividades diversificadas e significativas, numa abordagem interdisciplinar, privilegiando a leitura, interpretação, produção textual e resolução de situações-problema, entre outras. Consideraram ainda a organização de diversos eventos e a ênfase em diferentes projetos pedagógicos, envolvendo a participação coletiva, por meio de múltiplas atividades, com destaque para o Projeto de Leitura desenvolvido pelas duas escolas.

A preocupação dos professores entrevistados é com o aprender, com a valorização da aprendizagem, sendo a nota uma decorrência. A preocupação das escolas não são com as avaliações externas, o foco é a aprendizagem, como pontua a fala: “Não fizemos nada de diferente, direcionado, ou específico para o SAERS. Continuamos com a caminhada normal, um trabalho comprometido com a construção do conhecimento, com a preocupação que os estudantes aprendem. Estimulamos as diversas formas para ampliação do conhecimento, batalhamos para ter resultados melhores”. Ao mesmo tempo, a equipe gestora e os professores referiram estimular os estudantes a realizarem as avaliações externas com dedicação e responsabilidade: “Um incentivo especial para levar a avaliação a sério, não simplesmente fazer porque é mais uma avaliação externa, a gente tem que melhorar a cada dia, a gente pode ser melhor, render mais. A vida é exigente, exige resultados. Na vida vencem os melhores”.

A divulgação, socialização e repercussão dos resultados das avaliações foram consideradas positivas, mobilizando todos os segmentos da escola, pelo sentimento de orgulho, felicidade, sentidos pela valorização do trabalho, fruto da atuação em rede, uma conquista coletiva. Entretanto, ainda reforçaram ser necessário divulgar e dar maior retorno dos resultados aos funcionários, estudantes, pais e à comunidade. Para Castro (2009, p.15): “Ponto fundamental para implementação da política educacional pautada na busca pela qualidade é a ampla divulgação dos resultados das avaliações para as escolas, os alunos e a sociedade em geral”. Destacaram que a avaliação externa está colaborando para qualificar a educação propiciada em suas escolas, manifestando desejo de que todas as escolas possam também atingir, como elas, melhores resultados. Acreditam que a análise dos resultados do SAERS pode e poderá auxiliar a escola para a melhoria do processo educacional, por meio da reflexão e discussão do trabalho realizado, avaliando o que está bem, o que precisa ser melhorado e o que está faltando em termos de competências e habilidades.

Considerações finais

Os resultados das avaliações externas são uma excelente oportunidade de análise para a escola (re)pensar o seu fazer pedagógico e, no coletivo, construir ações, metas, realizar intervenções pedagógicas para elevar o desempenho dos alunos, promovendo, assim, a equidade e a melhoria da qualidade da educação, bem como a necessidade de a escola conhecer com clareza o perfil dos estudantes, identificando, compreendendo a realidade em que se encontram e os rumos que almejam atingir.

A utilização concreta e objetiva dos resultados precisa ser o foco da equipe gestora, dos professores e de todos os integrantes da escola para uma tomada de decisão sobre a vida escolar dos alunos, principalmente na dimensão pedagógica, pois não basta só diagnosticar, devemos usar os resultados para uma reflexão coletiva, para o redirecionamento e o planejamento de ações que auxiliem os professores no cotidiano da sala de aula. Tais reflexões nos levam a pensar que precisamos encontrar novos caminhos para explorar efetivamente os resultados das avaliações externas a favor da aprendizagem, cumprindo assim os objetivos a que essas avaliações se propõem. O uso dos resultados das avaliações externas pela escola deve colaborar para repensar todos os aspectos e gerar transformações.

A avaliação em larga escala, os fatores e as ações destacados nos resultados deste estudo como influenciadores são caminhos possíveis de serem seguidos por todas as escolas na busca de qualidade da educação. As mudanças exigem novos olhares para as avaliações externas e seus resultados, conscientes de que a verdadeira transformação começa em cada um de nós, mediados pelas relações que estabelecemos, para que, num esforço coletivo, possamos construir uma escola melhor. Nós somos os construtores desse tempo, um tempo oportuno para que os sonhos se tornem realidade, renovando com esperança o nosso compromisso com uma educação verdadeiramente transformadora e comprometida com a vida.

Referências

- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Castro, M. H. G. (2009, Janeiro/Junho). *Sistemas de avaliação da educação no Brasil: avanços e novos desafios*. São Paulo em Perspectiva. São Paulo, Fundação Seade, v. 23, n. 1, p. 5-18. Recuperado de <http://www.seade.gov.br>.
- Depresbiteris, L. (2001, Setembro/Dezembro) *Avaliando competências na escola de alguns ou na escola de todos?* Boletim Técnico do Senac. São Paulo, v. 27, n. 3.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa.
- Soares, J. F. (2007). *Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar Rio Grande do Sul, SAERS*. Palestra proferida na Secretaria Estadual de Educação. Porto Alegre.

[9] LABORATÓRIO DE APRENDIZAGEM: UM ESPAÇO PARA (RE)CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Eloisa Maria Wiebusch

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - Brasil.

Andressa Wiebusch

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - Brasil.

Rubya Mara Munhóz de Andrade

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - Brasil.

Maria Inês Côrte Vitória

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - Brasil.

Resumo - A Secretaria Municipal de Educação de Teutônia, Rio Grande do Sul, Brasil implantou em março de 2003 os Laboratórios de Aprendizagem nas Escolas Municipais. O Laboratório de Aprendizagem é o espaço pedagógico da escola que busca contribuir no processo de (re)construção do conhecimento, no sucesso escolar, auxiliando na superação das dificuldades de aprendizagem. É investigar, diagnosticar e apontar caminhos para a superação das mesmas, é ressignificar o prazer pela aprendizagem, a confiança, a autoestima e a autonomia. Respeitar as diferenças e descobrir como valorizar os talentos de cada ser por meio do acompanhamento do sujeito em sua trajetória de (re)construção do conhecimento, por meio de intervenções significativas, prazerosas, valorizando e partindo sempre do que o estudante já sabe, de seus conhecimentos prévios, num ambiente acolhedor e lúdico. O estudo buscou investigar como o Laboratório de Aprendizagem contribui para o sucesso escolar. A pesquisa de caráter qualitativo, com entrevistas semiestruturadas, foi realizada com estudantes que frequentavam os Laboratórios de Aprendizagem, com professoras que atuavam e professoras da turma. Para a leitura, análise e interpretação dos dados utilizou-se os princípios de análise de conteúdo proposta por Bardin (2009). O aporte teórico inclui as contribuições de Leonço, (2002), Dorneles (2004) e Santiago (2011) entre outros. Como resultados a pesquisa mostrou que os Laboratórios de Aprendizagem estão contribuindo significativamente para o sucesso escolar, na superação das dificuldades de aprendizagem. O trabalho educativo no laboratório é um refazer contínuo, dinâmico e recíproco entre os sujeitos que tanto aprendem como ensinam, é um acompanhamento contínuo de ação-reflexão-ação para o planejamento das próximas intervenções pedagógicas, buscando garantir o sucesso escolar e a permanência dos estudantes na escola, ressignificando o desejo, o prazer em aprender. O Laboratório de Aprendizagem é o lugar para a (re)descoberta do conhecimento e de compartilhamento de saberes.

Palavras-chave: Laboratório de Aprendizagem. Sucesso Escolar. (Re)Construção do conhecimento.

Introdução

A Secretaria Municipal de Educação de Teutônia, Rio Grande do Sul, Brasil implantou em março de 2003, nas Escolas Municipais os Laboratórios de Aprendizagem. Sendo uma inovação pedagógica, nas escolas da Rede Municipal de Ensino. O Laboratório de Aprendizagem é o espaço pedagógico da escola que contribui para o processo de (re)construção do conhecimento, no sucesso escolar, auxiliando na superação das dificuldades de aprendizagem. Parte-se sempre do princípio que TODOS PODEM APRENDER. É oportunizar diariamente a esperança para aqueles que caminham num ritmo

diferente, mas que podem aprender, se forem, oferecidas oportunidades. O Laboratório de Aprendizagem busca ressignificar o prazer pela aprendizagem, em um ambiente lúdico e acolhedor. A função da escola é fazer com que cada um aprenda o máximo dentro de suas possibilidades, ritmos, respeitando sempre as individualidades, singularidades e diferenças. Garantindo assim a permanência e o sucesso dos estudantes na escola.

O estudo buscou investigar como o Laboratório de Aprendizagem contribui para o sucesso escolar. A pesquisa de caráter qualitativo, com entrevistas semiestruturadas, foi realizada com estudantes que frequentavam os Laboratórios de Aprendizagem, com professoras que atuavam e professoras da turma. Para a leitura, análise e interpretação dos dados utilizou-se os princípios de análise de conteúdo proposta por Bardin (2009).

Laboratório de Aprendizagem: espaço de (re)descoberta do conhecimento

O Laboratório de Aprendizagem, LA é o espaço pedagógico da escola que investiga e contribui para a superação das dificuldades de aprendizagem. O Laboratório de Aprendizagem precisa ressignificar o prazer em aprender, a confiança, a autoestima e desenvolver a autonomia, promovendo estudos e investigações sobre as dificuldades de aprendizagem. Segundo Dorneles, (2004, p. 212):

Consideramo-lo como um espaço de trocas significativas entre sujeitos que têm diferentes ritmos de aprendizagem e contam com a chance de aprender de forma distinta daquela da sala de aula. É um espaço para reconstruir conceitos e significados que não foram construídos em anos anteriores, ou que foram “esquecidos”; é um espaço de exposição de dificuldades, de dúvidas, de receios... São espaços que privilegiam o ritmo de cada aluno e mobilizam os melhores recursos para sua forma de aprender.

O Laboratório de Aprendizagem é mais uma tentativa que se faz de "incluir" na sociedade, através da escola, todos os sujeitos com suas diferenças, sendo respeitadas. É jamais omitir dificuldades, é investigar, investir, diagnosticar e levantar caminhos para a superação das mesmas. Respeitar as diferenças e descobrir como valorizar os talentos de cada ser através do acompanhamento do sujeito em sua trajetória na (re)construção do conhecimento, bem como as modificações pedagógicas necessárias ao atendimento dos estudantes, por meio de intervenções significativas, prazerosas, valorizando e partindo sempre do que o estudante já sabe, de seus conhecimentos prévios, num ambiente acolhedor e lúdico. É essencial acreditar que todos podem aprender como nos diz Santiago (2011, p. 44): “Partindo do pressuposto que todo aluno pode aprender independente de suas barreiras, o LA busca oferecer condições específicas de aprendizagem, considerando as necessidades singulares dos alunos que frequentam esse espaço, na construção de sua aprendizagem”.

Estimular as descobertas no mundo do conhecimento para que estudantes, historicamente com dificuldades de aprendizagem, possam (re)descobrir o prazer em aprender e assim desenvolver plenamente seu potencial. Ressignificar a autoestima e proporcionar diferentes vivências, visando o

crescimento do estudante em todas as suas dimensões e que contribuam para o real avanço e superação das dificuldades. Precisamos pensar a aprendizagem ou a não aprendizagem a partir de um sujeito que tem a possibilidade de aprender, pois aprendemos sempre, em todos os espaços, durante toda a nossa vida.

Descobertas da investigação: um olhar sobre Laboratórios de Aprendizagem

O ingresso do estudante nesse espaço investigativo dá-se a partir de processo interativo de análise do/a professor/a da turma, supervisora e professora do Laboratório de Aprendizagem. A professora do Laboratório de Aprendizagem que recebe o estudante precisa conhecer sua história de vida e saber: Quem é esse sujeito? Que interesses, curiosidades têm? O que já sabe? O que “deveria” saber e não saber? Que conhecimentos são esses? Que conceitos são necessários para que o sujeito compreenda significativamente esses conhecimentos? Que atividades possibilitarão a esse estudante aprender? Conhecer o sujeito que é encaminhado ao Laboratório de Aprendizagem é de suma importância, para a elaboração de qualquer estratégia que se venha a contribuir na construção do conhecimento.

Instrumentos de pesquisa como entrevistas, questionamentos, observações do comportamento do estudante enquanto trabalha na sua turma de origem e no Laboratório de Aprendizagem, são importantes para saber como o estudante aprende, que estratégias de aprendizagem. De acordo com uma professora que atua no Laboratório de Aprendizagem: “é um desafio atuar nesse espaço, temos que conhecer o estudante e descobrir o que já sabe e o que precisa aprender e propor diferentes intervenções para contribuir com a aprendizagem”. O Laboratório de Aprendizagem apresenta-se com múltiplos desafios a qualquer profissional que atua, visto ser um espaço interdisciplinar, que precisa entrever os processos de desenvolvimento do ser humano e alternativas suficientemente relevantes e conscientes para desenvolverem e consolidarem no sujeito outras aprendizagens. Já outra professora que trabalha no LA ressalta: “É gratificante perceber o crescimento do estudante em todos os aspectos e que estamos contribuindo para que tenha o sucesso escolar é essencial também o trabalho coletivo como a professora da turma e todos da escola”. O trabalho precisa ser em equipe, no coletivo, toda a escola precisa estar mobilizada com a construção do conhecimento. A ação do Laboratório de Aprendizagem precisa estar entrelaçada ao trabalho que é desenvolvido na turma que os sujeitos se inserem, buscando uma integração de atividades, uma ampliação de compreensões, proporcionando diferentes maneiras de expressão e vivências. De acordo com Leonço, (2002, p. 185):

O laboratório faz parte de um todo na escola, não se caracterizando como uma “sala de milagres” ou “sala de reforço”, mas apresentando-se como um espaço onde será depositado o esforço para alcançar as grandes transformações na ação pedagógica. Esse espaço de investigação e inovação, torna-se uma extensão da sala de aula tendo como meta atender tanto ao aluno, como fornecer subsídios às estratégias didáticas do professor.

As contribuições do LA na superação das dificuldades de aprendizagem segundo uma professora da turma: “Tivemos progressos importantes e visíveis, nos primeiros momentos do estudante no

Laboratório de Aprendizagem e percebemos o quanto contribui para o sucesso escolar”. Enfatiza outra professora da turma: “Os estudantes quando vão suprimindo suas necessidades ficam mais motivados, conseguem acompanhar e compreender melhor as atividades propostas em sala de aula e a parceria com a professora que atua no Laboratório de Aprendizagem é necessária”. A interação e partilha de saberes entre professora da turma e professora que atua no Laboratório de Aprendizagem é fundamental para o sucesso na aprendizagem.

Os processos evolutivos ocorrem em tempos diferentes daqueles que regem a nossa vida ou a vida na escola, as diferenças de aprendizagem conforme o espaço, o tempo de cada um, a diversidade dos processos de aprendizagem é variável em cada sujeito, pois o processo de aprendizagem de cada ser humano é singular. Oferecer diferentes formas de intervenções, com estratégias variadas é uma necessidade essencial. Conforme Dorneles (2004, p. 210):

Aceitar a diversidade como parte fundamental das características humanas significa aceitar essa diversidade na aprendizagem; considerar a diversidade de tempo, de formas de aprender, de preferências, etc... Aceitar a diversidade implica entender a origem histórica da busca da homogeneidade.

O Laboratório de Aprendizagem precisa respeitar a diversidade, ser um ambiente desafiador, criativo, lúdico no qual o estudante possa construir, desenvolver seu potencial, um ambiente que trabalhe com a perspectiva integral de ser humano em desenvolvimento, que respeite as diferenças e as inclua como objeto de conhecimento, que articule os vários tempos e dimensões das concepções de aprendizagem. Para um estudante “o Laboratório de Aprendizagem ajuda muito, se aprende mais fácil com jogos, agora estou conseguindo fazer as atividades na sala de aula”. As atividades lúdicas devem ser a essência do trabalho realizado no LA, aprender rima com prazer. Muitas são as contribuições do jogo, constitui-se em uma importante ferramenta no diagnóstico dos processos cognitivos, sendo fundamental para o desenvolvimento e aprendizagem.

As contribuições que esse espaço educativo proporciona é expressa por um estudante “Compreendo melhor as atividades na sala de aula, se não tivesse o Laboratório de Aprendizagem eu iria reprovar novamente no quarto ano”. O trabalho realizado neste espaço precisa ser de ação-reflexão, buscando garantir a aprendizagem e o sucesso escolar. O professor que atua nesse espaço precisa avaliar cotidianamente o estudante, é por meio do acompanhamento contínuo de reflexão e ação que planeja as intervenções seguintes, os conceitos e hipóteses a serem (re)dimensionados, os conteúdos, mais adequados a serem desenvolvidos, as estratégias a serem usadas, as práticas que se tornarão significativas. A avaliação é necessária para o planejamento do presente e do futuro.

Considerações finais

Os Laboratórios de Aprendizagem do município de Teutônia, Rio Grande do Sul, Brasil, existem há mais de 14 anos nas escolas da Rede Municipal de Ensino, passaram várias administrações municipais e eles permaneceram, foram construídos no coletivo e fazem a diferença na vida de muitos estudantes. O sucesso é construído através da paixão, através das utopias indispensáveis à vida, através de diferentes formas, de vários jeitos de ensinar e aprender.

A pesquisa mostrou que os Laboratórios de Aprendizagem estão contribuindo significativamente para o sucesso escolar, na superação das dificuldades de aprendizagem. O trabalho educativo do Laboratório de Aprendizagem é um refazer contínuo, dinâmico e recíproco entre sujeitos que tanto aprendem e ensinam, avalia-se constantemente o estudante por meio do acompanhamento permanente de ação-reflexão-ação que se planeja as próximas intervenções, buscando garantir o sucesso escolar e a permanência dos estudantes na escola, ressignificando o desejo, o prazer em aprender.

O repensar a prática pedagógica abre a possibilidade da prevenção das dificuldades de aprendizagem na medida em que se construa uma ação voltada para as necessidades dos estudantes de forma integral. É de fundamental importância o redimensionamento da ação pedagógica, considerando que cada sujeito é único, em suas dimensões objetiva e subjetiva de aprender. É preciso oferecer uma intervenção pedagógica coerente com as suas necessidades.

Referências

- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Dorneles, B. V. (2004). Laboratório de Aprendizagem: funções, limites e possibilidades. In: MOLL, J. & Colaboradores. *Ciclos na escola, tempos na vida: criando possibilidades*. Porto Alegre: Artes Médicas, p. 209-217.
- Leonço, V. C. (2002, Julho/Dezembro). *Laboratório de aprendizagem: espaço de superação*. Revista Ciências e Letras. Porto Alegre: FAPA, n. 32, p. 183-189.
- Santiago, M. C. (2011). *Laboratório de aprendizagem: das políticas às práticas de inclusão e exclusão em educação*. (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Rio de Janeiro: Rio de Janeiro.

[11] O SEMINÁRIO INTEGRADO: ESPAÇO DE PESQUISA E AVALIAÇÃO EMANCIPATÓRIA

Rubya Mara Munhóz de Andrade

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil.

Eloisa Wiebusch

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil.

Resumo - o Brasil por muitos anos vivenciamos situações de evasão e fracasso escolar no Ensino Médio. A partir do ano de 2013 é instituído o “Pacto Nacional para o Fortalecimento do Ensino Médio”, política pública inovadora de reestruturação curricular, onde o “Seminário Integrado”, constitui-se em um espaço integrador e investigativo de saberes e fazeres na escola. No Seminário, a pesquisa é entendida como princípio educativo, a aprendizagem significativa, processual e dialógica e a avaliação emancipatória, provocadora da tomada de consciência individual e coletiva. A investigação reflete criticamente, os espaços/tempos na escola onde o seminário integrado, vem se constituindo como possibilitador da reinvenção das práticas de ensinar, aprender e avaliar. A investigação teve uma abordagem qualitativa e para a coleta de dados utilizou-se questionário, com perguntas semiestruturadas, realizado com seis participantes do seminário integrado: dois professores, dois gestores e dois alunos. Para a leitura, análise e interpretação de dados usou-se os princípios da análise de conteúdo proposta por Bardin (2009). O aporte teórico inclui as contribuições de Teixeira (2009), Freire (2005, 1992, 2011, 2013), Fernandes (2008), Frigotto (2012), Saul (1988), Hoffmann (1995), entre outros. A pesquisa revelou que o Seminário Integrado, representou uma experiência promissora para aprendizagem dos alunos e professores através dos projetos de pesquisa. No entanto, foi constatado um número reduzido de professores que acredita e compromete-se com esta proposta. Com relação a avaliação dos alunos, constatou-se que a tomada de consciência do potencial de cada um e a constatação da aprendizagem processual, estimulou a melhoria no desenvolvimento do aluno e professor. Enfatizamos a relevância do tema e a necessidade de efetivação de políticas públicas que garantam a formação continuada e valorização dos professores, provocadores de criação de metodologias voltadas à pesquisa, à rigorosidade epistemológica, aprendizagem significativa e a avaliação mediadora, promotoras de uma educação mais crítica, democrática e humanizada.

Palavras-chave: Seminário Integrado. Pesquisa. Avaliação.

Introdução

A Educação básica no Brasil, seu acesso, permanência e qualidade, é um direito de todos e não privilégio de alguns. A garantia imprescindível da qualidade de seus processos de ensinar, aprender, avaliar e acompanhar o desenvolvimento e formação dos discentes, docentes e comunidade educativa, é um tema que necessita de rigorosas pesquisas, aprofundamentos e compromisso de investimento governamental. No Brasil, por muitos anos vivenciamos situações de evasão e fracasso escolar no Ensino Médio. A partir do ano de 2013 é instituído o “Pacto Nacional para o Fortalecimento do Ensino Médio”, política pública inovadora de reestruturação curricular, onde o “Seminário Integrado”, constitui-se um espaço integrador e investigativo de saberes e fazeres na escola. A investigação reflete

criticamente, os espaços/tempos na escola onde o seminário integrado e a pesquisa vem se constituindo como possibilitador da reinvenção das práticas de ensinar, aprender, avaliar e acompanhar o processo de ensino e aprendizagem. Neste processo de investigação busca-se desvelar que pressupostos epistemológicos, éticos, políticos e sociais, sustentam a construção das propostas pedagógicas nas escolas, na garantia de uma aprendizagem significativa que estimule permanência na escola, autonomia e o sucesso acadêmico. A investigação teve uma abordagem qualitativa e para a coleta de dados utilizou-se questionário, com perguntas fechadas e abertas, realizado com seis participantes do seminário integrado: dois professores, dois gestores e dois alunos. Para a leitura, análise e interpretação de dados usou-se os princípios da análise de conteúdo proposta por Bardin (2009). O aporte teórico inclui as contribuições de Teixeira (2009), Frigotto (2012), Saul (1988), Hoffmann (1995), entre outros. A relevância desta investigação, justifica-se pelas altas taxas de repetência e evasão no Ensino Médio, desafiando a criação de novas formas de intervenção pedagógica.

Pacto Nacional para o Fortalecimento do Ensino Médio

A relação entre a educação e o desenvolvimento social, determinam práticas específicas de ensinar, aprender e avaliar e acompanhar o processo de aprendizagem como um todo. Dependendo da época e do contexto histórico, social, educacional e político em que está inserida, a educação desenvolve práticas pedagógicas que neste processo, ora assumem avanços na perspectiva crítica e emancipatória dos sujeitos, ora estabelecem uma relação autoritária, domesticadora e minimizadora das condições de participação e constituição dos seres humanos enquanto sujeitos. Na visão de Anísio Teixeira (2009, p. 111):

Sabemos que somos um país de distâncias físicas, sabemos que temos uma geografia que nos espanta e nos separa em suas imensas distâncias. Mas, o Brasil não é apenas um país de distâncias materiais, o Brasil é um país de distâncias sociais e de distâncias mentais, de distâncias culturais, de distâncias econômicas e de distâncias raciais.

Conscientes da necessidade de avanço educacional, a partir do ano de 2013 é instituído o “Pacto Nacional para o Fortalecimento do Ensino Médio”, política pública inovadora de reestruturação curricular, onde o “Seminário Integrado”, constitui-se em um espaço integrador e investigativo de saberes e fazeres na escola. O Pacto Nacional pelo fortalecimento do Ensino Médio no Brasil, instituído pela portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013, representa a articulação e a coordenação de ações e estratégias entre a união e os governos estaduais e distrital na formulação e implantação de políticas para elevar o padrão de qualidade no Ensino Médio Brasileiro. No Pacto, a proposta metodológica de Seminário Integrado, a partir da reestruturação do Ensino Médio Politécnico, tem a função principal de provocar novas práticas educativas problematizadoras e instigadoras da aprendizagem através da pesquisa.

Seminário Integrado: espaço de pesquisa e avaliação emancipatória

No Seminário integrado, a pesquisa é entendida como princípio educativo, a aprendizagem significativa, processual e dialógica e a avaliação emancipatória, provocadora da tomada de consciência individual e coletiva.

Os Seminários integrados se organizam a partir da elaboração de projetos nos quais a pesquisa se articula com eixos temáticos transversais vinculados aos projetos de vida dos alunos e a partir da pesquisa socioantropológica o projeto de estudo é interligado ao projeto de vida dos estudantes. As pesquisas realizadas e o acompanhamento processual das descobertas dos alunos, constitui um processo de avaliação emancipatória onde o próprio aluno vai de forma consciente realizando sua autoavaliação e projetando novos desafios à aprendizagem. A proposta do Seminário Integrado efetiva-se como elemento integrador no currículo escolar, possibilitando apropriação da realidade, e construção da aprendizagem como eixo articulador do currículo, propiciando neste processo a efetivação de práticas interdisciplinares e uma organização curricular que possibilita a dialeticidade entre a parte-todo. A pesquisa no Seminário Integrado, tem uma centralidade essencial para a construção do conhecimento conectado com o mundo do trabalho. Ela se institui como um recurso pedagógico à produção do conhecimento de forma individual e coletiva, permitindo ao pesquisador-aluno o acesso à condição de criador, questionador do mundo, sujeito de sua história. Como afirma Demo (1991, p. 82)

O conceito de pesquisa é fundamental, porque está na raiz da consciência crítica questionadora desde a recusa de ser massa de manobra, objeto dos outros, matéria de espoliação até a produção de alternativas com vistas a consecução de sociedade, pelo menos, mais tolerável.

Este processo de novas alternativas nas práticas de ensinar, aprender e avaliar contribui para que no Ensino Médio sejam enfrentados e busquem ser minimizados o fracasso social e escolar evidenciados pelos altos índices de rejeição discente à escola, responsabilização do professor taxado como mal formado e atribuição do fracasso escolar aos discentes.

Aspectos relevantes no desenvolvimento da aprendizagem e da avaliação

Nas entrevistas o relato dos alunos evidenciou que os seminários integrados proporcionaram uma excelente experiência preparatória para a pesquisa tornando-os mais ativos e favorecendo a valorização da capacidade de autonomia dos alunos, mas estas propostas necessitam de maior rigor e preparação por parte dos professores no planejamento e elaboração das atividades. Explicitaram que sentiram-se mais envolvidos nas aulas, tiveram melhor desempenho escolar, integraram-se com novos grupos, aprenderam coletivamente e alcançaram melhores notas. Os professores relataram que houve maior comprometimento por parte dos alunos, com a busca do conhecimento pela pesquisa, desenvolvendo um processo inicial de autonomia. Quanto aos gestores, acreditam que ainda existe

uma forte resistência por parte dos docentes e pouco incentivo ao aluno para a prática da pesquisa, embora constitua-se em uma excelente metodologia. De acordo com Saul (1988, p. 65):

No entanto, a avaliação, como a vejo, pode ser uma "grande janela", através da qual podemos entrar e alterar as nossas práticas cotidianas, ou seja, o nosso projeto pedagógico. Com isso queremos significar que através da janela da avaliação é possível alterar o que desenvolvemos na sala de aula, a relação com os colegas da Escola, prevendo a própria concepção da Escola como um todo. É possível, portanto, através da preocupação com a avaliação, trabalhar no sentido de revisão do projeto pedagógico.

Neste contexto é evidenciado a importância de todo o processo que envolve o projeto pedagógico e sua possibilidade de opção por uma proposta educativa que transcenda a mera prescrição de valores numéricos que hierarquizam os sujeitos e sim, valorizar a trajetória percorrida por cada participante da aprendizagem. A contribuição de Hoffmann (1995, p. 18) revela um entendimento da concepção de avaliação em uma perspectiva transformadora:

A avaliação é a reflexão transformada em ação. Ação, essa, que nos impulsiona a novas reflexões. Reflexão permanente do educador sobre sua realidade e acompanhamento, passo a passo, do educando, na sua trajetória de construção do conhecimento. Um processo interativo, através do qual educandos e educadores aprendem sobre si mesmos e sobre a realidade escolar no ato próprio da avaliação.

Considerações Finais

O Pacto pelo fortalecimento do Ensino Médio no Brasil, iniciou um novo processo instigador de renovação de práticas de ensinar, aprender e avaliar, sendo uma experiência promissora para alunos e professores. O Seminário Integrado surge como uma metodologia capaz de melhorar e potencializar a aprendizagem, formação e o sucesso escolar. Sua efetivação perpassa por novas práticas pedagógicas de ensino e aprendizagem que exigem maior conscientização, comprometimento e preparo do coletivo escolar. A importância dos projetos que incentivam a pesquisa como princípio educativo favorecem uma aprendizagem interdisciplinar e contextualizada. As mudanças nas práticas pedagógicas exigem maior compromisso, conscientização e revisão de formas injustas e desumanas de avaliar e nos desafiam a assumir a luta por um novo mundo onde a partir do coletivo da comunidade educativa, possamos construir um espaço escolar mais humanizado. Esta investigação propõe a

construção de espaços dialógicos nas escolas, onde a pesquisa seja o condutor de descobertas significativas e contribua com a valorização humana.

Referências

Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Demo, P. (2013). Reestruturação do ensino médio: pressupostos teóricos e desafios da prática / organização Jose Clovis de Azevedo, Jonas Tarcísio Reis. — 1. ed. — São Paulo: Fundação Santillana, 2013.

Frigotto, G. (2012). Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: FRIGOTTO, G. (Org.). Educação e Crise do Trabalho: perspectivas de final de século. 12. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, p. 25-54.

Hoffman, J. (1995). Avaliação Mediadora. Porto Alegre: Mediação.

Saul, A. M. A. (1988). Avaliação emancipatória, desafio á teoria e a prática de avaliação e reformulação de currículo. São Paulo: Cortez.

[13] MÉTODOS DE AVALIAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR: UM ESTUDO EM CINCO UNIVERSIDADES PÚBLICAS

Maria Assunção Flores

Universidade do Minho, Portugal.

Diana Pereira

Universidade do Minho, Portugal.

Cláudia Pinheiro

Universidade do Minho, Portugal.

Resumo - As práticas de avaliação dos professores universitários influenciam a qualidade da aprendizagem e dos resultados académicos. Importa, assim, conhecer os métodos de avaliação mais utilizados no Ensino Superior bem como as perspetivas de docentes e estudantes. Esta comunicação baseia-se num projeto de investigação mais amplo financiado pela Fundação para Ciência e Tecnologia (PTDC / MHC-CED / 2703/2014) intitulado “Avaliação no Ensino Superior: o potencial dos métodos alternativos”. Nesta comunicação apresentamos dados recolhidos junto de estudantes em cinco universidades portuguesas através de um inquérito por questionário adaptado de Brown (2006) e que inclui ainda uma parte baseada no trabalho de Pereira (2011). No total, participaram 5630 alunos. Os resultados sugerem que os métodos de avaliação mais utilizados são os testes e exames e que os estudantes associam ideias neutras (testes ou exames e notas) à avaliação, embora também se registem ideias positivas (aprendizagem ou verificação de conhecimentos) e negativas (ansiedade/*stress* e medo).

Introdução

No Ensino Superior tem-se discutido a emergência de um “novo” paradigma educacional assente na reorganização curricular e pedagógica, em mudanças na organização do trabalho docente e discente, em novas formas de avaliação pedagógica, entre outros (Lima, 2006). Estas alterações no Ensino Superior surgem no âmbito do Processo de Bolonha, com o objetivo de centrar o sistema de ensino na formação e na aprendizagem, concedendo-se importância ao desenvolvimento de competências dos alunos, para além do sistema dito mais tradicional centrado na simples transmissão de conhecimentos. Assim, pretendeu-se uma alteração dos métodos de ensino e de aprendizagem e, conseqüentemente, na forma de avaliar as aprendizagens dos alunos.

O Processo de Bolonha, na maioria dos países europeus, implicou alterações ao nível dos cursos e dos *currícula*, das metodologias de ensino, de aprendizagem e de avaliação e dos papéis desempenhados pelos professores e pelos alunos. Estas mudanças foram adotadas com o intuito de “melhorar o desempenho do aluno que tem de incidir não só no desenvolvimento de competências técnicas, mas também no desenvolvimento de competências transversais” (Fernandes, Flores, & Lima, 2014, p. 163), reconhecendo ao aluno um papel central assente na autonomia, na aprendizagem cooperativa, na aprendizagem por projetos (Flores & Veiga Simão, 2007), no contexto de ambientes

altamente competitivos nas universidades e de mudanças nas concepções de ensino (Reimann & Wilson, 2012).

Em ambientes de aprendizagem centrados no aluno, a avaliação formativa assume um papel importante no acompanhamento e na avaliação da aprendizagem (Fernandes, Flores, & Lima, 2014), sendo fomentado o desenvolvimento da autonomia, o sentido de responsabilidade e a reflexão, com influência no modo como os alunos veem a sua própria aprendizagem (Pereira, Flores, & Niklasson, 2016). Os métodos centrados no aluno procuram melhorar o desenvolvimento das competências necessárias para a vida profissional, garantindo que os critérios de sucesso para a educação e a formação são os mesmos utilizados na prática (Segers & Dochy, 2001); daí a importância de os professores serem *designers* do processo de avaliação considerando um vasto leque de métodos avaliativos para além da denominada avaliação tradicional (Pereira, Flores, & Niklasson, 2015).

A avaliação, como um dos elementos decisivos do currículo, é entendida como um processo revestido de complexidade, compreensão e explicação (Santos Guerra, 2009), sendo, portanto, fundamental ampliar o seu âmbito e não reduzi-la a um único instrumento de avaliação - o exame - pois, mesmo quando os professores implementam a “realização de trabalhos, exercícios ou outras formas complementares de avaliação”, a verdade é que o exame “eclipsa” todas as outras, tornando-as em “exigências desligadas de valorização da aprendizagem” (Santos Guerra, 2009, p. 105). Este aspeto verifica-se, porque, cada vez mais, nas sociedades modernas se procura a racionalização, num crescente interesse pela medida, pelo rigor e por procedimentos rígidos e lineares. O sistema educativo português não é exceção, uma vez que assenta na fragmentação e dispersão curriculares, na organização vertical, na linearidade e na seleção e certificação como aspetos centrais, pelo que a avaliação pouco se relaciona com os programas e com o desenvolvimento do currículo (Pinto & Santos, 2006) sendo mais uma prática avaliativa que promove sobretudo a classificação. Segundo Carnoy e Levin (1985), uma prova, como é o caso do exame, não informa como a aprendizagem se desenvolveu, é apenas uma forma de punição dos erros sem procurar os meios para os compreender e trabalhar.

Neste sentido, Maxwell (2012) critica os programas universitários, desvendando os problemas associados às tarefas de avaliação que são, em grande parte, irrelevantes para a vida profissional dos próprios alunos, pois não desenvolvem o pensamento crítico, autogestão ou capacidade para resolver novos e complexos problemas que são necessários para a especialização profissional. Percebe-se, hoje em dia, que o mais importante não são apenas os resultados quantitativos de aprendizagem, mas também a qualidade do processo de aprendizagem (Baeten *et al.*, 2010).

Boud (2010, citado por Maxwell, 2012, p. 687) advoga a necessidade de uma mudança eficaz do processo avaliativo no Ensino Superior, uma vez que as universidades “enfrentam mudanças substanciais num contexto global em rápida evolução. Os desafios de conhecer novas expectativas sobre padrões académicos (...) significa que a avaliação terá de ser repensada e renovada”, uma vez que, segundo Struyven, Dochy e Janssens (2005), os exames tradicionais conduzem à tendência para os alunos aprenderem apenas para os efeitos de avaliação, em vez de manterem e construírem sobre os conhecimentos adquiridos. Diversos autores (Struyven, Dochy, & Janssens 2005; Tang *et al.* 1999; Almond, 2009) têm discutido o potencial dos métodos “alternativos” de avaliação, tais como portefólios, projetos, avaliação colaborativa e simulações, para o desenvolvimento da autonomia dos alunos,

sentido de responsabilidade e reflexão (Sambell & McDowell, 1998). Webber (2012), por exemplo, argumenta que as atividades de avaliação centradas no aluno como apresentações orais e projetos de grupo, através do *feedback* e da colaboração com os colegas, implicam um aumento do contacto aluno-professor. Deste modo, são valorizadas as práticas centradas no aluno, destacando a autoavaliação e a avaliação por pares que conduzem a uma maior autonomia, autoconfiança e reflexão (Dochy, Segers, & Sluijsmans, 1999), permitindo o desenvolvimento de competências (Sambell & McDowell, 1997) e a promoção de uma aprendizagem mais profunda (Brew, Riley, & Walta, 2009). Um aspeto fundamental nos métodos “alternativos” de avaliação é o *feedback*, uma vez que implica o envolvimento e a colaboração dos alunos e um maior contacto entre alunos e professores. O *feedback* é, assim, entendido como um elemento-chave no processo de aprendizagem do aluno e da sua autorregulação (Carless 2006; Carless *et al.*, 2011; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). Nicol *et al.* (2014) evidenciam dois aspetos importantes em relação ao *feedback*, ou seja, por um lado, os alunos, muitas vezes, percebem melhor o *feedback* que recebem dos seus pares como sendo mais compreensível e útil do que o *feedback* dado pelo professor, devido à linguagem ser mais acessível. Por outro, quando os alunos desenvolvem trabalhos ou projetos com colegas, a quantidade e variedade de *feedback* que os alunos recebem naturalmente aumenta.

Dochy, Segers e Sluijsmans (1999) consideram que os métodos como a aprendizagem assente em problemas e casos promovem o desenvolvimento de competências profissionais e de aprendizagem em contextos da vida real. Estes métodos considerados como “novos” ou “alternativos” para avaliar os alunos no Ensino Superior promovem a participação ativa e contínua dos alunos. No entanto, é necessário conhecer mais e melhor a eficácia e a pertinência desses métodos em diferentes contextos e programas, no que diz respeito à adequação e coerência dos métodos existentes em relação aos objetivos e propósitos de um determinado módulo ou curso. Contudo, os professores devem ter em conta dois aspetos essenciais quando se trata de escolher os métodos de avaliação: (1) os métodos por si só não são o que determina a aprendizagem; (2) raramente existe um método que satisfaça todas as metas de educação (Rasmden, 2004, citado por Flores *et al.*, 2014). É, pois, importante investigar mais sobre a avaliação do Ensino Superior, especialmente no que diz respeito aos chamados métodos alternativos.

Metodologia

Este texto decorre de um projeto de investigação mais amplo financiado pela Fundação para Ciência e Tecnologia (PTDC / MHC-CED / 2703/2014), e analisa o modo como os alunos universitários veem a avaliação no ensino superior.

O objetivo central deste estudo é contribuir para a melhoria da qualidade das práticas de avaliação da aprendizagem e compreender as suas implicações para o ensino e a aprendizagem no contexto do Ensino Superior.

Este trabalho norteou-se pelos seguintes objetivos:

- Conhecer as conceções de alunos sobre a avaliação da aprendizagem no Ensino Superior;

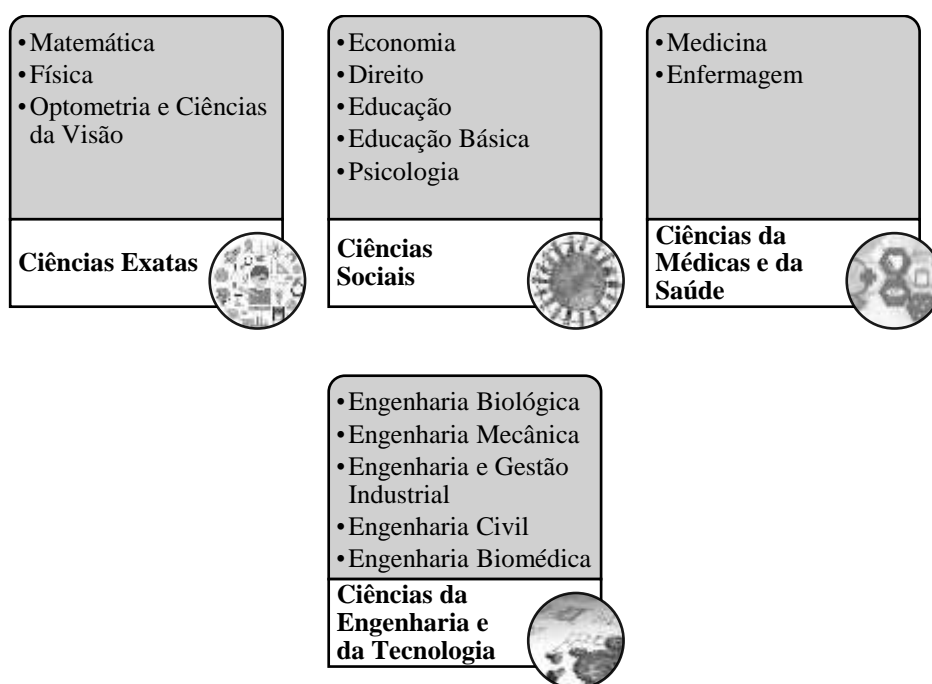
- Analisar o potencial e as implicações de métodos alternativos de avaliação para o processo de ensino e aprendizagem e os resultados académicos dos alunos;
- Desenvolver um dispositivo de intervenção/formação educativa com alunos do Ensino Superior para a aplicação e desenvolvimento de métodos alternativos de avaliação;
- Avaliar os efeitos do projeto de intervenção/formação em termos de desenvolvimento profissional de professores, de práticas pedagógicas e de avaliação;

Considerando os objetivos e pressupostos indicados foi desenvolvido um *design* de investigação misto, ou seja, uma vez que pretendemos não só compreender, mas também descrever as perspetivas e experiências dos envolvidos no contexto educativo, urge, por um lado, recorrer a metodologias quantitativas e, por outro, a metodologias qualitativas. A investigação descritiva (Bisquerra, 1989; Fox, 1987) tem como finalidade descrever determinado fenómeno e “compreende a descrição, registo, análise e interpretação das condições existentes no momento” (Best, 1981, p. 31).

Neste texto, apresentamos os dados recolhidos através de questionários aplicados a alunos, a fim de conhecer as suas conceções de avaliação.

Os participantes neste estudo são alunos universitários de diferentes ciclos de ensino e das seguintes áreas científicas:

Figura 1. Áreas científicas dos alunos universitários participantes no estudo



O questionário aplicado aos alunos universitários foi uma adaptação do questionário intitulado *Students' Conceptions of Assessment* (SCoA III) desenvolvido por Gavin TL Brown (2006), da Universidade de Auckland, Nova Zelândia, aplicado posteriormente por Rui Gonçalves, professor da ESEnC (Escola de Enfermagem de Coimbra), em 2012, em Portugal, e, de uma adaptação do questionário sobre avaliação das aprendizagens desenvolvido por Diana Pereira (2011).

Os dados foram recolhidos pessoalmente, em sala de aula, e online, com a devida autorização dos respetivos Diretores de Departamentos/Escolas/Faculdades. Posteriormente, foram analisados através de SPSS v.24.

Neste artigo são apresentados resultados preliminares dos dados decorrentes do questionário realizado aos alunos universitários. A Tabela 1. mostra o total de participantes no estudo nas cinco universidades.

Universidades	N.º de Alunos Universitários		
			Total
Oceano			1172
Mar			1386
Rio			2039
Lago			621
Cascata			412
Total			5630

Tabela1. Total de alunos universitários participantes no estudo

Na Tabela 2 apresenta-se o total de participantes por universidade e área de conhecimento.

Universidades	N.º Alunos Universitários					
	Ciências Médicas e da Saúde	Ciências Exatas	Ciências da Engenharia e da Tecnologia	Ciências Sociais	Humanidades	Total (papel e online)
Oceano	126	1	334	556	152	1169
Mar	651	0	225	501	9	1386
Rio	350	111	651	686	241	2039
Lago	127	38	143	214	99	621
Cascata	115	37	62	148	50	412
Total	1369	187	1415	2108	551	5627

Tabela 2. Total de alunos universitários participantes no estudo e respetiva área científica

Nas fases seguintes do projeto, duas intervenções pedagógicas serão implementadas de modo a poder ser feita uma reflexão sobre a Avaliação para a Aprendizagem (AfL), através da avaliação de pares *online* no processo de ensino e aprendizagem, percebendo os seus efeitos nos resultados académicos dos alunos universitários. Para tal, será desenvolvido um projeto de intervenção pedagógica com alunos dos cursos de Engenharia (do primeiro e segundo anos de formação) de duas universidades participantes no estudo, ao longo de dois semestres.

Nesta investigação são consideradas as questões éticas inerentes a um estudo de âmbito educacional. Assim, é respeitado o código de ética da Universidade do Minho, tendo em conta os princípios éticos da investigação e garantindo a qualidade de todo o processo, como a confidencialidade dos dados, o consentimento informado (através do desenvolvimento de protocolos de investigação) e a garantia do uso dos dados recolhidos apenas para o objetivo da investigação. O estudo foi aprovado pela Sub-Comissão de Ética para as Ciências Sociais e Humanas da Universidade do Minho.

Dados preliminares

Os resultados sugerem que, na perspetiva dos alunos, o método de avaliação mais utilizado pelos docentes (bastante e muito) é o teste/exame escrito (94,5%). Para além disso, métodos de avaliação realizados em grupo como o trabalho prático ou experimental em grupo (59,1%), as apresentações orais em grupo (56,3%), o projeto em grupo (48,6%) e o relatório em grupo (46%) são frequentemente utilizados pelos docentes de acordo com os estudantes inquiridos (ver tabela 3). Por outro lado, os métodos de avaliação menos utilizados pelos docentes são os portefólios coletivos (12%) e individuais (14,8%), as reflexões em grupo (22,6%) e individuais (23,5%), as apresentações orais individuais (29,6%), entre outros (ver tabela 3).

Métodos de Avaliação	Nada	Pouco	Bastante	Muito
Teste/exame escrito	1,1%	4,2%	20,4%	74,1%
Trabalhos práticos ou experimentais em grupo	14,6%	26,3%	39,5%	19,6%
Apresentações orais em grupo	19,3%	24,4%	33,3%	23%
Projeto realizado em grupo	25,5%	25,9%	32,4%	16,2%
Relatórios em grupo	29,9%	24,1%	29,9%	16,1%
Trabalhos práticos ou experimentais individuais	22,9%	34,3%	31,8%	11%
Testes ou exames orais	28,9%	36,3%	22%	18,8%
Relatórios individuais	34,7%	32%	23,9%	9,4%
Apresentações orais individuais	39,8%	30,6%	21%	8,6%
Projeto realizado individualmente	39,6%	35,4%	18,9%	6,1%
Reflexões escritas individuais	47,4%	29,1%	16,6%	6,9%
Reflexões escritas em grupo	50,7%	26,6%	16%	6,6%
Portefólios individuais	56,7%	28,5%	11,5%	3,3%
Portefólios coletivos	63,8%	24,1%	9,6%	2,4%

Tabela 3. Métodos de avaliação utilizados

A partir destes resultados, podemos dizer que, para além do teste/exame escrito, os métodos de avaliação mais utilizados são métodos que promovem o trabalho colaborativo. Contudo, o teste continua a ser o método de avaliação mais utilizado. De facto, estudos recentes acerca da avaliação das aprendizagens no ensino superior corroboram estes dados. Pereira et al (2016), num estudo comparativo realizado entre uma universidade pública portuguesa e uma universidade pública sueca, demonstram que o método de avaliação mais utilizado pelos docentes, na perspetiva dos alunos, é o teste/exame escrito. Para além disso, num estudo igualmente realizado em universidades públicas Portuguesas, Pereira et al (2017) reiteram que o teste/exame escrito é também o método de avaliação mais utilizado pelos docentes, embora existam diferenças estatísticas significativas entre as diferentes áreas de conhecimento (Flores et al., 2015; Pereira et al., 2017).

No que diz respeito às ideias associadas à avaliação, os resultados sugerem que as ideias mais associadas à avaliação por parte dos alunos (bastante e muito) são os testes/exames (91%), as notas (89%), a verificação de conhecimentos (83,9%), a ansiedade/*stress* (79,6%), a aprendizagem (78,8%), entre outras. Por outro lado, as ideias menos associadas à avaliação são a negociação (14,7%), o conflito (22,2%), a imposição (36,7%) e a injustiça (39,9%) (ver tabela 4).

Ideais	Nada	Pouco	Bastante	Muito
Testes/exames	1,1%	7,9%	45,6%	45,4%
Notas	1%	10,1%	52,3%	36,7%
Verificação de conhecimentos	0,7%	15,3%	61,8%	22,1%
Ansiedade/stress	4,1%	16,3%	35,6%	44%
Aprendizagem	2,3%	18,8%	62,1%	16,7%
Sucesso	3,2%	24,2%	61,5%	11,1%
Receio/medo	8,8%	25,5%	34,8%	30,8%
Reflexão	8,1%	34,4%	46,1%	11,4%
Participação	7,9%	39,1%	45,1%	7,8%
Ajuda	8,4%	40,1%	43,1%	8,5%
Injustiça	12,7%	47,4%	27,8%	12,1%
Imposição	19,6%	43,7%	27,5%	9,2%
Conflito	31,1%	46,7%	18,1%	4,1%
Negociação	33,6%	51,7%	13,3%	1,4%

Tabela 4. Ideias associadas à avaliação

Os participantes associam, assim, ideias neutras à avaliação, tais como: testes ou exames e notas, ou ideias mais positivas como verificação de conhecimentos ou aprendizagem. No entanto, surgem também associações menos positivas relacionadas com a avaliação como a ansiedade/*stress* ou o receio/medo. Como podemos ver na tabela 3, os testes ou exames aparecem destacados como o método mais utilizado, e, de certa forma, demonstra a razão pela qual os alunos possam associar a avaliação aos testes e às notas. O estudo de Flores et al (2015) também demonstra que os alunos associam mais frequentemente à avaliação ideias neutras como testes ou notas, ou positivas como a aprendizagem. Segundo os autores, as ideias negativas como a injustiça ou o conflito são menos frequentemente associadas à avaliação pelos alunos.

Conclusão

A literatura mostra que, de facto, uma avaliação que vai para além dos testes é uma avaliação mais justa, pois é um processo reflexivo, contínuo que reconhece as diferentes experiências, estilos de aprendizagem, necessidades e interesses dos alunos, dando-lhes oportunidade de se envolver no processo de aprendizagem, promovendo o pensamento crítico e a resolução de problemas (Pereira, 2016). De facto, a implementação de uma avaliação centrada no aluno requer outras condições do que simplesmente fazer uma avaliação final de papel e caneta na sala de aula. Este tipo de avaliação requer poucos alunos por turma para que haja uma monitorização efetiva, *feedback* contínuo e uso de materiais inovadores e tecnológicos, bem como mais tempo disponível. Contudo, Attard et al. (2010, p. 57) afirmam que os professores são resistentes no que diz respeito ao uso de práticas de avaliação centradas no aluno. As práticas de avaliação utilizadas influenciam a participação e motivação dos alunos bem como a regulação do processo de aprendizagem. Assim, é fundamental usar mais do que um único método para avaliar, desenvolver tarefas formativas, avaliar durante todo o processo de aprendizagem, ajustar as estratégias de ensino ao processo de avaliação e enviar sinais sobre o desempenho dos alunos no processo de avaliação (Pereira, 2016). Uma vez que os métodos de avaliação podem influenciar a abordagem do aluno em relação à aprendizagem, as ideias que estes

associam à avaliação podem estar relacionadas com os métodos de avaliação utilizados pelos docentes e com a área de conhecimento do curso onde estão inseridos.

Os resultados apresentados têm implicações para (re)pensar as práticas de avaliação no Ensino Superior, particularmente no que diz respeito à relação entre métodos de avaliação e perspectivas de ensino e de aprendizagem.

Referências

- Almond, R. J. (2009). Group assessment: comparing group and individual undergraduate module marks. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 34, (2): 141–48.
- Attard, A., Di Iorio, E., Geven, K., & Santa, R. (2010). Student-centered learning. Toolkit for students, staff and higher education institutions. Brussels: European Students' Union/Educational International.
- Best, J. (1981). *Como investigar en educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Brew, C., P. Riley, & C. Walta. (2009). "Education Students and Their Teachers: Comparing Views on Participative Assessment Practices." *Assessment & Evaluation in Higher Education* 34, (6): 641–657.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa: guía práctica*. Barcelona: Ediciones CEAC.
- Carnoy, M.; & Levin, H. M. (1985). *Schooling and work in the democratic state*. Stanford: Stanford University Press.
- Carless, D., Salter M., Yang M., & Lam J. (2011). Developing Sustainable Feedback Practices. *Studies in Higher Education* 36, (4): 395–407.
- Carless, D. (2006). Differing perceptions in the feedback process. *Studies in Higher Education* 31, no. 2: 219–33.
- Dochy, F., Segers, M. & Sluijsmans, D. (1999). The use of self, peer and co-assessment in higher education: a review. *Studies in Higher Education* 24, (3): 331–50.
- Fernandes, S., Flores, M. A., & Lima, R. M. (2014). Students' views of assessment in project-led engineering education: findings from a case study in Portugal. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 37, (2): 163-178.
- Flores, M. A., & Veiga Simão, A. M. (2007). Competências desenvolvidas no contexto do Ensino Superior: a perspectiva dos diplomados. In *V Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria*. Alicante, Espanha, 4-5 junho.
- Flores, M., Veiga Simão, M., Barros, A., & Pereira, D. (2015). Perceptions of effectiveness, fairness and feedback of assessment methods: a study in higher education. *Studies in Higher Education* 40, (9): 1523-1534.
- Fox, D. (1987). *El proceso de Investigación en Educacion*. Panplona: Ediciones. Universidad de Navarra.
- Lima, L. C. (2006). Bolonha à Portuguesa? *A Página da Educação*, Portugal, n. 160, p. 9.

- Maxwell, T. W. (2012). Assessment in Higher Education in professions: action research as an authentic assessment task. *Teaching in Higher Education*. London: Routledge, Vol. 17, No. 6, December 2012, 686-696.
- Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education* 31, (2): 199-218.
- Pereira, D. (2016). Assessment in Higher Education and Quality of Learning: Perceptions, Practices and Implications. Tese de Doutorado. Universidade do Minho. Braga
- Pereira, D., Flores, M. A. & Barros, A. (2017). Perceptions of Portuguese undergraduate students about assessment: a study in five public universities. *Educational Studies* 43, (4): 442-463.
- Pereira, D., Flores, M. A., & Niklasson, L. (2016). Assessment revisited: a review of research in Assessment and Evaluation in Higher Education. *Assessment and Evaluation in Higher Education* 41, (7): 1008-1032.
- Pereira, D. R. & Flores, M. A. (2012). Percepções dos estudantes universitários sobre a avaliação das aprendizagens: um estudo exploratório. *Avaliação (Campinas)* [online] 17, (2): 529-556. ISSN 1414-4077. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772012000200012>.
- Pinto, J., & Santos, L. (2006). Modelos de Avaliação de Aprendizagens. Lisboa.
- Reimann, N., & Wilson, A. (2012). Academic development in 'assessment for learning': the value of a concept and communities of assessment practice. *International Journal for Academic Development* 17, (1): 71-83.
- Sambell, K., & L. McDowell. (1998). The values of self and peer assessment to the developing lifelong learner. In *Improving student learning – Improving students as learners*, ed. C. Rust, 56–66. Oxford, UK: Oxford Center for Staff and Learning Development.
- Santos Guerra, M. A. (2009). Almas tatuadas. Aprendizagens sobre avaliação a partir da experiência. Sísifo. Revista de Ciências da Educação. Espanha: Universidade de Málaga. 101-114.
- Segers, M., & Dochy, F. (2001). New assessment forms in problem based learning: The value-added of the students' perspective. *Studies in Higher Education* 26, (3): 327–43.
- Struyven, K., Dochy, F. & Janssens, S. (2005). Students' perceptions about evaluation and assessment in higher education: A review. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 30, (4): 331–47.
- Tang, C., Lai, P., Arthur, D. & Leung, S. F. (1999). How do students prepare for traditional and portfolio assessment in a problem-based learning curriculum? In *Themes and Variations in PBL: Refereed proceedings of the 1999 Bi-ennial PBL Conference*, Vol. 1, ed. J. Conway and A. Williams, 206–17. Australia: Australia Problem-Based Learning Network (PROBLARC).
- Webber, K. (2012). The Use of Learner-Centered Assessment in US Colleges and Universities. *Research in Higher Education* 53, (2): 201-228.

[14] AVALIAÇÃO E APRENDIZAGEM – O PAPEL DAS ATIVIDADES DE CORREÇÃO DE TESTES

Isabel Barbosa

Agrupamento de Escolas Sá de Miranda – Braga, Portugal.

“If you want to change student learning then change the methods of assessment”
(Brown, Bull & Pendlebury, 1997)

Reconfigurando as práticas de avaliação

Num mundo em constante e rápida mudança, é imperativo que a Escola dê respostas às novas necessidades de formação dos estudantes, o que implica a criação de oportunidades de desenvolvimento das competências (conhecimentos, capacidades e atitudes e valores) necessárias para fazer face aos desafios inerentes a essa mudança. Esta finalidade educativa exige a introdução de abordagens pedagógicas inovadoras, que permitam aos estudantes assumir um papel ativo e responsável no processo de ensino/aprendizagem/avaliação, mas a inovação pedagógica não consiste, necessariamente, numa total alteração das práticas, mas na sua reconfiguração, por referência aos objetivos a atingir.

Neste texto, relata-se uma experiência pedagógica que consiste na aplicação dum instrumento de suporte à correção dos testes, intitulado “Entrega e correção do teste – uma questão de rotina?”, o qual visa promover a reflexão crítica dos alunos sobre o seu desempenho nos testes e sobre o seu papel na realização de atividades de correção dos mesmos.

Estas atividades permitem a consciencialização de aspetos importantes do processo de aprendizagem, que podem, em grande medida, condicionar a qualidade do desempenho dos alunos e, por conseguinte, vir a ter um impacto positivo na melhoria dos resultados escolares. Embora este instrumento tenha sido concebido para aplicação em contexto de ensino/aprendizagem de línguas, o seu caráter transversal permite a sua utilização em qualquer outro contexto disciplinar.

Enquadramento concetual da experiência

Não é objetivo deste texto fazer uma reflexão sobre métodos de avaliação das aprendizagens, ou defender alternativas a formas convencionais de recolha de informação sobre o desempenho dos alunos, mas apresentar uma experiência pedagógica, no âmbito da qual se realça o papel da (auto)avaliação processual, para além dos testes, na promoção da aprendizagem (de línguas) e da autonomia do aluno enquanto aprendiz (Vieira e Moreira, 1993).

Esta experiência assenta no pressuposto de que, independentemente das abordagens e metodologias adotadas, a avaliação deve estar no centro das preocupações de todos os professores e agentes

educativos, não só porque está indissociavelmente ligada à aprendizagem (Boud, 1995; Brew, 2000; Brown et al., 1997; Fernandes, 2008, 2009; Jordan, 1999; Lapham & Webster, 1999, entre outros), mas porque, pela sua complexidade e impacto na vida das pessoas, suscita questões de carácter ético que não podemos ignorar.

Deste modo, dada a centralidade da avaliação no processo educativo, será necessário envolver os alunos, desde os mais elementares níveis de aprendizagem, em práticas de (auto)avaliação, não só no que respeita à qualidade dos seus desempenhos, mas também, e com o mesmo grau de importância, no que respeita a diversos aspetos do processo de ensino e aprendizagem. Na verdade, sendo parte integrante desse processo, a (auto)avaliação pode contribuir, em grande medida, para a melhoria das aprendizagens dos alunos se não tiver como único objeto os produtos das aprendizagens, mas incidir também em aspetos da dimensão processual da aprendizagem.

Esta articulação entre as vertentes disciplinar e processual da aprendizagem enquadra-se no projeto “Pedagogia para a autonomia e sucesso educativo – que relação?”, em curso no Agrupamento de Escolas Sá de Miranda, desde 2007. O principal objetivo deste projeto é o desenvolvimento da autonomia dos alunos, através do desenvolvimento integrado das competências académica e de aprendizagem, o que implica a necessidade de reflexão sobre várias dimensões do processo de ensino/aprendizagem, nomeadamente no que respeita aos papéis pedagógicos de alunos e professores. Partindo do pressuposto de que os alunos devem assumir um papel ativo neste processo, eles devem ter a oportunidade de desenvolver estratégias cognitivas e metacognitivas (Wenden, 1991), um objetivo pedagógico que pode ser atingido através da experimentação dessas estratégias, bem como da criação de condições para reflexão meta-processual, negociação pedagógica e regulação da sua própria aprendizagem (Vieira, 2001). Neste enquadramento, assumem particular relevância as práticas de autoavaliação, (centrada em processos e/ou produtos da aprendizagem), as quais pressupõem uma partilha de responsabilidades entre alunos e professores (Fernandes, 2009).

Reconhece-se, deste modo, a importância de partilhar um poder tradicionalmente exclusivo dos professores, o que equivale a uma tendência democratizante das práticas pedagógicas, contribuindo para a promoção do desenvolvimento de competências necessárias ao exercício duma cidadania crítica e responsável, numa sociedade global em permanente mudança. Contudo, a noção de que a prática de autoavaliação contribui automaticamente para o desenvolvimento da autonomia dos alunos é questionada por vários autores, alguns dos quais alertam mesmo para a possibilidade de a participação dos alunos no processo de avaliação os disciplinar em vez de os emancipar. A partir da análise desta questão, Tan (2004: 660-661) apresenta algumas sugestões no sentido de aumentar o potencial emancipatório dessas práticas, entre as quais se destaca a necessidade de autoavaliação, por parte de todos os envolvidos no processo de autoavaliação dos alunos. Esta capacidade de reflexão e análise crítica de possíveis constrangimentos é, em si mesma, uma condição essencial ao desenvolvimento da autonomia tanto de alunos como de professores, em qualquer contexto educativo.

A experiência – motivações e operacionalização

Feito o enquadramento concetual que sustenta a experiência pedagógica aqui apresentada, passo à explicitação das motivações que conduziram à sua conceção e implementação.

Partindo do pressuposto de que os testes (escritos) fazem parte integrante das minhas práticas de avaliação, tenho tentado tirar o melhor partido deles, de acordo com a minha visão de educação (em línguas). Além de dar especial atenção à sua construção (por referência às diferentes dimensões da competência de comunicação a avaliar), evitando, tanto quanto possível, incluir questões que requeiram a mera reprodução de conhecimentos, preocupo-me também com a articulação entre avaliação sumativa, designada como avaliação das aprendizagens, e avaliação formativa, que tem vindo a ser recentemente designada como avaliação para as aprendizagens, por ser “um processo eminentemente pedagógico, integrado no ensino e na aprendizagem, contínuo, interactivo e cujo principal propósito é o de melhorar o que, e como, os alunos aprendem” (Fernandes, 2009: 39), partindo do princípio de que uma boa avaliação não só reflete os desejados produtos da aprendizagem, mas também permite que o próprio processo de avaliação tenha uma influência benéfica no processo de aprendizagem (Erwin, 1995).

Uma das formas de tentar operacionalizar esta intenção pedagógica é o recurso ao instrumento acima referido, criado para apoiar os alunos num processo de reflexão crítica sobre o seu desempenho nos testes escritos e sobre o seu papel na realização de atividades de correção dos mesmos (Figura 1), usando esta sequência de atividades como uma oportunidade privilegiada de aprendizagem cooperativa.

Como a adoção desta estratégia se tem revelado útil para os alunos em anos letivos anteriores, decidi introduzi-la já no primeiro período do corrente ano, nas minhas três turmas (duas do 10.º ano dos Cursos Científico-Humanísticos e uma do segundo ano dum Curso Profissional).

Entrega e correção do teste – uma questão de rotina?*

Depois de fazeres um teste, esperas sempre, com alguma ansiedade, pela aula em que se escreve no sumário “entrega e correção do teste”, não é verdade? Porquê?

1. Em pequenos grupos, reflete sobre as aulas de “entrega e correção do teste” e responde às seguintes questões:
 - a) O que torna estas aulas especiais?
 - b) Que importância atribuis à correção dos testes?
 - c) Que papel costumavas assumir nestas aulas? (analisas o teu teste com atenção? Fazes perguntas? Escreves a correção no caderno? Comparas a correção com as tuas respostas?...)
 - d) O que fazes depois da aula de correção?
 - e) Sentes que a correção dos testes te ajuda a progredir? Justifica.
2. Analisa o teu teste e identifica os pontos fortes e fracos do teu desempenho.
 - a) O que conseguiste fazer corretamente?
 - b) Quais as principais dificuldades que ainda tens?
 - c) Em que medida a última correção te foi útil para este teste? Se não foi, a que se deve?
3. Selecciona a(s) atividade(s) em que tiveste mais dificuldades e tenta corrigir os teus erros. Podes trabalhar com um ou dois colegas.

(Não te esqueças de recorrer ao caderno e ao manual, onde podes encontrar respostas para os teus problemas. Eu darei o meu apoio, depois de esgotados os outros recursos. É importante que te tornes capaz de resolver os teus problemas sem dependeres da professora.)

Refletindo...

1. *O que achaste desta forma de corrigir o teste? De que gostaste mais? E menos? Justifica.*
2. *Quais pensas serem os objetivos desta atividade? (que competências visa desenvolver?)*
3. *Que papel assumiste na realização da atividade?*
4. *O que aprendeste com a correção deste teste?*
5. *Que erros não vais voltar a cometer?*

Figura 1: Atividade de correção do teste

Durante a realização das atividades, vou circulando pela sala, monitorizando o trabalho dos grupos, tirando possíveis dúvidas, e procurando consciencializar os alunos para a necessidade de assumirem a responsabilidade pela efetiva correção do teste, de maneira a garantir que nenhum elemento do grupo fique com dúvidas quanto à forma correta das questões em que erraram. Como tenho o cuidado de formar grupos em que pelo menos um aluno esteja em condições de ajudar os que apresentam mais dificuldades, quase sempre é possível corrigir todas as questões do teste sem a minha intervenção, ocorrendo, frequentemente, o caso de alunos com classificações negativas poderem dar o seu contributo, numa ou noutra questão, aos alunos com melhor desempenho global. Esta possibilidade de serem úteis ao grupo reforça a sua autoestima, podendo ser um importante fator de motivação para a aprendizagem.

Tendo por base o “feedback” fornecido pelo professor, as atividades propostas permitem, pois, a tomada de consciência de aspetos importantes do processo de aprendizagem, nomeadamente no que respeita à relevância das aulas em que se procede à correção do teste, e requer o envolvimento dos alunos em processos de autoavaliação, com base na reflexão crítica sobre a qualidade do seu desempenho, bem como sobre o seu papel na (re)construção do conhecimento. Deste modo, são criadas condições favoráveis à consciencialização e experimentação de estratégias cognitivas e metacognitivas, aspetos essenciais ao desenvolvimento da sua capacidade de autorregulação das aprendizagens. É ainda criado espaço para a negociação pedagógica, uma vez que a opinião dos alunos sobre a realização das atividades constitui “feedback” útil para que o professor possa ajustar as estratégias de ensino/avaliação às suas expectativas e necessidades de aprendizagem, bem como para a avaliação da própria estratégia de avaliação. Este processo de negociação aumenta a transparência do processo de avaliação, desafiando, assim, uma tradicional relação de poder entre aluno e professor (Erwin, 1995).

Avaliação da experiência – o que dizem os alunos?

Refletindo sobre esta tarefa de correção do teste, todos os alunos envolvidos no presente ano letivo, manifestaram, à semelhança do que aconteceu em anos anteriores, uma boa receptividade à metodologia adotada. Das respostas às questões de reflexão final, destaco as seguintes:

- Achei interessante, algo inovador
- Achei inovadora e melhor do que a habitual correção no caderno
- Gostei da liberdade e da confiança que a professora deposita em nós
- É um jeito mais criativo
- Gostei muito, pois incentiva a ajuda entre os alunos e acaba por ser mais proveitosa a correção
- Gosto mais da parte em que temos a ajuda de um amigo nosso
- Gostei de comparar as respostas com os colegas
- Incentiva a colaboração e o trabalho de equipa
- Desenvolvemos mais a nossa autonomia, sendo este o principal motivo desta atividade

- Conseguimos combater os nossos erros em conjunto
- Aprender com os erros
- O objetivo, na minha opinião, é ajudar-nos a compreender o que erramos
- Faz-nos perceber os erros que cometemos
- Aprendi que a correção do teste é muito importante
- Tenho de estar mais concentrado a ler as perguntas

As respostas dos alunos reforçam a minha convicção de que esta atividade permite não só a experimentação de algumas estratégias de aprendizagem, mas também o desempenho de outros papéis tais como reflexão, negociação e regulação. A par da identificação dos pontos fortes e fracos no seu desempenho no teste, os alunos podem definir os seus próprios objetivos de aprendizagem, no sentido de ultrapassarem os problemas identificados. Também envolve trabalho cooperativo entre alunos, promovendo o desenvolvimento das competências interpessoais necessárias não só na escola, mas também na universidade e na sua futura vida profissional.

Com base neste “feedback”, sinto-me motivada para continuar a apostar em estratégias pedagógicas promotoras do envolvimento ativo dos alunos no seu processo de avaliação, convencida de que estou a contribuir para a sua autonomia/emancipação enquanto aprendentes e cidadãos.

Referencias Bibliográficas

- Boud, D. (1995). Assessment and learning: contradictory or complementary? In P. Knight (ed.). *Assessment for Learning in Higher Education*. London: Kogan Page.
- Brew, A. (2000). Towards autonomous assessment: using self-assessment and peer-assessment. In S. Brown & A. Glasner (eds.). *Assessment Matters in Higher Education: Choosing and Using Diverse Approaches*. Buckingham: SRHE/ Open University Press.
- Brown, G, Bull, J. & Pendlebury, M. (1997). *Assessing Student Learning in Higher Education*. London: Routledge.
- Erwin, T. D. (1995). Attending to Assessment: A Process for Faculty. In Peter Knight (Ed.) *Assessment for Learning in Higher Education*. London: Kogan Page.
- Fernandes, D. (2008). *Avaliação das Aprendizagens: Desafios às Teorias, Práticas e Políticas*. Texto Editores: Lisboa.
- Fernandes, D. (2009). O papel dos professores no desenvolvimento da avaliação para as aprendizagens. In Sapiens 2009 (Ed.), Anais do VIII Congresso Internacional de Educação, pp. 41-45. Recife, PE: Sapiens – Centro de Formação e Pesquisa. (<http://hdl.handle.net/10451/5884>)
- Jordan, S. (1999). Self-assessment and peer assessment. In S. Brown & A. Glasner (eds.), *Assessment Matters in Higher Education*. Buckingham: SRHE/ Open University Press.

- Lapham, A. & Webster, R. (1999). Peer assessment of undergraduate seminar presentations: motivations, reflection and future directions. In S. Brown & A. Glasner (eds.), *Assessment Matters in Higher Education*. Buckingham: SRHE/ Open University Press.
- Vieira e Moreira (1993). *Para Além dos Testes... A Avaliação Processual na Aula de Inglês*. Braga: Instituto de Educação – Universidade do Minho.
- Vieira, F. (2001). (Org.). *Cadernos 2 - Grupo de Trabalho - Pedagogia para a Autonomia*. Braga: Departamento de Metodologias da Educação do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Wenden, A. (1991). *Learner Strategies for Learner Autonomy*. Hemel Hempstead: Prentice Hall International.
- Tan, K. (2004). Does student self-assessment empower or discipline students? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, Vol. 29, No. 6, December 2004, pp. 651-662: Taylor & Francis Ltd.

[16] ENSINO, APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO: PRÁTICAS BEM SUCEDIDAS DE PROFESSORES MENTORES

Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali
Maria Alfredo Ferreira de Freitas Lopes Moreira
Ana Paula Gestoso de Souza
Andrea Braga Moruzzi
Bruna Cury de Barros
Cármem Lúcia Brancaglioni Passos
Carolina Marini
Eliane Isabel Fabri
Fabiana Marini Braga
Mariângela Machado de Castro
Maria Inês Aoki Onhuma
Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira

Introdução

A avaliação de aprendizagens bem sucedidas de alunos da Educação Básica apresentadas durante a preparação de mentores são discutidas no contexto de uma pesquisa-intervenção sobre as contribuições e os limites do modelo híbrido (online e presencial) de mentoria para o desenvolvimento profissional de professores experientes e iniciantes (Desenvolvimento profissional docente: Programa Híbrido de Mentoria-PHM, financiada pela FAPESP/São Paulo/Brasil). O PHM objetiva auxiliar professores iniciantes (PI) a minimizar ou superar as dificuldades do início da carreira docente. A interlocução entre professores experientes (mentores) e PI é realizada, majoritariamente, de modo virtual.

Para atuar como mentores, 14 professores experientes (com mais de 10 anos de prática docente) da Educação Infantil (EI), dos Anos Iniciais (AI) e da Educação de Jovens e Adultos (EJA) participaram de um processo de formação que tomou como base a colaboração, a promoção de processos reflexivos e a articulação teoria e prática. Foram propostas atividades virtuais discutidas em encontros presenciais focalizando o letramento digital, o uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, estudos e discussões sobre a aprendizagem da docência, início da carreira e sobre as práticas que professores desenvolvem.

Uma das tarefas formativas foi a elaboração de um portfólio no qual os professores experientes relataram uma atividade de sua prática docente e que tivesse sido bem sucedida. O portfólio compunha uma das etapas de edição das principais ferramentas e recursos disponíveis no Ambiente Virtual de Aprendizagem (Moodle) que, posteriormente, será utilizado na interlocução com as PI.

A discussão das práticas bem sucedidas foi realizada em grupos focais com os professores organizados por nível de ensino de atuação. O ponto de partida considerou: i) O que caracteriza uma atividade bem sucedida na EI/AI/EJA? ii) Como se avalia se essa prática foi bem sucedida nesses níveis de ensino? iii) Quais critérios podem ser utilizados na avaliação?

As situações descritas no portfólio e as respostas obtidas nos grupos possibilitaram a identificação de concepções que esses professores experientes, futuros mentores, apresentam sobre aprendizagens bem sucedidas em situações escolares. Tais concepções envolvem alguns aspectos: os objetivos das tarefas propostas, os conteúdos trabalhados, as estratégias metodológicas e de avaliação adotadas, as dificuldades enfrentadas pelos professores e como a aprendizagem dos alunos foi garantida.

Neste artigo analisam-se as narrativas, orais e escritas, dos participantes ao avaliarem as situações descritas nos portfólios. Na primeira seção deste texto apresentamos aportes teóricos sobre a avaliação escolar; na sequência trazemos a análise das narrativas dos participantes, seguida algumas considerações.

Avaliação escolar: algumas considerações

Sousa (2007) aponta que historicamente a avaliação da aprendizagem tem sido utilizada como instrumento de controle e adaptação das condutas educacionais e sociais do aluno. A escola utiliza ferramentas avaliativas improdutivas que excluem o aluno e, conseqüentemente, não cumpre seu papel social.

Oliveira e Moreira (2014, p.20) assinalam que a avaliação tem deixado marcas negativas para o aluno, como o ar severo do professor em dia de prova ou de professores que diante da indisciplina, submetem os alunos à avaliações sem aviso prévio. Assim, o momento da avaliação assume um clima de exceção, desintegrado do processo de ensino/aprendizagem, que se desenrola numa atmosfera opressiva.

Em contrapartida, defendemos que a avaliação faz parte do processo de ensino e de aprendizagem, que se constitui em um recurso pedagógico necessário a todos os níveis de ensino e ações educativas. Segundo Luckesi (2014, p.193), “avaliar é o ato de investigar a qualidade da realidade, o que subsidia, se necessário, a decisão de uma intervenção tendo em vista obter um resultado mais satisfatório da nossa ação; mais satisfatório do que o já conquistado”. O autor assevera que a avaliação envolve a relação estabelecida entre professor e alunos; as características dos alunos, suas potencialidades e limitações.

Luckesi (2002) ressalta que o ato de diagnosticar uma experiência para produção de melhores resultados é o que compõe a avaliação. Por isso, ela não é classificatória nem seletiva; ao contrário, é diagnóstica e inclusiva.

Sousa (2007, p. 33), ao refutar a visão reducionista de avaliação que historicamente subsidiou práticas na escola, defende que a avaliação escolar deve permitir a identificação das dificuldades, dos sucessos e fracassos, apoiando encaminhamentos e decisões sobre as ações necessárias, sejam elas de natureza pedagógica, administrativa ou estrutural. No caso da avaliação da aprendizagem, a dimensão formativa deve ser valorizada, possibilitando o diagnóstico e o avanço do processo de

construção do conhecimento do aluno, servindo para orientação da aprendizagem, cumprindo uma finalidade eminentemente educacional, minimizando a “falsa dicotomia entre ensino e avaliação”.

Esses pressupostos sobre a avaliação dos estudantes nortearam as atividades com os futuros mentores e as análises tecidas neste artigo. A seguir apresentamos as principais ideias dos professores experientes.

Educação Infantil

Ao recolher as informações das professoras de EI, expressas nos portfólios, observamos algumas informações significativas sobre a concepção de atividade bem sucedida. Após a leitura do material, no grupo focal, questionou-se o motivo pelo qual as propostas foram consideradas bem sucedidas. Vale destacar que no contexto da educação infantil autores têm problematizado certa pedagogia da atividade, que restringe as experiências infantis nos espaços coletivos de creches e pré-escolas em atividades isoladas, descontextualizadas e fragmentadas, sem terem conexão com um projeto mais amplo, planejado e estruturado a partir das motivações ou interesses das crianças. Essa fragmentação da atividade não apareceu de forma direta nos relatos das mentoras, mas foi possível observar preocupação com a continuidade de uma proposta e a relação mais direta de que a atividade bem sucedida se relaciona com aquelas que têm um apoio institucional mais amplo, sendo portanto, uma “atividade” inserida em um projeto da sala ou da unidade escolar (Barbosa, 2008).

A professora C₁ expressa essa problemática exemplificando uma situação de preconceito racial na sala durante um projeto que trabalhou com esse tema e questiona se houve mudança no comportamento das crianças, e se “isso seria atingir o objetivo? E no caso de não ter alcançado o objetivo, indagou: “devo continuar a trabalhar com isso?” Entende-se que a percepção do que é ser uma atividade bem sucedida passa pela análise dos objetivos previamente estabelecidos para a atividade. Se os objetivos forem alcançados, pode-se entender que ela foi bem sucedida. Mas seria tão simples assim? Será que é possível avaliar se os objetivos foram alcançados ao final de cada atividade? Observou-se que muitos objetivos postos na EI são contínuos e só são possíveis de serem avaliados a longo prazo.

Outros aspectos que envolvem a especificidade da avaliação na EI foram discutidos, como o fato de na avaliação na EI não se tem o objetivo de promover a classificação e a promoção para outros níveis de ensino e, não ocorrer por meio de “prova”, mas na processualidade das experiências. Assim, a avaliação tem o sentido de ampliar a possibilidade de mediação, tanto do percurso trilhado pelas crianças e suas descobertas, quanto do próprio trabalho do professor (Hoffmann, 2015).

Foi discutido que a atividade bem sucedida depende da adequação da proposta que é feita à faixa etária e perfil da criança. A atividade bem sucedida não tem o mesmo efeito em todas as crianças. Há diferentes formas e intensidades de se envolver e de experienciar as atividades e, ainda assim, é possível elencar aspectos que indicam se a atividade foi bem sucedida. Mencionaram que a “resposta” dada pelas crianças no decorrer e após a atividade; a mudança de comportamento e da ação da

criança diante dos temas trabalhados; sua participação na atividade proposta, ou seja, o envolvimento das crianças”. Esses aspectos ilustram a especificidade da EI que se refere ao fato de que nem todas as atividades ou propostas de trabalho possuem objetivos diretamente ligados ao ensino de conteúdos específicos. O trabalho na EI configura-se mais pelas experiências e interações que ocorrem entre crianças e crianças, e crianças e adultos. Trata-se, portanto, de atividades e propostas de trabalho que objetivam ou que se respaldam no melhoramento das relações (Formosinho; Pinazza; Kishimoto, 2007). Essa especificidade influencia também na forma de conceber e realizar a avaliação.

Se os elementos acima são importantes instrumentos de avaliação, questionamos como é que esses aspectos seriam percebidos, a partir de quais instrumentos e procedimentos seriam observados. A forma de registrar e documentar as atividades produzidas pelas crianças e professoras, as falas das crianças no decorrer das propostas e o envolvimento são passíveis de avaliação. Verificamos que o registro por fotos não é suficiente, uma vez que, elas estatizam um momento, que pode ter sido manipulado, induzindo ao entendimento de atividade bem sucedida, pois pode maquiar dificuldades e conflitos, sem apresentar a processualidade da experiência.

Anos Iniciais

A natureza da maioria das práticas bem sucedidas das professoras dos AI, apresentadas nos portfólios, abordaram o ensino da leitura e escrita. Somente uma professora focalizou o tema geometria (sólidos geométricos), outra a temática da cultura afro-brasileira. Nota-se que as professoras dão liberdade aos alunos para que realizem tarefas a partir de suas conjecturas iniciais, seguida de explicações das ações empreendidas para resolvê-las e justificativa da resposta encontrada.

As professoras dos AI indicaram que uma atividade bem sucedida ocorre quando avaliam que os objetivos foram alcançados, ainda que realizem adaptações no planejamento, em função das demandas dos estudantes, como destacou a professora W: “Considero uma atividade bem sucedida quando consigo realizá-la com todos os educandos mesmo que de forma diversificada e percebo avanços na aprendizagem deles”. Elas indicaram que o interesse dos estudantes em realizar as atividades revelam que foram bem sucedidas, como expressa Mi.

(...) foi a primeira vez que vi meus alunos entusiasmados com uma leitura, (...) eles me cobravam a leitura diária e o que mais achei interessante, o que me fez acreditar que foi uma experiência bem sucedida, é que os alunos se interessaram tanto, que pediram aos seus pais para comprar o livro e, quando vi, várias crianças levaram [os livros] para a escola para acompanhar a leitura... (MAI - Mi).

A professora W. sintetizou essa discussão a partir de critérios de avaliação de prática bem sucedida: “interesse dos educandos; compreensão dos conteúdos e das atividades; realização das atividades; êxito na realização das atividades (em caso de educandos com dificuldades, analiso quais avanços tiveram)”.

Outras apontaram que um tema que tenha motivado os alunos pode ampliar os conteúdos abordados e a introdução de novos assuntos, bem como a aplicação do conhecimento construído para outras situações. A professora V. exemplifica: “[...] as crianças conseguiram fazer a transposição dos conhecimentos para outros momentos de construção colaborativa da aprendizagem.”

Destacaram também que uma mesma atividade, não necessariamente, será bem sucedida para toda a turma, uma vez que aspectos específicos dos estudantes serão variáveis relevantes na sua realização.

Quanto à forma de realização da avaliação de aprendizagem, destacam que ocorre em “roda de conversa” e com “questionamentos” durante a socialização das atividades, com discussões coletivas para a escolha dos procedimentos na elaboração de um texto coletivo, por exemplo. O registro escrito, individual ou coletivo, foi um instrumento de avaliação e documento bastante destacado pelas professoras. Observou-se que a avaliação é assumida como parte do processo, ou seja, consideram o ‘erro’ ou ‘acerto’ como um sinal de aprendizagem que deverá nortear as próximas ações delas. As características da avaliação, pontuadas por Luckesi (2002) - diagnóstica e inclusiva, estão presentes nos depoimentos das professoras.

Também foram pontuadas dificuldades estruturais na realização das atividades como, por exemplo, a falta de recursos didáticos disponibilizados pela escola e o não funcionamento adequado dos recursos tecnológicos. Entretanto, mesmo diante dessas dificuldades, as professoras assumiram a realização das atividades, como ilustram os apontamentos:

[...] destaco que o material foi comprado por mim (docinhos) além dos palitos de dente, que foram levados pelos alunos, já que a escola não possui esse material. Muitas das atividades que realizamos dentro das salas de aula dependem dos nossos recursos e isso muitas vezes dificulta nosso trabalho. (Mi, A1).

A falha do equipamento multimídia para apresentação da história e das imagens comprometeu as etapas do projeto [...] a dificuldade em encontrar o mapa da África, que não tinha na escola entre outras. Mas todas foram superadas graças ao apoio de uma colega de trabalho que desenvolveu o projeto em sua sala também, com a ajuda de uma professora de apoio e da direção da escola. (A., A1).

As avaliações externas que ocorrem no Brasil também foram mencionadas pelas professoras as quais ocorrem no final do terceiro e do quinto ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental e a partir dos segundos anos. Essas avaliações em larga escala exercem uma pressão sobre os professores, já que os resultados são publicizados a partir de “rankings”. Como consequência, elas indicam que há momentos específicos das aulas para abordar os conteúdos que são o foco dessas avaliações e “treinar” para a prova de múltipla escolha, que não é uma prática usual neste nível de ensino. Observa-se um processo seletivo, excludente e classificatório, características da ação de examinar (Luckesi, 2002). De acordo com Oliveira e Moreira (2014) o privilegiar sistemas de avaliação nacionais e

internacionais tem gerado consequências simbólicas das avaliações que são materializadas na divulgação dos “rankings” das melhores escolas, nos quais figuram geralmente as escolas de prestígio que atendem a uma clientela de maior poder aquisitiva. Além disso, em muitos estados brasileiros, como São Paulo, os resultados das avaliações são vinculadas a bônus salariais a professores. Essa situação, de acordo com os depoimentos, gera um sentimento de fragilidade nas professoras, pois acabam sendo culpabilizadas caso os resultados da escola sejam abaixo do esperado e esta situação cria tensões nas relações interpessoais na escola.

Educação de Jovens e Adultos

Quanto a natureza das práticas bem sucedidas dos professores da EJA (anos iniciais do ensino fundamental) apresentadas nos portfólios, uma professora destacou a receita enquanto gênero textual e o outro professor abordou a Tertúlia Literária Dialógica, definida como atuação educativa de êxito (INDLUDE-D, 2006-2011) realizada a partir da leitura compartilhada de clássicos literários. Em ambas as práticas, o diálogo e a troca de conhecimentos entre todos os alunos foram destacados como elementos centrais destas práticas.

Para tanto, o professor e a professora apontaram que embora não haja nenhuma avaliação nacional na EJA como nas demais modalidades de ensino que classifica o desempenho acadêmico dos estudantes, há que se considerar o perfil do docente para com este público, uma vez que faz toda diferença no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. Nas falas da professora, ela destaca que: “ser o perfil do professor um dos elementos que conduz para a realização de uma prática bem sucedida, já que sabemos que depende dele para manter algumas salas cheias e outras não” (MEJA-J).

Em relação às características indicadas pelo professor e pela professora de atividade bem sucedida, destaca-se como sendo chave o alcance dos objetivos propostos, definindo-se como aspecto importante de reflexão sobre o planejamento para adequação da prática pedagógica. Especificamente, a professora chega a relatar que os “conteúdos devem ser expressivos para os estudantes” (MEJA-J) e o professor de que a atividade deve “promover bons resultados para todos os alunos” (MEJA-A). Além do perfil docente, a questão dos conteúdos foi algo muito discutido no grupo focal, apresentando-se como uma dificuldade bastante presente na modalidade da EJA, por ainda não apresentar uma sólida e rigorosa formação inicial e continuada docente. “A gente sabe que uma das maiores dificuldades concentra-se na infantilização das atividades e falta do preparo do docente para com essa modalidade”. (MEJA-A).

Para tanto, ambos foram assertivos nos critérios a serem desenvolvidos, como o interesse e a troca de conhecimentos entre todos os alunos, bem como na elaboração de avaliações mais rigorosas que precisam validar os objetivos propostos a partir de instrumentos mais contínuos, como observações e registros (orais e escritos), que incorporem também a autoavaliação dos alunos.

Considerações finais

Ao analisar as narrativas escritas nos portfólios e os depoimentos dos grupos focais observou-se que, independente do nível de atuação, os futuros mentores indicaram destacadamente a familiarização ou ensino da leitura e escrita como focos da tarefa relatada como bem sucedida. Apontaram, então, a importância do planejamento de diferentes objetivos educacionais; a diversidade de atividades e materiais, de estratégias avaliativas e respectivas documentações.

Assim, os professores, ao avaliarem as crianças, os jovens e adultos, não realizam julgamentos de aprovação ou reprovação. Destinam o ato de avaliar à construção do melhor resultado possível, criando um “novo padrão de conduta, consciente – o padrão da avaliação”, rompendo, “com o campo mórfico estabelecido e herdado, abrindo espaço a uma verdadeira experiência de avaliação, liberta do campo mórfico de forças dessa representação social”. (Luckesi, 2002, p.85). Desse modo, esses professores buscam transcender a classificação estática do processo de ensino e aprendizagem e com uma representação social de viés seletivo e punitivo de tal ato. Contudo, esse viés permanece na ação de examinar das avaliações externas, no caso do ensino fundamental.

Referências

- Barbosa, M. C. S.; Horn, M. G. S. (2008). *Projetos pedagógicos na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Formosinho, J.; Pinazza, M.; Kishimoto, T. (org). (2007). *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o passado. Construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed.
- Hoffmann, J. (2015). *Avaliação e Educação Infantil: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança*. Porto Alegre: Mediação.
- INCLUD-ED. (2006-2011). *Strategies for inclusion and social cohesion from education in Europe. Proyecto integrado, prioridad 7 del VI Programa Marco*. Bruselas: Comisión Europea.
- Luckesi, C. (2002). Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais. *EccoS Revista Científica*, 4 (2), 79-88.
- Luckesi, C. (2014). Avaliação da aprendizagem na Educação Infantil. *Interacções*.32, p. 191-201.
- Oliveira, R. M. M. A.; Moreira, M. A. (2014). Entre o amor e o ódio: narrativas de avaliação das aprendizagens em Portugal e no Brasil. *Revista Teias* (UERJ. Online), v. 14, p. 13-28.
- Sousa, A. Z. (2007). Avaliação, ciclos e qualidade do Ensino Fundamental: uma relação a ser construída. *Estudos Avançados*, v. 21 (60).

[17] AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS NO ENSINO SECUNDÁRIO: DOIS ESTUDOS DE CASO

Paulo Renato Bernardes Nobre

Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, Universidade de Coimbra

Resumo - Os resultados escolares, assumidos como uma tradução de provas dadas numa escala, decorrem não somente do desempenho dos alunos, mas também de um processo socialmente construído em que o professor desempenha um papel fundamental.

No ensino secundário os resultados finais dos alunos são produzidos a partir de uma equação que envolve as componentes de avaliação interna e de avaliação externa. A nossa investigação orientase para as práticas de desenvolvimento do currículo e para a avaliação das aprendizagens no ensino secundário. Sendo de natureza interpretativa, envolve dois estudos: um de profundidade, em duas escolas do Ensino Secundário, uma pública e outra privada, com bons resultados nos exames nacionais; e outro extensivo, com a aplicação de um questionário a professores do ensino secundário a nível nacional. Neste trabalho apresentamos os resultados relativos ao estudo em profundidade. Incidimos na análise das concepções, das práticas, e dos usos da avaliação pelos professores no âmbito da avaliação das aprendizagens.

Os dados mostram a existência de diferentes concepções de avaliação e de ensino e aprendizagem nas duas escolas, assim como a existência de práticas e usos comuns da avaliação. São reveladas as influências da avaliação externa no trabalho avaliativo dos professores do ensino secundário. É definido um inventário de práticas de avaliação a partir dos dados. Este estudo pretende contribuir para a definição de uma agenda ao nível da formação inicial e em serviço dos professores do Ensino Secundário, no domínio da avaliação das aprendizagens.

Palavras-chave: Avaliação das aprendizagens, concepções de avaliação, práticas de avaliação, inventário de práticas de avaliação

1. Introdução

A avaliação é um processo que envolve uma recolha de dados e um juízo de valor baseado numa determinada referência, de forma a sustentar a tomada de decisão sobre uma dada realidade. Este processo é condicionado por múltiplas influências, cuja verdadeira amplitude apenas se conhece se considerarmos que, quer a leitura que fazemos da realidade, quer o referencial usado são construções. As condicionantes podem referir-se a influências conceptuais ou práticas mais ou menos conscientes, a limites da ação avaliativa, ou mesmo aos viés da avaliação, e podem situar-se no campo do avaliador, do avaliado, do referencial ou da própria situação.

Sabemos que a ideia que cada professor faz da avaliação é uma construção combinada do que viveu como aluno, enquanto sujeito avaliado, da sua formação profissional e da sua perspectiva pessoal sobre o ensino e a aprendizagem.

A crítica das formas de avaliação tradicionais (Afonso, 1998, Fernandes, 2011) alerta para uma orientação excessiva da avaliação para propósitos relacionados com a administração e aponta para usos alternativos da avaliação, como solução de orientação pedagógica em que a avaliação é colocada

ao serviço da aprendizagem (Alves, 2004; Earl; 2003; Fernandes, 2011; Gipps & Stobart, 2003; Miller, Linn & Gronlund, 2009; Stobart, 2008).

As escolas portuguesas têm sofrido uma pressão gradual de produção de bons resultados que surge aliada a uma crescente exigência de prestação de contas. O cenário reflete uma tendência de mercantilização da educação e de usos da avaliação que parecem obstaculizar uma utilização claramente orientada para a aprendizagem. Com efeito, as tensões que envolvem esta conjuntura não favorecem o esclarecimento das perspectivas de ensino e de avaliação dos professores, já de si complexas. Na verdade, obrigam os professores e a escola a adotar uma *visão tubular do ensino*, aceitando a pressuposta validade dos testes externos não apenas enquanto instrumento de pilotagem da ação da escola mas também de fiscalização do sucesso do trabalho de cada professor.

É neste quadro de tensões internas e externas, que se concretiza o *agir avaliativo do professor*, justificando-se o interesse no estudo das concepções e das práticas de avaliação dos professores.

1.1. Concepções de avaliação

As concepções dos professores revelam-se na sua ação, no modo como enfrentam a atividade de avaliação das aprendizagens dos alunos (Marchesi & Martin, 2000, p. 405) e também na forma como avaliam. As concepções, na esteira de Brown (2004), referem-se ao quadro de referência através do qual um indivíduo compreende, dá resposta e interage com um determinado fenómeno, sendo algo multifacetado e interligado no caso das concepções dos professores. Nos estudos de Brown (2003, 2004) são identificadas quatro concepções da avaliação:

- Avaliação como melhoria da aprendizagem e do ensino;
- Avaliação como responsabilização dos professores e da escola;
- Avaliação como responsabilização do aluno;
- Avaliação como ação irrelevante.

1.2. Paradigmas de avaliação

A partir dos trabalhos de vários autores, Rodrigues (1994, 2002) identifica três paradigmas da avaliação, que associamos ao *agir avaliativo* dos docentes.

Numa perspectiva *objetivista* ou técnica o modo de conceber a avaliação refere-se essencialmente à medição, convertendo-se os professores em medidores das condutas observáveis dos alunos, numa ação eminentemente mecânica.

Na perspectiva *subjetivista* é assumida a complexidade e a irreversibilidade das situações que, refere Rodrigues (1994), são “construídas pelos sujeitos a partir de interesses e valores diversos e em conflito (...)”. O conhecimento é tomado como subjetivo. A avaliação desempenha uma função de autorregulação e desloca-se para os alunos, centrando-se nos processos.

O paradigma *crítico* refere-se a uma visão dialéctica da realidade social, e a definição do referencial de avaliação será, o resultado de uma co-construção, definindo-se e reconstruindo-se ao longo do processo de avaliação, de modo participativo e colaborativo (Rodrigues, 1994).

2. Objetivo do estudo

O estudo que apresentamos refere-se a uma primeira parte de uma investigação que desenvolvemos em torno do seguinte problema: Sendo a avaliação um processo socialmente construído, em que medida os resultados dos alunos do ensino secundário são mediados pela avaliação dos professores?

Entendemos a mediação como a intervenção realizada pelo professor no âmbito da avaliação das aprendizagens, antes, durante e após a interação com o aluno. Assumimos que esta mediação pode adotar diferentes expressões, para o que concorrem as concepções de ensino, aprendizagem e avaliação.

Para esta componente da investigação, que envolve o estudo de duas escolas em profundidade, delineámos os seguintes objetivos:

- Caracterizar as concepções, práticas e usos da avaliação ao nível das duas escolas;
- Identificar elementos comuns e diferentes no processo de avaliação nas duas escolas;
- Determinar a influência da avaliação externa na ação dos professores.

3. Metodologia

3.1 Contextualização do estudo

O nosso estudo é de raiz qualitativa e orientado para a interpretação do fenómeno da avaliação pelos próprios professores, com tratamento de dados mista.

Apresentamos dados da dimensão de profundidade, com base em dois estudos de caso instrumentais (Stake, 2007) e interpretativos (Merriam, 1998). Foram estudadas duas escolas do ensino secundário da região Oeste, uma pública e outra privada, bem posicionadas regularmente em termos de resultados escolares nos exames nacionais, onde procurámos uma primeira caracterização de concepções, práticas e usos da avaliação e a definição de indicadores para um inventário de práticas.

Este artigo diz respeito aos dados obtidos a partir da realização de 36 entrevistas semi-estruturadas (Flick, 2004). Para a realização das entrevistas utilizámos uma amostragem por conveniência ($N=36$). Numa primeira recolha foram realizadas cinco entrevistas em cada escola, aos respetivos Diretores e aos quatro Coordenadores de Departamento (CDEP) - Ciências Sociais e Humanas, Expressões, Línguas e Matemática e Ciências Experimentais. Numa segunda fase, foram realizadas treze entrevistas por escola, aos Coordenadores de Grupo de Recrutamento (CG) de treze

disciplinas: Artes, Biologia e Geologia, Economia, Educação Física, Filosofia, Física e Química, Francês, Geografia, História, Informática, Inglês, Matemática e Português. A caracterização dos participantes é apresentada no quadro seguinte, agrupada por escola (Escola A – privada; Escola B – pública).

Quadro 1 – Caracterização dos entrevistados.

Caracterização da amostra (Direção, Coord. Departamento e de Grupo)		Freq. (N=36)	%	Escola A (n=18)		Escola B (n=18)	
				Freq.	%	Freq.	%
Sexo	Feminino	21	58,3%	12	66,7%	9	50,0%
	Masculino	15	41,7%	6	33,3%	9	50,0%
Idade	Até 30 anos	1	2,8%	1	5,6%	0	0,0%
	31 - 40 anos	13	36,1%	13	72,2%	0	0,0%
	41 - 50 anos	9	25,0%	4	22,2%	5	27,8%
	Mais de 50 anos	13	36,1%	0	0,0%	13	72,2%
Grau Académico	Bacharelato	1	2,8%	1	5,6%	0	0,0%
	Licenciatura	27	75,0%	14	77,8%	8	44,4%
	Mestrado	8	22,2%	3	16,7%	10	55,6%
Tempo de serviço	Até 7 anos (Descoberta)	3	8,3%	3	16,7%	0	0,0%
	8 - 15 anos (Confiança)	14	38,9%	14	77,8%	0	0,0%
	16 - 25 anos (Proficiência)	6	16,7%	1	5,6%	5	27,8%
	Mais de 25 anos (Maturidade)	13	36,1%	0	0,0%	13	72,2%

A escola A é uma escola privada, localizada na região Oeste, que iniciou a sua atividade em 2005/2006. Tem cerca de 1000 alunos e integra os vários níveis de ensino, desde o 1º Ciclo ao Secundário. Os docentes inquiridos da Escola A apresentam uma média de idades situada no intervalo dos 31-40 anos, possuem uma licenciatura, têm entre 5 e 15 anos de serviço (fase de Confiança).

A Escola B é uma escola pública, localizada igualmente na região Oeste, que foi criada em 1971 como secção de um Liceu Nacional. A escola tem cerca de 1100 alunos e integra o 3º Ciclo e o Ensino Secundário. Os docentes da Escola B apresentam uma média de idades igual ou superior aos 50 anos, têm mestrado, têm mais de 25 anos de serviço (Maturidade).

A distribuição dos participantes em relação ao género é de 58,3% de mulheres e 41,7% de homens, revelando diferenças em relação à distribuição nacional no 3º Ciclo e Secundário (71,3% são mulheres e 28,7% são homens).

3.2 Procedimentos e técnicas adoptadas

Neste trabalho mobilizámos a técnica da entrevista, tendo sido realizadas entrevistas semiestruturadas (Flick, 2004), com uma duração entre 60 a 80 minutos.

As entrevistas, após a sua transcrição, foram sujeitas a uma análise de conteúdo temática (Esteves, 2006), com definição de indicadores a partir do recorte das unidades de registo com propriedades

semânticas pertinentes. A categorização das unidades de registo foi realizada por varrimentos sucessivos e por aproximação, tendo sido mobilizado um procedimento misto, a partir de um conjunto de categorias prévio definido para o guião de entrevista.

Uma revisão através da pesquisa por palavras-âncora permitiu verificar a exaustividade da categorização efectuada. Para conferir a objetividade e a fiabilidade do processo de categorização, procedemos a uma verificação da estabilidade (intracodificador) e da reprodutividade (intercodificadores) (Lima, 2013).

4. Apresentação de Resultados

Conceções, práticas e usos da avaliação

De acordo com a análise efectuada às entrevistas das duas escolas, ensinar é maioritariamente um processo de transmissão de conhecimento e de promoção da aprendizagem do aluno, que se baseia nos programas e integra a avaliação como uma responsabilização do professor e da escola na promoção dessa aprendizagem (Brown, 2014).

O processo de avaliação inclui um planeamento baseado nos programas e uma definição de critérios, no início do ano, pelo Departamento Curricular. Estes critérios incluem as definições sobre os instrumentos a utilizar ao longo do ano. O processo inclui ainda a definição prévia dos níveis de desempenho e a utilização de instrumentos como os testes formais internos, as tabelas de registo da avaliação oral, as questões-aula, e os testes externos, em relação aos quais é manifesta uma opinião favorável por parte dos docentes. A análise e interpretação dos resultados é realizada em conjunto com docentes do Grupo de Recrutamento ou do Departamento, dando lugar a decisões como o fornecimento de informação ao aluno ou o reajustamento do ensino. Existe uma preparação para os exames externos que se baseia na resolução de exames idênticos ou de anos anteriores.

As práticas de avaliação são padronizadas a nível da escola e do Departamento, sendo utilizada a avaliação formativa, diagnóstica e a avaliação por exame, esta com elevada expressão e que associamos ao significado de avaliação sumativa, substituindo esta.

A avaliação é utilizada para preparar o aluno para o ensino superior, para regular o ensino, para definir medidas de apoio suplementar, como o apoio às aprendizagens, e também para atribuir classificações aos alunos.

O sucesso na avaliação é potenciado pela importância atribuída aos testes de nível nacional e também a uma prática de preparação para o exame. O sucesso educativo, por sua vez, está associado às condições socioeconómicas dos alunos, à existência de uma articulação curricular vertical e ao trabalho cooperativo dos professores. A experiência do corpo docente e a existência na escola de um sistema de apoio às aprendizagens são fatores igualmente potenciadores do sucesso escolar dos alunos.

Diferenças no processo de avaliação nas duas escolas

Para a escola A a promoção da aprendizagem do aluno surge mais relacionada com as aprendizagens escolares, programáticas, sobretudo nos Coordenadores. Por outro lado, no caso da Escola B ganha mais visibilidade a preocupação com a formação integral dos alunos como pessoa.

A avaliação reflete esta tendência, com a Escola B a relacionar a avaliação em primeiro lugar a uma melhoria da aprendizagem e do ensino, e com a Escola A a estabelecer essa ligação a uma responsabilização da escola e dos professores (Brown, 2004). Esta diferença parece refletir, no caso da Escola A, uma lógica mais tecnicista (Rodrigues, 1994, 2002), comum ao início da carreira de professor, que pode associar-se à juventude desta escola e estar em concurso pelo seu espaço de ação na cidade.

A escola B parece apresentar uma maior influência da lógica subjetivista ou hermenêutica da avaliação (Rodrigues, 1994, 2002), por um entendimento amplo da avaliação, como algo mais do que um ato técnico. Os docentes da Escola B, apresentam mais idade, uma maior experiência familiar e profissional e pertencem a uma escola com uma cultura de trabalho consolidada.

As duas escolas revelam no entanto formas idênticas de usar a avaliação, pela associação a medidas de promoção da aprendizagem, de maximização institucionalizada do trabalho dos professores e da escola (Stobart, 2008) e também de preparação dos alunos para o exame, com medidas de priorização do ensino (idem). Esta é uma orientação comum, que consubstancia a categorização da *avaliação por exame* como um dos tipos de avaliação, sob a forma de ensino para o teste (Miller, Linn & Gronlund, (2009).

Segundo os professores da escola A os testes limitam o ensino, e para os docentes da escola B o treino de preparação para o teste é essencial, como fator de diminuição das diferenças existentes entre os critérios definidos pelo Ministério e as práticas de ensino dos professores.

Influência da avaliação externa na ação dos professores

O fenómeno da prestação de contas parece-nos claramente presente no texto dos entrevistados das duas escolas. Para a Escola A o peso deste indicador é algo diferente, sendo condicionado pela juventude e composição do corpo do docente, quer em relação às outras escolas, quer relativamente aos alunos e às famílias que a escolhem.

Para a Escola B a prestação de contas está associada ao cumprimento das expectativas dos alunos e das famílias, mas também à competição, dos professores na produção de bons resultados, da escola com as outras escolas do ensino secundário. A perspetiva da competição a nível nacional é, de resto, manifestamente comum às duas escolas estudadas, assim como a indicação, ainda que difusa, do fator socioeconómico dos alunos como determinante para a qualidade da sua aprendizagem e do trabalho

desenvolvido pelas escolas. Em qualquer das escolas está presente a noção da avaliação como porta de acesso ao ensino superior e determinante do futuro dos alunos.

5. Considerações Finais

Os dados apresentados, embora reduzidos dada a natureza deste trabalho, são reveladores de práticas de avaliação comuns nas duas escolas e refletem as exigências de avaliação definidas legalmente no quadro de um imperativo de produção de bons resultados. É identificada a influência da idade e da experiência do corpo docente, nas conceções sobretudo, e também as consequências da avaliação externa no desenvolvimento do currículo nestas escolas. Isto manifesta-se na maximização de esforço e de tempos, na priorização de conteúdos, no ensino para o teste e no estabelecimento de um sistema de apoio à aprendizagem que tem como objetivo promover os melhores resultados num sistema de competição, cuja natureza coloca em jogo, no ensino secundário, o futuro do aluno, da escola e dos professores.

REFERÊNCIAS

- Afonso, A. (1998). Políticas Educativas e Avaliação Educacional. Para uma análise sociológica da reforma educativa em Portugal. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Alves, M. P. (2004). Currículo e avaliação. Uma perspectiva integrada. Porto: Porto Editora.
- Barreira, C. & Pinto, J. (2005). A investigação em Portugal sobre a avaliação das aprendizagens dos alunos (1990-2005). Investigar em Educação. Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, nº 4, 21-105.
- Earl, L. (2003). Assessment as learning: Using classroom assessment to maximise student learning. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Esteves, M. M. (2006). Análise de Conteúdo. In J. Lima & J. A. Pacheco (Org.s). Fazer Investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses (pp.105-126). Porto: Porto Editora.
- Fernandes, D. (2011). Avaliar para melhorar as aprendizagens: Análise e discussão de algumas questões essenciais. In I. Fialho & H. Salgueiro (Eds.), Turma Mais e sucesso escolar: Contributos teóricos e práticos (pp. 81-107). Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora.
- Flick, U. (2004). Uma introdução à pesquisa qualitativa. Porto Alegre: Bookman.
- Gipps, C. & Stobart, G. (2003). Alternative Assessment. In, T. Kellaghan & D. Stufflebeam (Ed.s). International Handbook of Educational Evaluation. (pp. 549-576). Boston: Kluwer.
- Merriam, S. (1998). Qualitative research and case study applications in education (2.^a Ed.). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Miller, M., Linn, R. & Gronlund, N. (2009). Measurement and Assessment in Teaching (10th Ed.). Upper Saddle River: Pearson Education.

- Nobre, P. (2015). Avaliação das Aprendizagens no Ensino Secundário: conceções, práticas e usos. Tese de doutoramento em Ciências do Desporto e Educação Física na especialidade de Ciências da Educação Física, apresentada à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, Universidade de Coimbra.
- Rodrigues, P. (1994). As três lógicas da avaliação de dispositivos educativos. In A. Estrela & P. Rodrigues (Coord.). Para uma fundamentação da avaliação em educação. Lisboa: Edições Colibri.
- Stake, R. (2007) A Arte da Investigação com Estudos de Caso. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Stobart, G. (2008). Testing Times. The uses and abuses of assessment. London: Routledge.

[18] VALIDADE E PERCEÇÕES DE JUSTIÇA DA APLICAÇÃO DAS ADAPTAÇÕES NA AVALIAÇÃO PARA ALUNOS COM DISLEXIA

Leonor Ribeiro
Ana Paula Loução Martins
José Carlos Morgado
Universidade do Minho, Portugal.

Resumo - As adaptações nas provas de avaliação têm como objetivo minimizar o impacto das dificuldades intrínsecas dos alunos e assim permitir fazer uma avaliação precisa das suas competências e conhecimentos. De acordo com a legislação portuguesa os alunos com dislexia podem usufruir de adaptações no processo de avaliação. No entanto, não existe investigação sobre o assunto em Portugal. A presente investigação, no âmbito do doutoramento em Educação Especial, tem por finalidade contribuir para a sistematização e o aprofundamento do conhecimento sobre as adaptações nas provas de avaliação para alunos com Dislexia. Serão realizados dois estudos. Um experimental, com uma amostra aleatória e estratificada de alunos do 4º ano do Ensino Básico do concelho de Oeiras, cujo objetivo é dar a conhecer o impacto e a validade de dois tipos de condições especiais nos resultados dos alunos com dislexia nas provas de avaliação. O segundo estudo é descritivo e tem como objetivo avaliar as perceções de justiça de alunos, de pais e de professores do ensino básico em relação às adaptações curriculares para alunos com dislexia. Os dados serão analisados através de estatística descritiva, inferencial e correlacional. O impacto social esperado é o de esclarecer a validade e eficácia das adaptações utilizadas em alunos com Dislexia.

Palavras-chave: eficácia; ensino básico regular; justiça; revisão da literatura; condições especiais, provas de avaliação

As Dificuldades de Aprendizagem Específicas não são uma entidade homogénea, pelo contrário, as crianças com este diagnóstico têm prognósticos diferentes e dificuldades diversas, pelo que se torna evidente a necessidade de implementarem adaptações curriculares, tanto ao nível do ensino, como da avaliação, para que desta forma seja possível minimizar o impacto das dificuldades dos alunos e assim permitir que os resultados reflitam a sua real habilidade, e não as suas dificuldades de aprendizagem (Brigham, Scruggs & Mastropieri., 2011; Lerner & Johns, 2009; Mastropieri & Scruggs, 2007).

De acordo com a legislação em vigor em Portugal, Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro, os alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente podem usufruir de adequações no processo de avaliação, bem como ao nível de exames nacionais, está previsto nas normas do Júri Nacional de Exames que os alunos com Dislexia podem usufruir de condições especiais ao nível do espaço/material, do acompanhamento por um docente, aplicação da ficha A e produtos de apoio (Pereira & Rodrigues, 2017).

As adaptações nas provas de avaliação podem ser realizadas a vários níveis, sendo necessária uma equipa multidisciplinar, que consiga ter em consideração os vários aspetos para determinar as adaptações adequadas aos alunos, devendo estar atualizado em relação à investigação e legislação

sobre esta temática, bem como ter dados atualizados sobre o aluno (Hoover & Patton, 2005; Polloway, Patton, Serna, & Bailey, 2013; Salend, 2008; Thurlow et al., 2005, citados por Lai & Berkeley, 2012):

- Tempo/horário (duração, frequência dos testes)
- Tipo de resposta (oral, escrita)
- Ambiente/local (modificação da sala ou estruturação da sala)
- Equipamento/materiais (computadores, processador de voz, áudio)
- Modo de apresentação (visual, auditiva ou tátil)
- Linguísticas (alunos que não estejam a ser avaliados na sua língua materna)

O tema das adaptações nas provas de avaliação é bastante controverso, por diversas razões, por haver algumas crenças de que modificam as competências avaliadas, pelas variações que existem de estado para estado e modificações constantes nas adaptações permitidas pela legislação. Para além disto existe uma quantidade limitada de estudos empíricos sobre o efeito das adaptações (Fuchs, Fuchs, Eaton, Hamlett & Karns, 2000; Philips, 1994 citados por Bolt & Thurlow, 2004). Tindal e Fuchs (1999) numa revisão da literatura concluíram que o efeito das adaptações nos resultados dos testes varia consideravelmente de estudo para estudo e são poucos os estudos que utilizam métodos experimentais. Em Portugal há uma ausência de investigação sobre esta temática, estando legisladas algumas adaptações para as avaliações e para os exames nacionais, verificando-se igualmente alterações constantes nas condições especiais para os exames, o que parece demonstrar alguma incerteza sobre que adaptações são adequadas.

De forma a garantir que uma adaptação é justa devem-se eliminar fontes de variação na prestação do aluno, que sejam irrelevantes, ou seja, que não alterem o constructo do teste e outro aspeto importante é que essas adaptações tenham um maior impacto nos alunos com necessidades especiais, do que naqueles sem necessidades especiais, “differential boost” (Fletcher, Francis, Boudousquie, Copeland, Young, Kalinowski, & Vaugh, 2006).

Uma das adaptações mais comuns para alunos com dislexia é a leitura do enunciado (Lovett & Lewandowski, 2015). No entanto, existem estudos que revelam que os alunos não apreciam a aplicação desta medida, considerando-a prejudicial (Nelson, Jayanthi, Epstein, & Bursuck, 2000), ou sentem dificuldade em a utilizar eficazmente (McKevitt & Elliot, in press citado por Elliot, McKevitt & Kettler, 2002). Um estudo com alunos de 3.º ano com dislexia, mostrou resultados significativamente melhores nos alunos que realizaram o teste de conhecimentos gerais com a leitura do enunciado, do que naqueles que não usufruíram desta adaptação (Fletcher et al., 2006). Fuchs et. al (2000) desenvolveram uma investigação em alunos de 4º ano, incluindo 181 sem Dificuldades de Aprendizagem Específicas e 192 alunos com Dificuldades de Aprendizagem Específicas, acerca de adaptações na avaliação de testes de matemática, não se verificaram benefícios na leitura do enunciado para alunos com Dificuldades de Aprendizagem Específicas, mas na prova de aplicações (resolução de problemas), esta adaptação já teve um impacto estatisticamente significativo em alunos

com Dificuldades de Aprendizagem Específicas. No mesmo estudo, foram analisados outros tipos de adaptações, verificando-se que com o tempo suplementar não se diferenciaram os resultados entre os alunos com e sem dificuldades, enquanto que, com o ditado das respostas se verificaram diferenças. Para além disso verificaram que habitualmente os professores sobrevalorizam o tempo suplementar e a opinião dos professores acerca da necessidade da mesma não corresponde a um aumento significativo nos resultados das provas de cálculo dos alunos com Dificuldades de Aprendizagens Específicas, comparativamente aos dos alunos sem dificuldades (*differential boost*). Nas restantes provas de matemática (conceitos e aplicações) os alunos sem dificuldades também beneficiaram mais, do que os alunos com Dificuldades de Aprendizagem Específicas, com efeitos quase estatisticamente significativos. (Fuchs et al., 2000).

Elliott e Marquart (2004) desenvolveram um estudo sobre o impacto do aumento da duração do tempo de um teste de matemática, sendo a amostra composta por 69 alunos do 8º ano, destes 23 com necessidades educativas especiais, nomeadamente Dificuldades de Aprendizagem Específicas, 23 alunos considerados em risco educacional na área de matemática e outros 23 sem dificuldades. Os resultados mostram que não houve diferenças significativas nos resultados dos testes com e sem a adaptação nos alunos com necessidades educativas especiais, e as melhorias que existiram foram semelhantes às dos alunos sem dificuldades. Os alunos que beneficiaram mais foram os alunos em risco educacional, portanto todos os alunos aumentaram ligeiramente os seus resultados, mas os alunos com necessidades educativas especiais e em risco educacional tiveram mais ganhos. Os autores sugerem que a ordem na qual foram aplicadas as provas (com e sem adaptação) influenciou a prestação dos alunos, especialmente os alunos com necessidades educativas especiais, pois estes quando tiveram a prova com adaptação como segunda condição, utilizaram significativamente menos tempo, pelo que os autores sugerem que existem outras condições a influenciarem os resultados (atenção, empenho, motivação), bem como sugerem que esta adaptação isolada é insuficiente e que sem um ensino prévio de estratégias para utilizar eficazmente esta adaptação ela se revela ineficaz. As estratégias, indicadas pelos alunos, utilizadas nos testes foram semelhantes nos três grupos, e houve mais alunos com necessidades educativas especiais a indicarem que se sentiram mais motivados quando puderam usufruir de mais tempo. Não houve diferenças significativas entre os grupos em relação ao recomendar este tipo de adaptação.

Num estudo desenvolvido por Crawford, Helwig e Tindal (2004) sobre a importância do aumento da extensão do tempo em testes de escrita (*Oregon Statewide Assessment Test-Writing*), utilizando uma amostra de alunos do 5º (213) e 8º ano (140) de escolaridade, destes 42 alunos do 5º ano e 6 alunos do 8º ano estavam diagnosticados com Dificuldades de Aprendizagem Específicas, os resultados revelam melhorias significativas na amostra de 5º ano, tanto nos alunos com e sem Dificuldades de Aprendizagem Específicas, quando o teste foi aplicado em três dias. O mesmo não se verificou na amostra de 8º ano, o que parece comprovar que o tempo habitualmente utilizado nas provas estaduais de escrita é o suficiente, pelo que não se justifica um maior investimento em recursos monetários e de tempo.

Nas revisões de literatura efetuadas por Lai e Berkeley (2012) e por Fuchs, Fuchs e Capizzi (2005) os autores concluíram que há falta de consistência entre os resultados dos estudos e existe uma escassez de estudos empíricos que validem cada uma das adaptações.

Em relação às percepções de justiça face à aplicação dos testes, Bursuck, Munk e Olson (1999) desenvolveram um estudo com alunos do ensino secundário sobre adaptações ao nível dos critérios de classificação, verificando-se que a maioria dos alunos cotou como injustas as adaptações, o que torna claro que este é um tema muito sensível para os alunos, e em termos práticos é fundamental ter em consideração a opinião dos alunos, antes de implementar qualquer adaptação. Num estudo realizado por Nelson, et al. (2000) evidenciou-se que apesar de a maioria dos alunos ter preferência pela implementação de adaptações, não têm percepções positivas em relação às adaptações na avaliação. Os resultados de um estudo de Marquart (2000) mostram que muitos pais, mas nenhum professor, consideram que os resultados de um teste adaptado são menos válidos (Elliot, et al, 2002). Jayanth, Epstei, Pollway & Bursuck (1996) realizaram um estudo nacional sobre as percepções dos professores em relação às adaptações nos testes e verificou-se que a maioria não considera justo fazer adaptações nos testes só aos alunos com necessidades educativas especiais.

Neste contexto é relevante a realização de um estudo que comprove a validade das adaptações nas provas de avaliação para alunos com dislexia e se analisem as percepções de justiça face a estas adaptações.

METODOLOGIA

O presente projeto de doutoramento tem por finalidade contribuir para a sistematização e o aprofundamento do conhecimento relacionado com as adaptações nos testes, no contexto da dislexia, em Portugal. Assim, os objetivos consistem em conhecer o impacto e a validade de duas das adaptações mais frequentemente utilizadas nas avaliações e avaliar as percepções de justiça de alunos, dos pais e de professores do ensino básico em relação às adaptações curriculares para alunos com dislexia.

O projeto descrito inclui um estudo experimental e outro descritivo, e os dados quantitativos irão ser recolhidos e analisados com base no paradigma positivista, sendo efetuada uma análise quantitativa descritiva, inferencial e correlacional.

Para o presente estudo experimental pretende-se que a amostra seja aleatória e estratificada (Macmillen, 1993), em termos de presença de dislexia e por agrupamento. A amostra do estudo descritivo inclui os mesmos alunos do estudo anterior e ainda os respetivos professores de ensino regular, titulares de turma, pais e os professores de educação especial das escolas onde for implementado o primeiro estudo.

Neste estudo serão utilizadas provas de avaliação adequadas ao ano de escolaridade, equivalentes em termos de conteúdo e grau de dificuldade e com dois formatos: formato A, com adaptações e formato B, sem as adaptações e um questionário de percepções de justiça face às adaptações curriculares, para alunos, pais e professores.

Os dados relativos aos resultados nas provas de avaliação serão aplicados pela investigadora e recolhidos na sala de aula regular, seguindo um guião previamente estabelecido. A participação dos alunos da amostra é voluntária, anónima e confidencial. O projeto e provas de avaliação a aplicar nas escolas serão submetidos a aprovação às diversas entidades, desde a Universidade do Minho, à direção geral de educação e concelhos executivos dos agrupamentos. Será solicitada a autorização para participar aos professores das turmas, aos encarregados de educação e aos alunos.

Os estudos mostram a falta de consistência e de estudos empíricos que demonstrem a validade das adaptações mais frequentemente adotadas para alunos com Dificuldades de Aprendizagem Específicas. Verifica-se que muitas das adaptações que frequentemente são aplicadas aos alunos com Dificuldades de Aprendizagem Específicas, não beneficiam todos os alunos de igual forma e os resultados de alguns estudos mostram ainda que algumas das adaptações são igualmente benéficas para alunos sem Dificuldades de Aprendizagem Específicas, o que as torna não válidas. É considerado igualmente pertinente que cada adaptação seja analisada em termos de limitações que possam ter em termos práticos, tanto pela necessidade de mais recursos humanos e materiais, como pela gestão do tempo, pois determinadas adaptações podem-se tornar inviáveis ou inoportáveis nalguns contextos educativos.

Considera-se pertinente a realização de estudos empíricos que validem individualmente cada uma das adaptações, pelo que a presente investigação trará um contributo para a comunidade científica e docente, mostrando que adaptações são válidas e eficazes nos testes, tornando mais fácil para os professores a tomada de decisão acertada e assente em dados concretos.

Referências bibliográficas

- Bolt, S.; Thurlow, M. (2004). Five of the most frequently allowed testing accommodations in state policy: synthesis of research. *Remedial and Special Education, 25*, 141-152.
- Brigham, F. J., Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (2011). Science and students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice, 26*, 223–232.
- Bursuck, D.; Munk, D., & Olson, M. (1999). The fairness of report card grading adaptations: what do students with and without learning disabilities think? *Remedial and Special Education, 20* (2), 84-92, 105.
- Crawford, L.; Helwig, R., & Tindal, G. (2004). Writing performance assessments: how important is extended time? *Journal of Learning Disabilities 37* (2), 132-142.

- Elliot, S., & Marquart, A. (2004). Extended time as a testing accommodation: its effects and perceived consequences. *Exceptional Children*, 70, 349-367.
- Elliot, S.; McKeivitt, B., & Kettler, R. (2002). Testing accommodations research and decision making: the case of “good” scores being highly valued but difficult to achieve for all students. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 35, 153-166.
- Fletcher, J.; Francis, D.; Boudousquie, A.; Copeland, K.; Young, V.; Kalinowski, S.; & Vaughn, S. (2006). Effects of accommodations on high-stakes testing for students with reading disabilities. *Exceptional Children*, 72, 136-150.
- Fuchs, L., Fuchs, D., & Capizzi, A. (2005). Identifying appropriate test accommodations for students with learning disabilities. *Focus on Exceptional Children*, 37 (6), 1-8
- Fuchs, L., Fuchs, D., Eaton, S., Hamlett, C., & Karns, K. (2000). Supplementing teacher judgments of mathematics test accommodations with objective data sources. *School Psychology Review*, 29, 65-85.
- Hoover, J., & Patton, J. (2005). Curriculum adaptations for students with learning and behavior problems: Differentiating instruction to meet diverse needs. Texas: Pro-Ed.
- Jayanthi, M., Epstein, M., Polloway, E., & Bursuck, W. (1996). A national survey of general education teachers' perceptions of testing adaptations. *The Journal of Special Education*, 30, 99-115.
- Lai, S. A., & Berkeley, S. (2012). High-stakes accommodations: Research and practice. *Learning Disabilities Quarterly*, 35, 158–169.
- Lerner, J. W., & Johns, B. (2009). Learning disabilities and related mild disabilities: Characteristics, teaching strategies and new directions. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Lovett, B. J., & Lewandowski, L. J. (2015). Testing accommodations for students with disabilities: research-based practice. Washington: American Psychological Association.
- Macmillen, N. A. (1993). Estatística: A recolha, organização e interpretação de dados. In H. Gleitman (Ed.), *Psicologia* (2 ed., pp. 905-939). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (2007). The inclusive classroom. Strategies for effective differentiated instruction. (4^a ed.). New Jersey: Pearson Education Inc.
- Ministério da Educação (2008). Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro. Diário da República, 1^a série – nº 4.
- Nelson, J.; Jayanthi, M., Epstein, M., & Bursuck, W. (2000). Students preferences for adaptations in classroom testing. *Remedial and Special Education*, 21 (1), 41-52.
- Pereira, D. B. & Rodrigues, E. (2017) Guia para a aplicação de condições especiais na realização de provas e exames. Direção-Geral da Educação- Júri Nacional de Exames.
- Polloway, E. A., Patton, J. R., Serna, L., & Bailey, J. W. (2013). Strategies for teaching learners with special needs (10th ed.). New Jersey: Pearson Education.
- Salend, S. (2008). Determining appropriate testing accommodations complying with NCLB and IDEA. *Teaching Exceptional Children*, 14-22.
- Sireci, S.; Scarpati, S., & Li, Shuhong (2005). Test accommodations for students with disabilities: an analysis of the interaction hypothesis. *Review of Educational Research* 75 (4), 457-490.

Tindal, G., & Fuchs, L. S. (1999). A summary of research on test change: An empirical basis for defining accommodation. Lexington: University of Kentucky, Mid-South Regional Resource Center.

[19] PROFESSORES INICIANTES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS

Andressa Wiebusch

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - Brasil.

Eloisa Maria Wiebusch

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – Brasil.

Resumo - O presente estudo buscou identificar como os professores iniciantes da Educação Superior realizam a avaliação da aprendizagem dos estudantes em cursos de graduação. A pesquisa é qualitativa, para a coleta de dados realizamos entrevistas semiestruturadas com quatro professores iniciantes de uma universidade pública, localizada no interior do Rio Grande do Sul (RS), Brasil. Para a interpretação dos dados utilizamos a análise de conteúdo proposta por Bardin (2009). Identificamos que um dos desafios para os professores iniciantes é a avaliação dos estudantes, como são profissionais inexperientes na profissão, eles não sabem como realizar o processo avaliativo e as avaliações nas aulas acabam sendo principalmente por meio de provas. Compreendemos que a avaliação necessita constituir-se como um processo contínuo, sistemático e processual em que o estudante é avaliado constantemente e que isso precisa ser trabalhado na formação do professor iniciante.

Introdução

Para os professores iniciantes, a avaliação é um enfrentamento docente, principalmente para os docentes bacharéis, pois muitos desconhecem metodologias e estratégias de avaliação para o processo de ensino e de aprendizagem. Como esses professores têm conhecimentos científicos, de acordo com sua formação acadêmica, o conhecimento pedagógico precisa ser constituído cotidianamente, é uma construção, uma vez que a aprendizagem da docência envolve diversas dimensões, referentes à sala de aula e aos elementos que compõem a organização do trabalho pedagógico.

Sendo assim, a prática pedagógica precisa ser planejada considerando, o currículo do curso, as ementas das disciplinas, a carga horária, o processo de ensino e aprendizagem, bem como será o processo avaliativo. Essa dinâmica envolve desde o planejamento até a escolha dos materiais para a aula, os recursos tecnológicos que serão utilizados, o tempo previsto, as estratégias de ensino e a avaliação das aprendizagens, de modo a favorecer a construção do conhecimento dos estudantes.

Docência e avaliação

Compreendemos que na docência não bastam apenas os conhecimentos científicos referentes aos conteúdos específicos, mas que são necessários conhecimentos acerca do saber “ensinar”, saberes pedagógicos. Destacamos que, no conjunto de conhecimentos implicados no exercício da docência, o professor também precisa considerar o contexto institucional e o contexto sociocultural dos estudantes, para compreender quem são seus alunos e como esses aprendem.

Além disso, apropriar-se de conhecimentos específicos e pedagógicos é essencial para aprendizagem docente e para a atuação do professor universitário que fará a mediação dos processos de ensino e aprendizagem dos estudantes. A aprendizagem dos estudantes no espaço universitário está relacionada ao seu processo de aprendizagem, ao modo que ele aprende e ao ensino que é ofertado nesse lugar, bem como às interações e mediações que estabelece com os professores e com os colegas. Nesta direção, Zabalza (2004, p. 189) afirma que:

Uma preocupação essencial para quem desenvolve seu trabalho formativo na universidade é a reconsideração dos processos e das estratégias por meio das quais os estudantes chegam à aprendizagem. Somente a partir de um claro conhecimento desses processos estaremos em condições de aprimorá-lo, ajustando para isso nossos métodos de ensino.

O autor destaca a necessidade de "olhar" para o processo de aprendizagem dos estudantes, de observar como os alunos chegam à aprendizagem e também de repensar os métodos de ensino. São os processos de interação e mediação estabelecidos em sala de aula que irão repercutir em sentidos e significados, permitindo essa elaboração e reelaboração de saberes, a partir do confronto do saber que o outro possui, bem como do compartilhamento de saberes entre pares, consolidando o processo de aprendizagem.

Consideramos que os saberes e as experiências dos professores e dos estudantes são distintos e diversos, nesse sentido, a dinâmica pedagógica da aula precisa ser pensada na direção de aproximar os saberes e as experiências discentes e docentes, permitindo a elaboração e a reelaboração de novos saberes. O autor ainda complementa que são "poucos professores universitários que assumem seu compromisso profissional como docentes de fazer (propiciar, facilitar, acompanhar) com que os alunos aprendam" (ZABALZA, 2004, p. 123). Isso nos faz questionar: qual o papel do professor? Qual o seu compromisso com o ensino e a aprendizagem dos estudantes? O que nos faz refletir acerca da profissão docente.

Ao problematizarmos sobre a docência, os professores iniciantes destacaram aspectos da organização didática, que utilizam recursos tecnológicos no ensino presencial das aulas dos cursos de graduação, por meio do site do Ambiente Virtual de Ensino-Aprendizagem (AVEA), o Moodle e percebemos que o uso nas disciplinas é constante:

Tenho a disciplina organizada no moodle, costumo sempre, antes da aula, disponibilizar o material, para que se os alunos quiserem abrir o material antes da aula, trazer para aula, não incentivo a imprimir, disponibilizo tudo online, então esse é meu planejamento prévio de aula. O material disponibilizado aos alunos é para que eles possam levar na aula para fazer anotações. Toda aula está disponível no moodle e todos os exercícios que dou é com base no material (Professor Luís, 2013).

Uso o moodle nas três disciplinas, disponibilizando leituras, materiais complementares, exercícios, exemplos, casos práticos coloco todo o material antes e depois da aula (Professor Pedro, 2013).

Disponibilizo os materiais da disciplina no moodle para que os alunos possam lembrar, o que foi dado na semana. Se ocorre de algum aluno não conseguir participar naquela semana por algum contratempo, ele consegue pegar o conteúdo (Professor Tiago, 2014). Desde que ingressei como professor utilizo o moodle, desde a primeira aula, porque como aluno usava o ambiente e é uma ferramenta muito boa. Cobro dos alunos, se eles acessaram para ver os materiais disponibilizados, e têm alunos que não acessam. Mas tem alunos que vão preparados para a aula, já lerem o material e acabam aprendendo muito mais, e estão interessados em perguntar coisas além do que já leram. (Professor Fernando, 2015)

Observamos que os professores organizam a aula no moodle e utilizam esse ambiente virtual como uma ferramenta para o ensino. Essa dinâmica pedagógica, nas disciplinas, permite que o acadêmico tenha acesso aos materiais de cada aula, bem como desenvolva os exercícios propostos pelos professores, por meio do uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICS).

Cunha (2013) ressalta o impacto da informatização das informações na comunicação e no ambiente de ensino e de aprendizagem. O que requer que o professor tenha fluência tecnológica para utilizar o moodle nas disciplinas. A própria universidade desenvolve cursos e tutoriais de como manusear esse ambiente, incentivando que, além do ensino a distância, o ensino presencial também o utilize o ambiente virtual de aprendizagem. Para que os alunos possam aprender, o professor necessita contemplar o ensino e as estratégias a serem implementadas e torná-las atrativas. Nas palavras dos professores:

O meu desafio maior é tornar a aula atrativa para o aluno, fixar mais a atenção dele. A minha preocupação desde o início é dar uma boa aula, que o aluno se interesse pela aula, que fixe a atenção do aluno (Professor Pedro, 2013).

O desafio que acabei ignorando, foi como tornar a aula mais interessante para o aluno, isso não sei como fazer e acabei deixando de lado, me comprometi 100% em passar o conteúdo correto, isso às vezes não é trivial, tu precisas estudar, precisava tirar as minhas dúvidas e às vezes decorava. O que eu acho que é uma dificuldade isso vale para qualquer professor mesmo professor experiente é essa, como tornar aquilo interessante para o aluno, não posso dar a mesma aula que ministrava há trinta anos. O desafio agora, entre outros, é tentar tornar as aulas mais interessantes (Professor Augusto, 2015).

Nessas narrativas, identificamos a angústia dos docentes em relação ao modo de tornar as aulas mais atrativas. Isso também diz respeito às práticas inovadoras, aos “modos de ensinar e de aprender mais dinâmicos, interativos, desde que se ofereçam novas possibilidades e novos

procedimentos para resolver velhos problemas ligados à metodologia, à relação professor-aluno e à avaliação da aprendizagem” (VOLPATO, 2010, p. 133). Essas práticas inovadoras dependem muito do docente e do seu perfil profissional. Quanto à avaliação dos estudantes nas aulas, os professores iniciantes relatam como realizam o processo avaliativo:

As avaliações são provas, infelizmente é o meio mais fácil de fazer o aluno a estudar, e dou trabalhos. Os trabalhos são avaliativos também, normalmente 30% da nota, e 70% a prova. A reprovação é muito grande, me surpreendi com o índice de reprovação. Se a gente quiser exigir muito vai reprovar muita gente, há algum problema e não se discute sobre a reprovação, se reprovar 100% da turma, o problema não é a turma, é o professor, então isso me acendeu um sinal de alerta, até conversei com alguns colegas sobre isso. (Professor Luís, 2013)

Costumo avaliar com prova, trabalho, exercícios e alguma coisa prática do que eles vão fazer na indústria, são essas as metodologias de avaliação. As provas os alunos fazem, mostro para os alunos as notas e as provas ficam arquivadas comigo. Já tive turma com mais de 50% de reprovação. (Professor Pedro, 2013)

A avaliação que faço dá para se dizer que é em forma de portfólio, porque dou atividades em todas as aulas e retorno para eles, se está certo ou se não está. As atividades correspondem a uma nota e no meio do semestre dou uma avaliação prévia da situação de cada um. Além disso, tem a prova final da disciplina. (Professor Tiago, 2014).

Faço exercícios, provas e trabalhos ao longo do semestre. Inclusive tem exercícios com dois pontos extras, que são em algumas aulas. A ideia primeira é mantê-los ativos estudando, segundo, é um incentivo a mais para que eles venham à aula e não falem o máximo possível (Professor Fernando, 2015).

Identificamos que o processo avaliativo é diverso, cada professor tem um modo de avaliar. E que um dos desafios para o professor iniciante é a avaliação dos estudantes, pois como são profissionais inexperientes na profissão, eles não sabem como realizar o processo avaliativo. As narrativas revelam o modo como os professores estão avaliando os alunos, as avaliações nas aulas acabam sendo principalmente por meio de provas, às vezes trabalhos e há uma preocupação com a reprovação. Percebemos que para os quatro professores que a avaliação está focada em provas. A prova é um dos instrumentos avaliativos muito utilizados na Educação Superior, pois:

Tende-se a pensar que apenas uma prova tradicional revela o que os alunos sabem e quais são seus erros e suas dificuldades, quando de fato pode-se utilizar múltiplas fontes de informação e aplicar instrumentos variados que se adaptam à diversidade de estilos motivacionais e de aprendizagem dos

estudantes, e igualmente às formas de ensino dos professores, que também são diferentes (SANMARTÍ, 2009, p. 97)

A prova não é o único instrumento avaliativo, o professor precisa utilizar diferentes instrumentos para avaliar a aprendizagem dos estudantes. A avaliação necessita constituir-se como um processo contínuo, sistemático e formativo, em que o estudante é avaliado constantemente e de diferentes formas.

Luckesi (2014) problematiza duas modalidades de avaliação: a utilizada para avaliar um objeto em construção e a de acompanhamento de uma ação. Sendo assim, compreendemos que a avaliação incide na análise da aprendizagem dos estudantes e direciona-se a um acompanhamento dessa aprendizagem, objetivando a intervenção para a melhoria dos resultados. Porém, precisamos pensar a avaliação a partir da perspectiva processual, não como um controle, mas como um instrumento para avaliar a aprendizagem do estudante. O professor precisa realizar um acompanhamento do processo de aprendizagem, verificando o quanto os discentes estão aprendendo e realizando a ação-reflexão-ação sobre as estratégias de ensino utilizadas para promover a aprendizagem.

Além de avaliar a aprendizagem dos estudantes, o professor precisa ter uma ação-reflexão-ação sobre a sua atuação docente, realizando uma autoavaliação da própria prática, buscando avaliar como estão suas aulas. Além disso, é essencial saber a opinião dos estudantes, solicitar que eles escrevem sobre como foram às aulas. Nesse contexto, um dos colaboradores da pesquisa relatou a necessidade de uma avaliação institucional sobre o trabalho do professor, para que possa ter um retorno do seu desempenho. Em suas palavras:

Como docente a gente não tem nenhum tipo de avaliação. Não é uma política da universidade fazer isso e seria extremamente importante uma avaliação institucional, que os alunos realizassem da disciplina e que a gente tivesse retorno dessa avaliação. Acaba nos mesmos avaliando o próprio trabalho constantemente (Professor João, 2014).

A avaliação institucional existe há muito tempo, o que parece não ser do conhecimento do professor iniciante. Os professores têm a avaliação do desempenho docente, visando à progressão funcional; à mudança de nível na carreira, que é realizada pela Comissão Permanente de Pessoal Docente (CPPD) com a finalidade de assessoramento, de acompanhamento e de supervisão.

Em 2016, foi aprovado na reunião da Comissão Própria de Avaliação (CPA), um instrumento de avaliação docente, o qual está disponível aos estudantes via portal do aluno. Os questionários foram organizados por docente e por disciplina, sendo que o acadêmico deve avaliar todos os docentes que ministraram aulas no semestre em questão e a intenção é que essa avaliação possa repercutir em possíveis melhorias. Com essas mudanças, as avaliações determinam a qualidade do trabalho do professor, e isso poderá ser um aspecto positivo ou negativo da dinâmica institucional, dependendo do

ponto de vista e do trabalho a ser realizado a partir destas avaliações, que podem se constituir em um elemento importante para a melhoria do ensino universitário.

Considerações finais

Ao ingressarem na Educação Superior, os professores iniciantes bacharéis, encontraram desafios na profissão, principalmente quanto aos processos de ensino e aprendizagem e ao processo avaliativo dos estudantes. As narrativas revelaram o modo como os professores estão avaliando os estudantes, que há uma preocupação com a reprovação, mas percebemos que para eles a avaliação é uma verificação do que o estudante aprendeu ou não aprendeu.

Compreendemos que a avaliação necessita constituir-se como um processo contínuo, sistemático e processual em que o estudante é avaliado constantemente e que o modo de como avaliar precisa ser trabalhado na formação continuada do professor iniciante, principalmente porque a inserção no contexto universitário é uma etapa da construção da profissão. Além disso, a avaliação do exercício do magistério superior é de suma importância para o professor, com o objetivo de identificar aspectos positivos e aspectos que precisam ser melhorados na sua atuação docente.

Referências

- Cunha, M. I. (2013). O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. *Educação e Pesquisa*, v. 39, n. 3, p. 609-626.
- Luckesi, C. C. (2014). *Avaliação da Aprendizagem Escolar: Estudos e Proposições*. 19. ed. Editora Cortez, São Paulo.
- Volpato, G. (2010) *Profissionais liberais professores: aspectos da docência que se tornam referência na Educação Superior*. Curitiba: CRV.
- Sanmartí, Neus (2009). *Avaliar para aprender*. Trad. Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- Zabalza, M. A. (2004). *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre, ARTMED, 2004.

[20] CURRÍCULO E AVALIAÇÃO NO CURSO DE PEDAGOGIA

Andressa Wiebusch

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - Brasil.

Eloisa Maria Wiebusch

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - Brasil.

Resumo

O presente estudo buscou identificar as contradições do currículo do curso de Pedagogia e a avaliação, na percepção dos docentes e discentes de uma universidade de pública do interior do Rio Grande do Sul (RS), Brasil. Um currículo implica em uma estrutura flexível, condizente com a realidade local, as expectativas e necessidades formativas dos estudantes e que pode modificar-se com o tempo, buscando atender as demandas da formação. Quanto o processo avaliativo, nesse curso de formação inicial ele tem intenções e objetivos, sendo assim, é preciso verificar como os estudantes estão sendo avaliados e se o modo de avaliar está contribuindo para a construção do conhecimento. A pesquisa é qualitativa e para a coleta de dados realizamos entrevistas semiestruturadas com seis (6) estudantes e três (3) professores formadores do curso de Pedagogia de uma universidade de pública, localizada no interior do Rio Grande do Sul (RS), Brasil. Para a interpretação dos dados utilizamos a análise de conteúdo proposta por Bardin (2009). Compreendemos que no curso pesquisado, os docentes e os discentes percebem fragilidades no currículo e no processo avaliativo.

Introdução

O currículo não é apenas um conjunto de disciplinas e conteúdos organizados em uma matriz curricular que devem ser trabalhados ao longo do curso de graduação. Um currículo implica em uma estrutura flexível, condizente com a realidade local, as expectativas e necessidades formativas dos estudantes e que pode modificar-se com o tempo, buscando atender as demandas da formação. “O currículo, [...] não pode ser confundido com grade disciplinar ou ainda reduzido exclusivamente a ela” (CORDIOLLI, 2004, p. 43).

O currículo de um curso é o modo pelo qual a instituição de ensino organiza-se, tendo como base a matriz curricular, o elenco de disciplinas, as ementas que contemplam os conteúdos a serem ensinados e propõe caminhos para o desenvolvimento do trabalho pedagógico dos professores.

O currículo de um curso de formação inicial e a avaliação dos estudantes

Compreendemos que um curso de formação inicial requer uma dinamicidade curricular, que tenha uma flexibilização nas disciplinas e no fazer pedagógico, buscando atender os interesses e as especificidades formativas dos estudantes. Um currículo pode ser: [...] um propósito bem definido e que, tal como uma moeda, apresenta uma dupla face: a das intenções, ou do seu valor declarado, e a

da realidade, ou do seu valor efetivo, que adquire no contexto de uma estrutura organizacional. (PACHECO, 2005, p.39)

Com base nos apontamentos do autor, destacamos que o curso de Pedagogia tem um currículo definido, com intenções e objetivos para a formação inicial, porém o modo como ele se concretiza sob o olhar dos professores e dos estudantes não está de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC). As pesquisas na área da Educação têm: “[...] demonstrado que os cursos de formação, ao desenvolverem um currículo formal com conteúdos e atividades [...] distanciadas da realidade das escolas” (PIMENTA, 2002, p; 16). Nesse sentido, os docentes e os discentes perceberam fragilidades no currículo, um distanciamento entre o que se almeja como prática pedagógica e o que de fato se consegue produzir. As concepções das estudantes expressam considerações entre a distância do que é proposto e o que conseguem relacionar com a realidade:

Olha, tem umas disciplinas que são essenciais no curso, mas têm outras que são meio nebulosas. Tu sai do semestre, sem entender bem qual o sentido, como se fosse somente para cumprir carga horária no curso. (ESTUDANTE A - 3º SEMESTRE)

É complicado porque todas as disciplinas do curso trabalham um pouco com o mundo idealizado, a gente faz um planejamento como se tudo fosse dar certo e não é assim. (ESTUDANTE B – 3º SEMESTRE)

As narrativas das acadêmicas A e B colocam em evidência os tensionamentos entre o tempo prescrito e tempo vivido. O tempo da formação não necessariamente corresponde ao tempo da aprendizagem de cada sujeito. A estudante B enfatiza que as disciplinas abordam um “mundo idealizado”, o que implica em um distanciamento entre o real e o ideal. O que repercute também na narrativa do professor B, quanto desafio:

Eu acho que é essa dicotomia entre o real e o ideal é o maior desafio que se põe para o pedagogo na sua formação e na sua atuação. (PROFESSOR B)

O professor B mencionou que um desafio para atuação dos pedagogos, tem relação ao modo organizacional do currículo do curso e as implicações do distanciamento entre a universidade e a realidade das escolas. Essas não são respostas fechadas para a dicotomia entre o real e o ideal, são problematizações sobre esse enfrentamento. Entendemos que os estudantes e os professores formadores são os responsáveis pela articulação das disciplinas, os professores podem até articular as diferentes disciplinas, mas se os alunos não compreenderem essa articulação, continuará acontecendo um descompasso entre o real e o ideal, é preciso concretizar essa dinâmica no trabalho pedagógico na sala de aula.

Quanto à organização curricular, as estudantes destacam:

Algumas disciplinas deveriam ser retiradas do 1º semestre e colocadas para o 5º semestre, porque a gente não aproveitou o quanto deveríamos aproveitar quando entramos no curso. As disciplinas de gestão da educação básica e políticas públicas poderiam ser no 3º e 4º semestres. (ESTUDANTE D - 5º SEMESTRE).

A meu ver, as outras disciplinas do curso não abordam a gestão. Acredito que foca bastante na criança, e em como o professor tem que agir em sala de aula, mas em gestão educacional e escolar não. (ESTUDANTE C - 5º SEMESTRE).

Tinha que ser ampliado a discussão sobre gestão, não ficar restrito as disciplinas de gestão e políticas públicas. Até por que temos várias dúvidas que não chegamos a discutir nas disciplinas de gestão. O curso é voltado à docência e não há muita ênfase a gestão. (ESTUDANTE F - 7º SEMESTRE).

A narrativa da acadêmica D pondera sobre a necessidade de realocação das disciplinas de modo a promover uma sequência formativa, mais adequada para o curso de formação inicial. Já as estudantes C e F expressam a necessidade de ampliar as discussões sobre a gestão educacional e escolar no curso. As estudantes demonstram suas inquietações acerca do currículo do curso de Pedagogia. Ao pensarmos nos processos formativos em andamento é fundamental o diálogo e o acolhimento dessas manifestações discentes.

Nesta direção, consideramos que é preciso olhar a dinamização dos docentes, ao desenvolverem o seu trabalho pedagógico e o quanto as atividades propostas aos estudantes estão viabilizando ações formativas. Esse processo requer uma reflexão sobre os sentidos e significados dessas ações formativas na formação inicial. Ao problematizarmos o modo como a matriz curricular deste curso é organizada, observamos as concepções dos professores entrevistados:

Considero necessário rever as ementas das disciplinas. Porque nas Políticas o foco maior recai sobre a LDB e na gestão, busca-se destacar o currículo na escola; devendo em ambas relacionar-se mais com o contexto macro. Paralelo a isto faz-se necessário rever a locação das disciplinas: políticas públicas no segundo semestre e gestão da Educação Básica no terceiro semestre, onde os alunos não conseguem absorver e compreender estes componentes, pois recém ingressaram no curso. (PROFESSORA A).

Se eu fosse mudar uma coisa no curso, tentaria pegar o estágio que estão os dois juntos no último semestre e ia colocar um no 7º e um no 8º, isso seria um ajuste (PROFESSORA C).

Em suas considerações, a primeira professora enfatiza a necessidade de mudanças nas ementas das disciplinas de Políticas Públicas na Educação Básica e de Gestão da Educação Básica,

bem como uma melhor distribuição destas disciplinas nos semestres, tendo em vista que elas estão locadas no 2º e 3º semestre, que é o início do curso.

Estes aspectos mencionados são relevantes, quando pensamos sobre o momento no qual as disciplinas são ofertadas, por exemplo, se estiverem na metade do curso, a aproximação do conhecimento específico com as experiências formativas poderá favorecer a compreensão e a apropriação do conhecimento, uma vez que o estudante poderá experimentar “concretamente” tais experiências acerca das políticas públicas e da gestão. “Ao se pensar um currículo de formação, a ênfase na prática como atividade formadora aparece à primeira vista, como exercício formativo para o futuro professor” (LIBÂNEO e PIMENTA, 2011, p. 55).

Já a segunda professora, menciona uma modificação na estrutura curricular, visando que os estágios supervisionados que estão no último semestre do curso, juntamente com o trabalho de conclusão de curso (TCC), poderiam ser distribuídos no 7º semestre e no 8º semestre. Certamente, seria preciso uma flexibilização no currículo, para que os estágios e o TCC não ficassem para o último semestre do curso.

Quanto aos desafios da formação inicial, os professores expressam que:

Um desafio é pensar na matriz curricular para o curso de Pedagogia, quando ela identifica níveis e modalidades como espaços para o exercício profissional de seus egressos, sendo que a gestão perpassará levando-nos a questionar qual é a relação que tem o meu componente curricular com a formação do pedagogo que é um gestor escolar. (PROFESSORA A).

Existem demandas que estão se pondo e não estamos encarando. Como é que nós estamos preparando um pedagogo hoje para trabalhar com as políticas, a gente estuda as políticas públicas apenas para submeter-se a elas, ou para ter uma leitura mais crítica das mesmas até para contrapor-se se for preciso e para questioná-las? Outra questão, que é um desafio são as modalidades educativas, nós temos lacunas muito fortes no ensino. (PROFESSOR B)

É um desafio perceber e conseguir superar a fragmentação que tem entre os campos do conhecimento. (PROFESSORA C).

A professora A menciona o desafio que tem a partir da matriz curricular e o papel do professor formador ao articular o componente curricular com a formação do pedagogo que é um gestor escolar. O professor B manifestou a importância do pedagogo compreender as políticas públicas educacionais, ter uma apropriação destas políticas e o quanto elas implicam no contexto educacional. Também destacou que no curso de formação é preciso uma ênfase maior nas modalidades de ensino.

Já a professora C destacou que o desafio na formação é superar a fragmentação existente. Com essas narrativas fica evidente a importância da articulação das disciplinas, para a formação do pedagogo, independente do componente curricular e do conteúdo a ser trabalhado, é preciso a

interdisciplinaridade entre as áreas do conhecimento. A articulação entre as disciplinas é essencial para o processo formativo dos estudantes, como afirma Imbernón (2011, p. 64): “o currículo formativo [...] deveria promover experiências interdisciplinares que permitam que o futuro professor ou professora possa integrar os conhecimentos e os procedimentos das diversas disciplinas [...]”.

É preciso concretizar essa dinâmica no modo de organização do trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores formadores e nas estratégias de ensino utilizadas nesse processo, visando à compreensão e a construção de conhecimento. A matriz curricular precisa estar direcionada aos processos formativos dos estudantes para que eles possam compreender e ampliar suas concepções acerca do campo de atuação e das exigências profissionais.

Quanto o processo avaliativo, nesse curso de formação inicial ele tem intenções e objetivos, sendo assim, é preciso verificar como os estudantes estão sendo avaliados e se o modo de avaliar está contribuindo para a construção do conhecimento. Assim, buscamos compreender como está sendo realizada a avaliação das disciplinas do curso e as estudantes relataram que:

A avaliação das disciplinas é por meio de trabalhos individuais, trabalhos em grupos ou seminários. (ESTUDANTE A - 3º SEMESTRE)

Um professor do curso faz apenas prova para avaliar nós. Mas não concordo com esse método avaliativo. Não vou aprender, decorando para responder na prova. (ESTUDANTE C - 5º SEMESTRE).

A avaliação acontece por trabalhos e seminários, onde os professores avaliam a participação e o conhecimento do estudante. (ESTUDANTE E - 7º SEMESTRE).

Com base nas narrativas, o processo avaliativo é diverso, cada professor tem um modo de avaliar. Porém, precisamos pensar a avaliação a partir da perspectiva contínua e processual, não como um controle, mas como um instrumento para avaliar a aprendizagem do estudante. O professor precisa realizar um acompanhamento do processo de aprendizagem, verificando o quanto os discentes estão aprendendo e realizando a ação-reflexão-ação sobre as estratégias de ensino utilizadas para promover a aprendizagem. Outra questão é como a avaliação está definida no currículo do curso, é preciso que os professores dialoguem sobre a complexidade de avaliar os estudantes, para que encontrem caminhos para o processo avaliativo ser diagnóstico e formativo.

Para Luckesi (2014) são duas modalidades de avaliação: a utilizada para avaliar um objeto em construção e a de acompanhamento de uma ação. Sendo assim, compreendemos que a avaliação incide na análise da aprendizagem dos estudantes e direciona-se a um acompanhamento dessa aprendizagem, objetivando a intervenção para a melhoria dos resultados.

Nesse sentido, identificamos, que a matriz curricular do curso precisa atender as novas demandas, interesses e necessidades educacionais, visando à formação dos estudantes em formação e os diversos campos de abrangência e atuação do pedagogo. Porém, “a formação inicial, por melhor

que seja não dá conta de colocar o professor à altura de responder através do seu trabalho as novas necessidades que lhe são exigidas [...]” (LIBÂNEO e PIMENTA, 2011, p. 45)

Os elementos destacados colocam-nos diante do desafio de repensarmos a reestruturação desse curso, bem como as fragilidades do currículo a partir das necessidades e das sugestões apresentadas pelos professores formadores e pelos estudantes em formação inicial.

Considerações finais

Compreendemos que no curso pesquisado, os docentes e os discentes percebem fragilidades no currículo e no processo avaliativo. Identificamos a formação do pedagogo tensionada pela necessidade de articular e pensar em mudanças para o currículo deste curso, tendo em vista a formação ofertada aos estudantes no curso de formação inicial.

Conforme destacam os docentes, o curso não está observando algumas demandas locais; as próprias angústias e inquietações dos professores e dos estudantes acerca da dinâmica organizacional do curso e da matriz curricular precisam de um olhar atento. Ao refletirmos sobre o processo formativo dos estudantes, entendemos que é de suma importância que o processo avaliativo realizado pelos docentes do curso, contemple uma aprendizagem significativa na formação inicial dos futuros professores.

Referências

- Cordioli, M. *Cultura escolar e gestão do trabalho pedagógico*. Curitiba: A Casa de Astérion, 2004.
Disponível em: <http://cordioli.files.wordpress.com/2009/06/cordioli_e001_curriculo_cultura_gtp_ed01_print1.pdf> Acesso: 15 jul. 2014.
- Imbernón, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- Libâneo, J. C.; PIMENTA, S. G. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudanças. In: PIMENTA; S. G. (Org.). *Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- Luckesi, C. C. *Avaliação da Aprendizagem Escolar: Estudos e Proposições*. 19. ed. Editora Cortez, São Paulo, 2014.
- Pacheco, J. A. *Estudos curriculares: para compreensão crítica da educação*. Porto: Porto Editora, 2005.
- Pimenta, S. G. Professor: formação, identidade e trabalho docente. In: PIMENTA, S. G. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 2002. P. 15-34
- Universidade federal de santa maria. *Projeto Político Pedagógico do Curso (PPC) de Pedagogia Diurno*. Santa Maria: PROGRAD, 2007. Disponível em: < <http://pedagogiadiurno.wordpress.com/ppp/>> Acesso em: 10 dez. 2013.

[21] POTENCIALIDADES E DESAFIOS DA AVALIAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM: A PERSPETIVA DE ALUNOS DE ENGENHARIA

Patrícia Santos

Universidade do Minho, Portugal

Maria Assunção Flores

Universidade do Minho, Portugal

Paulo Flores

Universidade do Minho, Portugal

Resumo - A presente comunicação insere-se no âmbito de um projeto de doutoramento em curso (SFRH/BD/94152/2013), com enfoque na Avaliação para a Aprendizagem (*Assessment for Learning* – AfL), e de um projeto de investigação mais amplo sobre as Potencialidades dos Métodos Alternativos de Avaliação (PTDC/MHCCED/2703/2014), ambos no contexto do Ensino Superior (ES). Os dados apresentados resultam de um estudo em Engenharia, com o desenvolvimento de estratégias de monitorização do ensino, da aprendizagem e da avaliação e a aplicação de um inquérito por questionário focalizado na abordagem AfL, ao longo de um semestre (fevereiro a junho, 2016). No total, 78 estudantes de uma universidade pública portuguesa, a frequentar o 1.º ano de um curso de Engenharia, participaram neste estudo. Pretendeu-se compreender a relação entre avaliação e aprendizagem no ES, bem como refletir sobre as potencialidades, as implicações e desafios da abordagem AfL nos processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação, no âmbito de uma unidade curricular com práticas AfL e com metodologias de ensino e de avaliação centradas no aluno. Os resultados centram-se nas perceções dos estudantes no que diz respeito à avaliação, aos aspetos positivos e às dificuldades sentidas, às estratégias para superar as dificuldades e às dimensões facilitadoras e inibidoras da aprendizagem em ambientes AfL. Os dados apontam para um impacto positivo da abordagem AfL na aprendizagem e compreensão dos estudantes, no processo de *feedback* e de avaliação, assim como no esforço e organização do estudo. No entanto, os estudantes sublinham a dependência quanto à orientação docente para a realização das tarefas, a falta de questionamento no processo de aprendizagem, bem como um enfoque muito redutor em termos de estudo. Os resultados têm implicações para (re)pensar as práticas de avaliação, sobretudo a relação entre métodos de avaliação e perspetivas de ensino e de aprendizagem dos estudantes e dos docentes.

Introdução

O Processo de Bolonha implicou a reestruturação dos cursos e dos *curricula*, com implicações no processo de ensino, de aprendizagem e de avaliação. Este “novo” paradigma educacional reconhece o papel central do aluno no seu processo de aprendizagem, assente na autonomia, no trabalho partilhado e na aprendizagem por projetos (Flores & Veiga Simão, 2007). Neste seguimento, e no âmbito da reestruturação dos cursos em Engenharia, foram introduzidas metodologias de ensino ativas, como é o caso das metodologias centradas no aluno e do trabalho baseado em projetos, entre outros. Mais ainda, no atual contexto do ES, a inovação pedagógica assume particular enfoque numa conjuntura em que as prioridades educativas, europeias e portuguesas, contemplam o reforço da qualidade do ensino e das aprendizagens.

Neste sentido, a avaliação constitui um elemento relevante no processo de ensino e de aprendizagem e são vários os estudos (ver, por exemplo, MacLellan, 2001; Flores, Veiga Simão, Barros, & Pereira, 2014; Pereira & Flores, 2016; Pereira, Niklasson, & Flores, 2017; Pereira, Flores, & Barros, 2017) que chamam a atenção para a importância desta temática no ES, sendo que a aprendizagem é o aspeto que os estudantes mais associam à avaliação (Pereira & Flores, 2012). Além disso, a investigação tem vindo a apontar para a influência que as abordagens de ensino adotadas pelo professor exercem na forma como os estudantes encaram a aprendizagem (Trigwell, Prosser, & Waterhouse, 1999).

Avaliação para a Aprendizagem

A Avaliação para a Aprendizagem (*Assessment for Learning* – AfL) tem sido apontada como a base para a inovação pedagógica no ES. Trata-se de uma avaliação em que a primeira prioridade, em termos de *design* e prática, se centra na promoção da aprendizagem dos estudantes (Black, Harrison, Lee, Marshall, & Wiliam, 2002). McDowell, Wakelin, Montgomery, e King (2011) definem AfL como um ambiente avaliativo que: é rico em *feedback*, formal e informal; proporciona oportunidades para experimentar e praticar os conhecimentos, as competências e a compreensão; inclui tarefas de avaliação autênticas; ajuda os estudantes a desenvolverem a independência e a autonomia; e caracteriza-se por um balanço apropriado entre a avaliação formativa e a sumativa.

Hargreaves (2005) concluiu tratar-se de uma abordagem significativa porque: monitoriza e acompanha os desempenhos dos estudantes, em detrimento de objetivos e metas a cumprir; recorre à avaliação para perceber quais os passos seguintes a dar no processo de ensino e de aprendizagem; direciona a avaliação para a melhoria contínua; atribui algum controlo aos estudantes sobre as suas aprendizagens; e, finalmente, porque transforma a avaliação numa situação de aprendizagem. De acordo com Carless (2005), o desenvolvimento e a avaliação de abordagens AfL pode passar pela criação de oportunidades para realizar a avaliação de forma colaborativa com os estudantes; pela partilha com os estudantes dos objetivos de aprendizagem, para que estes reconheçam os padrões pelos quais estão a trabalhar; e pelo uso das avaliações que facilitem competências de pensamento, criatividade e compreensão, em detrimento da lógica da memorização.

Alguns estudos centrados nas perceções dos estudantes comprovam que a abordagem AfL envolve-os nas aprendizagens, proporcionando-lhes experiências significativas e formativas mais positivas como: maior apoio do professor, *design* curricular flexível, oportunidades de diálogo pelo *feedback* formal e informal, aprendizagem entre pares, oportunidades de investigação, teste de competências, questionamento, entre outros (Black et al., 2002, 2005; McDowell et al., 2011). A literatura recente aponta para a necessidade de desenvolvimento e avaliação de práticas AfL no ES (McDowell et al., 2011), como elementos-chave para melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem nas universidades.

Metodologia

A presente comunicação insere-se no âmbito de um projeto de doutoramento em curso (SFRH/BD/94152/2013), com enfoque na abordagem AfL, e de um projeto de investigação mais amplo sobre as Potencialidades dos Métodos Alternativos de Avaliação (PTDC/MHCCED/2703/2014), ambos no contexto do ES, e financiados pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT).

Os dados apresentados resultam de um estudo em Engenharia, com o desenvolvimento de estratégias de monitorização do ensino, da aprendizagem e da avaliação e a aplicação de um inquérito por questionário focalizado na abordagem AfL, ao longo de um semestre (de fevereiro a junho de 2016), numa unidade curricular (UC) com práticas AfL e com metodologias de ensino e de avaliação centradas no aluno.

No que diz respeito às estratégias de monitorização, no início do semestre foi aplicada uma ficha sobre as expectativas dos estudantes relativamente às atividades que seriam desenvolvidas, à aprendizagem e à avaliação da referida UC; no decorrer do semestre foi aplicada uma ficha intermédia para reflexão sobre o ensino, a aprendizagem e a avaliação. No final do semestre procedeu-se à aplicação de um inquérito por questionário com enfoque na abordagem AfL, adaptado do estudo de McDowell et al. (2011) para o contexto português.

A UC onde o estudo foi desenvolvido apresenta-se como um contexto com características que se situam em práticas AfL, quer na sua lógica de funcionamento, quer na articulação com as restantes UC. De um modo global, é assumida uma metodologia de ensino e de aprendizagem distinta da tradicional, com a adoção de uma metodologia mista e objetivos gerais que visam promover a aprendizagem centrada no estudante e relacionar conteúdos interdisciplinares de forma integrada, entre outros. No que concerne às atividades pedagógicas, é privilegiado o trabalho em grupo e o individual para a realização de projetos integradores, que se traduzem em trabalhos práticos, apresentações, relatórios e na elaboração de protótipos. Há, ainda, um teste individual final. O mapa de atividades inclui também reuniões plenárias, seminários e demonstrações. É desenvolvido um processo de tutoria entre um professor coordenador e vários professores tutores e os estudantes, no sentido de se fornecer *feedback* contínuo das atividades pedagógicas e da aprendizagem individual, com base na compreensão dos conteúdos, e de se proceder à verificação formal do desenvolvimento dos trabalhos (pontos de controlo – *milestones*). É realizada uma avaliação contínua (com vista à melhoria) de todo o processo (tutorias e pontos de controlo), do resultado final, da componente coletiva e da componente individual, sob a forma de uma avaliação preliminar, de uma avaliação intermédia e de uma avaliação final com discussão.

No total, 78 estudantes de uma universidade pública portuguesa, a frequentar o 1.º ano de um curso de Engenharia, participaram em todas as fases deste estudo, que pretendeu: a) desenvolver estratégias de monitorização do processo de ensino, de aprendizagem e da avaliação; b) compreender a relação entre avaliação e aprendizagem no ES; c) refletir sobre as potencialidades, as implicações e os desafios da abordagem AfL. Dos 78 participantes, 80,8% são do sexo masculino e 19,2% do sexo

feminino, com idades compreendidas entre os 18 e os 33 anos. A maior parte dos estudantes tem 18 (46.2%) e 19 (43.6%) anos de idade.

O estudo foi realizado com a aprovação da Subcomissão de Ética para as Ciências Sociais e Humanas da Universidade do Minho (SECSH012/2014 e SECSH035/2016). Os resultados foram analisados com recurso ao SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*) e à análise de conteúdo.

Resultados

Segundo os dados obtidos através das estratégias de monitorização, e de acordo com as perspetivas dos estudantes, a avaliação em ambientes AfL é entendida como um processo que é exigente, contínuo, justo e diferente do habitual. Os estudantes apontam para um equilíbrio neste tipo de avaliação por se tratar de um processo que é realizado em grupo e individualmente e porque avalia competências técnicas e transversais. Os seguintes testemunhos são elucidativos a este respeito:

“A avaliação é exigente. Existem vários momentos de avaliação, tal como apresentações e entregas de relatórios, o que nos permite ter o trabalho organizado e em dia.”
(Estudante 8)

“A avaliação é feita ao longo de todo o semestre (contínua), onde se incluem aspetos como o trabalho e comunicação em grupo e também o desenvolvimento dos projetos dados pelo professor da UC.” (Estudante 34)

“A avaliação é contínua e justa uma vez que todos os elementos do grupo participam e discutem sobre ela.” (Estudante 41)

“A avaliação é feita de um modo diferente visto que não há realização de testes, mas sim de vários projetos e apresentações ao longo do semestre e de apenas um teste no final.”
(Estudante 44)

Os estudantes referem como aspetos mais positivos da UC a possibilidade de serem desenvolvidas competências técnicas e transversais, a existência de processos de tutoria, o trabalho em grupo, as oportunidades que são criadas para o desenvolvimento da criatividade, a existência de uma componente prática acentuada e a autonomia no processo de aprendizagem. O trabalho baseado em projetos, associado à resolução de problemas, é igualmente considerado benéfico para o processo de aprendizagem:

“Penso que é o aprender mais em termos práticos e não tanto teóricos.” (Estudante 4)

“É positivo quando descobrimos por nós próprios as soluções para os problemas.”
(Estudante 15)

“É positivo entender o desenvolvimento completo de um projeto desde a sua raiz.”
(Estudante 18)

“Os aspetos positivos são o estímulo à criatividade, a otimização dos métodos de trabalho em equipa e o desenvolvimento da noção de responsabilidade.” (Estudante 53)

As principais dificuldades sentidas pelos estudantes prendem-se essencialmente com o manuseamento dos *softwares* (específicos ao curso de Engenharia em questão) e a complexidade inerente a uma boa gestão do tempo. Se, por um lado, a autonomia no processo de aprendizagem foi apontada pelos estudantes como um aspeto com um impacto positivo, por outro lado, é igualmente referida como uma dificuldade sentida. Os estudantes explicitam, ainda, como dificuldades sentidas a aplicação de conceitos e a articulação de conteúdos, bem como a interdisciplinaridade que a própria UC exige (articulação com as restantes UC do curso).

“Uma dificuldade é a compreensão e a aplicação de alguns conteúdos práticos.”
(Estudante 2)

“As minhas dificuldades são: conseguir gerir o tempo para a realização do projeto e conseguir aplicar os conceitos aprendidos nos seminários.” (Estudante 4)

“Para mim é difícil conciliar o trabalho desta UC com as outras UC.” (Estudante 6)

“Trabalhar por conta própria sem o suporte constante de um professor é uma dificuldade a apontar.” (Estudante 15)

Em termos de estratégias adotadas para a superação das dificuldades, os estudantes recorrem a pesquisas, com especial enfoque nas pesquisas na *internet* e nos tutoriais *online*, à partilha de dúvidas com os docentes (apoio docente) e à interajuda e aprendizagem entre pares. Os estudantes admitem que a lógica de funcionamento da UC exige um reforço do estudo, do trabalho e da dedicação, assim como uma melhor gestão do tempo. Os seguintes testemunhos ilustram estas ideias:

“Realizar trabalho de pesquisa como a visualização de modelos através da *internet*.”
(Estudante 31)

“Uma estratégia é treinar e ir colocando dúvidas ao professor coordenador ou professor tutor.” (Estudante 48)

“Estudar mais e trabalhar muito em casa.” (Estudante 49)

“A estratégia passa por trabalhar o máximo possível e tentar motivar os meus amigos.”
(Estudante 55)

“Fazer uma gestão do tempo de modo a ser possível executar as tarefas sem problemas.” (Estudante 57)

Os dados recolhidos através do inquérito por questionário focalizado na abordagem AfL apontam para um impacto positivo de práticas AfL na aprendizagem dos estudantes: pela abordagem a contextos práticos e reais (83,3%); pela existência de processos de *feedback* contínuo para a melhoria da aprendizagem e de estratégias de estudo (80,3%); pela ênfase no raciocínio (79,5%), na aprendizagem (70,2%) e na compreensão (68,8%); e pela exigência de um estudo sistémico e organizado (53,9%). Ou seja, os resultados apontam para um impacto positivo da abordagem AfL na aprendizagem e compreensão dos estudantes, no processo de *feedback* e de avaliação, assim como no esforço e organização do estudo, sendo que a maioria dos estudantes apresenta perceções positivas em relação a estes tópicos. No entanto, os estudantes sublinham uma dependência quanto à orientação docente para a realização das tarefas (62,8%), um enfoque muito redutor em termos de estudo (do que é necessário estudar) (57,7%), bem como uma falta de questionamento no processo de aprendizagem (50,7%).

ITENS	CONCORDO/ CONCORDO TOTALMENTE
Para compreender novas ideias, muitas vezes relacionei-as com contextos práticos e reais.	83,3%
O <i>feedback</i> que recebi sobre o meu trabalho nesta UC ajudou-me a melhorar formas de aprender e de estudar.	80,3%
Costumava rever o meu trabalho para verificar o meu raciocínio e perceber se fazia sentido.	79,5%
Esta UC esteve mais focada na aprendizagem do que em fazer avaliações.	70,2%
Nesta UC tive mesmo de compreender os assuntos para ter boas notas.	68,8%
De um modo geral, fui muito sistemático/a e organizado/a no meu estudo.	53,9%
No entanto	
Gostei que me dissessem exatamente o que queriam que eu fizesse nos trabalhos e nas tarefas.	62,8%
Orientei o meu estudo apenas para o que me parecia ser exigido para os trabalhos e os exames.	57,7%
Aceitei o que me foi ensinado sem o questionar muito.	50,7%

Tabela 1. Itens do inquérito por questionário AfL

Questionados sobre os aspetos facilitadores e inibidores da aprendizagem em ambientes AfL, os estudantes referem que os primeiros estão relacionados com aspetos como a existência de seminários e *workshops*, a componente prática e a resolução de problemas, o trabalho em grupo e a partilha de ideias (aprendizagem entre pares) e o apoio docente, nomeadamente a disponibilidade dos docentes (professor coordenador e professores tutores) para clarificar questões. Os estudantes

explicitam, ainda, as metodologias de ensino ativas utilizadas, dado o dinamismo que conferem às aulas, assim como a relevância e a utilidade dos conteúdos programáticos. Já os que inibem a aprendizagem encontram-se relacionados com aspetos como a falta de coordenação do trabalho em equipa, a falta de conhecimentos por parte dos estudantes, a falta de tempo para a realização das tarefas, associada à quantidade de atividades e dificuldade na sua execução, e a existência de poucos recursos para a realização de atividades práticas.

O que facilitou a aprendizagem?	O que dificultou a aprendizagem?
<ul style="list-style-type: none">• Seminários, <i>workshops</i>;• Componente prática;• Aprendizagem entre pares;• Apoio docente;• Relevância e utilidade dos conteúdos;• Metodologias de ensino ativas.	<ul style="list-style-type: none">• Descoordenação no trabalho em equipa;• Falta de conhecimentos;• Falta de tempo;• Quantidade de atividades e dificuldade de execução;• Falta de recursos.

Figura 1. Aspetos facilitadores e inibidores da aprendizagem

Considerações finais

Apesar da existência de estudos no âmbito desta abordagem no panorama internacional, há ainda investigação a realizar neste domínio no ES, particularmente no contexto português. Por um lado, é necessário refletir sobre as implicações e as potencialidades de práticas AfL no processo de ensino e de aprendizagem, assim como nos resultados académicos. Por outro lado, é fundamental estudar o papel central dos estudantes e o seu envolvimento no processo avaliativo tendo em conta que as práticas de avaliação podem ou não ser responsáveis por um conjunto de aprendizagens verdadeiramente significativas, poderosas e transformadoras (MacLellan, 2001).

No que diz respeito ao currículo na Engenharia, e após introdução das metodologias de ensino e de avaliação centradas no aluno, torna-se necessário analisar as implicações ao nível do ensino, da avaliação e da aprendizagem. Dos resultados emergem, ainda, implicações que exigem (re)pensar as práticas de avaliação no ES, sobretudo a relação entre métodos de avaliação e perspetivas de ensino e de aprendizagem, quer por parte dos estudantes, quer dos docentes.

Referências bibliográficas

Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & William, D. (2002). *Working inside the black box: Assessment for learning in the classroom*. London, UK: King's College London School of Education.

- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & William, D. (2005). *Assessment for Learning. Putting it into practice*. England: Open University Press.
- Carless, D. (2005). Prospects for the implementation of assessment for learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 12(1), 39-54.
- Flores, M. A., & Veiga Simão, A. M. (2007). Competências desenvolvidas no contexto do Ensino Superior: a perspetiva dos diplomados. In V Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria, 4-5 junho 2007. Alicante.
- Flores, M. A., Veiga Simão, A. M., Barros, A., & Pereira, D. (2014). Perceptions of effectiveness, fairness and feedback of assessment methods: a study in higher education. *Studies in Higher Education*, 1-12. doi: 10.1080/03075079.2014.881348.
- Hargreaves, E. (2005). Assessment for learning? Thinking outside the (black) box. *Cambridge Journal of Education*, 35(2), 213-224.
- MacLellan, E. (2001). Assessment for Learning: The differing perceptions of tutors and students. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 26(4), 307-318.
- McDowell, L., Wakelin, D., Montgomery, C., & King, S. (2011). Does assessment for learning make a difference? The development of a questionnaire to explore the student response. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(7), 749-765.
- Pereira, D., & Flores, M. A. (2012). Percepções dos estudantes universitários sobre a avaliação das aprendizagens: um estudo exploratório. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 17(2), 529-555.
- Pereira, D., & Flores, M. A. (2016). Conceptions and practices of assessment in Higher Education: A study of Portuguese university teachers. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 9(1), 9-29.
- Pereira, D., Flores, M. A., & Barros, A. (2017). Perceptions of Portuguese undergraduate students about assessment: A study in five public universities. *Educational Studies*, 43(4), 442-463.
- Pereira, D., Niklasson, L., & Flores, M.A. (2017). Student Perceptions of Assessment. A comparative analysis between Portugal and Sweden. *Higher education*, 73, 153-173.
- Trigwell, K., Prosser, M., & Waterhouse, F. (1999). Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning. *Higher Education*, 37(1), 57-70.

[22] TESTE EM DUAS FASES, AUTORREFLEXÃO E PENSAMENTO CRÍTICO: UMA PROPOSTA DE AVALIAÇÃO ALTERNATIVA

Filomena Pestana
Teresa Monteiro
Teresa Cardoso

LE@D, Laboratório de Educação a Distância e Elearning
da Universidade Aberta - Portugal

Resumo - A Avaliação, de acordo com as novas Teorias da Aprendizagem, assume-se como um processo complexo no qual se consideram aspetos fundamentais como, por exemplo, contextos familiares e socioeducativos, o envolvimento de atores educacionais, a negociação entre estes e a construção social do conhecimento. Neste sentido, o processo avaliativo entende-se, não como um produto seletivo e certificativo, mas como um instrumento ao serviço das aprendizagens. Pretendemos, então, aferir se, e em que medida, esta abordagem, de avaliação alternativa, nomeadamente pela aplicação do teste em duas fases, se traduz em aprendizagens significativas. Com este intuito, realizámos um estudo, durante um ano letivo, num estabelecimento escolar no distrito de Lisboa, junto de uma turma de alunos do 5.º ano, na disciplina de Língua Portuguesa. Assim, e após a fase de planificação da avaliação, aplicou-se o teste em duas fases, estratégia complementada com práticas de autorreflexão e de pensamento crítico pelos alunos. Metodologicamente, assumiu-se o estudo de caso num paradigma misto. A recolha de dados foi feita em quatro sessões, com recurso a grelhas de observação participante, em equipa, focada e armada, e a um inquérito por questionário. Da análise dos dados, através da estatística descritiva e da análise de conteúdo, evidencia-se uma evolução positiva na classificação obtida na segunda fase do teste e ainda a necessidade de intensificar as práticas de autorreflexão e de pensamento crítico pelos alunos.

Introdução

Neste texto apresentamos um estudo realizado com uma turma de alunos do 5.º ano de um estabelecimento escolar no distrito de Lisboa, em que procurámos analisar uma proposta de avaliação alternativa, nomeadamente pela aplicação do teste em duas fases. Assim, começamos por considerar os nossos principais referenciais teóricos e metodológicos, seguindo-se a análise e discussão dos dados. Concluímos com as considerações finais, numa síntese dos resultados obtidos.

1. Contextualização Teórica

a aprendizagem não é armazenamento de noções mas uma procura, um movimento em espiral, regulado pela avaliação formativa (Fernandes, 1994a:2)

A Avaliação apresenta-se, à luz das recentes Teorias da Aprendizagem, como um processo que integra contextos, negociação, envolvimento dos atores, construção social do conhecimento, estando associada à ideia de meio. Opõe-se, por isso, à avaliação como um fim com funções unicamente seletivas e certificativas. Neste contexto, o processo avaliativo terá como fim último transformar-se “num instrumento pessoal ao serviço das aprendizagens” (Pinto e Santos, 2006:40).

Na abordagem da avaliação das aprendizagens, as opiniões divergem. Segundo Barlow (1992 apud Pinto e Santos, 2006:97), quando os docentes são questionados acerca das suas perceções sobre a avaliação, estas podem ser metamorfoseadas em instrumentos de cozinha. A análise da Tabela 1, baseada no pensamento de Barlow, permite perceber que há ainda perspetivas pouco abrangentes quanto ao entendimento do que é a avaliação das aprendizagens e para que serve.

Tabela 1 - Avaliação como instrumento de cozinha

Tipologia	Exemplos
Medida	Balança, copo de medidas
Segmentação dos alunos	Peneiras, funil, faca
Punição/controlo	Martelo da carne, rolo da massa
Homogeneização	Batedeira, misturador, panela
Regulação	Fogão, colher para provar, temperos

Barlow (1992) apud Pinto e Santos (2006:97)

Abrantes et al. (2002:88) defendem que a avaliação assume duas funções: a de regular práticas pedagógicas e a de certificar aprendizagens realizadas e competências desenvolvidas.

Mas, a questão da avaliação é bem mais ampla e polissémica. Se está “ligada à natureza do conhecimento [...] quando a isolamos do conhecimento, convertemo-la numa ferramenta meramente instrumental” (Méndez, 2002:33).

Com efeito, e para Fernandes (1994a), o processo avaliativo trabalha em conjunto instrumentos, momentos e intervenientes, nos quais se refere a importância da existência tanto da pluralidade das fontes, como da diversidade de processos na avaliação, o que tem implícito a subjetividade como característica. Também evidencia a necessidade de os instrumentos de recolha de informação serem diversificados, uma vez que “nenhum é suficientemente fidedigno e fiável” (Fernandes, 1994^a:2), pelo que é de todo aconselhável recorrer à triangulação de dados no sentido em que Stake usa o conceito “confirmação necessária, para aumentar o crédito na interpretação” (Stake, 2009:126).

Valadares (1998) apud Aido e Santos (2003) identificam um conjunto de instrumentos de avaliação que integram testes, relatórios, portefólios, instrumentos metacognitivos e de meta-aprendizagem, entre outros. Já numa perspetiva de Instrumentos Alternativos de Avaliação, Pinto e Santos (2006) elencam o teste em duas fases, o relatório escrito e o portefólio. Concretamente direcionados para o teste em duas fases, segundo Pinto e Santos (2006), este operacionaliza-se em

dois momentos distintos, permitindo que o aluno, através tanto do *feedback* dado pelo professor na primeira fase, realizado em sala de aula, como da possibilidade de consulta e reflexão na segunda fase, que poderá, ou não, ser realizada em sala de aula, dê lugar ao confronto do aluno com as suas dificuldades (ou erros), permitindo compreender a forma como as irá ultrapassar.

Marieu (1987) apud Fernandes (1994b) apresenta quatro elementos nos instrumentos de avaliação: o suporte, a estrutura, os materiais e a situação social (que nunca é neutra). O suporte, de acordo com Fernandes (1994b), poderá ser a escrita, a oralidade, o desenho e a expressão corporal. Relativamente à estrutura importa referir que cada suporte poderá assumir diversas estruturas, como por exemplo o suporte escrito. Este poderá ser concretizado através de resumos ou enunciados, entre outros. Direcionados para os materiais, o autor chama a atenção para o facto de estes poderem provocar no aluno a inibição ou rejeição, em situações em que os alunos são confrontados com termos que desconhecem, ou com a manipulação de objetos que ofereçam alguma dificuldade na sua utilização. Por último, refere a situação social de conteúdos, com conotação social que possa surgir associada a bloqueios afetivos.

Importa igualmente destacar que, para Hadgi (1997) apud Pinto e Santos (2006:48), “A avaliação, enquanto elemento regulador da aprendizagem, deve favorecer um trabalho pertinente e contextualizado, que faça apelo ao pensamento reflexivo, que permita e seja facilitador da metacognição.”

2. Contextualização Metodológica

No sentido de analisar uma proposta de avaliação alternativa, pela implementação de um instrumento de avaliação alternativo, o teste em duas fases, desenvolvemos uma investigação com uma turma do no 5.º ano de uma instituição escolar do distrito de Lisboa, sustentada metodologicamente num estudo de caso, sob um paradigma misto. Para Stake (2007:18), “o caso é uma coisa específica, uma coisa complexa e em funcionamento”. A recolha de dados para o presente estudo desenvolveu-se através de um inquérito por questionário dirigido aos alunos envolvidos e disponibilizado em suporte de papel na última aula após a conclusão da segunda fase do teste. Na perspectiva de Johnson e Christensen (2004) e Quivy e Campenhoudt (2008), esta técnica possibilita a recolha de significados e formas de pensar dos inquiridos para além de ser um instrumento que auxilia a recolha rápida de informação e que pode ser implementado com grupos. Na presente situação, o questionário apresentava duas questões: uma fechada e outra aberta. Outro dos instrumentos de recolha de dados utilizados refere-se à observação, neste caso observação participada, focada e armada. A observação, para Tura (2003) apud Earp (2012:198), pode ser vista como “a primeira forma de aproximação do indivíduo com o mundo em que vive”, uma vez que é através do olhar que “entramos no mundo, estabelecemos comunicações e iniciamos o conhecimento sobre os seres que nele habitam”. Para Freixo (2011:195), observação “significa constatação de um facto, quer se trate de uma verificação espontânea ou ocasional, quer se trate de uma verificação metódica ou planeada”,

sendo que no presente estudo foi implementada nas diversas sessões uma grelha de observação focada, segundo Reis.

Direcionamo-nos, neste momento, para o enquadramento do contexto no qual se desenvolveu o estudo, dando conta da abordagem de trabalho pedagógico na instituição onde o mesmo decorreu. O grupo-turma tinha três tempos letivos semanais com o docente de Língua Portuguesa. Em sistema rotatividade, o docente trabalhou em pequeno grupo, ficando os restantes alunos distribuídos por outros dois docentes (matemática e inglês), sendo estes tempos, de pequeno grupo, lecionados com a presença dos três docentes, em sala de aula. Esta metodologia de trabalho exige a planificação de atividades que não interfiram com a dos restantes grupos, o que significa que na disciplina de Língua Portuguesa, nos momentos de pequeno grupo, se planifiquem atividades que impliquem a realização de dinâmicas ligadas à sistematização dos conteúdos lecionados em grande grupo.

Considerando os desafios que se apresentam no processo de ensino/aprendizagem deste grupo-turma referem-se os seguintes: Baixa autoestima e falta de confiança nas suas capacidades; dificuldade de concentração; pouca persistência e perseverança quando confrontados com constrangimentos/obstáculos; relações interpessoais conflituosas; pouca flexibilidade perante a apresentação de outras dinâmicas pedagógicas; dificuldade na concretização das tarefas com qualidade; indiferença ao *feedback* do professor, estando mais focalizados na nota/avaliação quantitativa; ansiedade perante momentos de avaliação, pelo que pretendem que passem o mais depressa possível; falta de acompanhamento dos Encarregados de Educação em casa.

Neste âmbito, e tendo em vista a contextualização necessária para a implementação de um dos instrumentos alternativos de avaliação, considerou-se, na fase de planificação da avaliação, a seleção do teste em duas fases. Para a sua seleção concorreram os objetivos pretendidos, ou seja, a avaliação dar lugar a aprendizagens significativas, na aceção de Ausubel, por parte dos alunos, quando estes refletem acerca do seu trabalho, ou do seu papel enquanto atores nesse processo, as características da turma, a especificidade da instituição escolar e o tempo disponível para a implementação. Na fase de recolha de dados procedeu-se à construção do teste e à identificação dos critérios a considerar (de realização e de sucesso). Estes foram explicitados aos alunos não só na aula anterior à sua ocorrência, como planeado, mas também ao longo de todo o processo, uma vez que se mostrou necessário fazê-lo. A questão da explicitação dos critérios apresenta-se relevante dado que, segundo Barbosa e Alaiz (1994), na construção de uma avaliação reguladora, os critérios de avaliação devem ser conhecidos e devem estar assimilados pelos atores mais diretamente envolvidos no processo de ensino/aprendizagem.

Na fase de “Interpretação de Evidências” foi dado um feedback escrito e oral que permitiu numa 1ª etapa “Usar os Resultados” para reformular e aperfeiçoar o trabalho desenvolvido e, numa 2ª etapa, dar lugar a uma classificação. Importa destacar, neste contexto, e de acordo com Hattie e Timperley (2007), que no seu modelo de feedback, para aumentar a aprendizagem, em conjunto com o Feed-up

e o Feed-forward, referem (Task level, Process level, Self-regulation level, Self level), que também considerámos.

Paralelamente, os outros dois elementos da equipa docente aderiram tanto quanto à implementação do teste em duas fases como à disponibilidade de, à vez, se observarem reações e atitudes relativas ao impacte deste instrumento de avaliação alternativo que foi trabalhado pelos alunos pela primeira vez. Procedeu-se à recolha de informação relativamente à utilização deste instrumento pelos alunos.

Seguidamente apresentaremos e discutiremos os dados recolhidos.

3. Apresentação e Discussão de Dados

A análise do impacte do Teste em duas fases construiu-se com base nos dados fornecidos pela observação da sua implementação, pelos resultados alcançados no conjunto das duas fases do teste pelos alunos e pelos resultados do questionário final.

Neste estudo participaram, durante o ano letivo de 2012/2013, 13 alunos de uma turma de 17 alunos do 5.º ano de uma instituição escolar do distrito de Lisboa, sendo 6 do sexo feminino e 7 do sexo masculino, com idades entre os 10 e os 15 anos. Os restantes 4 alunos não compareceram devido ao facto de 1 estar doente, consequência de um acidente escolar, 1 encontrar-se suspenso das atividades letivas e 2 serem alunos com Plano Educativo Individual (PEI), pelo que realizaram o teste fora da sala de aula com o apoio do professor de ensino especial. Já no que respeita às 3 docentes envolvidas são do sexo feminino com idades que se encontram no intervalo 40/55 anos, com experiência profissional, cujo intervalo reside entre 20/30 anos de serviço. Para todas as docentes foi a primeira vez que trabalharam com o teste em duas fases.

Concretamente direcionados para o questionário, este foi constituído, como referido, por duas questões (1 fechada e 1 aberta) com o objetivo de identificar o grau de aceitação do Teste em duas fases, em relação ao tradicional, e a justificação da seleção antes realizada. Assim, à questão – O que achas deste tipo de teste em relação ao teste que fazes habitualmente – 64,3% dos alunos revelou gostar mais, 28,6% gostar e 7,1% não gostar. Já quanto à justificação 7,1% não respondeu e 92,9% respondeu insipidamente, sinal de que se deverá trabalhar a reflexão sobre as atividades. No entanto, poderemos destacar que o aluno A09, que selecionou Gostei mais, deu como justificação que “Agente aprende mais com estes tipos de testes” e o aluno A07, que selecionou Gostei, deu como razão “porque foi tipo um teste surpresa”.

No que respeita à observação, esta é participada, focada e armada, ou seja, a observação socorreu-se de grelhas de observação focada levadas a cabo pelas três docentes antes referenciadas. Assim, através de uma escala intervalar balizadas por Nada evidente, Algo evidente e Muito evidente,

pretendemos recolher o nível de curiosidade, interesse, envolvimento, consciencialização e diferencial de realização temporal relativamente à 1.ª fase. Em síntese, observou-se que de uma relativa reação de indiferença, aquando da explicitação da metodologia que envolveu a implementação do Teste em duas fases, se passou gradualmente para alguma curiosidade e consciencialização a partir do trabalho em pequeno grupo (feedback escrito e oral), tendo-se evidenciado que um número significativo de alunos se aperceberam que alguns erros se deviam à precipitação. Esta etapa de trabalho permitiu a efetiva exploração dos alunos relativamente ao seu teste. Neste contexto, a metodologia adotada pela instituição (Trabalho em grande grupo-Turma e em pequeno grupo – 4/5 alunos) potencializa os resultados do Teste em duas fases, uma vez que permite que os alunos possam refletir sobre a 1ª fase do teste com a professora de forma praticamente personalizada.

Na classificação final foi tida em conta a classificação da 1ª fase (40%), da 2ª fase (50%) e da evolução (10%). Esta apresentou-se positiva relativamente aos testes tradicionais realizados pela turma, em cerca de 6%.

Considerações Finais

Os instrumentos de avaliação afiguraram-se como um dos fatores importantes a ter em conta no processo avaliativo, nomeadamente quando se apresentam como instrumentos de apoio à aprendizagem, processo este que é complexo e muito subjetivo. Vários autores (Fernandes, 1994a, 1994b; Pinto e Santos, 2006; Valadares, 1998) evidenciam a necessidade da sua diversificação uma vez que permitirá construir uma imagem mais completa e nítida da realidade. Nesta perspetiva, foi implementado, um instrumento de avaliação diverso do utilizado neste grupo – *Teste em duas fases*. A seleção teve em conta as características da turma, da instituição escolar, os objetivos finais a que se propunha e que se traduzem na criação de um instrumento de avaliação que seja de assistência às aprendizagens.

Em todo o processo desenvolveram-se práticas de avaliação reguladora, segundo Santos (2008), o questionamento oral (professor/turma e professor/aluno), escrita avaliativa (*feedback* escrito à produção do aluno) e autoavaliação (explicitação dos critérios pelo professor/avaliação desenvolvida pelo próprio), o que foi confirmado pela recolha de informação e pelo facto de os alunos terem registado uma ligeira melhoria na classificação.

Em síntese, consideramos que ainda há um longo caminho a percorrer, no entanto, foram, embora tímidos, promissores os resultados nesta primeira abordagem, dado que se verificou que quer os alunos da turma quer os três professores envolvidos tiveram oportunidades de aprendizagem.

Referências bibliográficas

- Abrantes, P., Peralta, M., Cortesão L., Pacheco, L., Augusto, J., Fernandes, M. e Santos, L. (2002). Reorganização Curricular do Ensino Básico Avaliação das Aprendizagens das concepções às práticas. Disponível em <https://guinote.files.wordpress.com/2017/04/refcurricaval.pdf> [20 de outubro de 2017].
- Aido, J. e Santos, Z. (2003). Instrumentos de Avaliação. VII ENCONTRO DO SIAP. Fórum Lisboa. Disponível em http://siap.no.sapo.pt/documentos/vii_enc_nac/diversidade_instrumentos_avaliacao.PDF [20 de outubro de 2017].
- Barbosa, J. e Alaiz, V. (1994). Explicitação de critérios – Exigência fundamental de uma avaliação ao serviço da aprendizagem. In "Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem". IIE.
- Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. Revista Portuguesa de Educação, 19(2), pp. 21-50.
- Fernandes, D. (coord.) (1994a). Avaliação Formativa: Algumas notas. In "Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem". IIE.
- Fernandes, D. (coord.) (1994b). Instrumentos de Avaliação: diversificar é preciso. In "Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem". IIE.
- Freixo, M. (2011). Metodologia Científica Fundamentos Métodos e Técnicas. Lisboa: Instituto Piaget.
- Hattie, J. e Timperley, H. (2007). The power of feedback. In Review of Educational Research. 77(1), pp.81-112. Disponível em: http://growthmindseteaz.org/files/Power_of_Feedback_JHattie.pdf [20 de outubro de 2017].
- Johnson, B. & Christensen, L. (2004). Educational Research Quantitative, Qualitative, and Mixed Approaches. Disponível em http://www.southalabama.edu/coe/bset/johnson/dr_johnson/2lectures.htm [20 de outubro de 2017].
- Méndez, J. (2002). Avaliar para conhecer, examinar para excluir. (Cadernos do CRIAP, nº 30). Porto: Edições ASA.
- Pinto, J.; Santos, L. (2006) - Modelos de Avaliação das Aprendizagens, Lisboa: Universidade Aberta.
- Quivy, R. e Campenhoudt, L. (2008). Manual de Investigação em Ciências Sociais. Lisboa: Gradiva – Publicações S.A.
- Reis, P. (2011). Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente. Lisboa: Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação.
- Santos, L. (2008). Dilemas e desafios de avaliação reguladora. Disponível em <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5286/1/Santos%20%282008%29.pdf> [20 de outubro de 2017].
- Stake, R. (2007). A arte da Investigação com Estudos de Caso. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

[26] AVALIAÇÕES EXTERNAS E TRABALHO DOCENTE: EM FOCO OS COORDENADORES PEDAGÓGICOS DO RIO DE JANEIRO

Luisa Figueiredo do Amaral
PUC-Rio, Brasil.

Silva Maria Inês Marcondes
PUC-Rio, Brasil.

Cristina Spolidoro Freund
PUC-Rio, Brasil.

1. Introdução

A Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro é composta por 1.537 unidades escolares e atende a um total de 145.656 alunos matriculados³. De 2009 a 2016, o então prefeito do Rio de Janeiro, Eduardo Paes, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), introduziu novos princípios para a rede, postos em prática por meio de uma política educacional que almejava um “Salto de Qualidade na Educação” (Rio de Janeiro, n.d.: pp. 2). O objetivo principal era um “avanço histórico no nível de aprendizado dos estudantes da maior rede pública municipal do país” (ibid: pp. 2). Como princípio básico dessa política, assumiu-se que o nível de aprendizado dos alunos pode ser eficazmente medido por meio de avaliações padronizadas, como as provas únicas bimestrais da rede, e por meio de indicadores educacionais vinculados ao desempenho dos alunos em provas externas, fluxo escolar, entre outros. Assim, neste período, o avanço no aprendizado esteve diretamente relacionado ao desempenho das escolas e alunos da rede no IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) e no IdeRio (Índice do Desenvolvimento de Educação do Rio de Janeiro).

Essa política educacional baseou-se em alguns pilares, dos quais destacamos a reestruturação curricular e pedagógica e a ênfase atribuída às avaliações externas. Esta reestruturação curricular foi colocada em prática por meio de alguns documentos pedagógicos, tais como: (1) As *Orientações Curriculares* (OCs), comuns a todas as escolas; (2) a lista dos *Descritores Bimestrais* - que definem o que se espera que o aluno seja capaz de demonstrar nas *Provas Bimestrais* e (3) os *Cadernos Pedagógicos*, como materiais estruturados e padronizados para todas as escolas. Além disso, as avaliações bimestrais passaram a incluir as *Provas Bimestrais* únicas, elaboradas por técnicos da SME, e distribuídas para as escolas da rede, em que suas notas são lançadas no sistema de controle de avaliação (Rio de Janeiro, 2010).

A partir destas mudanças curriculares foi possível identificar nesta pesquisa que a prática pedagógica foi fortemente influenciada pelas avaliações externas, como a Prova Brasil, a ANA (Avaliação Nacional de Alfabetização) e as provas propostas pela SME, que compõem,

³ Conforme RIO DE JANEIRO, Secretaria Municipal de Educação- SME, *Educação em Números*, s/d. Disponível em: < <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/educacao-em-numeros>> Acesso em: 6 set. 2017.

respectivamente, escores do IDEB e do IdeRio. Os resultados das escolas e dos alunos, neste conjunto de avaliações, serviriam, entre outras ações, para organizar o reforço escolar (em parceria com o Instituto Ayrton Senna e Fundação Roberto Marinho⁴, além de voluntários) e determinar o cumprimento das metas. Esclarecemos, também, que, como as *provas bimestrais* não são elaboradas pelos professores localmente, mas na SME-Rio, elas são, também, para este trabalho, consideradas *avaliações externas*.

Neste bojo, observou-se que essa política curricular contribuiu para uma maior valorização do aspecto técnico da prática docente, em detrimento de seu caráter reflexivo. A política educacional mostrou-se prescritiva, estabelecendo a sequência curricular e definindo, previamente, os conteúdos a serem abordados nas avaliações.

2. Avaliações externas e implicações ao trabalho docente: o que dizem os coordenadores pedagógicos

Em nossas análises partimos do princípio de que, na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-Rio), o trabalho do coordenador pedagógico (CP) pode ser enquadrado como uma função docente. Estes profissionais são originalmente concursados como professores e passam a exercer a função de coordenação a convite da Direção da escola. Sendo uma função docente, consideramos que o trabalho docente se define como interativo, em que a:

[a docência deve ser] compreendida como uma forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao “objeto” de seu trabalho, que é justamente outro ser humano, no modo fundamental da interação humana. Podemos chamar de interativo esse trabalho sobre e com outrem. (Tardif & Lessard, 2005: pp. 8-9)

Para Tardif e Lessard (2005), o trabalho docente é composto por aspectos burocráticos, prescritos e por aspectos flexíveis, que coexistem em tensão. Assim, neste texto trazemos, por meio de uma seleção das falas dos coordenadores⁵, as principais implicações geradas por esta política e que puderam ser identificadas no trabalho dos professores. O principal aspecto considerado neste trabalho foi a influência que a política de bonificação aos cumprimentos das metas estabelecidas gerou na ação educativa escolar, principalmente por meio da oferta do 14º salário⁶.

⁴ O Instituto Ayrton Senna (criado pela irmã de Ayrton Senna após sua morte) e a Fundação Roberto Marinho (vinculada à rede Globo de Televisão) são organizações sem fins lucrativos que atuam na área da educação, com recursos do setor privado e do setor público. Maiores informações nos sites: <http://www.frm.org.br/> e <http://www.institutoayrtonsenna.org.br/pt-br.html>

⁵ Os nomes são fictícios.

⁶ Política vinculada à ideia de corresponsabilização dos professores pelos resultados nas avaliações externas, prevendo, às escolas que atingissem as metas, o pagamento de um salário a mais para seus professores.

A este respeito esclarecemos que a política mais prescritiva da SME-Rio, com *provas bimestrais* elaboradas a nível central estava vinculada ao estabelecimento de metas de desempenho das escolas, relacionadas à melhoria de desempenho dos alunos nestas provas e ao fluxo escolar. Quando a escola atingia (ou superava) as metas pré-estabelecidas pela SME-Rio, os professores da escola eram bonificados com um salário extra: o 14º salário.

Alguns dos impactos do sistema de bonificação e das questões éticas em relação à avaliação externa podem ser exemplificados na fala do coordenador Antonio:

A nossa penúltima secretária de educação era uma economista, [...] e criou o décimo quarto salário, [...] que alguns professores em determinados momentos até acham bom porque está entrando dinheiro a mais, mas isso gera problemas muito graves [...] às vezes até de honestidade de aplicação de prova, ouve-se falar que [...] a prova acaba sendo feita por uma gama de alunos que tem um rendimento melhor... [...] A gente tem o IDEB, [...], que é um sistema que serve para apontar que o sistema está gerando deficiência [...]. E a nossa escola infelizmente ela tem... tem trabalhado no sentido de tentar deixar a classe baixa mais baixa e é praticamente um pensamento perverso no sentido de, como se diz, “Vamos manter a mão de obra barata”, é uma lógica meio perversa [...] (Antonio)

Antonio faz uma análise de consequências e efeitos da política de avaliação em seus diversos desdobramentos, indicando questões que vão da ordem prática à ordem filosófica. Sua fala é bastante esclarecedora no que tange à complexidade envolvida nessa política e evidencia que, para além de manobras locais para se obter bons resultados, existem questões sociais mais graves, que afetam o próprio desenvolvimento econômico e social da nossa nação, contribuindo para que a almejada “qualidade” da educação pública seja mais um discurso retórico, permeado por ações de pouca eficácia, do que por ações que de fato incrementem, de forma estrutural, a nossa escola. A coordenadora Lorena também fala sobre isso:

Todos nós somos professores, todos nós temos nosso comprometimento com o trabalho. Agora nós temos que ter uma ajuda externa para tudo isso poder acontecer. A meritocracia não leva a nada, vai levar a você abaixar seu nível de ensino para a escola poder ser premiada! Quer dizer, para sermos premiados, o que acontece: ‘Vamos abaixar o nível, aquele aluno que seria R passa a B, o que seria B passa a MB, para conseguir o prêmio’. (Lorena)

Esta crítica reside no fato de que é possível a elevação (ou rebaixamento) da média de cada aluno(a) pois a média bimestral dos alunos é composta pela nota obtida na *prova bimestral*, comum à toda rede, e a nota aferida pelo(a) professor em atividades de avaliação elaboradas pelo mesmo.

A este respeito, destaca-se que existem diferentes níveis de efeitos em uma política:

[n]as formulações de Stephen Ball, efeitos de primeira ordem referem-se a mudanças na prática ou na estrutura e são evidentes em lugares específicos ou no sistema como um todo. Os efeitos de segunda ordem referem-se ao impacto destas mudanças nos padrões de acesso social, oportunidade e justiça social (Mainardes & Marcondes, 2009: pp. 315).

Como um efeito de primeira ordem da política – e, portanto, com implicações no trabalho docente – Antonio cita a existência de professores que gostaram de um dos aspectos da “valorização” do professor: a bonificação em dinheiro paga aos professores das escolas que atingem as metas estabelecidas. Ele, porém, a caracteriza como uma *distorção*. Assim, um efeito de primeira ordem da política é a mudança na prática; a (con)formação de um novo *ethos* profissional. Associar os resultados dos alunos a prêmios em dinheiro é um aspecto comum em políticas educacionais de outros países e relaciona-se à *accountability* - um aspecto das políticas performativas que busca responsabilizar os professores pelos resultados de seus alunos. Este tipo de política faz com que “ensinar e aprender” sejam ‘adaptados’ aos processos ‘de produção’ (Ball et al.; 2016: pp. 121).

Como efeito de segunda ordem, Antonio indica as possibilidades de fraude, como a de mandar os alunos mais “fracos” ficarem em casa no dia de avaliações externas e “a prova acaba sendo feita por uma gama de alunos que tem um rendimento melhor” (Antonio). Cita ainda outro efeito de segunda ordem referente à manutenção de uma escola que serve para produzir “mão de obra barata”. Ball et al. (2016: pp. 23) referem-se a esse tipo de atuação da política como uma implementação performática, que ocorre quando a escola busca “fabricar” uma resposta que percebe como adequada à política.

A política educacional em vigor de 2009 a 2016 na SME-Rio teve como pilar o estabelecimento de metas para as escolas, relacionando-o à bonificação dos docentes, o que implicou limitadores à sua autonomia, pois são cobrados pelos resultados dos alunos em provas bimestrais e avaliações externas. Destacamos que é importante que os professores se comprometam com a aprendizagem dos alunos e que busquem, coletivamente, estratégias de ensinar a todos. Porém, há uma diferença muito grande entre uma preocupação em desenvolver os alunos plenamente e em se preocupar com os resultados dos mesmos em provas elaboradas por outros, que não conhecem seus alunos e não participaram do processo de ensino-aprendizagem.

3. Avaliação externa e o posicionamento dos coordenadores pedagógicos: entre tensões e resistências

A partir das implicações da política educacional baseada em avaliações externas, percebeu-se que os coordenadores entrevistados se posicionam, em sua maioria, críticos às perspectivas adotadas pela SME, conforme observado nas falas que se seguem:

Eu acho que prova, sinceramente, não mede a sabedoria nem a capacidade de ninguém. Logicamente que nós vivemos num mundo que tem, então

temos que aprender a conviver com elas. [...] Mas não tem que ter? Então vamos aprender a fazer. Por isso que eu entro lá uns dias com as minhas provinhas, e digo: “Olha, isso aí é a vida, é o mundo. Entendeu? Você quer fazer um concurso pra trabalhar num lugar, você tem que estar lá, você vai fazer o ENEM⁷, então vamos fazer”. (Esperança)

(...) o que a gente procura fazer é trabalhar o professor para que ele olhe desse jeito, que é uma prova externa, que está medindo políticas públicas, porque a gente sabe que não tá medindo o aluno, não está medindo o que o aluno aprendeu ou não [...], mas que é uma prova que acaba sendo legal para o aluno porque ele consegue também avançar, abrir a cabecinha dele pra outro tipo de fala, de olhar, [...] do que vai ser cobrado dele, até pela vida, de avaliação. (Rosana)

Analisando esses excertos constatamos que os coordenadores destacam sua crença de que o aprendizado dos alunos pode ser, apenas parcialmente, refletido por meio de provas. Há conhecimentos e saberes que não conseguem ser captados por meio de provas de múltipla escolha. Neste sentido, observa-se que as coordenadoras Esperança e Rosana, embora ratificando as limitações de uma avaliação restrita a provas, mostram-se de certa forma próximas ao esperado pela política e suas preocupações residem em criar estratégias para que os alunos sejam bem sucedidos nas provas externas. Observa-se também a dimensão simbólica que estas provas assumem no trabalho no coordenador pedagógico e do professor, pois a política torna-se um discurso poderoso.

Neste sentido, observou-se que há coordenadores que exercem o papel de intérpretes entusiastas (Ball et al., 2016: pp. 88), que buscam dar sentido aos textos das políticas, trazendo narrativas aos professores e alunos que os façam ler e interpretar a política como algo necessário. A coordenadora Esperança caminha neste sentido. Quando afirma que “Eu acho que prova, sinceramente, não mede a sabedoria nem a capacidade de ninguém” e apresenta uma justificativa, a seu ver, coerente “Logicamente que nós vivemos num mundo que tem, então temos que aprender a conviver com elas.”, busca construir uma narrativa que, a seu ver, justifique e dê sentido à sua prática, reforçando, contudo, a naturalização de uma política seletiva e de imposição de padrões. Também segue neste caminho quando, na sequência, simula sua justificativa aos alunos sobre a importância de saber fazer uma prova. Ao longo de sua entrevista, esta coordenadora esclarece que deseja que seus alunos possam alcançar o sucesso, que superem dificuldades e limites. No entanto, não parece atentar a uma perspectiva crítica sobre estes aspectos, aproximando-se em seu discurso de uma lógica de “educação bancária” (Freire, 1983). Poderíamos dizer que Esperança percebe a contradição, mas a aceita, e a contradição torna-se uma “situação limite determinante” (Freire, 1983: pp. 110),

⁷ ENEM: Exame Nacional do Ensino Médio – avaliação necessária ao ingresso na maioria de Universidades públicas brasileiras.

engendrando sua ação dentro da lógica da performatividade. Da mesma forma pode ser analisado o discurso de Rosana.

4. Considerações finais

A partir do exposto, constatou-se que as políticas de avaliações externas trazem consequências ao trabalho docente, observadas principalmente quanto aos seus aspectos pedagógicos e à sua autonomia. A política de bonificação, materializada por meio do 14º salário, gera implicações de diferentes ordens ao trabalho docente, que vão desde a possibilidade de manipulação dos resultados, por meio de seleção dos alunos que são estimulados a faltar à prova para evitar a queda do desempenho da escola, a um esvaziamento do sentido da educação pública, especialmente quanto aos seus aspectos sociais e políticos.

Referências

- Ball, S. & Maguire, M. & Braun, A. (2016). *Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias*. Ponta Grossa-PR: Editora da Universidade Estadual de Ponta Grossa.
- Bardin, L. (1997). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Freire, P. (1983). *Pedagogia do oprimido*. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Mainardes, J. & Marcondes, M. I. (2009) Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. *Educação & Sociedade*. Campinas, SP, 30, 106, 303-318. Consultado em março, 15, 2016 em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106a15.pdf>>
- Rio de Janeiro (Município). (n. d.). *Educação*. Cadernos de Políticas Públicas Rio de Janeiro. Consultado em setembro, 6, 2017 em <<http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/4379008/4130264/EducacaoPORT1211.pdf>>
- Rio de Janeiro (Município). (2010) Secretaria Municipal de Educação- SME. *Melhoria da Gestão Escolar*. Consultado em setembro, 6, 2017 em <<http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?id=125831>>
- Tardif, M. & Lessard, C. (2005). *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interação humanas*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

[28] DIÁRIOS DE AULA: INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO, REFLEXÃO E FORMAÇÃO CONTINUADA

Dirce Hechler Herbertz

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - Brasil.

Eloisa Maria Wiebusch

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - Brasil.

Maria Inês Côrte Vitória

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - Brasil.

Resumo - O professor hoje lida com situações imprevisíveis as quais exigem análise, interpretação e reflexão para então intervir e mediar relações de aprendizagens de modo mais adequado. Resgatar a base reflexiva da atuação profissional se torna imprescindível na busca da compreensão, redimensionamento e qualificação da prática pedagógica. Desta forma entende-se que o registro sobre sua prática é considerada um encontro consigo e com o mundo. É possível pensar que a escrita permite um retorno àquilo que foi registrado e trabalhado pelo professor possibilitando o olhar reflexivo sobre sua própria prática pedagógica e redimensionar seu modo de ser e agir. O estudo buscou investigar a contribuição dos registros dos Diários de Aula no processo pedagógico do fazer docente, suas reflexões bem como na formação continuada. A pesquisa de abordagem qualitativa, consistiu na análise de 10 Diários de Aula escritos por cada uma das 4 professoras – 2 de Educação Infantil e 2 de Anos Iniciais do Ensino Fundamental de 4 escolas municipais do RS/Brasil. Para a leitura, análise e interpretação dos dados utilizou-se os princípios de análise de conteúdo proposta por Bardin (2009). A fundamentação teórica inclui as contribuições de Zabalza (2004), Herbertz e Vitória (2011), Libâneo (2002), Schon (2008) entre outros. Como resultados desta pesquisa destacamos que para as professoras o registro ajuda a analisar e a rever o planejamento e a prática; possibilita ver quais foram as dificuldades enfrentadas para assim repensá-las e redimensioná-las; serve como forma de desabafo e de autoavaliação; perceber o que os alunos gostaram da aula; auxilia na melhoria da expressão oral e escrita; retomar o que pode ser melhorado em sala de aula; o que pode ser feito diferente; visitar o registro a fim de refletir para melhorar; auxilia na qualificação profissional; repensar a metodologia e a didática.

Palavras-chave: Diários de Aula. Avaliação. Reflexão. Formação Continuada.

Introdução

O trabalho docente no contexto brasileiro atual enfrenta situações imprevisíveis as quais exigem análise, interpretação e reflexão para intervir e mediar relações de aprendizagens. Resgatar a base reflexiva da atuação profissional se torna imprescindível na busca da compreensão, redimensionamento e qualificação da prática pedagógica. Nesse sentido entendemos que o registro sobre a prática pedagógica é considerada um encontro consigo e com o mundo. É possível pensar que a escrita permite um retorno àquilo que foi registrado e trabalhado pelo professor possibilitando o olhar reflexivo sobre sua própria prática pedagógica e redimensionar seu modo de ser e agir. E esse processo reflexivo é compreendido como avaliação sobre seu fazer docente bem como formação continuada.

A metodologia empregada é de abordagem qualitativa, consistindo na análise de 10 Diários de Aula escritos por cada uma das 4 professoras, totalizando 40 Diários – 2 de Educação Infantil e 2 de Anos Iniciais do Ensino Fundamental de 4 escolas municipais do RS/Brasil. O estudo investigou a contribuição dos registros dos Diários de Aula no processo pedagógico do fazer docente, suas reflexões bem como na formação continuada. Para a leitura, análise e interpretação dos dados utilizou-se os princípios de análise de conteúdo proposta por Bardin (2009).

Diários de Aula e suas contribuições para a reflexão docente

Em geral os professores não tem a prática da reflexão sobre o seu fazer pedagógico. Libâneo (2002) entende que a integração da capacidade e competência reflexiva no ofício de mestre, requer que “o cerne da reflexividade está na relação entre o pensar e o fazer, entre o conhecer e o agir” (p. 54); assim, traduz a reflexividade como “uma auto-análise sobre nossas próprias ações, que pode ser feita comigo mesmo ou com os outros” (p. 55). Desta forma, pode-se pensar que quando o professor tem como prática a reflexão sobre o seu fazer, se avalia constantemente redimensionando seu planejamento e o seu processo avaliativo; depurará seu fazer docente e o olhar sobre cada sujeito, valorizando aprendizagens prévias, as histórias de vida e o contexto de cada aluno, planejando com coerência, a fim de contemplar as reais necessidades dos sujeitos aprendentes. Para Contreras (2002, p. 106) “nossa prática cotidiana está normalmente assentada em um conhecimento tácito, implícito, sobre o qual não exercemos um controle específico. Há uma série de ações que realizamos espontaneamente sem parar para pensarmos nelas antes de fazê-las”.

Reflexões a respeito da formação inicial e continuada do professor são estruturadas a fim de contribuir de maneira significativa e efetiva com a oferta dos cursos de formação docente. Na visão de Libâneo (2002) “o melhor programa de formação de professores seria aquele que contemplasse melhor no currículo e na metodologia, os princípios e os processos de aprendizagem” (p.73). Pensando na formação continuada, que os diários de aula podem repercutir positiva e diretamente sobre a prática docente, pois “os diários se tornam recursos de reflexão sobre a própria prática profissional e, portanto, instrumento de desenvolvimento e melhoria da própria pessoa e da prática profissional que exerce” (ZABALZA, 2004, p. 10).

Refletir sobre a própria prática permite depurar e qualificar a ação, tanto pessoal como profissional. Não só qualifica o fazer pedagógico como também ressignifica as relações interpessoais, tanto com seus pares, enquanto docentes, bem como com seus alunos. Desta forma, os registros das professoras evidenciaram aspectos objetivos e subjetivos. Ao falar da importância do professor escrever sobre os acontecimentos de sua prática pedagógica, García (2008, p. 126) afirma que: “la competencia para escribir, para anotar, para describir, para relatar con palabras escritas emociones, sentimientos, vivencias, intereses, frustraciones, alegrías, con la dificultad que ello implica”, é sem dúvida uma técnica muito importante. Nesse sentido, em toda ação pedagógica mencionada nos diários de aula havia uma satisfação ou uma insatisfação em relação ao ofício do professor. É relevante considerar que a ação docente expressa no diário denota afetividade na relação com os alunos,

valorizando cada ação realizada por eles. Ao trabalhar com o público infantil, é importante o professor estabelecer vínculos afetivos, além dos conhecimentos teóricos e didáticos, para que se possa pensar em um trabalho pedagógico de qualidade.

Uma das professoras de Educação Infantil seguiu realizando sua prática pedagógica uma vez que tem o hábito de escrever seus diários. Conforme a fala da professora, “o *registro de aula, no caso do meu registro posso me ver como pessoa não só como professor*”, denota uma preocupação docente em não apenas desenvolver as atividades com os alunos, mas preocupar-se consigo, perceber-se primeiramente como pessoa, valorizando os aspectos humanos que permeiam os profissionais. Pode-se pensar aqui na lógica de que, se o aspecto pessoal está em harmonia, conseqüentemente, se refletirá no profissional. Nos diários escrevia suas satisfações e frustrações docentes, o que acontecia em sala de aula. Usava essa escrita como “*forma de desabafo, uma vez que fora da escola, não tenho com quem conversar sobre as questões de trabalho*”. Com isso ao retornar e fazer a leitura do que escrevia, avaliava sua prática, revendo onde e o que deveria ser repensado, redirecionado. Assim, foi qualificando sua prática pedagógica, a compreensão e a forma de agir com os alunos. No início tinha dificuldades na escrita, na forma particular de expressar as ideias. E conclui que os diários qualificaram também sua escrita.

As quatro professoras foram solicitadas para apontarem aspectos positivos e negativos sobre a experiência de escrever sobre seu trabalho. Afirmaram que o registro ajuda a analisar e rever o planejamento e a prática, ver quais foram as dificuldades enfrentadas para assim repensá-las. Serviu como forma de desabafo e de auto-avaliação. Perceber o que os alunos gostaram da aula também fez parte da escrita docente. Para uma das professoras do Ensino Fundamental, os diários de aula ajudaram na melhoria de expressão oral e escrita, pois considera que tem dificuldades nesses dois campos e esse modo de escrever sobre o que faz em aula, tem lhe ajudado a elaborar e reorganizar sua expressão. Considerando que a escrita é (re)elaboração e é processo artesanal, quanto mais se escreve, mais a pessoa vai se aprimorando permanentemente. Nesse sentido, “escrever diários de aula exige também uma organização daquilo que se quer registrar” (HERBERTZ e VITORIA, 2011, p. 06). Entende-se que para a professora em específico a escrita dos diários tenha contribuído de maneira eficaz. A escrita é um desvelamento de si.

Ao apontarem as diferenças entre os diários de aula e outras formas de registro, as quatro professoras relataram que os diários de aula permitiram escrever sobre as particularidades de cada uma, sendo algo mais pessoal, individual. Momento em que se configurou perceber-se enquanto pessoa e profissional, conhecendo seus anseios, angústias, incômodos e o que as deixavam felizes. Em relação a outros tipos de registro, foi relatado: as planilhas a serem preenchidas por determinação da escola, os apontamentos docentes em relação ao desempenho de cada aluno para servir na avaliação trimestral, pesquisas institucionais. Denota-se que de uma forma ou de outra, a escrita se faz presente no cotidiano docente, sem reflexão posterior. As professoras também afirmaram que os diários de aula contribuíram significativamente na retomada do que pode ser melhorado, o que não deu certo, fazer diferente, proporcionando assim retornar aos escritos, uma vez que o registro favoreceu revisitar o que foi escrito. Uma das professoras do Ensino Fundamental salientou que os diários

auxiliaram na sua qualificação profissional por proporcionar a auto-avaliação, repensar a metodologia, a didática, o próprio comportamento, entendendo como algo construtivo. No nosso entender, esta é a riqueza dos diários de aula, rever todos os acontecimentos, repensá-los e replanejar, redirecionar os aspectos que foram positivos bem como manter o que deu certo, sempre aprimorando.

Constatamos que a partir dos Diários de aula as professoras deste estudo, atribuíram aos diários um valor inestimável pela sua abrangência e possibilidades de expressão. Nele encontraram espaço de desabafo, de catarse e que permitiu retornarem para reler e fazer novas análises sobre sua ação pedagógica, podendo redimensioná-la e ressignificá-la a todo o momento. Destacamos que mesmo as professoras que já registravam suas práticas, não o faziam na perspectiva apontada por Zabalza (2004). Muitos dos escritos das professoras recaíram sobre as anotações feitas acerca dos alunos. Os cursos de formação docente abordam a questão debatendo textos de autores que vão ao encontro do professor reflexivo, porém pouco se formaliza uma prática em que cada acadêmico/professor efetivamente registra sobre o que faz em sua ação pedagógica.

Considerações finais

Os diários de aula representaram um instrumento importante na vida das docentes investigadas, o que equivale dizer que tais registros foram elaborados e utilizados metodologicamente, tornando-se por isso uma significativa ferramenta de reflexão sobre tudo aquilo que se produz na prática pedagógica. Assim sendo, concluindo este texto - e traçando futuras perspectivas – pode-se dizer que se faz necessário que os educadores sustentem as práticas pedagógicas em sólidas bases conceituais, acompanhadas de:

- permanente reflexão sobre a própria prática docente;
- metodologias de trabalho que promovam a discussão, o pensamento crítico, a reflexão sobre o próprio fazer docente;
- registro do cotidiano docente;
- registros escritos capazes de aprimorar o estilo de trabalho dos professores;
- registros que possibilitem uma visão anacrônica e sincrônica do trabalho desenvolvido pelos docentes.

A partir dos tópicos acima destacados, quase desnecessário seria dizer que o presente estudo corrobora a utilização dos diários de aula, na perspectiva indicada por Zabalza, no cotidiano de professores de Educação Infantil e Anos Iniciais uma vez que tal sistematização conduziu a uma prática mais corrente do registro escrito - para além da mera formalidade descritiva/objetiva – se constituindo como uma metodologia de trabalho mais carregada de significação, conforme apontam os resultados obtidos junto aos professores participantes do estudo. Para as professoras o registro ajuda a analisar e a rever o planejamento e a prática; possibilita ver quais foram as dificuldades enfrentadas para assim repensá-las e redimensioná-las; serve como forma de desabafo e de autoavaliação; perceber o que os alunos gostaram da aula; auxilia na melhoria da expressão oral e escrita; retomar o que pode ser

melhorado em sala de aula; o que pode ser feito diferente; revisitar o registro a fim de refletir para melhorar; auxilia na qualificação profissional; repensar a metodologia e a didática.

Ao fim e ao cabo, se pode pensar que a ação docente vai se constituindo e se qualificando ao longo da trajetória profissional na medida em que se faz presente a reflexão permanente e sistemática sobre o fazer-docente, afinal cada experiência teórico-prática acompanhada de reflexão vai compondo um conjunto de circunstâncias favorecedoras ao desenvolvimento de um ofício como o nosso para o qual cada detalhe é importante para o processo.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Cidade: Editora, 2010. ed.atual. rev.

CONTRERAS, José. **A autonomia dos professores**. São Paulo, SP: Cortez, 2002.

GARCÍA, Carlos H. **Bienestar docente y pensamiento emocional**. Madrid: Wolters Kluwer España, 2008.

HERBERTZ, Dirce H., VITORIA, Maria I.C. **Diários de Aula: refletindo as dimensões pedagógicas das professoras de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental**. In: Anais do VII Congresso Internacional de educação profissão docente: Há futuro para esse ofício? São Leopoldo: Unisinos, 2011.

LIBÂNEO, José C. **Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro?** In: CHARLOT, Bernard; LIBÂNEO, José Carlos; GIMENO SACRISTÁN, José; VALADARES, Juarez Melgaço. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo, SP: Cortez, 2002.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas Sul, 2008.

ZABALZA, Miguel A. **Diários de Aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

[30] A AVALIAÇÃO COMO UM PROCESSO DE APRENDIZAGEM: UM ESTUDO EM CIÊNCIAS NATURAIS DO 7.º ANO

Joana Duarte

Escola Secundária/3 de Barcelinhos, Portugal

José Luís Coelho da Silva

Universidade do Minho, Centro de Investigação em Educação, Portugal

Maria Emília Poças

Escola Secundária Padre Benjamim Salgado – Joane, V. N. de Famalicão, Portugal

Resumo - Uma perspetiva educativa de cariz autosocioconstrutivista, uma visão de educação democrática, assente numa pedagogia para a autonomia, e uma perspetiva de avaliação formadora e de quarta geração constituem os alicerces da implementação e avaliação de uma intervenção pedagógica que confere aos alunos o papel de avaliador mediante o envolvimento em práticas de coavaliação das aprendizagens. São práticas que se identificam na articulação de tarefas de auto e heteroavaliação e na orientação para o envolvimento dos alunos na análise da qualidade científica de respostas a situações problemáticas, na identificação de causas para possíveis falhas cometidas e na definição de ações para melhorar o próprio desempenho ou o dos seus pares. A intervenção pedagógica, operacionalizada num contexto educativo de cariz, predominantemente, reflexivo, dialógico e colaborativo, compreendeu a implementação de três atividades de coavaliação, focalizadas nas temáticas 'Atividade Sísmica' e 'Estrutura Interna da Terra', com um grupo de 26 alunos na disciplina de Ciências Naturais do 7.º ano de escolaridade. A compreensão da natureza do processo de coavaliação das aprendizagens desenvolvido pelos alunos constitui um enfoque de avaliação da intervenção pedagógica. Incidiu na análise das respostas dos alunos nas tarefas de coavaliação das aprendizagens. Os resultados mostram que a natureza da avaliação efetuada difere nos momentos de auto e de heteroavaliação. A análise da qualidade das interpretações atribuídas às situações problemáticas no momento de autoavaliação assenta, apenas, na indicação da ausência de mobilização de conhecimentos científicos, enquanto, no momento de heteroavaliação, inclui, também, a ausência de mobilização de terminologia específica e a presença de conhecimentos que se afastam do conhecimento cientificamente aceite. Neste sentido, importa incrementar práticas de reflexão orientadas para a promoção da consciência dos alunos acerca do desempenho manifestado, do discurso de avaliação mobilizado e da necessidade de contemplar nesse discurso uma dimensão afetiva e motivadora.

Introdução

Uma perspetiva educativa de cariz autosocioconstrutivista, uma visão de educação democrática, assente numa pedagogia para a autonomia, e uma perspetiva de avaliação formadora e de quarta geração constituem os alicerces da implementação e avaliação de uma intervenção pedagógica que confere aos alunos o duplo papel de avaliador e de avaliado mediante o envolvimento em práticas de coavaliação das aprendizagens.

A valorização do *Eu* e dos *Outros* na (re)construção do conhecimento e na formação do cidadão preconizada pelo autosocioconstrutivismo (Bassis, 1977 in Santos, 2005) e o comprometimento dos

alunos no processo de produção do conhecimento defendido pelo construtivismo crítico (Kincheloe, 2006) repercutem-se na definição de dinâmicas pedagógicas que privilegiam a articulação de ações individuais e coletivas. Neste âmbito, assume relevância um conjunto de ações - negociação pessoal de ideias, negociação interativa de ideias, negociação processual, reflexão, regulação, cooperação – que contribui para o desenvolvimento da autonomia do aluno, concebida como:

“competência para se desenvolver como participante autodeterminado, socialmente responsável e criticamente consciente em (e para além de) ambientes educativos, por referência a uma visão da educação como um espaço de emancipação (inter)pessoal e transformação social.” (Jiménez Raya, Lamb & Vieira, 2007, p. 2)

Está em consonância com esta visão de autonomia a assunção da avaliação como um processo de aprendizagem que implica o envolvimento dos próprios alunos na regulação das suas próprias aprendizagens. Valoriza-se uma conceção de avaliação formadora (Pinto & Santos, 2006), que acentua a responsabilidade do próprio aluno na monitorização e planificação dos seus percursos de aprendizagem, e de quarta geração que se caracteriza do seguinte modo:

“Objetivo da avaliação: Compreender e mudar, mas incluindo a medição, a descrição e o juízo sob novas formas; Papel do avaliador: O avaliador é um intérprete e um agente de mudança; Papel dos avaliados: Os avaliados são agentes ativos e participativos, colaborando, discutindo e negociando.” (Guba & Lincon, 1989 in Machado, 2013, p. 50)

A avaliação como um instrumento ao serviço da aprendizagem implica não só a identificação dos erros cometidos mas também a compreensão das dificuldades sentidas e das causas que lhes estão inerentes (Pinto & Santos, 2006; Sanmartí, 2010 e 2011).

Metodologia

A presente secção incide na explicitação sumária da estratégia de intervenção pedagógica implementada e dos procedimentos metodológicos mobilizados na sua avaliação com o objetivo de compreender a natureza das avaliações produzidas pelos alunos.

A estratégia de intervenção pedagógica foi desenvolvida na disciplina de Ciências Naturais do 7.º ano de escolaridade, tendo participado um grupo de 26 alunos com idades compreendidas entre os onze e os treze anos, situando-se a maioria (57,7 %) no nível etário dos 12 anos. Foi operacionalizada num contexto educativo de cariz, predominantemente, reflexivo, dialógico e colaborativo, estando estruturada em três fases. As fases 1 e 3 são constituídas por atividades orientadas, respetivamente, para a reflexão sobre as aprendizagens a desenvolver e sobre as aprendizagens desenvolvidas. A fase 2 concretiza-se através de atividades de aprendizagem de natureza diversificada: 1) uma atividade de reflexão sobre as ideias iniciais dos alunos acerca do papel da avaliação nos processos de ensino e de aprendizagem, 2) três atividades de lápis e papel focalizadas na exploração do conhecimento substantivo (Atividade Sísmica e Estrutura Interna da Terra) e 3) três atividades de coavaliação das

aprendizagens. As atividades de coavaliação identificam-se no diálogo estabelecido entre os alunos através das tarefas de auto e heteroavaliação e na orientação para o envolvimento dos alunos na análise da qualidade científica das respostas a situações problemáticas, na identificação de causas para possíveis falhas cometidas e na definição de ações para melhorar o próprio desempenho ou o dos seus pares. São, assim, constituídas pelas seguintes questões que têm como ponto de partida uma situação problemática no âmbito da temática científica e possibilitam o diálogo entre o aluno que se autoavalia (A1) e aluno que heteroavalia (A2):

SITUAÇÕES PROBLEMÁTICAS (cada uma integra uma atividade de coavaliação)

1. Tendo em conta a localização da Finlândia e do Arquipélago do Japão, em qual dos dois países há probabilidade de ocorrer maior número de sismos?
2. Apresenta uma razão para o facto das isossistas serem linhas irregulares.
3. “Em Shimizu, no Japão, em agosto de 2010, a bordo de um navio científico *Chikyu* (‘A Terra’ em japonês), iniciou-se uma sondagem em crosta oceânica que, (...) pode trazer mais informações sobre as rochas do interior da Terra (...). Tem a capacidade de perfurar até uma profundidade de 7 km (...).’ Apresenta a possível razão para a realização da sondagem em crosta oceânica.

MOMENTO 1:

A1) A minha resposta é...;

MOMENTO 2:

A2) A resposta do teu colega está bem explicada? Porquê?

MOMENTO 3

A1) Que alterações fazes à tua resposta? Porquê?

MOMENTO 4 (após discussão no grupo turma):

A1) A resposta cientificamente aceite é...,

A1) O que fiz errado?

A1) Porque fiz errado?

MOMENTO 5:

A2) As respostas do teu colega estão bem explicadas? Porquê?

A2) O que sugeres para o teu colega melhorar em futuras situações de aprendizagem?

MOMENTO 6

A1) O que considero fundamental lembrar para futuras situações de aprendizagem.

Estas atividades de coavaliação foram definidas a partir da atividade desenvolvida por Durães & Coelho da Silva (2014, pp. 209-210) que, por sua vez, resultou da adaptação da atividade de coavaliação de Sanmartí (2002, pp. 301-302; 2010, pp. 76-77).

A metodologia de investigação compreende procedimentos qualitativos e quantitativos. Toma como instrumento de recolha de dados as atividades de coavaliação que, assim, assumem simultaneamente uma função investigativa e pedagógica. O procedimento qualitativo consiste na implementação da técnica de análise de conteúdo (v. Bardin, 2016) na interpretação e categorização das respostas dos alunos às questões que corporizam as atividades de coavaliação das aprendizagens. As categorias de análise foram definidas *a priori*, a partir de categorias já estabelecidas em estudos idênticos (v. Costa, 2013), e também recursivamente à análise das respostas dos alunos. O procedimento quantitativo consistiu na contabilização do número de respostas enquadradas em cada uma das categorias de análise, permitindo estabelecer possíveis tendências e regularidades.

Apresentação e análise de resultados

O Quadro 1 mostra o enfoque da heteroavaliação, isto é, o tipo de observações fornecidas pelos alunos aos colegas que permitiram o estabelecimento do diálogo entre eles e conduziram a uma reflexão e avaliação colaborativa.

A heteroavaliação produzida pelos alunos fornece informação relevante para que o avaliado possa refletir e reestruturar a interpretação atribuída à situação problemática e, deste modo, desenvolver a compreensão do conhecimento científico. Os critérios mobilizados assentam, fundamentalmente, na qualidade científica, expressos na ausência de conhecimentos considerados relevantes para interpretar a situação problemática, na ausência de terminologia científica específica e na presença de conhecimentos que se afastam do conhecimento cientificamente aceite. Neste conjunto, predomina a indicação da ausência de conhecimentos necessários para interpretar a situação problemática. A qualidade da caligrafia e a qualidade da sintaxe das respostas são critérios também mobilizados na avaliação mas por um número limitado de alunos. Embora não se verifique o uso de um discurso negativo, também não se encontra o uso de um discurso que explicitamente valorize o trabalho desenvolvido pelos colegas e que os estimulem/motivem a empenharem-se na sua aprendizagem. A importância deste tipo de discurso decorre do processo relacional em que assenta a coavaliação, devendo envolver, conseqüentemente, uma dimensão afetiva/emocional.

Quadro 1: Enfoque da heteroavaliação da qualidade das interpretações atribuídas às situações problemáticas pelos alunos do 7.º ano (n = 26)

Observações registadas	Alunos (f)		
	SitProb	SitProb	SitProb
	1	2	3
Indicação da ausência de mobilização de conhecimentos	12	8	10
▪ Sem a especificação dos conhecimentos	2	2	1
▪ Com a especificação dos conhecimentos	10	6	9
Indicação da ausência de mobilização de terminologia	1	-	1
▪ Sem a especificação da terminologia	1	-	1
Indicação da presença de conhecimentos que se afastam do conhecimento cientificamente aceite	1	3	2
▪ Sem a especificação dos conhecimentos	-	-	2
▪ Com a especificação dos conhecimentos	1	3	-
Indicação da necessidade de aperfeiçoar a caligrafia	-	1	1
Indicação da inadequação da formulação da resposta	-	1	-
Indicação do carácter cientificamente aceite da resposta	12	13	12

Legenda: SitProb (Situação Problemática)

O Quadro 2 mostra o enfoque da autoavaliação produzida pelos alunos centrada na qualidade das respostas atribuídas a cada uma das situações problemáticas.

Quadro 2: Enfoque da autoavaliação da qualidade das interpretações atribuídas às situações problemáticas pelos alunos do 7.º ano (n = 26)

Observações registadas	Alunos (f)		
	SitProb	SitProb	SitProb
	1	2	3
Indicação da ausência de mobilização de conhecimentos	23	24	20
▪ Sem a especificação dos conhecimentos	9	10	9
▪ Com a especificação dos conhecimentos	14	14	11
Indicação do carácter cientificamente aceite da resposta	3	2	6

Legenda - SitProb (Situação Problemática)

A autoavaliação está focalizada exclusivamente na análise da correção científica das interpretações atribuídas pelos alunos à situação problemática, através da identificação da ausência de conhecimentos considerados relevantes. Embora a maioria dos alunos especifique os conhecimentos ausentes, verifica-se a ocorrência de um número significativo de alunos que produzem uma autoavaliação muito pouco informativa porque se limita a afirmar a ausência de mobilização de conhecimentos necessários para explicar a situação problemática mas sem os enumerar. A importância da especificação dos conhecimentos errados e/ou omissos está no contributo para o aumento da consciencialização das falhas cometidas e, conseqüentemente, para a definição e adoção mais eficiente de ações que conduzam à sua superação.

Considerações finais

A avaliação da intervenção pedagógica evidencia a capacidade dos alunos procederem à análise da qualidade científica da resolução das situações problemáticas, produzindo elementos que contribuem para a reflexão sobre as ideias explicitadas e, conseqüentemente, para a sua reestruturação ou desenvolvimento. Sustenta, assim, a possibilidade de operacionalização educativa de atividades focalizadas na correção da aprendizagem pelos próprios alunos. O critério de avaliação primordialmente mobilizado tanto na heteroavaliação como na autoavaliação assenta no nível de formulação científico da resposta, concretizado através da identificação da ausência de conhecimentos considerados relevantes para produzir uma explicação cientificamente aceite e em concordância com o respetivo ano de escolaridade. No entanto, a heteroavaliação contempla ainda outros critérios na análise da qualidade científica das respostas às situações problemáticas – ausência de terminologia específica e presença de conhecimentos que se afastam do conhecimento cientificamente aceite - e também inclui, por um número reduzidíssimo de alunos, critérios como a clareza da caligrafia e a qualidade sintática da resposta. Embora o critério da qualidade científica assuma uma relevância significativa face ao papel na (re)construção do conhecimento científico, não pode ser descurado o critério da qualidade morfosintática da resposta uma vez que esta é fundamental na operacionalização do processo comunicativo em que assenta a coavaliação. O processo coavaliativo exige a capacidade de comunicação, de mobilização de competências cognitivo-linguísticas (ex.: explicar, argumentar, etc.), na explicitação de ideias e no estabelecimento da relação dialógica que o caracteriza. É, também, de assinalar a ausência na heteroavaliação de um discurso de cariz afetivo e motivador. Esta vertente do discurso é fundamental na facilitação da relação dialógica e no comprometimento dos alunos na cooperação.

Face ao exposto, importa incrementar as práticas de reflexão orientadas para a promoção da consciencialização dos alunos acerca do desempenho manifestado, do discurso de avaliação mobilizado e da necessidade de contemplar nesse discurso uma dimensão afetiva e motivadora. Importa ainda promover a implementação de práticas orientadas para a monitorização pelos próprios alunos do desempenho na autoavaliação e heteroavaliação.

Referências bibliográficas

- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Costa, J. (2013). *Avaliar para Aprender: Um Processo Reflexivo e Colaborativo potenciador da Aprendizagem em Biologia*. Relatório de Mestrado (não publicado). Braga: Universidade do Minho.
- Durães, M. & Coelho da Silva, J. L. (2014). Aprendo com os Meus Colegas, Avaliando e sendo Avaliado. Um estudo de caso em Físico-Química do 7.º ano de escolaridade. In J. L. Coelho da Silva, F. Vieira, M. A. Moreira, & M. J. Almeida (Orgs.), *Pedagogia para a autonomia – Imaginar e fazer a mudança em tempos difíceis. Atas do 6º Encontro do GT-PA* (pp. 201-214) Braga: CIEEd.

- Jiménez Raya, M.; Lamb, T. & Vieira, F. (2007). *Pedagogia para a Autonomia na Educação em Línguas na Europa. Para um Quadro de Referência do Desenvolvimento do Aluno e do Professor*. Dublin: Authentik.
- Kincheloe, J. (2006). *Construtivismo crítico*. Mangualde, Portugal: Edições Pedagogo.
- Machado, E. (2013). *Avaliar é ser sujeito ou sujeitar-se? Elementos para uma genealogia da avaliação*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Pinto, J. & Santos, L. (2006). *Modelos de avaliação das aprendizagens*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sanmartí, N. (2002). *Didáctica de las ciencias en la educación secundaria obligatoria*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Sanmartí, N. (2010). *10 ideas clave. Evaluar para aprender*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Sanmartí, N. (2011). Evaluar para aprender, evaluar para calificar. In P. Cañal (Coord.), *Didáctica de la biología y la geología* (pp. 151-171). Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Santos, M. E. (2005). *Que Educação? Que Educação? Para que Cidadania? Em que Escola? (Tomo I)*. Lisboa: Santos-Edu.

[31] AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: RESPEITO AOS DIFERENTES PROCESSOS

Dirce Hechler Herbertz

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - Brasil.

Eloisa Maria Wiebusch

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - Brasil.

Maria Inês Côrte Vitória

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - Brasil.

Resumo - O estudo apresenta práticas de avaliação da aprendizagem com crianças de 5 anos em uma escola de Educação Infantil no município de Porto Alegre/RS/Brasil, valorizando o protagonismo infantil no processo do conhecimento. O objetivo é mobilizar o prazer pela aprendizagem, a autoestima e a autonomia das crianças. Respeitar as diferentes maneiras e tempos de aprendizagem é fundamental nesse processo, reconhecendo e valorizando os potenciais através do estímulo nas diversas atividades e no acompanhamento sistemático individualizado na trajetória de (re)construção do conhecimento, através de interações significativas com diferentes materiais e espaços. A avaliação mediadora é propiciada pela docente quando possibilita espaços de escuta e participação dos pequenos nos projetos e oficinas valorizando e partindo do que a criança já sabe, num ambiente acolhedor e lúdico. O estudo buscou compreender a avaliação mediadora a partir da proposta de projetos/oficinas valorizando o processo da produção de conhecimentos das crianças. A pesquisa de caráter qualitativo, contou com entrevista semiestruturada realizada com a professora titular e observações das práticas dos projetos e oficinas na turma do nível IV, Educação Infantil. Para a leitura, análise e interpretação dos dados utilizou-se os princípios de análise de conteúdo proposta por Bardin (2009). As teorias que fundamentam o trabalho se alinham aos estudiosos como Hoffmann (2008), Oliveira (2011), Antunes (2012) entre outros. Como resultados desta pesquisa, indicamos que a avaliação da aprendizagem leva em conta o processo de formação de cada criança; o interesse e o conhecimento das crianças; o protagonismo infantil; os projetos abrangem todas as áreas do conhecimento; a avaliação e trabalho docente alinham-se ao Projeto Político Pedagógico da escola; valorização às diferentes linguagens; reconhecimento e respeito à singularidade e à diversidade.

Palavras-chave - Aprendizagem significativa. Avaliação Mediadora. Educação Infantil.

Introdução

Avaliar significa acompanhar as mudanças considerando as crianças individualmente em sua forma de viver, aprender, interagir, socializar, conviver com os outros ajudando-os a prosseguir em suas descobertas, superar anseios e obstáculos que surgem naturalmente ao longo da vida. Nesse sentido, o papel mediador e flexível exercido pelo professor fortalece constantemente a relação entre ambos. Não se trata de avaliar a criança, mas sim as situações de aprendizagem que foram oferecidas.

A metodologia empregada é de abordagem qualitativa, contou com entrevista semiestruturada com a professora titular, observações das práticas pedagógicas na turma do nível IV, Educação Infantil de uma escola particular em Porto Alegre RS/Brasil. Objetivo foi compreender a avaliação mediadora a partir da proposta de projetos/oficinas valorizando o processo da produção de conhecimentos das crianças. Ressaltamos que as falas da professora se encontram em *itálico* no texto destacando sua

forma de pensar. Para a leitura, análise e interpretação dos dados utilizou-se os princípios de análise de conteúdo proposta por Bardin (2009). As teorias que fundamentam o trabalho se alinham aos estudiosos como Hoffmann (2008), Oliveira (2011), Antunes (2012) entre outros.

Caminhos para uma avaliação mediadora/formativa

Como promover uma avaliação formativa em Educação Infantil que contemple um olhar sensível, reflexivo do professor sobre a criança real e seu desenvolvimento? Se analisarmos o Rereferencial Curricular Nacional para Educação Infantil (BRASIL, 1998, vol. 2), percebemos que a observação das formas de expressão das crianças, de suas capacidades de concentração e envolvimento nas atividades, de satisfação com sua própria produção e com suas pequenas conquistas é um instrumento de acompanhamento do trabalho, que poderá ajudar na avaliação e no replanejamento da ação educativa. No que se refere à avaliação formativa, devemos ter em conta que não se trata de avaliar a criança, mas sim as situações de aprendizagem que foram oferecidas. O documento ainda indica que o professor pode ajudar as crianças a perceberem seu desenvolvimento e promover situações que favoreçam satisfazer-se com suas ações. Uma expressão de aprovação diante de novas conquistas é uma das ações que pode ajudar as crianças a valorizar suas conquistas. Uma conversa mostrando-lhes como faziam “antes” e como já conseguem fazer “agora” se configura num momento importante de avaliação para as crianças. No exercício diário do professor, há que se conhecer cada aluno e cuidar para que a avaliação não fique apenas na identificação, mas que avance sobre os aspectos observados, realizando as intervenções necessárias. A avaliação por nós entendida nesse estudo é processo contínuo e permanente, acompanhando a aprendizagem dos pequenos. É a possibilidade de mudar aquilo que for necessário no decorrer do processo, considerando a singularidade das crianças, não usando de comparativos entre elas.

A forma como o professor avalia passa pela concepção de avaliação que construiu ao longo de sua trajetória formativa. De acordo com Oliveira (2011), o professor precisa superar alguns vieses ideológicos e pessoais para proceder a avaliação, deve questionar estereótipos que atrapalham sua relação com as crianças. No entendimento da autora, as análises integrantes da avaliação são, a um só tempo, situacionais – por abarcar respostas das crianças a uma série de fatores, e provisórias – considerando que as relações que as crianças estabelecem com o meio se encontram em permanente mudança. Assim sendo, as considerações da LDB (1996), no Art. 31 e das DCNEI's (2010) também tratam da avaliação para a Educação Infantil e entendem que esta deve ser por meio de acompanhamento do trabalho pedagógico e registro do desenvolvimento infantil sem o objetivo de seleção, promoção ou classificação. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2010, p. 29), a avaliação deve garantir:

- ✓ A observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano;

- ✓ Utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns, etc.);
- ✓ A continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental);
- ✓ Documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil;
- ✓ A não retenção das crianças na Educação Infantil (BRASIL, 2010, p. 29).

A avaliação nessa perspectiva auxilia a escola e o professor, fornecendo-lhes o rumo para organizar o processo avaliativo, acompanhar e refletir sobre o desenvolvimento das crianças, permitindo o redimensionamento da prática pedagógica. Envolve conhecer os diferentes contextos das crianças, no qual vão se constituindo enquanto sujeitos entrelaçados pela história coletivamente construída.

A dimensão avaliativa à que a professora se propõe é de interação com as crianças e observação daquilo que produzem nos diferentes momentos pedagógicos. Considera importante “a parceria com a família” porque em alguns momentos as crianças “*não demonstram tanto envolvimento, participação*”. Essa atitude condiz com a realidade do contexto familiar, pois “*pai e mãe estão com muita tarefa, está ficando muito na casa do padrindo, da madrinda, na casa de um amigo, então tem um reflexo nisso*”. Conforme Hoffmann (2008, p. 91), “a observação do cotidiano é o primeiro passo para o acompanhamento, mas ela não pode vir desacompanhada de anotações, registros, descrições qualitativas”. A avaliação é um ato de reflexão do professor sobre o processo como um todo e o registro escrito sobre os aspectos individuais de cada criança. A análise da prática pedagógica auxilia o professor em sua ação docente, bem como na produção do relatório avaliativo individual das crianças. Pensando em algumas características da avaliação, Antunes (2012) aponta cinco, entendendo-as como essenciais: *Formativa* – traz benefício à criança, situando-a em seu processo; *Abrangente* – oferece informações sobre seus avanços, interesses, curiosidades, motivações, necessidades e habilidades; *Contínua* – acompanha tudo o que é desenvolvido pela criança; *Diversificada* – diferentes fontes de informações, materiais, debates, análise, reflexões; *Integradora* – considera a diversidade cultural, social e linguística das crianças.

Nessa perspectiva, considerando a complexidade da avaliação, a professora entende que “*avaliação é um aspecto geral, não é a coisa do conquistou não conquistou, isso é muito de cada criança, até pela forma de interagir e da forma como faz a aprendizagem e como consegue assimilar, tem momentos diferentes*”. Assim, acompanhar, observar e registrar aquilo que ocorre no cotidiano, sobre a prática e aprendizagens construídas por cada criança passa pela reconstrução e mediação docente para organizar, ressignificar informações no decorrer do processo. Na perspectiva da

professora, a observação permite perceber que *“tem algumas crianças que estão mais envolvidas [...] são mais motoras e vão fazer, em outras propostas vão se destacar muito mais”*. De acordo com Oliveira (2011), conhecer o que as crianças preferem, o modo como participam das atividades, as parcerias que estabelecem para realizar as diversas atividades, suas narrativas, pode auxiliar o professor a reorganizar as atividades adequando aos propósitos infantis e das aprendizagens coletivamente trabalhadas. Entendemos que conhecer cada criança e como se coloca frente às diferentes situações cotidianas, auxilia nos momentos de intervenção e de avaliação. De acordo com a professora *“tem que ter cuidado para não colocar um rótulo em cima porque está impossível”* quando na verdade é uma situação de angústia vivida pela criança no contexto familiar sendo expressa de diferentes modos no espaço escolar. E a docente afirma que *“o grupo tem uma característica, mas avaliação é de cada sujeito”*. Partilhamos da avaliação nessa perspectiva, pois avaliar significa acompanhar as mudanças considerando as crianças individualmente em sua forma de viver, aprender, interagir, socializar, conviver com os outros ajudando-os a prosseguir em suas descobertas, superar anseios e obstáculos que surgem naturalmente ao longo da vida.

Projetos e oficinas: o que promovem?

A prática pedagógica com projetos e oficinas contempla a proposta pedagógica da escola, construtivista/interacionista. Dar voz aos interesses das crianças é fundamental. Segundo a professora é a *“primeira coisa que leva em consideração é o que estão trazendo no momento. Quais são as curiosidades, as perguntas frequentes”*. Partindo destas escutas, organiza projetos, oficinas e atividades. A prática de projetos requer, do professor, flexibilidade no planejamento, pois a partir da temática, há o ponto de partida, embora o percurso e o final sejam imprevisíveis. A perspectiva da atenção do professor sobre o que se passa e o que emerge do universo das crianças se evidencia na fala docente, afirmando que se atém *“[...] ao que surge na brincadeira, o que eles querem saber, o que estão descobrindo, o que um diz para o outro dentro do seu conhecimento. Então busco a essência desse assunto e procuro fazer um planejamento sobre o que eles estão trazendo”*. A prática da pedagogia de projetos é uma das inúmeras maneiras de organizar a ação educativa.

As curiosidades trazidas pelas crianças colocam o professor como pesquisador, pois, diante de assuntos desconhecidos ou com pouco aprofundamento, fizeram com que a professora tivesse *“[...] muita tranquilidade de dizer para eles, não sei, vamos pesquisar”*. Desta forma, desafiou as crianças junto às suas famílias a pesquisarem, juntarem materiais e informações necessárias para desenvolver a proposta. Nessa perspectiva, entendemos que a participação da família é importante, porque assim proporciona à criança um outro ponto de vista, ajudando-a a desenvolver outros níveis de pensamento.

Em reunião com os pais no início do ano letivo, são estabelecidas parcerias cujas atividades se desenvolvem ao longo do ano, dentre elas as oficinas. Estas consistem em atividades que a criança desenvolve com toda a turma. A criança pré-selecionada e em parceria com sua família planejam a proposta conjuntamente à professora, seja uma receita de comens, suco, dobradura, enfim, o que for exequível por cada criança no ambiente da escola com a turma. O oficineiro, como é chamado, além

do planejamento e execução é, também, quem providencia os materiais necessários para todos os colegas, dirigindo a oficina no dia, dando as coordenadas e dicas para que o trabalho seja possível de acontecer. Envolver as famílias nesse processo é fundamental para que a criança perceba a importância dada àquela atividade, e, o quanto com a ajuda dos adultos ela poderá conhecer, explorar, descobrir e experimentar o mundo a sua volta. Quando os ambientes e materiais são cuidadosamente pensados e organizados propicia à criança fácil acesso à diversidade de recursos em que venha explorar suas inteligências e diversas linguagens (ANTUNES, 2012). Nesse sentido, o papel mediador e flexível exercido pelo professor fortalece constantemente a relação entre ambos. Mediação esta permeada pelo diálogo, valores, humanidade, sensibilidade, olhar atento ao que está à volta, havendo uma construção real e significativa deste aluno como cidadão no mundo.

Considerações finais

A prática avaliativa adotada pela escola tem presente os princípios da mediação e formação. A professora no decorrer do semestre, realiza registros fotográficos e aspectos sobre cada criança, e, ao final deste período, esses materiais são utilizados para compor o portfólio individual contendo o parecer descritivo elaborado pela professora para cada criança, além dos trabalhos pedagógicos por ela realizados de acordo com os projetos/oficinas desenvolvidos. Esse material é organizado pela professora e entregue às famílias ou responsáveis em reunião específica para a turma. Entendemos que os relatórios de avaliação auxiliam e exercem a função de documentar as conquistas da criança no aspecto pedagógico, a interação com os objetos e a convivência com todas as pessoas no contexto escolar.

Tratar cada aluno em sua individualidade, naquilo que necessita, suas curiosidades, avanços e dificuldades, tendo presente o respeito e valorização das peculiaridades, é trabalhar as diferenças como algo normal, uma vez que não há grupos homogêneos em sala de aula. Como resultados, indicamos que a avaliação da aprendizagem leva em conta o processo de formação de cada criança; o interesse e o conhecimento das crianças; o protagonismo infantil; os projetos abrangem todas as áreas do conhecimento; a avaliação e trabalho docente alinham-se ao Projeto Político Pedagógico da escola; valorização às diferentes linguagens; reconhecimento e respeito à singularidade e à diversidade.

Referências

- Antunes, C. *Projetos e práticas pedagógicas na Educação Infantil*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- Bardin, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa/Portugal: EDIÇÕES 70, 2010. ed.atual. rev.
- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-

diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em 15 de janeiro de 2015.

Brasil. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. 1998a. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf;

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume2.pdf> Acesso em 09 de janeiro de 2015.

Brasil. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394* de 20 de dezembro de 1996.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm Acessado em 06 de março de 2014.

Hoffmann. *Avaliar: respeitar primeiro, educar depois*. Porto Alegre: Mediação, 2008.

Oliveira, Z. M. R. [et al.]. Formação continuada em Educação Infantil: a construção de uma agenda de possibilidades. In: GUIMARÃES, C. M.; REIS, P. G. R. *Professores e infâncias: estudos e experiências*. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2011. p. 13-28.

Oliveira, Z. M. R. *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

[33] A AVALIAÇÃO FORMATIVA E FORMADORA COMO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA QUALIDADE DA APRENDIZAGEM

Vera Ribeiro

Universidade do Minho – Instituto de Educação, Portugal.

Resumo - Este artigo apresenta uma reflexão relativa à conceção de avaliação que vai prevalecendo em muitas escolas portuguesas. Partindo dos dispositivos legais que regulamentam esta matéria em Portugal e da análise de alguns documentos que norteiam trabalho docente, nomeadamente os critérios específicos de avaliação da disciplina de Geografia, procurar-se-á dar corpo a algumas angústias vivenciadas pelos docentes e dar conta de algum enviesamento que se tem perpetuado ao longo dos anos no que à avaliação diz respeito. No fundo, pretende perceber-se de que modo é que a dinâmica e o contexto social, resultado de transformações alocadas no processo de globalização, se têm refletido no processo de avaliação dos nossos alunos, ou seja, de que modo esta lógica de *accountability*, de performatividade e da meritocracia abrem espaço para a avaliação formadora.

Palavras-chave: avaliação formativa, avaliação formadora, critérios de avaliação.

Introdução

Nas palavras de Roullier (2008), avaliar, na sua aceção comum, implica confrontar um conjunto de informações com indicadores, examinando o grau de adequação entre estas informações e os critérios definidos, operacionais e analisáveis.

“O ato de avaliar resulta numa comparação entre as informações de referência e as informações construídas. Avaliar não se reduz, porém, apenas a uma medida de desvio entre referentes e referidos. A ação avaliativa insere-se num processo dinâmico que integra nomeadamente a produção de sentido e de ajuda à decisão. Dialógica por natureza, ela é explicitação e confrontação, no interior de um processo de negociação” (Roullier, 2008, p. 75).

Por sua vez, quando se olha para o conceito do ponto de vista sociológico, encarámo-lo como um julgamento social de desvio ou de conformidade em função de um padrão dito normal (Perrenoud, 1978). Claro que em contexto escolar está bastante distante dos juízos de valor que, de modo corriqueiro, vamos efetuando no nosso dia-a-dia, uma vez que se reveste de sistematicidade e se apoia num conjunto de instrumentos e fundamentos mais rigorosos. No fundo, avaliar é observar, interpretar e recolher, de modo sistematizado, um conjunto alargado de informações que permitirá tomar decisões fundamentadas.

Num olhar retrospectivo, o conceito de avaliação acabou por andar de mãos dadas com todo o desenvolvimento da investigação em educação, ou seja, num primeiro momento assume especial vigor em educação o paradigma positivista, em que tudo é medido, objetivo, exato e mensurável.

Posteriormente, sob o chapéu do paradigma socio-crítico e sob a influência de correntes neomarxistas, emerge na educação a valorização do subjetivo, da atitude emancipatória, com o sujeito a assumir um papel determinante na mudança social. Na avaliação segue-se a mesma linha de pensamento, quer pela assunção da orientação ainda demasiado cognitivista, quer pela prevalência do paradigma da avaliação formativa (Machado, 2008), assumindo esta um carácter mais sistemático e contínuo.

Atualmente, assistimos à emergência de “uma conceção de escola como um sistema de produção educacional, inspirada na economia e nas teorias das organizações, na qual a finalidade é a de melhorar o seu funcionamento e os seus resultados” (Maroy, 2010, citado por Pacheco, 2012, p. 2). A grande questão que aqui se impõe é como é que se pode operar e aspirar a mudanças ao nível das práticas curriculares, quando o processo de ensino e de aprendizagem segue essa linha epistemológica? Aliás, se o propósito de qualquer docente é a promoção da aprendizagem dos alunos, a avaliação mais do formativa, deverá ser, essencialmente, formadora.

A avaliação em Portugal: perspectivas e tendências

Ao nível do ensino básico, a avaliação é um elemento essencial para uma prática educativa integrada pois permitirá a recolha de informações e a tomada de decisões adequadas às necessidades e capacidades dos alunos. Enquanto elemento regulador esta apresenta várias finalidades consagradas na lei:

- “a) Determinar as diversas componentes do processo de ensino e de aprendizagem, nomeadamente a selecção dos métodos e recursos educativos, as adaptações curriculares e as respostas às necessidades educativas especiais dos alunos;
- b) Orientar a intervenção do professor na sua relação com os alunos, com os outros professores e com os encarregados de educação;
- c) Auxiliar os alunos a formular, ou reformular, decisões que possam influir, positivamente, na promoção e consolidação do seu próprio processo educativo;
- d) Melhorar a qualidade do sistema educativo, através da introdução de alterações curriculares ou de procedimentos que se afigurem necessários.”⁸

Em Portugal alterações houve que importa ressaltar e compreender, nomeadamente, no que se refere à avaliação dos alunos. Uma dessas mudanças foi protagonizada pela publicação do Despacho Normativo 98-A/92, de 20 de junho que vem regulamentar a avaliação formativa, entendida como “a principal modalidade no regime de avaliação do ensino básico e destina-se a informar o aluno, o seu encarregado de educação, os professores e outros intervenientes sobre a qualidade do processo educativo e de aprendizagem, bem como sobre o estado de cumprimento dos objectivos do currículo”, contrariando o peso excessivo da avaliação sumativa. Todavia, a avaliação formativa nunca chegou a reclamar efetivamente o estatuto de principal modalidade de avaliação no ensino básico, devido ao

⁸Finalidades da avaliação presentes no Capítulo I, ponto 8, do Despacho Normativo 98-A/92, de 20 de junho.

peso excessivo que os testes sempre desempenharam na regulação das aprendizagens, mantendo-se, assim, o império da avaliação sumativa.

Atualmente, a avaliação formativa perdeu, em termos normativos, o seu estatuto central, dividindo protagonismo com a avaliação diagnóstica a realizar-se “no início de cada ano de escolaridade ou sempre que seja considerado oportuno, devendo fundamentar estratégias de diferenciação pedagógica, de superação de eventuais dificuldades dos alunos, de facilitação da sua integração escolar e de apoio à orientação escolar e vocacional” e com a avaliação sumativa traduzida “na formulação de um juízo global sobre a aprendizagem realizada pelos alunos, tendo como objetivos a classificação e certificação”⁹.

De acordo com o Decreto-lei n.º 139/2012 a avaliação formativa continua a assumir um carácter contínuo e sistemático e deverá valer-se de uma multiplicidade de instrumentos que permita a todos os intervenientes a recolha de informação sobre o desenvolvimento da aprendizagem, com vista ao ajustamento de processos e estratégias.

No entanto, as práticas pedagógicas e avaliativas não se alteram por decreto e a realidade ao nível das salas de aulas demonstra isso mesmo, facto reforçado pelas elações do relatório da OCDE ¹⁰. Algumas das conclusões a que este relatório chega é que em Portugal a avaliação para a aprendizagem não é tão comum quanto o desejável, não se apostando o suficiente no desenvolvimento das capacidades dos alunos regularem a sua aprendizagem através da autoavaliação e da avaliação entre pares, sendo o foco primordial os resultados sumativos. No fundo, a qualidade do ensino/aprendizagem corresponde à qualidade dos resultados.

Há, ainda vezes de mais, uma falta de *feedback* aos alunos e uma diminuta discussão salutar sobre a evolução e regulação da aprendizagem. Aliás, as elevadas taxas de retenção registadas em Portugal, uma das mais elevadas de entre os países da OCDE, demonstram que o aluno ainda não é o centro de todo o processo. Os próprios pais e encarregados de educação, elemento chave em todo este processo, ainda não são chamados a participar ativamente neste processo.

Avaliar ou classificar?

Hoje mais do que nunca, vivemos segundo uma lógica de performatividade e do ponto de vista político impera, sem margem para dúvidas uma tendência holística e de omni-avaliação. A influência e a pressão das instâncias internacionais faz-se sentir cada vez mais e, em certa medida, controla e regula o nosso sistema escolar. Fruto desta conjuntura nacional e, sobretudo internacional, a abordagem do currículo tem sido mais valorizada pelos resultados do que pelos processos e mais ainda pela avaliação

⁹ Pontos 2 e 4 do Art. 24.º, do Decreto-lei n.º 139/2012, de 5 de julho.

¹⁰ OECD (2012). Reviews of evaluation on and assessment in education in Portugal. Main conclusions.

externa que pela avaliação interna. Se não, a título de exemplo, analisem-se os critérios específicos de avaliação da disciplina de Geografia construídos em algumas escolas portuguesas (Figuras 1 e 2).

Figura 1 - Critérios específicos de avaliação da disciplina de Geografia de um agrupamento de escolas do distrito de Braga (ano letivo 2017/2018).

Domínios	
DOMÍNIO COGNITIVO	DOMÍNIO ATITUDINAL
80%	20%

Instrumentos e critérios de Avaliação

DOMÍNIO COGNITIVO

- Testes/Fichas de avaliação	60%	80%
- Trabalhos na aula (individuais/grupo)	10%	
- Participação oral	7,5%	
- Vocabulário específico da disciplina/Língua portuguesa	2,5%	

DOMÍNIO ATITUDINAL

- Empenho	10%	20%
- Cumprimento de regras (comportamento, pontualidade, assiduidade, material)	10%	

Figura 2 - Critérios específicos de avaliação da disciplina de Geografia de um agrupamento de escolas do distrito do Porto (ano letivo 2016/2017).

DOMÍNIOS	APRENDIZAGENS	INSTRUMENTOS	COEFICIENTES DE PONDERAÇÃO
Domínio Cognitivo	<ul style="list-style-type: none"> Localizar no espaço e no tempo. Utilizar corretamente o vocabulário geográfico para explicar os padrões de distribuição dos fenómenos geográficos, as suas alterações e inter-relações. Compreender conceitos geográficos para descrever a localização, a distribuição e a inter-relação entre espaços. Ler e interpretar mapas, gráficos, tabelas, figuras e esquemas. Comparar mapas de escalas diferentes, utilizando a legenda para identificar fenómenos geográficos. Tirar conclusões a partir de mapas, tabelas e figuras. Sistematizar os dados, dando-lhes coerência e utilizando-os na resolução de problemas espaciais. Representar graficamente e cartograficamente dados estatísticos. Colocar questões geográficas e manifestar o seu espírito crítico. Analisar casos concretos de impacto dos fenómenos humanos no ambiente natural. Refletir criticamente sobre a qualidade ambiental do lugar / região. Usar conhecimentos geográficos para compreender situações reais do dia a dia. Rentabilizar a utilização das novas tecnologias de informação, nomeadamente os meios informáticos, telemáticos e vídeo. 	<p>BASE</p> <ul style="list-style-type: none"> Testes de avaliação <p>COMPLEMENTARES</p> <ul style="list-style-type: none"> Outros 	<p>70% Testes</p> <p>80%</p> <p>10% Outros</p>
Domínio Atitudinal	<p>Revelar:</p> <ul style="list-style-type: none"> Assiduidade Pontualidade Cumprimento de prazos Cumprimento de normas legais Cumprimento das regras de conduta e convivência no trabalho Participação colaborante nas diversas atividades/tarefas Consciencialização na educação para a cidadania 	<ul style="list-style-type: none"> Grelhas de autoavaliação Grelhas de observação 	20%

Numa análise mais linear denota-se,

claramente, uma valorização, por vezes exacerbada, da avaliação com incidência nos conteúdos cujo instrumento usado, por excelência, é os testes escritos, nalguns casos com ponderações na ordem dos 70% da avaliação final. Convém, no entanto, não esquecer que são vários os estudos que suportam que os testes não permitem avaliar aprendizagens profundas, como compreensão, mas testam, essencialmente, procedimentos rotineiros e muito pouco competências mobilizadas na resolução de problemas.

Tendo em conta a complexidade dos processos aqui referidos, a avaliação, quando conduzida de forma errónea, poderá levar à alienação dos envolvidos, daí a pertinência de se criar um sistema de referências, que torne claro e objetivo, dentro do possível, o ato de avaliar. Há que ter presente, neste contexto educativo, a diferenciação clara entre critérios e indicadores e pela análise das grelhas com os critérios de avaliação de Geografia de algumas escolas, isso não está devidamente clarificado (Figura 3).

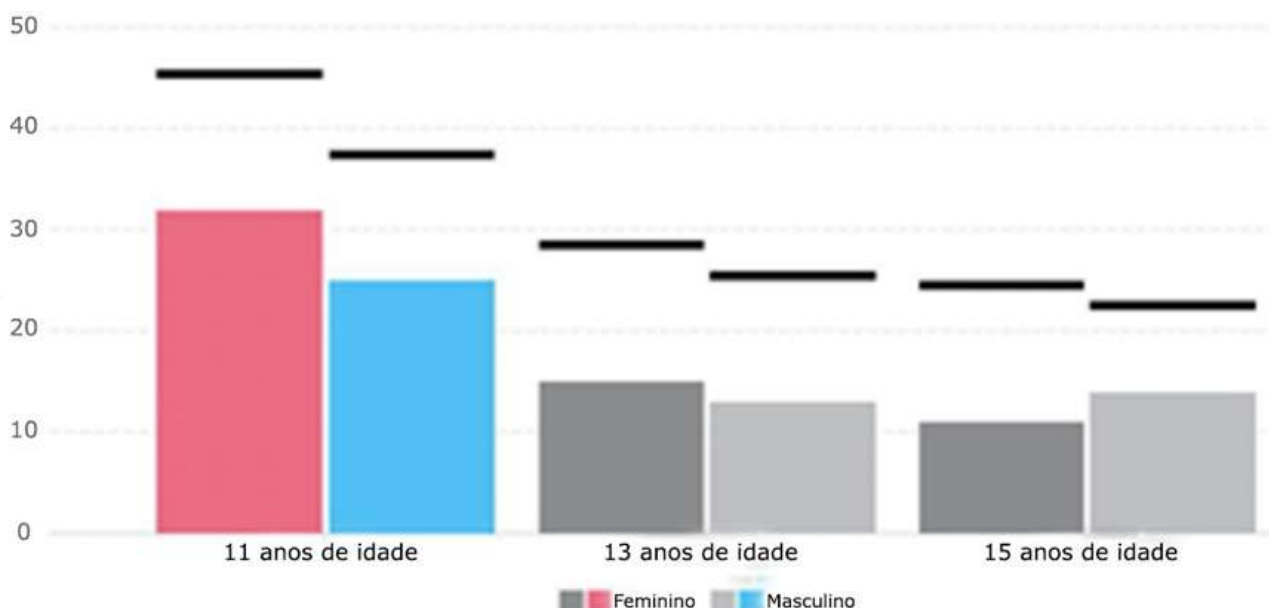
Figura 3 - Critérios específicos de avaliação da disciplina de Geografia de um agrupamento de escolas do distrito de Lisboa (ano letivo 2016/2017).

Itens de avaliação	Competências									
	Cognitivas					Sócio-Afectivas				
	Apreensão de Conteúdos	Compreensão	Interpretação e análise de documentos	Resolução de problemas	Expressão escrita	Expressão Oral	Interesse, empenho e responsabilidade	Cumprimento de regras	Autonomia / Iniciativa / Sentido crítico	Cooperação em tarefas e projectos comuns
Testes / Fichas de avaliação	50 %									
Trabalhos de pesquisa *	30 %									
Trabalho na aula										
Trabalhos de casa										
Grelhas de observação							20 %			
<i>Pesos</i>	80 %					20 %				

Entenda-se o critério como uma qualidade (não observável diretamente) e o indicador como algo concreto, tangível, quantificável e observável. Assim, cada indicador não tem sentido por si, mas apenas por referência aos critérios que pretende concretizar (Alves, 2004; De Ketele, 2008). São os indicadores que tornam, simultaneamente, legível os critérios definidos e permitem efetuar comparações induzidas pelos critérios (Alves, 2004).

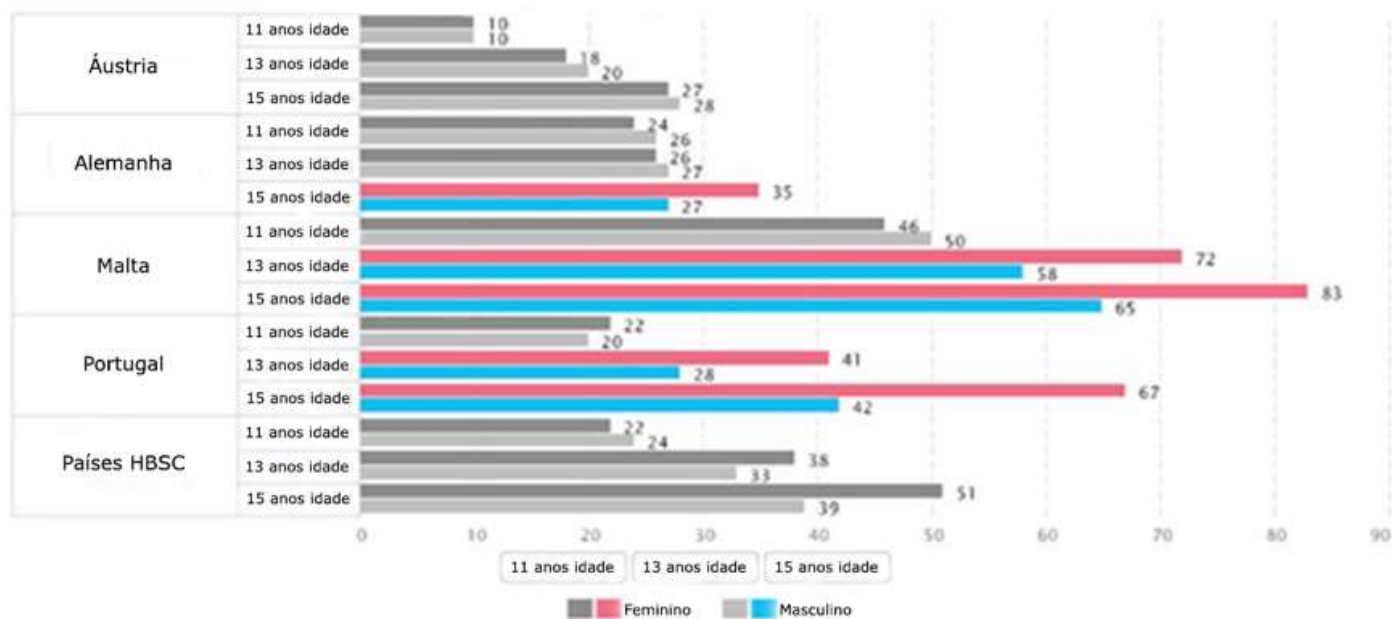
Depois da análise das referidas grelhas há algumas questões pertinentes a levantar: se tais conceitos não são entendidos cabalmente pelos profissionais da educação como poderá ser o processo de avaliação absolutamente transparente? Se a distinção entre critérios e indicadores não é feita de forma clara e objetiva, será que os alunos os entenderão? Como poderá um professor avaliar de modo objetivo, tanto quanto possível, um aluno quando o processo de avaliação é unidirecional? Pelo modo como as grelhas dos critérios específicos de avaliação são construídas e apresentadas aos alunos não perpetuarão a ideia de que a avaliação é essencialmente sumativa e baseada em testes escritos? Considero sim, que vai sendo tempo de dar à avaliação o lugar de destaque que esta exige e de ir driblando os receios sentidos pelos professores no que ao debate deste tema diz respeito. Há um conjunto de incongruências e enfermidades que é necessário solucionar. Quando temos, por exemplo, os dados do PISA que nos dizem que os nossos alunos obtêm bons resultados nas tarefas em que é exigido a reprodução dos conteúdos que são ensinados na escola, mas que depois têm prestações muito mais baixas quando há necessidade de aplicar esses conteúdos, significa que algo vai mal nas nossas escolas. Além disso, estudos realizados pela Organização Mundial de Saúde caracterizam os alunos portugueses como aqueles que menos gostam da escola e que mais sujeitos estão à pressão ditada pelos trabalhos escolares (Gráfico 1 e 2)¹¹.

Gráfico 1 – Proporção de jovens que gosta muito da escola (11, 13 e 15 anos), Portugal



¹¹ *Growing up unequal: gender and socioeconomic differences in young people's health and well-being* - HBSC STUDY: International Report from the 2013/2014 survey

Gráfico 2 – Proporção de jovens que se sentem pressionados com os trabalhos escolares (11, 13 e 15 anos)



anos).

Portanto volta-se ao debate: avaliar ou classificar? Esta falta de clarificação entre avaliação formativa e sumativa, parece indicar que nas escolas não abundam práticas genuínas de avaliação formativa e a função de atribuição de notas sai, sobejamente, valorizada em detrimento da função destinada a analisar o trabalho dos alunos e os processos que subjazem à aprendizagem. Não se pretende, contudo, diabolizar a avaliação sumativa, porque a entendo como complementar da formativa e da diagnóstica. Se o propósito último é a aprendizagem dos alunos, então estas três modalidades de avaliação deverão estar articuladas no tempo e no espaço, em prol de uma melhor aprendizagem.

A avaliação formadora - critérios e alunos: questões de centralidade

A avaliação formadora, conceito avançado por Scallon em 1988, é uma nova designação que não coloca em causa os pressupostos da avaliação formativa, mas clarifica melhor os papéis desempenhados pelo professor e pelos alunos na regulação das aprendizagens. Este tipo de avaliação “promove a assunção progressiva por parte do aluno de um maior controlo e responsabilidade no seu próprio processo de aprendizagem” (Veiga Simão, 2008, p. 127), dotando os alunos de um conjunto de destrezas e competências que facilitará a aprendizagem. Os mesmos tornam-se capazes de compreender melhor os objetivos das atividades, de as planificar e de as rever, concomitantemente, conseguem detetar os seus erros e a partir deles efetivam as suas aprendizagens. Inerente a este processo é a possibilidade de facilitar uma maior apropriação e compreensão dos critérios de avaliação que subjazem à realização de cada tarefa e/ou atividade. Aliás, esta compreensão clara dos critérios de avaliação e dos objetivos do professor é que é a questão central neste debate teórico.

Qual é norma nas nossas escolas? Qual é procedimento, habitualmente, adotado pelo docente, no que à avaliação diz respeito? Evoco estas duas questões porque em ambiente escolar, o mais comum, ou

pelo menos eu assim o considero, é o professor comunicar aos alunos os critérios e objetivos sobre a qual incidirá a “sua” avaliação, sem que estes tenham sido objeto de reflexão e debate em contexto de sala de aula. Não é comum um trabalho aprofundado e participado – professor e alunos, na definição dos critérios e como tal, a sua assimilação não será tão facilitada. Em primeira análise a avaliação não é só do professor, nem só dos alunos, mas sim o resultado de uma negociação entre as partes.

Neste dispositivo de avaliação formadora a definição e explicitação dos critérios em conjunto assume-se como basilar, pois é o seu entendimento que facilitará a aprendizagem. Quando o aluno percebe o melhor o seu processo de aprendizagem exerce um maior controlo sobre os conteúdos que são necessários mobilizar para a resolução das atividades. O princípio essencial deste tipo de avaliação é a regulação contínua das aprendizagens. Se na avaliação formativa essa regulação recai sobre o professor, na avaliação formadora o objetivo é tornar os alunos cada vez mais autónomos na forma como organizam o seu pensamento e autorregulam a sua aprendizagem (Alves, 2004, Veiga Simão, 2008). De uma regulação externa, passamos para uma autorregulação.

Quando o aluno tem espaço e tempo para problematizar aquilo que faz e as razões subjacentes a essa realização o seu trabalho será, naturalmente, mais profícuo e motivador. Comungo, claramente desta ideia de que todo e qualquer processo de avaliação deverá ser sempre participado, pois é a única forma de impedir que se assuma como periférico. Só assim se legitimam os processos e se envolvem os intervenientes. Esta forma de pensar a avaliação conduz-nos a modos de atuar menos burocráticos e abre espaço a posturas dialógicas e à construção conjunta de consensos.

Considerações finais

Durante muito tempo o conceito de avaliação era entendido como sinónimo de medida, como tal, tratava-se, apenas, de um processo burocrático e meramente técnico. Para consubstanciar esta tecnicidade recorria-se a testes que permitiriam avaliar com precisão as aprendizagens escolares. Na minha opinião quando olhamos para as nossas escolas, facilmente chegamos à conclusão que a avaliação entendida como uma medida ainda está bem patente e continua a influenciar, de modo inequívoco, os nossos sistemas educativos. Se não vejamos, o professor continua a basear, por norma, a sua avaliação em dois testes por período que depois culminam na atribuição de uma determinada classificação. Daqui se depreende que a “avaliação sumativa, classificativa e seletiva” se mantém (Fernandes, 2004), servindo para demonstrar que os conhecimentos continuam a ser a pauta que guia a orquestra de um só instrumento. A avaliação continua a circunscrever-se ao professor e o aluno aparece apenas como elemento acessório a quem são comunicadas “partes de um todo”. Esta postura mais próxima do paradigma positivista justifica uma avaliação, na maior parte dos casos, absolutamente descontextualizada que encara a figura do avaliador/professor como neutra e isenta de erros, pois os instrumentos que mobiliza para consubstanciar as suas decisões são, supostamente, neutros.

Se aquilo que se pretende é uma avaliação adequada e contextualizada esta nunca poderá estar circunscrita a um único espaço e a único instrumento. A sala de aula adquire, por razões óbvias, uma dimensão, naturalmente importante. Esta dá ao docente a possibilidade de criar um conjunto diversificado de situações de aprendizagem, podendo adquirir, por exemplo, significância para o grupo turma, o trabalho individual, de pares ou de grupo, mas que deve ser complementado por outras

situação extra-aula (visitas de estudo ou saídas de campo). Isto traduz-se numa recolha sistemática, organizada e diversificada de informações sobre os progressos e dificuldades dos alunos ao longo de um ano letivo e não em dois momentos específicos por período previamente calendarizados.

No entanto, estaria a faltar à verdade se não assumisse que nestes últimos anos se assistiu a alterações significativas, até mesmo ao nível dos normativos que regulam a avaliação. Esta foi adquirindo uma faceta mais complexa e completa, tendo evoluído quer ao nível dos métodos, quer ao nível dos propósitos e finalidades. Reconheço aqui a importância que a avaliação formativa (e também a diagnóstica e sumativa) tem no processo de aprendizagem, mas, sobretudo, a sua modalidade formadora.

A avaliação assume, em meu entender, uma importância fulcral no processo de aprendizagem dos alunos e de acordo com a forma como todo o processo é conduzido, tanto pode funcionar como um estímulo para os alunos, como um entrave. Esta tanto pode estar ao serviço da aprendizagem, quando ajuda o aluno a autorregular o seu trabalho, como pode levar à alienação e ao desinteresse colocando o aluno de costas voltadas para a escola. A angústia que muitos profissionais do ensino ainda experienciam, conscientemente ou não, decorrem destes supostos entraves, pois a bem da verdade a avaliação (sobretudo a sumativa) poderá ser, ou ainda é demasiadas vezes, sinónimo de segregação. Em suma, avalio para conhecer, avalio para melhorar a minha prática, avalio para conduzir os meus alunos ao sucesso educativo.

Referências bibliográficas

- Alves, M. P. (2004). *Currículo e avaliação uma perspetiva integrada*. Porto: Porto editora.
- Alves, M. P., & Machado, E. (2011) O sentido do currículo e os sentidos da avaliação In M. P. Alves & J. De Ketele (orgs.) *Do currículo à avaliação, Da avaliação ao currículo*. (pp. 71-82). Porto: Porto Editora.
- De Ketele, J-M. (1978). A propósito das noções de avaliação formativa, de avaliação sumativa, de individualização e de diferenciação. In Allal, L., Cardinet, J. & Perrenoud, P. (Org.). *Avaliação formativa num ensino diferenciado* (pp. 211-219). Coimbra: Livraria Almedina.
- De Ketele, J-M. (2008). Caminhos para a avaliação de competências. In, Alves, M. P. & Machado, E. A.(Org.). *Avaliação com sentido(s): Contributos e Questionamentos* (pp 109-124). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Fernandes, D. (2011). Articulação da aprendizagem, da avaliação e do ensino: questões teóricas, práticas e metodológicas. In Alves, M. P. & De Ketele, J-M. (Orgs.) *Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo*. (pp. 131-142). Porto: Porto Editora.
- Fernandes, D. (2007). Vinte e cinco anos de avaliação das aprendizagens: Uma síntese interpretativa de Livros publicados em Portugal. In Estrela, A *Investigação em Educação. Teorias e Práticas (1960 – 2005)*. (pp. 261- 301). Lisboa: Educa/ Unidade de I&D de Ciências da Educação.
- Fernandes, D. (2004). *Avaliação das aprendizagens: Uma agenda, Muitos desafios*. Lisboa: Texto Editora.
- Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*. 19

(2), 21-50.

Growing up unequal: gender and socioeconomic differences in young people's health and well-being - HBSC STUDY: International Report from the 2013/2014 survey. Consultado em junho, 3, 2016, em <http://www.hbsc.org/publications/international/>

Machado, E. A. (2008). Perspectivas e tendências da investigação em avaliação – hipóteses para a (re)interrogação de uma actividade. In Alves, M. P. & Machado, E. A. (Org.). *Avaliação com sentido(s): Contributos e Questionamentos* (pp 183-201). Santo Tirso: De Facto Editores.

OECD (2012). *Reviews of evaluation on and assessment in education in Portugal. Main conclusions.* Consultado em junho, 3, 2016, em <https://www.oecd.org/edu/school/50077677.pdf>.

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

Pacheco, J. A. (2012). Avaliação das Aprendizagens. Políticas formativas e práticas sumativas. Texto apresentado nos *Encontros de Educação*, promovidos pela Secretaria da Educação, do Governo Regional da Madeira, Funchal.

Perrenoud, P. (1978). Das diferenças culturais às desigualdades escolares: a avaliação e a norma num ensino indiferenciado. In Allal, L., Cardinet, J. & Perrenoud, P. (Org.). *Avaliação formativa num ensino diferenciado* (pp. 27-73). Coimbra: Livraria Almedina.

Roullier, J. (2008). A auto-avaliação de um projecto de escola: uma profissionalização de um actor colectivo. In Alves, M. P. & Machado, E. A. (Org.). *Avaliação com sentido(s): Contributos e Questionamentos* (pp 73-96). Santo Tirso: De Facto Editores.

Veiga Simão, A. M. (2008). Reforçar o valor regulador, formativo e formador da avaliação das aprendizagens. In Alves, M. P. & Machado, E. A. (Org.). *Avaliação com sentido(s): Contributos e Questionamentos* (pp 125-151). Santo Tirso: De Facto Editores.

Referências normativas

Decreto-lei n.º 139/2012, de 5 de julho (Princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário e da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos).

Despacho Normativo 98-A/92, de 20 de junho (Sistema de avaliação dos alunos do ensino básico).

[36] AVALIAÇÃO DOS ALUNOS EM EDUCAÇÃO VISUAL: RELATOS DE UMA EXPERIÊNCIA.

Manuel Flores

Agrupamento de Escolas de Vila Verde - Portugal
Centro de Investigação em Artes e Comunicação (UAb)

Resumo - O processo de avaliação deve adotar princípios de justiça e de equidade, pelo que é fundamental definir critérios de avaliação que ajudem a estabelecer uma relação entre o ensino e a aprendizagem. A definição de critérios de avaliação das aprendizagens dos alunos deverá constituir um processo negociado desenvolvido no contexto escolar, procurando estabelecer, de uma forma transparente, uma base comum, no complexo processo de avaliação. Este processo deverá ser conhecido por todos os intervenientes, nomeadamente, professores, alunos e encarregados de educação. Este texto procura traduzir um momento privilegiado de autorreflexão sobre a prática docente, procurando um sentido para a avaliação e, simultaneamente, uma oportunidade para desenvolver um dispositivo de avaliação na disciplina de Educação Visual com recurso à *Démarche* de Referencialização proposta por Figari (1996).

1. A avaliação formativa como instrumento de emancipação

A avaliação formativa, como qualquer outra modalidade de avaliação pedagógica, possui constrangimentos e virtualidades. Se, por um lado, exige muito trabalho e energia por parte do professor, nomeadamente, na preparação de estratégias adequadas, na planificação diária e na individualização das atividades, por outro lado, permite acompanhar diariamente as aprendizagens dos alunos. Como sugere Afonso (1999: 92), é “talvez a única modalidade de avaliação fundamentada no diálogo e congruente com um reajustamento contínuo do processo de ensino, para que todos cheguem a alcançar com sucesso os objetivos definidos e a revelar as suas potencialidades criativas”.

O mesmo autor refere que, do ponto de vista da representação social, esta modalidade de avaliação é, frequentemente, considerada uma avaliação subjetiva, querendo dizer que, para alguns, é uma modalidade de avaliação menos rigorosa e sujeita a fatores menos controláveis pelos atores educativos. Independentemente do que cada um entende como conhecimento objetivo ou avaliação objetiva, cada professor está “deontologicamente obrigado a reunir as condições possíveis que permitam em qualquer situação fazer juízos de valor avaliativos que se aproximem da *verdade*, isto é, que se fundamentem e apoiem num conjunto de requisitos ou condições de legitimidade aceites como válidos, quer pela comunidade científica, quer pelos sujeitos (professores, alunos, pais ou outros) interessados nessa avaliação” (Afonso, 1999: 94).

Sustentar esta ideia numa época em que a tónica das avaliações standardizadas parece ganhar novos adeptos ao valorizar os resultados mensuráveis, quantificáveis e supostamente mais objetivos torna-se ainda mais difícil. No entanto, apesar destas dificuldades, existem professores

comprometidos em atribuir um novo sentido à opção pela avaliação formativa “colocando-a no eixo articulador da escola pública democrática (enquanto projeto de cidadania do Estado democrático) e a comunidade (enquanto espaço construído por relações de proximidade, participação, reciprocidade e solidariedade)” distanciando-se, deste modo, da mercadorização da educação que assenta “numa lógica egoísta e competitiva, individualista e neodarwinista” (Afonso, 1999: 95). Neste sentido, seguindo Boaventura de Sousa Santos, o projeto sociocultural da humanidade assenta em dois pilares fundamentais: o pilar da regulação e o pilar da emancipação. Para este autor, é a partir do papel da comunidade (enquanto forma de regulação social) que se poderá “instaurar uma dialética positiva com o pilar da emancipação, e restabelecer assim a vinculação da regulação e da emancipação” (Santos, 1991: 27).

Este pensamento remete-nos, portanto, para duas lógicas de legitimação da avaliação a *metanarrativa do controlo* e a *metanarrativa da emancipação* (Alves & Machado, 2011). A primeira está associada ao *modelo da racionalidade técnica* (Pacheco, 2002: 27) caracterizado por uma perspetiva curricular centralizada fortemente marcado pelo critério da eficácia e eficiência. Neste caso, a avaliação segue uma lógica de conformidade normativa e prescritiva, assumindo uma função de controlo seguindo uma racionalidade burocrática e uma conceção determinista da ação pedagógica. Do ponto de vista político, esta é uma lógica patrocinada pelos setores mais neoliberais e neoconservadores (Afonso, 1998, 2000), na medida a avaliação é vista como “instrumento privilegiado das exigências de rentabilização e de performatividade sob a capa da retórica da ‘qualidade’” (Alves & Machado, 2011: 62). Trata-se de colocar a avaliação numa lógica *gerencialista*, transformando a avaliação numa “tecnologia puramente científica e num conjunto de instrumentos tecnicamente superiores, possivelmente à prova da subjetividade humana e das imperfeições dos atores” (Lima, 2011: 80).

Por seu turno, a *metanarrativa da emancipação* está relacionada com uma conceção socio-construtivista típica das sociedades pós-modernas, assente numa perspetiva reconceptualista e de valorização da ação dos sujeitos e da sua experiência, onde se assume “o discurso pedagógico [...] como uma forma de política cultural, ao serviço da emancipação do sujeito que aprende” (Alves & Machado, 2011: 63).

Nesta perspetiva, a avaliação assumirá uma função de emancipação dos sujeitos (Rodrigues, 1998) na medida em que as ações pedagógicas e os comportamentos são tomados tendo em linha de conta os contextos através das conceções e intenções dos sujeitos (Alves & Machado, 2011). Deste modo, o referencial de avaliação surgirá a partir de uma “avaliação em ato” (Ardoino & Berger, 1998 *apud* Alves & Machado, 2011) através de um processo de (re)construção permanente em interação com os sujeitos pressupondo uma “diferenciação em ato para uma individualização dos percursos de formação” (Alves & Machado, 2011: 64). Neste sentido, consideramos a referencialização um dos caminhos para o desenvolvimento de processos autoavaliativos e de promoção do desenvolvimento de capacidades de autorregulação e promoção da autonomia dos alunos.

2. A avaliação das aprendizagens como processo de autorregulação

Uma vez que a avaliação das aprendizagens dos alunos constitui uma componente essencial da educação escolar e dos processos de ensino-aprendizagem, também os esforços para melhorar a educação passam, necessariamente, pela melhoria das práticas de avaliação. Assim, numa perspetiva de aprendizagem autorregulada, destacamos o valor regulador da avaliação, através do duplo papel formativo na regulação do ensino e na regulação das aprendizagens. Sublinhando a importância desta perspetiva, Veiga Simão (2005: 265) esclarece que a “regulação no sentido de adequação da ação desenvolvida por cada professor às necessidades e dificuldades que o aluno apresenta no seu processo de aprendizagem, mas também autorregulação exercida pelo próprio estudante no seu percurso de aprendizagem com a finalidade de ir construindo um sistema pessoal para aprender e melhorar progressivamente”. Esta avaliação implica um *continuum*, -uma vez que não acontece num momento específico, mas tem de ser encarada como uma construção permanente, que ocorre em momentos diversificados (Allal, 1986). A avaliação como regulação constitui um instrumento de ajustamento constante do processo de ensino e, simultaneamente, torna-se num mecanismo promotor do controlo e da responsabilidade por parte do aluno relativamente ao seu próprio processo de aprendizagem (Veiga Simão, 2005: 266).

Nesta perspetiva, a avaliação formativa não deverá ser encarada como um método, mas sim como uma atitude (Abrecht, 1994), uma vez que acompanha todo o processo de ensino e aprendizagem e permite ao professor adequar as suas estratégias em cada situação específica. Este autor considera que a avaliação formativa é também “educativa” na medida que ela própria constitui uma atividade de aprendizagem, sendo dinâmica, transparente e individualizada.

Neste contexto, destaca-se também o conceito de “avaliação formadora” que promove a progressiva apropriação, por parte do aluno, dos mecanismos de controlo e, também, de responsabilidade no seu próprio processo de aprendizagem como um instrumento de formação de que o aluno dispõe para alcançar os seus objetivos pessoais. Segundo Bonniol (1986: 126), a avaliação formadora aponta como prioritária a “regulação empreendida pelo aluno”, diferenciando-se da avaliação formativa “onde as regulações dependem, fundamentalmente, das estratégias pedagógicas do professor”.

Deste modo, os critérios de avaliação são de extrema importância no dispositivo de avaliação, uma vez que a apropriação desses critérios e a progressiva assunção por parte do aluno “de um maior controlo e responsabilidade no seu próprio processo de aprendizagem reflete um domínio igualmente progressivo dos conteúdos que são exigidos para a execução e realização das ditas atividades ou tarefas” (Veiga Simão, 2005: 267). Desenvolver no aluno uma verdadeira competência de autoavaliação significa “ensinar os alunos a construir um modelo pessoal de ação que lhes permita serem cada vez mais autónomos” (Veiga Simão, 2005: 270). Dito de outro modo, autoavaliar-se é “deitar um olhar crítico sobre si, mas só se consegue se apoiado em critérios de avaliação, negociados e apropriados, conduzindo a uma tomada de decisão pertinente e eficiente na base de um referencial interiorizado” (Alves, 2004: 85).

A autoavaliação das aprendizagens constitui, portanto, um processo complexo que compreende a definição prévia dos critérios de avaliação, a recolha de “informação útil” (na expressão

de Hadji, 2001; 98) para realizar um juízo ponderado e a consequente tomada de decisão e comunicação de resultados.

3. Construindo um dispositivo de avaliação em Educação Visual

Este texto procura traduzir alguns aspetos relacionados com a construção de um referencial para a avaliação dos alunos na disciplina de Educação Visual (7º ano de escolaridade), contextualizada na realização da prática pedagógica, no âmbito da realização do Mestrado em Ensino das Artes Visuais. Tal como propõe Alves (2004: 93), “uma avaliação de qualidade na aprendizagem dos alunos [tem] por base um referencial cujos referentes e critérios decorrerão quer do enquadramento institucional em que nos inserimos [...] quer do conhecimento produzido pela investigação”. Deste modo, apresentaremos, de seguida, o processo de construção do referencial e, simultaneamente, daremos conta de algumas opiniões dos alunos intervenientes neste processo. Neste processo, o protocolo de avaliação seguido traduziu-se na construção de um dispositivo educativo onde se procurou “uma clara explicitação do que está em jogo (ou seja, das decisões escolhidas) e dos critérios (ou seja, dos modos de interpretação da informação)” (Figari, 1996: 34).

3.1. *Démarche* da referencialização

A referencialização é um dispositivo educativo que compreende um conjunto de dados “complexos, diferentes e evolutivos” (Figari, 1996: 59) que importa tratar e organizar segundo um modelo interativo que engloba três dimensões: induzido (que designa as determinações, as origens), produzido (que designa o processo, a negociação, a elaboração) e construído (que designa a atualização, a programação). Enquanto metodologia pedagógica, a referencialização é assumida como “um processo de procura de referentes, seleção de critérios e operacionalização de um sistema de indicadores que irão servir como unidades de leitura do real, dada a nossa incapacidade de apreender, na globalidade, todas as características da realidade visada” (Alves, 2011: 66). Assim, a elaboração de um referencial corresponde a uma intensa “atividade de apropriação” dos critérios de avaliação e dos procedimentos de realização das tarefas (Alves, 2011) e que funcionam como a clarificação das “regas do jogo” (Hadji, 1994). Esta metodologia de avaliação é entendida como uma construção coletiva e partilhada (na medida em que integra múltiplas perspetivas) e tem subjacente a elaboração de uma matriz que serve de referência (referencial de avaliação) (Alves, 2011) e que depende de uma estrutura facetada que implica a adoção de uma noção de avaliação e a consideração das suas dimensões (Pacheco, 1996).

3.2. Discussão e avaliação dos resultados

A referencialização constitui um quadro de referência, assumida como prática de avaliação e técnica de investigação que estabelece uma estratégia de indagação de referenciais criteriosamente escolhidos, com o desígnio de construir um modelo não só para a descrição mas também para a ação (Figari, 1996). Uma das vantagens desta modelização da avaliação é a possibilidade de contextualizar e fazer participar alunos e professores, envolvendo-os tanto na definição da avaliação como na sua implementação, como testemunham os seguintes depoimentos de alguns alunos:

“Debatemos todos os critérios, mais uns do que outros dependendo também da sua importância”.

Esta metodologia torna mais transparente o processo de avaliação na medida em que contribui para definir o objeto a avaliar, assim como a natureza das relações entre os diferentes atores escolares envolvidos.

“A ficha está muito desenvolvida e prepara-nos melhor para a avaliação de EV, [...] esta ficha é melhor para nós porque ficamos com mais certezas para a nota final”

A avaliação enquanto parte integrante do ato educativo tem, essencialmente, uma função reguladora do processo de ensino e aprendizagem e uma função metacognitiva (de ajuda à aprendizagem dos alunos). Por outras palavras, interessa sobretudo monitorizar o trabalho e progressos dos alunos no sentido de encontrarem os caminhos adequados para conseguirem atingir as metas previamente estabelecidas.

“Depois de preencher esta ficha estou mais certa e segura do que vou fazer [...] esclareci dúvidas que tinha acerca do meu trabalho”

A função formativa inclui, ainda, uma lógica metacognitiva de ajuda à aprendizagem do aluno, dando *feedback* informativo, oportuno e individualizado. A autorregulação exercida pelo próprio estudante no seu percurso de aprendizagem tem como finalidade ir construindo um sistema pessoal para aprender e melhorar progressivamente (Veiga Simão, 2005).

“Ajuda-me a refletir em todo o trabalho ao longo do período. [...] percebemos que é com estes critérios que podemos ver as atitudes que tomamos e tentar sempre fazer melhor”

Esta metodologia permitiu, ainda, uma melhor clarificação e compreensão por parte dos alunos sobre a utilidade prática dos momentos de autoavaliação. A autoavaliação das aprendizagens enquanto processo complexo ajudou na definição prévia dos critérios de avaliação e na recolha de “informação útil” (na expressão de Hadji, 2001: 98) para realizar um juízo ponderado e a conseqüente tomada de decisão e comunicação de resultados.

“Permite-nos saber todos os pontos em que somos avaliados [...] e também se temos que melhorar o nosso trabalho [...] se somos capazes de realizar os trabalhos sem estar sempre a chamar o professor”

Vários alunos apontaram algumas potencialidades deste modelo de avaliação, designadamente, em termos de confiança e responsabilização.

A vantagem desta ficha “é que ao preenchê-la já tenho mais confiança ao preencher os itens da avaliação. [...] acho que é importante para o professor saber o que nós achamos sobre as perguntas”

Vários alunos referiram, ainda, aspetos positivos no que diz respeito à transparência do processo de avaliação e à justiça, e que se pode traduzir em ganhos evidentes em termos de legitimação social da avaliação.

“O professor é justo quando faz a avaliação porque a nota corresponde às nossas expectativas.”

A avaliação formativa e formadora integrada no processo de ensino-aprendizagem permite uma melhoria na reorientação do processo de ensino-aprendizagem e na apropriação por parte dos alunos dos instrumentos de avaliação e ainda o domínio das operações de antecipação e de planificação a partir da centralidade conferida aos processos de autoavaliação.

“A avaliação é muito importante pois valoriza o nosso trabalho e empenho [...] faço os trabalhos com mais certezas”

No que concerne à dimensão das atitudes e valores, esta metodologia revelou ter contribuído para o desenvolvimento da capacidade de reflexão individual e de desenvolvimento da autonomia dos alunos.

“Esta ficha é muito útil pois assim já estamos preparados para realizar a nossa autoavaliação [...] podemos refletir sobre os nossos conhecimentos e também sobre as atitudes não só em EV mas também nas outras disciplinas”

4. Considerações Finais

A avaliação tem, indiscutivelmente, na sua base um interesse social, político, cultural educativo e didático que conduz a reflexões sobre o próprio conceito da avaliação, mas também sobre a natureza e objeto, bem como as suas finalidades.

Os procedimentos utilizados na realização desta avaliação ajudaram a revelar os seus propósitos através da clarificação e justificação da sua operacionalização. A construção deste referencial de avaliação permitiu implicar os alunos no processo educativo através da identificação de critérios de avaliação contextualizados nas diversas experiências de aprendizagem com evidentes benefícios para a regulação do processo bem como motivação dos alunos. O envolvimento dos alunos neste processo de avaliação permitiu consciencializá-los não só para a importância da avaliação, mas sobretudo para a sua participação mais ativa, possibilitando diferenciar percursos escolares dos alunos e atender aos seus diversos ritmos de aprendizagem.

5. Referências bibliográficas

- ABRECHT, R. (1994). *Avaliação formativa*. Porto: Edições ASA.
- AFONSO, A. (1999). Escola pública, comunidade e avaliação. In M^a Teresa Esteban, (org.) *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. Rio de Janeiro: DP&A editora, pp 83-99.
- ALLAL, L. (1986). Estratégias de avaliação formativa. Concepções psicopedagógicas e modalidades de aplicação. In L. Allal, J. Cardinet & Perrenoud, P. (orgs.) *A avaliação num ensino diferenciado*. Coimbra: Almedina.
- ALVES, M. P. (2004). *Currículo e Avaliação. Uma perspectiva integrada*. Porto: Porto Editora.
- ALVES, M. P. & MACHADO, E. (2011). O sentido do currículo e os sentidos da avaliação. In M^a Palmira Alves & J. De Ketele (orgs.) *Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo*. Porto: Porto Editora, pp 59-70.
- BONNIOL, J. (1986). Recherches et formations: pour une problématique de l'évaluation formative. In J. M. De Ketele, *L'évaluation: approche descriptive ou prescriptive?*. Bruxelles: De Boeck, pp. 119-133.
- FIGARI, G. (1996). *Avaliar que referencial?* Porto: Porto Editora.
- HADJI, C. (2001). *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre: ArtMed.
- LIMA, L. (2011). Avaliação, competitividade e hiperburocracia. In M^a Palmira Alves & J. De Ketele (orgs.) *Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo*. Porto: Porto editora, pp 59-70.
- PACHECO, J. (2002). Critérios de avaliação na escola. In Departamento da Educação Básica (Ed.). *Reorganização Curricular do Ensino Básico. Avaliação das aprendizagens: das concepções às práticas*. Lisboa: Ministério da Educação, (pp. 55-64).
- SANTOS, L. (2002). Autoavaliação regulada. Porquê, o quê e como?. In *Avaliação das aprendizagens – das concepções às práticas*, nº 3, ME-DEB, pp.75-84.
- VEIGA SIMÃO, M. (2005). "Reforçar o valor regulador, formativo e formador da avaliação das aprendizagens". *Revista de Estudos Curriculares*, ano 3, nº 2, pp. 265-289.
- ZEICHNER, K. (1993). *A formação reflexiva dos professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

[34] DA TEORIA À PRÁTICA: A FORMAÇÃO CONTÍNUA COMO RESPOSTA PARA PRÁTICAS AVALIATIVAS DIALÓGICAS E FORMATIVAS.

Sandra Cardoso

Centro de Formação do Alto Cávado

Maria Lourdes Montero

Universidade de Santiago de Compostela

Maria Teresa Esteban

Universidade Federal Fluminense do Rio de Janeiro

Resumo - O presente artigo expõe um estudo de doutoramento que teve como tema central o desenvolvimento profissional docente para a equidade e sucesso educativos. Tratou-se de um estudo de caso único, causal e explanatório: um projeto de formação de 150 horas, com três unidades de análise incorporadas (3 oficinas com 50 horas de duração cada). Estas oficinas incidiram sobre conceitos que consideramos básicos na construção do sucesso escolar: avaliação formativa, dialógica e diversificada (com recurso às TIC) e diferenciação pedagógica. Foi, então, nosso objetivo principal compreender até que ponto o projeto de formação por nós criado (e acreditado pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua) teria influência no desenvolvimento profissional dos docentes da nossa amostra, tendo em conta as suas concepções e praxis antes e depois da formação relativamente a estes temas/conceitos e, ainda, contribuir para a reflexão e reformulação das suas práticas educativas, nomeadamente as avaliativas, no sentido da equidade e sucesso. Assim, esta investigação, que pretendeu modificar e agir simultaneamente, enquadra-se no âmbito da investigação-ação participativa, tendo privilegiado uma aproximação qualitativa ao real, não deixando de parte métodos e técnicas quantitativos. As conclusões oriundas da análise dos dados coletados confirmam as nossas proposições iniciais, pelo que nos parece poder afirmar que um modelo prático e crítico de formação, com base na reflexão, colaboração e partilha, contribui para a mudança, transformação, transições ecológicas dos professores, uma vez que as suas concepções e praxis, após a participação ativa no nosso projeto de formação, se tornaram mais inclusivas, ativas, socioconstrutivistas e democráticas, assentes num paradigma de avaliação formativa, dialógica e transparente. Relativamente aos resultados dos alunos, estes também foram ao encontro das nossas hipóteses iniciais: uma prática avaliativa formativa e dialógica conduziu ao aumento do sucesso escolar.

INTRODUÇÃO/APRESENTAÇÃO DO ESTUDO:

Esperamos que a educação do futuro seja mais democrática, menos excludente. Essa é ao mesmo tempo nossa causa e nosso desafio. (Gadotti, 2000: 12)

Como a maioria dos estudos e investigações em Educação, a finalidade do nosso projeto de doutoramento foi contribuir para o conhecimento sobre o sucesso educativo e formas de o alcançar. Neste seguimento, acreditando sempre na via de uma escola inclusiva e democrática, onde todos os alunos têm o seu lugar de aprendizagem e realização, propusemos uma abordagem ligada à formação de professores e seu desenvolvimento profissional como meio privilegiado na construção do sucesso.

A avaliação dialógica das aprendizagens dos alunos, um dos pilares de todo o processo de ensino e de aprendizagem inclusivo, aliada às potencialidades das TIC, e os métodos de diferenciação pedagógica como forma de lidar eficazmente com a diversidade encontrada nas salas de aula de hoje, foram os temas eleitos para as oficinas de formação que desenvolvemos e orientamos junto de aproximadamente 20 professores de diferentes grupos disciplinares: “Avaliação das Aprendizagens dos Alunos: avaliação, autoavaliação e avaliação eletrónica” (partes I, II e III - 150 horas no total).

Tínhamos como proposição inicial, que a formação contínua de professores em exercício é uma resposta eficaz na integração de novas práticas pedagógicas, nomeadamente ao nível da avaliação e da diferenciação, e, conseqüentemente, um caminho para o alcance de uma Educação verdadeiramente para Todos, com mais sucesso educativo, o que se veio a confirmar.

MARCO CONCEPTUAL:

Sea como sea, es evidente que los problemas sociales están dentro de la escuela, que atenderlos supone, entre otras medidas, cuestionar críticamente la concepción tradicional del papel desempeñado otrora por el profesorado...

(Montero, 2000: 12).

Concordamos que não vale a pena ignorar os problemas sociais e continuar a ensinar como há 50 anos atrás, quando a escola pertencia aos filhos da elite. A massificação do ensino trouxe novos desafios aos professores, que estes devem encarar com responsabilidade. A igualdade de acesso é hoje um facto, em Portugal, mas o sucesso ainda não é oportunidade de todos: continuam-se a privilegiar as minorias dominantes e a punir uma parte significativa dos alunos, ignorando as suas dificuldades/problemas.

Uma das soluções para impulsionar esta engrenagem de mudança no meio docente, como temos vindo a sustentar, é a sua valorização profissional em três áreas em particular: lidar com a diversidade na sala de aula, recorrendo a métodos de diferenciação pedagógica e a um paradigma de avaliação formativo e dialógico, apoiado nas TIC, no sentido de acompanhar as tendências da sociedade atual que tanto atraem/influenciam os nossos alunos.

Se ao nível dos discursos, textos normativos e investigação científica, todos estes temas e metodologias ativas se apresentam como coerentes e conducentes a um maior sucesso educativo, por que razão não se implementam com mais frequência nas salas de aula? Quais os obstáculos que os impedem de atingir as práticas pedagógicas?

Ora, acreditando que “o fator isolado que mais parece influenciar a qualidade na educação é a presença de um professor qualificado e motivado” (Council for Exceptional Children, 2000), era nosso objetivo confirmar se a formação de professores, nos moldes em que a idealizamos e implementamos, revelava potencial na introdução de mudanças nas concepções e práticas pedagógicas, mais especificamente, nas práticas diferenciadas e avaliativas dos professores da nossa amostra. Neste seguimento, intentamos uma inovação, aliando o modelo de formação docente da UNESCO *Necessidades Especiais na Sala de Aula* (Ainscow, 1998), no âmbito da Educação Para Todos, a alguns programas e iniciativas de formação de professores em TIC (UNESCO, 2008), à perspectiva dialógica e formativa de avaliação proposta por Esteban (2002; 2003), a metodologias e estratégias diferenciadoras, designadamente as recomendadas e testadas por Tomlinson (2008).



Ilustração 1: Esquema conceitual da investigação

METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO:

Um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos (Yin, 2001: 32-33). Pelas características que apresenta, pareceu-nos a estratégia investigativa mais adequada à nossa investigação, que ansiava retirar conclusões sobre um fenómeno (contemporâneo) cujos limites não estão claramente definidos, como é o caso das concepções e práticas docentes, mesmo que as limitemos às temáticas da avaliação e da diferenciação. O nosso estudo de caso é causal e explanatório, já que tenta “explicar os vínculos causais em intervenções da vida real que são complexas demais para as estratégias experimentais ou aquelas utilizadas em levantamentos” (Yin, 2001: 34). Ou seja, tentamos perceber os vínculos ou relações existentes (ou não) entre a nossa intervenção (projeto formativo) e as concepções e práticas docentes relativamente à equidade e sucesso educativos, no seu contexto real (de escola e sala de aula).

Paralelamente, a estratégia de investigação-ação apresentou-se, a nosso ver, como a opção ideal num estudo que ambiciona, a par da produção de conhecimento científico, atuar sobre o objeto do seu estudo. Como referem Miranda e Resende (2006: 511), este é o meio privilegiado para quem quer

relacionar a teoria com a prática na sua investigação, que é o nosso caso. Nesta prática, foi nossa intenção chegar junto dos professores envolvidos, num contexto de formação, no sentido de promover a sua própria investigação e reflexão crítica, rumo a práticas avaliativas mais dialógicas e diferenciadas.

Podemos ainda enquadrar a nossa investigação numa *pesquisa participativa*. Esta ficou conhecida nos anos 60/70 e era realizada nas escolas pelos próprios educadores numa perspetiva predominantemente reflexiva, prática e crítica, apresentando características que, no entender de alguns investigadores, questionam muitos pressupostos dos modelos mais tradicionais de pesquisa: “Na pesquisa participativa inspirada em Freire, o modelo académico de pesquisa é colocado em xeque...” (Anderson, Herr & Nihlen, 1994: 17 como citado em Pereira, 2008: 33). Pereira sintetiza as principais características dos pesquisadores académicos tradicionais comparativamente com as dos *educadores-pesquisadores*, demonstrando que, efetivamente, as pesquisas realizadas pelos professores diretamente na comunidade educativa onde se inserem, aliando a teoria à prática, apresentam algumas vantagens inegáveis, nomeadamente no que diz respeito aos resultados da pesquisa e sua divulgação, pois é a partir destes que os efeitos da ação se poderão fazer sentir, como aconteceu no nosso caso, onde a formação extravasou a sala de trabalho do grupo-amostra, atingindo reuniões de departamentos e conselhos pedagógicos, tornando-se um projeto de formação prioritário no Agrupamento de Escolas onde lecionávamos.

Resumindo, o estudo que desenvolvemos, tendo como objeto um projeto de formação contínua de professores, um fenómeno inserido num contexto real, é um estudo de caso único, com unidades de análise incorporadas e apresenta como questão principal: Como pode o projeto de formação contínua de professores por nós criado contribuir para a mudança de concepções e práticas docentes no sentido da equidade/inclusão e sucesso educativos?

Apresenta, depois, três questões secundárias, ligadas às unidades de análise incorporadas, relacionadas com os três diferentes momentos formativos (oficinas I, II e III): I – como pode o nosso projeto de formação contribuir para uma concepção e prática docentes de avaliação dialógica/formativa?; II – como podem as TIC contribuir para uma avaliação mais formativa e diversificada? como pode o nosso projeto de formação contribuir para as concepções e práticas docentes de avaliação eletrónica?; III – como pode o nosso projeto de formação contribuir para a diferenciação pedagógica nas concepções e práticas dos docentes envolvidos?

ESTUDO DE CASO ÚNICO INCORPORADO: estudo causal e explanatório (com base em Yin, 2001)

QUESTÕES DO ESTUDO	PROPOSIÇÕES DO ESTUDO (Hipóteses iniciais)	UNIDADE PRINCIPAL DE ANÁLISE/CASO: projeto de formação		INSTRUMENTOS TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS														
		SUB-UNIDADES DE ANÁLISE	Categorias em análise (unidade de análise para a recolha de dados)	CONCEÇÕES					PRÁTICAS									
				Questões sobre as ideias	Questões sobre conceitos	Referências críticas	Exatidão	Portabilidade	Exatidão	Observação direta	Críticas de observação direta	Críticas de avaliação direta	Tabelas	Notas	Documentos			
<p>Como pode o projeto de formação contribuir para a mudança de concepções e práticas dos docentes no sentido da equidade e sucesso educativos?</p> <p>Como pode o nosso projeto de formação contribuir para uma conceção de docentes de AVALIAÇÃO DIALOGICA/FORMATIVA?</p>	<ul style="list-style-type: none"> O projeto de formação provoca mudanças nas concepções e práticas docentes no nível da sistematização da avaliação das aprendizagens dos alunos. O projeto de formação leva os docentes a encarnarem a avaliação de forma mais dialogica e formativa do que classificatória. O projeto de formação provoca mudanças nas concepções e práticas docentes relativamente à negociação do processo de avaliação. O projeto de formação propõe momentos de reflexão e reformulação dos processos de avaliação e EA. O projeto de formação contribui para a melhoria dos resultados obtidos pelos alunos dos profs envolvidos. O projeto de formação contribui para a diversificação de instrumentos e métodos de avaliação na sala de aula. O projeto de formação contribui para a utilização das TIC como estratégia de construção de aprendizagens, combatendo o uso pelo uso das TIC. 	FORMAÇÃO - PARTE I (AVALIAÇÃO DIALOGICA)	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
		FORMAÇÃO - PARTE II (AVALIAÇÃO ELETRONICA)	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
<p>Como pode o referido projeto de formação contribuir para as concepções e práticas docentes de AVALIAÇÃO ELETRONICA?</p> <p>Como pode o referido projeto de formação contribuir para as concepções e práticas docentes de DIFERENCIAÇÃO PEDAGOGICA?</p>	<ul style="list-style-type: none"> O projeto de formação provoca alterações nas concepções e práticas de pré-avaliação/diagnóstico dos alunos, enquanto base do processo de diferenciação. O projeto de formação contribui para a mudança das planificações docentes no sentido da diferenciação (mais qualidade e menos quantidade). O projeto de formação contribui para a diversificação de instrumentos e métodos na sala de aula no sentido da diferenciação pedagógica. O projeto de formação provoca mudanças nas concepções e práticas de diferenciação na sala de aula. O projeto de formação no âmbito da diferenciação proporciona aos alunos uma maior igualdade de oportunidades de sucesso, visíveis nos resultados escolares. 	FORMAÇÃO - PARTE III (DIFERENCIAÇÃO PEDAGOGICA)	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
		FORMAÇÃO - PARTE I e II (AVALIAÇÃO ELETRONICA)	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

Quadro 1: quadro-síntese da relação entre as questões do estudo, as proposições iniciais, as unidades de análise e as técnicas e instrumentos de recolha de dados

CONCLUSÕES:

Para expor as conclusões, retomaremos aqui as proposições iniciais relacionadas com a avaliação que conduziram o nosso estudo de caso:

1ª Proposição: O projeto de formação provoca mudanças nas concepções e práticas docentes ao nível da sistematização da avaliação das aprendizagens dos alunos.

Pudemos confirmar esta proposição através da comparação dos instrumentos de registo de avaliação das aprendizagens utilizados pelos formandos antes do processo formativo com os instrumentos de sistematização construídos e aplicados pelos formandos, durante as oficinas Parte I, Parte II e Parte III, que acompanhamos através da observação direta em contexto de formação e de sala de aula, através do processo de inquérito e através da análise documental dos seus portefólios e reflexões finais, bem como dos instrumentos/recursos construídos.

Antes, os registos de avaliação incidiam quase exclusivamente sobre os testes escritos sumativos, trabalhos de casa e faltas de material e não contavam com a discriminação de critérios, parâmetros e domínios da avaliação; depois da formação Parte I, os formandos começaram a utilizar grelhas de registo englobando todos os domínios do saber (saber, saber fazer e saber ser), distinguindo parâmetros e definindo critérios, dando origem a um registo sistemático e coerente das avaliações das aprendizagens dos seus alunos. As grelhas de observação direta (de aula) também constituíram uma novidade para a maioria dos formandos que, inicialmente, consideraram-nas instrumentos de difícil gestão e utilização, mas, finalmente, constatam que sem estas não era viável avaliar determinados parâmetros/critérios.

2ª Proposição: O projeto de formação leva os docentes a encararem a avaliação de forma mais dialógica e formativa do que classificatória.

Ainda com base nos mesmos instrumentos/métodos de recolha de dados, foi-nos possibilitado constatar a mudança operada, tanto ao nível das concepções como das práticas, nos formandos, relativamente à avaliação das aprendizagens dos seus alunos. Antes do processo de formação, os professores consideravam a avaliação de forma mais classificatória e hierarquizante do que formativa, dando primazia aos testes escritos quase como fonte exclusiva de avaliação e, estes, sem objetivos formadores, apenas de aferição; depois, os professores compreenderam a importância do diálogo sobre a avaliação na sala de aula, de forma a envolver, consciencializar e responsabilizar os alunos pelo seu próprio processo de aprendizagem, e a sua principal função, a formadora, como meio privilegiado de fazer evoluir o desempenho (tanto dos alunos como do professor) e reorientar o processo de ensino e aprendizagem no sentido do sucesso, confirmando também esta nossa 2ª proposição do estudo.

3ª Proposição: O projeto de formação provoca mudanças nas concepções e práticas docentes relativamente à negociação do processo de avaliação.

A negociação do processo de avaliação com os alunos e até Encarregados de Educação, apesar de estar sustentada na legislação em vigor, não era uma prática usada por nenhum dos professores da nossa amostra, o que é significativo, quanto a nós, já que pode revelar que esta é uma prática pouco usual nas salas de aula portuguesas.

Esta nossa proposição relativa a uma mudança ao nível da negociação e diálogo na sala de aula confirmou-se, pela análise que fizemos dos vários dados que recolhemos neste sentido, já que os docentes, a partir da formação Parte I, mas principalmente depois da Parte II, começaram a negociar critérios, instrumentos e até pesos relativos da avaliação com as suas turmas, tornando o processo de avaliação mais transparente e dialogado, assim, envolvendo e responsabilizando os alunos pelo seu próprio processo de aprendizagem.

4ª Proposição: O projeto de formação proporciona momentos de reflexão e reformulação dos processos de avaliação, ensino e aprendizagem.

Esta proposição confirma-se em quase todos os dados que recolhemos, já que, quer em contexto de formação presencial, quer em contexto de trabalho individual, quer na sala de aula, os professores foram demonstrando, cada vez mais, ao longo do processo formativo (partes I, II e III), uma séria vontade e empenho na reflexão e questionamento sobre a sua ação educativa e reformulando sempre em função das respostas obtidas. Estas *transições ecológicas* foram um dos pontos mais notados em todo o processo formativo, mesmo pelos próprios formandos, que mencionaram muitas vezes o agrado de poder discutir conclusões, anseios e descobertas (fruto das suas reflexões individuais) com os colegas, nas sessões de formação, dando origem a interessantes e acesas discussões sobre a ação educativa, o que proporcionou a evolução de todos, no seu conjunto.

5ª Proposição: O projeto de formação contribui para a melhoria dos resultados obtidos pelos alunos dos professores envolvidos.

Os resultados dos alunos dos professores da nossa amostra melhoraram, tendo-se notado este progresso logo aquando da oficina Parte I, através do uso das grelhas de sistematização da avaliação, conforme ficou descrito atrás. Esta proposição foi-se confirmando, com mais intensidade, nas oficinas II e III, onde a diversificação de instrumentos de avaliação, nomeadamente os eletrónicos, proporcionaram, de forma generalizada, uma melhoria expressiva dos resultados relativamente aos instrumentos tradicionalmente adotados; culminando nos métodos de diferenciação pedagógica que permitiram o alcance do sucesso por parte da grande maioria dos alunos. No entanto, quando comparados os resultados atribuídos aos alunos pelos professores da nossa amostra, antes e após o processo formativo (2008 e 2013), esta evolução e melhoria não são muito evidentes. Concluímos, após novas entrevistas com os formandos, que este facto se deve a dois fatores principais: o número de variáveis que influencia o resultado final é demasiado grande para se poder interpretar os dados com validade suficiente (escolas diferem, alunos diferem, meios envolventes diferem, entre os anos 2008 e 2013); a grande maioria dos docentes, embora de forma intuitiva e pouco fundamentada,

revelava, já antes do início da formação, concepções e práticas educativas que rompiam com a hegemonia e classificação do sistema tradicional, bem como grandes preocupações com a equidade e sucesso educativos.

6ª Proposição: O projeto de formação contribui para a diversificação de instrumentos e métodos de avaliação na sala de aula.

Esta proposição confirma-se pelos inúmeros instrumentos construídos pelos formandos e aplicados na sala de aula, ao nível da sistematização da avaliação das aprendizagens dos alunos, da avaliação eletrónica, e de recursos diferenciados. Foi curioso verificar que, mesmo depois de terminar a formação parte II, os professores continuaram a construir e aplicar instrumentos de avaliação eletrónica com as suas turmas, bem como a construir planificações e recursos diferenciados depois da oficina Parte III. Parece-nos este um aspeto importante, pois revela que o projeto de formação contribui, de facto, para a diversificação de instrumentos e métodos, mesmo após o seu término.

7ª Proposição: O projeto de formação contribui para a mudança da imagem do professor expositor para o professor facilitador/mediador da aprendizagem.

Fomos podendo assistir, ao longo do processo formativo, a uma mudança gradual de paradigma educacional nos docentes que compõem a nossa amostra, qualquer que tenha sido o seu ponto de partida ou as suas convicções, mais ou menos enraizadas. De facto, a concepção hegemónica foi dando lugar a uma concepção diferenciada, logo a imagem de um professor transmissor de conteúdos foi também sendo substituída pela imagem de um professor facilitador e mediador da aprendizagem dos alunos, que tem em conta as suas necessidades, interesses e perfil. Esta mudança nas concepções sobre o perfil ideal do professor ficou evidenciada em quase todos os dados recolhidos neste âmbito.

8ª Proposição: O projeto de formação contribui para a diversificação de instrumentos e métodos de avaliação na sala de aula.

Unanimemente, os professores da nossa amostra concordaram que este projeto de formação contribuiu sobremaneira para a diversificação de instrumentos e métodos de avaliação das aprendizagens dos alunos. Esta opinião é facilmente comprovada através dos muitos e variados instrumentos construídos pelos formandos em contexto de formação, cuja implementação acompanhamos em situação de aula, como por exemplo: grelhas de observação abrangentes de todos os domínios do saber; recursos eletrónicos; materiais diferenciados.

BIBLIOGRAFIA

- Ainscow, M. (1998). *Necessidades Especiais na Sala de Aula: Um Guia para a Formação de Professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Cardoso, S. O. (2014). *A Formação contínua de professores como resposta para a equidade e sucesso educativos: avaliação, TIC e diferenciação – um estudo de caso*. Santiago de Compostela: USC.

- Council for Exceptional Children. (2000). *Bright futures for exceptional learners: An agenda to achieve duality conditions for teaching and learning*. Reston, VA: Author.
- Esteban, M. T. (2002). A avaliação no processo ensino/aprendizagem: os desafios postos pelas múltiplas faces do cotidiano. *Revista Brasileira de Educação*, 19, 129-137.
- Esteban, M. T. (2003). *Escola, currículo e avaliação*. São Paulo: Cortez Editora, 9-13.
- Freire, P. (1979). *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gadotti, M. (2000). O Projeto da Escola Cidadã como Alternativa ao Projeto Neoliberal: Educar para e pela cidadania. Seminário Internacional CLACSO – Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales y Instituto Paulo Freire.
- Miranda, M. G. & Resende, A. C. A. (2006). Sobre a pesquisa-ação na educação e as armadilhas do praticismo. *Revista Brasileira de Educação* v. 11 n. 33 set./dez. pp:511-518. Rio de Janeiro.
- Montero, L. (2005). *A Construção do Conhecimento Profissional Docente*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Montero, M. L. (2000). La Formación del Profesorado ante los Retos de la multiculturalidad. *Revista de currículum y formación del profesorado FORCE*, 4 (1), 75-95, Granada: Universidad de Granada.
- Pereira, J. (2008). A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente. In Pereira, J. & Zeichner, K. (orgs.) (2008). *A Pesquisa na Formação e no Trabalho Docente*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 11-42.
- Tomlinson, C.A. & Allan, S.D (2002). *Liderar projectos de diferenciação pedagógica*. Lisboa: Edições ASA.
- Tomlinson, C.A. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade: Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidades*. Porto: Porto Editora.
- UNESCO (2001). *Open File on Inclusive Education*. Paris: UNESCO
- UNESCO (2004). *Changing teaching practices – using curriculum differentiation to respond to student’s diversity*. Paris: UNESCO
- UNESCO (2008). *ICT Competency Standards for Teachers Implementation Guidelines. Policy Framework*: UNESCO.
- Yin, R. K. (2001). *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman.
- Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.
- Zeichner, K. (2008). A pesquisa-ação e a formação docente voltada para a justiça social: um estudo de caso dos Estados Unidos. In Pereira, J. & Zeichner, K. (orgs.) (2008). *A Pesquisa na Formação e no Trabalho Docente*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 67-94.

[37] O CONTRIBUTO DA ESCOLA PARA O SUCESSO ESCOLAR

Teresa Paulino dos Santos

Universidade do Minho, Portugal.

Maria Palmira Alves

Universidade do Minho, Portugal.

Resumo - A escola deve garantir a todos os alunos as condições necessárias para o sucesso educativo e prestar contas sobre o cumprimento de tal missão, sendo que a heterogeneidade dos ambientes educativos condiciona as motivações, capacidades e conceções de cada um dos seus atores e a avaliação da aprendizagem será o elemento mais determinante, nesta cadeia de responsabilidades. Esta deve ocorrer de forma dinâmica, construtiva e integrada durante todo o processo de ensino aprendizagem e os alunos deverão desenvolver a autonomia através de práticas de regulação, metacognição e autoavaliação. Apresentamos alguns resultados de um estudo, de natureza qualitativa, realizado num agrupamento de escolas situado na região Norte de Portugal, com alunos do 3º ciclo do ensino básico, cujo objetivo é compreender as suas perspetivas sobre as condições que a sua escola oferece para alcançar o sucesso escolar. Utilizou-se a entrevista semiestruturada para recolha dos dados. Depois de assegurar que as questões éticas eram respeitadas, foram entrevistados 18 alunos. Os dados foram analisados com recurso à análise de conteúdo. Os resultados mostram que o sentimento de pertença à escola, a motivação intrínseca e extrínseca, a autoestima, a interação entre discentes e docentes são elementos importantes para a aprendizagem e determinantes para o sucesso escolar.

Palavras chave: Escola, Regulação, Avaliação e Sucesso Escolar

Introdução

A avaliação deve ter como finalidade a regulação do processo de ensino-aprendizagem, para que todos os alunos tenham sucesso escolar, sendo esta uma questão prioritária na agenda de trabalho dos decisores políticos, das escolas e dos professores. A difícil missão de integrar e motivar todos os alunos e de lhes assegurar aprendizagens de qualidade (Rodrigues, 2010) implica, entre outros, a contextualização e a flexibilização curricular e a avaliação formadora.

No entanto, a escola “continua a servir o mesmo menu curricular, utilizando os mesmos utensílios metodológicos e a mesma linguagem de ação pedagógica que a tinha estruturado como instituição destinada a uma classe de público tendencialmente homogêneo e socialmente pré-selecionado” (Roldão 2000, p. 125). A escolaridade obrigatória até ao ensino secundário implicou um acréscimo das taxas de retenção e abandono escolares, sendo que a escola que retém o aluno múltiplas vezes tem, aos olhos deste, pouco para lhe dar, para além da repetida sanção oficial do 'chumbo' e do rótulo social de excluído” (Rodrigues, 2010, p.176).

O Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (Despacho Normativo n.º 1-F/2016) elenca um conjunto de possibilidades de intervenção, que as escolas, no desenvolvimento da sua autonomia e no âmbito do seu projeto educativo, poderão concretizar, assentando o seu planeamento numa lógica de resposta específica às necessidades dos alunos e às potencialidades da comunidade. O empenho e trabalho de todos os atores educativos produz, na comunidade, uma comunicação interativa entre os utilizadores, que são partes integrantes e presentes no desempenho das tarefas e nas tomadas de decisão, potenciando o sucesso escolar.

Neste sentido, e partindo do pressuposto que o sucesso escolar é a norma, será premente ouvir os alunos para compreender como perspetivam a escola e que condições consideram que ela oferece para alcançar o sucesso. Que dinâmicas o favorecem? Que autoavaliação fazem? Que expectativas têm sobre os seus professores? Nesta linha de pensamento, Ranson (2000, p.265) refere que a ideia de “cidadania inclusiva requer o ‘reconhecimento’ de diferentes vozes, bem como a justa distribuição de fontes que potenciam a condição para uma participação igual”, pelo que a participação dos alunos tem de ser incentivada pois “não há fórmulas mágicas” (Fletcher, 2005, p. 5). O autor considera que o ciclo do envolvimento significativo dos alunos tem cinco etapas: ouvir é o primeiro passo, para que os alunos possam partilhar as ideias, o conhecimento, a experiência e as opiniões com os adultos; validar o trabalho dos alunos, reconhecendo-os como parceiros significativos que podem responsabilizar-se na escola; autorizar é o passo seguinte, na medida em que os alunos desenvolvem as suas habilidades para contribuir de forma significativa para a melhoria da escola, através da partilha de competências, planificação da ação e participação estratégica; mobilizar uma variedade de métodos, desenvolvidos por alunos e professores como parceiros na melhoria da escola; e refletir e examinar o que aprenderam através da criação, implementação e apoio do envolvimento significativo dos alunos, incluindo os benefícios e os desafios (Fletcher, 2005, p.6). O desenvolvimento destas etapas é crucial para promover práticas democráticas na escola, pois “ninguém aprende a ouvir e a compreender se não for primeiro ouvido e compreendido” (Amado, 2007, p. 124). Também Rudduck e Flutter (2007, p.18) salientam que “é importante saber o que pensam os estudantes sobre aquilo que pode promover o seu compromisso com a aprendizagem e, por conseguinte, o seu progresso e rendimento”, porém “mais importante do que consultar a opinião dos alunos é possibilitar a sua participação ativa, permitindo-lhes uma maior compreensão do processo ensino e de aprendizagem, o desenvolvimento das suas estruturas cognitivas, da sua autoestima e confiança”, isto é, a ultrapassagem dos obstáculos à aprendizagem (Fernandes, Viana, Carvalho & Alves, 2014), devendo apostar na contextualização curricular e na avaliação formativa e formadora.

1. O valor regulador da avaliação das aprendizagens

A avaliação das aprendizagens, numa lógica formativa, tem uma vertente contínua e sistemática e fornece ao professor, ao aluno, ao encarregado de educação e aos restantes intervenientes, informação sobre o desenvolvimento do trabalho, de modo a permitir a revisão e melhoria do processo de ensino e de aprendizagem. Esta abordagem permitirá ao professor adequar as tarefas a cada situação específica pois, dado o seu carácter contínuo, ocorre em momentos diversificados (Allal,1986). A

regulação, conceito essencial no âmbito da avaliação formativa, pode estabelecer-se a dois níveis: i) ao nível da ação pedagógica do professor que, avisado dos efeitos do seu trabalho pedagógico, altera a ação ajustando as suas intervenções; ii) ao nível da atividade do aluno, o que lhe possibilita ter a noção dos obstáculos com que se depara no seu percurso de aprendizagem, para que possa identificar e corrigir os seus erros (Alves, 2004). O feedback deve focar-se nos atributos do trabalho desenvolvido pelo aluno e não no aluno como ser aprendiz, ser descritivo e não meramente avaliativo, ser suficientemente detalhado para ser proveitoso, ser produzido em tempo útil para permitir a melhoria na aprendizagem e, finalmente, ser claramente compreendido pelo aluno (Hattie & Timperley, 2007). O uso de feedback adequado poderá ajudar o aluno a desenvolver a sua autonomia, construindo e utilizando os seus processos metacognitivos e autoavaliando a sua aprendizagem. A implementação deste tipo de práticas no ensino abre a porta à implementação de outras formas de avaliação, que consideramos fundamentais para o sucesso: a autoavaliação, a metacognição, a autorregulação, o desenvolvimento da autonomia, colocando-o numa posição de protagonista do processo de ensino aprendizagem. Neste sentido e tal como refere Simão (2008, p.125) “os esforços para melhorar a educação exigem a melhoria das práticas de avaliação”, salientando a função de regulação da avaliação, pois cada professor deve adequar a sua ação às dificuldades e necessidades que o aluno apresenta no seu processo de aprendizagem, permitindo-lhe caminhar no sentido da autorregulação, com a finalidade de ir construindo um sistema pessoal para aprender, ou seja, tanto quanto possível, que aprenda a aprender. Os alunos não adquirem todos “ao mesmo tempo as mesmas aprendizagens, pelo que, para prevenir o fracasso escolar, para não agravar ainda mais as desigualdades iniciais, é preciso diferenciar o ensino e dedicar mais tempo e mais recursos para ajudar os menos favorecidos” (Perrenoud, 2001, p. 49).

2. Natureza e objetivos do estudo

A metodologia utilizada no estudo foi de índole qualitativa, baseada no método indutivo, em que o ambiente natural constituiu a fonte direta dos dados, sendo o investigador o instrumento-chave, pois “trata-se de investigar ideias, de descobrir significados nas ações individuais e nas intenções sociais, a partir da perspetiva dos atores intervenientes no processo” (Coutinho, 2011, p. 26). Assim, a partir de entrevistas realizadas aos alunos, pretendemos atingir os seguintes objetivos: conhecer as suas perceções acerca da escola onde estudam; conhecer as suas perceções acerca dos seus professores; analisar as suas perspetivas sobre as condições que a escola lhes oferece para alcançar o sucesso escolar.

2.1. Caracterização do contexto e dos intervenientes no estudo

O território educativo deste Agrupamento de Escolas abrange três (3) estabelecimentos de educação pré-escolar, cinco (5) do 1º Ciclo e um (1) do 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico, sendo este a escola sede do agrupamento.

No ano letivo 2015-2016, a população escolar era constituída por 121 crianças (seis grupos) na educação pré-escolar; 285 alunos (15 turmas) no 1.º ciclo; 175 alunos (oito turmas) no 2.º ciclo; 262

alunos (12 turmas) no 3.º ciclo e 34 alunos nos cursos vocacionais (duas turmas), num total de 877 alunos. O ensino era assegurado por 89 docentes, dos quais, 99% pertenciam ao quadro de escola. A sua experiência profissional era significativa, pois 100% lecionavam no agrupamento há 10 ou mais anos. O pessoal não docente era constituído por 38 profissionais que, na sua totalidade, tinham 10 ou mais anos de serviço.

No estudo, participaram 18 alunos (9 alunos que nunca tinham tido retenções e 9 alunos que já tinham tido uma ou mais retenções no seu percurso escolar). Na tabela 1 apresentamos a caracterização dos alunos entrevistados.

Alunos	Idade	Sexo	Ano de escolaridade	Numero retenções/Ano
A1	16	F	8º ano	2 /7º ano
A2	13	F	8º ano	Sem retenções
A3	15	F	9º ano	Sem retenções
A4	15	F	9º ano	Sem retenções
A5	16	M	9º ano	1 /9º
A6	14	M	8º ano	Sem retenções
A7	16	M	9º ano	2 /7ºe 1/9º
A8	15	M	9º ano	1/5ºano
A9	15	F	9º ano	Sem retenções
A10	14	F	9º ano	1/3ºano
A11	16	M	9º ano	2/7º e 9º
A12	14	F	8º ano	1/7º
A13	13	F	7º ano	Sem retenções
A14	14	M	8º ano	Sem retenções
A15	13	F	8º ano	Sem retenções
A16	14	M	7º ano	2/7º
A17	16	M	7º ano	3/7º
A18	13	F	7º ano	Sem retenções

Tabela 1 – Perfil dos alunos entrevistados

Tal como se pode observar, os entrevistados têm entre 13 e 16 anos de idade. 55% são do sexo feminino e 45% são do sexo masculino. Relativamente às habilitações académicas, quatro entrevistados frequentam o 7º ano de escolaridade, seis entrevistados frequentam o 8º ano de escolaridade e oito frequentam o 9º ano de escolaridade; três entrevistados tinham tido 3 retenções, dois entrevistados 2 retenções, 4 entrevistados 1 retenção e nove entrevistados nunca tinham ficado retidos.

2.2. Instrumento de recolha de dados: as entrevistas

Os dados foram recolhidos através de entrevistas semiestruturadas, pois permitem “desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo”(Bogdan & Biklen, 1994, p. 134). A realização das entrevistas implicou a autorização prévia por parte dos encarregados de educação, uma vez que se tratava de alunos menores, assim como a proteção da identidade dos sujeitos, tendo sido atribuído o código (A) para aluno, seguido de número (de 1 a 18); a informação sobre os objetivos do estudo e a garantia de confidencialidade das informações.

As entrevistas foram gravadas e transcritas. Os dados foram analisados através da análise de conteúdo, que Bardin (2009, p.40) define como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”.

Procedemos à leitura integral das entrevistas e, seguidamente, a uma leitura mais aprofundada, tendo sobressaído 3 categorias: perceções dos alunos sobre a escola; perceções dos alunos sobre os professores e as atividades realizadas; e perceções dos alunos sobre a avaliação e o sucesso, que analisamos seguidamente.

3. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

3.1. Perceção dos alunos sobre a escola

Relativamente à primeira categoria, as perceções dos alunos sobre a escola, a análise fez emergir as seguintes subcategorias: atitudes positivas face à escola; atitudes negativas face à escola; aspetos nela a melhorar, enquanto espaço físico e atividades que nela se desenvolvem; e as condições que a escola oferece para o sucesso escolar. No quadro 1 apresentamos a síntese, com explicitação dos indicadores que sustentam a análise.

Para os inquiridos, a escola é um espaço físico com boas instalações, com recreio e espaços verdes: “temos espaço e podemos conviver” (A9); “é uma escola boa com boas instalações com bons professores. A escola tem espaços diversificados e proporciona instalações onde podemos fazer um pouco de tudo, desde a biblioteca, salão de alunos, pátio, campo de futebol. A escola tem bastantes espaços para atividades” (A6; A9; A11); “a escola tem espaços com vegetação e tem ecopontos” (A8).

A escola está sempre preocupada com os alunos, tem apoios e bons professores para ajudar os alunos a passar no final do ano (A6; A11; A14; A13); “é um lugar onde aprendemos, temos amigos ao nosso lado e temos uma boa vida social” (A2). Todos os alunos assumem gostar da escola e reconhecem-lhe importância.

Contudo, os alunos entrevistados referiram alguns aspetos negativos: “ nota-se uma degradação de alguns espaços, mas isso também é culpa dos alunos.... melhorava limpando-a mais vezes” (A5; A18),

Em alguns locais “tem falta de vigilância, principalmente junto ao Ginásio “(A6); “não há muita interação entre a administração da escola e os alunos” (A3); “as instalações sanitárias e as salas cá de baixo deitam muito cheiro” (A12; A7; A8). A cantina escolar é o serviço que, seguramente, presta um serviço menos apreciado pelos alunos, pois todos referem não gostar da alimentação fornecida, quer em termos de qualidade ou de quantidade.

Quanto aos aspetos a melhorar, os inquiridos referem: “os professores são bons, mas deveriam melhorar a interação entre alunos e professores fora das aulas (A3; A5); o comportamento dos alunos na sala de aula (A2; A17; A18; A3); a atenção e o esforço devem aumentar para terem melhores resultados (A11; A13; A17); a escola ficaria melhor se fossem aplicadas sanções mais rígidas a alguns alunos mal-educados e seria mais bem-vista lá fora (A2).

Categoria	Subcategoria	Indicadores
Perspetiva sobre a Escola	Atitudes positivas	Boa escola Instalações Espaços exterior Espaços verdes Ecopontos Salas limpas Biblioteca Clubes Quadro interativo Atividades extracurriculares Apoio /autoestima Convívio alunos/ funcionários Convívio alunos/ professores Bons professores
	Atitudes negativas	Interação administração /alunos Degradação de alguns espaços Vigilância Casas de banho Salas de aulas Cantina
	Aspetos a melhorar	Interação alunos - professores fora das aulas Vigilância zona do ginásio. Comportamento dos alunos Atenção/alunos Esforço Aplicar sanções mais rígidas Torneios de futebol

Quadro 1 - Perceção dos alunos sobre a escola

3.2. Percepções dos alunos sobre os professores e as atividades utilizadas

Relativamente à segunda categoria, as percepções dos alunos sobre os professores e as atividades utilizadas, a análise fez emergir as seguintes subcategorias: bons professores; maus professores; diversidade de atividades utilizadas. No quadro 2, apresentamos a síntese, com explicitação dos indicadores que sustentam a análise.

A figura dos professores aparece marcada positiva ou negativamente pelos alunos, uma vez que eles desempenham um papel importante na motivação dos alunos, a qual determina, muitas vezes, o seu sucesso. Assim, para os entrevistados, o “bom professor sabe explicar e ...ensinam bem e perguntam se temos dúvidas. No final de cada exercício perguntam sempre perceberam? querem que volte a explicar” (A2); “se eu não percebi uma parte da matéria ajuda-me ou explica-me de novo” (A8); pois “fazem de tudo para aprendermos e tirarmos melhores notas” (A10).

Para os alunos, os bons professores são preocupados com os resultados, sabem explicar, sabem impor-se numa aula, são dinâmicos e sabem cativar: “os professores insistem nas matérias, fazem esforço para que os alunos aprendam, insistem em irmos aos apoios” (A18); às vezes um professor numa disciplina pode cativar mais que outro com a mesma matéria (A14); também “devem ser isentos, pois é disso que nós precisamos (A3);” na nossa turma temos uma professora que alguns consideram ótima professora e outros acham que não explica nada bem” (A6).

Por outro lado, para os alunos inquiridos, o mau professor “é rígido e nós perdemos um pouco o gosto pela disciplina” (A3); “é muito secante, só o professor falar, os alunos também deviam participar “ (A13); “não tem paciência, não sabe ouvir os alunos, não se importa com os alunos, está sempre a dar matéria, foca-se na matéria que está no livro” (A8).

Os alunos entrevistados consideram que as atividades utilizadas pelos professores os motivam mais ou menos para a aprendizagem e também contribuem para os considerarem bons ou maus professores. Assim, os seus professores desenvolvem atividades diversificadas, mas predomina a exposição: “em Ciências e Físico Química fazemos experiências todas as quintas feiras, nas TIC utilizamos o computador nas salas, mas de uma maneira geral é mais ouvir o professor do que propriamente participar” (A1); “na Matemática temos o canguru, a português fizemos um livro com poemas, quase todas as disciplinas temos atividades diversificadas, mas os professores falam muito” (A9); “estamos a organizar em Português uma peça de teatro e estamos a ler um livro para a aula ser diferente. Em Físico Química fazemos experiências no laboratório, em Educação Tecnológica fazemos trabalho prático e em Educação Visual tem muita geometria e eu não gosto” (A17); “fazemos exercícios orais, outras vezes fazemos relatório e trabalhos para apresentar à turma, utilizando as TIC” (A6).

Nas atividades práticas sentem-se mais envolvidos: “as aulas práticas são mais dinâmicas, como por exemplo a Ciências e Físico Química”(A3). Referem algumas atividades que lhes agradam particularmente e que deveriam ser implementadas com mais frequência, para que as aulas sejam mais

atrativas: “por exemplo em ciências podiam fazer aulas ao ar livre quando estudamos as rochas” (A13); devíamos ter jogos educativos e mais visitas de estudo (A10).

Categoria	Subcategoria	Indicadores
Perceções do professor e atividades	Mau professor	Rígido Secante Embirra Só fala Foca-se no livro Pouco simpático Exigente Rude Não escuta o aluno
	Bom Professor	Pergunta se percebemos Explica novamente Esclarece dúvidas Volta a explicar Fala com os alunos Isento Escuta os alunos Pede ajuda Deixa um aluno participar Cativa
	Atividades	Experiências laboratoriais Relatórios Trabalhos individuais Canguru Poemas Exercícios orais Leitura de livros Peça de teatro Trabalho de grupo Computador nas salas Utilização das TIC Apresentações orais Exercícios

Quadro 2- Perceção que os alunos têm dos professores e das atividades

3.3. Perceções dos alunos sobre a avaliação e o sucesso

Relativamente à terceira categoria, as perceções dos alunos sobre a avaliação e o sucesso, a análise fez emergir as seguintes subcategorias: instrumentos de avaliação; critérios de avaliação; e envolvimento na avaliação. No quadro 3 apresentamos a síntese, com explicitação dos indicadores que sustentam a análise.

Os alunos entrevistados consideram que os instrumentos de avaliação que os professores mais usam são os testes. Contudo, alguns alunos consideram que os testes podem ser um instrumento reductor, pois “ nas línguas gostaria de ser avaliada oralmente, nós somos muito avaliadas na parte escrita e

noutras disciplinas também” (A2) e poderiam ser substituídos “por um trabalho individual ou de grupo, eu era capaz de fazer melhor” (A17). O teste pode sancionar o trabalho e ser punitivo, pois “eu não consigo estudar para os testes” e “mais oralmente porque nos exprimimos melhor, também não há oportunidade de copiar” (A4).

Os inquiridos salientam a importância dos trabalhos de casa: “na minha perspetiva os trabalhos de casa são muito importantes, porque é uma forma de obrigar a rever melhor aquilo que fizemos e verificar mesmo se entendemos.” (A5); “os trabalhos de casa são importantes para ajudarem, complementam a informação que poderia ser esquecida, porque há alunos que ouvem e não interiorizam e os trabalhos de casa são uma maneira de interiorizar” (A6); “os professores marcam com regularidade trabalhos de casa, mas eu acho importante, pois se um aluno quando chegar a casa fizer os trabalhos de casa quando chegar o teste tem que estudar muito menos” (A13).

Outros instrumentos são valorizados também pelos professores, tais como: “a interação que temos na aula, exercícios, os trabalhos individuais que fiz a geografia e a tecnológica” (A17); “o trabalho de grupo também é utilizado por alguns professores e é muito bom trabalhar assim com os outros” (A4); “depende da disciplina, porque numa disciplina de ciências um relatório que nós fazemos conta como um trabalho extra..., nas línguas conta mais a gramática a escrita” (A2).

Em relação à explicitação dos critérios de avaliação, os alunos inquiridos referem que os critérios que os professores utilizam para os avaliar são o comportamento, atitudes, participação na aula, conhecimentos, testes, empenho, capacidades: “os professores avaliam o nosso desempenho” (A4); “avaliam o nosso conhecimento e o comportamento (A5); “a atenção nas aulas” (A4); “a concentração, a capacidade de trabalho, a participação, o empenho, a assiduidade, a realização dos trabalhos de casa, a organização do caderno diário e a apresentação dos materiais necessários” (A8).

Sentem-se desmotivados alguns alunos, pois “no início do ano letivo, os professores entregam um documento a dizer nos critérios quanto dão para o comportamento” (A13) mas “só o mau comportamento se reflete nas notas” (E9), considerando, portanto, que os professores dão mais ênfase ao mau comportamento do que ao bom. Neste sentido, alguns alunos posicionam-se negativamente quanto à justiça da avaliação, consideram que nem sempre os professores são justos ao fazerem a avaliação, em virtude de, a escala de 1 a 5 ser pouco clara e os professores cingirem-se à tabela de Excel: “As vezes podem diferenciar certos alunos nas notas, as notas de 1 a 5 também são pouco para avaliar os alunos justamente” (A4); “os professores dizem que são muito precisos nas notas, depois colocam numa tabela de Excel e cingem-se por isso” (A12).

Contudo, um aluno referiu: “para comigo nunca foram injustos, trabalho esforço-me” (A9).

Relativamente ao envolvimento no processo de avaliação que os seus professores promovem, embora os alunos inquiridos afirmem utilizar, com alguma frequência, procedimentos de reflexão e de autoavaliação, parece-nos que estes ainda são realizados, essencialmente, em momentos formais, no final de cada período, uma vez que os alunos têm que preencher a ficha global de autoavaliação, que irá constar no seu Plano Individual de Aluno, no final do ano letivo: “no final dos períodos em todas as disciplinas faço uma reflexão para os professores também terem uma noção do que nós sabemos e o

que merecemos”(A4); “devo ter consciência do meu trabalho e pensar no que fiz ao longo do período (A9); “faço a minha reflexão e preencho a ficha de autoavaliação em todas as disciplinas” (A5).

O aluno que se autoavalia revela um grande envolvimento pessoal no processo de avaliação, gerindo o seu desempenho e refletindo sobre ele. Numa primeira fase, o aluno estabelece a comparação entre aquilo que fez e aquilo que se esperava que fizesse, “olhar para o que fiz e dizer está bem se falta alguma coisa se não dei o suficiente de mim, claro que fazer a autoavaliação não é fácil dá algum trabalho, mas é um trabalho que vale a pena e nos leva a maior responsabilidade” (A1); “Quando está bem, fico orgulhoso do meu trabalho e quando não está tão bom como eu esperava acho que está fraco. Então olho para esse resultado como uma reflexão do trabalho” (A15); “tenho que ter um espírito crítico e tentar melhorar” (A13); “devo pensar pela cabeça, não fazer tudo à sorte” (A8).

Categoria	Subcategoria	Indicadores
Avaliação e Sucesso	Instrumentos	Fichas de avaliação
		Oralmente
		Trabalho individual
		Trabalhos de casa
		Relatórios
		Trabalho grupo
	Critérios	Comportamento
		Atitudes
		Participação na aula
		Conhecimentos
		Testes
		Empenho
		Capacidades
	Envolvimento na avaliação	Superar
		Identificar
		Melhorar
		Refletir
		Criticar
		Analisar
Grelha de autoavaliação		

Quadro 3 – Perceções dos alunos sobre a avaliação e o sucesso

4. Conclusões

Neste estudo foi dada voz aos alunos, uma vez que esta é a voz menos escutada no desenho e na implementação curricular. Para os alunos inquiridos, a escola é um espaço de conhecimento e, simultaneamente, um local de responsabilização coletiva, um agente de socialização, que permite estreitar laços de amizade, pois aí convivem diferentes atores - alunos, professores e auxiliares da ação educativa.

Relativamente aos professores, os alunos caracterizam um bom professor como aquele que é atencioso e interativo com os seus alunos, que transmite o conhecimento de modo claro, é dinâmico e prepara bem as aulas; gosta realmente de ensinar e não mede esforços para ajudá-los a alcançar bons resultados. Um professor bom pode alterar o gosto pela disciplina, fazer com que um aluno passe a gostar da disciplina, enquanto um professor mau pode fazê-lo não gostar da disciplina. Assim, as práticas pedagógicas contribuem para uma melhor ou pior aprendizagem. A este propósito, Day (2004, p.56) salienta que “os professores apaixonados pelo ensino sentem-se bem quando ensinam, do mesmo modo que as crianças e os jovens se sentem bem quando são ensinados por professores apaixonados pelo ensino”.

Por outro lado, um mau professor é aquele que não tem paciência com os alunos, não explica a matéria, olha só para o livro, não é acessível, não é simpático, é demasiado exigente, pouco compreensivo.

Ressalta-se, à semelhança de outros autores, a importância das relações professor-aluno: “os professores com uma paixão pelo ensino esforçam-se por olhar para trás das máscaras que cada aluno apresenta, para conseguir ver as coisas como elas são verdadeiramente. Esta é a base para a construção de uma relação professor-aluno que seja autêntica e para planificar o ensino em formas que possam ir ao encontro dos interesses e da imaginação de cada aluno” (Day, 2004, p. 133).

Os alunos inquiridos foram consensuais ao referirem a importância e a valorização de os trabalhos de casa, os trabalhos individuais e de grupo, os exercícios e os relatórios. Os instrumentos de avaliação mais utilizados pelos professores são os testes escritos e são estes que têm maior ponderação na classificação final (de período e de ano), traduzindo práticas pedagógicas com preocupação excessiva pelos resultados nos exames. Os alunos aceitam os testes escritos como algo inevitável, rigoroso e que os obriga a estudar. Os testes surgem, assim, como um instrumento de avaliação privilegiado, constatação que confirma a de Barreira e Pinto (2006, p. 59) para os quais “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”. Contudo, a valorização dos testes deve ser feita de forma prudente, pois eles podem ser um instrumento redutor, não se traduzindo em melhoria de resultados ou em mais aprendizagens, sendo necessário orientar os processo de autorregulação.

A clarificação e divulgação dos critérios de avaliação é fundamental, nomeadamente, para que os alunos os possam ter como referência na sua aprendizagem. De acordo com Sá (2004, p.67) “a existência de um objetivo, padrão, critério ou valor de referência, que pode servir de bitola para avaliar a ação (...) e orientar os processos de regulação”, permite ao aluno compreender o que é esperado de si.

O envolvimento dos alunos na avaliação faz-se por processos de autoavaliação, no final de período ou de ano. Ora, a par das exigências que coloca, a autoavaliação permite identificar e superar os erros cometidos, tendo assim um papel muito importante na promoção das aprendizagens dos alunos, no desenvolvimento da reflexividade e da autonomia, que conduzem ao sucesso, devendo a sua prática ser sistemática.

O desenvolvimento de práticas democráticas na escola e na avaliação são fundamentais, pois “ninguém aprende a ouvir e a compreender se não for primeiro ouvido e compreendido” (Amado, 2007, p. 124). Mais importante do que consultar a opinião dos alunos é possibilitar a sua participação ativa, permitindo-lhes uma maior compreensão do processo de aprendizagem e avaliação, o desenvolvimento das suas estruturas cognitivas, da sua autoestima e confiança, devendo apostar na contextualização curricular e na avaliação formativa e formadora.

Tendo em consideração que estamos perante um estudo de carácter interpretativo e descritivo, é importante salientar que os dados recolhidos, analisados e apresentados nesta investigação não podem ser generalizados, mas pode abrir caminhos para futuras investigações de alunos de outros níveis de ensino.

Referências

- Alves, M.P. (2004). *Currículo e Avaliação – Uma perspectiva integrada*. Porto: Porto Editora.
- Amado, J. (2007). A voz do aluno: um desafio e um potencial transformador. *Arquipélago – Ciências da Educação*, 8, 117-14
- Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora
- Barreira, C. & Pinto, J. (2006). A investigação em Portugal sobre avaliação das aprendizagens dos alunos (1990 2005). Disponível em <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/msantos/spce.pdf> e consultado a 10 de Novembro de 2015.
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas. Teoria e Prática*. Coimbra: Edições Almedina
- Day, C. (2004). *A paixão pelo ensino*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, E. L.; Viana, I. C.; Carvalho, M.L & Alves, M. P. (2014). Liderança e cultura de transformação na escola pública: perspetivas dos alunos. In: M. A. Flores (Org.). *Profissionalismo e liderança dos professores* (pp. 157-181). Santo Tirso: De facto editora.
- Fletcher, A. (2005). *Meaningful Student Involvement Guide to Students as Partners on School Change*. Seattle, WA: HumanLinks Foundation. Acedido a 03/12/08, em http://www.humanlinksfoundation.org/PDFs/MSI_IncluGuideOnline.pdf.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.

- Perrenoud, P. (2001). *A Pedagogia na Escola das Diferenças. Fragmentos de uma Sociologia do fracasso*. Porto Alegre: Artmed Editora
- Ranson, S. (2000). Recognising the pedagogy of voice in a learning community, *Educational Management and Administration*, 28, (3), pp. 263-279. Acedido a 30/10/15, em www.jornalcruzeiro.com.br/materia/644847
- Revez, M. (2004). *Gestão das Organizações Escolares Liderança Escolar e Clima de Trabalho. Um estudo Caso*. Chamusca: Edições Cosmos.
- Rodrigues, M. L. (2010). *A escola pública pode fazer a diferença*. Coimbra: Almedina
- Roldão, M. (2000). A problemática da diferenciação curricular no contexto das políticas educativas atuais. In M. C. Roldão & R. Marques (Orgs.). *Inovação, Currículo e Formação*. (pp. 121-133). Porto: Porto Editora
- Rudduck, J. & Flutter, J. (2007). *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado*. Madrid: Ediciones Morata
- Simão, A. (2008). Reforçar o valor regulador formativo e formador da avaliação das aprendizagens. In Alves, M.P. & Machado, E.A. *Avaliação com sentido (s). Contributos e questionamentos*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Sá, I. (2004). Os componentes motivacionais da aprendizagem auto-regulada. In A. L. Silva; A. M. Duarte; I. Sá & A. M. V. Simão (Ed.) *Aprendizagem auto-regulada pelo estudante (pp.55-75)*. Porto: Porto Editora.
- Despacho Normativo n.º 1-F/2016, de 5 de abril de 2016.

[40] (IN)SUCESSO NO EXAME DE BIOLOGIA E GEOLOGIA EM FUNÇÃO DO SEXO

Teresa Lopes

Universidade do Minho – Instituto de Educação

José Precioso

Universidade do Minho – Instituto de Educação

Introdução

A avaliação externa dos alunos tem sido aplicada a nível internacional como forma de aferir a qualidade das aprendizagens dos alunos e a qualidade dos sistemas de ensino, embora, na realidade, não seja estabelecida uma relação de causa e efeito entre a aplicação de exames e uma maior qualidade das aprendizagens ou dos sistemas educativos (Fernandes, 2014). No entanto, os exames surgem como uma legitimação do sistema de ensino perante a sociedade, já que “há uma predisposição quase natural por parte das sociedades para associarem as avaliações externas à exigência, ao rigor e, em última análise, à garantia de qualidade dos sistemas de ensino” (Fernandes, 2014).

No sistema de ensino do nosso país, a avaliação externa dos alunos sofreu alterações nos últimos anos, mas os exames do ensino secundário têm-se mantido iguais. Segundo a legislação em vigor, Decreto-lei nº 17/2016, de 4 de abril, os exames realizados no ensino secundário têm como objetivos avaliar o desempenho dos alunos e certificar a conclusão desse ciclo, podendo, no entanto, os resultados serem utilizados para o acesso ao ensino superior. Para efeitos de certificação, o peso dos exames nacionais é de 30% da classificação final dos alunos nas disciplinas, enquanto que a avaliação interna tem um peso de 70% da classificação final, o que dá um papel preponderante à avaliação interna. No entanto, para efeitos de seleção no acesso ao Ensino Superior, se a disciplina for obrigatória para ingresso num determinado curso, a nota da classificação externa tem um peso de 50%, tendo os alunos que atingir um mínimo de 9,5 valores no exame. Relativamente ao exame de Biologia e Geologia (BG), este facto acaba por eliminar ou afastar alunos, com sucesso escolar ao longo do ensino secundário, de vários cursos ligados às ciências.

Embora os resultados obtidos pelos alunos portugueses em avaliações internacionais do domínio da literacia em ciências, como é o caso do PISA, Programme for International Student Assessment, tenham progredido no sentido do sucesso (PISA 2000: 459; PISA 2003: 468; PISA 2006: 474; PISA 2009: 493; PISA 2012: 489; PISA 2015: 501), tendo até, em 2015, alcançado níveis médios superiores à média da OCDE (Ferreira et al, 2017), os resultados nos exames de BG não têm acompanhado essa melhoria.

Tanto no que diz respeito à evolução das médias anuais, como no que diz respeito às taxas de reprovação, os resultados, embora com algumas oscilações, têm-se revelado muito negativos. Tem sido feita a monitorização do insucesso em geral, mas não têm sido consideradas as diferenças entre os resultados de rapazes e raparigas.

Segundo o Relatório Abandono e Insucesso Escolar – Construir uma Perspetiva de Género, realizado, em 2015, por uma equipa de trabalho do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (Cavaco et al., 2015), esta problemática tem vindo a ser desconsiderada pela investigação em educação em Portugal, sendo os estudos na área escassos. Dados do PISA de 2012, revelam que, em todos os domínios, e portanto também no domínio das ciências, na maioria dos países, existe uma diferença favorável às raparigas, quando se comparam alunos com baixo rendimento. De realçar que a vantagem das raparigas desaparece quando se toma por referência os estudantes com elevado rendimento. Do mesmo modo, a nível internacional, a investigação tem revelado que tanto o insucesso, como o abandono escolar são mais elevados entre os rapazes. No entanto, internacionalmente, tem sido dada maior importância a este fenómeno e há já países a tomar medidas para tentar diminuir a diferença nos números do insucesso entre rapazes e raparigas.

Desta forma, o objetivo deste estudo é descrever a evolução do insucesso no exame de BG por sexo, de 2010 a 2016, porque se afigura fundamental analisar detalhadamente os resultados dos alunos, no geral e por sexo, ao longo dos anos para: (1) podermos analisar esta problemática com profundidade; (2) melhor compreender as diferenças de resultados entre rapazes e raparigas; (3) tomar decisões fundamentadas para promover o sucesso.

Metodologia

A população deste estudo consiste no conjunto dos alunos que realizaram os exames nacionais de BG, nas 1ª e 2ª fases, desde o ano letivo de 2005/2006 até à atualidade. Para o estudo foi considerada a totalidade da população, o que tem as vantagens de não ser necessário selecionar a amostra mais adequada ao estudo, não se confundir indevidamente população com amostra, não haver a possibilidade de fazer uma seleção inconveniente de alguns sujeitos para a obtenção de dados e também a vantagem de não haver a generalização à população dos dados recolhidos com a amostra. Os dados necessários para este estudo foram retirados das bases de dados, de 2010 a 2016, fornecidas pelo Júri Nacional de Exames no site da Direção Geral da Educação. Depois fez-se o tratamento estatístico das classificações obtidas pelos alunos(as).

Resultados

Evolução das classificações médias, gerais e por sexo, no exame de BG de 2010 a 2016

Os resultados nos exames de BG, de 2010 a 2016, têm sofrido variações, no entanto, de uma forma geral, são pouco animadores. As médias são baixas e, em quatro dos sete anos de registo, situaram-se abaixo dos 10 valores (a média mais baixa foi de 8,44 em 2013 e a mais alta foi de 11,04 em 2011).

Em 2010, a média nacional de classificações obtidas pelos alunos internos na 1ª fase (Gráfico 1) foi de 9,86 valores, subindo para 11,04 valores, em 2011.

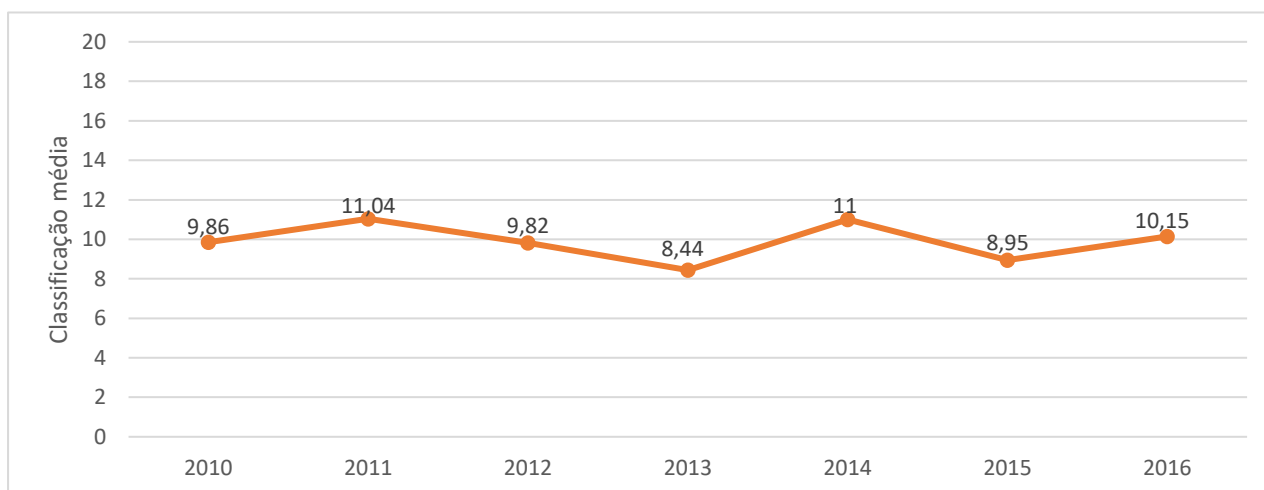


Gráfico 1 – Evolução das classificações médias dos alunos internos na 1ª fase do exame nacional de BG (dados: DGE, JNE).

No entanto, no ano de 2012, a média ficou-se pelos 9,82 valores, e, em 2013, a média atingiu o seu valor mais baixo de sempre, ficando nos 8,44 valores. Não obstante, no ano seguinte, 2014, recuperou para 11 valores, mas voltou a cair para o valor negativo de 8,95, em 2015. Em 2016, alcançou os 10,15 valores.

Conforme se pode verificar no gráfico 2, o cenário é ainda mais preocupante quando consideramos a totalidade dos alunos que realizaram o exame anualmente.

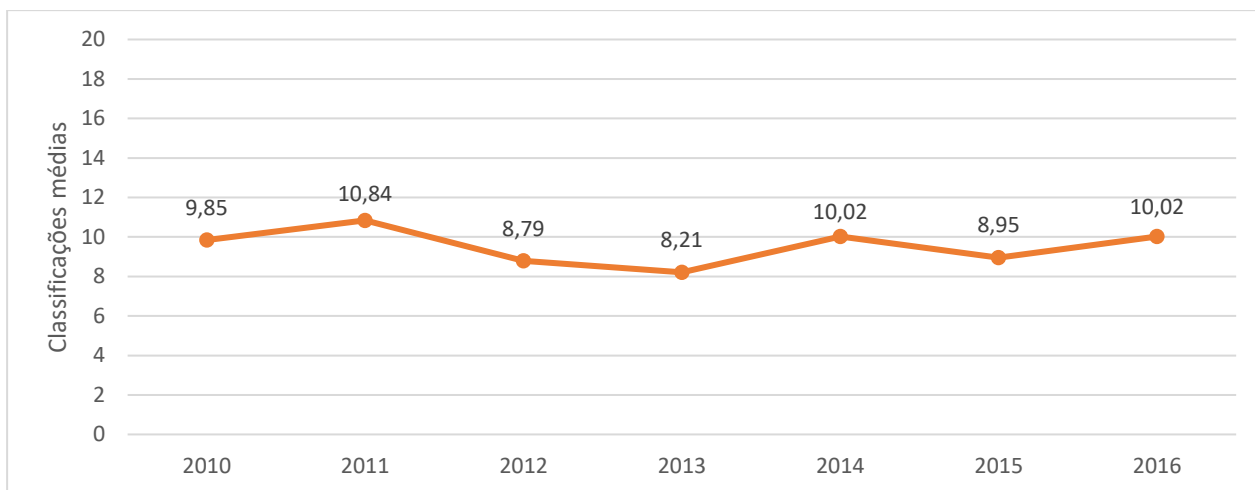


Gráfico 2 – Evolução das classificações médias da totalidade dos alunos no exame nacional de BG (dados: DGE, JNE).

O valor mínimo atinge os 8,21 valores, em 2013, e o valor máximo não vai além dos 10,84 valores, em 2011. Em sete anos analisados, os alunos atingem a média positiva em quatro deles (2010, 2011, 2014 e 2016), embora francamente baixa, e obtêm média negativa em três (2012, 2013 e 2015)

Quanto às diferenças de resultados entre raparigas e rapazes, alunos internos da 1ª fase (Gráfico 3), as raparigas conseguiram melhores resultados nos anos de 2010, 2012, 2014, 2015 e 2016. Analisando o gráfico 4, verificamos que a maior diferença, 0,44 pontos percentuais, foi verificada em 2014. De realçar que em 2012, a média de classificações foi igual para rapazes e raparigas e, em 2011, os rapazes conseguem uma média superior em 0,04 pontos.

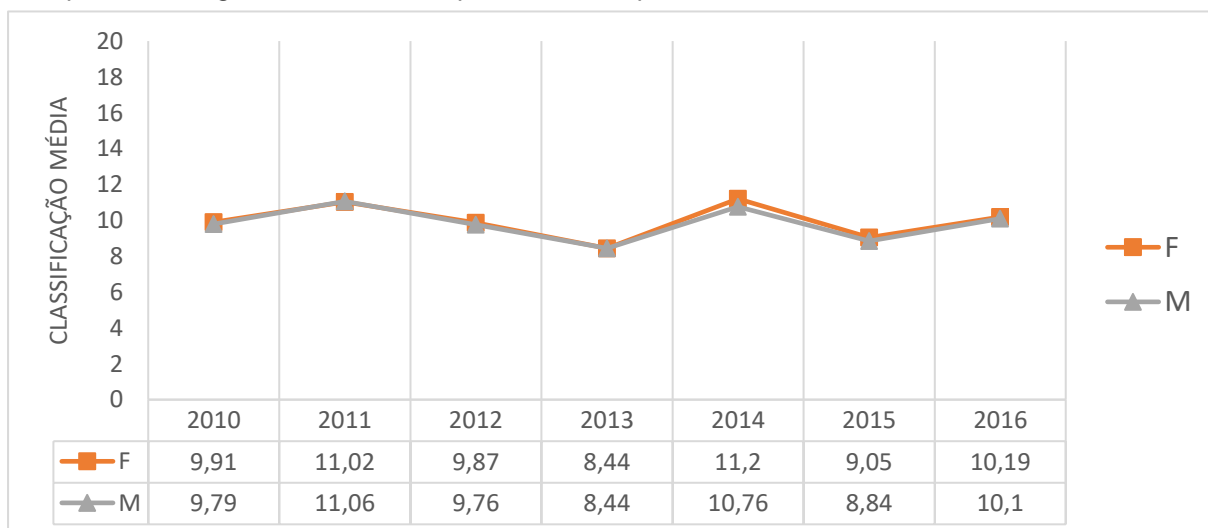


Gráfico 3 – Evolução das classificações médias de rapazes e raparigas, alunos internos, 1ª fase, no exame nacional de BG (dados: DGE, JNE).

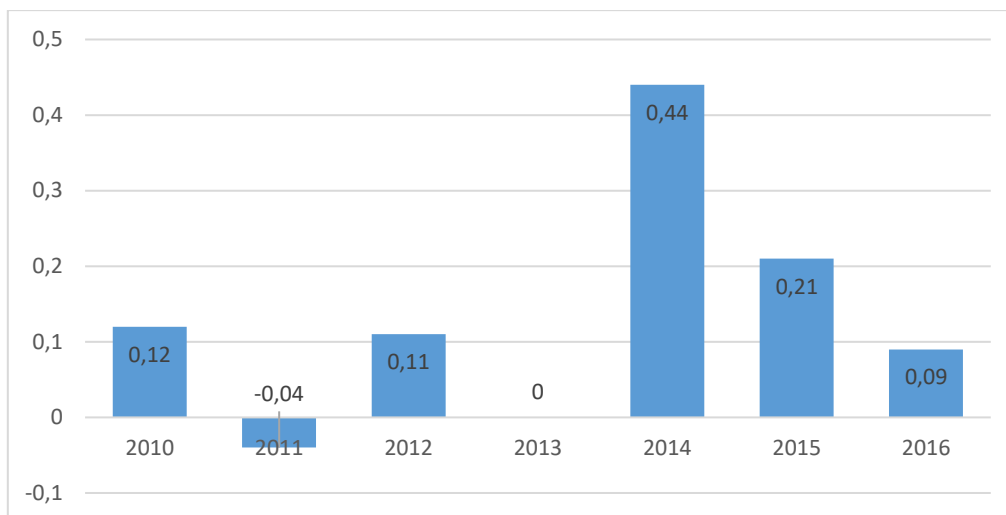


Gráfico 4 – Evolução da diferença entre as classificações médias das raparigas e dos rapazes, alunos internos, 1ª fase, no exame nacional de BG (dados: DGE, JNE).

Relativamente à diferença entre as classificações das raparigas e dos rapazes, no que diz respeito à totalidade de alunos que realizaram anualmente o exame (Gráfico 5), constatamos que as raparigas conseguem sempre melhor resultado, embora as diferenças não sejam grandes, sendo a maior diferença verificada em 2014 (0,38 p.p.) e a menor em 2012 (0,02 p.p.), como se pode ver no gráfico 6.

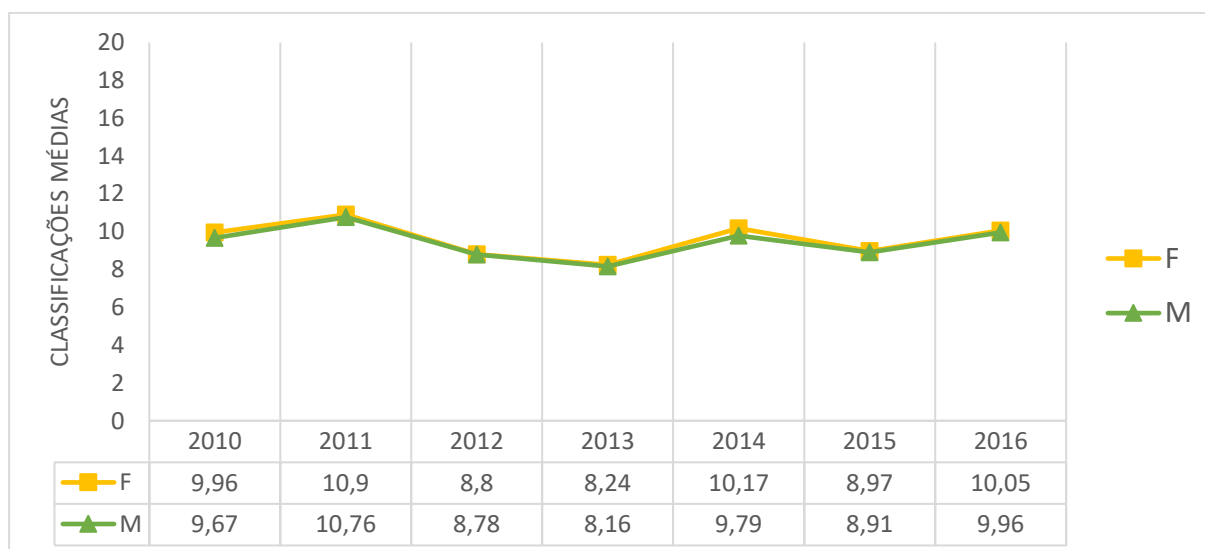


Gráfico 5 – Evolução das classificações médias de rapazes e raparigas, totalidade dos alunos, no exame nacional de BG (dados: DGE, JNE).

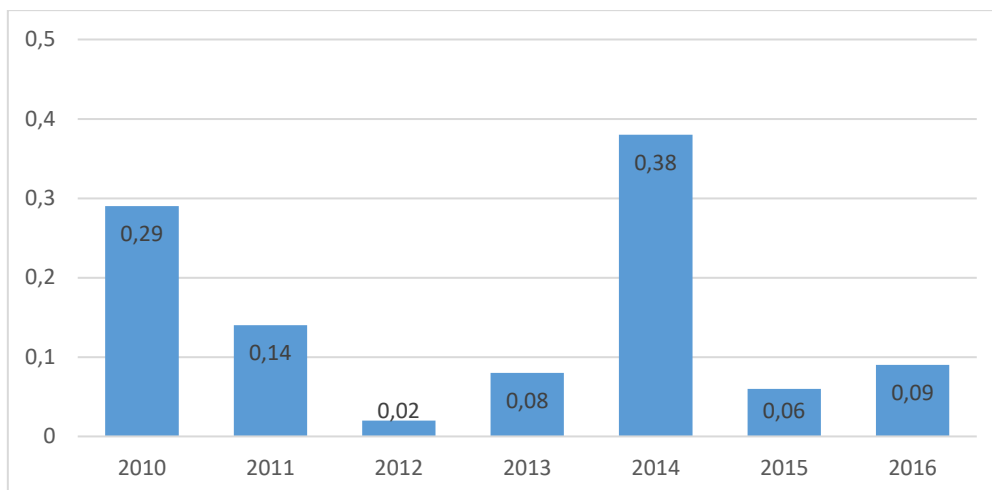


Gráfico 6 – Evolução da diferença entre as classificações médias das raparigas e dos rapazes, totalidade dos alunos, no exame nacional de BG (dados: DGE, JNE).

Evolução das taxas de reprovação, gerais e por sexo, no exame de BG de 2010 a 2016

As taxas de reprovação dos alunos no exame de BG são muito preocupantes, atendendo ao facto de que poderão condicionar os cursos a que o aluno se pode candidatar.

Considerando os alunos internos da 1ª fase (Gráfico 7), nos anos de 2011 e 2014, cerca de um aluno em cada três reprovou, sendo estes os anos com melhores resultados. Nos anos de 2010, 2012 e 2015, a taxa de reprovação rondou os 50% e atingiu o seu máximo em 2013, em que mais de 60% dos alunos não atingiram 9,5 valores no exame.

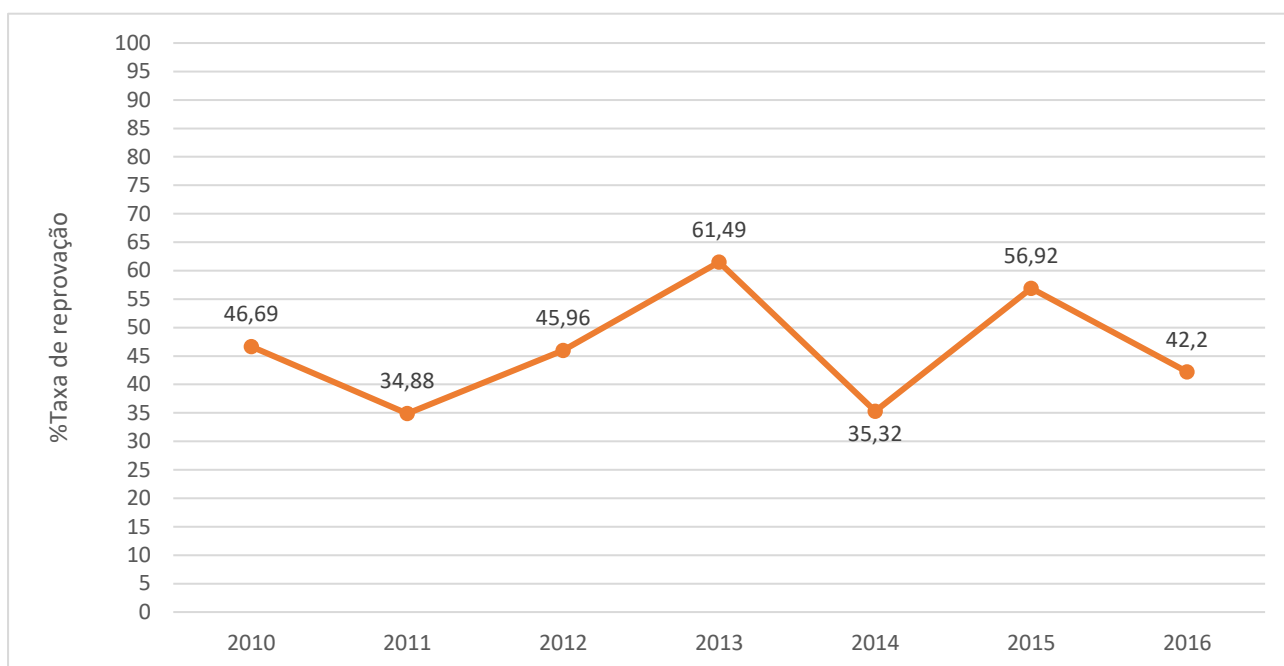


Gráfico 7 – Evolução das taxas de reprovação dos alunos internos na 1ª fase do exame nacional de BG (dados: DGE, JNE).

O cenário é ainda mais preocupante quando analisamos a evolução das taxas de reprovação no exame de BG da totalidade dos alunos (Gráfico 8).

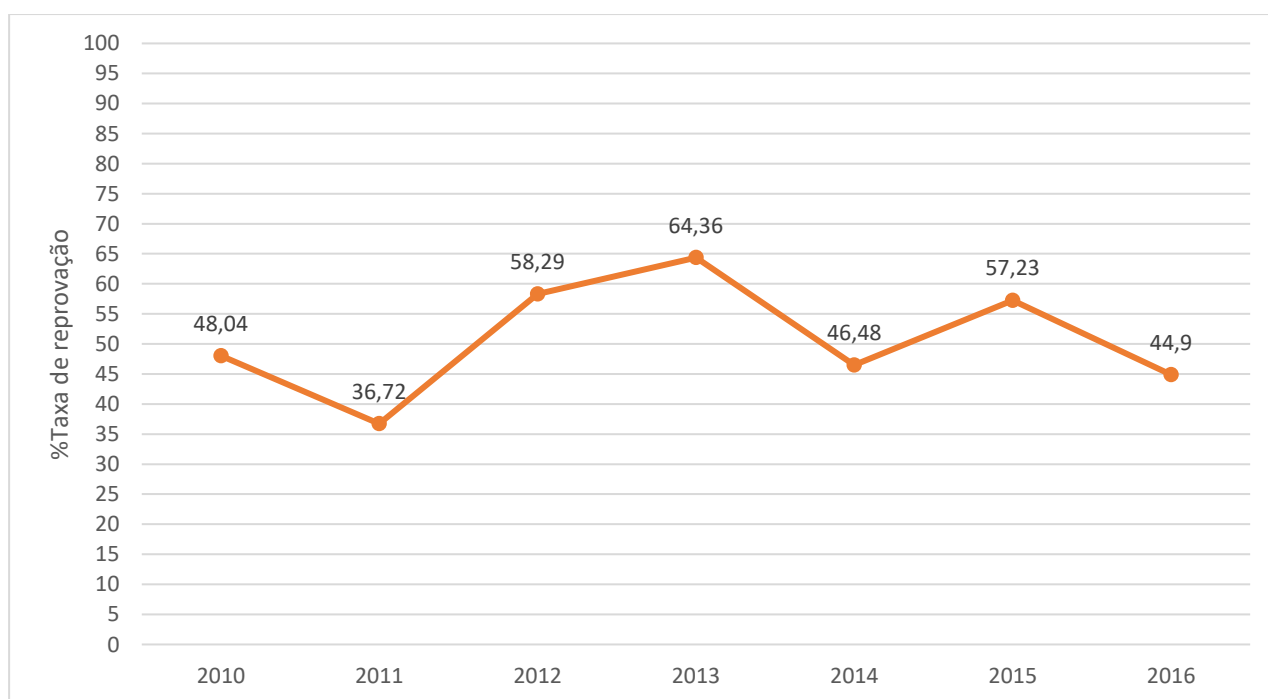


Gráfico 8 – Evolução das taxas de reprovação da totalidade dos alunos no exame nacional de BG (dados: DGE, JNE).

O valor mais baixo da taxa de reprovação verificou-se em 2011, sendo superior a um terço dos alunos. Em três anos, 2012, 2013, 2015, ultrapassou os 50% e em outros três anos, 2010, 2014, 2016, esteve muito perto dos 50%. Atingiu o seu máximo em 2013, em que quase dois em cada três alunos que foram a exame reprovaram.

No que diz respeito às diferenças entre as taxas de reprovação entre raparigas e rapazes, alunos internos da 1ª fase (Gráfico 9), as raparigas apresentam vantagem em relação aos rapazes em todos os anos analisados, com exceção de 2011 em que o valor foi praticamente igual entre sexos.

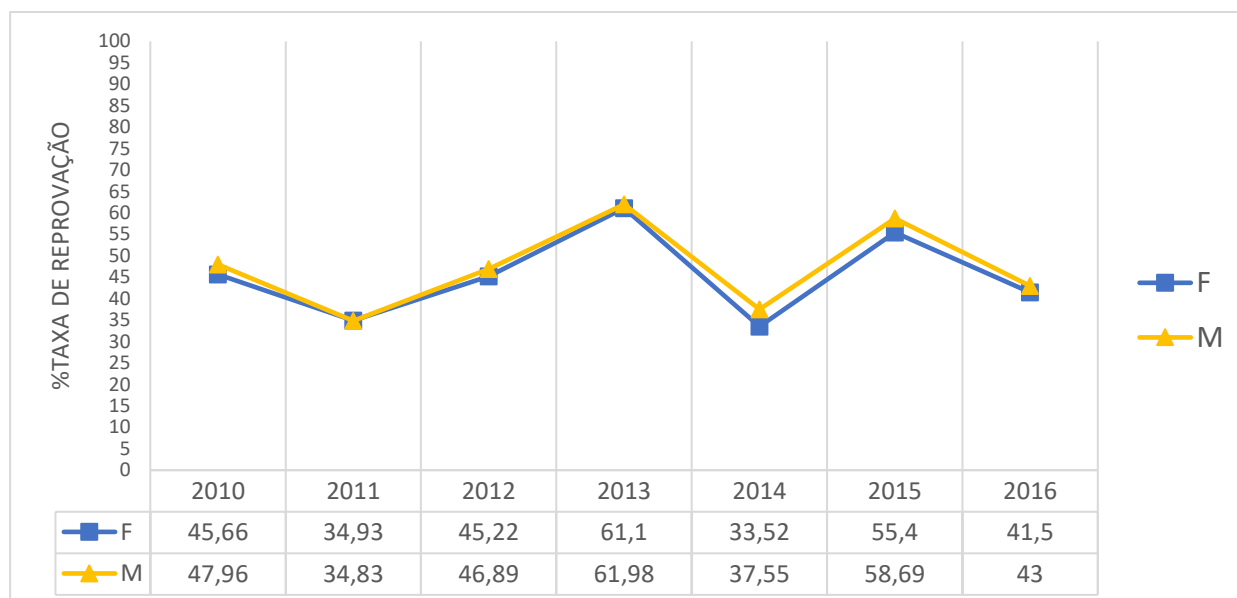


Gráfico 9 – Evolução das taxas de reprovação de rapazes e raparigas, alunos internos, 1ª fase, no exame nacional de BG (dados: DGE, JNE).

A maior diferença verificou-se em 2014, ano em que reprovaram cerca de mais 4% de rapazes do que raparigas (Gráfico 10).

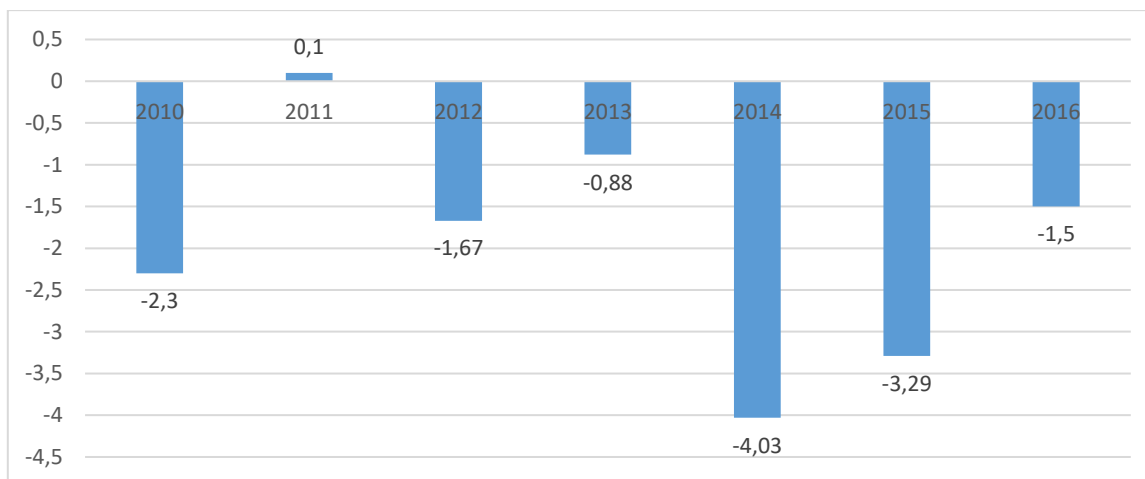


Gráfico 10– Evolução da diferença entre as taxas de reprovação entre raparigas e rapazes, alunos internos, 1ª fase, no exame nacional de BG (dados: DGE, JNE).

Quando analisamos os dados relativos às taxas de reprovação da totalidade dos alunos (Gráfico 11), constatamos que em todos os anos, as raparigas tiveram sempre taxas de reprovação mais baixas do que os rapazes, verificando-se a menor diferença em 2012, ano em que essa diferença se situou abaixo de 1%. Em 2014, a diferença atingiu a sua máxima expressão, ultrapassando os 4% (Gráfico 12).

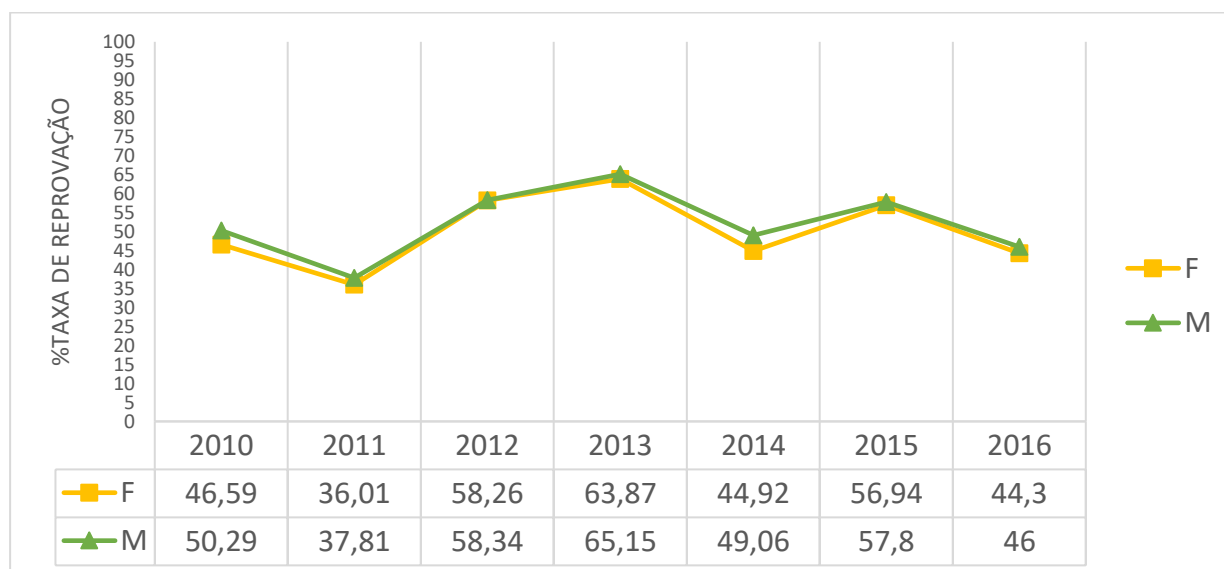


Gráfico 11- Evolução das taxas de reprovação de rapazes e raparigas, totalidade dos alunos, no exame nacional de BG (dados: DGE, JNE).

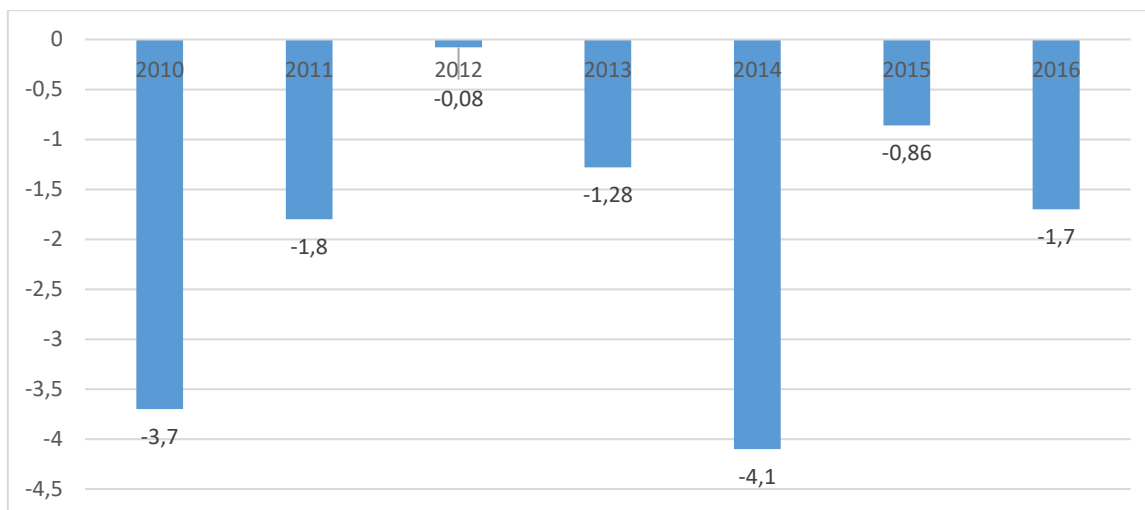


Gráfico 12 – Evolução da diferença entre as taxas de reprovação entre raparigas e rapazes, totalidade dos alunos, no exame nacional de BG (dados: DGE, JNE).

Conclusão

Os resultados dos alunos no exame de BG têm revelado um panorama de insucesso que tem permanecido ao longo dos anos, com médias de classificações negativas ou positivas, mas muito baixas, e taxas de reprovação no exame excessivamente altas.

Relativamente à média de classificações, o valor máximo alcançado foi de 11 valores apenas no ano de 2014 e apenas quando consideramos os alunos internos que realizaram o exame na 1ª fase. A classificação mínima foi de 8,21 valores, classificação obtida pela totalidade dos alunos que realizaram o exame em 2013.

No que diz respeito às taxas de reprovação, os valores têm-se mantido demasiado elevados, sendo que se têm situado entre o 1/3 e os 2/3. O melhor ano foi o de 2011, em que a taxa de reprovação se situou em 36,72%, ou seja, dos 63074 alunos e alunas que realizaram exame, reprovaram 23163. O pior ano foi o de 2013, em que a taxa de reprovação atingiu os 64,36%, o que significa que dos 76501 alunos e alunas que realizaram exame, 49235 reprovaram, números que mostram bem a dimensão do problema.

As raparigas, de uma forma geral, têm tido uma performance melhor do que os rapazes, conseguindo alcançar classificações médias ligeiramente superiores e taxas de reprovação inferiores, o que segue a tendência geral, nos vários ciclos e nas várias áreas, e em avaliações internacionais.

Estes resultados mostram a necessidade duma maior atenção a esta problemática. Os resultados dos exames de BG têm uma grande repercussão na tomada de decisões para o futuro dos alunos, já que, se a disciplina for considerada específica para efeitos de concurso a um determinado curso, os alunos que não conseguem obter 9,5 valores estão impedidos de se candidatarem a esse

curso, facto que poderá afastar alunos que tiveram sucesso durante o ensino secundário, mas que não tenham conseguido alcançar o sucesso no exame.

Não se compreende que os alunos portugueses, que têm vindo a progredir positivamente de forma consistente em avaliações internacionais da literacia em ciências, como o PISA e o TIMSS, Trends in International Mathematics and Science Study, não consigam ultrapassar o cenário de insucesso generalizado e prevalente dos exames de BG.

Vários estudos (Madureira, 2011; Sousa, 2011; Salgado, 2012; Lopes, 2013) mostram que os professores têm vindo a modificar as suas práticas pedagógicas e avaliativas no sentido de adaptação dos alunos ao que é pedido no exame, para que estes tenham sucesso, trabalhando nas aulas questões de exame, realizando as suas próprias fichas de avaliação com questões semelhantes às dos exames, utilizando os mesmos critérios de avaliação. Os alunos têm acesso aos exames dos anos anteriores, das várias fases, para poderem conhecer o tipo de prova e até “treinar”. Então não devíamos estar a melhorar? Por que não melhoram os resultados?

Sempre que se olha para os resultados dos alunos no exame, põem-se em causa as competências e as aprendizagens dos alunos. Não estará na altura de pôr em causa a prova em si, como instrumento de avaliação? O que avalia a prova? Qual é a qualidade e a natureza das questões? Que competências cognitivas exige a prova?

Uma conclusão é certa, este cenário de reprovações e insucesso merece mais atenção da investigação, dos especialistas, do ministério e dos professores para que se possam tomar medidas fundamentadas que promovam uma progressão no sentido do sucesso, mas também que, atempadamente, não deixem aumentar as diferenças entre a prestação de rapazes e raparigas, que se têm vindo a agravar já ao longo de décadas, no que diz respeito ao abandono escolar precoce e às reprovações, e começam a chegar também ao ensino secundário, aos exames em geral, e ao exame de BG em particular.

Referências Bibliográficas

- Cavaco, C. (Coord.) et al. (2015). Abandono e Insucesso Escolar - Construir uma Perspetiva de Género. Instituto de Educação, Universidade de Lisboa.
- Decreto-lei n.74/2004, de 26 de março, Diário da República, nº 73/04 - 1.ª Série-A. Lisboa: Ministério de Educação.
- Fernandes, D. (2014). Avaliações externas e melhoria das aprendizagens dos alunos: questões críticas de uma relação (im)possível. Conferência proferida no Seminário Avaliação externa e qualidade das aprendizagens. Lisboa: CNE.
- Ferreira et al. (2017). Porque melhoraram os resultados PISA em Portugal?. Fundação Francisco Manuel dos Santos. Lisboa.

- Lopes, T. (2013). Perceções de Professores, Alunos e Encarregados de Educação sobre o (in)sucesso na disciplina de Biologia e Geologia (Dissertação de Mestrado). Universidade do Minho, Braga.
- Madureira, M. (2011). A influência dos exames nacionais de Física e Química A e respetivos resultados nas práticas de ensino e de avaliação dos professores (Dissertação de Mestrado). Universidade do Minho, Braga.
- Salgado, R. (2012). O (in)sucesso em Física e Química A: Um estudo com alunos e professores de uma Escola Secundária de Guimarães (Dissertação de Mestrado). Universidade do Minho, Braga.
- Sousa, L. (2011). O exame nacional de Física e Química A e o seu impacte na prática pedagógica dos professores: um estudo centrado nas atividades laboratoriais (Dissertação de mestrado). Universidade do Minho, Braga.

[41] UM JOGO EDUCACIONAL PARA ENSINO E APRENDIZAGEM DA DISCIPLINA DE CIÊNCIAS

Marlon Minussi

PPGQVS, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil.

Angela Wyse

PPGQVS, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil.

Orlando Belo

Centro Algoritmi, Universidade do Minho, Portugal.

Resumo - Vários estudos mostram que os jogos digitais, popularmente chamados de *games*, são cada vez mais utilizados por pessoas de todas as faixas etárias, sendo o setor da indústria de mídia e entretenimento que mais cresce. Pessoas do mundo todo gastam um número enorme de horas por semana jogando em algum dispositivo de forma espontânea, por diversão ou para simplesmente passarem o tempo. No entanto, quando se trata de dedicar esse tempo para outra atividade, destacamos aqui, o estudo, não percebemos o mesmo interesse. Muitas iniciativas de investigação têm procurado encontrar novas estratégias para apoiar o processo de ensino e de aprendizagem. Em cooperação com algumas escolas do município de Santa Cruz do Sul, Brasil, idealizamos e implementamos um jogo educacional, particularmente orientado para o apoio ao processo de ensino e aprendizagem da disciplina de Ciências do 9º ano do Ensino Fundamental. O trabalho desenvolvido foi validado ao longo do seu processo de desenvolvimento, obtendo resultados positivos a partir da análise estatística de dados relativos a utilização do jogo pelos alunos das referidas escolas. Com base nessa análise, pôde-se verificar que, à medida que realizavam as diversas etapas do processo, os alunos obtinham gradualmente melhores pontuações. Além disso, constatamos que as turmas que alcançaram a maior média de pontuação foram as que tiveram um maior contato com o jogo. Os resultados obtidos sugerem que o ensino e a aprendizagem assistida por jogos educacionais devem ser promovidos, uma vez que faz aumentar o interesse dos alunos pelos diversos conteúdos abordados, bem como contribuem para um maior empenho dos alunos quando submetidos às atividades.

Palavras-chaves: Ensino e Aprendizagem, *Software* educacional, Jogos educativos, Plataforma *Web*.

INTRODUÇÃO

Os computadores cada vez mais fazem parte do cotidiano escolar. Nas várias atividades em que são usadas eles permitem elevar muito as possibilidades de aprendizagem. Em geral, os processos de ensino e de aprendizagem podem ser bem mais atraentes para o aluno quando assistidos por plataformas de ensino computacional e, conseqüentemente, permitir obter resultados mais efetivos e com maior retorno aos esforços realizados pelos professores na preparação e transmissão de conhecimento em sala de aula. Todavia, o uso de tecnologias é muitas vezes limitado nas escolas, tanto pela carência de equipamentos, quanto pela falta de conhecimento dos educadores, que não as conhecem ou que simplesmente não as sabem aplicar. Diversas pesquisas educacionais têm procurado obter novos recursos para a promoção de uma aprendizagem mais significativa e para que isso seja alcançado, é necessário que os docentes adotem metodologias que contemplem as várias vivências cotidianas dos alunos. Os recursos tecnológicos disponíveis, bem como a facilidade com que

os alunos os dominam, são instrumentos essenciais que as escolas devem possuir para fazer a implementação de um ensino mais criativo, estimulando, assim, a forma como os alunos aprendem.

Na busca por alternativas ao processo tradicional de ensino, vários autores vêm sugerindo a utilização de jogos lúdicos sobre diversos conteúdos de Ciências. Segundo Almeida (1981), o jogo possui um valor importante na promoção de uma aprendizagem significativa, traz benefícios à saúde física, social, cognitiva e intelectual, tanto para a criança, o adolescente e o adulto. Santos (2001) afirma que tal recurso pode e deve ser aplicado em todas as fases do desenvolvimento humano, independentemente de sua idade. Porém no ensino tradicional, a disciplina de Ciências não é, muitas vezes, bem vista pelos alunos em decorrência da dificuldade de muitos professores em vincular o conteúdo ao cotidiano (Veiga et al. 2013). Para Susi et al. (2007) a utilização de jogos com propósitos educativos é uma atividade antiga, que antecede a revolução tecnológica, bem como o uso comum de computadores - o primeiro "*serious game*" concebido foi o *Army Battlezone*, desenvolvido nos anos 80 pela empresa Atari e utilizado para treinamento militar em situações de batalha. Hoje, os *serious games* estão sendo cada vez mais utilizados e inseridos nas mais diversas áreas do conhecimento, como simuladores na aviação comercial e militar, no treinamento de profissionais da saúde, como simuladores de trânsito, entre outros. Em McGonigal (2012) podemos encontrar o relato acerca do tempo que as pessoas gastam em todo mundo jogando em algum dispositivo de forma espontânea, apenas por diversão, dedicam esse tempo para alcançar o objetivo do jogo. No entanto, quando se trata de dedicar esse tempo em outra atividade, como o estudo de alguma disciplina, não percebemos o mesmo interesse.

Atualmente são utilizados muitos recursos computacionais para conduzir uma aula, tais recursos incluem computadores com projetores de imagens, plataformas de jogos, lousas digitais, *kits* de robótica, que, aliados a projetos pedagógicos, podem ser utilizados para transformar a aula em algo mais atrativo. Apesar de existirem vários jogos com esse intuito e trabalhos acadêmicos que envolvam jogos educacionais, não existem ainda muitos estudos sobre os processos nos quais os alunos foram submetidos e as atividades que envolvam tais jogos.

Hoje, ainda enfrentamos a precariedade de muitas escolas, as quais não possuem laboratórios de ciências ou recursos para adquirir materiais adequados que impossibilita uma participação mais ativa do aluno no processo de ensino-aprendizagem (De Souza, 2013). Devido a isso, uma parte significativa dos alunos acredita que os conteúdos das suas disciplinas não fazem parte da sua realidade e, como tal, não vêem necessidade em adquirir esse conhecimento. Assim, neste trabalho apresentamos um jogo educacional que foi desenvolvido com o intuito de tornar mais eficaz o processo ensino-aprendizagem, com especial ênfase na disciplina de ciências. Adicionalmente, abordamos a questão da motivação dos alunos quando utilizam um jogo educacional, para auxílio à aprendizagem dos conteúdos, ainda avaliar o interesse o seu interesse pela disciplina e traçar um comparativo do processo de aprendizagem do aluno antes e depois da utilização do jogo.

O JOGO EDUCACIONAL

O jogo desenvolvido é um jogo de perguntas e respostas de múltipla escolha – um quiz - com a modalidade *arcade*¹², foi disponibilizado via *Web* para permitir uma maior divulgação e um acesso mais fácil, não requerendo assim qualquer tipo de instalação prévia nos computadores. O processo de utilização do jogo é muito simples, após uma primeira parte de configuração do jogo, para definição de alguns parâmetros de funcionamento essenciais, o jogo desenvolve-se como um *quiz*, tradicional, no qual os alunos vão respondendo às perguntas que lhes vão sendo colocadas, decidindo a sua resposta com base nas várias alternativas que o jogo vai fornecendo.

Uma sessão do jogo pode envolver 25 questões, que são exibidas em sequência aleatória. Cada vez que o aluno inicia uma nova sessão, as questões são apresentadas numa ordem diferente, de forma a não permitir a memorização da sua sequência. Uma sessão regular do jogo pode envolver vários objetos, por exemplo, um conjunto tubos de ensaios de diversas cores (Figura 1), que representam as respostas para uma dada pergunta – ex.: “Na Natureza nada se perde, nada se cria, tudo se transforma.”. As cores dos objetos de resposta foram associadas com as diversas possibilidades de resposta e de acerto. A cada 5 perguntas, os objetos utilizados (ex. os tubos de ensaios) se transformam em outros objetos, como átomos, microscópios, etc., bem como os seus movimentos vão ficando mais acelerados.

De acordo com Savi e Ulbricht (2008), obter atenção dos alunos com a utilização de jogos em atividades escolares, não é fácil, mesmo quando os jogos educacionais tenham sido desenvolvidos atrelando diversão ao ensino. Os jogos educacionais proporcionam práticas mais atrativas, tornando o processo de aprendizagem mais dinâmico e motivador. Além disso tornando-se uma ferramenta de auxílio importante no processo ensino-aprendizagem. Segundo Tarouco et al. (2004) para criar jogos educacionais é preciso pensar na temática, nos objetivos a serem alcançados, de forma a que possam acompanhar de fato as matérias lecionadas.

O jogo foi desenvolvido com a utilização de algumas tecnologias livres, como:

- 1) HTML 5 (Hypertext MarkupLanguage) que, conforme Bonatti (2014), é uma linguagem para estruturação e apresentação de conteúdo, uma tecnologia chave da Internet pois é responsável pela exibição dos elementos no browser, como imagens, textos, sons e vídeos.
- 2) CSS 3 (CascadingStyleSheets) que, de acordo com Silva (2012) é uma linguagem de folhas de estilo utilizada para definir a apresentação de documentos escritos em uma linguagem de marcação, como HTML ou XML. É responsável pela formatação dos elementos HTML, apresentando como benefício a separação entre o formato e o conteúdo de um documento.
- 3) Java Script é uma linguagem de programação Web, interpretada. Flanagan (2013) diz que foi originalmente implementada como parte dos navegadores web, o Java Script que define o

¹² Os jogos em modalidade *arcade* são, em geral, aqueles que têm as suas ações definidas através de comandos simples que se aplicam sobre um dado cenário que evolui de forma linear.

comportamento dos elementos de HTML, já que é o responsável pelos movimentos dos elementos e a interação do *gamer* com o jogo.

A figura 1 mostra o ambiente do jogo.



Figura 1 – Ambiente do jogo.

O HTML e todas as outras tecnologias *Web* referidas para o desenvolvimento do jogo deu-se ao fato de elas possibilitarem a execução do jogo em qualquer browser (Firefox, Safari, Chrome, etc.), independentemente do sistema operacional instalado.

A análise da aplicação e utilização do jogo foi realizada em três escolas da rede municipal de Santa Cruz do Sul, tendo como público alvo as turmas do 9º ano na disciplina de ciências, com uma participação média de 16 alunos por turma. O processo contou com a ajuda dos professores da rede e dos responsáveis pelos laboratórios de informática de cada escola. A coleta dos dados para análise foi realizada durante os meses de setembro e outubro de 2016.

A coleta dos dados foi dividida em cinco etapas, onde foram realizados pré e pós-testes e aplicação do jogo, conforme apresentado na tabela 1.

	1º	2º	3º		4º	5º
Grupos	Questionário	Jogo	Questionário	1 Semana	Jogo/Qtd de vezes?	Questionário
Turma A - São Canísio	Pré	Sim	Pós	∅	Aberto	Pós
Turma B - Bom Jesus	Pré	∅	Pós	∅	Aberto	Pós
Turma C - Santuário	S/ Pré	Sim	Pós	∅	Aberto	Pós

Tabela 1 – Coleta dos dados.

ANÁLISE DE RESULTADOS

O processo de análise dos dados nos trouxe alguns resultados interessantes. Em relação à aplicação dos pós-testes (Tabela 2), verificamos um crescimento na média de acertos em todas as turmas. Já o desvio-padrão mostra que o intervalo de acertos foi maior no pós-teste 1 realizado pelas turmas A e B, sendo que, no pós-teste 2, o intervalo aumentou nas turmas A e C. Estas turmas foram submetidas mais vezes ao jogo, o que lhes permitiu obter um *score* mais elevado no jogo. A diferença entre as turmas B e C, relativamente à pontuação entre o pós-teste 1 e o pós-teste 2, pode ter sido causada pela não aplicação do jogo em uma das etapas à turma B, mesmo quando essa turma realizou o pré-teste e a turma C não. A turma C teve contato com o jogo na primeira etapa. Outro fator que pode explicar a diferença no desempenho pode se pode ser o fato da turma B pertencer a uma escola com pior infraestrutura. A escola não dispunha de uma conexão com a *internet* rápida, o que originou a divisão da referida turma em vários grupos. Percebemos, que essas deficiências fizeram com que a motivação dos alunos da turma diminuísse.

Na Tabela 3, podemos ver os resultados que obtivemos com as turmas A e B, que realizaram três etapas, uma de pré-teste e duas de pós-testes, respetivamente. Através desses resultados, podemos verificar que no decorrer das atividades realizadas pela turma A houve uma ascensão nos acertos das questões. Relativamente à turma B, verificamos que o número de acertos diminuiu. Todavia, aquilo que permite diferenciar uma turma da outra é o facto de a turma A ter sido submetida ao jogo entre etapas.

	Turma	Nº de Alunos	Média de Acertos	Desvio-Padrão
Pós 1	Turma A	17	11,06	4,841
	Turma B	16	8,31	3,572
	Turma C	14	11,93	3,339
	Total	47	10,38	4,225
Pós 2	Turma A	17	12,12	5,797
	Turma B	16	10,06	2,839
	Turma C	14	13,79*	4,117
	Total	47	11,91	4,624

Tabela 2 – Pontuação pós-testes

	Turma	Nº de Alunos	Média de Acertos	Desvio-Padrão
Pré	Turma A	15	7,67	2,469
	Turma B	16	8,75	2,017
	Total	31	8,23	2,276
Pós 1	Turma A	15	11,40	4,896
	Turma B	16	8,31	3,572
	Total	31	9,81	4,475
Pós 2	Turma A	15	11,80*	6,097
	Turma B	16	10,06	2,839
	Total	31	10,90	4,707

Tabela 3 – Resultados pré e pós-testes.

Além do trabalho de análise, fizemos também a coleta de alguns relatos de alunos relativos à sua experiência com o jogo. A maioria deles declarou que gostou do jogo e que considera a sua aplicação na sala de aula bastante importante, na ajuda à compreensão dos conteúdos abordados. Também, relataram que a aplicação de jogos em algumas disciplinas na escola era já uma prática recorrente nas turmas iniciais, que utilizavam alguns jogos disponíveis na *Web*. Complementarmente, sugeriram algumas melhorias ao jogo, como o desenvolvimento de uma versão para dispositivos móveis, uma vez que a maioria deles possui um *smartphone* e que é a partir deles que costumam acessar à Internet, já que nem todos possuíam computadores em casa.

CONCLUSÕES

O trabalho permitiu-nos ver que os processos de ensino estão em constante evolução, e que os educadores precisam acompanhar essa evolução. Acreditamos, que a inserção de jogos educacionais em ambiente escolar, ainda que um pouco tímida, é muito importante para essa evolução e para garantir maior efetividade na aquisição e transferência de conhecimento professor-aluno. Atualmente, os games estão inseridos através de iniciativas pontuais e com pouca ligação ao conteúdo. Apesar de estarmos a atravessar um momento difícil na escola pública, em que os recursos são escassos, os resultados deste trabalho sugerem que os jogos educacionais promovem o aumento do interesse dos alunos pelos conteúdos abordados, fazendo com que estes se empenhem também mais nos próprios processos de ensino. Por fim, queremos ressaltar a importância da adoção de metodologias que contemplem as vivências do cotidiano do aluno por parte dos docentes. Tendo conhecimento sobre a facilidade com que os jovens dominam, hoje em dia, os recursos tecnológicos que têm à sua disposição, é fácil concluir que tais recursos podem ser instrumentos importantíssimos em qualquer processo de ensino, quando devidamente aplicados e explorados.

REFERÊNCIAS

- Almeida, Paulo Nunes. *Dinâmica Lúdica: Técnicas e jogos pedagógicos*. 3a Ed. São Paulo: Loyola, 1981.
- Bonatti, Denilson. *Desenvolvimento de Jogos em HTML5*. Braspot Livros e Multimídia Ltda. Rio de Janeiro, 2014.
- De souza, Alessandra Cardosina. *A EXPERIMENTAÇÃO NO ENSINO DE CIÊNCIAS: importância das aulas práticas no processo de ensino aprendizagem*. Monografia de Especialização, UFPR, Medianeira, 2013.
- Flanagan, David. *JavaScript: o guia definitivo*. 6. ed. Porto Alegre, RS: Bookman, 2013.
- Mcgonigal, Jane. *A Realidade em Jogo: Por que os games nos tornam melhores e como eles podem mudar o Mundo*. Rio de Janeiro: Best-seller, 2012.
- Santos, Santa Marli Pires dos. (Org). *A Ludicidade como ciência*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- Savi, Rafael; ulbricht, Vania Ribas. *Jogos Digitais Educacionais: Benefícios E Desafios*. Renote: Revista novas tecnologias na educação. Porto Alegre, volume 6, n. 2, p.1-10, dezembro de 2008.
- Silva, Maurício Samy. *Desenvolvendo aplicações web profissionais com o uso dos poderosos recursos de estilização das CSS3*. Novatec Editora. São Paulo, 2012.
- Susi, Tarja, Johannesson, Mikael, Backlund, Per. *Serious Games – An Overview*. Elearning. School of Humanities and Informatics University of Skövde, Sweden, 2007.
- Tarouco, L. M. R.; Roland, L. C.; Fabre, M-C. J. M.; Konrath, M. L. P. . *Jogos educacionais*. Renote: Revista novas tecnologias na educação. Porto Alegre, volume 2, n. 1, p. 1-7, março de 2004.
- Veiga, Márcia S. Mendes; Quenenhenn, Alessandra; Cargnin, Claudete. *O ENSINO DE QUÍMICA: algumas reflexes*. I Jornada de Didática – O ensino como foco. 2013.

