

Paulo Renato Bernardes Nobre

AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS NO ENSINO SECUNDÁRIO: CONCEÇÕES, PRÁTICAS E USOS.

Tese de doutoramento em Ciências do Desporto e Educação Física (pré-Bolonha), na especialidade de Ciências da Educação Física, sob a orientação do Prof. Doutor Rui Adelino Machado Gomes, apresentada à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra

julho, 2015



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Paulo Renato Bernardes Nobre

**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 da Universidade de Coimbra.*

Julho de 2015

Orientador: Professor Doutor Rui Adelino Machado Gomes.

Este trabalho teve o apoio da FCT-Fundação para a Ciência e Tecnologia, no âmbito dos Programas de Doutoramento FCT no ano de 2010/2011, com a referência SFRH / BD / 65938 / 2009, financiado pelo POPH - QREN - Tipologia 4.1 - Formação Avançada, participado pelo Fundo Social Europeu e por fundos nacionais do MCTES.

FCT

Fundação para a Ciência e a Tecnologia
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA

Nobre, P. (2015). *Avaliação das Aprendizagens no Ensino Secundário: concepções, 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.

À Cristina, ao Ricardo, à Maria e ao Pedro.

AGRADECIMENTOS

Um trabalho desta natureza é sempre um percurso mais ou menos solitário na prática, não sendo contudo possível sem o apoio de outras pessoas. Aqui expresso o meu sincero agradecimento a todos os que de algum modo contribuíram para este trabalho.

Ao Professor Doutor Rui Gomes agradeço sinceramente o apoio, a partilha de sabedoria, a amizade e sobretudo a paciência.

Uma palavra aos colegas de Gabinete, à Elsa Silva pelo incentivo e colaboração, e ao Miguel Fachada pela caminhada conjunta, mesmo distante. Agradeço também ao Professor Doutor José Pedro Ferreira, pela partilha de conhecimentos.

Ao Professor Doutor Rui Brites, agradeço a preciosa ajuda técnica e a confiança amiga com que apostou nas minhas capacidades. À Silvia Martins os meus agradecimentos pela disponibilidade e partilha.

Uma palavra reconhecimento aos professores e professoras que colaboraram na realização do estudo, quer na sua dimensão de profundidade, nas duas escolas, quer na dimensão extensiva, a nível nacional, e sem os quais esta investigação não teria sido possível. Quero agradecer igualmente a todas as Direções de Agrupamentos de Escolas e de Escolas com Ensino Secundário, público e privado, cuja intervenção foi determinante para o número de docentes que participaram no estudo.

Aos amigos que acompanharam este longo processo, sou grato pelas discussões profícuas e pelo paciente acompanhamento.

Ao meu pai, ao meu irmão, ao Cristiano e ao João, pelo que cada um me deu, contribuindo para o que sou, para o que me fiz e o que continuarei a ser. À minha mãe e à minha sogra os meus agradecimentos pelo apoio, carinho e sobretudo pela exemplar demonstração de força e de vida.

À Cristina, o meu agradecimento pela terna cumplicidade e por todo o apoio incondicional ao longo da nossa vida.

O que fazemos é sempre com os outros e seja por nós ou por eles, é de todos.

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.

Avaliar as aprendizagens constitui uma competência profissional dos professores e uma exigência social. É na relação entre estes dois mandatos que têm lugar as ações avaliativas dos professores. No ensino secundário a avaliação das aprendizagens é um processo regulador das aprendizagens, orientador do percurso escolar e certificador das diversas aquisições realizadas pelos alunos, que inclui as modalidades de avaliação formativa, sumativa interna e sumativa externa (D.L. nº 139/2012). 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 orienta-se para as práticas de desenvolvimento do currículo e para a avaliação das aprendizagens no ensino secundário.

Este é um estudo de raiz qualitativa e de natureza interpretativa, sustentado pela teoria da avaliação e do currículo e baseado em estudos de caso e no inquérito em extensão. A investigação desenvolve-se em duas etapas: uma de profundidade, em duas escolas do Ensino Secundário uma pública e outra privada, com bons resultados nos exames nacionais; e outra extensiva, com a aplicação de um questionário a professores do ensino secundário a nível nacional, no continente e ilhas ($N=1002$). A investigação incide na análise das conceções, das práticas, e dos usos da avaliação pelos professores no âmbito da avaliação das aprendizagens.

Os dados mostram a existência de diferentes conceções 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, sendo encontradas diferenças significativas nas práticas de avaliação dos professores, relativamente ao sexo e às disciplinas com e sem exame. 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, conceções de avaliação, práticas de avaliação, inventário de práticas de avaliação

ABSTRACT

School achievement, usually taken as a scale translation of given evidence, is a consequence not only from students' performance, but is also a socially constructed process in which teachers play a major role.

Assessment of student learning is a teachers' professional competence and a social requirement. It is within the relationship between these two conditions that assessment takes place. In Portugal, assessment at secondary education is a process of helping learning, guiding students' choices and a process of certifying student achievement, which includes formative assessment and summative assessment both internal and external (DL No 139/2012). Student grading is therefore a consequence of a combination of internal and external assessment outcomes.

This is a qualitative-based and interpretive study, which stands on evaluation and curriculum theory, developed in two complementary data gathering processes: i) a school case study approach using mixed methodologies (including interviews, questionnaires, content analysis and triangulation) and ii) implementation of a national survey in portuguese secondary schools. Case study research involves two schools of secondary education, one official and the other private, with average and good results in national external examinations (high-stakes tests). Our survey research involves portuguese secondary teachers from schools around the country and islands ($N=1002$).

Research focus on the analysis of teachers' conceptions, teachers' practices and their assessment uses, produced as part of the learning assessment process at the secondary education disciplines. Data reveals the existence of different teaching and learning conceptions in two schools studied, as well as the existence of common practices and evaluation uses. Influence of high stakes tests in secondary school classroom assessment practices is surveyed, and data revealed significant differences among teachers' practices by gender and subject areas with high stakes tests. This study aims to contribute to the definition of a classroom assessment training agenda Secondary School teachers training .

Keywords: learning assessment, conceptions of assessment, assessment practices, assessment practices inventory

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
PARTE I. CONTEXTO DO ESTUDO	3
1. INTERESSE E PERTINÊNCIA DO TEMA.....	5
2. CONTEXTUALIZAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO	7
3. DEFINIÇÃO DO PROBLEMA.....	9
4. OBJETIVOS DE INVESTIGAÇÃO	11
PARTE II. ENQUADRAMENTO TEÓRICO	15
1. CURRÍCULO E AVALIAÇÃO	17
2. A AVALIAÇÃO COMO CAMPO CIENTÍFICO	24
2.1. <i>História</i>	24
2.2. <i>Conceptualização da avaliação</i>	43
Avaliação	43
Aprendizagem	49
Avaliação das aprendizagens	53
Conceções de avaliação das aprendizagens	58
2.3. <i>Práticas e usos da avaliação</i>	61
O processo de avaliação	61
Os objetos da avaliação em educação	63
Tipologia da avaliação	63
A avaliação segundo a sua função	65
A avaliação segundo o momento, o referente e os agentes	70
3. AVALIAÇÃO EXTERNA DAS APRENDIZAGENS	74
4. CONTEXTO POLÍTICO E LEGISLATIVO DO ESTUDO	78
Currículo do Ensino Secundário.....	79
Modalidades de Avaliação.....	83
5. PROBLEMÁTICA	88
PARTE III. METODOLOGIA	93
1. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO	95
Abordagens de investigação qualitativa e quantitativa: contraposição, justaposição ou composição	95
Investigação quantitativa.....	96
Fiabilidade e validade na investigação quantitativa	97
Investigação qualitativa	98
Fiabilidade e validade no quadro da investigação qualitativa	99
Repensando as possibilidades de combinação da investigação quantitativa e da investigação qualitativa	100
2. TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS	101
O inquérito	101
A entrevista	102
Questionário.....	106
3. TÉCNICAS DE ANÁLISE DE DADOS	112
Análise de conteúdo	112
A análise de conteúdo por computador	114
Triangulação	115
4. DESENHO DA INVESTIGAÇÃO.....	116
Das opções metodológicas	116
Estudo de caso.....	118
PARTE IV. APRESENTAÇÃO DE DADOS E DISCUSSÃO.....	121

1.	CONCEÇÕES, PRÁTICAS E USOS DA AVALIAÇÃO EM DUAS ESCOLAS DO ENSINO SECUNDÁRIO	123
1.1.	<i>O estudo em profundidade</i>	123
	Contexto	124
	Procedimentos	127
1.2.	<i>Apresentação de resultados</i>	128
	Escola A: Conceções	129
	Escola A: Fases do processo de avaliação	135
	Escola A: Práticas de avaliação	144
	Escola A: Usos da avaliação	150
	Escola A: Condicionantes das práticas de avaliação	155
	Escola A: Dilemas éticos da avaliação	163
	Escola B: Conceções	167
	Escola B: Fases do processo de avaliação	173
	Escola B: Práticas de avaliação	181
	Escola B: Usos da avaliação	187
	Escola B: Condicionantes das práticas de avaliação	192
	Escola B: Dilemas éticos da avaliação	199
1.3.	<i>Interpretação e discussão de resultados</i>	205
	As escolas: em comum	205
	As duas escolas: a diferença	207
1.4.	<i>Um inventário de práticas de avaliação</i>	209
	Dimensão A - Antes da Interação	214
	Dimensão B – Durante a Interação	224
	Dimensão C – Após a Interação	232
	Dimensão D – Conceções	242
2.	CONCEÇÕES, PRÁTICAS E USOS DA AVALIAÇÃO NO ENSINO SECUNDÁRIO NACIONAL	245
2.1.	<i>O estudo extensivo</i>	245
	Contexto	245
	Procedimentos	250
2.2.	<i>Apresentação de resultados</i>	253
A.	Antes da Interação	253
A1.	Planeamento da Avaliação	253
A2.	Planeamento do Ensino	261
A3.	Referencialização	269
A4.	Definição de Situações de Prova	276
A5.	Instrumentação	285
B.	Durante a interação	295
B1.	Recolha de Dados	295
B2.	Questionamento	303
B3.	Interpretação de Resultados Observados	310
B4.	Fornecimento de Informação aos Alunos	317
B5.	Tomada de Decisões em Direto	325
C.	Após a Interação	332
C1.	Registo de Dados em Diferido	332
C2.	Interpretação de Resultados em Diferido	339
C3.	Tomada de Decisões em Diferido	346
C4.	Fornecimento de Informações em Diferido	354
C5.	Classificação dos Resultados de Aprendizagem	361
D.	Tempo de avaliação	369
E.	Conceções e Atitudes	372
2.3.	<i>Interpretação e discussão de resultados</i>	381
	Antes da Interação	382
	Durante a Interação	386
	Após a Interação	389

3. LIMITAÇÕES E RECOMENDAÇÕES	394
PARTE V. CONCLUSÕES FINAIS.....	397
PARTE VI. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	407
PARTE VII. ANEXOS	427

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACP – Análise de Componentes Principais

ARTEXP – Departamento de Artes e Expressões

CIPP – Modelo de Avaliação de Stufflebeam: Contexto, Input, Processo, Produto

CSOC – Departamento Curricular de Ciências Sociais e Humanas

DIR - Diretor(a) de Escola

EF - Educação Física

ESTLING – Departamento de Línguas

GAAIRES - Grupo de Acompanhamento e Avaliação da Implementação da Reforma do Ensino Secundário

IAVE – Instituto de Avaliação Educativa

IEA - International Association for the Evaluation of Educational Achievement

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

MATCE – Departamento Curricular de Matemática e Ciências Experimentais

MEEFEBS – Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

NUTS - Nomenclatura das Unidades Territoriais para Fins Estatísticos

PIIC - Projeto de Investigação em Inovação Curricular

PISA - Programme for International Student Assessment

TIMMS - Third International Mathematics and Science Study

TLEBS - Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário

ZDP - Zona de Desenvolvimento Proximal

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Modelo de análise CPU: Concepções, Práticas e Usos.....	13
Figura 2 - Modelos curriculares e avaliação.	23
Figura 3 – Categorização teórica dos indicadores por fases do processo de avaliação.....	111
Figura 4 - Distribuição por sexo dos docentes a nível nacional e dos participantes no inquérito..	248
Figura 5 - Distribuição por tipo de estabelecimento de ensino dos docentes a nível nacional e dos participantes no inquérito.....	248
Figura 6 - Distribuição por disciplina: docentes a nível nacional e participantes no inquérito.....	249
Figura 7 - Distribuição por distrito e região autónoma: docentes a nível nacional e participantes no inquérito.	249
Figura 8 - Práticas de planeamento da avaliação.	254
Figura 9 - Práticas de planeamento da avaliação por sexo, idade, escolaridade e anos de docência.	255
Figura 10 - Práticas de planeamento da avaliação por ano, disciplina com exame nacional, cargos de coordenação e tipo de ensino.....	256
Figura 11 - Práticas de planeamento da avaliação por disciplina.....	257
Figura 12 - Relevância das práticas de planeamento da avaliação.....	257
Figura 13 - Relevância das práticas de planeamento da avaliação por sexo, idade, escolaridade e anos de docência.	258
Figura 14 - Relevância das práticas de planeamento da avaliação por ano, disciplina com exame nacional, cargos de coordenação e tipo de ensino.....	259
Figura 15 - Relevância das práticas de planeamento da avaliação por disciplina.....	260
Figura 16 - Práticas de planeamento do ensino.....	261
Figura 17 - Práticas de planeamento do ensino por sexo, idade, escolaridade e anos de docência.	262
Figura 18 - Práticas de planeamento do ensino por ano, disciplina com exame nacional, cargos de coordenação e tipo de ensino.	263
Figura 19 - Práticas de planeamento do ensino por disciplina.	264
Figura 20 - Relevância das práticas de planeamento do ensino.	265
Figura 21 - Relevância das práticas de planeamento do ensino por sexo, idade, escolaridade e anos de docência.....	266
Figura 22 - Relevância das práticas de planeamento do ensino por ano, disciplina com exame nacional, cargos de coordenação e tipo de ensino.....	267

Figura 23 - Relevância das práticas de planejamento do ensino por disciplina.....	268
Figura 24 - Práticas de referencialização.....	269
Figura 25 - Práticas de referencialização por sexo, idade, escolaridade e anos de docência.....	270
Figura 26 - Práticas de referencialização por ano, disciplina com exame nacional, cargos de coordenação e tipo de ensino.....	271
Figura 27 - Práticas de referencialização por disciplina.....	272
Figura 28 - Relevância das práticas de referencialização.....	273
Figura 29 - Relevância das práticas de referencialização por sexo, idade, escolaridade e anos de docência.....	274
Figura 30 - Relevância das práticas de referencialização por ano, disciplina com exame nacional, cargos de coordenação e tipo de ensino.....	275
Figura 31 - Relevância das práticas de referencialização por disciplina.....	276
Figura 32 - Práticas de definição de situações de prova.....	277
Figura 33 - Práticas de definição de situações de prova por sexo, idade, escolaridade e anos de docência.....	278
Figura 34 - Práticas de definição de situações de prova por ano, disciplina com exame nacional, cargos de coordenação e tipo de ensino.....	279
Figura 35 - Práticas de definição de situações de prova por disciplina.....	280
Figura 36 - Relevância das práticas de definição de situações de prova.....	281
Figura 37 - Relevância das práticas de definição de situações de prova por sexo, idade, escolaridade e anos de docência.....	282
Figura 38 - Relevância das práticas de definição de situações de prova por ano, disciplina com exame nacional, cargos de coordenação e tipo de ensino.....	283
Figura 39 - Relevância das práticas de definição de situações de prova por disciplina.....	284
Figura 40 - Práticas de instrumentação.....	285
Figura 41 - Práticas de instrumentação por sexo, idade, escolaridade e anos de docência.....	286
Figura 42 - Práticas de instrumentação por ano, disciplina com exame nacional, cargos de coordenação e tipo de ensino.....	287
Figura 43 - Práticas de instrumentação por disciplina.....	288
Figura 44 - Relevância das práticas de instrumentação.....	291
Figura 45 - Relevância das práticas de instrumentação por sexo, idade, escolaridade e anos de docência.....	292
Figura 46 - Relevância das práticas de instrumentação por ano, disciplina com exame nacional, cargos de coordenação e tipo de ensino.....	293

Figura 47 - Relevância das práticas de instrumentação por disciplina.....	294
Figura 48 - Práticas de recolha de dados.....	295
Figura 49 - Práticas de recolha de dados por sexo, idade, escolaridade e anos de docência.....	296
Figura 50 - Práticas de recolha de dados por ano, disciplina com exame nacional, cargos de coordenação e tipo de ensino.	297
Figura 51 - Práticas de recolha de dados por disciplina.	298
Figura 52 - Relevância das práticas de recolha de dados.	299
Figura 53 - Relevância das práticas de recolha de dados por sexo, idade, escolaridade e anos de docência.	300
Figura 54 - Relevância das práticas de recolha de dados por ano, disciplina com exame nacional, cargos de coordenação e tipo de ensino.	301
Figura 55 - Relevância das práticas de recolha de dados por disciplina.	302
Figura 56 - Práticas de questionamento.	303
Figura 57 - Práticas de questionamento por sexo, idade, escolaridade e anos de docência.	304
Figura 58 - Práticas de questionamento por ano, disciplina com exame nacional, cargos de coordenação e tipo de ensino.	304
Figura 59 - Práticas de questionamento por disciplina.	305
Figura 60 - Relevância das práticas de questionamento.	306
Figura 61 - Relevância das práticas de questionamento por sexo, idade e anos de docência.	307
Figura 62 - Relevância das práticas de questionamento por ano, disciplina com exame nacional, cargos de coordenação e tipo de ensino.	308
Figura 63 - Relevância das práticas de questionamento por disciplina.....	309
Figura 64 - Práticas de interpretação de resultados observados.....	310
Figura 65 - Práticas de interpretação de resultados observados por sexo, idade, escolaridade e anos de docência.....	311
Figura 66 - Práticas de interpretação de resultados observados por ano, disciplina com exame nacional, cargos de coordenação e tipo de ensino.....	312
Figura 67 - Práticas de interpretação de resultados observados por disciplina.	313
Figura 68 - Relevância das práticas de interpretação de resultados observados.	314
Figura 69 - Relevância das práticas de interpretação de resultados observados por sexo, idade, escolaridade e anos de docência.....	315
Figura 70 - Relevância das práticas de interpretação de resultados observados por ano, disciplina com exame nacional, cargos de coordenação e tipo de ensino.....	316

Figura 71 - Relevância das práticas de interpretação de resultados observados por disciplina.....	317
Figura 72 - Práticas de fornecimento de informação aos alunos.	318
Figura 73 - Práticas de fornecimento de informação aos alunos por sexo, idade, escolaridade e anos de docência.	319
Figura 74 - Práticas de fornecimento de informação aos alunos por ano, disciplina com exame nacional, cargos de coordenação e tipo de ensino.	320
Figura 75 - Práticas de fornecimento de informação aos alunos por disciplina.	320
Figura 76 - Relevância das práticas de fornecimento de informação aos alunos.	321
Figura 77 - Relevância das práticas de fornecimento de informação aos alunos por sexo, idade, escolaridade e anos de docência.	322
Figura 78 - Relevância das práticas de fornecimento de informação aos alunos por ano, disciplina com exame nacional, cargos de coordenação e tipo de ensino.	323
Figura 79 - Relevância das práticas de fornecimento de informação aos alunos por disciplina. ...	324
Figura 80 - Práticas de tomada de decisões em direto.....	325
Figura 81 - Práticas de tomada de decisões em direto por sexo, idade, escolaridade e anos de docência.....	326
Figura 82 - Práticas de tomada de decisões em direto por ano, disciplina com exame nacional, cargos de coordenação e tipo de ensino.....	327
Figura 83 - Práticas de tomada de decisões em direto por disciplina.....	328
Figura 84 - Relevância das práticas de tomada de decisões em direto.	329
Figura 85 - Relevância das práticas de tomada de decisões em direto por sexo, idade, escolaridade e anos de docência.....	330
Figura 86 - Relevância das práticas de tomada de decisões em direto por ano, disciplina com exame nacional, cargos de coordenação e tipo de ensino.	331
Figura 87 - Relevância das práticas de tomada de decisões em direto por disciplina.	331
Figura 88 - Práticas de registo de dados em diferido.....	332
Figura 89 - Práticas de registo de dados em diferido por sexo, idade, escolaridade e anos de docência.....	333
Figura 90 - Práticas de registo de dados em diferido por ano, disciplina com exame nacional, cargos de coordenação e tipo de ensino.....	334
Figura 91 - Práticas de registo de dados em diferido por disciplina.....	335
Figura 92 - Relevância das práticas de registo de dados em diferido.	336
Figura 93 - Relevância das práticas de registo de dados em diferido por sexo, idade, escolaridade e anos de docência.....	337

Figura 94 - Relevância das práticas de registo de dados em diferido por ano, disciplina com exame nacional, cargos de coordenação e tipo de ensino.....	337
Figura 95 - Relevância das práticas de registo de dados em diferido por disciplina.....	338
Figura 96 - Práticas de interpretação de resultados em diferido.	339
Figura 97 - Práticas de interpretação de resultados em diferido por sexo, idade, escolaridade e anos de docência.....	340
Figura 98 - Práticas de interpretação de resultados em diferido por ano, disciplina com exame nacional, cargos de coordenação e tipo de ensino.....	341
Figura 99 - Práticas de interpretação de resultados em diferido por disciplina.	342
Figura 100 - Relevância das práticas de interpretação de resultados em diferido.....	343
Figura 101 - Relevância das práticas de interpretação de resultados em diferido por sexo, idade, escolaridade e anos de docência.....	344
Figura 102 - Relevância das práticas de interpretação de resultados em diferido por ano, disciplina com exame nacional, cargos de coordenação e tipo de ensino.....	345
Figura 103 - Relevância das práticas de interpretação de resultados em diferido por disciplina...	346
Figura 104 - Práticas de tomada de decisões em diferido.	347
Figura 105 - Práticas de tomada de decisões em diferido por sexo, idade, escolaridade e anos de docência.	348
Figura 106 - Práticas de tomada de decisões em diferido por ano, disciplina com exame nacional, cargos de coordenação e tipo de ensino.	349
Figura 107 - Práticas de tomada de decisões em diferido por disciplina.	350
Figura 108 - Relevância das práticas de tomada de decisões em diferido.	350
Figura 109 - Relevância das práticas de tomada de decisões em diferido por sexo, idade, escolaridade e anos de docência.....	351
Figura 110 - Relevância das práticas de tomada de decisões em diferido por ano, disciplina com exame nacional, cargos de coordenação e tipo de ensino.	352
Figura 111 - Relevância das práticas de tomada de decisões em diferido por disciplina.....	353
Figura 112 - Práticas de fornecimento de informações em diferido.	354
Figura 113 - Práticas de fornecimento de informações em diferido por sexo, idade, escolaridade e anos de docência.	355
Figura 114 - Práticas de fornecimento de informações em diferido por ano, disciplina com exame nacional, cargos de coordenação e tipo de ensino.....	356
Figura 115 - Práticas de fornecimento de informações em diferido por disciplina.....	357
Figura 116 - Relevância das práticas de fornecimento de informações em diferido.....	357

Figura 117 - Relevância das práticas de fornecimento de informações em diferido por sexo, idade, escolaridade e anos de docência.	358
Figura 118 - Relevância das práticas de fornecimento de informações em diferido por ano, disciplina com exame nacional, cargos de coordenação e tipo de ensino.	359
Figura 119 - Relevância das práticas de fornecimento de informações em diferido por disciplina.	360
Figura 120 - Práticas de classificação dos resultados de aprendizagem.	361
Figura 121 - Práticas de classificação dos resultados de aprendizagem por sexo, idade, escolaridade e anos de docência.	363
Figura 122 - Práticas de classificação dos resultados de aprendizagem por ano, disciplina com exame nacional, cargos de coordenação e tipo de ensino.	364
Figura 123 - Práticas de classificação dos resultados de aprendizagem por disciplina.	365
Figura 124 - Relevância das práticas de classificação dos resultados de aprendizagem.	365
Figura 125 - Relevância das práticas de classificação dos resultados de aprendizagem por sexo, idade, escolaridade e anos de docência.	366
Figura 126 - Relevância das práticas de classificação dos resultados de aprendizagem por ano, disciplina com exame nacional, cargos de coordenação e tipo de ensino.	367
Figura 127 - Relevância das práticas de classificação dos resultados de aprendizagem por disciplina.	368

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Tipologias de modelos de avaliação.	37
Quadro 2 – Paradigmas de avaliação.	42
Quadro 3 – Teorias da aprendizagem e paradigmas de avaliação.	50
Quadro 4 – Tipologia da avaliação.	65
Quadro 5 – Diferenças entre avaliação formativa e avaliação sumativa.	70
Quadro 6 - Taxa de retenção e desistência (%) no ensino secundário em Portugal (2000 - 2013)...	87
Quadro 7 - Indicadores do questionário por dimensão.	110
Quadro 8 – Caracterização dos entrevistados na primeira fase de entrevistas (CDEP).	126
Quadro 9 - Caracterização dos entrevistados na segunda fase de entrevistas (CDEP).	127
Quadro 10 – Conceções (Escola A).	130

Quadro 11 - Conceções: Coordenadores de Grupo (Escola A).	132
Quadro 12 – Fases do processo de avaliação (Escola A).	136
Quadro 13 – Fases do processo de avaliação: Coordenadores de Grupo (Escola A).	140
Quadro 14 – Práticas de avaliação (Escola A).	144
Quadro 15 - Práticas de avaliação: Coordenadores de Grupo (Escola A).	147
Quadro 16 – Usos da avaliação (Escola A).	150
Quadro 17– Usos da avaliação: Coordenadores de Grupo (Escola A).	153
Quadro 18 - Condicionantes das práticas de avaliação (Escola A).	156
Quadro 19 - Condicionantes da avaliação: Coordenadores de Grupo (Escola A).	160
Quadro 20 - Dilemas éticos da avaliação.	164
Quadro 21 - Dilemas éticos da avaliação: Coordenadores de Grupo (Escola A).	165
Quadro 22 – Conceções (Escola B).	168
Quadro 23 - Conceções de avaliação: Coordenadores de Grupo (Escola B).	171
Quadro 24 - Fases do processo de avaliação (Escola B).	174
Quadro 25 - Fases do processo de avaliação: Coordenadores de Grupo (Escola B).	178
Quadro 26 – Práticas de avaliação (Escola B).	182
Quadro 27 - Práticas de avaliação: Coordenadores de Grupo (Escola B).	184
Quadro 28 – Usos da avaliação (Escola B).	188
Quadro 29 - Usos da avaliação: Coordenadores de Grupo (Escola B).	190
Quadro 30 – Condicionantes das práticas de avaliação (Escola B).	193
Quadro 31 - Condicionantes da avaliação: Coordenadores de Grupo (Escola B).	196
Quadro 32 – Dilemas éticos da avaliação (Escola B).	200
Quadro 33 - Dilemas éticos da avaliação: Coordenadores de Grupo (Escola B).	201
Quadro 34 – Caraterização dos participantes no pré-teste do questionário: idade.	210
Quadro 35 – Caraterização dos participantes no pré-teste do questionário: sexo e grau académico.	210
Quadro 36 – Caraterização da amostra por sexo.	212
Quadro 37 - Dimensões do questionário: estatísticas de confiabilidade.	213
Quadro 38 - A1. Planeamento da Avaliação: valores médios.	214
Quadro 39 - A1. Planeamento da Avaliação: Análise de Componentes Principais.	216

Quadro 40 - A2. Planeamento do Ensino: valores médios.	217
Quadro 41 - A2. Planeamento do Ensino: Análise de Componentes Principais.....	218
Quadro 42 - A3. Referencialização: valores médios.	219
Quadro 43 - A3. Referencialização: Análise de Componentes Principais.....	220
Quadro 44 - A4. Definição de Situações de Prova: valores médios.	221
Quadro 45 - A4. Definição de Situações de Prova: Análise de Componentes Principais.....	221
Quadro 46 - A5. Instrumentação: valores médios.	222
Quadro 47 – A5. Instrumentação: Análise de Componentes Principais.	223
Quadro 48 – B1. Recolha de Dados: valores médios.	225
Quadro 49 – B1. Recolha de Dados: Análise de Componentes Principais.....	226
Quadro 50 - B2. Questionamento: valores médios.....	227
Quadro 51 - B2. Questionamento: Análise de Componentes Principais.	228
Quadro 52 - B3. Interpretação de resultados observados: valores médios.	228
Quadro 53 – B3. Interpretação de resultados observados: Análise de Componentes Principais.	229
Quadro 54 - B4. Fornecimento de informação aos alunos: valores médios.	230
Quadro 55 – B4. Fornecimento de informação aos alunos: Análise de Componentes Principais. .	231
Quadro 56 - B5. Tomada de Decisões em Direto – valores médios.	232
Quadro 57 - C1. Registo de Dados em Diferido: valores médios.....	232
Quadro 58 - C2. Interpretação de Resultados em Diferido: valores médios.	233
Quadro 59 – C2. Interpretação em Diferido: Análise de Componentes Principais.	235
Quadro 60 - C3. Tomada de Decisões em Diferido: valores médios.....	236
Quadro 61 – C3. Tomada de Decisões em Diferido: Análise de Componentes Principais.....	237
Quadro 62 - C4. Fornecimento de Informações em Diferido: valores médios.....	238
Quadro 63 – C4. Fornecimento de Informações em Diferido: Análise de Componentes Principais.	239
Quadro 64 - C5. Classificação dos resultados de aprendizagem: valores médios.	240
Quadro 65 – C5. Classificação dos Resultados: Análise de Componentes Principais.	241
Quadro 66 - D. Conceções de ensino, aprendizagem e avaliação: valores médios.	242
Quadro 67 – Caraterização dos participantes no inquérito nacional (iPratAval).....	247
Quadro 68 - Práticas de planeamento do ensino – Resumo de diferenças de médias com significância estatística entre disciplinas.	265

Quadro 69 – Instrumentos de avaliação mais utilizados pelos professores do ensino secundário.	289
Quadro 70 – Práticas de Questionamento – Resumo de diferenças de médias com significância estatística entre disciplinas.	306
Quadro 71 – Relevância das práticas de questionamento – Resumo de diferenças de médias com significância estatística entre disciplinas.	309
Quadro 72 – Práticas de interpretação dos resultados observados – Resumo de diferenças de médias com significância estatística entre disciplinas.	313
Quadro 73 – Práticas de fornecimento de Informação aos alunos – Resumo de diferenças de médias com significância estatística entre disciplinas.	325
Quadro 74 – Tempo gasto por etapa e fase da avaliação.	369
Quadro 75 – Distribuição do tempo gasto na avaliação por semana (percentagens).	370
Quadro 76 - Percentagem do tempo total de prática docente dedicado à avaliação (40 horas semanais).	371
Quadro 77 – Conceções: estatísticas de confiabilidade.	372
Quadro 78 – Atitudes face às dimensões da avaliação da etapa Antes da Interação.	375
Quadro 79 - Atitudes face às dimensões da avaliação da etapa Durante a Interação.	376
Quadro 80 - Atitudes face às dimensões da avaliação da etapa Após a Interação.	377
Quadro 81 - Influência da atitude nas conceções.	378
Quadro 82 – Atitudes preditoras das conceções de ensino, aprendizagem e avaliação.	379
Quadro 83 - Perfil dos professores em relação às práticas de avaliação: Antes da Interação.	383
Quadro 84 - Perfil dos professores em relação às práticas de avaliação: Durante a Interação.	387
Quadro 85 – Perfil dos professores em relação às práticas de avaliação: Após a Interação.	390

Introdução

A existência de diferenças entre os indivíduos constitui uma destacada característica humana que pode ser vista sob várias perspectivas, como o demonstram as ciências que estudam o homem como ser social. A escola nasce como uma estrutura transmissora, seletiva, individualista, influência que ainda hoje se verifica, sob diversas matizes. Deste ponto de vista é possível afirmar-se que a escola veio normalizar o que é diverso, formatar o que não o é, sendo uma instituição cuja arquitetura leva a uma certa homogeneização do que é naturalmente heterogêneo.

Mas a evolução da escola pode associar-se a várias fases. Inicialmente, podemos referir-nos a um ensino individual baseado na transmissão do conhecimento e no adestramento das classes sociais com privilégios de nascença, associado ao humanismo clássico. Com a implementação de sistemas de ensino organizados por estruturas religiosas, dá-se um alargamento do ensino a outras classes sociais, embora com abordagens diferentes e sustentado na difusão da religião. Sucede o desenvolvimento de sistemas estatais de educação, em resultado da emergência da burguesia e de uma necessidade de controlo dos privilégios das classes mais altas, a par com o interesse de fomentar planos de educação orientados para as próprias nações. Contudo, a escola como instituição não se estabelece sem críticas, sendo desde cedo posta em causa pelos defensores das pedagogias liberais e libertárias, precursores das ideologias progressivistas.

As Guerras vêm introduzir critérios de eficiência na missão da escola. As necessidades de uma sociedade industrializada e de uma reconstrução em consequência da guerra, traduzem-se em intenções de racionalizar o trabalho da escola. É necessário preparar indivíduos para o trabalho estruturado e a massificação da escola carrega a necessidade de melhor organização, de rendibilização de recursos e de estratégias para ensinar muitos alunos num mesmo local. Surgem as tecnologias da escola e do ensino e, além da didática e da pedagogia, ganham relevância determinadas áreas de estudo como a sociologia da educação e o desenvolvimento curricular, no âmbito das ciências da educação.

As diversas configurações do trabalho da escola que encontramos no mundo ocidental baseiam-se hoje numa gramática comum, resultante de todo este percurso da educação formal. A avaliação é um elemento que podemos considerar transversal a toda esta sinopse evolutiva. Na verdade, desde o ensino individual ao ensino simultâneo, ao ensino mútuo, às suas várias matizes, a verificação da aprendizagem terá de alguma forma estado sempre presente na construção e no desenvolvimento daquela que é a instituição escola, a par dos conteúdos ensinados. A avaliação tem sido utilizada para premiar, para certificar e selecionar, para punir, para controlar, sancionar ou seriar, para medir, comparar, prognosticar ou diagnosticar e, também, para orientar, regular, reajustar, suportar a decisão, para melhorar, e para comparar. Serve também de porta de acesso ao nível seguinte de aprendizagem. É a própria avaliação produtora de resultados?

É neste contexto que emerge o interesse no estudo da temática da avaliação das aprendizagens e no modo como os docentes intervêm atualmente no seu desenvolvimento, originando um trabalho de investigação orientado para o ensino secundário, pela importância social atribuída à avaliação.

PARTE I. CONTEXTO DO ESTUDO

1. Interesse e pertinência do tema

Os profissionais da educação são hoje pressionados por uma sociedade que ao tornar-se cada vez mais competitiva se vira para a escola-instituição, exigindo dela resultados que não se inscrevem somente numa perspectiva de eficiência, como controlo social do investimento realizado. Na verdade a exigência atual ultrapassa esta visão e espera-se que a eficácia da escola seja uma hiper-eficácia, formando cidadãos equipados com um conjunto de competências e de capacidades que lhes permita tudo ou quase tudo fazer. A deslocação aparente da ideia de indivíduo especializado para a ideia de indivíduo especificamente capaz de fazer muitas coisas, não é assim tão simples e envolve uma outra engenharia educativa, no que se refere ao ensino formal, à escola. Para compreender este fenómeno há que integrar os vários factores que intervêm no processo educativo formal num modelo de análise que nos permita, em aproximações complementares e sucessivas, escrutinar o papel real e efetivo que os diversos atores desempenham, no processo de desenvolvimento do currículo na escola.

Ao assumirmos que a intervenção do professor se dá a diversos níveis e que o acesso ao conhecimento pelo aluno é por esta mediado, antes, durante e após os períodos de interação na aula, torna-se importante compreender em que medida esta influência é exercida e quais as circunstâncias que efetivamente são determinantes para o sucesso escolar dos alunos.

No quadro desta perspectiva os resultados escolares dos alunos, socialmente assumidos como uma tradução das provas dadas numa escala, decorrerão não somente do seu desempenho, mas também de um processo socialmente construído em que o professor desempenha um papel fundamental e o qual importa desvelar. Esse papel do professor envolve todo o processo de desenvolvimento do currículo e é condicionado por diversas variáveis, como o seu percurso académico e profissional, a sua história de vida, os alunos e turmas que lecciona, o currículo, a organização da escola ou ainda as características culturais e sociopolíticas do sistema educativo. A avaliação das aprendizagens dos alunos é portanto um reflexo destas variáveis, mas constitui cada vez mais, e simultaneamente, um processo condicionador do desenvolvimento do currículo, que é proporcional às recentes

tendências de pressão externa sobre a escola. Referimo-nos à responsabilização e à prestação de contas (*accountability*¹) a que está sujeita presentemente a escola, resultante de um interesse social acrescido e orientado para a qualidade da formação dos indivíduos e para um outro paradigma de cidadão-trabalhador a que nos referimos antes, agora que as questões da igualdade de acesso ao ensino levantam outros problemas.

No caso do sistema educativo em Portugal, a prestação de contas (*accountability*) assume uma expressão pública mais visível quando nos referimos ao Ensino Secundário. Os exames nacionais de acesso ao ensino superior constituem disso um exemplo, a par das provas desenvolvidas no âmbito dos projetos internacionais de avaliação das competências dos alunos no domínio da literacia, da matemática e das ciências pela OCDE, através do Programa PISA, e pela IEA² nos domínios da matemática e das ciências no ensino secundário, provas com um impacto diferente, também ao nível dos sistemas interestaduais de educação.

Sendo este um vasto campo de análise e assumindo-se a avaliação como parte integrante do processo de desenvolvimento curricular, é no processo avaliativo no ensino secundário, que situamos a unidade de análise do estudo que pretendemos desenvolver.

A investigação a que nos propusemos parte da análise das conceções, das práticas e dos usos dados à avaliação pelos professores do ensino secundário no âmbito da avaliação das aprendizagens para, ao tornar visível a importância relativa dos elementos que condicionam o processo avaliativo (o próprio professor, o aluno, o currículo, a escola, o sistema educativo, a sociedade), desvelar por um lado as práticas existentes e, por outro, perscrutar de que modo os resultados dos alunos são mediados pela avaliação dos professores.

¹ O conceito de *accountability* em educação encontra na literatura diversas expressões. O trabalho de Afonso (2009), publicado na Revista Sísifo, nº 9 permite uma melhor compreensão do termo. Aqui o autor explora a sua definição e elabora em torno de um modelo de *accountability*, que envolve as dimensões da prestação de contas (*answerability*), da responsabilização (*responsabilization*) e da avaliação. Note-se a distinção entre *formas parcelares de accountability*, *modelo de accountability* e *sistema de accountability*, que servem, no trabalho, de quadro de análise das políticas educativas em Portugal e na América Latina.

² Referimo-nos ao *Third International Mathematics and Science Study* (TIMMS), realizado em 1995, 1999, 2003, 2007 e 2011 pela *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA), organização que integra cerca de 55 países através dos seus Ministérios da Educação ou de outros organismos e cujo objectivo fundamental é o de contribuir para melhorar a qualidade da educação.

O documento resulta de um trabalho de investigação tendo em vista a obtenção do grau de doutor em Ciências do Desporto e Educação Física, especialidade de Ciências da Educação Física, apresentado à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra. Este é um trabalho de natureza interpretativa, na sua essência, com recurso a metodologias mistas, qualitativas e quantitativas, de análise e tratamento de dados.

O documento estrutura-se em cinco partes: em primeiro lugar apresentamos o estudo e o quadro teórico que o sustenta e ilumina; em segundo lugar é definido enquadramento metodológico e a arquitetura da investigação; em terceiro lugar são apresentados e discutidos os resultados do dois estudos que integram a investigação designadamente em relação às duas escolas estudadas, numa dinâmica de profundidade; e em relação ao questionário lançado a nível nacional, referente ao estudo extensivo. A terminar apresentamos em conclusão as respostas globais obtidas a partir da investigação.

2. Contextualização da investigação

O tema em estudo insere-se no campo do currículo e da avaliação em educação, em termos gerais, e no campo das ciências da educação física, referindo-se à avaliação das aprendizagens do ensino secundário. Escolhemos como título para este trabalho:

A Avaliação das Aprendizagens no Ensino Secundário: concepções, práticas e usos.

A expressão do título está associada aos objectivos do estudo e encerra uma tripla preocupação, no sentido de conhecer o processo de avaliação enquanto construção pensada e mediada pelos professores, de identificar como e quem intervém no processo e de compreender em que medida a avaliação das aprendizagens dos alunos constitui uma responsabilização dos professores em termos profissionais e sociais.

A escolha deste tema resulta de diferentes ordens de razões, que explicitamos em seguida:

- i. A nossa experiência de investigação resultante, por um lado, de trabalhos realizados no domínio do Desenvolvimento Curricular nomeadamente com a participação como

assistentes de investigação num projeto de investigação da Universidade do Minho, sobre os efeitos da reorganização curricular do ensino básico (*PIIC - Projeto de Investigação em Inovação Curricular*³), que permitiu conhecer as dificuldades sentidas pelas escolas na construção dos seus projetos curriculares e a falta de importância atribuída à avaliação desses projetos; e, por outro, da realização de uma tese de mestrado no domínio da Avaliação em Educação, que nos permitiu conhecer no contexto estudado as lacunas e dificuldades dos professores nesta área, designadamente um fraco domínio da teoria da avaliação e dos processos de referencialização, de avaliação curricular a nível da escola e uma falta de consciência colectiva acerca do currículo e da avaliação, com uma utilização da avaliação do currículo em sentido restrito, centrada unicamente nos resultados dos alunos;

- ii. Um interesse académico de perceber como a avaliação das aprendizagens é mediada pelos professores e quais os factores que influenciam e intervêm nessa mediação;
- iii. Um interesse pessoal sobre a avaliação vista como instrumento ao serviço das aprendizagens e sobre o seu uso pelos professores, pela escola e pela sociedade, como factor condicionante do desenvolvimento do currículo;
- iv. Um interesse profissional, por último, associado à nossa atividade lectiva na formação inicial de professores de Educação Física na área do currículo e da avaliação e à supervisão da prática pedagógica que nos permitiu, de 2004 a esta parte, reconhecer as dificuldades sentidas pelos alunos na transposição das aprendizagens sobre avaliação realizadas nos anos anteriores da licenciatura, para a prática do estágio, e verificar a existência de lacunas no domínio da teoria da avaliação por parte de alguns orientadores de estágio (e.g. atribuição de funções formativas a práticas de avaliação sumativa parcelar, inadequação de incorporação dos resultados da avaliação dita formativa para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem; uso inconsequente da avaliação diagnóstica relativamente ao desenvolvimento do currículo para além da definição de grupos de nível para o trabalho com os alunos, etc.). Este interesse é sustentado ainda, quer pela experiência acumulada na formação contínua de professores, tendo sido identificada neste contexto a existência de fracos conhecimentos no domínio da avaliação curricular da

³ Projeto financiado pela Fundação Calouste Gulbenkian, no âmbito do Concurso de Projetos de Pesquisa Educativa no País (2002).

escola e dos processos de avaliação das aprendizagens, designadamente da avaliação de competências, quer pelo facto de o tema da mediação da avaliação pelos professores no ensino secundário ser ainda pouco explorado cientificamente em Portugal e do qual existe pouca informação publicada nos últimos quinze anos⁴.

A utilidade e a relevância do tema a investigar explicam-se ainda pela necessidade pedagógica e legal da avaliação das aprendizagens dos alunos (Decreto-lei n.º 74/2004, Decreto-lei n.º 24/2006; Decreto-lei n.º 272/2007; Decreto-lei n.º 50/2011; Decreto-lei n.º 139/2012) e pelo aumento da pressão externa em torno das práticas de avaliação dos professores, tornando necessária uma explicitação dos processos avaliativos a par com as imposições legais, no sentido de dotar estes processos de rigor e transparência, obrigando à definição de critérios de avaliação pelos professores da escola e à sua publicitação para consulta pela comunidade escolar.

3. Definição do problema

A necessidade de conhecer e compreender o processo de mediação dos professores na avaliação das aprendizagens dos alunos do ensino secundário dá forma ao problema em torno do qual se desenvolve esta investigação e para o qual procuramos uma resposta a partir da seguinte questão:

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

⁴ A afirmação sustenta-se no trabalho de Barreira e Pinto (2005), publicado na Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação n.º 4 (pp. 21-105). Para este trabalho, em que os autores efetuam um levantamento das obras existentes sobre avaliação das aprendizagens (teses de mestrado e doutoramento, artigos publicados), foram selecionados 43 trabalhos dos quais apenas 8 dizem respeito neste período ao ensino secundário. Estes oito trabalhos foram desenvolvidos no âmbito de cursos de mestrado, baseando-se em estudos de caso e metade aborda o tema da avaliação das aprendizagens em Matemática, referindo-se os restantes à avaliação de atitudes, à avaliação da componente laboratorial, ao peso na avaliação do domínio sócio-afectivo e à avaliação no ensino do português.

dos professores sobre ensino, aprendizagem e avaliação, a sua formação profissional, a cultura de avaliação da disciplina (esfera didática) e da escola (esfera institucional), as condicionantes estruturais do sistema educativo (organização, currículo, avaliação), a contextualização socioeconómica da escola e dos alunos, o modelo de aluno que procura a escola e as determinantes pessoais dos professores, no respeitante ao modo como entendem e realizam a avaliação.

Neste quadro, para o desenvolvimento da investigação definimos os seguintes objetivos gerais:

- Caracterizar as conceções dos professores em relação ao ensino, à aprendizagem, à avaliação e ao currículo;
- Identificar as práticas de avaliação dos professores do ensino secundário;
- Determinar os usos dados à avaliação das aprendizagens pelos professores;
- Construir um inventário de práticas de avaliação das aprendizagens no ensino secundário.

Procuramos uma caracterização da mediação dos professores do ensino secundário na avaliação a partir das suas próprias vozes recolhendo informação sobre as suas conceções, práticas e usos da avaliação, assim como das condicionantes da sua ação avaliativa.

Um estudo desta natureza obriga desde logo a uma explicitação da orientação ontológica e epistemológica que seguimos. Este é um trabalho interpretativo, de raiz qualitativa, que envolve um estudo de profundidade, com recurso a metodologias mistas de análise e interpretação de dados e um estudo extensivo, baseado num questionário nacional com uma componente de tratamento quantitativa. Neste trabalho, embora diverso no desenvolvimento, assumimos que o conhecimento é construído socialmente e que a abordagem a uma temática como a da avaliação das aprendizagens, implica a realização de uma leitura, quer dos significados atribuídos pelos sujeitos implicados no fenómeno, quer da forma como esses significados são por eles interpretados, num dado contexto e momento. Assumimos igualmente que os pressupostos seguidos e a forma de abordagem adotada representam escolhas do investigador e que a leitura que produzirmos da realidade terá impressa a nossa ação, as nossas opções e que a nossa interpretação, ainda que regulada pelos princípios de cientificidade e éticos da investigação, será um resultado do

contexto de investigação, nomeadamente daquilo que nos foi possível ler e conhecer, do quadro teórico que nos ilumina e da metodologia selecionada e empregue para a solução do problema de onde partimos.

A operacionalização desta investigação, cujo desenho se apresenta adiante, envolve assim a realização de um estudo numa dinâmica de profundidade, realizado em duas escolas com ensino secundário localizadas no Litoral Oeste e a aplicação a nível nacional de um questionário online aos professores do ensino secundário do continente e ilhas.

4. Objetivos de investigação

Para o desenvolvimento desta investigação, definimos as seguintes questões-guia organizadas de acordo com os três eixos de análise principais:

Sobre as conceções:

- Os professores revelam conceções de ensino-aprendizagem e de currículo diferentes nas escolas estudadas?
- Os professores revelam conceções de avaliação diferentes entre escolas?
- Será que existem diferenças entre conceções e práticas de avaliação?
- Existem conceções dominantes ao nível da escola?

Sobre as práticas:

- Existe um conjunto de etapas comuns no desenvolvimento da avaliação?
- Quais as diferenças de procedimentos avaliativos entre as disciplinas que têm exames externos e as que não têm exame externo?
- Será que os resultados dos alunos são condicionados pelo agir avaliativo do professor?
- Será a intervenção avaliativa dos professores condicionada pela perceção da origem social dos alunos?
- Será que existe um conjunto de práticas de avaliação, que pode ser inventariado?
- Será que as escolas adotam estratégias específicas de promoção do sucesso dos alunos?
- Quais as condicionantes das práticas de avaliação dos professores?
- As condicionantes das práticas de avaliação relacionam-se com condições pessoais, históricas e socioculturais do sistema educativo?
- Quais são as influências que a avaliação externa exerce no desenvolvimento do currículo e na avaliação das aprendizagens realizada pelos professores?

Sobre os usos da avaliação:

- Será que as escolas utilizam os resultados da avaliação de forma diferente?
- Existe um alinhamento entre concepções, práticas e usos da avaliação?

E traçamos os seguintes objectivos de investigação, organizados a partir dos três eixos principais de análise,

Sobre as concepções:

- Conhecer as concepções dos professores acerca do currículo e da avaliação;
- Conhecer as concepções dos professores acerca do processo de ensino e aprendizagem;
- Identificar as concepções predominantes em cada escola (estudos de caso).

Sobre às práticas:

- Identificar as fases do processo de avaliação das aprendizagens;
- Caracterizar as práticas dos professores do ensino secundário no domínio da avaliação das aprendizagens;
- Identificar estratégias de promoção do sucesso dos alunos;
- Determinar as condicionantes das práticas de avaliação;
- Reconhecer a influência da avaliação externa nas práticas de avaliação;
- Reconhecer a influência da avaliação externa no trabalho dos professores;
- Construir um inventário de práticas de avaliação.

Sobre os usos da avaliação:

- Identificar as utilizações dadas aos resultados da avaliação pelas escolas;
- Estabelecer relações entre as concepções, as práticas e o uso dado aos resultados.

A contribuição deste estudo para o estado da arte perspectiva-se em três vetores: i) o aumento do conhecimento sobre a ação avaliativa dos professores do ensino secundário, pela caracterização das concepções que iluminam a sua ação, pela descrição das suas práticas e dos usos dos resultados da avaliação; ii) uma produção de conhecimento relativa à existência de culturas avaliativas nas escolas e nos departamentos estudados; e iii); a

produção de indicadores para a definição de um quadro de análise do agir avaliativo dos professores do ensino secundário em larga escala. O trabalho pode perspectivar-se ainda no quadro da sua possível contribuição para uma agenda da formação de professores no domínio da avaliação das aprendizagens.

O desenvolvimento da investigação realiza-se de acordo com o modelo de análise que criámos a partir da relação de interdependência dos três eixos principais do estudo: Conceções, Práticas e Usos (CPU). O modelo é representado pelo diagrama que se segue:

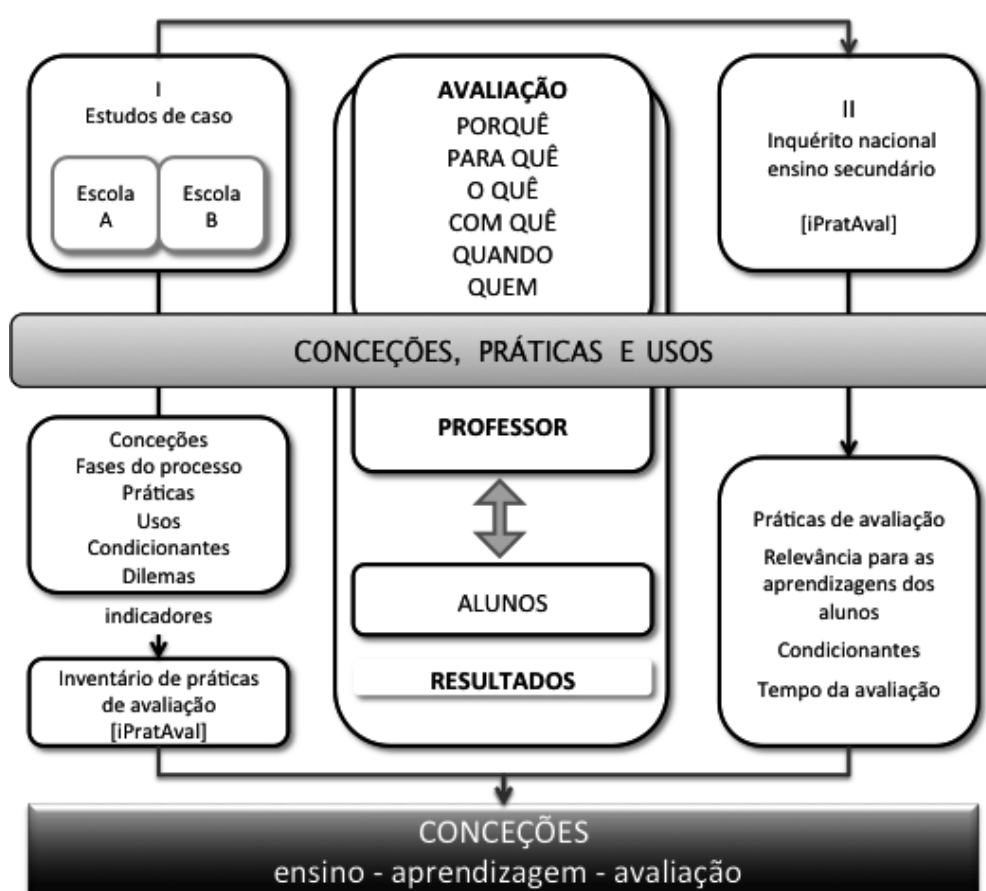


Figura 1 – Modelo de análise CPU: Conceções, Práticas e Usos.

O modelo baseia-se na ideia de que as atitudes influenciam os comportamentos dos indivíduos, sendo estes o resultado da atitude pessoal de cada sujeito, conjugada com uma norma subjetiva que se refere à pressão social para a realização desse comportamento.

A atitude, por sua vez, é um resultado das crenças do sujeito em relação a um comportamento e da avaliação que faz sobre as suas consequências (Ajzen, 2005). Nesse sentido, sustentando o modelo numa aproximação à teoria da ação reflectida de Fishbein e Ajzen (1975), a atitude é um dos fatores que determina a intenção, sendo um preditor do comportamento.

O modelo procede a uma caracterização da atitude, cruzando as práticas de avaliação, com a sua avaliação pelos sujeitos (relevância). Assume-se que a norma subjetiva está consignada a um mandato profissional e escolar do docente em relação à avaliação das aprendizagens dos alunos. Assim, é do cruzamento das práticas com a sua avaliação pelos atores que é definida a atitude como unidade central de processamento, reveladora de uma intenção e preditora do comportamento, permitindo o seu exame em relação à influência produzida nas concepções de ensino, aprendizagem e avaliação dos docentes.

Um estudo desta natureza desenvolve-se sustentado nos trabalhos de outros autores. Damos início na parte que se segue aos capítulos dedicados ao quadro teórico que ilumina e orienta esta investigação.

PARTE II. Enquadramento teórico

Um trabalho desta natureza envolve uma recolha empírica que é o resultado de um conjunto de opções e decisões sustentadas por uma determinada orientação concetual e metodológica. Ainda que modificável ao longo do processo, esta orientação ilumina o percurso de investigação, direcionando o interesse, definindo pistas, guiando a recolha, apoiando a leitura e a interpretação.

Nesta segunda parte do trabalho, apresentamos o quadro teórico de suporte que mobilizámos para o estudo. Iniciamos com uma abordagem às ligações entre currículo e avaliação. Segue-se uma sinopse evolutiva da avaliação como campo científico, com referência às concepções, às práticas e aos usos da avaliação, após o que faremos referência à avaliação externa das aprendizagens e ao contexto político e legislativo do estudo, finalizando esta segunda parte com a introdução da problemática da investigação.

1. Currículo e avaliação

A avaliação educativa é uma prática social que está implicitamente ligada a teorias sobre a investigação educativa, sobre o ensino e a aprendizagem, sobre a inovação escolar e a organização escolar e, necessariamente, sobre o currículo. A avaliação, vista como prática social, não poderá ser pensada e colocada em prática num vazio “apenas por referência a um conjunto de ideais tomado em si próprio, mas também por referência àquele existente e realizado no e pelo contexto social e institucional real em que vai ter lugar.” (Rodrigues, 1994: 95). Neste sentido e porque se trata de um dos elementos do currículo, uma abordagem ao tema da avaliação requer uma contextualização no âmbito mais alargado do desenvolvimento curricular e das concepções e práticas que lhe estão associadas. É com uma referência aos vínculos teóricos que estabelecemos entre a avaliação e currículo que damos início ao quadro teórico deste trabalho de investigação.

Conceito de currículo

As definições de currículo estão associadas a distintas concepções de Homem, de sociedade e de educação e a diferentes teorias curriculares. A orientação curricular adotada reflete, portanto, uma determinada concepção de educação, do processo de ensino-aprendizagem e do tipo de cidadão que se pretende formar. Assume-se assim que o

currículo não é neutro, que constitui uma seleção, uma construção social cuja importância se revê nas palavras de Gimeno (1988), ao referir, nomeadamente em relação ao ensino obrigatório, que

la pretensión de educar integralmente, que tiene la enseñanza obligatoria, plantea la necesidad de un consenso social y pedagógico sobre qué debe constituir el currículum base, porque ello supone el núcleo cultural básico de un pueblo y la única cultura a que muchos ciudadanos tendrán la oportunidad de acceder.

Desta forma, o currículo é também uma construção política, na medida em que representa escolhas efectuadas: i) ao nível macro, da política educativa e da definição do currículo nacional; ii) ao nível meso da escola, com a elaboração de Projetos Curriculares ao nível da Escola e integrados no seu Projeto Educativo e; iii) ao nível micro da sala de aula, através dos Projetos Curriculares de Turma (hoje renomeados planos da turma, de acordo com o Decreto-lei nº 139/2012) e da mediação do professor entre o aluno e o conhecimento, no processo didático.

De acordo com as várias orientações existentes, o conceito de currículo pode significar: uma série estruturada de objectivos de aprendizagem, ou de aprendizagens, que se pretende atingir, numa concepção prescritiva do currículo e associada a um paradigma tecnológico; o elo de ligação entre cultura, sociedade e educação, entre a teoria e a prática possível, dadas determinadas condições (Gimeno, 1988: 34), numa perspectiva interpretativa; ou ainda, no quadro de um paradigma crítico e de acordo com Kemmis (1998), “uma construção histórica e social apoiada numa metateoria⁵”.

Para Stenhouse, o currículo é “una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica e pueda ser trasladado efectivamente a la práctica” (1984: 29). César Coll (1991:31) inscreve a noção de projeto no conceito de currículo, definindo-o como “o projeto que preside às atividades educativas escolares, torna precisas as suas intenções e fornece guias de ação adequadas e úteis para os professores, que têm a responsabilidade direta da sua execução”.

As definições de Stenhouse (1984) e de Coll (1991) posicionam-se como norte curricular de uma perspectiva curricular mais aberta, pela concepção do currículo como

⁵ Aqui entendida como uma teorização sobre as relações entre teoria e prática.

algo inacabado, pela ênfase posta no currículo como ponte entre a teoria e a prática, em que a avaliação pode desempenhar um papel de motor da aprendizagem, como veremos adiante.

Teoria curricular

O aparecimento das teorias curriculares pode situar-se no século passado, destacando-se neste âmbito as obras de Bobbit (1918), Tyler (1949), Taba (1962), Carr e Kemmis (1988), Gimeno (1988), Eisner (1994), entre outros.

Em termos globais, uma teoria curricular inscreve-se no âmbito de um paradigma educativo e consiste na definição de um quadro teórico onde se coordenam as várias componentes do currículo tendo em vista a constituição de um referencial de orientação. Neste sentido, explica Pacheco (2001: 31) “a função da teoria curricular é descrever, explicar e compreender os fenómenos curriculares, servindo de programa para a orientação das actividades resultantes da prática com vista à sua melhoria”. As teorias curriculares constituem portanto expressões de um posicionamento teórico e dão origem a classificações diferentes, as quais ilustram “formas distintas de relacionar a teoria com a prática e a escola com a sociedade” (idem: 33).

Kemmis (1998), partindo dos trabalhos de Habermas (Pacheco, 2001; Flores, 2000) classifica as teorias curriculares em teoria técnica, teoria prática e teoria crítica.

A teoria técnica, de raiz positivista, do conhecimento dividido em disciplinas, caracteriza-se “por um discurso científico, por uma organização burocrática e por uma acção tecnicista” (Pacheco, 2001: 35)⁶. Esta teoria assenta numa relação hegemónica da teoria sobre a prática, sendo o currículo visto como um produto ou resultado, numa concepção de racionalidade técnica. Bobbit (1918) e Tyler (1949) são alguns dos autores cujos trabalhos ilustram esta concepção tecnicista.

Afastando-se desta lógica, a teoria prática enquadra-se numa concepção do currículo como processo e não como produto. O currículo enquanto processo define-se como uma proposta que pode ser interpretada de formas diferentes pelos professores e

⁶ citando Kemmis (1998: 134).

aplicada de acordo com contextos diferentes. A concepção prática do currículo tem em Schwab (1983) e Stenhouse (1984) os seus precursores mais conhecidos.

Por último, a teoria crítica caracteriza-se por um discurso dialéctico, uma organização participativa e uma ação emancipatória (Kemmis, 1998: 134). O currículo é visto numa perspectiva emancipadora não sendo “nem o resultado dos especialistas nem do professor individual, mas dos professores agrupados e portadores de uma consciência crítica e agrupados segundo interesses críticos” (Pacheco, 2001: 40). Esta concepção, afastando-se totalmente da concepção técnica do currículo, mantém, no entanto, alguma proximidade com a teoria prática.

As diversas teorias curriculares, de que esta classificação constitui um exemplo de síntese, concretizam-se em modelos conceptuais do desenvolvimento do currículo. Ilustramos estes modelos em seguida.

Modelos curriculares

Um currículo não resulta apenas de uma qualquer elaboração teórica, como já observámos. A opção por determinado modelo de currículo é portanto uma decisão que tem por base de definição as condicionantes políticas, sociais, económicas, psicopedagógicas, científicas técnicas de um dado contexto num determinado momento. Esta decisão é, salienta Gimeno (1988: 36), determinante para a atuação profissional dos professores, uma vez que a organização dos programas de ensino, a diferente ponderação dos seus componentes e dos seus objetivos e, acrescentamos, as atribuições sobre a avaliação, constituem também propostas de redefinição da profissionalidade dos professores.

Existem diversas propostas de classificação dos modelos curriculares que, apresentando embora terminologias diferenciadas, se situam num mesmo âmbito conceptual. A proposta de classificação formulada por Roman e Diez (1999) inclui quatro modelos curriculares: o modelo academicista, o modelo tecnológico, o modelo interpretativo-cultural e o modelo sócio-crítico, inscrevendo-se os dois primeiros numa concepção da teoria técnica e os dois últimos, respectivamente, nas concepções prática e crítica da teoria curricular.

Estes modelos referem-se a:

- *modelo academicista*: assenta no saber organizado em disciplinas, na explicação do professor como método nuclear e numa lógica do currículo centrado nos conteúdos; as capacidades, valores e atitudes dos alunos são desenvolvidas de forma indireta a partir de estratégias e atividades predefinidas; a avaliação é concebida como medida;
- *modelo tecnológico*: é um modelo curricular centrado nos objectivos a atingir e em que as atividades são os meios para atingir os objetivos operacionais, que indicam comportamentos observáveis e mensuráveis quantitativamente; a avaliação é entendida como “o processo de determinar até que ponto os objetivos do programa foram atingidos, após a aplicação da acção” (Leite et al, 2001: 10). A avaliação é concebida como medida e como descrição.
- *modelo interpretativo-cultural*: é um modelo de currículo centrado nos processos, sendo o processo de ensino e aprendizagem condicionado pela ação do professor, pelas suas concepções, pela sua reflexão. A aprendizagem é concebida como resultado da elaboração “de uma representação pessoal sobre um objecto da realidade ou sobre um conteúdo que pretendemos aprender” (Coll et al, 2001: 19). É portanto uma construção para a qual concorrem os conhecimentos prévios dos alunos, os quais são mobilizados, confrontados e reorganizados para a construção de conhecimento novo. A avaliação nesta perspectiva, é deslocada para os alunos e centra-se nos processos.
- em quarto lugar, o *modelo socio-crítico*, (ou crítico, apenas) na definição de Roman e Diez (1999), que recebe influência dos princípios teóricos da Escola de Frankfurt e de Habermas, um modelo centrado na situação, para o qual a teoria e a prática são indissociáveis e o currículo proposto é um currículo contextualizado e negociado, assente numa concepção do ensino como uma atividade crítica. Aqui a avaliação centra-se em processos dialécticos, em conjunto com uma definição dos objetivos negociada entre os atores envolvidos no processo educativo. Nesta perspectiva, os conteúdos educativos devem ser socialmente significativos e as atividades orientadas para uma aprendizagem cooperativa. O professor é um investigador na

aula: reflexivo, crítico “comprometido com la situación escolar y sociopolítica” (Roman & Diez, 1999) e desenvolve o seu trabalho em equipa.

Currículo fechado e currículo aberto

Na literatura sobre currículo e avaliação, os modelos de currículo anteriores são apresentados de forma mais simplificada, como forma de aproximação à prática. Autores como Peralta (2005), Roman e Diez (1999) e Vilar (2000), Nobre (2006), classificam os diversos modelos de currículo existentes em duas grandes categorias, situando-os num continuum entre uma aplicação rígida (modelos curriculares fechados) e uma aplicação flexível do currículo (modelos curriculares abertos).

Os modelos curriculares de recorte fechado dizem respeito a um desenvolvimento do currículo centralizado, sustentado num currículo formal e prescrito de aplicação comum a todos os contextos de ensino, sendo por esse motivo tecnicamente aplicado pelo professor, cuja função é a de transmitir conhecimentos aos alunos, os quais são receptores mais ou menos passivos. Tudo é decidido previamente a nível macro, do Estado, e supostamente cumprido a nível meso e micro, independente do contexto de ação educativa em que ocorre. As funções administrativas da avaliação têm um relevo maior, legitimado por uma avaliação sumativa e pelo uso predominante de formas de avaliação tradicional, em detrimento de outros modos de avaliar.

Os modelos de recorte aberto estão associados a um desenvolvimento do currículo que é participado, baseado numa proposta de currículo que deve ser flexibilizada, em maior ou menor amplitude, de acordo com os contextos de ação. Nesta perspectiva, humanista e interpretativa, o currículo é adequado pela escola e pelos professores a uma determinada realidade educativa, sendo as decisões partilhadas nos diferentes níveis de intervenção. O professor é aqui um facilitador e mediador da aprendizagem e os alunos são atores responsáveis pela (re)construção do seu próprio conhecimento. A avaliação assume nesta perspetiva um papel de motor da aprendizagem, valorizando-se as suas funções pedagógicas, nomeadamente a avaliação formativa e formadora e o uso de formas alternativas de avaliação, com participação dos alunos no processo.

A distinção efectuada por Peralta (2005: 182) entre modelos curriculares de ensino e modelos curriculares de aprendizagem, os quais considera protótipos de modelos de

currículo, parece-nos ilustrar adequadamente a diferença entre modelos curriculares fechados e abertos. Nos modelos centrados no ensino, a ênfase é colocada no produto e o currículo é fechado, situando-se nesta categoria as variantes de desenvolvimento do currículo associadas a uma perspectiva técnica do currículo e da avaliação. Por outro lado, nos modelos centrados na aprendizagem, a ênfase é colocada nos processos e o currículo é aberto (ibidem), relacionando-se com as concepções prática e crítica do currículo e da avaliação.

Num exercício de sistematização, posicionamos os vários modelos curriculares no diagrama seguinte (Figura 2), relativamente ao binómio currículo fechado-aberto, aos principais paradigmas curriculares e à avaliação.

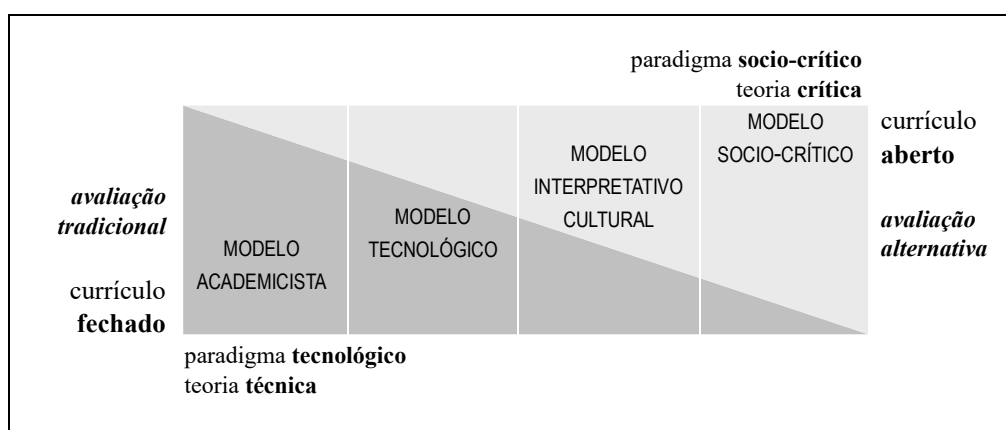


Figura 2 - Modelos curriculares e avaliação.

Estas propostas são redutoras na medida em que apontam para modelos puros. E nesse sentido constituem pontos de orientação, a partir dos quais é possível analisar uma realidade ou regular a nossa posição, num entendimento de que o currículo e a avaliação se desenvolvem numa perspectiva eclética, num cruzamento de várias tendências com predominância de uma ou outra orientação.

No capítulo seguinte exploramos as influências mais destacadas em relação à evolução da avaliação como campo científico.

2. A avaliação como campo científico

2.1. História

O desenvolvimento de qualquer ação humana envolve diversos processos de apreciação e de juízo. Estes processos podem referir-se a um determinado objecto, a um fenómeno, um indivíduo, uma ação, e podem ocorrer antes, durante ou após a ação. A apreciação realizada pode ser automática, em resultado de uma resposta não consciente a um dado estímulo por inerência de uma experiência, pode ser emergente, decorrente de uma consciência adquirida com a própria ação ou pode, ainda, ser resultado de uma deliberação prévia. Qualquer um destes tipos de apreciação, seja em relação a objetos, a fenómenos ou a ações, envolve um juízo para o qual são determinantes as características do objecto em apreço, o tipo de conhecimento que o sujeito detém sobre esse objecto e, evidentemente o propósito implícito ou explícito dessa apreciação. Estamos a falar de avaliação, uma ação fundamental do quotidiano humano.

A procura de regulação, de verificação e de controlo das ações, leva o ser humano a uma recolha constante de informação, que analisa e interpreta de modo a formular juízos sobre o meio em que vive, sobre as suas produções, os seus artefactos, os seus sentimentos, as suas ações e mesmo sobre as suas próprias decisões. O ato de avaliar faz parte do nosso quotidiano e é hoje reconhecidamente um processo repleto de valores, mas nem sempre foi visto assim. Será que existe *uma* avaliação? E de que avaliação falamos em educação?

No presente capítulo abordaremos esta temática, partindo de uma sinopse evolutiva do conceito, onde são apresentados os modelos de avaliação mais relevantes e com destaque na literatura específica. Em seguida, são apresentadas definições dos conceitos avaliação de aprendizagem, é descrito o processo de avaliação e são introduzidos os vários tipos e objetos de avaliação em educação.

Natureza e modelos de avaliação

A avaliação remonta à China Imperial, há cerca de três mil anos atrás, como forma de seleção dos funcionários do estado. Segundo Pinto (2002) existem indicações da utilização de testes na Grécia antiga, nomeadamente com Sócrates que integrava o

questionário avaliativo na sua metodologia didática (Lukas e Santiago, 2004). Na Roma antiga e nas obras de Cícero e Santo Agostinho existem referências a procedimentos avaliativos. Mais tarde, na Idade Média, no período entre 1375 e 1415, Joan Cele introduz nos Países Baixos alguns dos princípios curriculares e organizativos da escola atual, entre os quais os exames para a promoção dos alunos e a sua classificação com base no mérito (Wilbrink, 1997). Nesta época são formalmente introduzidos exames nos meios universitários, sob a forma de exames orais públicos (*disputatio*) perante um tribunal, instrumento largamente utilizado pelos Jesuítas. A época do Renascimento e a influência humanista trouxe um sistema de prémios para os melhores alunos, que exigia o conhecimento do aluno e a definição de algumas regras para classificar os alunos (Wilbrink, 1997). Ao longo do séc. XVIII, o crescente abandono da tradição oral, característica das sociedades agrárias (Correia & Dias, 1998) e o alargamento do acesso à educação, trazem uma necessidade de comprovação dos méritos individuais dos estudantes, dando origem às provas escritas.

No início do séc. XIX, desenvolvem-se os sistemas nacionais de educação e no quadro dos respectivos sistemas de exames surgem os diplomas que, segundo Max Weber constituem a comprovação de uma preparação específica para satisfazer as necessidades de uma sociedade hierarquizada (Escudero Escorza, 2003).

Horace Mann, propõe em 1845 o uso de exames escritos como forma de diminuição da subjetividade associada aos exames orais (Lukas & Santiago, 2004) e no final do séc. XIX, Rice conduz nos EUA aquela que é considerada a primeira investigação avaliativa em educação, que Escudero Escorza (2003) define como “uma análise comparativa sobre o valor da instrução no estudo da ortografia, utilizando como critério as pontuações obtidas nos testes”. Nesta altura, o movimento renovador das ciências humanas e a consequente adoção do positivismo das ciências naturais, faz aumentar o interesse sobre a medição científica do comportamento humano. A avaliação recebe nesta altura influências da pedagogia experimental, do evolucionismo de Darwin, do desenvolvimento dos métodos estatísticos e do desenvolvimento de uma sociedade industrial que potenciava uma necessidade de encontrar formas de seleção dos alunos, de acordo com os seus conhecimentos. Nos primórdios do séc. XX, encontramos-nos perante uma intensa atividade de avaliação, conhecida como “*testing*” (Escudero Escorza, 2003) que se caracterizava por uma conceção da avaliação e da medição como sinónimos. Os testes psicológicos têm na

altura um grande impacto, destacando-se as obras de Thorndike e Alfred Binet, este último responsável pelo início do trabalho que mais tarde viria a resultar nos testes utilizados na medição de capacidades cognitivas dos indivíduos. Estes testes viriam a ser reformulados e publicados posteriormente, em 1916, por Terman, da Universidade de Stanford, com o nome de Escala de Stanford-Binet, sendo introduzido em simultâneo o conceito de *quociente intelectual (QI)* (Guba e Lincoln, 1989; Lukas & Santiago, 2004). A utilidade destes testes foi rapidamente reconhecida pela administração e pelos decisores, a que não terá sido alheia na altura a necessidade de recrutamento de pessoal para a I Guerra Mundial.

Estamos perante a primeira geração da avaliação definida por Guba e Lincoln (1989), a *geração da medida*, cujo desenvolvimento se deve, por um lado à emergência das ciências sociais e à postura favorável de Stuart Mill relativamente ao uso da “abordagem científica” nestas ciências e, por outro, ao desenvolvimento do “*new scientific management*” na indústria e nos negócios e cuja influência se fez sentir nas escolas, sendo os alunos vistos como “«raw material» to be «processed» in the school plant, which was presided over, appropriately enough, by the school superintendent” (Guba & Lincoln, 1989: 25-26). Os testes passaram a ser o modo de medir se os alunos atingiram as especificações da escola, sendo os termos avaliação e medida utilizados como sinónimos. O método de avaliação confunde-se aqui com os procedimentos de aplicação do teste e “todas as ferramentas de avaliação produzidas por esse modelo são aparelhos de medição, de quantificação, de distribuição em uma escala graduada” (Bonniol & Vial, 2001: 49). Avaliar é medir.

Nos anos 20 do séc. XX, surge em França a *docimologia*, definida por Piéron (1979) como o estudo sistemático dos exames (Bonniol & Vial, 2001). Esta corrente criticava, por um lado, o divórcio existente entre o que era ensinado e as metas de instrução e, por outro, o peso da interpretação individual do professor na avaliação, propondo soluções como, por exemplo, a elaboração de taxonomias para a formulação de objectivos, a diversificação das fontes de recolha de informação sobre os alunos para além dos testes, a unificação dos critérios de correção e a revisão dos juízos de valoração entre os corretores (Escudero Escorza, 2003).

Na mesma altura inicia-se nos Estados Unidos o *Progressive Education Movement* liderado por John Dewey, uma escola de pensamento progressista na qual a criança é o centro da ação educativa e a aprendizagem entendida como desenvolvimento, assumindo a escola um papel ativo e inovador no crescimento harmonioso da criança.

O período após a I Guerra Mundial produziu um aumento do afluxo de alunos à escola nos EUA, alunos que apresentavam necessidades diferentes a que os antigos currículos de preparação para a universidade não podiam dar resposta. Por outro lado, existia um claro descontentamento com o currículo tradicional.

Em 1933 iniciou-se o *Eight Year Study*, um programa desenvolvido pela *Progressive Education Association* que, como descrevem Guba e Lincoln (1989), envolveu diversas escolas onde foram desenvolvidos novos currículos de forma a permitir o acesso ao ensino superior sem recurso ao chamado currículo *Carnegie*. (27). O propósito do *Eight Year Study* era, de acordo com Mateo (2000), o de “mostrar que los estudiantes formados en centros de secundaria con programas reformados de corte progresista, funcionaban al mismo nivel cuando pasaban a las facultades universitarias que aquellos que habían asistido a escuelas con programas convencionales” (27).

Avaliar este currículo constituía uma necessidade e foi Ralph Tyler o especialista que se encarregou dessa tarefa, “but with one important variation from conventional evaluation (measurement): the purpose of the studies would be to refine the developing curricula and make sure they were working” (Guba & Lincoln, 1989: 28). O propósito de avaliação definido não era somente o de verificar se os alunos aprendiam o que se pretendia, se os objetivos eram atingidos, mas também o de melhorar o currículo e de verificar o seu desenvolvimento. Surge a avaliação de programas. Tyler recolheu informação acerca da consecução dos objetivos pelos alunos e em conjunto com a informação sobre as fraquezas e potenciais do programa, refinou-o e reajustou-o até atingir um nível de resultados satisfatório. (Guba & Lincoln, 1989: 28). Os trabalhos de Tyler e as conclusões que retirou do estudo não têm, no entanto uma continuidade imediata.

O período da II Guerra Mundial levou a que apenas publicasse a obra *Basic Principles of Curriculum and Instruction* em 1949, na qual apresenta o seu racional para a elaboração do currículo, integrando nele o seu “método sistemático de evaluación

educativa, como el proceso surgido para determinar en qué medida han sido alcanzados los objetivos previamente establecidos” (Escudero Escorza, 2003).

Sobre a definição de avaliação, refere Tyler (1949):

The process of evaluation is essentially the process of determining to what extent the educational objectives are actually being realized by the program or curriculum and instruction. However, since educational objectives are essentially changes in human beings, that is, the objectives aimed are to produce certain desirable changes in the behaviour patterns of the student, then evaluation is the process of determining the degree to which these changes in behaviour are actually taking place (106).

Para Tyler (1949), a avaliação consiste fundamentalmente em determinar em que medida são alcançados os objetivos do currículo, afastando-se da conceção da avaliação como medida. Os objetivos são pré-estabelecidos e devem ser formulados em termos comportamentais, definindo o desenvolvimento individual do aluno no quadro de um processo de socialização (Escudero Escorza, 2003: 15). É a mudança de comportamento no aluno que constitui o objecto do processo avaliativo em Tyler, mas a função da avaliação não se esgota neste ponto. Para Tyler a avaliação fornece ainda informação acerca da eficácia do programa educativo e sobre o trabalho do professor (Escudero Escorza, 2003). O modelo proposto por Tyler inscreve-se numa conceção técnica do currículo e da avaliação, já o afirmámos, tendo as suas ideias sido muito bem acolhidas pelos especialistas em desenvolvimento curricular e pelos professores, dada a racionalidade da sua proposta. Situamo-nos na segunda geração da avaliação de Guba e Lincoln (1989), a *geração da descrição*, da qual o modelo de Tyler constitui o principal marco de referência.

O período após a II Guerra Mundial traduziu-se num período de expansão e optimismo, com uma produção de testes standardizados em quantidade e com o surgimento das taxonomias de objetivos de Bloom (1956) e mais tarde de Krathwohl (1964).

A abordagem descritiva orientada por objetivos foi, todavia, posta em causa após o lançamento do Sputnik pela URSS, em 1957. Nesta altura, emerge uma certa insatisfação com a escola pública e cresce, nomeadamente nos EUA, a exigência da prestação de contas sobre a eficácia da instituição escolar (*accountability*). A ideia de que o sistema educativo seria o motor do progresso económico e social e de que a escola seria o instrumento mais

eficaz para a promoção das metas da democracia, voltava-se agora contra a escola, responsabilizando-a pelos fracassos sociais.

São introduzidos novos programas que, unidos a uma necessidade de verificação da sua eficácia na melhoria da qualidade do ensino e a uma verificação da eficiência do sistema na sua aplicação, de modo a controlar os gastos em educação, tornam os anos 60 do século passado, diz Escudero Escorza (2003: 17) numa época fértil em exigências de avaliação no âmbito educativo.

Os avaliadores começaram a procurar não se comprometer com objectivos à partida, sem uma clara ideia do trabalho que iriam desenvolver. É introduzida na altura uma outra face da avaliação, o juízo de valor (Guba e Lincoln, 1989: 30). A formulação de juízo traz alguns problemas consigo, nomeadamente a necessidade de existência de standards, de padrões de referência para esses juízos. E estes padrões são carregados de valores, o que constitui uma dificuldade para muitos avaliadores que consideram que a avaliação deve ser livre de valores. Por outro lado, os avaliadores revelaram alguma dificuldade em desempenhar o papel de juízes. (Guba & Lincoln, 1989: 30).

Surgem entretanto vários novos modelos de avaliação, após 1967: modelos orientados para a consecução de metas, derivados do modelo tyleriano, com Stake e Provus; modelos orientados para a decisão, com Cronbach e Stufflebeam; modelos orientados para o consumidor com Scriven e o modelo orientado para a crítica artística de Eisner, entre outros (Guba & Lincoln, 1989: 30-31). Todos estes modelos têm em comum um aspecto: a consideração do juízo como uma parte integral da avaliação.

É no entanto aos artigos de Cronbach (1963), *Course improvement through evaluation* e de Scriven (1967), *The methodology of evaluation*, que é atribuída na literatura a definição das bases para esta nova concepção da avaliação.

Do trabalho de Cronbach (1963) distinguem-se vários factores: i) a associação do conceito de avaliação à tomada de decisões; ii) a ideia de que a avaliação se utiliza para melhorar um programa ao longo do seu desenvolvimento e de que a avaliação deve assentar em critérios bem definidos; iii) a defesa de estudos mais analíticos e de menor escala, incluindo estudos dos processos de ensino, medidas de rendimento e atitudes relativas às mudanças operadas nos alunos e estudos de acompanhamento dos alunos após

a participação no programa de aprendizagem e iv) a defesa da utilização de técnicas de avaliação diversificadas, para além dos testes (Escudero Escorza, 2003: 18).

Em relação a Scriven (1967) destaca-se o seu contributo para o enriquecimento do campo semântico da avaliação e mais tarde o seu modelo de avaliação sem referência a objectivos. Na concepção de Scriven (1967) a avaliação é a ciência do valor, a ciência da valoração. Nesta medida, afirma que uma coisa é atribuir valor e outra é o uso que se dá a essa informação, tecendo críticas aos autores que defendem a avaliação como uma actividade de recolha de informação para a tomada de decisões. Este autor considera que os valores podem ser investigados e justificados empiricamente, defendendo uma objectividade dos critérios de valoração.

Scriven (1967) estabeleceu as diferenças entre a avaliação enquanto actividade metodológica, a qual considera sempre igual, e as funções da avaliação, que podem ser variadas. É-lhe atribuída a distinção de duas das funções principais da avaliação: a avaliação formativa, que associa à avaliação realizada ao serviço de um programa em desenvolvimento, e a avaliação sumativa, relacionada com o processo de comprovação da eficácia de um programa e de tomar decisões acerca da sua continuidade. Além destes conceitos, Scriven introduz a distinção entre avaliação intrínseca, quando se avalia um elemento por si mesmo, e avaliação extrínseca, que se refere à valoração de um elemento pelos efeitos que produz nos alunos (Escudero Escorza, 2003: 18).

O modelo de avaliação sem referência a objectivos é introduzido por Scriven em 1973. A formulação deste modelo de avaliação, segundo Perez Gomez (1989), decorreu de duas preocupações essenciais: por um lado “el convencimiento de que los efectos secundarios de un programa educativo pueden ser más relevantes que los efectos acordes com los objectivos previstos [e, por outro] la necesidad de evitar el sesgo del evaluador al percibir y enfocar su búsqueda sólo en función de los objectivos previstos.” (439). Scriven defende uma avaliação sem recurso a objectivos, de forma a diminuir os enviesamentos da avaliação e aumentar a sua objectividade. O processo de avaliação é orientado para os consumidores, onde “all parties affected by something that is being evaluated should be taken into account and given at last their appropriate moral weighting –and in many cases, an appropriate opportunity for explicit participation and/or response to the evaluation process or outcome.” (Scriven, 2000). É um defensor da profissionalização da avaliação e

da independência do avaliador. Um avaliador interno, na concepção de Scriven (2000), é normalmente um avaliador amador, ideia que estará relacionada com críticas ulteriores tecidas aos enfoques de autoavaliação de programas, ao reivindicar para a avaliação o estatuto de disciplina científica (Scriven, 1994 *apud* Bolívar, 1994: 13).

O trabalho de Scriven, de acordo com Martinez Mediano (1996: 163), terá influenciado como ninguém o modo como se fala em avaliação, sendo da sua responsabilidade também a introdução do conceito de meta-avaliação. Para Perez Gomez (1989), Scriven procurou impor um determinado rigor intelectual no campo da investigação em avaliação, atribuindo-lhe a autoria de três distinções conceptuais: i) a distinção entre funções e objectivos da avaliação, ii) a distinção entre avaliação sumativa e formativa e iii) uma distinção entre avaliação e estimativa de consecução de objectivos (437).

O modelo CIPP, de Daniel Stufflebeam (1973, 2003) enquadra-se nesta concepção da avaliação relacionada com o juízo de valor. Este modelo constitui um guia de referência para o desenvolvimento de avaliações de programas, projetos, pessoal, produtos, instituições e sistemas de avaliação. O modelo estrutura-se em torno da avaliação do contexto, dos *inputs* (entradas), do processo e do produto.

A avaliação de contexto diz respeito à avaliação de necessidades, problemas e oportunidades num dado ambiente, fornecendo os critérios para a definição de metas e para o posterior juízo sobre os resultados. A avaliação de contexto pode ter lugar antes, durante ou mesmo no fim de um projeto ou curso (Stufflebeam, 2003: 39). A avaliação dos *inputs* (entradas) foca-se na escolha de estratégias, nos planos e nas abordagens seleccionadas para implementar o programa. As avaliações de *input* podem ocorrer em diversas fases e auxiliam os administradores e o pessoal envolvido no programa, ou projeto, a definir planos e a seleccionar as estratégias, de acordo com a informação disponível e com as necessidades detectadas. A avaliação do processo monitoriza, documenta e avalia as atividades, ou seja, o plano e a sua implementação. Esta avaliação tem como objectivos, em primeiro lugar, fornecer feedback à administração e aos intervenientes no processo acerca do respeito pelo plano delineado e da sua eficiência e, em segundo lugar, guiar os intervenientes adequadamente na modificação e melhoria do plano. A avaliação do produto

identifica e avalia resultados de curto e longo prazo; resultados pretendidos e não pretendidos (Stufflebeam, 2003).

Worthen e Sanders (1987) posicionam este modelo no âmbito dos modelos de avaliação de prestação de contas, orientados para a tomada de decisões da administração. Para estes autores a avaliação é vista por Stufflebeam como o processo de delineação, obtenção e fornecimento de informação para ajuizar sobre as alternativas a tomar (idem, 78).

Stake é outro dos autores cujo modelo se enquadra nesta perspectiva da avaliação, tendo evoluído de uma postura inicial próxima da avaliação como controlo, para uma posição de recorte humanista (Lukas & Santiago, 2004; Mateo, 2000) que serve de ponto de referência para outras abordagens de cariz respondente (cf. Bhola, 2000; House & Howe, 2003).

A *avaliação respondente*, proposta por Stake (1975) é uma abordagem da avaliação de programas que tem como preocupação dar resposta aos interesses e preocupações dos diferentes sujeitos envolvidos na avaliação (*stakeholders*⁷). A flexibilidade está presente, não só em termos estruturais, do próprio desenho da avaliação respondente, mas também, no que se refere às escolhas metodológicas, prevendo-se a utilização quer de metodologias quantitativas, quer qualitativas, com privilégio para estas últimas. A avaliação respondente, embora tenha como requisito a planificação e a definição de uma estrutura, assenta pouco em declarações formais e representações abstractas. (Stake, 2000: 349). O avaliador tem um papel de negociador, muitas vezes informal, de acordo com o que é estabelecido com os outros *stakeholders*.

A avaliação respondente segundo Stake (2000) deve incluir: a) a negociação com a parte contratante ou financiadora e estabelecimento de tópicos e questões a abordar; b) a participação e observação por parte do avaliador no contexto c) a identificação de assuntos e aspectos que sejam objecto de controvérsias d) a apresentação, para discussão inicial, de um relatório preliminar; e) uma investigação ampla sobre as controvérsias, preocupações e

⁷ O conceito de *stakeholder* significa *aquele que tem um interesse específico*, partindo de uma tradução da palavra decomposta: stake = investimento, aposta, risco + holder = aquele que possui. Nesse sentido, *stakeholders* são aqueles, pessoas, grupos ou instituições, que detêm um interesse específico num determinado objeto, resultante de alguma forma de investimento nesse objeto, direta ou indiretamente.

dúvidas que possam existir; f) uma identificação dos elementos que possam entrar em conflito com os dados encontrados e sua invalidação.

Stake (2000) considera que as duas funções básicas da avaliação são a descrição e o juízo e propõe um esquema de referência para a recolha de dados, assente nestas duas funções. Este esquema inclui entradas para a base racional do programa, para o registo das observações, para a explicitação de normas e critérios e para os juízos realizados a partir da aplicação das normas aos dados descritivos.

Enquadramos aqui ainda o modelo de avaliação iluminativa de Parlett e Hamilton, (1972, 1982) cujos objectivos “são os de estudar o programa inovador: como este funciona; como é influenciado pelas diversas situações escolares nas quais é aplicado; quais são as suas vantagens e desvantagens na opinião de seus principais interessados; e quais as condições que mais afetam as tarefas intelectuais e as experiências académicas dos alunos” (Parlett & Hamilton, 1982: 40). A preocupação de Parlett e Hamilton reside em proporcionar uma explicação inteligível de uma iniciativa de desenvolvimento de um currículo, em vez de limitar-se a medir o seu grau de consecução. (Stenhouse, 1984: 160).

A avaliação iluminativa centra-se na análise dos processos de negociação que ocorrem na sala de aula e sendo a avaliação, como sugere Mateo (2000), a consequência de um pacto, a negociação implica a abertura e flexibilidade metodológicas que caracterizam este modelo de avaliação. As ações fundamentais do processo iluminativo são a compreensão em profundidade do contexto e das suas inter-relações, a análise das implicações e a explicitação das perspectivas subjetivas, aproximando-se do modelo investigativo do estudo de caso (Mateo, 2000: 32-33). A avaliação iluminativa constitui portanto uma abordagem holística, “preocupando-se, assim, com a totalidade das inter-relações existentes nos fenómenos educacionais, não se fixando em aspectos limitados de um programa [...] tem como preocupação analisar a estrutura complexa dos fenómenos” (Vianna, 2000: 40).

No modelo de Parlett e Hamilton são essenciais dois conceitos: o sistema de instrução e o meio de aprendizagem. O sistema de instrução constitui um anteprojecto do currículo e pode persistir como ideia partilhada, modelo abstracto, assumindo uma forma diferente em cada situação. O meio de aprendizagem refere-se ao contexto social, psicológico e material no qual trabalham alunos e professores (Stenhouse, 1984: 160-161).

Estes dois sistemas interatuam, tornando visíveis as consequências imprevistas e sendo esta interação crucial para o avaliador iluminativo, o qual segundo esta perspectiva não procura controlar a situação, refere Stenhouse (1984), assemelhando-se mais ao antropólogo que ao psicólogo de laboratório.

Associado a este modo de entender a avaliação está também o trabalho desenvolvido por Stenhouse (1984, 1985, 1987) nas décadas de sessenta e setenta do século XX.

A avaliação em Stenhouse (1984) é igualmente entendida como um processo de procura de explicações inteligíveis para iluminar a prática educativa. O modelo de avaliação deste autor britânico, que assenta na investigação-ação, enquadra-se também numa visão holística da avaliação, afastando-se do modelo por objectivos e centra-se no processo de desenvolvimento do currículo, tendo em vista o seu aperfeiçoamento. O currículo e avaliação estão, deste ponto de vista, interligados e é privilegiada a função formativa da avaliação, como forma de regulação não apenas do desenvolvimento do currículo, mas também das aprendizagens dos alunos e do trabalho do próprio professor, que investiga as suas práticas. O professor é um investigador e o currículo é visto como um projeto a experimentar na prática, uma hipótese, resultante de um processo de negociação colegiada e é portanto na ação que ganha sentido.

Na conceção de Stenhouse (1984), a avaliação deve ser construída e negociada ao longo desse processo, devendo tomar em conta a natureza dos conhecimentos a aprender, as condições da aprendizagem e as características dos alunos. A perspectiva de negociação subjacente a este modelo de avaliação implica que sejam discutidos e explicitados os critérios a usar, de forma a possibilitar uma regulação eficaz pelos diversos intervenientes no processo educativo.

Para além da proximidade no tempo, estes dois últimos modelos apresentam elementos de ligação com a avaliação respondente de Stake (2000) e com algumas das ideias de Scriven (2000) anunciando no entanto a emergência de uma nova conceção da avaliação, emancipada, com a qual também se identificam.

O conjunto de trabalhos que aduzimos é representativo de um período de eclosão de modelos de avaliação associados ao desenvolvimento e consolidação da investigação educativa (Escudero Escorza, 2003), manifestando-se uma proximidade com a conceção

prática da avaliação. Esta é a geração da avaliação como juízo do valor, a terceira segundo Guba e Lincoln (1989), a partir da qual se assume o julgamento como parte integrante da avaliação e se caracteriza pela existência de uma pluralidade de conceitos, de critérios de avaliação, de processos e métodos, de funções, de audiências e pelo alargamento da informação a recolher para além dos efeitos pretendidos.

Em finais dos anos 80 do século passado, Guba e Lincoln (1989), baseando-se no paradigma de investigação construtivista (interpretativo, hermenêutico), elaboram a partir da avaliação respondente proposta por Stake (1975) e propõem uma abordagem naturalista como alternativa emergente no domínio da avaliação.

Configura-se assim um novo período da avaliação em que se procura dar resposta aos interesses e preocupações dos diferentes sujeitos envolvidos na avaliação (*stakeholders*). É uma avaliação que corresponde às necessidades de informação propostas por diferentes públicos, procurando dar-lhes voz no processo avaliativo, através da identificação das suas pretensões (*claims*), preocupações (*concerns*) e questões (*issues*), que constituem os *advance organizers* do processo de avaliação naturalista (Guba e Lincoln, 1989). Este tipo de avaliação caracteriza-se de acordo com Lincoln (2003) pela inclusão de um número alargado de audiências (*stakeholders*); por uma aceitação do conhecimento resultante da avaliação como conhecimento socialmente construído, privilegiando a construção de significados e não a definição científica da situação a avaliar; pela pluralidade de metodologias utilizadas, embora com claro privilégio das metodologias qualitativas com apresentação de dados em múltiplos formatos; pela existência de relações reestruturadas entre o avaliador e as suas comunidades, promovendo uma maior proximidade dos avaliadores em relação aos stakeholders e, a terminar; pelo entendimento de que a avaliação não é inocente, imparcial ou desinteressada (70-77).

Uma das funções do avaliador é a de conduzir a avaliação de tal modo que cada grupo de interessados tenha que confrontar-se com as construções de todos os outros, um processo que Guba e Lincoln intitulam de dialéctica hermenêutica (1986: 41).

A avaliação respondente, segundo Guba e Lincoln (1989: 42) tem quatro fases: i) identificação dos *stakeholders* e das suas pretensões, preocupações e questões; ii) apresentação das pretensões, preocupações e questões de cada stakeholder aos diferentes grupos, para discussão e comentários (sendo muitas das questões iniciais resolvidas nesta

fase; iii) as questões não resolvidas constituem os “*advance organizers*” para nova recolha de informação pelo avaliador e; iv) negociação entre os vários grupos de *stakeholders*, guiados pelo avaliador para, a partir da informação coligida, procurar chegar a consensos nos itens em discussão.

Guba e Lincoln defendem uma metodologia construtivista e, embora não rejeitem o uso de métodos quantitativos, sugerem que o paradigma positivista necessita ser substituído (1989: 43). E justificam a opção pelo paradigma construtivista para sua substituição: no plano ontológico, porque nega a existência de uma realidade objectiva; no plano epistemológico, porque o paradigma emergente nega a possibilidade do dualismo sujeito-objecto, defendendo a existência de uma interatividade entre o sujeito e o objecto, entre observador e observado; no plano metodológico, porque rejeita a abordagem experimental, do controlo de variáveis, que caracteriza a ciência e advoga, em vez disso, processos hermenêuticos, dialécticos, capazes de extrair toda a informação possível da relação entre o sujeito e o objecto e das atribuições de significados resultantes do processo de avaliação (ibidem: 43-44).

Esta é a quarta geração da avaliação, a geração da negociação, baseada no paradigma construtivista e próxima de uma concepção crítica, emancipatória, da avaliação. Rege-se, não pelos critérios científicos tradicionais, mas pelos critérios de credibilidade, de transferência, dependência e confirmação (Escudero Escorza, 2003) e tem como traços distintivos a ideia de que a avaliação é um processo sociopolítico, realizado em colaboração, de modo contínuo, recursivo e altamente divergente, o qual resulta num processo de ensino e/ou aprendizagem, criador de uma realidade. Sobre esta geração refere ainda Escudero Escorza (2003), aglutinam-se nesta concepção as características do avaliador das três primeiras gerações, de técnico, analista e juiz, ampliadas agora com as características de historiador e iluminador, de mediador de juízos da avaliação num contexto sociopolítico concreto.

Ao longo deste quadro sinóptico da evolução da avaliação apresentámos em simultâneo alguns dos modelos de avaliação. Estes modelos são objecto de diversas classificações, consoante os autores, informação que sistematizamos no quadro 1.

Quadro 1 - Tipologias de modelos de avaliação.

Paradigma de investigação	Classificação dos modelos de avaliação por autor				Designação de síntese
	Stufflebeam & Shikfield (1987)	Perez Gomez (1989)	Worthen, Sanders & Fitzpatrick (1997)	Alkin & Christie (2004)	
Quantitativo	Avaliação como método científico (Schuman)	Análise de sistemas (Rossi, Freeman & Wright)		Modelos centrados nos métodos (Cronbach, Rossi, Tyler)	Avaliação como medida
	Avaliação orientada para os objectivos (Tyler)	Objectivos de comportamento (Popham, Tyler)	Avaliação orientada para os objectivos (Provus, Tyler)		Avaliação orientada para os objectivos
	Avaliação adversativa (Owens)		Avaliação adversativa (Owens)		Avaliação adversativa
	Avaliação orientada para o aperfeiçoamento (Stufflebeam)	Avaliação orientada para a tomada de decisões (Stufflebeam)	Avaliação orientada para a tomada de decisões (Alkin, Stufflebeam)	Modelos centrados na utilização (Alkin, Fetterman, Patton, Stufflebeam)	Avaliação orientada para a tomada de decisões
	Planificação avaliativa (Cronbach)				
	Avaliação centrada no consumidor (Scriven)	Avaliação sem referência a objectivos (Scriven)	Avaliação orientada para o consumidor (Scriven)	Modelos centrados na valoração (Guba & Lincoln, Eisner, House, MacDonald, Scriven, Stake,)	Avaliação sem referência a objectivos
	Avaliação centrada no cliente (Stake)	Avaliação respondente (Stake)	Avaliação orientada para os participantes (Guba; MacDonald; Parlett & Hamilton; Stake)		Avaliação centrada no cliente
	Avaliação iluminativa (Parlett & Hamilton)	Avaliação baseada na negociação (MacDonald, Parlett & Hamilton, Stake, Stenhouse,)			Avaliação baseada na negociação
	Crítica artística (Eisner)	Avaliação orientada para os especialistas (Eisner)	Avaliação como crítica artística		
Qualitativo					

Com base em Alkin & Christie (2004); Bonniol & Vial (1997); Perez Gomez (1989); Stufflebeam & Shikfield (1987); Worthen, Sanders & Fitzpatrick (1997).

Do exercício de comparação e de síntese realizado a partir destas classificações, podemos enquadrar os modelos de avaliação de programas em oito categorias:

- Avaliação como medida;
- Avaliação orientada para os objectivos;
- Avaliação adversativa;
- Avaliação orientada para a tomada de decisões;
- Avaliação sem referência a objectivos;

- Avaliação centrada no cliente;
- Avaliação baseada na negociação;
- Avaliação como crítica artística.

Paradigmas de avaliação

A literatura inclui diversos exercícios de categorização do campo da avaliação, numa procura de sistematização das posições assumidas pelos atores, quer no plano discursivo, quer no plano das práticas de avaliação. Antes de avançarmos para uma definição dos conceitos, cabe agora apresentar duas dessas categorizações, de Rodrigues (1994, 2002) e de De Ketele (2012), que servem de orientação teórica deste trabalho.

Partindo de um conjunto de análises realizadas por diferentes autores, Rodrigues (1994, 2002) identifica três paradigmas da avaliação: o paradigma objectivista, o paradigma subjetivista e o paradigma crítico, que estão associados, respectivamente, às perspectivas técnica, prática e crítica da avaliação e do currículo.

Paradigma objectivista ou perspectiva técnica da avaliação

De acordo com Rodrigues (1994: 96), esta postura assume que a realidade social é idêntica à realidade física, estável e reversível, em que os fenómenos se repetem e são independentes da vontade dos sujeitos, das suas opiniões e representações, podendo explicar-se estes comportamentos e fenómenos sociais em termos de causalidade linear.

Na perspectiva técnica os objectivos são o elemento curricular com maior poder e desta visão do currículo resulta uma conceção de avaliação como elemento de controlo que, segundo Fernández Sierra (1994: 300), se realiza a diversos níveis: dos professores sobre os alunos, da escola sobre professores e alunos, da administração e dos desenhadores de currículo sobre o sistema. O currículo é construído à prova de professores, de alunos, de escolas e do contexto em que se aplica, sendo a formulação de juízos de valor algo objectivo e independente de valores. De acordo com Rodrigues (1994), a avaliação “identifica-se aqui inevitavelmente a um processo de controle [sic] externo e não necessita de explicitar, questionar, fundamentar, ou justificar o referencial de avaliação, estabelecido e imposto autoritariamente pelas hierarquias administrativas” (97-98). As aprendizagens

são contempladas como um produto que pode medir-se por comparação a critérios pré-determinados ou a outros produtos obtidos em circunstâncias diferentes, explica Grundy (1991: 61) ao estabelecer a afinidade desta perspectiva de avaliação com o modelo utilizado na indústria para a prova de um produto.

Este modo de conceber a avaliação separa-a do processo de ensino e aprendizagem e refere-se essencialmente à medição, convertendo-se os professores em medidores das condutas observáveis dos alunos, numa ação eminentemente mecânica, configurada pela imposição de formas de pensar e de fazer rotineiros que legitimam a sua ausência de participação nos processos de decisão curricular (Fernández Sierra, 1994: 301-302). Nos modelos de recorte técnico, além da função de seleção, a avaliação cumpre uma função de repressão, de fiscalização e de reprodução social.

Paradigma subjetivista ou perspectiva hermenêutica da avaliação

Nesta perspectiva da avaliação é assumida a complexidade e a irreversibilidade das situações que, refere Rodrigues (1994: 98), são “construídas pelos sujeitos a partir de interesses e valores diversos e em conflito, pelo que apenas compreensíveis em função das suas intenções e do modo como interpretam as situações”.

O conhecimento é tomado como subjetivo, a teoria tem origem na prática e é por ela validada e a avaliação converte-se por isso em parte integrante do processo educativo, como esclarece Grundy (1991): “la evaluación significará elaborar juicios acerca de la medida en que el proceso y las prácticas desarrollados a través de experiencia de aprendizaje favorecen el «bien» de los participantes” (111). Um interesse prático exige, portanto, que os participantes sejam os juizes das suas ações, uma vez que aqueles juízos requerem um tipo de conhecimento a que apenas podem aceder aqueles que participam no processo de ensino e aprendizagem (Grundy, 1991: 111).

A avaliação assume uma função de autorregulação e o indivíduo constitui a fonte do referencial de avaliação, diz Rodrigues (1994: 99), devendo “participar na organização, gestão, execução e controle do dispositivo e do processo de avaliação, bem como na utilização dos resultados”. A avaliação nesta perspectiva, é deslocada para os alunos e centra-se nos processos, constituindo parte integrante das próprias situações de aprendizagem.

Paradigma crítico da avaliação

Nesta perspectiva a avaliação não pode ser tratada como um aspecto separado do processo de construção do currículo; do mesmo modo, o lugar do controlo dos juízos sobre a qualidade e o significado do trabalho radica nos participantes no processo de ensino e aprendizagem. Mas existem diferenças relativamente à perspectiva prática. Sobre este aspecto, salienta Grundy (1991: 176):

“El juicio sobre el significado de un acto de aprendizaje y enseñanza tiene lugar en el marco de organización de la ilustración y la acción dentro de los grupos. Los grupos que participan en la praxis emancipadora dependen del desarrollo de un consenso subyacente sobre el significado como base para la acción cooperativa”.

Habermas (citado por Grundy, 1991), considera que a ação dos grupos na procura de consensos constitui uma forma de construção do seu próprio conhecimento e nesta perspectiva a avaliação forma parte do rigoroso projeto de atribuição de significados aos fenómenos, levado a cabo pelo grupo. Será através dos processos de autorreflexão que os grupos realizarão os juízos necessários sobre a medida em que a sua organização é indicativa da sua ilustração e emancipação (Grundy, 1991: 177-178). Esta é uma visão dialéctica da realidade social, a que corresponde, uma pedagogia reflexiva e crítica e neste caso, segundo Rodrigues (1994), na definição do referencial não será privilegiada uma das fontes, externa ou interna, entendidas como polos de uma relação dialéctica. O referencial de avaliação será, assim, o resultado de “uma co-construção assente no confronto, transformação e síntese dessas duas posições” (Rodrigues, 1994), definindo-se e reconstruindo-se ao longo do processo de avaliação, o qual é desenvolvido de modo participativo e colaborativo por aqueles implicados nas situações educativas avaliadas.

Faz parte de natureza humana a formulação de juízos de valor a partir daquilo que é percebido no imediato. Esta será, portanto, uma forma de avaliar a que podemos chamar de naturalista e que se baseia no que os nossos sentidos conseguem captar e no que é possível ajuizar a partir destas fontes.

A avaliação referencializada, ao contrário da anterior, tem a ver com o uso de grelhas de leitura da realidade, mais ou menos construídas, informadas e de algum modo explícitas ou conhecidas. Apela antes para uma comparação entre o que é lido e o que é esperado. Como refere Hadgi (1999), está associada à dupla construção de um referencial,

por um lado, e do que é extraído da realidade observada, por outro, com base nessa referência.

A avaliação recebe influências destas duas perspectivas: se o referencial é uma lente de observação de uma dada realidade, na verdade limita essa observação, definindo o enfoque e a profundidade, usualmente de modo prévio; por seu lado, a intuição produz observações do real que, não sendo condicionadas pelo desempenho esperado, permitem tudo e nada julgar, deixando ao critério de cada um a seleção da informação e o seu grau de relevância. Na primeira forma existe uma qualidade da avaliação que tem uma natureza totalmente diferente da avaliação intuitiva. Aqui, é o controlo do referente e do referido que permite uma validade dos dados recolhidos e a fiabilidade do juízo, por oposição a um juízo discricionário, sensorial, dependente da experiência, do saber, da ideia que cada um tem daquilo para que serve a avaliação.

Na realidade, usamos ambas as formas de avaliação, entrecruzando-se e influenciando-se mutuamente. De Ketele (2012: 196-198) identifica quatro paradigmas de avaliação cujo âmbito inclui estas dimensões e que sistematizamos no quadro 2.

Quadro 2 – Paradigmas de avaliação.

Dimensões de análise	Paradigma de avaliação			
	Intuição Pragmática	Medida	Mestria das Aprendizagens	Avaliação para a Aprendizagem
Conhecimento produzido	<ul style="list-style-type: none"> Juízo sumativo local e intuitivo sobre os alunos 	<ul style="list-style-type: none"> Juízo sumativo com base numa escala de medida objetiva 	<ul style="list-style-type: none"> Saberes de ação sobre a mestria das aprendizagens, em referência a padrões globais 	<ul style="list-style-type: none"> Saberes de ação locais, em referência aos progressos possíveis dos alunos
Normas ou saberes de referencia	<ul style="list-style-type: none"> Saberes ensinados localmente e os comportamentos dos alunos 	<ul style="list-style-type: none"> Padrões de referencia mensuráveis numa escala unidimensional 	<ul style="list-style-type: none"> Padrões de referencia prescritos, traduzidos em objetivos de mestria 	<ul style="list-style-type: none"> Saberes locais (contexto) susceptíveis de serem aprendidos pelos alunos
Dispositivos de recolha	<ul style="list-style-type: none"> Questionamento, testes, exames, instrumentos de verificação da adaptação do aluno à escola 	<ul style="list-style-type: none"> Provas pontuais padronizadas, com itens validados por modelos psicométricos 	<ul style="list-style-type: none"> Testes regulares sobre a mestria das aprendizagens prescritas e do domínio de pré-requisitos 	<ul style="list-style-type: none"> Auto e coavaliações das ações e dos produtos de aprendizagem, em relação à evolução da aprendizagem
Questão central colocada ao aluno	<ul style="list-style-type: none"> Será que estudou e aprendeu tal como eu exigi? 	<ul style="list-style-type: none"> Será que se posiciona bem numa escala de desempenho? 	<ul style="list-style-type: none"> Será que atingiu a mestria dos padrões de desempenho prescritos? 	<ul style="list-style-type: none"> Será que tomou consciência de que progrediu graças às ações que desenvolveu e aos recursos que mobilizou?
Tratamento da informação	<ul style="list-style-type: none"> Sumativo, intuitivo 	<ul style="list-style-type: none"> Sumativo, objetivado 	<ul style="list-style-type: none"> Sumativo ou descritivo, consoante o caso 	<ul style="list-style-type: none"> Interpretativo
Destinatários	<ul style="list-style-type: none"> Os atores que detêm poder sobre o comportamento do aluno 	<ul style="list-style-type: none"> Os atores com interesse em comparar 	<ul style="list-style-type: none"> Os atores internos e externos com função de regulação 	<ul style="list-style-type: none"> Os atores do contexto, em particular os alunos e os professores
Conceitos-chave	<ul style="list-style-type: none"> Contrato didático Contrato pedagógico 	<ul style="list-style-type: none"> Medida (docimologia, edumetria) Quase-mercado 	<ul style="list-style-type: none"> Pedagogia da mestria Avaliação formativa proactiva e retroativa 	<ul style="list-style-type: none"> Auto e coavaliação Regulação interativa e apoio

Com base em De Ketele (2012: 196-198).

Os paradigmas identificados por De Ketele (2012) resultam do cruzamento de dois vectores de análise da avaliação: os saberes produzidos e as normas de referência. Para este autor podem distinguir-se dois tipos de saberes produzidos pela ação avaliativa: os resultantes do próprio juízo avaliativo e os saberes de ação. Os primeiros saberes, segundo De Ketele (2012), estão associados à ideia de transformação do juízo numa classificação passível de ser comunicada a uma audiência mais ou menos estrita, seja o próprio aluno, a escola ou mesmo organizações internacionais. Os saberes de ação (*savoirs d'action*), por

outro lado, prendem-se com o intuito claro de tomar decisões. Neste sentido, esclarece, ainda que um processo avaliativo orientado para a ação possa incluir uma fase de juízo de valor, o seu produto final não será um juízo para comunicar, mas antes a determinação de uma decisão a tomar para a ação (De Ketele, 2012: 197).

2.2. Conceptualização da avaliação

Neste capítulo são abordados conceitos fundamentais ao estudo, relativos à avaliação das aprendizagens. Primeiramente, apresentamos as várias definições de avaliação, seguindo-se a referência ao conceito de aprendizagem e às teorias mais destacadas na literatura, após o que faremos uma exploração do tema da avaliação das aprendizagens e respectivas conceções.

Avaliação

A avaliação é uma ação que não tem paralelo em termos de processos mentais, por envolver um juízo que é, na sua produção, de uma complexidade única. A avaliação é penosa, pesada, porque exige uma projeção muito evidente de quem ajuíza, qual processo ético de interpretação da realidade, publicamente assumido e conseqüentemente individual. Avaliar é o resultado de um confronto, mandatado ou não, entre uma realidade que se percebe e percebe e uma perspectiva ideal dessa mesma realidade. Aí reside a dureza do ato, na inscrição da sua componente ética e moral, decorrente de um constrangimento resultante da consciência interior do indivíduo, de que a referência (ideal) que utiliza e a leitura que faz da realidade, são efetivamente construções, suas, naquele momento específico, dadas as circunstâncias da situação e o contexto institucional e profissional em que o sujeito opera, e é feita a avaliação. O que é afinal avaliar?

Avaliar vem de “*valia*”, que, por sua vez, vem de “*val(er) + -ia*”. “*Valer*” provém do latim ‘*valere*’, «*ser forte, vigoroso; fig., potente, ter valor; estabelecer-se, manter-se, reinar; ter por fim, por objectivo/objectivo; ter uma significação, um sentido (falando de uma palavra); passar bem, estar de saúde*».

Avaliar tem a ver com valor e com justiça, mas também com punição e igualmente com poder, e com política. É um instrumento ao dispor do indivíduo, dos atores, dos sujeitos e ao serviço das instituições e dos sujeitos institucionais. Para Álvarez Mendéz (2001: 47) o termo avaliar depende do que se entende por conhecimento e por construção e formação do pensamento e ainda da forma como interpretamos o saber. Depende ainda da conceção de currículo, de ensino e de aprendizagem. Por outro lado a avaliação assume ainda significados diferentes consoante o público que a interpreta e o seu quadro de referência.

As diferentes formas de conceber e praticar a avaliação em educação devem-se a um conjunto de factores, identificados por Gimeno (1997):

- a evolução das funções atribuídas à escola na sociedade e no mercado de trabalho;
- as posições adoptadas acerca da validade do conhecimento que se transmite;
- as conceções acerca dos alunos e acerca da aprendizagem;
- a estruturação e organização do sistema escolar;
- o afastamento entre professor e aluno na relação pedagógica, resultante da massificação do ensino;
- a forma de entender a autoridade (338).

Para Gimeno (1997), “la universalización del sistema educativo adopta la evaluación como una práctica extendida para estimular y controlar al estudiante, más cuando se pierde la relación personal continuada del profesor con cada uno de sus alumnos.” (338-339). As práticas de avaliação de um sistema educativo atual são, pois, uma mistura resultante da influência deste conjunto de factores, das práticas tradicionais e das diferentes conceções e missões atribuídas à avaliação. Hoje, afirma Gimeno (1997), valorizamos a avaliação numa “perspectiva comprensiva, cuyos objetos son muy variados, com muy diversas metodologias o técnicas”, tendo em vista um melhor conhecimento da realidade e do progresso dos alunos, no entanto, na prática da sala de aula a avaliação revela a sua ligação a outras práticas e a outros ideais anteriores (idem: 339). Neste sentido, é possível afirmar, com Mateo (2000: 22), que a avaliação legitima o valor de certos tipos de atividade educativa em relação a outros e discrimina, portanto, entre o que terá reconhecimento social e educativo a partir do ato avaliativo e o que não terá.

As várias definições de avaliação podem ser agrupadas de acordo com o seu conteúdo, de acordo com Lukas e Santiago (2004: 79-84). Apresentamos em seguida, uma adaptação da classificação destes autores, sintetizando as definições em quatro categorias:

- (a) Definições que se referem aos resultados dos alunos após um processo de instrução – relacionadas com as ideias de avaliação como medida e como descrição e com a perspectiva técnica da avaliação e do currículo. Nesta perspectiva avaliar é:

“Um processo para determinar em que medida os objectivos educativos foram alcançados” (Tyler, 1949);

Uma *“reunião sistemática de evidências a fim de determinar se na realidade se produzem certas mudanças nos alunos e estabelecer o grau de mudança em cada estudante”* (Bloom et al, 1975);

Um *“processo sistemático de recompilar, analisar e interpretar informação para determinar o grau em que os alunos atingiram os objectivos de instrução”* (Gronlund, 1985).

- (b) Definições que fazem referência à determinação do mérito ou do valor – associadas à ideia da avaliação como juízo do valor, ampliando a noção de avaliação para além dos resultados dos alunos e relacionadas com uma perspectiva prática da avaliação e do currículo. Avaliar é, segundo este ponto de vista:

O *“processo pelo qual se determina o mérito ou o valor de alguma coisa”* (Scriven, 1967);

Um *“processo sistemático planificado, dirigido e realizado com o fim de ajudar um grupo de clientes a julgar e/ou aperfeiçoar o valor e/ou mérito de um objecto”* (Stufflebeam & Shinkfield, 1987);

“Um juízo através do qual nos pronunciamos sobre uma dada realidade, ao articularmos uma certa ideia ou representação daquilo que deveria ser, e um conjunto de dados factuais respeitantes a esta realidade (Hadgi, 1994);

“O acto de recompilar informação sistemática a respeito da natureza e da qualidade dos objectos educativos, da qual resulta uma descrição completa e um conjunto de juízos de valor referentes aos diversos aspectos da sua qualidade” (Nevo, 1997);

Um *“processo de recolha de informação orientado para a emissão de juízos de mérito ou de valor a respeito de um sujeito, objecto ou intervenção com relevância educativa”* (Mateo, 2000).

- (c) Definições que se baseiam na informação para a tomada de decisões - associadas também à ideia da avaliação como juízo do valor e a uma visão prática da avaliação e do currículo, orientada para a melhoria da prática e em que avaliar é:

Um “*processo de recompilação e utilização da informação para tomar decisões*” (Cronbach, 1963);

O “*Processo de identificar, obter e proporcionar informação útil e descritiva acerca do valor e do mérito das metas, da planificação, da realização e do impacto de um objecto determinado, com o fim de servir de guia para a tomada de decisões, solucionar os problemas de responsabilidade e promover a compreensão dos fenómenos implicados*” (Stufflebeam & Shinkfield, 1987);

Uma “*recolha sistemática de informação sobre a qual se possa formular um juízo de valor que facilite a tomada de decisões*” (Peralta, 2002; Tenbrink, 1999);

- (d) Definições que sintetizam os vários aspectos – Recolhem aspectos das várias perspectivas anteriores, de uma forma ecléctica, com ligações às diversas concepções de avaliação e de currículo. Avaliar significa:

A “*valoração, a partir de critérios e referências pré-especificadas, da informação tecnicamente desenhada e sistematicamente recolhida e organizada, sobre quantos factores relevantes integram os processos educativos para facilitar a tomada de decisões de melhoria*” (Perez Juste, 2000, 2006);

Uma “*Recolha de informação rigorosa e sistemática para obter dados válidos e fiáveis acerca de uma situação com o objectivo de formar e emitir um juízo de valor com respeito a ela. Estas valorações permitirão tomar as decisões consequentes em ordem a corrigir ou melhorar a situação avaliada*” (Casanova, 1999).

Elaborando em torno das várias categorizações, definimos avaliação como:

um processo sistemático de recolha de informação respeitando determinadas exigências, que envolve a formulação de juízos de valor com base num referencial, de modo a facilitar a tomada de decisões (Nobre, 2009).

As várias definições de avaliação espelham diferentes posições sobre o que é, como deve realizar-se e para que serve a avaliação. A discussão sobre a orientação quantitativa ou qualitativa da avaliação é um exemplo disso mesmo. Por um lado, a herança psicométrica remete para uma lógica de quantificação, por outro, a visão humanista e ecológica do ser humano configura posturas mais defensoras de uma avaliação qualitativa. Vemo-las como complementares. Para Casanova (1999), não existem dúvidas aparentes

em relação à necessidade de incorporar um modelo de avaliação qualitativo nos processos de ensino e aprendizagem, que forneça dados sobre o real progresso dos alunos e que atribua à avaliação o seu papel de elemento curricular ao serviço da aprendizagem. Não obstante, e confirmando as diferenças entre as componentes discursiva e prática, verificam-se, diz Casanova (1999: 59),

dificultades importantes para llevar a la práctica ese modelo de evaluación, bien sean estas por la exigencia de cambio de mentalidad que implican, por la presión que el modelo social ejerce sobre el educativo o por la necesidad de otras modificaciones estructurales y organizativas del sistema escolar que no se producen y que favorecerían su adecuada aplicación. (1999: 59).

O problema da incorporação de novas conceções de avaliação resulta do facto de que não basta adoptar esses conceitos e estar de acordo com eles. Como salienta Casanova (1999), implica também “cambiar las prácticas que se llevan a cabo en las aulas e invertir, en muchos casos, sus valores.” (ibidem). Implica, portanto abandonar uma conceção de “ensinar para aprovar” para assumir uma conceção de ensino e aprendizagem como forma de alcançar uma formação plena e integral como pessoa, para o que deve concorrer toda a organização do sistema educativo e em concomitância a avaliação (idem: 60).

Casanova defende uma definição de avaliação aplicada ao ensino em que é notória uma orientação deliberada para os processos e para a função formativa da avaliação, direção aliás que é recorrente em diversos autores, como Allal *et al* (1986), Alvarez Mendez (2001), Black e William (1998), Fernandes (2005), Noizet et Caverni (1985), Ribeiro (1999), entre outros. De acordo com a autora,

la evaluación aplicada a la enseñanza y el aprendizaje consiste en un proceso sistemático y riguroso de recogida de datos, incorporado al proceso educativo desde su comienzo, de manera que sea posible disponer de información continua y significativa para conocer la situación, formar juicios de valor con respecto a ella y tomar decisiones adecuadas para proseguir la actividad educativa mejorándola progresivamente.” (Casanova, 1999: 60).

Avaliar é, para Hadgi (1999), o ato pelo qual se formula um juízo de “valor” incidindo num objecto determinado (indivíduo, situação, ação, projeto, etc.) por meio de um confronto entre duas séries de dados que são postos em relação: dados que são da ordem do facto em si e dizem respeito ao objecto real a avaliar e dados que são da ordem do ideal e que dizem respeito a expectativas, intenções ou a projetos que se aplicam ao mesmo objecto. Já o referimos antes. Avaliar é assim um ato de confronto entre o referente

(o conjunto das normas ou critérios que servem de grelha de leitura do objecto a avaliar) e o referido (o que é registado acerca desse objecto através desta leitura). Mas para Hadgi (1999) o processo de avaliação caracteriza-se na realidade por uma dupla articulação: i) entre o referido e o referente – atribuir um valor a uma situação real à luz de uma situação desejada; e ii) entre o referido e o referente e as realidades de que eles constituem um modelo reduzido.

É preciso construir o referente e o referido, salienta Hadgi (1999: 32): o referente é um modelo ideal que articula as intenções consideradas significativas a partir de uma pluralidade de possibilidades, e o referido é constituído pelo conjunto dos observáveis julgados representativos do objecto lido. Cada um deles é uma representação simplificada do nível de realidade a que corresponde, como resultado de operações efectuadas pelo avaliador no quadro das esferas institucional, didáctica e explicativa. Nesta perspectiva a avaliação pode ser vista como uma operação de transformação de representações, uma vez que “o olhar com que se foca o objecto está em relação com o que nele se procura” (ibidem).

O interesse na distinção das práticas de avaliação e sua classificação mobiliza vários autores, propondo para o efeito diversas tipologias. Para De Ketele e Roegiers (1999), exemplificando, a avaliação pode desempenhar múltiplas funções: preditiva, de regulação, formativa, certificativa, de previsão, prospectiva, de verificação de qualidade. Casanova (1999), por sua vez, elabora uma classificação das práticas avaliativas em torno de quatro categorias: função da avaliação - sumativa ou formativa; o normotipo - nomotética (normativa, criterial) ou ideográfica; a sua posição no tempo – inicial, processual ou final e relativamente os sujeitos que avaliam – autoavaliação, coavaliação ou heteroavaliação.

Eisner (2002) usa a metáfora para descrever as várias funções da avaliação. Para este autor, a avaliação desempenha um papel de termómetro da educação quando a preocupação reside na descrição do estado de saúde do sistema educativo de um país; um papel de porteiro quando selecciona os alunos através dos exames; um papel de fiscalização, quando o interesse se centra na verificação da consecução dos objectivos, uso clássico da avaliação; um papel regulador quando providencia informação aos professores sobre a

qualidade do seu trabalho e; finalmente, um papel de juiz quando é utilizada a avaliação para determinar a qualidade de um programa em curso.

Referimo-nos neste trabalho à avaliação das aprendizagens. Exposta a noção de avaliação, abordaremos de seguida o conceito de aprendizagem.

Aprendizagem

A existência de alinhamento entre as conceções dos professores sobre a aprendizagem, a sua forma de ensinar e a respectiva ação avaliativa é hoje aceite como condição para um ensino de qualidade (Gipps, 1998; James, 2006, 2008; Shepard, 2000). Mas este alinhamento parece ser condicionado na prática por diversos fatores que podem dever-se, entre outras razões, a uma consciência limitada ou ausente das perspectivas teóricas em que o professor se inscreve, a um distanciamento entre o discurso e as suas práticas, à sua própria experiência. Além disso, a forma de alinhamento entre conceções e práticas pode ser um resultado da preparação fornecida na formação inicial ou contínua do professor, das condições resultantes da micropolítica da escola ou da esfera disciplinar do professor, das políticas educativas vigentes ou mesmo da pressão social sobre a escola.

Hoje em dia, a questão da relação entre a avaliação e a aprendizagem é colocada frequentemente de forma polarizada. É discutido se a avaliação deve estar ao serviço da aprendizagem ou se, inversamente, deverá ser a aprendizagem a colocar-se ao serviço da avaliação. Este é um importante foco de investigação desenvolvido em países como o Reino Unido (Black & William, 1998; Gardner, 2006; Harlen, 2007; Stobart, 2008; Swaffield, 2008) e sobre o qual pensamos haver bastante a explorar em Portugal, desconhecendo-se em certa medida o estado desta relação na conjuntura atual. Retomamos a questão adiante, após uma referência às teorias da aprendizagem.

Na literatura são identificadas três visões principais sobre a aprendizagem (Gipps, 1998; James, 2006, 2008; Shepard, 2000), associadas às teorias behaviorista, construtivista e sociocultural. Apresentamos no quadro 3 uma síntese das teorias da aprendizagem, associadas aos paradigmas da avaliação, definidos por Rodrigues (1994):

Quadro 3 – Teorias da aprendizagem e paradigmas de avaliação.

Teoria da aprendizagem	Behaviorista	Cognitivista Construtivista	Sociocultural
Aprender	<ul style="list-style-type: none"> • é uma resposta a um determinado estímulo externo • o comportamento é aquilo que pode ser objetivamente estudado e modelado através da administração de reforços positivos e negativos • é linear, sequencial e descontextualizado 	<ul style="list-style-type: none"> • é uma atividade que exige um envolvimento ativo do aluno • é uma construção do aluno, personalizada, que é realizada com base nos seus adquiridos. • baseia-se numa construção ativa de significados e de esquemas mentais pelo aluno 	<ul style="list-style-type: none"> • é o resultado de uma interação dialética entre o indivíduo e o meio • envolve pensamento e ação em contexto • é uma atividade social e colaborativa.
Ensinar	<ul style="list-style-type: none"> • é treinar o aluno para produzir respostas adequadas aos estímulos • o FB é utilizado para corrigir o aluno • processo por meio do qual se instauram nos alunos as condutas descritas pelos que planeiam o currículo • é transmitir conhecimento • criar hábitos a partir da repetição da prática 	<ul style="list-style-type: none"> • é uma intervenção num processo de construção contínuo • é facilitar a aprendizagem dos alunos de modo a tornar-se profunda e estratégica • é auxiliar os alunos a avaliar os seus esquemas mentais e promover a sua renovação 	<ul style="list-style-type: none"> • é orientar o aluno para a produção do conhecimento a partir de atividades reais e autênticas. • é providenciar apoio à aprendizagem do aluno: através de “<i>andaimés</i>” • é providenciar experiências de aprendizagem que exijam a mediação de alguém que possui mais conhecimento
Avaliar	<ul style="list-style-type: none"> • realiza-se de forma analítica, a partir da análise dos componentes separados. • serve para verificar individualmente os comportamentos adquiridos • é final, sumativa, hierarquizada • retenção como forma de demonstração de insuficiência na aprendizagem linear 	<ul style="list-style-type: none"> • ênfase na avaliação formativa e formadora, autorregulada por cada indivíduo • a avaliação deve ser autêntica • orientada para um domínio profundo da aprendizagem • envolve utilização de instrumentos diversificados 	<ul style="list-style-type: none"> • deve centrar-se na capacidade de o aluno lidar socialmente com situações complexas. • é um processo interativo, baseado na ZDP⁸ e autorregulado • envolve a avaliação da aprendizagem em grupo e individual • a avaliação é holística e autêntica
Paradigma da avaliação	objetivista	subjetivista	crítico

A teoria behaviorista está relacionada com os trabalhos de Pavlov, Watson, Skinner e Thorndike e manteve-se como perspectiva dominante até aos anos setenta do século passado, influenciando ainda hoje o trabalho dos professores.

O ambiente de aprendizagem é determinante nesta visão do ensino, sendo o aluno visto como um ator passivo, que absorve a informação. A aprendizagem é uma resposta condicionada a um estímulo externo e o prémio e a punição são formas poderosas de

⁸ Zona de Desenvolvimento Proximal, o termo é de Vygotsky (1978). Veja-se sobre este assunto o trabalho de Fino (2001), na Revista Portuguesa de Educação, vol, 14.

criação ou de extinção de hábitos, salienta James (2006). O conhecimento é atomizado para que possa ser trabalhado de forma parcelar, progredindo a aprendizagem através da prática rotinada e dos reforços sistemáticos. O comportamento observável é o enfoque do ensino, estando o sucesso na aprendizagem associado a uma acumulação de capacidades e à memorização de informação. O sucesso é demonstrado através da aquisição de hábitos que permitam uma performance ágil e eficiente (James, 2006: 54) e a avaliação da aprendizagem nesta perspectiva baseia-se em situações de teste, sendo separada da aprendizagem.

O foco da avaliação reside na demonstração da capacidade de relembrar factos ou de habilidades, em situações especificamente criadas para o efeito (James: 2008: 24). Os testes são limitados no tempo e assume-se a ideia de que é possível medir todos os objetivos de aprendizagem e que a demonstração de um bom desempenho nos testes equivale à mestria dos conhecimentos e habilidades pretendidos. Shepard (2000) faz notar que esta ênfase nos testes está associada a uma preocupação com a validade de conteúdo dos testes em detrimento da validade de constructo, e que esta posição seria justificável no quadro de uma pedagogia por objetivos, em que a medição da aprendizagem dos alunos se realiza a partir de comportamentos observáveis e mensuráveis.

Pela sua proximidade conceptual, agregamos as teorias cognitivista e construtivista nesta definição, de teoria construtivista.

O legado da teoria cognitivista sugere-nos que a aprendizagem é um processo de construção do conhecimento, dependente do conteúdo a aprender e condicionado pelo contexto que se realiza (Gipps, 1994: 20-21). A instrução, deste ponto de vista, afasta-se da ideia de transmissão, sendo um processo de intervenção na construção dinâmica do conhecimento pelo aluno. Aprender envolve descobrir significado, organizar a informação, construir esquemas mentais. Neste sentido, segundo a teoria construtivista, a aprendizagem é um processo ativo de construção de significados em que os conhecimentos adquiridos do aluno desempenham um papel fundamental (James, 2006: 55). O desempenho é revelado pela compreensão das estruturas conceptuais e pela competência na definição de estratégias de resolução de problemas. A avaliação integra a prática pedagógica, de forma a alicerçar, por um lado, a compreensão das estruturas do conhecimento e, por outro, a fornecer ao alunos oportunidades de aplicação de conhecimentos em novos contextos. É

valorizada a autoavaliação, a avaliação reguladora e a metacognição, como formas de controlo da aprendizagem por parte do próprio aluno.

As teorias socioculturais da aprendizagem recebem influências da visão interacionista da escola de Chicago, de Dewey e dos trabalhos de Vygostky na Rússia.

O desenvolvimento humano é entendido como uma transação entre o indivíduo e o ambiente. E neste sentido estas teorias, também chamadas situacionais, baseiam-se no princípio de que a aprendizagem envolve o pensamento e a ação em contexto, sendo por isso, influenciada pela interação constante destes dois fenómenos (James, 2008: 29-30). A aprendizagem é uma atividade social e colaborativa em que os indivíduos constroem e desenvolvem o conhecimento em conjunto e o conhecimento produzido pertence ao grupo e não ao indivíduo. O ensino é orientado para a resolução de problemas em contexto, com situações reais, significativas.

A avaliação centra-se na capacidade de o aluno lidar socialmente com situações complexas. É uma avaliação autêntica e holística, que capte a complexidade da interação entre os indivíduos e a situação. Segundo James (2006: 58) não existem ainda modelos de avaliação claramente definidos para esta perspetiva da aprendizagem. Para esta perspetiva da aprendizagem, parece-nos ser adequado o uso da autoavaliação, da heteroavaliação entre alunos e da coavaliação, por razões próximas e que se prendem com o potencial de uso na aprendizagem sociocultural: a autoavaliação porque permite a formação de uma consciência de aprendizagem ao aluno e uma aprendizagem única do próprio ato de avaliar; a heteroavaliação entre alunos por razões idênticas às expostas, mas igualmente pela potencial componente social envolvida, se comunicada e discutida a avaliação; por último, a coavaliação justifica-se por se referir a uma avaliação realizada por um grupo de alunos em relação a outro que, se negociada e mediada a avaliação, pode constituir em si mesma uma aprendizagem de natureza sociocultural.

Apresentados os conceitos de avaliação e de aprendizagem, abordaremos em seguida a avaliação das aprendizagens, núcleo de interesse deste trabalho.

Avaliação das aprendizagens

De acordo com Alonso (2002) “aprender é dar sentido e significado à realidade, isto é, compreender, relacionar e sentir para poder aplicar e agir [e neste sentido] a avaliação tem que procurar caminhos e estratégias condizentes, que permitam evidenciar em que medida e de que forma os alunos vão atribuindo significado às experiências de aprendizagem” (*apud* Abrantes & Araújo, 2002: 21). Esta é naturalmente uma perspectiva que reflete uma evolução das teorias da aprendizagem, próxima de uma visão construtivista da aprendizagem. Mas ensinar pode envolver igualmente a transmissão de conhecimentos, a modificação de comportamentos ou de esquemas de pensamento. Adoção de uma ou outra perspectiva depende da conceção ou concepções de ensino e de aprendizagem que valorizamos, sendo uma consequência de opções da nossa esfera pessoal e da esfera didática a que pertencemos.

O entendimento de que a avaliação está intimamente relacionada com a metodologia de ensino adoptada (Coll *et al*, 2001: 193), por exemplo, coloca os professores que optam por metodologias mais abertas e centradas no aluno perante questões de compatibilidade face às práticas tradicionais de avaliação das aprendizagens. Coll e Martin⁹ referem-se a este facto aduzindo algumas questões dilemáticas para o professor:

“como compatibilizar a ideia de um aluno que só aprende na medida em que é capaz de construir significados e de atribuir sentido ao conteúdo de aprendizagem, com a prática de uma avaliação que, de uma forma ou de outra, acaba sempre por impor uma medida uniforme para todos?” [...]

“Como harmonizar um ensino entendido como uma adequação constante e sustentada da ajuda pedagógica de forma a que cada aluno e aluna alcance, partindo do ponto em que se encontra, o maior nível possível de desenvolvimento e de aprendizagem, com a existência de uma avaliação que acaba por ter sempre, queiramos ou não, um certo carácter de sanção? Como resolver estas exigências contraditórias ou, pelo menos, aparentemente contraditórias?”

O interesse destas questões aumenta ao considerarmos, também e no que se refere ao ensino, uma possível inadequação das metodologias tradicionais de avaliação ao desenvolvimento de um currículo de natureza mais aberta, centrado no aluno e no desenvolvimento das suas competências, tal como se tem preconizado em Portugal até há poucos anos. Estamos perante uma questão de alteração das práticas, de mudança em

⁹ *apud* Coll *et al* (2001:197).

termos de ensino e também da avaliação. Uma alteração desta natureza envolve, todavia, não apenas as práticas dos professores, mas também as suas atitudes relativamente ao processo de aprendizagem e ensino, as suas atitudes relativamente ao aluno e evidentemente ao processo de avaliação. Envolve igualmente uma conjuntura política e social que permita um renovado teor pedagógico da avaliação, sem prejuízo das suas funções sociais e administrativas de certificação e seleção.

Do mesmo modo que o reconhecimento de uma necessidade de afastamento de uma lógica atomística e compartimentada do saber não se traduz de imediato em práticas novas na sala de aula, o simples facto de se conhecer algo mais sobre o processo de aprendizagem dos alunos também não constitui garantia de que o modo de ensino seja um reflexo desse conhecimento. Tão pouco o processo avaliativo. Uma avaliação de tendência holística exige uma visão de conjunto do processo de ensino e aprendizagem e uma percepção de que os vários elementos do currículo necessitam de um alinhamento coerente para que o professor possa desempenhar a sua função de ensino de forma regulada e igualmente utilizar a avaliação das aprendizagens dos alunos como indicador válido do desempenho, quer do professor, quer do aluno. Esta perspectiva, sem negar a importância relativa dos instrumentos tradicionais de avaliação, remete-nos por um lado para a importância das várias funções da avaliação, diagnóstica, formativa, formadora, sumativa e, por outro, para a necessidade de utilização concomitante de formas alternativas de avaliação, que permitam ao professor captar a aprendizagem do aluno nas suas várias dimensões.

A necessidade de fomentar uma distribuição da formação por todo o tecido social que potencie uma educação ao longo da vida e um conseqüente aumento do capital humano exige, segundo Mateo (2000: 45) uma formação de grande qualidade e a aceitação de que a regulação da aquisição do conhecimento deve ser incorporada pelo aprendente, num compromisso de desenvolvimento pessoal. E este processo de mudança diz respeito não apenas às práticas dos professores, mas também às suas atitudes relativamente ao processo de aprendizagem e ensino, às suas atitudes relativamente ao aluno e evidentemente ao processo de avaliação.

Factores que não estão isolados como veremos a seguir. Será que o ensino secundário se revê nesta tendência, anunciada ao nível do ensino básico em Portugal?

Patrícia Broadfoot, responsável por trabalhos pioneiros na análise sociológica da avaliação (Afonso, 1998), estende a problemática da avaliação das aprendizagens para além da esfera do professor e remete para a influência que o contexto político e socioeducativo exerce na avaliação, ao afirmar que “The aspects of pupils’ performance that schools choose to assess reflect very clearly the functions a particular educational system is required to fulfil” (Broadfoot, 1979: 11). A atividade educativa é orientada de tal modo pela avaliação, que condiciona os sujeitos e contextos de ação não só pelos resultados, mas igualmente, relembremos Hadgi (1999), quando se escolhe o que se procura, ao determinar o seu enfoque e os seus objectivos.

A escola é, no dizer de Afonso (1998: 39), uma “agência de socialização na qual as crianças experimentam pela primeira vez um sistema institucionalizado de diferenciação com base na realização individual, o qual procura incutir a aceitação das regras de competição próprias da estrutura social e económica.”. Podemos então afirmar que a avaliação legitima o valor de certos tipos de atividade educativa em relação a outros e discrimina, portanto, entre o que terá reconhecimento social e educativo a partir do ato avaliativo e o que não terá (Mateo, 2000: 22). Os professores podem assumir um ponto de vista profissional, assumindo a avaliação que fazem como forma de apoiar o ensino e a aprendizagem. Mas o governo, os contribuintes e os pais pretendem saber se o sistema educativo e as escolas desempenham o seu papel adequadamente, centrando-se para esse efeito nas notas dos testes e dos exames (notas finais), informação relativamente mais superficial para que possa ser facilmente utilizável (Gipps, 1994: 3).

Estes são dois polos associados à avaliação das aprendizagens: de um lado a avaliação como suporte da aprendizagem e do outro a avaliação como forma de prestação de contas à sociedade. Algures entre estes polos, refere Gipps (1994), situa-se a função de certificação da avaliação representada pelos exames públicos nacionais, mais detalhados e com (suposta) maior fiabilidade. Mas a avaliação das aprendizagens assume ainda uma outra função, de outra ordem de efeitos, a de seleccionar os que estão aptos e os que não estão, os que podem prosseguir e os que não podem, na esteira do papel de porteiro atribuído por Eisner (2002) à avaliação.

As exigências a que nos referimos no início em relação à escola e a necessidade de uma outra preparação dos indivíduos, implicam modificações no processo de

desenvolvimento do currículo e na avaliação e inscrevem, portanto, a mudança no agir da escola. Cabe questionar-nos se o nível educativo em Portugal sobe, tal como em França (Baudelot & Establet, 1994) e se a avaliação concorre e como para esse fenómeno.

São vários os autores (Alvarez Mendez, 2001; Barreira & Pinto, 2005; Black & Wiliam, 1998; Earl, 2003; Fernandes, 2005; Mateo, 2000; Peralta, 2002; Stiggins & Chappuis, 2005; Torrance & Pryor, 2001, entre outros) que defendem uma avaliação das aprendizagens mais autêntica e uma visão alternativa da avaliação em relação aos modelos tradicionais desenvolvidos em torno da medição e da verificação da consecução dos objectivos educacionais. Na perspectiva destes autores, a diminuição das assimetrias e a promoção da igualdade de sucesso passa também por uma alteração da avaliação, assumindo um papel preponderante a avaliação com função formativa, como regulação do ensino, o feedback avaliativo e os processos de autorregulação e autoavaliação dos alunos como função formadora da avaliação (Scallon, 1988 *apud* Alves, 2002).

A designação avaliação alternativa surge portanto em contraste com o modelo psicométrico dominante e Gipps e Stobart (2003: 550) esclarecem que o conceito se refere não apenas ao uso de formas alternativas de avaliação. Refere-se igualmente a um uso alternativo da própria avaliação, como parte integrante do processo de aprendizagem e que permita ao professor captar a aprendizagem do aluno nas suas várias dimensões. O conceito assume no entanto uma nomenclatura diversificada na literatura, sendo por vezes utilizados os termos avaliação alternativa, avaliação autêntica e avaliação da performance com significados idênticos (Gipps & Stobart, 2003: 549). São características desta perspectiva uma ampliação do conceito de avaliação, integrando agora os vários atores no processo e uma utilização de várias e diversificadas fontes e formas de recolha de informação.

As abordagens alternativas da avaliação distinguem-se das abordagens tradicionais e baseiam-se essencialmente nas conceções de aprendizagem que lhes dão suporte e na percepção das relações existentes entre aprendizagem e avaliação. Gipps e Stobart (2003), baseando-se em Shepard (2000), traçam um quadro de referência para uma avaliação baseada nas teorias cognitivas e construtivistas da aprendizagem:

- a) As capacidades intelectuais são social e culturalmente desenvolvidas;
- b) Os aprendentes constroem o conhecimento e a sua compreensão dentro de um determinado contexto;

- c) As novas aprendizagens são moldadas pelos adquiridos e por perspectivas culturais;
- d) O pensamento inteligente envolve metacognição ou auto-controlo do pensamento e da aprendizagem;
- e) O conhecimento profundo obedece a princípios e possibilita a transferência;
- f) A performance cognitiva depende das disposições e da identidade pessoal.

E de acordo com este quadro, a avaliação na sala de aula:

- a) Deve envolver tarefas estimulantes e motivadoras que promovam o uso dos esquemas cognitivos de ordem superior;
- b) Serve-se quer dos processos, quer dos resultados da aprendizagem; é um processo contínuo, integrado no processo de aprendizagem;
- c) É usada de modo formativo, servindo de apoio à aprendizagem pelo aluno;
- d) Torna claras as expectativas para os estudantes;
- e) Envolve os estudantes ativamente na avaliação do seu próprio trabalho;
- f) É utilizada para avaliar o ensino como aprendizagem (Gipps & Stobart, 2003: 553).

Neste entendimento, a avaliação educacional é capacitadora por definição, e tem um papel importantíssimo no apoio ao indivíduo no avanço e desenvolvimento da aprendizagem. A utilização de formas de avaliação que procuram avaliar o desempenho complexo, mesmo na forma de testes, é defendida por Gipps e Stobart (2003) em contraste com avaliações dedicadas a baixos níveis de complexidade de desempenho. Na avaliação alternativa é atribuído um papel preponderante à autoavaliação e ao feedback avaliativo. O feedback pode ser avaliativo, descritivo ou prescritivo (promovendo a melhoria) e é colocado, de acordo com os autores, no centro do círculo de aprendizagem, numa utilização da avaliação como andaime (*scaffolding*) no processo de ensino e aprendizagem. (Gipps & Stobart, 2003: 558). Ganham relevo aqui técnicas de avaliação como a observação, o ensaio, o portefólio, bem como os instrumentos construídos com o aluno, designadamente os registos sistematizados, as listas de verificação, as escalas de avaliação.

A importância atribuída ao feedback e à autoavaliação enquadra-se na orientação principal da avaliação formativa: a de melhorar as aprendizagens. Este objectivo não é porém exclusivo da avaliação formativa. Na verdade constitui um dos objectivos da avaliação em educação, em sentido lato, para o que concorrem as várias formas e instrumentos de avaliação, tradicionais e alternativos.

Afonso (1998), discorrendo acerca dos impactos diferentes que as modalidades de avaliação exercem na socialização dos indivíduos em escolarização, salienta igualmente a inadequação das formas de avaliação tradicionais, centradas mais em propósitos relacionados com a administração, do que pedagógicos, face às exigências dos sistemas de produção mais recentes.

A avaliação de referência normativa tenderá a ser menos utilizada, para uma maior utilização da avaliação de referência criterial, uma vez que

“os testes normativos indicam apenas quem é melhor ou quem é pior num dado domínio. Não são capazes de indicar se alguém corresponde a um determinado padrão de desempenho estabelecido por um critério externo. Em contraposição, os testes baseados em critério [...] medem a proficiência dos estudantes conforme atinjam ou não [...] as] normas-padrão [...]. Dada a importância de assegurar que os membros das equipas de trabalho têm as competências para actuar em todas as fases do seu trabalho, o último tipo de testes é o mais importante [...] e] mais relevante” (Carnoy & Levin, *apud* Afonso, 1998: 44).

A afirmação anterior revela o “olhar” dos meios de produção face à escola e remete para a importância da definição dos critérios e dos padrões de desempenho. Santos Guerra (2003: 109) reforça a questão ao afirmar que “o conhecimento académico tem um duplo valor. Por um lado tem um *valor de uso* (ou seja, é útil, tem sentido, possui relevância e significação, desperta interesse, gera motivação,...) e, por outro lado, tem *valor de troca*¹⁰ (ou seja, pode ser trocado por uma classificação, uma nota).” Para o autor configuram-se assim duas posturas distintas: por um lado se atribuímos maior importância ao valor de uso, o que importa realmente é a aprendizagem realizada; por outro, se a preocupação for o valor de troca, o que importa é a aprovação (ibidem) ou a certificação. De um lado, prevalece uma perspectiva pedagógica da avaliação; do outro a perspectiva social ganha maior relevo, dando lugar à certificação e à seleção.

Conceções de avaliação das aprendizagens

A referência ao tema das concepções dos professores implica o reconhecimento de que as práticas e as concepções têm entre si uma relação dialética e não apenas uma relação causal, a qual é muitas vezes atribuída de forma unidirecional, das concepções para a

¹⁰ O itálico é do autor.

prática. Por este motivo, um olhar sobre a avaliação será incompleto sem um entendimento destas duas componentes como faces da mesma moeda. Trata-se de um olhar ecológico sobre o *agir avaliativo do professor*, que se afasta do dualismo tradicional e que remete necessariamente para uma idealização do pensamento e da ação como interativos e mutuamente influenciáveis, porventura em ritmos instáveis e não concorrentes. As concepções dirigem as ações e estas enformam as primeiras, sendo tudo isto um reflexo da formação, da experiência pessoal e profissional dos professores, do seu modo de aprender e do sentimento que têm sobre si e a aprendizagem.

As concepções são, neste sentido, as estruturas que servem de base à interpretação da realidade pelos indivíduos, sendo construídas cultural e socialmente e enformadas pela experiência do próprio indivíduo, ou seja, pelas suas práticas, individuais e coletivas.

Se existe algo que indícia a concepção educativa dos docentes é o modo como enfrentam a atividade de avaliação das aprendizagens dos alunos (Marchesi & Martin, 2000: 405). Na realidade, embora as intenções educativas adquiram expressão através do conjunto dos vários elementos do currículo, o momento da definição dos critérios de avaliação pressupõe uma reflexão acerca daquilo que é na verdade fundamental em cada uma das disciplinas, colocando a descoberto as concepções acerca das funções do ensino (ibidem). Com efeito, como salienta Gomes (1991)¹¹ “as pessoas passam os seus iguais e as coisas por um crivo de um sistema, ou sistemas, de valores de onde depois saem definidas e hierarquizadas segundo o seu valor”. Mas as concepções dos professores não se revelam apenas aqui. É em todo o processo avaliativo, quando procura dar resposta às questões sobre quem avalia (os agentes da avaliação), o que se avalia (conhecimentos declarativos, procedimentos, atitudes), para que se avalia (as funções a atribuir à avaliação; diagnóstica, sumativa, formativa, formadora), como se avalia (as formas de obtenção de dados), quando se avalia (forma de inserção da avaliação no processo; inicial, processual, final) e porque se avalia (a razão pela qual se realiza a avaliação; certificação, balanço, diagnóstico, seleção), questões fundamentais do ato avaliativo (Januário, 1988), que o professor torna visíveis as suas opções, as suas orientações porventura mais ou menos conscientes, acerca do ensino, da aprendizagem e da avaliação. A este propósito, torna-se necessário o esclarecimento do conceito em análise.

¹¹ O autor elabora em torno do conceito de *Teorias Implícitas da Personalidade* e da ideia de que “o homem é um animal avaliador”, apresentada por Kluckhohn (1951).

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. Para o autor, todos os atos pedagógicos, incluindo-se a percepção e a avaliação do comportamento e do desempenho dos alunos, são afectados pela concepção que os professores têm sobre o ensino e a aprendizagem, a avaliação, o currículo e sobre a própria eficácia dos professores.

Nos estudos de Brown (2003, 2004) são identificadas quatro concepções da avaliação:

- Avaliação como melhoria da aprendizagem e do ensino - nesta perspectiva, a avaliação é um conjunto de técnicas, incluindo os informais juízos intuitivos do professor acerca das capacidades do aluno, bem como ferramentas de avaliação formal, destinados a identificar a arquitetura da aprendizagem dos alunos, incluindo as dificuldades de aprendizagem e aspectos positivos não antecipados, com o objectivo explícito de melhorar a qualidade de ensino e a aprendizagem do aluno;
- Avaliação como responsabilização dos professores e da escola - a segunda concepção remete para um uso da avaliação como modo de responsabilização do professor, da escola, ou do um sistema no uso de recursos da sociedade. Os resultados da avaliação são usados para demonstrar publicamente que os professores ou escolas estão a realizar um bom trabalho, devendo haver consequências para as escolas ou os professores por atingirem ou não os padrões definidos;
- Avaliação como responsabilização do aluno - a premissa da terceira concepção de avaliação é a de que os estudantes são individualmente responsáveis pela sua aprendizagem através de seu desempenho nas avaliações. Pode ser associada ao exames do ensino secundário a que os alunos estão sujeitos, para certificação ou para seleção de entrada para prosseguimento de estudos;
- Avaliação como ação irrelevante - (inválido e negativo). além das três concepções mais comuns na bibliografia, Brown (2003) identifica uma quarta concepção que é uma rejeição ou desconsideração da avaliação, sendo a avaliação tratada como fenómeno irrelevante para a vida e trabalho dos professores e estudantes. Esta

conceção de avaliação associa-se à ideia de que a avaliação não tem lugar legítimo no quadro do ensino e aprendizagem.

Na literatura portuguesa sobre avaliação são identificadas várias orientações relativamente às concepções de avaliação dos professores, quadro que aliás temos vindo a estabelecer ao longo deste documento. Os textos de Pacheco (2004) referem-se a concepções da avaliação como obrigação institucional, como atividade dos professores em relação ao alunos, como processo de distinção entre bons e maus alunos, como reconhecimento da autoridade ou da bondade dos professores ou ainda como instrumento da manutenção da ordem ou da disciplina (*apud* Pereira, 2010: 36). As concepções da avaliação como dispositivo de regulação das aprendizagens são evidenciadas em estudos realizados em Portugal por Barreira e Pinto (2005) e Fernandes (2006a, 2006b), entre outros.

2.3. Práticas e usos da avaliação

A consideração da existência de uma relação dialética entre concepções e práticas de avaliação implica a aceitação de que o desenvolvimento da avaliação poderá traduzir-se em diversificadas práticas e diferentes usos da avaliação. Para a leitura dessa diversidade, fazemos referência neste capítulo ao processo de avaliação e às suas fases de desenvolvimento, aos objetos da avaliação e aos tipos de avaliação.

O processo de avaliação

O desenvolvimento de um processo avaliativo envolve um conjunto de decisões prévias, em ordem a definir as ações a desenvolver. Estas ações são condicionadas por vários factores, os quais configuram um conjunto de questões fundamentais relativas ao ato de avaliar, expostas por Januário (1988). Estas questões referem-se a *quem* avalia (os agentes da avaliação), *o que* se avalia (professor, aluno, currículo ou programa, sistema educativo), *para que* se avalia (as funções a atribuir à avaliação, diagnóstica, sumativa, formativa, formadora), *como* se avalia (as formas de obtenção de dados), *quando* se avalia (forma de inserção da avaliação no processo, inicial, processual, final) e *porque* se avalia (a razão pela qual se realiza a avaliação, certificação, balanço, diagnóstico, ajustamento).

Perrenoud (1999) refere-se a um conjunto de decisões normalmente assumidas como técnicas, que constituem “possibilidades de ordenação ou de arranjo” e que condicionam a avaliação. Estas decisões são fruto de uma *bricolage pedagógica* extensível à avaliação e incluem: a escolha do momento de avaliação; a delimitação do conjunto de alunos onde se estabelece uma hierarquia (o grupo-turma); a natureza das atividades do trabalho sobre as quais trata a avaliação; a definição da tarefa, das instruções, das regras a serem respeitadas, do tempo concedido, das obras de referência disponíveis; o modo de corrigir as provas, a maneira de comparar os trabalhos entre si ou relacioná-los com um critério de referência; o modo de comentar e de justificar a hierarquia estabelecida; a liberdade de repetir provas, de adicionar provas para compensar, de não contabilizar todas as provas; o recurso às provas orais ou à nota de um trabalho, para dar às médias do aluno um valor “real” (31).

O processo de avaliação das aprendizagens dos alunos envolve um conjunto de passos, cuja importância relativa depende por um lado das perspectivas assumidas em relação à concepção de ensino, de aprendizagem e de avaliação e, por outro, da função atribuída a uma avaliação. São oito as etapas propostas por Mateo (2000):

1. Estabelecimento dos objetivos da avaliação;
2. Definição das tarefas a realizar pelos alunos;
3. Fixação dos critérios de realização das tarefas;
4. Explicitação dos padrões ou níveis de desempenho;
5. Recolha de amostras das execuções dos alunos;
6. Valoração das execuções dos alunos;
7. Retroalimentação adequada do aluno;
8. Tomada de decisões.

Na literatura são identificados alguns problemas associados ao processo de avaliação. Embora os professores possam dedicar um terço ou mais do seu tempo a atividades relacionadas com a avaliação (Plake, 1993; Stiggins, 1999), as suas percepções sobre a sua competência como avaliadores nem sempre estão alinhadas com uma competência efetiva (Moss, 2013). Por outro lado, na avaliação dos alunos é muitas vezes integrado seu esforço, a atitude e a motivação percebida sem o devido enquadramento criterial e a sua classificação é por vezes realizada sem uma definição de pesos relativos dos vários momentos de recolha de dados (Moss, 2013).

Os estudos mostram igualmente que quanto mais elevado o nível de ensino, mais os professores confiam em técnicas de avaliação objetivas em detrimento da avaliação autêntica, aumentando a preocupação com a qualidade da avaliação. Por exemplo, os professores do ensino secundário estudados por Zhang e Burry-Stock (2003), utilizavam mais os testes de papel e lápis e revelavam uma elevada preocupação com a qualidade da avaliação. Por outro lado, sendo verdade que os professores tendem a ver os critérios como um guia, existem evidências de que muitas vezes são percebidos como limitadores, o que dificulta a sua adesão completa ao definido nos critérios (Wyatt-Smith, Klenowsky & Gunn, 2010 *apud* Moss, 2013: 243).

Os objetos da avaliação em educação

Os alunos e os professores foram, segundo Nevo (1997:23) os tradicionais objetos da avaliação. Este autor refere que quase tudo pode ser objecto de avaliação e que esta não deve limitar-se portanto aos seus objetos tradicionais. Constituem objetos da avaliação em educação, os programas (ou projetos), o currículo, as escolas, o pessoal (incluídos professores, equipas diretivas e pessoal de apoio) e os alunos (Lukas & Santiago, 2004; Nevo, 1997).

Tipologia da avaliação

Na atualidade persistem influências das várias concepções de avaliação no sistema educativo, sendo manifesta uma certa divergência entre os conceitos de avaliação utilizados a nível teórico e a prática real nas salas de aula (Casanova, 1999; Fernandes, 2009; Marsh, 2007). Esta divergência justificar-se-á não apenas pela coexistência de diferentes concepções, mas também por força do peso das funções sociais da avaliação no trabalho dos professores e da escola.

A solução deste problema estaria na utilização de um modelo de avaliação de raiz qualitativa, ajustado aos processos de ensino, que para Casanova (1999: 59) deve fornecer dados enriquecedores sobre o desenvolvimento dos alunos e constituir mais um elemento curricular ao serviço da melhoria das aprendizagens e do ensino. A implementação desta solução dependerá de uma alteração de mentalidades e de mudanças nas práticas da sala de

aula, a que porventura estarão associadas outras modificações, da ordem da estrutura e da organização do sistema educativo.

Importa estabelecer antes de mais a diferença entre funções sociais da avaliação e funções pedagógicas da avaliação. As funções sociais dizem respeito à seleção e certificação e cumprem exigências administrativas, de seriação e classificação dos alunos e de certificação das aprendizagens. As funções pedagógicas estão relacionadas com o ensino e a aprendizagem, integrando a ação pedagógica do professor e referindo-se quer a ela, quer às aprendizagens dos alunos. Dedicamo-nos em seguida aos tipos de avaliação pedagógica, orientadas para o ensino e para a aprendizagem.

Numa perspetiva de educação como aperfeiçoamento do indivíduo, intencional, o ensino deveria servir para alcançar uma formação plena e integral do aluno. Se a avaliação se integra neste processo, a sua função formativa é, de entre as várias funções que pode assumir, a que melhor se inscreveria nesta ideia de ensino e de educação, assumindo como refere Stufflebeam (1987) que “El propósito más importante de la evaluación no es demostrar sino perfeccionar...” (*apud* Stufflebeam e Shinkfield, 1987: 175). Mas a avaliação formativa é um dos vários tipos de avaliação, associada a uma das três funções pedagógicas da avaliação definidas por Cardinet (1993):

- Regulação dos processos de aprendizagem – avaliação formativa;
- Certificação ou validação de competências – avaliação sumativa;
- Seleção ou orientação da evolução futura do aluno – avaliação de diagnóstico e prognóstico.

Existem no entanto outros tipos de avaliação a considerar, que são organizados de diversas formas, consoante os autores. Apresentamos em seguida a nossa tipologia da avaliação, sustentada nos trabalhos de Casanova (1999) e Alves (2002). Os tipos (formas ou modalidades) de avaliação pedagógica são sintetizados no Quadro 4, de acordo com a sua função, com o momento de aplicação, o referencial utilizado e de acordo com os agentes do processo de avaliação.

Quadro 4 – Tipologia da avaliação.

Função	Diagnóstica Formativa Formadora Sumativa
Momento de aplicação	Inicial Processual Final
Referencial	Nomotética Normativa Criterial Ideográfica
Agentes	Autoavaliação Coavaliação Heteroavaliação

A avaliação segundo a sua função

São diversificadas as funções atribuídas à avaliação. Referir-nos-emos às funções pedagógicas mais destacadas: a avaliação diagnóstica, sumativa e formativa (e formadora), associadas respectivamente aos principais objectivos da avaliação distinguidos por Hadgi (1994: 62): orientar, certificar e regular.

Avaliação diagnóstica

A avaliação diagnóstica é aquela que intervém para determinar se um indivíduo possui as capacidades necessárias para empreender uma certa aprendizagem (Noizet e Caverni, 1985: 15); é aquela “que pretende averiguar da posição do aluno face a novas aprendizagens que lhe vão ser propostas e a aprendizagens anteriores que servem de base àquelas, no sentido de obviar a dificuldades futuras e, em certos casos, de resolver situações presentes” (Ribeiro, 1989: 79). A avaliação diagnóstica pode ter lugar em qualquer momento ou período do ensino, desde que se iniciem novas unidades didáticas ou seja necessário identificar causas de dificuldades reveladas pelos alunos. Para o efeito são utilizados normalmente testes de diagnóstico, limitados a um número reduzido de objectivos ou temas (idem: 83).

Avaliação sumativa

A avaliação sumativa é entendida normalmente como balanço final, tendo lugar no final de um segmento de aprendizagem (uma unidade de ensino, parte ou totalidade de um programa). O final refere-se aqui, salienta Ribeiro (1989:89), a um todo de matéria e não a um período temporal. Com a avaliação sumativa não se pretende uma melhoria imediata, mas valorar em definitivo, num dado momento, final, quando é necessário tomar uma decisão em algum sentido.

Este tipo de avaliação apresenta vantagens que são destacadas por Ribeiro (1989: 90-91): i) permite aferir resultados de aprendizagem, ii) permite introduzir correções no processo de ensino e, iii) o uso de testes sumativos presta-se à classificação. Note-se que o teste sumativo revela uma estrutura diferente do teste formativo e do teste de diagnóstico, nomeadamente por incidir numa área de matéria de grande dimensão.

Para Alves (2002: 140) o objectivo desta modalidade de avaliação é o de certificar as aprendizagens e verificar se os objectivos terminais ou intermédios foram atingidos, podendo revestir duas formas: uma avaliação no fim do período de ensino ou uma avaliação pontual, visando validar um conjunto de aquisições definidas pelo professor. Esta forma de avaliação, por outro lado e também no que se refere à aprendizagem, capta apenas parcelas de um contínuo e portanto não é adequada para a avaliação de processos. Enquadra-se nesta perspectiva a concepção de avaliação *da* aprendizagem - *assessment of learning* – proposta por Earl (2003: 22), como forma predominante de avaliação utilizada nas escolas. A avaliação sumativa utiliza normalmente os testes sumativos como instrumento privilegiado e tem por efeito, em síntese, situar os alunos entre si, classificá-los. Esta avaliação é diferenciadora, enquanto a avaliação formativa procura homogeneizar (Noizet & Caverni, 1985: 16).

Avaliação formativa

A avaliação com função formativa utiliza-se na valoração de processos, de modo a permitir “ajustamentos sucessivos durante o desenvolvimento e a experimentação de um novo curriculum, manual ou método de ensino” (Allal, 1986: 176).

O termo *avaliação formativa* foi introduzido em 1967 por Scriven, tendo sido aplicado à avaliação das aprendizagens posteriormente em 1971 por Bloom, que associa a avaliação formativa aos “processos utilizados pelo professor para adaptar a sua ação pedagógica em função dos progressos e dos problemas de aprendizagem observados nos alunos” (Allal, 1986: 176). Bloom considerava a avaliação formativa uma componente essencial para as estratégias de individualização do ensino, no quadro da pedagogia da mestria.

De acordo com Linda Allal deve reforçar-se a ênfase na função de regulação da avaliação formativa. Para esta autora as modalidades de avaliação adoptadas por um sistema de formação têm sempre uma função reguladora, tendo em vista “assegurar a articulação entre as características das pessoas em formação, por um lado, e as características do sistema de formação, por outro” (1986: 176). Esta função de regulação não se aplica somente à avaliação formativa, mas também à avaliação sumativa, sendo que relativamente à primeira a preocupação é a de “adaptação do ensino às diferenças individuais observadas na aprendizagem” (idem: 177), e relativamente à segunda a preocupação é a de “assegurar que as características dos alunos correspondem às exigências pré-estabelecidas do sistema de formação” (ibidem).

Para Noizet e Caverni (1985), a influência da avaliação formativa faz-se sentir, em concomitância, no professor e no aluno. Dizem estes autores que o objectivo da avaliação formativa “é pois obter uma dupla retroação, retroação sobre o aluno para lhe indicar as etapas que transpôs no seu processo de aprendizagem e as dificuldades que encontra, retroação sobre o professor para lhe indicar como se desenvolve o programa pedagógico e quais são os obstáculos com que esbarra” (16). Neste sentido, podemos afirmar que o propósito fundamental da avaliação formativa é o de melhorar e aperfeiçoar o processo que avalia. Este efeito produz-se, na linha de pensamento de Noizet e Caverni (1985), e segundo Casanova (1999) através de uma ação reguladora entre o processo de ensino e aprendizagem, de forma a que não seja apenas o aluno a adaptar-se, mas igualmente o sistema educativo.

O ajuste de processos referido, para ser levado a cabo, exige que a avaliação formativa seja contínua, de modo a possibilitar uma reflexão constante sobre o trabalho do

professor e do aluno. Allal (1986: 178) propõe uma sequência de etapas, ditas fundamentais, no desenvolvimento da avaliação formativa:

- “1. recolha de informações relativas aos progressos e dificuldades de aprendizagem sentidos pelos alunos;
2. interpretação dessas informações numa perspectiva de referência criterial e, na medida do possível, diagnóstico dos factores que estão na origem das dificuldades de aprendizagem observadas no aluno;
3. adaptação das atividades de ensino e de aprendizagem de acordo com a interpretação das informações recolhidas.”.

Para uma mais completa definição do quadro conceptual da avaliação formativa concorrem outros conceitos que importa referenciar, designadamente o conceito de autoavaliação pelo papel que assume no domínio do próprio processo de aprendizagem pelo aluno e a que nos referimos adiante, e outro que lhe está diretamente associado: o de avaliação formadora que, de acordo com Abrecht (1994, *apud* Leite & Fernandes, 2002: 65) se centra essencialmente na regulação efectuada pelo aluno e se distingue da avaliação formativa, cuja regulação para este autor se relaciona mais com as estratégias do professor. Inscreve-se nesta função da avaliação o conceito de avaliação *para* a aprendizagem de Earl (2003: 23) – *assessment for learning* – como alternativa à perspectiva tradicional da avaliação. Para esta autora, a avaliação formativa depende da capacidade de diagnóstico dos professores, sendo determinante para a colocação de “andaimes” – *scaffolding* - que possibilitem uma aprendizagem continuada pelos alunos.

A avaliação formadora

A definição de avaliação formadora deve-se a Scallon (1988, *apud* Alves, 2002) e visa reposicionar os papéis do professor e do aluno no quadro da regulação das aprendizagens e da construção dos critérios de avaliação. A avaliação formadora está relacionada com a avaliação formativa mas centra-se no aluno e na autoavaliação, entendida como um procedimento inerente ao processo de aprendizagem. A participação do aluno na regulação das suas próprias atividades é para Nunziatti (1990, *apud* Alves, 2002: 152) um requisito para a construção de “um bom sistema de pilotagem durante o

desenvolvimento de todas as fases da ação”. Esta ideia baseia-se nas influências dos trabalhos de Vygostky e da psicologia soviética, a partir dos quais segundo Alves (*idem*) foram definidas cinco fases não consecutivas de qualquer ação complexa, que constituem um conjunto de factores a ter em conta na promoção de uma avaliação formadora:

- A noção (mais aproximada possível) do fim a atingir, que permite ao aluno compreender o que se espera dele e porquê;
- A noção do que deverá ser efectuado para atingir o objectivo da tarefa;
- A planificação que traduza a formulação da resposta aos procedimentos possíveis;
- Ter a consciência que a execução é uma realização da estratégia projetada;
- A avaliação ou o controlo enquanto elementos inerentes à própria ação (2002: 152).

Na realização de uma tarefa, um aluno realiza um determinado número de balanços intermédios que servem de regulação para o seu trabalho e por isso o problema de integrar ou não a autoavaliação nas estratégias de aprendizagem não se coloca, sendo na realidade um processo inerente.

A avaliação formadora sustenta-se em dois postulados essenciais: “a apropriação, pelos alunos, dos utensílios de avaliação dos professores e o domínio, consciente pelo aluno, das operações de antecipação e de planificação” (Nunziatti, 1990, *apud* Alves, 2002: 153). A metacognição assume aqui um papel preponderante, como tomada de consciência do indivíduo acerca do seu modo de aprender, cabendo ao professor “induzir o aluno a um retrocesso reflectido sobre as suas estratégias, afim de que ele possa analisar as razões do seu êxito ou do seu fracasso” (*ibidem*). Os critérios de avaliação devem ser explicitados de forma a serem assimilados pelo aluno e preferencialmente devem ser construídos com os alunos, de modo a potenciar a autoavaliação. Para este efeito são distinguidos dois tipos de critérios: i) de realização, que dizem respeito aos atos concretos solicitados ao aluno, ao que devem fazer para concretizar um conjunto de tarefas, sendo normalmente de natureza qualitativa e, ii) de êxito, os quais se referem ao resultado das operações e fixam o limite do aceitável, podendo ser dados de tipo quantitativo (Nunziatti, 1990 *apud* Alves, 2002).

A avaliação formadora aproxima-se do conceito de avaliação formativa alternativa a que se refere Fernandes (2005), mas destaca o papel da autoavaliação como componente essencial das aprendizagens, transformando-se em uma avaliação *como* aprendizagem – *assessment as learning* – na classificação proposta por Earl (2003: 24). O desenvolvimento

desta capacidade no aluno “pressupõe um trabalho constante de pensar à distância na ação” (Alves, 2002: 155), de pensar adiante e supõe que o aluno seja capaz de: a) identificar em simultâneo os seus erros e as suas respostas positivas, para o que concorre a importância dos critérios de êxito; b) formular claramente as estratégias que conduzem ao êxito, com uma definição dos critérios de realização da ação eficaz e c) manipular os critérios de avaliação nas diferentes etapas de avaliação, do diagnóstico à certificação.

Sintetizamos em seguida, no quadro 5, algumas das diferenças entre a avaliação formativa e avaliação sumativa.

Quadro 5 – Diferenças entre avaliação formativa e avaliação sumativa.

Avaliação formativa	Avaliação sumativa
Aplica-se à avaliação de processos	Aplica-se à avaliação de produtos terminados
Deve incorporar-se no próprio processo como seu elemento integrante	Situa-se pontualmente no final de um processo, quando se considera acabado
A sua finalidade é a melhoria do processo avaliado	A sua finalidade é determinar o grau em que se alcançaram os objectivos previstos e valorar positiva ou negativamente o produto avaliado
Permite tomar medidas de carácter imediato	Permite tomar medidas a médio ou longo prazo

A avaliação segundo o momento, o referente e os agentes

Os tipos de avaliação são classificados também em relação ao momento, ao referente de interpretação e em relação aos agentes do próprio processo de avaliação.

Avaliação inicial, processual e final

A avaliação, pode ser inicial, processual ou final, consoante o momento da sua aplicação.

A avaliação inicial aplica-se no início de um processo avaliado, servindo para detectar a situação de partida (do aluno, do programa). A avaliação inicial é normalmente associada à função de diagnóstico, mas não existe uma reciprocidade total nesta relação,

uma vez que a avaliação diagnóstica pode ocorrer em qualquer momento do processo que se avalia.

A avaliação processual consiste numa valoração contínua das aprendizagens dos alunos e do ensino do professor, envolvendo, para Casanova (1999), a recolha sistemática de dados, a sua análise e uma tomada de decisões oportuna que acontece durante o próprio processo (83). É claramente formativa, sendo o caminho a seguir orientado pelas decisões tomadas durante a própria marcha, permitindo intervir quer em relação às aprendizagens dos alunos, quer em relação ao processo de ensino.

A avaliação final realiza-se ao terminar um processo de ensino e aprendizagem, mesmo que parcial. Supõe um momento de reflexão sobre o que foi alcançado após um prazo estabelecido para determinadas aprendizagens. Pode referir-se ao fim de um ano, de um período, de uma unidade didáctica ou de um processo desenvolvido ao longo do trimestre e embora se refira à comprovação dos resultados obtidos não tem necessariamente que ser sumativa (Casanova, 1999).

Avaliação criterial, normativa e ideográfica (ipsativa)

Os resultados da avaliação final podem, ser analisados e interpretados a partir de três referentes:

- Em relação aos objectivos e critérios de avaliação estabelecidos, de modo a determinar a situação de cada aluno em relação às aprendizagens, tratando-se neste caso de uma avaliação nomotética criterial;
- Em relação à avaliação inicial realizada a cada aluno e as possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem que se definiram que poderia alcançar – no caso de uma avaliação ideográfica (ipsativa);
- Em relação com os resultados alcançados pelo resto do grupo, ou do grupo em comparação com outras turmas do mesmo ano – sendo uma avaliação nomotética normativa (Casanova, 1999: 84-85).

Autoavaliação, coavaliação e heteroavaliação (avaliação entre pares)

De acordo com os sujeitos responsáveis pela avaliação, podemos referir-nos a autoavaliação, a coavaliação e a heteroavaliação.

A autoavaliação refere-se à avaliação das próprias atuações do sujeito e está intimamente relacionada com a função formativa e mais especificamente com a função formadora referidas anteriormente. Neste tipo de avaliação o sujeito e o objecto identificam-se, sendo necessária uma definição de pautas de avaliação que permitam o controlo da subjetividade do sujeito da avaliação (Casanova, 1999: 86). Para que os alunos possam examinar o próprio trabalho de forma contínua e orientada será necessário o fornecimento de informação detalhada ao aluno no início do ciclo de aprendizagem. Esta informação engloba os aspectos em que se devem autoavaliar, os critérios e ainda indicações sobre o modo como devem realizar os juízos de valor.

A autoavaliação nesta perspectiva não se resume apenas a práticas de consulta final dos alunos e assume um duplo propósito educativo: além de permitir ao aluno regular o seu próprio processo de aprendizagem de acordo com critérios definidos, permite-lhe também realizar uma outra aprendizagem, a de avaliar durante o processo e a partir de parâmetros comuns conhecidos, o que constitui por si uma componente transversal da sua formação como indivíduo e cidadão.

A coavaliação consiste na avaliação mútua, em conjunto, de uma determinada atividade ou trabalho realizado por vários indivíduos. A preparação dos alunos para a realização desta forma de avaliação orienta-se por uma valorização inicial dos aspectos positivos, deixando os aspectos negativos a cargo do professor (Casanova, 1999: 88). Promove-se deste modo uma cultura de valorização positiva, sendo condição o conhecimento da finalidade da avaliação e do modo de avaliar por parte dos alunos.

A heteroavaliação é uma avaliação realizada por uma pessoa sobre outra, sobre o seu trabalho, o seu desempenho. Esta é a avaliação normalmente levada a cabo pelos professores em relação aos alunos e também pelos alunos entre si (avaliação entre pares). A heteroavaliação constitui um processo importante no ensino e na aprendizagem, mas torna-se algo complexa na prática. Por este motivo, a negociação e a discussão dos referenciais de avaliação, o feedback do professor e os processos de comunicação dos juízos avaliativos

assumem nesta forma de avaliação um papel de extrema importância, sobretudo quando a ênfase se coloca na promoção da aprendizagem.

Avaliação coparticipada

Os vários tipos de avaliação a que nos referimos são conjugados de formas diversificadas consoante o que se pretende avaliar e para quê e são condicionados ainda pelas funções educativas que lhe são atribuídas.

O uso dos resultados de avaliação pelo aluno, numa lógica subjetivista e formadora, inscreve-se no que designamos uma avaliação coparticipada, próxima da noção de *assessment for learning* (Earl; 2003; Fernandes, 2011). Esta forma de avaliação orienta-se para a autorregulação da aprendizagem pelo aluno e implica a utilização de formas alternativas de avaliação que lhe permitam determinar o que já aprendeu, identificar o que lhe falta aprender e definir o que necessita fazer para o conseguir. Enquadram-se aqui estratégias participadas de (re)definição de objetivos e referenciais, de feedback, de heteroavaliação, de coavaliação e de autoavaliação dos alunos, o que implica um planeamento cuidadoso da avaliação. Numa perspetiva construtivista e sociocultural (James, 2006), a apropriação da aprendizagem decorrente desta noção de avaliação coparticipada, porque inclusiva e partilhada, pode constituir um elemento potenciador de atitudes favoráveis, por um lado, em relação à aprendizagem do aluno, em termos de metacognição e, por outro e em consequência, em relação à própria disciplina. E nesse sentido, vemos esta forma de avaliação alternativa e coparticipada como condição para a promoção de uma maior autonomia do aluno na condução e na monitorização da sua própria aprendizagem.

O estudo das práticas avaliativas tem revelado diferenças entre concepções e práticas, verificando-se igualmente um dislate entre o que é definido pela legislação sobre avaliação e aceite pelos docentes em termos discursivos e aquilo que é efetivamente realizado na prática (Barreira & Pinto, 2005; Fernandes, 2006a, 2008; Nobre, 2006, 2009). Do ponto de vista da investigação, esta é uma linha a explorar e para a qual concorre igualmente um interesse em compreender o impacto da avaliação externa nas concepções, nas práticas e nos usos da avaliação na escola.

3. Avaliação externa das aprendizagens

A discussão sobre o impacto do aumento da pressão externa sobre a educação tem gerado alguma controvérsia. Na verdade, a mercantilização da educação tem vindo a pressionar a escola para a produção de bons resultados, através de uma crescente exigência de prestação de contas. Este fenómeno obriga a escola a adotar uma *visão tubular do ensino* e à aceitação de uma pressuposta validade dos testes externos que lhes confere um valor de fiscalização do sucesso do trabalho dos professores.

Por um lado, os defensores dos testes *standard*, externos, afirmam que estes instrumentos medem objetivos importantes para os alunos e que é desejável que os professores se focalizem nesses objetivos. Miller, Linn e Gronlund (2009) salientam que o incremento dos resultados dos testes desde a década de 90 do século passado, nos EUA, é para os defensores deste tipo de avaliação externa, uma evidência da sua importância. Por outro, os críticos dos testes externos argumentam que existe um excesso de confiança nesta forma de avaliar e que os seus resultados distorcem a visão da educação, uma vez que existem objetivos que são ignorados quando não são incluídos nos testes. Além disso, o incremento das notas fornece uma imagem incorreta, uma vez que os professores acabam por orientar o que ensinam para o que é específico dos testes e não sobre domínios de conteúdo globais (Koretz, 2005, *apud* Miller, Linn & Gronlund, 2009).

Uma abordagem particular ao fenómeno da avaliação externa neste trabalho justifica-se por três razões: em primeiro lugar, pela crescente valorização social dos resultados da avaliação externa no ensino secundário em Portugal, recentemente alargado aos restantes níveis de ensino; em segundo lugar, pelo efeito que o fenómeno produz dentro da escola, com repercussões no trabalho dos docentes e da própria escola, de consequências claras em termos das suas condições de trabalho; por último, pelo valor de uso que estes exames têm para os próprios alunos, como determinantes do seu futuro académico, assumindo aqui a avaliação o “papel de porteiro” (Eisner, 2002) de acesso ao ensino superior, a que já nos referimos.

O papel dos testes externos como guia do ensino é uma questão com a qual os docentes têm inevitavelmente que lidar, especialmente pelo facto de lhes ser associada uma

responsabilização escolar e social pelos resultados dos alunos. Duas questões se levantam, contudo, em relação aos testes externos: desde logo, uma necessidade de identificação da sua verdadeira influência no desenvolvimento do currículo pelos professores e das suas repercussões na aprendizagem do aluno e na profissionalidade do professor¹²; em segundo lugar, assimilando ao que nos diz a investigação, a importância de determinar o lugar que ocupa essa influência em relação ao próprio ensino, no quadro de um posicionamento entre o que poderíamos chamar o *norte geográfico* e o *norte magnético* da educação.

De acordo com Miller, Linn e Gronlund (2009), a integração dos testes externos no processo de ensino levanta um conjunto de questões para o trabalho a desenvolver com os alunos, designadamente: *Que tipo de preparação devem os alunos receber para os testes ou para a avaliação? Quanto tempo deve ser dedicado à preparação para os testes? Em que medida os objetivos testados externamente devem ser priorizados em relação aos objetivos que não integram a matriz dos testes?* Acrescentamos uma outra questão, igualmente importante: *Como coordenar e integrar a avaliação realizada pelos professores com a avaliação externa?*

Estas são questões que exigem de cada professor uma reflexão individual e em grupo, na sua esfera didática e institucional, e para as quais não existem respostas simples.

A distinção de Miller, Linn e Gronlund (2009) entre “*ensino-para-o-teste*” e “*ensino-do-teste*”, parece-nos realmente importante para um melhor entendimento da influência da avaliação externa no ensino.

Quando se pratica na escola um “*ensino-do-teste*” os objetivos que constam do teste (uma amostra do domínio de aprendizagem) transformam-se no próprio objeto de aprendizagem e as inferências que se produzem a partir dos resultados não garantem a validade necessária para procedermos a generalizações sobre o grau de compreensão global do aluno naquele domínio. Quando é colocada, por outro lado, a ênfase nos objetivos que integram o teste, sem ensinar os seus itens específicos, estamos perante o que os autores chamam “*ensino-para-o-teste*”, perspectiva em relação à qual se avistam vantagens e desvantagens. Existem escolas que adoptam testes intermédios, iguais aos

¹² Referimo-nos a um conceito de profissionalidade como algo que se edifica na continuidade da profissionalização do professor e, seguindo a esteia de Faucher (2009), “se constrói gradualmente, graças ao desenvolvimento das competências e da identidade profissional, iniciada na profissionalização, permitindo a apropriação cada vez mais importante das práticas, da cultura e valores da profissão” (*apud* Tardiff & Faucher, 2010: 35).

testes nacionais, que são administrados várias vezes ao longo do ano, antes da aplicação dos testes externos. Estes testes intermédios são utilizados depois para prognosticar os alunos que terão dificuldades nos testes nacionais, com o conseqüente desenvolvimento de medidas especiais de apoio pelos professores (Miller, Linn & Gronlund, 2009: 11).

As duas perspectivas anteriores são de qualquer modo redutoras na leitura que permitem realizar do desempenho global do aluno, sobretudo se as relacionarmos com as próprias respostas dos professores à existência de testes externos. Stobart (2008: 122) organiza-as em três categorias: motivação, priorização e maximização.

As respostas de *motivação* dizem respeito a um incremento do trabalho dos professores e a procura de maior eficácia nesse trabalho, que podemos relacionar com uma sujeição à comparação externa, normativa, e com a motivação extrínseca decorrente da imposição a esse sufrágio externo sobre o desempenho dos seus alunos.

As respostas de *priorização* referem-se a um reajustamento e redistribuição do tempo de ensino, seja no tempo dedicado à prática, ou na ênfase dada a determinados conteúdos, normalmente orientado para o conteúdo dos testes.

Finalmente, as respostas de *maximização* correspondem a uma organização dos professores e da escola no sentido de aumentar a sua ação, por exemplo, na preparação para o teste, criando tempos, sessões, aulas de treino. Este tipo de resposta, afirma Stobart (2008: 127), é um mecanismo que se enquadra no sistema de prestação de contas em educação. As escolas oferecem a preparação suplementar para ajudar os alunos a obter os resultados que ajudam a própria escola. Naturalmente que este facto, por si, não será considerado negativo, pelos efeitos positivos que o tempo suplementar de ensino possa produzir nos alunos. No entanto, parece-nos importante explorar a forma como os alunos têm acesso a estas medidas, de uma esperada maximização da aprendizagem, seja com carácter de obrigação, por seleção, ou por vontade própria.

Neste sentido, ganha relevo o escrutínio da existência de alguma forma de *triagem educativa*¹³, e em caso afirmativo, da sua proximidade ou afastamento do modelo da triagem clínica. Esta questão é de extrema importância para os países com currículos mais abertos, como por exemplo nos EUA, (Stobart, 2008), mas não deixa de ter importância

¹³ Tradução livre do autor. O termo original *educational triage* pertence a Yuodell (2000, *apud* Stobart, 2008: 127), sendo usado no sentido da alocação de recursos limitados a grupos específicos.

para a nossa realidade, não somente pelo interesse inerente a uma compreensão das formas de mediação dos professores e da escola na produção de resultados escolares, mas também pela discussão que levanta sobre a possibilidade do efeito de seleção estar também presente, numa medida anunciada de promoção de resultados. Sabemos também que o uso dos testes externos produzem efeitos negativos nos alunos: criam ansiedade, servem para categorizar e rotular os alunos, trazem prejuízos para o seu autoconceito, criam profecias auto-confirmadas (Miller, Linn & Gronlund, 2009: 16-18).

Estas respostas dos professores são uma das várias consequências dos exames externos. Na literatura anglo-saxónica é comum a utilização da expressão *washback*¹⁴ (refluxo) para descrever o impacto e os vários efeitos que os testes externos produzem ao nível do sistema de ensino nas suas várias dimensões: do currículo, do processo de ensino e aprendizagem, da própria avaliação e das pessoas implicadas no sistema.

No nosso país e no caso do ensino secundário existe uma distribuição de pesos assimétrica entre a classificação interna (70%) e a classificação externa (30%), relativa aos exames externos, que não diminui o impacto destes para a vida da escola. Em verdade, o efeito *washback* vê-se explicado pela visibilidade externa das provas, em que o desempenho dos alunos no teste é sujeito a uma comparação com critérios e descritores de aplicação nacional. Além disso, o valor de uso da classificação no jogo do futuro dos alunos e das famílias explica também o efeito, sendo possível aventar que os testes externos adquirem por esta via um estatuto de vigilância e de fiscalização social do trabalho da escola e do professor, para além de uma instrumentalização política que lhe estará naturalmente associada. Neste sentido a avaliação das aprendizagens pode teoricamente ser uma avaliação dos professores.

¹⁴ Atribuímos ao termo a tradução para *refluxo*, sustentado na mesma definição de *washback* constante no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (Conselho da Europa, 2001: 197). Na literatura é usado também o termo *backwash* com o mesmo significado. Lobo (2010) expõe essa dualidade e com base na literatura associa o termo *washback* ao domínio da linguística e *backwash* ao domínio da educação em geral. No trabalho, utilizamos o termo *washback* com o significado de refluxo, em português.

4. Contexto político e legislativo do estudo

O sistema educativo português é definido na Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), na redação que lhe foi dada pela Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro, e com as alterações e aditamentos introduzidos pela Lei n.º 49/2005, de 31 de Agosto e pela Lei n.º 85/2009 de 27 de Agosto. Segundo esta Lei, o sistema educativo é

“o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (n.º2 do art. 1).

O sistema educativo português assenta nos princípios básicos da igualdade de direito à educação e à cultura, da promoção da democratização do ensino e da garantia da igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares, do respeito pelo princípio da liberdade de aprender e de ensinar, da resposta às necessidades resultantes da realidade social e do incentivo à formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos, solidários e capazes de valorizar a dimensão humana do trabalho; da promoção do desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva (art. 2º).

Na nova redação da Lei de Bases, com a Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto, o sistema educativo compreende a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação extraescolar.

A educação escolar abrange o ensino básico, o ensino secundário e o ensino superior, integrando modalidades especiais e atividades de ocupação de tempos livres. Por sua vez, a educação extraescolar refere-se a atividades de alfabetização e de educação de base, de aperfeiçoamento e atualização cultural e científica e à iniciação, reconversão e aperfeiçoamento profissional, podendo assumir uma natureza formal e não formal.

Segundo a LBSE, o ensino básico é universal, obrigatório e gratuito e tem a duração de nove anos, tendo como objectivo essencial assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses. Na redação original, o ensino secundário é complementar, sem carácter de obrigatoriedade, tem a duração de três anos e organiza-se segundo formas diferenciadas, contemplando a existência de cursos predominantemente orientados para a vida ativa ou para o prosseguimento de estudos.

Importa salientar que a revisão da Lei Bases do Sistema Educativo efetuada pela Lei n.º 85/2009 de 27 de Agosto, altera o regime da escolaridade obrigatória para o nível secundário da educação, para todas as crianças e jovens em idade escolar, entre os 6 e os 18 anos, passando esta a ser a idade em que cessa precisamente a obrigatoriedade de frequentar a escola.

O ensino superior, por sua vez, orienta-se para a formação de diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em sectores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade portuguesa.

O nível do sistema escolar ao qual se circunscreve o nosso estudo é o ensino secundário, que compreende um ciclo único de três anos (10.º, 11.º e 12.º anos), posterior à conclusão do ensino básico.

Currículo do Ensino Secundário

O currículo nacional do ensino secundário foi regulamentado até 2001 pelo Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto. O Ministério da Educação do XIII Governo Constitucional iniciou em 1997 um processo de revisão curricular participada, que viria a dar lugar, na legislatura seguinte, ao Decreto-Lei n.º 7/2001 de 18 de Janeiro, normativo que veio introduzir uma reestruturação do currículo do secundário, tendo por objectivo elevar o nível de qualificações da população, em resposta às “necessidades educativas e formativas e às legítimas expectativas pessoais dos jovens e das famílias, assim como às necessidades e exigências da sociedade” (Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 7/2001).

Este diploma não veio a ser implementado na íntegra, tendo a reforma curricular ficado circunscrita, em pleno, ao ensino básico (Decreto-Lei n.º 6/2001). A mudança de governo e de políticas terá sido um dos factores que levou à suspensão da reestruturação curricular, que acontece mais tarde e com uma outra perspectiva, aliás discutida na literatura e a que não devem ser alheias as pressões dos sistemas de avaliação internacionais a que já nos referimos, para além da relação estabelecida entre os resultados escolares e a produtividade laboral.

Em 2004 é publicado finalmente um novo diploma pelo XV Governo Constitucional, o Decreto-Lei n.º 74/2004 de 26 de Março, que estabelece os princípios

orientadores da organização e da gestão do currículo, bem como da avaliação das aprendizagens referentes ao nível secundário de educação, revogando a anterior legislação. O currículo do ensino secundário passa a concretizar-se nos planos de estudos elaborados com base nas matrizes curriculares definidas naquele Decreto-Lei, com as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 24/2006, de 6 de Fevereiro e pelo Decreto-Lei n.º 272/2007, de 26 de Julho.

A organização do currículo do ensino secundário não acompanhou, todavia, a orientação do ensino básico na definição de um *core curriculum* orientado por competências, mantendo-se uma lógica curricular pluridisciplinar, não integrada. A evolução de um modelo curricular de recorte fechado para um modelo de recorte aberto, visível na intenção da reorganização curricular do ensino básico, não é igualmente evidente ao nível do ensino secundário, embora no desenho dos vários programas se reveja individualmente essa orientação.

Segundo o Decreto-Lei n.º 74/2004, entende-se por currículo nacional o conjunto de aprendizagens a desenvolver pelos alunos de cada curso de nível secundário, de acordo com os objectivos consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo. As aprendizagens a desenvolver pelos alunos de cada curso de nível secundário têm como referência os programas das respectivas disciplinas, homologados por despacho do Ministro da Educação, bem como as orientações fixadas para as áreas não disciplinares.

A fonte enfatizada em termos de organização curricular é a dos especialistas das disciplinas, no quadro das três fontes definidas por Tyler (1949) para a definição do currículo. A influência da lógica tecnológica, normativa e prescritiva é ainda observável nos programas das disciplinas do ensino secundário, embora estes atribuam aos professores um poder relativo nas decisões sobre a sua transposição didática, designadamente no que se refere à seleção de metodologias (entre as sugeridas ou outras) e à organização e sequência de conteúdos.

O desenho curricular do Ensino Secundário centra-se nos conteúdos (Klein, 1985) e a maioria dos programas inclui uma apresentação, uma definição global dos conteúdos, considerações acerca das estratégias a privilegiar ou sugestões metodológicas, definição de competências ou objectivos gerais, seguindo-se os conteúdos a leccionar – em alguns (e.g.

Biologia, 12º ano) estruturados em conteúdos conceptuais, procedimentais e atitudinais – e a avaliação das aprendizagens.

O Ensino Secundário visa proporcionar formação e aprendizagens diversificadas e compreende:

- a) Cursos científico-humanísticos, vocacionados para o prosseguimento de estudos de nível superior;
- b) Cursos tecnológicos, orientados na dupla perspectiva do mercado do trabalho e do prosseguimento de estudos de nível superior, especialmente através da frequência de cursos pós-secundários de especialização tecnológica e de cursos do ensino superior;
- c) Cursos artísticos especializados, vocacionados, consoante a área artística, para o prosseguimento de estudos ou orientados na dupla perspectiva da inserção no mercado de trabalho e do prosseguimento de estudos;
- d) Cursos profissionais, vocacionados para a qualificação inicial dos alunos, privilegiando a sua inserção no mundo do trabalho e permitindo o prosseguimento de estudos (nº 1 do art. 5º).

No quadro da oferta formativa do ensino secundário incluem-se ainda o Ensino Secundário Recorrente, que visa proporcionar uma segunda oportunidade de formação e compreende Cursos Científico-humanísticos, Cursos Tecnológicos e Cursos Artísticos especializados (nº 2 do art. 5º) e os Cursos de Educação e Formação (CEF), os quais pretendem proporcionar aos jovens um conjunto de ofertas diferenciadas que permitam o cumprimento da escolaridade obrigatória e a obtenção de qualificações profissionais, devidamente certificadas (nº 3 do art. 5º).

No Decreto-Lei nº 74/2004 são definidas as cinco matrizes dos cursos Científico-humanísticos e as dez matrizes dos cursos Tecnológicos, a matriz dos cursos Artísticos Especializados e as duas matrizes dos cursos do Ensino Recorrente (Científico-humanísticos e Tecnológicos), sendo comum a toda a oferta formativa a Componente de Formação Geral que integra originalmente as disciplinas de Português, Língua Estrangeira I ou II, Filosofia, Educação Física e Tecnologias da Informação e Comunicação. O Ensino Recorrente não inclui a Educação Física na Componente de Formação Geral.

As indicações do grupo de avaliação e acompanhamento da implementação da reforma do ensino secundário (GAAIRES), criado no quadro da respectiva reforma curricular têm resultado no entanto em várias alterações ao diploma inicial, como exemplificamos adiante. O Decreto-Lei nº 272/2007, de 26 de Julho, um dos diplomas criado com esse objectivo, veio introduzir alterações nas matrizes curriculares definidas para os cursos Científico-humanísticos e modificar a composição da Componente de Formação Geral, reduzindo-a a quatro disciplinas, com a transferência da disciplina de TIC do ensino secundário para os 7º e 8º anos do ensino básico. No último ano previsto da entrada em vigor da revisão curricular do ensino secundário (2006-2007), a utilização das TIC passa a ser assim uma competência de natureza transversal e a Componente de Formação Geral dos cursos do ensino secundário passa a ser composta pelas disciplinas de Português, Língua Estrangeira I ou II, Filosofia e Educação Física.

O diploma é substituído em 2012 pelo Decreto-lei nº 139/2012, de 5 julho, normativo em que são definidos “os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo dos ensinos básico e secundário.”

A oferta educativa sofre modificações, passando a incluir, de acordo com o diploma:

- a) Cursos científico-humanísticos vocacionados para o prosseguimento de estudos de nível superior;
- b) Cursos com planos próprios;
- c) Cursos artísticos especializados, vocacionados, consoante a área artística, para o prosseguimento de estudos ou orientados na dupla perspectiva da inserção no mundo do trabalho e do prosseguimento de estudos;
- d) Cursos profissionais vocacionados para a qualificação profissional dos alunos, privilegiando a sua inserção no mundo do trabalho e permitindo o prosseguimento de estudos;
- e) Ensino secundário na modalidade de ensino recorrente;
- f) Cursos de ensino vocacional (nº 1 do art.º 6º).

As escolas podem criar outras ofertas formativas, diversificando a sua intervenção, nomeadamente cursos de educação e formação de adultos (cursos EFA), sujeitos a autorização superior (n.º 2 do art. 6.º).

Modalidades de Avaliação

A avaliação das aprendizagens realizada nas disciplinas que integram os planos de estudo dos cursos do Ensino Secundário compreende as modalidades de avaliação diagnóstica, avaliação formativa e de avaliação sumativa (n.º 1 do artigo 24.º do Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho).

A avaliação das aprendizagens consiste num processo regulador do ensino, orientador do percurso escolar e certificador dos conhecimentos adquiridos e capacidades desenvolvidas pelo aluno (n.º 1 do art.º 23º). A avaliação tem por objectivo a melhoria do ensino, baseando-se quer na verificação dos conhecimentos adquiridos e das capacidades desenvolvidas nos alunos, quer na aferição do grau de cumprimento das metas curriculares fixadas para os diferentes níveis do ensino básico e secundário (n.º 2). O resultado desta verificação é mobilizado em conjunto por alunos e professores, de forma a melhorar o ensino e a superar as dificuldades de aprendizagem (nº 3), servindo a avaliação, neste sentido, para dar a conhecer o estado do ensino, para retificar procedimentos e para reajustar o ensino (nº4 do art.º 23º).

O regime de avaliação de cada um dos cursos de nível secundário é alvo de regulação específica em diploma próprio, em função da sua natureza.

A avaliação diagnóstica realiza-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 (n.º 2 do art.º 24º).

A avaliação diagnóstica visa facilitar a integração escolar do aluno, apoiando a orientação escolar e vocacional e o reajustamento de estratégias de ensino (n.º 2 do art.º 25º).

A avaliação formativa é contínua e sistemática, e recorre a uma variedade de instrumentos de recolha de informação adequados à diversidade das aprendizagens e às circunstâncias em que ocorrem. Permite ao professor, ao aluno, ao encarregado de

educação e a outras pessoas ou entidades legalmente autorizadas obter informação sobre o desenvolvimento das aprendizagens, com vista ao ajustamento de processos e estratégias (nº 3 do art. 24º). A avaliação formativa determina, portanto, a adopção de medidas de diferenciação pedagógica adequadas às características dos alunos e às aprendizagens a desenvolver.

A avaliação formativa gera medidas pedagógicas adequadas às características dos alunos e à aprendizagem a desenvolver. (n.º 3 do art.º 25º)

A avaliação sumativa consiste na formulação de um juízo global sobre a aprendizagem realizada pelos alunos, tem como objectivos a classificação e a certificação e abrange:

- a) A avaliação sumativa interna, da responsabilidade dos professores e dos órgãos de gestão e administração dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas;
- b) A avaliação sumativa externa, da responsabilidade dos serviços ou entidades do Ministério da Educação e Ciência designados para o efeito (nº 3 do art. 11º).

A avaliação sumativa dá origem a uma tomada de decisão sobre a progressão, retenção ou reorientação do percurso educativo do aluno. (n.º 4 do art.º 25º)

De acordo com o nº 3 do art.º 28º do diploma, a avaliação sumativa no ensino secundário conduz à tomada de decisão, no âmbito da classificação e da aprovação em cada disciplina ou módulo, quanto à progressão nas disciplinas não terminais, à transição para o ano de escolaridade subsequente, à admissão, à matrícula e à conclusão do nível secundário de educação.

A avaliação sumativa externa aplica-se no ensino secundário aos alunos dos cursos científico-humanísticos e a todos os alunos dos outros cursos que pretendam prosseguir estudos, excluindo-se os da modalidade de ensino recorrente, a menos que pretendam prosseguir estudos no ensino superior (nº 2 do art.º 29º).

A avaliação sumativa externa realiza-se no ano terminal da respectiva disciplina e aplica-se, de acordo com nº3 do art.º 29º do Decreto-Lei nº 139/2012, aos alunos dos cursos científico-humanísticos, excluindo os do ensino recorrente, nos termos seguintes:

- c) Na disciplina de Português da componente de formação geral;

- d) Na disciplina trienal da componente de formação específica;
- e) Em duas disciplinas bienais da componente de formação específica, ou numa das disciplinas bienais da componente de formação específica e na disciplina de Filosofia da componente de formação geral, de acordo com a opção do aluno.

Segundo o mesmo artigo, a avaliação sumativa externa dos alunos dos cursos profissionais realiza-se:

- a) Na disciplina de Português da componente de formação geral dos cursos científico-humanísticos;
- b) Numa disciplina trienal da componente de formação específica, escolhida de entre as que compõem os planos de estudo dos vários cursos científico-humanísticos;
- c) Numa disciplina bienal da componente de formação específica, escolhida de entre as que compõem os planos de estudo dos vários cursos científico-humanísticos. (nº 4 do art.º 29º).

E a avaliação sumativa externa dos alunos dos cursos de ensino artístico especializado inclui provas externas:

- a) Na disciplina de Português da componente de formação geral;
- b) Na disciplina bienal de Filosofia da componente de formação geral (nº 5 do art.º 29º).

Os exames externos dos ensinos básico e secundário são da responsabilidade do Instituto de Avaliação Educativa, I.P. (IAVE)¹⁵, antes Gabinete de Avaliação Educativa (GAVE), do Ministério da Educação.

¹⁵ O Instituto de Avaliação Educativa (IAVE), é um instituto público de regime especial, integrado na administração indireta do Estado e dotado de autonomia pedagógica, científica, administrativa e financeira e detentor de património próprio. O Instituto rege-se pelo Decreto-Lei n.º 102/2013, de 25 de julho. A missão do IAVE orienta-se para a gestão e produção da avaliação externa nos ensinos básico e secundário e consiste em: planejar, conceber e validar os instrumentos de avaliação externa de conhecimentos e capacidades dos alunos dos ensinos básico e secundário; tratar e divulgar a informação relevante para a tomada de decisões que concorram para incrementar a qualidade, eficácia e eficiência do sistema educativo nacional e assegurar a coordenação da participação nacional em estudos internacionais de avaliação externa de alunos; elaborar provas de certificação de conhecimentos e capacidades específicas para outros fins e outros graus de ensino, quando solicitado (nº 1 do art.º 3º).

Nos cursos Científico-Humanísticos, a conclusão do curso do ensino secundário depende da aprovação em todas as disciplinas, requerendo nestes cursos a realização, com carácter obrigatório, de exames finais nacionais às disciplinas sujeitas à modalidade de avaliação sumativa externa, conforme estabelece o n.º 2 do art.º 30º do Decreto-Lei n.º 139/2012. Para além do exame nacional na disciplina de Português, comum a todos os Cursos Científico-Humanísticos, o aluno realiza mais três exames nacionais, na disciplina trienal e nas duas disciplinas bienais da componente de formação específica, conforme o plano de estudo de cada curso, podendo em alternativa, optar por fazer exame em uma das disciplinas da componente específica em conjunto com a Filosofia.

Nos cursos artísticos especializados, o aluno deve obter, além da aprovação em todas as disciplinas, a aprovação na prova de aptidão artística e, consoante a área artística, na formação em contexto de trabalho (n.º 3 do art.º 30º). Nos cursos profissionais, por sua vez, o aluno deve ainda obter aprovação na formação em contexto de trabalho e na prova de aptidão profissional (n.º 4 do art.º 30º).

Existe uma distância cronológica alargada, de 1989 a 2004, entre as reformas estruturais do ensino secundário¹⁶ no domínio do currículo e da avaliação das aprendizagens. A questão é relevante para o estudo que desenvolvemos, o que se deve a duas ordens de razões: em primeiro lugar, pelo interesse exploratório das eventuais repercussões de um hiato temporal desta dimensão nas práticas avaliativas; em segundo lugar e decorrente do primeiro, pela necessidade de entendimento da forma como os docentes lidam com a quantidade de legislação suplementar, avulsa, que é exarada nestas condições. Veja-se, a título de exemplo, o caso do Decreto-Lei n.º 74/2004, que desde 26 de Março de 2004 foi rectificado pela Declaração de Rectificação n.º 44/2004, alterado pelo Decreto-Lei n.º 24/2006 e este rectificado pela Declaração de Rectificação n.º 23/2006, sendo o Decreto-Lei n.º 272/2007 a última modificação ao Decreto-Lei n.º 74/2004 de que temos conhecimento. Na continuidade, o Decreto-Lei n.º 139/2012 já foi alterado por duas vezes, em 2013, pelo Decreto-Lei n.º 91/2013 de 10 de julho e em 2014, pelo Decreto-Lei n.º 176/2014 de 12 de dezembro.

Em síntese, a avaliação no ensino secundário serve para orientar, regular e certificar. A avaliação diagnóstica, revisitada com o Decreto-Lei 139/2012, orienta o ensino

¹⁶ Sobre este assunto veja-se o quadro sinóptico traçado por Costa (2013) na sua tese de doutoramento, dedicada ao sucesso escolar no ensino secundário.

e favorece a diferenciação, a avaliação sumativa seleciona e certifica, e a avaliação formativa deve resultar na definição de medidas de diferenciação pedagógica, de modo a potenciar o sucesso nas aprendizagens, promovendo em consequência a igualdade de oportunidades, igualdade essa que segundo a Lei de Bases deve ser não apenas relativa ao acesso à escola, mas também ao sucesso na aprendizagem.

Será possível discutir de que modo o ensino secundário irá cumprir com os desígnios legais que legitimam a sua inscrição como ciclo de ensino oficial, agora obrigatório. Na agenda educativa persistem problemas por solucionar. As taxas de retenção e de desistência no ensino secundário eram de 39,4% em 2000-2001 e o problema mantém-se hoje, como é possível apurar no quadro seguinte.

Quadro 6 - Taxa de retenção e desistência (%) no ensino secundário em Portugal (2000 - 2013).

Ano letivo	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Ensino Secundário Portugal	39,4	37,4	33,7	33,8	32,1	31,1	24,8	21,0	19,1	19,3	20,8	19,7	18,8	

Fonte: Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC).

No quadro são apresentados os valores percentuais de retenção e desistência no ensino secundário ao longo dos últimos treze anos. Os dados revelam uma tendência de descida, que é substancial numa comparação linear entre 2000-2001 e 2012-2013, resultando numa diferença de cerca de vinte pontos percentuais. Duas outras leituras são, todavia, possíveis e desejáveis: em primeiro lugar, da distribuição dos vinte pontos pelo intervalo destes treze anos, do que resulta uma descida média de somente 1,58% por ano da taxa de retenção e desistência no ensino secundário; em segundo lugar, uma leitura avaliativa com referência aos desígnios da Lei de Bases e aos compromissos assumidos, nomeadamente no quadro da União Europeia, relativamente ao abandono escolar e aos níveis de escolarização.

Apesar da importância atribuída à avaliação sumativa no ensino secundário, numa primeira análise os programas revelam uma orientação da avaliação que é eclética e algo diversificada, reunindo influências da perspectiva técnica, com uma orientação voltada para os processos e para a autorregulação das aprendizagens, em alguns dos casos.

No quadro legal e programático do ensino secundário, cabe questionar de que modo esta anunciada regulação das aprendizagens, da ordem da avaliação pedagógica, é coordenada com o imperativo prático da avaliação sumativa, interna e externa, de uma ordem administrativa e como o uso da avaliação pode amplificar, ou não, a motivação e o interesse dos alunos pelas aprendizagens escolares, impelindo-os a aprender e continuar o estudo.

Caberá questionar, adicionalmente, o peso do ensino superior na mediação que os professores, e a sociedade, exercem sobre o fenómeno da avaliação das aprendizagens no ensino secundário. O ingresso dos alunos em cada curso é determinado pelas instituições de ensino superior. Cabe-lhes decidir sobre a necessidade ou não de pré-requisitos, o elenco de exames necessário e o peso atribuído à classificação final do ensino secundário ($\geq 50\%$), às provas de ingresso ($\geq 35\%$) e aos pré-requisitos de seriação, se exigidos ($\leq 15\%$). Os exames também instrumentalizam o poder deste nível de ensino, legitimando a sequencialidade regressiva de hegemonização do ensino superior (Pires, 1987) e, deste ponto de vista, dificultando ou mesmo impedindo a alteração da gramática escolar.

5. Problemática

A avaliação educativa é, tal como o processo de ensino e aprendizagem, mediada pelo professor e construída socialmente. Já o observámos. Quando o professor avalia, projecta uma realidade observada através de um conjunto de referências escolhidas. Nesse sentido é possível afirmar que o avaliador integra e está implicado no processo: na selecção das referências e na leitura da realidade; na construção que faz dessas referências e da realidade observada; na comparação e formulação de juízos de valor; na definição do destino a dar aos resultados; na utilização dos resultados deste processo.

A crescente importância da avaliação das aprendizagens nos vários níveis do sistema de ensino está relacionada com a crença de que é possível aplicar uma tecnologia científica à medição do desempenho e das capacidades humanas (Broadfoot, 2007). A objectividade de tais medidas é questionada, todavia, atendendo à natureza social da situação avaliativa e à influência dos valores e da cultura na interpretação da qualidade de

um determinado desempenho ou performance. Os factores que influenciam o agir avaliativo dos professores nem sempre são reconhecidos explicitamente, ocultados por uma intenção de objectividade da avaliação educativa que tem legitimado as mais variadas práticas avaliativas.

A situação actual da avaliação é na realidade paradoxal. Por um lado, existe um grande movimento internacional de promoção da aprendizagem ao longo da vida, exigindo novas formas de aprender orientadas para o desenvolvimento das operações mentais complexas; por outro lado, dá-se um certo incremento do uso de formas tradicionais de avaliação e dos testes com o propósito de monitorizar o desempenho das escolas e de *accountability*. Como já observámos, a avaliação legitima o valor de certas atividades educativas, determinando o que é reconhecido educativa e socialmente, justificando-se, como refere Gomes (2005), a integração da análise da avaliação num processo mais geral de legitimação das políticas educativas.

Como é que os professores lidam com estas situações e que impacto tem na acção pedagógica e na avaliação é tema que a literatura trata de diferentes ângulos. Privilegiamos os trabalhos sobre as concepções, as práticas e os usos da avaliação.

Concepções.

Existem duas ideias prometedoras na literatura mais recente que servem de horizonte à nossa investigação. A primeira dá cada vez maior importância ao papel das práticas avaliativas dos profissionais; a outra reconhece que há uma relação próxima entre o que os professores valorizam e o que escolhem para avaliar (Drummond, 2008: 3). Estabelecer qual a relação entre discursos e práticas é uma linha de pesquisa que permitirá a identificação dos factores que originam uma separação entre a prática e os esquemas de interpretação associados à avaliação (Sakonidis, Tsatsaroni & Lamnias, 2002: 184).

Práticas.

Os testes externos de nível nacional exercem a maior influência nas práticas dos professores (Abrams, Pedulla & Madaus, 2003: 19-22). Na verdade os professores utilizam muito tempo a preparar os alunos para o exame. Por outro lado, sabe-se que a avaliação formativa não é usada com frequência nas aulas (Fernandes, 2009; Marsh, 2007) e que esta não se esgota no feedback, centrando-se igualmente na regulação do ensino e nos processos de auto-regulação dos alunos (Perrenoud, 1998). Mas reconhece-se também que

a passagem da avaliação da aprendizagem para a avaliação como aprendizagem trouxe efeitos perversos, passando a avaliação a guiar o processo de ensino (Torrance, 2007). Consideramos, por isso, necessário incluir a avaliação sumativa no estudo dos efeitos da avaliação na aprendizagem, cuja influência é normalmente vista como negativa (Biggs, 1998). A resposta a estas questões exige a análise da acção avaliativa dos professores e não apenas uma conexão linear e frequentemente normativa entre os artefactos avaliativos e as suas funções respectivas. Justifica-se deste modo o interesse na definição de um inventário de práticas de avaliação.

Os testes externos produzem nos professores três tipos de resposta: de motivação, levando-os a trabalhar mais e eficazmente; de priorização, na medida em que são obrigados a redistribuir o tempo de ensino; e de maximização, que se traduz por exemplo no treino para o teste ou na manipulação de variáveis ou de resultados, informando falsos desempenhos dos estudantes (Stobart, 2008: 127-128). A triangulação de métodos na avaliação das aprendizagens parece reconhecer que nenhum deles apresenta isoladamente propriedades de fidelidade e validade suficientes (Struyven *et al*, 2006: 216). O estudo simultâneo de vários tipos de instrumentos e técnicas de avaliação em uso pelos professores, a inclusão dos exames externos como forma de indução de práticas avaliativas e a sua comparação com as funções que lhes são atribuídas pelos professores é o núcleo desta investigação e que constitui a principal vantagem em relação à literatura recenseada.

Usos.

A investigação incide sobre a avaliação das aprendizagens e sobre como faz o professor, porquê e para quê. Ao centrar-se nas práticas de avaliação sumativa e de avaliação formativa e nos usos que os professores dão aos resultados da avaliação, o professor é assumido como variável de decisão, enquanto o contexto, a matéria e o aluno são variáveis de condição. É pelo professor que passa toda a cadeia de decisões acerca dos modos de avaliar, dos processos a desenvolver, dos artefactos a produzir, do papel a atribuir ao aluno e dos usos a dar aos resultados. Mas esta competência profissional é ainda pouco conhecida no ensino secundário português. Em 43 trabalhos publicados em Portugal sobre avaliação das aprendizagens, no período de 1990 a 2005, apenas 8 incidem no ensino secundário (Barreira & Pinto, 2005) e metade aborda o tema da avaliação das aprendizagens em Matemática. Esta é a principal limitação da literatura portuguesa que

impõe o ensino secundário como campo de observação. Acresce o facto de existirem exames externos de carácter nacional, impondo um diagnóstico dos efeitos da responsabilização externa no processo interno de avaliação deste nível de ensino e o estabelecimento de comparações com as disciplinas sem exames externos. É no quadro desta problemática que emerge a investigação que desenvolvemos, orientada para estas três dimensões do trabalho avaliativo dos professores do ensino secundário.

PARTE III. METODOLOGIA

Apresentado o quadro teórico que orienta o trabalho e definida a problemática, abrimos agora um segundo capítulo, dedicado ao respetivo enquadramento metodológico. O capítulo está dividido em quatro partes, sendo a primeira para contextualização teórica da metodologia, a segunda dedicada às técnicas de recolha e análise de dados, a terceira ao desenho do estudo e a quarta à apresentação dos objetivos de investigação.

1. Enquadramento metodológico

Este trabalho assume uma natureza qualitativa, na medida em que procuramos conhecer, através da voz dos professores, o modo como estes intervêm na mediação do processo de avaliação das aprendizagens. As metodologias que adoptamos para a análise e tratamento dos dados são de natureza qualitativa e quantitativa, justificando a seguinte contextualização metodológica.

Abordagens de investigação qualitativa e quantitativa: contraposição, justaposição ou composição.

O uso da metáfora linguística no título decorre de uma análise da literatura em que é possível identificar estas três posições, sobre a relação entre a investigação qualitativa e a investigação quantitativa. Estas posições refletem influências dos paradigmas de investigação hipotético-dedutivo, fenomenológico-interpretativo e sócio-crítico. Ilustramos em seguida, sumariamente, o olhar destes paradigmas em relação à investigação educacional, âmbito em que se enquadra o presente trabalho.

A literatura refere-se a três formas básicas de investigação educacional, associadas respetivamente aos paradigmas anteriores: positivista, interpretativa e crítica¹⁷. Numa investigação positivista a educação ou o ensino são o objeto, o fenómeno ou o sistema a estudar e o conhecimento produzido através da investigação experimental é objetivo e quantificável, sendo a realidade considerada estável, observável e mensurável (Merriam, 1998: 4). Na investigação interpretativa, a educação é considerada um processo e a escola

¹⁷ (Carr & Kemmis, 1986, *apud* Merriam, 1998).

uma experiência viva. A construção de conhecimento faz-se a partir da descoberta do significado do processo ou da experiência, através de processos de indagação indutivos, geradores de hipóteses ou produtores de teoria. É aceite a existência de múltiplas realidades que são construídas socialmente pelos indivíduos (ibidem). Para a investigação crítica a educação é vista como uma instituição social desenhada para a reprodução social e cultural e para a sua transformação. Baseando-se na filosofia marxista, na teoria crítica e nas teorias feministas, o conhecimento é entendido como uma crítica ideológica ao poder, aos privilégios e à opressão em ambientes da prática educativa (Merriam, 1998: 4).

A discussão entre as abordagens de investigação assume hoje uma natureza diferente, fruto da crítica, interna e externa, das lógicas quantitativas e das lógicas qualitativas. Por um lado, podemos encontrar correntes de pensamento que separam a investigação quantitativa da investigação qualitativa, afirmando o valor científico de cada uma e colocando em discussão o rigor científico da outra, numa lógica de contraposição; por outro, existem defensores de cada uma das abordagens que aceitam e compreendem o seu interesse prático e a forma de produção de conhecimento de ambas, consoante o objeto de estudo e o que se pretende explicar ou compreender, justapondo as duas abordagens e; por último, uma visão de composição, porventura mais recente, a partir das duas abordagens de investigação, orientada para o pragmatismo das metodologias e combinando as racionalidades da investigação qualitativa e quantitativa.

Investigação quantitativa

A investigação quantitativa refere-se a abordagens de investigação empírica em que se recolhem, analisam e exibem dados na forma numérica, ao invés do uso da narrativa.

A abordagem quantitativa é associada a uma visão de causa-efeito da vida social, baseada no argumento de que o desenvolvimento de conhecimento válido sobre estas relações de causa-efeito pode ser usado não só para prever, mas também para controlar a realidade, possibilitando tomadas de decisão racionais, numa variedade de contextos políticos e profissionais. Esta posição reflete a influência de um paradigma hipotético-dedutivo, em que “o objetivo central do conhecimento é o de estabelecer relações causais entre as variáveis subjacentes a um determinado fenómeno e a esse fenómeno.” (Amado, 2013). A investigação nesta perspetiva procede de forma dedutiva, como nas ciências

exatas, começando pela formulação do problema, a seguir o isolamento de variáveis e a formulação de hipóteses e previsões, seguindo-se a testagem estatística ou experimental dessas hipóteses prévias, numa procura de evidências empíricas que as confirmem ou infirmem, em ordem a produzir leis generalizáveis (idem: 33-34).

A abordagem quantitativa da investigação possui um conjunto de características que importa destacar desde logo. No plano ontológico, há um entendimento da realidade social e humana que é análogo ao entendimento do mundo físico, sendo considerada como algo exterior à consciência dos indivíduos. O homem é visto como um ser que possui comportamentos determinados por forças exteriores e anteriores à sua consciência, que responde mecanicamente ao contexto e por isso mesmo “é um produto do ambiente, cientificamente caracterizável pelo que é comum e genérico aos sujeitos submetidos às mesmas situações (...)” (Amado, 2013: 34). No plano epistemológico, o entendimento do mundo e da ação humana como “coisa” remete-nos para um interesse “em saber o que está por detrás da sua constituição (a causa ou causas), como se divide e como funciona; [algo que se alcança] através do método experimental e pelo inquérito dirigido a amostras estatisticamente significativas.” (íbidem).

Fiabilidade e validade na investigação quantitativa

Em investigação quantitativa, a fiabilidade é uma propriedade normalmente atribuída aos instrumentos utilizados pelo investigador para medir o fenómeno em estudo. Um instrumento é considerado fiável se produz consistentemente um mesmo resultado. Os investigadores quantitativos preocupam-se igualmente com a validade, utilizando processos de medida para verificação da *validade interna* e da *validade externa* de um instrumento.

A *validade interna* diz respeito à capacidade de um instrumento medir aquilo que se propõe medir. Para Tuckman (1994) “a validade interna afeta a nossa *certeza (certainty)* de que os resultados da investigação podem ser aceites, baseados no *design* de investigação¹⁸.” Este tipo de validade pode ser determinado de diferentes formas: através do estabelecimento de correlações entre os resultados do instrumento e os resultados de outro instrumento, testado e utilizado para recolha de dados sobre o mesmo fenómeno

¹⁸ Os destaques em itálico são do original.

(*validade concorrente*); pela verificação da capacidade de predição do instrumento em relação ao que é esperado prognosticar (*validade preditiva*) ou; através da verificação da existência de estudos que suportem, ou não, hipóteses sobre o constructo teórico que um instrumento operacionaliza e mede (*validade de constructo*). Por vezes, diz-nos Donmoyer (2008), os investigadores quantitativos utilizam formas mais qualitativas de apreciação da validade de um instrumento, solicitando a um painel de especialistas para analisar o conteúdo do instrumento e apreciar a sua *validade de conteúdo*. Quando a *validade de conteúdo* é evidente e autoexplicativa, diz-se que o instrumento tem *validade facial*. A validade interna diz respeito à construção de todo o processo de investigação e constitui um requisito da própria investigação, sendo um critério intrínseco da verdade científica (Tuckman, 1994: 8).

A *validade externa* constitui outra preocupação do investigador quantitativo. A *validade externa*, conhecida como *generalizabilidade*¹⁹, refere-se à possibilidade de aplicação dos resultados de um estudo à população a que pertence uma amostra. São utilizados procedimentos estatísticos para determinar a probabilidade de os resultados produzidos se deverem ao acaso e não a fenómenos presentes na população que a amostra da investigação pretende representar (Martins, 2011). Se a probabilidade de os resultados serem produzidos pelo acaso for baixa, diz-se que o estudo tem uma *validade externa* elevada.

Investigação qualitativa

A investigação qualitativa procura dar-nos a compreender o modo como as pessoas sentem e vivem a realidade. Este tipo de abordagem à investigação baseia-se numa visão holística do mundo, suportada por um conjunto de crenças como a ideia de que não existe uma realidade única, de que a realidade se baseia nas percepções dos indivíduos e nesse sentido está sujeita a diversas leituras, por indivíduos diferentes ou no tempo, e que aquilo que sabemos ganha significado apenas num determinado contexto.

¹⁹ Tradução livre do autor. No original “*generalizability*” (Donmoyer, 2008: 714). A palavra não consta do vocabulário, sendo possível a partir do termo generalizável. Denota a capacidade de ser generalizável.

A investigação qualitativa é na verdade um termo genérico que abrange um conjunto diversificado de metodologias, como os estudos etnográficos, os estudos naturalistas, os trabalhos de campo ou a observação participante.

De acordo com Denzin e Lincoln (2005), a investigação qualitativa envolve uma abordagem interpretativa e naturalista de uma dada realidade, sujeito ou grupo de sujeitos. Os investigadores estudam a realidade no seu contexto natural, procurando produzir significados ou interpretar os fenómenos a partir dos significados que os próprios sujeitos lhe atribuem. Esta abordagem envolve uma diversidade de recolhas de material empírico que podemos associar a estudos de caso, à experiência pessoal dos sujeitos ou grupos, à entrevista de vida, à observação naturalista; recolhas que possibilitem descrever os fenómenos e o seu significado ao nível do indivíduo. Deste ponto de vista podemos afirmar que está aberta a vários paradigmas, pois os investigadores qualitativos valoram as abordagens multi-método, como forma de captação da experiência humana, do seu significado, atribuído e interpretado, no quadro eminentemente político e ético em que se processa a vida humana (Joubish *et al*, 2011).

Fiabilidade e validade no quadro da investigação qualitativa

Os constructos de validade e fiabilidade da investigação quantitativa são problemáticos para os investigadores qualitativos, porque se baseiam num conjunto de regras que estes não podem assumir. Do ponto de vista epistemológico, em muitos dos estudos qualitativos o investigador é o principal instrumento, senão o único, colocando em causa as questões formais de fiabilidade associadas à abordagem quantitativa. As questões relativas à fiabilidade colocam-se ainda no plano ontológico, pois se para o investigador qualitativo os indivíduos produzem diferentes representações da realidade, então a preocupação do investigador não será somente a de encontrar constância dos resultados, mas antes de revelar essas diversas formas de ver um fenómeno e a produção de significados associada, individual ou coletivamente pelos sujeitos (Donmoyer, 2008: 714).

Em investigação qualitativa a noção quantitativa de *validade externa* e de *generalizabilidade* traduz-se numa expressão mais psicológica, a de *transferibilidade*. A noção de transferibilidade assume que todos os resultados da investigação são meras hipóteses, prováveis de repetir-se em contextos similares e que apenas os interessados

numa investigação estão em posição de determinar se um resultado é ou não transferível para a sua situação.

Os métodos mais comuns de sustentação da validade em investigação qualitativa são, para Silverman (2005), a triangulação e a validação pelo respondente. A triangulação permite combinar diferentes formas de observar uma situação em diferentes momentos ou diferentes resultados e a validação pelo respondente possibilita um refinamento dos dados de acordo com as reações dos nossos inquiridos. Contudo, diz-nos Silverman (*idem*), uma abordagem a estes procedimentos não é suficiente pois a forma de triangulação escolhida é por si uma opção do investigador e, por outro lado, é possível questionar o *status* dos participantes numa investigação para tecer comentários sobre as suas próprias ações, pensamentos ou discursos, não devendo esta ação ser aceite como forma de validação dos resultados da investigação e sim como uma outra fonte de informação sobre os participantes (Fielding & Fielding, 1986, *apud* Silverman, 2005).

Repensando as possibilidades de combinação da investigação quantitativa e da investigação qualitativa

A mistura de metodologias qualitativas e quantitativas tem sido sempre tolerada, apesar das discussões filosóficas entre mecanicistas e contextualistas, entre behavioristas e construtivistas.

A oposição entre abordagens é enganadora, afirma Donmoyer (2008: 713-718), em parte porque muitos investigadores quantitativos estão interessados em estudar os aspectos qualitativos dos fenómenos e para o efeito reduzem dados qualitativos a expressões ou escalas numéricas que se prestem a análises estatísticas; por outro lado, porque o investigador qualitativo quase não consegue evitar a quantificação, dado que cada vez que usa termos como “às vezes”, “muitas vezes”, “raramente”, ou “nunca” está a usar uma forma de quantificação, ainda que imprecisa (*idem*: 713);

Parecem estar hoje criadas as condições para uma evolução para abordagens mistas de investigação, sem que isso signifique necessariamente o fim da discussão entre os defensores da investigação qualitativa e os defensores da investigação quantitativa. Como explica Donmoyer (2008), se de um lado os decisores políticos esperam que os estudos quantitativos forneçam dados objetivos, que orientem as políticas a seguir, os programas a

implementar, as investigações a financiar; e do outro existe uma necessidade de indagar qualitativamente, de forma a compreender a realidade no seu contexto e em toda a sua complexidade; também é verdade que ambas as abordagens são necessárias e que a sua combinação pode constituir-se em novos processos heurísticos de explicação e compreensão da realidade.

A combinação de metodologias qualitativas e quantitativas afigura-se-nos adequada para a investigação no domínio da educação, justamente porque esta união amplia a possibilidade de compreensão dos fenómenos e dos significados que os sujeitos lhes atribuem. Vemos esta relação de forma dialética, em consequência de desenhos de investigação cuja natureza respeite, por um lado, os princípios de cada abordagem e, por outro, o objeto em estudo e o objetivo da investigação.

2. Técnicas de recolha de dados

Para o desenvolvimento de uma investigação são utilizadas várias técnicas de recolha e de análise de dados. Neste capítulo realizamos uma apresentação das técnicas mobilizadas no estudo, iniciando com o inquérito, por entrevista e por questionário, seguindo-se a análise de conteúdo e finalmente a triangulação.

O inquérito

O inquérito é uma técnica utilizada na recolha de dados em investigação que consiste, para Ghiglione e Matalon (2001: 2) em “suscitar um conjunto de discursos individuais, em interpretá-los e em generalizá-los.”. Segundo estes autores, a definição explica-se pela necessidade de distinção do inquérito dos outros métodos sociológicos. O inquérito implica uma intervenção mínima do investigador, o que afasta esta técnica da observação e da experimentação. Por outro lado, sendo o indivíduo a unidade de observação e análise, afasta-se de metodologias orientadas para unidades mais vastas. Finalmente e na perspetiva destes autores, o que interessa no inquérito não é o sujeito respondente, individualmente, mas antes aquilo que podemos extrair do que cada sujeito diz e que permite o estabelecimento de conclusões mais vastas (ibidem).

O inquérito pode revestir a forma de entrevista e de questionário. A utilidade da entrevista e do questionário para a investigação atual, é demonstrada de forma clara por Tuckman (2000):

Os investigadores usam os questionários e as entrevistas para transformar em dados a informação diretamente comunicada por uma pessoa (ou sujeito). Ao possibilitar o acesso ao que está ‘dentro da cabeça de uma pessoa’, estes processos tornam possível medir o que uma pessoa sabe (informação ou conhecimento), o que gosta e não gosta (valores e preferências) e o que pensa (atitudes e crenças). Os questionários e as entrevistas podem também utilizar-se para revelar as experiências realizadas por cada um (biografia) e o que, em determinado momento, está a decorrer (307).

No presente trabalho utilizamos a entrevista e o questionário, com propósitos comuns embora em diferentes graus de profundidade e de orientação: a entrevista para a exploração, em profundidade, da visão do fenómeno da avaliação das aprendizagens pelos docentes das escolas em estudo; o questionário para a identificação das práticas de avaliação dos professores, no quadro de extensão. A entrevista é usada com uma orientação divergente na produção de dados, informando também a construção do questionário; o questionário, porque estruturado e fechado, orienta-se para uma convergência dos dados, que permita o seu tratamento estatístico e é neste sentido que procuramos a sua definição.

A entrevista

No estudo usamos a entrevista para conhecer a interpretação que os sujeitos fazem do fenómeno da avaliação das aprendizagens. Priorizamos o uso da entrevista semi-estruturada, por permitir a orientação necessária para as dimensões em estudo, e simultaneamente, uma produção divergente de indicadores sobre as práticas, a mobilizar para o conteúdo do questionário.

A entrevista é uma das mais comuns e mais poderosas formas de compreensão do ser humano e é a principal forma de recolha de dados em investigação qualitativa (Fortin, 2009: 374).

A entrevista é um encontro ao longo do qual duas partes se comportam como se fossem de status igual, quer o sejam ou não, de facto (Benney & Hughes, 1956 *apud* Fontana & Frey, 1999). É uma técnica que serve, e completamos com a definição de Bogdan e Biklen, “para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito,

permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo.” (1994: 134). A entrevista pode variar em relação ao tipo de estruturação, à sua forma, aos seus propósitos e aos intervenientes no processo.

Do ponto de vista da investigação qualitativa, parece existir consenso entre alguns autores acerca dos tipos de entrevista, algures num contínuo entre a entrevista totalmente estruturada e a entrevista não estruturada. Fontana e Frey (1999) afirmam que uma entrevista pode ser estruturada ou não estruturada, podendo esta última assumir diferentes formas, onde podemos enquadrar a noção de texto negociado a que se referem os autores e a noção de entrevista semiestruturada, comum a outros autores. Esta tipologia, aliás, é partilhada por autores como Bogdan e Biklen (1994), Merriam (1998) e Fortin (2009).

A entrevista pode assumir várias formas: uma entrevista individual ou em grupo, um questionário por correio, questionários de autoaplicação e inquéritos por telefone (Fontana & Frey, 1999). Os propósitos da entrevista e o contexto de aplicação no quadro de uma investigação determinam a sua forma. Stake (2004) considera a existência de três propósitos para uma entrevista: i) compreender o que os sujeitos vivenciaram ou experimentaram, ii) descobrir como descrever um determinado fenómeno, ou iii) para obter a avaliação ou apreciação sobre algo (147). Para o autor, o uso da entrevista mais indicado ao campo da avaliação é o primeiro, por descrever a experiência dos entrevistados (idem: 146-147) e, acrescentamos, permitir ao entrevistador a percepção do modo como os sujeitos interpretam os aspectos do mundo que os rodeia, acedendo ao que Seidman (1997) chama “compreensão subjetiva”²⁰ do respondente.

De acordo com a literatura, podemos definir três tipos de entrevistas mais comuns: a entrevista estruturada, a entrevista semiestruturada e a entrevista não estruturada.

A entrevista estruturada é aquela em que o entrevistador coloca uma série de questões pré-estabelecidas, com um conjunto limitado de categorias de resposta. O entrevistador controla a entrevista seguindo um guião, e aplica a todos os respondentes um mesmo conjunto de questões pela mesma ordem.

A entrevista não estruturada permite uma abordagem mais profunda, referem Fontana e Frey (1999), o que se deve à sua natureza essencialmente qualitativa. Esta é, na

²⁰ Tradução livre do autor: No original “*subjective understanding*” (Seidman, 1997).

opinião destes autores, a técnica que melhor combina com a observação participante²¹, exercendo uma influência importante na condução do trabalho de campo. A entrevista não estruturada é utilizada para a compreensão do comportamento complexo dos membros da sociedade sem a imposição de um qualquer sistema prévio de categorias que limite o campo de análise. O entrevistador imerge na cultura e procura compreender em vez de explicar.

A entrevista semiestruturada tem sido amplamente utilizada na pesquisa qualitativa, já o referimos e, de acordo com Flick (2004), o interesse neste género de entrevista “está vinculado à expectativa de que é mais provável que os pontos de vista dos sujeitos entrevistados sejam expressos em uma situação de entrevista com um planeamento relativamente aberto do que em uma entrevista padronizada ou em um questionário.” (89).

A entrevista semiestruturada constitui a nossa opção para este estudo, pela possibilidade de definição prévia de um conjunto global de categorias, como guias de conversação, sem por isso impedir a flexibilidade necessária a uma produção relativamente aberta por parte dos entrevistados. O nosso interesse, para além da caracterização das conceções, práticas e usos da avaliação nas duas escolas estudadas em profundidade, centrou-se igualmente na extração de indicadores para a construção do questionário sobre as práticas de avaliação.

Para o efeito, elaborámos um guião de entrevista (Anexo 1), com base numa análise do Projeto Educativo, do Projeto Curricular de Escola e do Regulamento Interno de cada escola. A análise destes documentos foi orientada para as referências à avaliação das aprendizagens, tendo sido produzidos indicadores para a definição do guião, tendo sido estruturado de acordo com quatro blocos temáticos: *Conceções, Práticas de avaliação, Usos de avaliação e Opinião sobre o agir avaliativo*.

As entrevistas foram conduzidas de forma relativamente aberta, de forma a cumprir os dois objetivos referidos anteriormente e a possibilitar uma aproximação ao modo como os professores vivem e pensam o fenómeno da avaliação das aprendizagens.

Esta técnica de investigação apresenta alguns problemas, da ordem da validade e da fiabilidade. Cohen e Manion (1990) afirmam que a maioria das vezes a validade é medida

²¹ Mobilizamos a definição de Estrela (1986, 1992), para quem a observação participante, também chamada de *observação etnológica* ou *antropológica*, é aquela em que o observador participa de algum modo na vida do grupo por ele estudado.

superficialmente, procurando perceber apenas “se as questões colocadas estão medindo aquilo que afirmam medir” (390). Estes autores²², defendem que o problema da falta de validade nas entrevistas se deve àquilo a que chamam “parcialidade” e que definem como “uma tendência sistemática ou persistente de cometer erros na mesma direção, isto é atribuir para cima ou para baixo o valor verdadeiro de um atributo”²³ (Cohen & Manion, 1990: 390). Estes autores consideram que é necessário comparar os resultados da entrevista com outros resultados já validados e que para aumentar a validade é necessário minimizar a parcialidade o mais possível.

Em relação à entrevista os problemas éticos tradicionais dizem respeito, ao consentimento informado, ao direito à privacidade e à proteção do indivíduo. Fontana e Frey (1999: 369) referem a existência de outras preocupações éticas a ter em conta, como as questões relacionadas com a gravação das entrevistas, o envolvimento do entrevistador com o grupo em estudo ou ainda problemas decorrentes do questionamento da veracidade dos relatórios dos investigadores. As diferenças de género são um outro fator a tomar em consideração, uma vez que as entrevistas decorrem no quadro de um sistema cultural em que a identidade masculina é diferenciada da feminina.

O tema da entrevista e o grau de profundidade com que é abordado, são igualmente fatores que a condicionam. Um tema que envolva a recordação de situações constrangedoras ou emocionalmente desfavoráveis, ou a comunicação de informação que o entrevistado não costuma divulgar, será naturalmente um fator de ruído, senão impeditivo em alguns casos, à produção de informação pelo inquirido. Por outro lado, um assunto controverso, que envolva processos de responsabilização direta ou indireta do inquirido será outra possibilidade a ter em conta na forma de estruturação e de condução da entrevista. Com efeito, este tipo de preocupação deveria evitar constrangimentos associados a um entendimento, por parte do entrevistado, de que se encontra numa situação de avaliação e não, como deveria, a participar numa conversa orientada sobre um determinado assunto, sobre o qual possui algum conhecimento.

²² Servindo-se de estudos de Cannell e Kahn (1968, *apud* Cohen & Manion, 1990).

²³ Tradução livre do autor. No original “*una tendencia sistemática o persistente de cometer errores en la misma dirección, esto es, declarar por encima o por debajo el valor verdadero de un atributo*” (Cohen & Manion, 1990: 390).

Questionário

O inquérito por questionário é uma técnica de recolha de dados normalmente associada a estudos de natureza quantitativa. É o método de recolha de dados mais utilizado pelos investigadores, pela sua aplicação em estudos extensivos e tem por objetivo recolher informação sobre acontecimentos ou situações conhecidas, sobre atitudes, crenças, conhecimentos, sentimentos ou opiniões (Fortin, 2009). Esta técnica permite obter dados junto de um grande número de pessoas distribuídas por um vasto território de forma rápida e pouco dispendiosa.

No presente estudo elegemos o questionário para a definição de um inventário de práticas de avaliação no ensino secundário. A definição deste inventário envolve um conjunto de etapas que descrevemos adiante e às quais damos continuidade neste trabalho. Optamos por um questionário de natureza fechada, para administração direta.

O questionário é um instrumento que exige do respondente respostas escritas a um conjunto de questões e pode ser administrado por via direta ou indireta. Quando o sujeito responde por si ao questionário, diz-se de administração direta. Neste caso o questionário pode ser entregue diretamente, por um terceiro, entregue por correio, enviado por email ou disponibilizado para preenchimento na internet.

A construção de um questionário exige uma definição clara do objetivo do estudo, um adequado conhecimento do estado da arte sobre o fenómeno e uma definição clara da natureza dos dados a recolher. Segundo Fortin (2009), deve seguir o seguinte conjunto de etapas:

- determinar qual a informação a recolher;
- constituir um banco de questões;
- formular as questões;
- ordenar as questões;
- submeter o esboço de questionário a uma revisão;
- pré-testar o questionário;
- redigir a introdução e as instruções (381).

A etapa qualitativa

Na elaboração de um questionário é comum a utilização de uma etapa prévia, qualitativa. O passo pode ser utilizado com uma intenção exploratória, adentrando o assunto através de uma entrevista, por exemplo, em ordem a determinar indicadores para a formulação das questões, dos enunciados ou das próprias respostas a apresentar. Esta fase acontece após a fixação de objetivos, mas não terá necessariamente que ser prévia à elaboração do questionário. Com efeito, a fase qualitativa pode ser complementar, sendo realizada após a aplicação do questionário, como forma de auxílio na interpretação dos resultados ou para explorar um resultado que deixa algumas dúvidas. Aliás, é possível e muitas vezes desejável o intercâmbio entre as fases qualitativas e quantitativas no desenvolvimento de um questionário, explicam Ghiglione e Matalon (2001: 106): “Podemos assim conceber, em vez da sucessão clássica, um vaivém entre fases qualitativas e quantitativas, servindo estas últimas para evidenciar, então, as relações que aquelas irão permitir interpretar.”

Neste trabalho, fazemos uma aproximação a esta estratégia, utilizando as entrevistas iniciais aos informantes-chave das escolas em estudo no duplo propósito referido antes, para ilustração dos casos em estudo e também como uma das fontes de indicadores para construção do questionário sobre as práticas de avaliação das aprendizagens.

Ghiglione e Matalon (2001) consideram que, contrariamente às diversas formas de entrevista, um questionário deveria ser concebido e redigido tendo em vista o tratamento estatístico a dar-lhe. Em relação ao nosso questionário estabelecemos previamente o uso da estatística inferencial e multivariada como formas de tratamento a privilegiar para o estabelecimento de correlações entre os dados.

A escolha das questões e a sua redação são ações de extrema importância para a eficácia do questionário. Na composição do questionário procuramos questões que:

- sejam facilmente compreensíveis;
- sejam claras e concisas;
- permitam respostas claras;
- expressem somente uma ideia em cada questão;
- evitem sugerir respostas conformes às normas sociais;
- contenham associada uma definição dos termos técnicos usados;

- não incluam palavras que se prestem a interpretações de carácter pejorativo ou tendencioso;
- se refiram preferencialmente a situações recentes de modo a permitir respostas precisas
- não contenham dupla negação (Fortin, 2009: 382).

No questionário que produzimos (Anexo 3) optamos pela utilização de escalas de avaliação simples, de escalas de Likert e de escalas de enumeração gráfica.

As escalas estão usualmente associadas a uma expressão de atitudes ou posições por parte dos sujeitos respondentes. As *escalas de avaliação simples* são construídas de forma a permitir aos inquiridos a indicação da sua atitude face a um conjunto de enunciados. Por sua vez, as *escalas de enumeração gráfica* permitem ao respondente indicar, define Fortin (2009: 381) “a sua apreciação numa escala bipolar cujos extremos são enunciados opostos. O número de pontos na escala pode variar, mas deve ser ímpar para que haja um ponto neutro ao centro (...)”.

A *escala de Likert* é um tipo de escala em que se solicita ao respondente a manifestação do seu grau de concordância ou de discordância com uma afirmação que expressa uma atitude, uma crença ou juízo de valor (Tuckman, 2000). Originalmente esta escala envolve cinco pontos ordenados num contínuo. Posteriormente foi adaptada no seu uso por diversos investigadores, para escalas com um número de categorias diferente, nem sempre ímpar, e para escalas que não medem a concordância, medindo, por exemplo e no caso do nosso questionário, a frequência (Damas & De Ketele, 1985).

Qualidade do questionário

A conclusão da elaboração do questionário é uma fase que envolve alguns constrangimentos, pelas decisões que lhe estão associadas. É um momento de avaliação em primeira mão, pelo investigador, que antecede a validação por um painel de especialistas ou por uma amostra selecionada num segundo momento.

O investigador preocupa-se neste momento com a validade interna - sobretudo com a validade de conteúdo e de constructo, a que nos referimos anteriormente no trabalho – de forma a poder encerrar o questionário para recolha de dados. Os objetivos do questionário, a exaustividade de abordagem ao(s) assunto(s) que integram o seu conteúdo, a quantidade de itens selecionados, o rigor e o potencial discursivo dos enunciados produzidos, a

coerência de ordem das questões relativamente aos objetivos, a clareza da apresentação do questionário, são alguns dos critérios a tomar em consideração nesta fase pelo investigador. São condicionantes adicionais desta análise, no nosso ponto de vista, o tempo disponível para recolha e tratamento dos dados, e a forma de recolha prevista, nomeadamente o canal a utilizar. Neste sentido, importa definir alguns procedimentos iniciais de regulação, os quais adotámos no quadro desta investigação. Referimo-nos, com Fortin (2009), a uma submissão à crítica de uma versão de rascunho, por exemplo ao orientador, no caso de um trabalho académico. Referimo-nos também à realização de um pequeno teste piloto, com um número reduzido de respondentes, que permita coligir informação de uma meta-análise dos respondentes e a sua consequente análise, no sentido de verificar a compreensão do conteúdo do questionário e se os resultados podem efetivamente ser tratados no sentido desejado.

Produção do questionário – primeiros passos de um Inventário de Práticas

Para a elaboração de um inventário de práticas de avaliação, e na sequência da análise de conteúdo efectuada, foram extraídos indicadores de práticas de avaliação a partir das entrevistas aos Coordenadores de Departamento. Para o efeito, utilizámos um procedimento de identificação das unidades de registo com relevância para o objetivo da definição de um inventário de práticas de avaliação, isto é, indicadoras de ações de avaliação dos professores. O critério de seleção foi a sua relevância semântica, a partir do conteúdo manifesto das entrevistas. Estas unidades de registo, após a sua seleção foram sujeitas a uma quantificação cruzada simples e transformadas em indicadores. A partir da sua enumeração seleccionámos os indicadores com concordância superior a cinco dos dez participantes. Os indicadores seleccionados foram cruzados com o quadro teórico mobilizado sobre as práticas de avaliação, e com o questionário sobre práticas de avaliação de Zhang e Burry-Stock (2003), para verificação da completude dos indicadores seleccionados em relação ao conjunto de ações de avaliação já identificadas na literatura. Sob a autorização escrita dos autores, foram integrados alguns daqueles itens no elenco do nosso questionário. A primeira versão do questionário resultou numa primeira versão revista por um painel, num total de 104 indicadores a incluir no questionário (Anexo 2),

agrupados em três etapas: antes da interação, durante a interação e pós-interação (Damião, 1997; Jackson, 1968; Mosston & Ashworth, 1994).

Com base na literatura (Airasian & Russell, 2008; Ferreira, 2007; Ibar 2002; Mateo, 2000; Miller, Linn & Gronlund, 2009; Ribeiro, 1989; Zhang & Burry-Stock, 1994, 2003), reestruturámos o processo de avaliação em treze componentes (Figura 3), a que associámos os passos (categorias de indicadores) definidos para cada uma das dimensões do quadro 7, de modo a possibilitar uma exploração mais simplificada do tempo gasto pelos professores nas ações de avaliação no questionário final.

A comparação constante e a triangulação entre fontes foram as metodologias adotadas para a seleção dos itens, sendo nossa preocupação a definição de um alargado número de indicadores. Os indicadores selecionados foram sujeitos a uma análise por um painel de quatro professores tendo em vista a eliminação de redundâncias e a verificação do seu potencial discursivo. Depois de uma distribuição aleatória dos indicadores dentro de cada categoria e dimensão, e redigido integralmente, o questionário foi testado numa escola da cidade de Coimbra, com a participação de oito professores de Educação Física.

A realização destes passos preliminares, a que nos referimos antes com Fortin (2009), permitiu efetuar uma série de ajustes designadamente em relação ao enunciado dos itens, à linguagem utilizada e à quantidade de itens. O teste piloto que realizámos na escola, permitiu verificar a utilidade dos dados produzidos pelo questionário, embora sujeita às limitações de uma amostra muito reduzida.

Quadro 7 - Indicadores do questionário por dimensão

II. Importância atribuída às ações realizadas antes da interação (planeamento)		
Código	Dimensões e passos do processo de avaliação	Itens
A.AI	Antes da Interação (planeamento)	
A1.AIPlanAv	Planeamento da Avaliação	1, 4, 5, 6, 9, 10, 16, 18, 19, 20, 25, 32, 33, 34, 35.
A2.AIPlanEn	Planeamento do Ensino	7, 8, 17, 21.
A3.AIRef	Referencialização	2, 13, 14, 24, 26, 30, 31.
A4.AISit	Definição de Situações de Prova	3,15
A5.AIInstr	Instrumentação	11, 12, 22, 23, 27, 28, 29, 36.
III. Importância atribuída às ações realizadas durante a interação (durante a aula)		
Código	Dimensões e passos do processo de avaliação	Itens
B.I	Interação (durante a aula)	
B1.IRec	Recolha de dados	39, 40, 44, 47, 51, 52, 53, 54, 55, 61, 62.
B2.IQuest	Questionamento	59, 60
B3.IInterp	Interpretação de resultados observados	50, 58, 63, 64.

B4.IInfo	Fornecimento de informação aos alunos	37, 41, 42, 43, 45, 46, 48, 49, 56, 57.
B5.IDec	Tomada de decisões em direto	38

IV. Importância atribuída às ações realizadas após a interação (depois da aula)

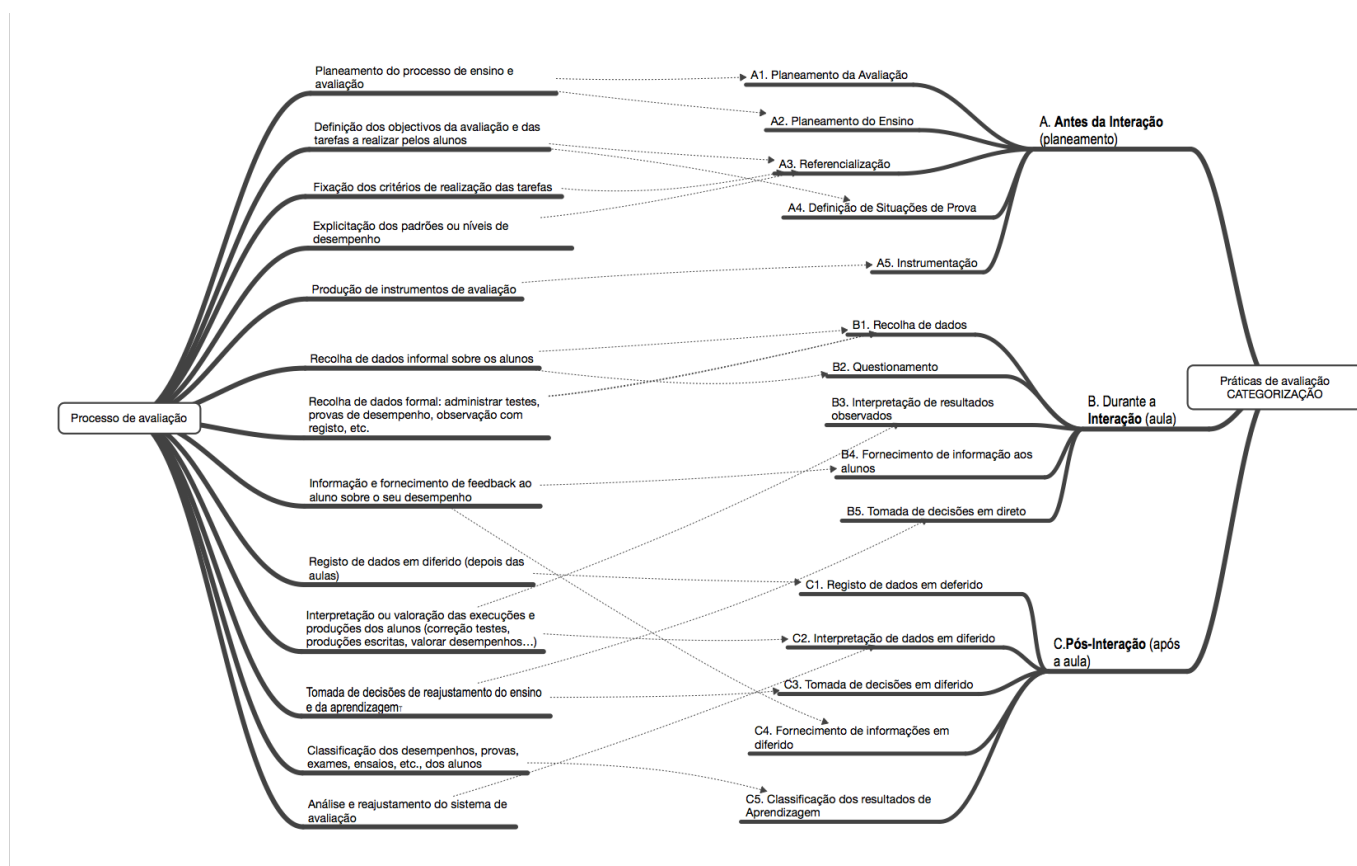
Código	Dimensões e passos do processo de avaliação	Itens
C.PI	Pós-Interação (após a aula)	
C1.PIReg	Registo de dados em diferido	73
C2.PIInterp	Interpretação de resultados em diferido	65, 67, 68, 69, 70, 77, 79, 82, 88, 89, 91, 94, 95.
C3.PIDec	Tomada de decisões em diferido	71, 78, 86, 87, 98, 99, 101, 103, 104.
C4.PIInfo	Fornecimento de informações em diferido	74, 76, 80, 84, 92, 102.
C5.PIClass	Classificação dos resultados de aprendizagem	66, 72, 75, 81, 83, 85, 90, 93, 96, 97, 100.

V. Conceções de aprendizagem, ensino e avaliação

Código	Teoria da aprendizagem	Itens
D1.Beav	Behaviorista	105, 107, 112
D2.Cogn	Cognitivista / Construtivista	108, 109, 111
D3.SocC	Sociocultural	106, 110, 113

Ilustramos em seguida, na figura 3, a categorização teórica dos indicadores, a partir dos quais construímos o questionário com o inventário de práticas de avaliação (Anexo 3), integrando as etapas *Antes da Interação*, *Durante a Interação* e *Após a Interação*.

Figura 3 – Categorização teórica dos indicadores por fases do processo de avaliação.



O questionário nesta versão apresenta 127 itens²⁴, organizados em seis partes: uma primeira parte de caracterização sociodemográfica dos inquiridos, a segunda integra as ações de avaliação *antes da interação*, a terceira corresponde às ações de avaliação durante a interação (aula), a quarta às ações de avaliação após a interação. Em quinto lugar inclui-se uma parte dedicada ao tempo gasto em tarefas de avaliação, organizado de acordo com as fases do processo descritas na figura anterior e, a terminar uma sexta parte sobre as concepções dos professores. De forma a ser possível a recolha de informação sobre a valoração dada pelos professores relativamente às várias ações de avaliação, é utilizada uma escala de Likert invertida, com quatro pontos, entre *1 – Muito importante* e *4 – Nada importante*, para as partes II, III e IV, sendo utilizada uma escala de cinco pontos igualmente invertida, na última parte sobre as concepções, ente *Concordo totalmente* e *Discordo totalmente*.

A reorganização das categorias do questionário e uma nova e conseqüente redução do número de indicadores consituem objetivos a cumprir, através da aplicação dos questionários a uma amostra representativa e do seu tratamento através de uma análise de componentes principais (ACP).

3. Técnicas de análise de dados

Fazemos em seguida uma referência geral às técnicas utilizadas para a análise e tratamento dos dados. A descrição relativa a cada estudo encontra-se no capítulo respetivo.

Análise de conteúdo

No estudo utilizamos a análise de conteúdo para a produção de inferências a partir do discurso dos entrevistados. Para Bardin (1979: 31) a “análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações” e, enquanto que para alguns autores esta técnica

²⁴ Os cento e vinte e sete itens do questionário consomem entre 20 a 45 minutos de preenchimento e implicam uma grande quantidade de juízos para o respondente. O documento impresso tem oito páginas e 1825 palavras, resultando num rácio de cerca de 260 palavras por página, situando-se contudo abaixo do padrão de topo de 422 palavras por página definido por Iarossi (2011: 129) para a elaboração de um questionário.

assume um papel meramente descritivo e classificatório dos factos, de modo a preservar o seu rigor, para Krippendorff (1980 *apud* Vala, 1986: 103) constitui “uma técnica de investigação que permite fazer inferências, válidas e replicáveis, dos dados para o seu contexto”.

Para o tratamento das entrevistas, após a sua transcrição, foi realizada uma análise de conteúdo temática (Esteves, 2006), com definição de indicadores a partir do recorte das unidades de registo com propriedades semânticas pertinentes. Por unidade de registo entende-se a parcela de texto que tem um significado próprio, ou “o segmento de texto que é objeto de ‘recorte’, isto é, de seleção para análise. Geralmente o critério de definição das unidades de registo deve ser semântico (uma unidade com significado específico e autónomo) e não formal (por exemplo, uma palavra, uma linha, uma frase ou um parágrafo)” (Lima, 2013).

A categorização das unidades de registo pode desenvolver-se através de um procedimento fechado ou aberto, sendo o que Bardin (1979) denomina respetivamente de procedimento por caixa ou por milha. Na categorização das unidades de registo foi mobilizado um procedimento misto, a partir de um conjunto de categorias prévio definido para o guião de entrevista. Esta categorização inicial foi alterada ao longo da análise, em resultado de varrimentos sucessivos dos documentos com recodificação por comparação constante. A extração de indicadores sobre as práticas avaliativas procedeu por varrimento e recorte do conteúdo manifesto das entrevistas, com relevância semântica para o tema.

Uma revisão através da pesquisa por palavras-âncora associadas às conceções de avaliação permitiu verificar a exaustividade da categorização efectuada. Para conferir a objetividade e a fiabilidade do processo de categorização e do processo de seleção de indicadores para o inventário, procedemos a uma verificação da estabilidade (intracodificador) e da reprodutividade (intercodificadores). Como refere Lima (2013), a estabilidade “refere-se ao grau de invariabilidade de um processo de codificação ao longo do tempo” e diz respeito a situações de teste-reteste. A reprodutibilidade, segundo o mesmo autor, revela o grau de possibilidade de recriar o mesmo sistema de codificação por diferentes codificadores e diz respeito a situações independentes de teste-teste. A triangulação de dados da análise das entrevistas e da análise documental permitiu verificar e sustentar a construção de interpretações.

A utilização da categorização na análise de entrevistas e de textos, de acordo com Silverman (2003: 348), encerra alguns problemas, nomeadamente porque as categorias enformam uma grelha conceptual poderosa, da qual não conseguimos desligar-nos e que por vezes não nos permite ver para além delas, ou seja, ligar àquilo que não foi categorizado. Por esse motivo, a utilização de procedimentos mistos constitui uma alternativa que permite definir uma categorização prévia, mas deixa espaço para categorias emergentes, resultantes da própria análise de conteúdo.

A análise de conteúdo por computador

Este tipo de análise pode efetuar-se com o recurso a programas genéricos ou a programas específicos, desenvolvidos para esta função. Weitzman e Miles (1995 *apud* Landry, 2003: 367) distinguem três tipos de programas específicos: os programas de pesquisa e codificação (*code-and-retrieve programs*), os programas de produção de teorias baseadas em códigos (*codes-based theory-builders*) e os programas de elaboração de redes conceptuais (*conceptual network-builders*). De acordo com Landry (2003), a análise de conteúdo por computador é mais vantajosa quando a unidade de análise corresponde a uma unidade sintáctica simples, como a palavra; quando é necessário o tratamento simultâneo de muitas unidades sintácticas simples em múltiplos documentos e; quando a análise dos dados e a sua interpretação exigem análises de concorrências (de duas ou mais palavras). A fiabilidade da análise de conteúdo por computador, quando respeitadas estas condições, é superior à fiabilidade da análise de conteúdo manual (Landry, 2003: 369).

A análise por computador é considerada pouco útil quando a unidade de análise é complexa, limite que segundo Landry (*idem*) pode ser solucionado por um bom domínio do conteúdo dos documentos em análise, sabendo de antemão que os programas informáticos (ainda) não fazem análise de conteúdo, embora ajudem a fazê-lo.

No nosso estudo utilizamos o programa MAXQDA[®] 11, um programa de análise qualitativa de dados que permite a pesquisa e codificação de dados e possui algumas funções para a elaboração de redes conceptuais.

Triangulação

A triangulação em investigação é definida como o uso de dois ou mais métodos de recolha de dados no estudo de algum aspecto do comportamento humano. As técnicas triangulares, ou uso de métodos múltiplos, procuram traçar ou explicar de modo mais completo a riqueza e complexidade do comportamento humano, estudando-o a partir vários pontos de vista. O conceito é importado a partir das técnicas de navegação, do uso de formas de determinação de um terceiro ponto a partir de duas referências iniciais²⁵.

De acordo com Cohen e Manion (1990), o uso da triangulação reduz enviesamentos decorrentes do uso de métodos únicos e resolve alguns dos problemas da limitação dos métodos utilizados. É neste sentido que mobilizamos no presente estudo a triangulação metodológica, cruzando dados fornecidos por metodologias de recolhas de dados diferentes, nomeadamente a entrevista e o questionário, e, de forma combinada, a triangulação de teorias para a exploração das perspetivas teóricas relativamente ao tema do estudo, a avaliação das aprendizagens.

Os diferentes tipos de triangulação possuem características próprias e podem ser utilizados de forma combinada. A triangulação no tempo refere-se a uma utilização de desenhos longitudinais e transversais; a triangulação no espaço está relacionada com o uso de técnicas de cruzamento de culturas num espaço delimitado; o uso de níveis combinados de triangulação está associado a uma mobilização de mais de um dos três níveis principais das ciências sociais (indivíduo, grupo, sociedade); a triangulação de teorias associa-se ao recrutamento de teorias alternativas ou competitivas em relação a um único ponto de vista; a triangulação de investigadores, diz respeito ao recurso a mais de um investigador; e, por último, a triangulação metodológica, relaciona-se com o uso do mesmo método em várias ocasiões ou de métodos diferentes.

A complexidade dos fenómenos educativos torna a triangulação particularmente apropriada para o seu estudo. A triangulação é indicada em cenários educativos quando procuramos uma visão mais universal dos resultados educativos ou pretendemos explicar um fenómeno complexo, quando se pretende avaliar métodos diferentes de ensino ou um aspecto controverso em educação, quando um método utilizado produz uma imagem

²⁵ (Farmer, Robinson, Elliott, & Eyles, 2006; Knafl & Breitmayer, 1991 *apud* Humble, 2009).

limitada ou ainda, quando realizamos um estudo de caso (Cohen & Manion. 1990; Cohen *et al*, 2000). A triangulação fornece-nos, assim, uma visão mais completa da realidade em estudo, contribuindo para o aumento da validade de uma investigação e fornecendo ao investigador uma maior confiança. Efetivamente, se consideramos que os resultados de uma investigação são construídos, na vereda da avaliação, então o contraste de metodologias ou de fontes representa uma estratégia a mobilizar para a redução do erro nessa construção. Mas a triangulação também tem inconvenientes, nomeadamente no tempo que exige ao investigador, nos constrangimentos que coloca aos participantes na investigação, pela ideia de exposição da sua contribuição a uma comparação, e ainda pelo rigor de interpretação que lhe está subjacente. É necessário que a interpretação e consequente validação de informação, interpretada ou produzida, não seja entendida como uma mera confirmação de outra fonte, dado, teoria ou metodologia.

4. Desenho da investigação

Das opções metodológicas

O estudo do real educativo implica uma definição do posicionamento do investigador face ao tipo de conhecimento produzido e à implicação de quem investiga no processo de produção desse conhecimento. Assumimos que a realidade educativa é uma construção social e que aqueles que nela intervêm são construtores e consumidores dessa mesma realidade. Já o afirmámos na introdução deste trabalho.

Afastamo-nos portanto de uma lógica positivista única de explicação do real, não a rejeitando. Nesse sentido, a captação da realidade não pode ser considerada somente como algo dado e objetivo, mas antes como um estudo dinâmico, logo em construção, cuja leitura será necessariamente feita em contexto e suportada pelos significados que aqueles que experienciam a realidade lhe atribuem, no exercício pleno da sua função de atores de um sistema, no caso o educativo. O investigador toma parte dessa leitura e é assumida a inscrição da sua subjetividade no conhecimento produzido a partir da complexidade do fenómeno educativo. Em investigação em educação, a objetividade será uma meta cuja

concretização depende da subjetividade implícita aos significados produzidos, pelos atores em circunstância e pelo investigador.

O alinhamento interno (da coerência entre os objetivos, o desenho de investigação, a estratégia de recolha e interpretação), o rigor dos processos, o cumprimento dos princípios éticos de investigação, o respeito pelos dados em contexto e a filiação a uma perspectiva de investigação, com a conseqüente procura de afastamento do senso comum, constituem os indicadores de uma demanda de objetividade inerente a um estudo desta natureza, de base qualitativa e com um desenho que recorre a metodologias mistas de recolha e de tratamento de dados.

A abordagem qualitativa da investigação em educação, como observámos, caracteriza-se pela realização de estudos mais compreensivos, contextualizados, procurando compreender os fenómenos numa perspectiva holística, por oposição a uma abordagem quantitativa, construtora de leis universais. Para Merriam (1998: 5), a investigação qualitativa é um conceito abrangente que abarca várias formas de indagação que nos permitem compreender e explicar os fenómenos sociais no seu contexto natural. A ideia que preside a todos os tipos de investigação qualitativa, de acordo com esta professora americana, baseia-se na concepção de que a realidade é uma construção dos indivíduos em interação com os contextos sociais. É esta construção social que buscamos relativamente à avaliação das aprendizagens.

Partindo deste pressuposto, Merriam (1998: 6-8), define cinco características que considera comuns aos vários tipos de investigação qualitativa e que se adequam ao propósito da nossa investigação: 1) o interesse dos investigadores qualitativos reside na compreensão dos significados que as pessoas constroem; 2) o investigador é o principal instrumento da recolha e tratamento dos dados, com um papel activo na mediação dos significados atribuídos aos fenómenos; 3) incluem normalmente trabalho de campo, ou seja, o investigador tem que se deslocar ao local para observar [ou indagar]; 4) a investigação qualitativa emprega normalmente uma estratégia indutora, construindo abstrações, conceitos, hipóteses ou teorias, em vez de testar teorias; 5) dado focalizar-se no processo, nos significados e na compreensão, o resultado de um estudo qualitativo é ricamente descritivo.

O investigador qualitativo procura, diz-nos Amado (2013), a compreensão das intenções e significações que os indivíduos colocam nas suas ações, em relação com os outros e com o contexto em que se processa a ação. O autor explica tratar-se de uma busca de compreensão das crenças (convicção de um sujeito sobre algo), opiniões (crenças subjetivas carecendo de confirmação objetiva), percepções (processo psicológico através do qual formulamos representações do mundo exterior), representações (construções individuais acerca de um dado fenómeno), perspectivas (conjunto de ideias e ações coordenadas orientadas para um fim, se partilhadas por um grupo dão forma à cultura de um grupo) e conceções (estrutura mental geral que possibilita a compreensão dos fenómenos). É a compreensão dos fenómenos como são percebidos e revelados em linguagem e em contexto que move o investigador qualitativo, assumindo-se implícita “a ideia de que a ação e a realidade humanas se constituem em fenómenos tão complexos que a sua simplificação em variáveis manipuláveis [...] não seria suficiente nem adequada para a sua abordagem” (Amado, 2013: 40-41).

O desenho da investigação qualitativa é neste sentido um desenho flexível e emergente, que se vai construindo em interação com as condições do estudo. O estudo que realizamos é de natureza indutora e envolve uma dinâmica exploratória assente em estudos de caso e uma dinâmica extensiva, baseada no inquérito por questionário aplicado a nível nacional.

Estudo de caso

De acordo com Merriam, “a qualitative case study is an intensive, holistic, description and analysis of a single instance, phenomenon, or social unit” (1998: 27). Para existir um caso a estudar ele tem que ter fronteiras, limites, em suma tem que ser finito, tal como afirma Merriam (1998): “if a phenomenon you are interested in studying is not intrinsically bounded, it is not a case.” Como forma de testar os limites de um tópico, a autora propõe que nos questionemos acerca dos limites da nossa investigação, se existe um limite de pessoas para entrevistar, se existe um limite de tempo para a observação. Se não existir um fim, teórico ou prático, então não se trata de um caso. (28-29).

Os estudos de caso a realizar são estudos de caso qualitativos instrumentais, de acordo com a classificação de Stake (1999), interpretativos, segundo Merriam (1998) e avaliativos, à luz das tipologias de Stenhouse (1985) e Merriam (1998).

Na classificação de Stake (1999: 237) um estudo de caso é instrumental na medida em que estuda um caso particular de modo a permitir uma compreensão de um dado problema ou um refinamento da teoria. O interesse nos casos é aqui secundário, refere Stake, e serve de suporte à compreensão do factor em estudo (idem). O estudo das duas escolas serve de instrumento para um melhor entendimento da avaliação das aprendizagens realizada pelos professores do ensino secundário.

Os nossos estudos de caso são interpretativos, tal como Merriam os define (1998: 38-39), porque servem um propósito de desenvolvimento de categorias conceptuais, incluem elementos descritivos e seguem um modelo de análise indutivo. São avaliativos na perspectiva de Stenhouse (1985), pois enquadram-se na definição de um estudo em profundidade com o propósito de proporcionar informação que auxilie os atores educativos a ajuizar sobre o mérito ou o valor de programas ou instituições, neste caso sobre a qualidade da avaliação das aprendizagens. É avaliativo ainda no quadro de referência estabelecido por Merriam porque procuramos desenvolver uma melhor compreensão acerca da dinâmica de um programa (de avaliação) e envolve descrição, explicação e juízo. (1998: 39).

A parte que se segue no documento, refere-se à apresentação dos dois estudos realizados no âmbito desta investigação, nomeadamente dos estudos de caso realizados em duas escolas, numa dinâmica de profundidade; e do questionário aplicado a nível nacional a professores do ensino secundário de todo o país. Os procedimentos metodológicos adotados são apresentados nesta IV Parte, no capítulo correspondente a cada estudo.

PARTE IV. APRESENTAÇÃO DE DADOS E DISCUSSÃO

1. Concepções, práticas e usos da avaliação em duas escolas do ensino secundário

No presente capítulo é apresentado o estudo empírico realizado em profundidade. O capítulo está organizado em três secções: na primeira parte descrevemos o contexto do estudo, seguindo-se a análise, a interpretação dos dados e uma síntese sobre as duas escolas.

1.1. O estudo em profundidade

O trabalho que apresentamos é um estudo de raiz qualitativa, exploratório e hermenêutico, orientado para a interpretação do fenómeno da avaliação pelos próprios professores, com análise e tratamento de dados mista. Esta é uma dimensão de profundidade, com a realização de dois estudos de caso instrumentais (Stake, 1999, 2007) e interpretativos (Merriam, 1998) em duas escolas do ensino secundário da região Oeste, uma pública e outra privada, posicionadas regularmente no quartil superior em termos de resultados escolares nos exames nacionais, onde procuramos uma primeira caracterização de concepções, práticas e usos da avaliação e a definição de indicadores para um inventário de práticas.

O estudo baseia-se em entrevistas, realizadas em duas fases: uma primeira, exploratória, envolvendo os Diretores de Escola (DIR) e os Coordenadores de Departamento (CDEP), traçando um quadro institucional a partir de um primeiro nível de gestão; e uma segunda série, direcionada aos Coordenadores de Grupo de Recrutamento (CG) e mais focalizada no espaço das disciplinas e orientada pelo conjunto de categorias definido a partir da primeira recolha de informação.

Contexto

Escola A

A Escola A é um estabelecimento de ensino particular e cooperativo (Decreto – Lei n.º 553/80, de 21 de Novembro) que se situa na região Oeste, inserida num meio urbano com algumas características comerciais, industriais e rurais. A Escola tem paralelismo pedagógico, mantendo com o Estado Português um Contrato de Associação, que implica a gratuidade do ensino ministrado a partir do 2.º Ciclo. Em relação ao 1.º Ciclo esta escola assume um carácter privado, com contrato simples.

A Escola A tem cerca de mil alunos que se distribuem por sete turmas do 1.º ciclo, seis turmas do 5º ano e seis turmas do 6º ano, no 2.º Ciclo; seis turmas do 7º ano, cinco turmas do 8º ano, quatro turmas de 9º ano, no 3.º Ciclo; cinco turmas do 10º ano, quatro turmas de 11º ano e cinco turmas de 12º, provenientes fundamentalmente do meio urbano. No ensino secundário, os alunos frequentam os cursos orientados para o prosseguimento de estudos: Curso de Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas e Curso de Línguas e Humanidades.

De acordo com o seu Projeto Curricular, a Escola assume como princípios pedagógicos a promoção da qualidade da formação, o rigor e a justiça, a participação ativa e a igualdade, a saúde e a cultura nacional, estimulando o autoconhecimento, o espírito crítico e a autonomia do aluno, num entendimento deste como “um construtor de conhecimentos e de atitudes adequadas”.

Escola B

Esta é uma escola de ensino público pertencente a um agrupamento vertical da região Oeste, que inclui estabelecimentos de ensino desde o pré-escolar ao ensino secundário. A Escola B foi criada em 1971 como secção de um Liceu Nacional e está a funcionar nas instalações atuais desde 1982. Integra-se num meio urbano, com algumas características comerciais, industriais e rurais. Cerca de 75 % dos alunos da Escola habitam na cidade ou localidades muito próximas.

A escola tem cerca de 120 professores e é frequentada por 1103 alunos distribuídos por 41 turmas, 11 das quais do 3.º ciclo do ensino básico, com 309 alunos, e 30 do ensino

secundário (10 turmas em cada ano), com 732 alunos nos cursos científico-humanísticos (4 turmas de Artes Visuais, 16 de Ciências e Tecnologias e 7 de Línguas e Humanidades) e 62 nos cursos profissionais (1 turma de cada um dos cursos de Técnico de Gestão e Programação de Sistemas Informáticos, Animador Sociocultural e Técnico de Desenho Digital 3D).

No seu Projeto Educativo, a Escola define como missão o fomento de uma formação académica de qualidade, orientada

para o desenvolvimento do grau de qualificação, de autonomia e responsabilidade de todos os alunos, bem como (para) o seu sucesso no acesso a níveis superiores de escolaridade e/ou na qualificação para a sua integração na vida ativa.

Procurando assegurar uma formação integral e integrada do aluno, de acordo com o seu Projeto Educativo, a Escola B define como meta principal da sua ação educativa

a conjugação entre o desenvolvimento de competências (“*saber fazer*” e “*saber pensar*”) ajustadas ao mundo em constante mudança, e uma formação suportada em valores como a cidadania, a democracia, a liberdade, a solidariedade, a ética (“*saber ser*” e “*saber estar*”).

Participantes na 1ª série de entrevistas

Para a realização das entrevistas iniciais utilizámos uma amostragem por intencional ($N=10$), tendo sido selecionados os respetivos Diretores (DIR) e os quatro Coordenadores de Departamento - Ciências Sociais e Humanas (CSOC), Expressões (ARTEXP), Línguas (ESTLING) e Matemática e Ciências Experimentais (MATCE), cuja caracterização se apresenta no quadro seguinte, agrupada por escola (Escola A – privada; Escola B – pública). Os participantes são caracterizados no quadro seguinte.

Quadro 8 – Caracterização dos entrevistados na primeira fase de entrevistas (CDEP).

Coordenadores de Departamento Caracterização da amostra		Freq. (N=10)	%	Escola A		Escola B	
				Freq.	%	Freq.	%
Sexo	Feminino	5	50,00	4	80,00	1	20,00
	Masculino	5	50,00	1	20,00	4	80,00
Idade	Até 30 anos	1	10,00	1	20,00	0	0,00
	31 - 40 anos	3	30,00	3	60,00	0	0,00
	41 - 50 anos	2	20,00	1	20,00	1	20,00
	Mais de 50 anos	4	40,00	0	0,00	4	80,00
Grau Acadêmico	Bacharelato	1	10,00	1	20,00	0	0,00
	Licenciatura	7	70,00	3	60,00	4	80,00
	Mestrado	2	20,00	1	20,00	1	20,00
Tempo de serviço	Até 7 anos (Descoberta)	2	20,00	2	40,00	0	0,00
	8 - 15 anos (Confiança)	2	20,00	2	40,00	0	0,00
	16 - 25 anos (Proficiência)	1	10,00	1	20,00	0	0,00
	Mais de 25 anos (Maturidade)	5	50,00	0	0,00	5	100,00
Formação Inicial em Avaliação	Sim	3	30,00	2	40,00	1	20,00
	Não	7	70,00	3	60,00	4	80,00
Formação Contínua em Avaliação	Sim	7	70,00	2	40,00	5	100,00
	Não	3	30,00	3	60,00	0	00,00

Os participantes têm uma distribuição equitativa global por sexos, têm mais de 50 anos de idade (40%), possuem uma licenciatura (70%) e têm mais de 25 anos de serviço (50%), não tendo na sua maioria recebido formação em avaliação na sua preparação inicial, embora tenham frequentado formação nessa área em formação contínua.

Os informantes-chave da Escola A são majoritariamente mulheres (80,00%), têm na sua maioria entre 31 e 40 anos de idade (60,00%), são licenciados (60,00%), com até 15 anos de experiência docente (80,00%) e apenas dois tiveram formação em avaliação no âmbito da formação contínua e formação específica em avaliação na sua formação inicial.

Os informantes-chave da Escola B são na sua maioria homens (80,00%) têm mais de 50 anos (80,00%), são licenciados (80,00%), possuem mais de 25 anos de serviço (100,00%), não tiveram formação em avaliação no âmbito da preparação inicial para a docência (80,00%) e frequentaram ações de formação contínua sobre avaliação (100,00%).

Os inquiridos da Escola A constituem um conjunto de docentes jovem, situando-se em termos de tempo de serviço nas etapas de descoberta e de confiança em relação ao seu desempenho profissional; os inquiridos da Escola B são um conjunto de docentes mais antigo, com maior experiência, que associamos a uma etapa de maturidade do seu desenvolvimento profissional.

Participantes na 2ª série de entrevistas

Na segunda série de entrevistas utilizámos igualmente uma amostragem intencional, tendo sido selecionados em cada escola os Coordenadores de Grupo de treze disciplinas: Artes (CG_ART), Biologia e Geologia (CG_BIGEO), Economia (CG_ECO), Educação Física (CG_EF), Filosofia (CG_FIL), Física e Química (CG_FQUI), Francês (CG_FRA), Geografia (CG_GEO), História (CG_HIST), Informática (CG_TIC), Inglês (CG_ING), Matemática (CG_MAT) e Português (CG_POR).

Os participantes são caracterizados no quadro seguinte:

Quadro 9 - Caracterização dos entrevistados na segunda fase de entrevistas (CDEP).

Caraterização da amostra		Freq. (N=26)	%	Escola A		Escola B	
				Freq.	%	Freq.	%
Sexo	Feminino	16	61,54	8	61,54	8	61,54
	Masculino	10	38,46	5	38,46	5	38,46
Idade	31 - 40 anos	10	38,46	10	76,92	0	0,00
	41 - 50 anos	7	26,92	3	23,08	4	30,77
	Mais de 50 anos	9	34,62	0	0,00	9	69,23
Grau Académico	Licenciatura	20	76,92	11	84,62	4	30,77
	Mestrado	6	23,08	2	15,38	9	69,23
Tempo de serviço	Até 7 anos (Descoberta)	1	3,85	1	7,69	0	0,00
	8 - 15 anos (Confiança)	12	46,15	12	92,31	0	0,00
	16 - 25 anos (Proficiência)	5	19,23	0	0,00	5	38,46
	Mais de 25 anos (Maturidade)	8	30,77	0	0,00	8	61,54
Formação Inicial em Avaliação	Sim	16	61,54	7	53,85	9	69,23
	Não	10	38,46	6	46,15	4	30,77
Formação Contínua em Avaliação	Sim	17	65,38	9	69,23	8	61,54
	Não	9	34,62	4	30,77	5	38,46

Procedimentos

Para o desenvolvimento deste trabalho mobilizámos as técnicas da entrevista e de análise de conteúdo, a que nos referimos anteriormente, tendo inquirido, na primeira fase os Diretores e os Coordenadores de cada um dos Departamentos Curriculares e, na segunda fase os Coordenadores de Grupo das duas escolas. As entrevistas foram realizadas a partir de um guião (Anexo 1), nas duas escolas em estudo. Este guião foi produzido a partir dos objetivos do estudo e de uma primeira análise dos normativos da escola (Projeto Educativo, Regulamento Interno, Relatórios de Avaliação Interna) e da consulta de atas do Conselho Pedagógico e outros documentos sobre a avaliação das aprendizagens

disponíveis na rede online das escolas. As entrevistas foram realizadas em salas de aula ou nos Gabinetes das escolas, apenas com a presença do entrevistador e do entrevistado. Foram explicados os propósitos da investigação e os objetivos da entrevista aos docentes inquiridos, tendo sido garantido o seu anonimato e a confidencialidade no tratamento dos dados. Após o seu consentimento assumido, escrito, as entrevistas foram gravadas em formato *mp3* e foram posteriormente transcritas integralmente, tendo sido sujeitas a uma análise de conteúdo.

Os Diretores e Coordenadores de Departamento foram inquiridos através de entrevistas semiestruturadas (Bogdan e Bicklen, 1994), com uma duração entre 60 a 80 minutos. As entrevistas realizadas aos Coordenadores de Grupo têm uma duração entre 50 e 70 minutos. Para o tratamento das entrevistas, depois da sua transcrição integral, foi realizada 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 foi realizada por aproximação sucessiva, tendo sido submetida a testes de fiabilidade intracodificador, para verificação da estabilidade e da consistência da codificação. Foi verificado igualmente o consenso entre codificadores a partir de um exemplo de codificação, tendo permitido reajustar o sistema de categorias.

Para a segunda série de entrevistas, também semiestruturadas, foi utilizado um procedimento misto (Bardin, 1979), com base nas categorias principais definidas a partir da análise de conteúdo da primeira série. Nas duas séries de entrevistas, foi utilizado o programa *MAXQDA*®¹¹ para a realização da análise de conteúdo.

1.2. Apresentação de resultados

Neste capítulo procedemos a análise e discussão dos dados das entrevistas realizadas aos Diretores de Escola e Coordenadores de Departamento da Escola A e da Escola B. Os dados das entrevistas aos Coordenadores de Grupo integram a apresentação destes dados, em segundo lugar, para cada dimensão da análise.

Dada a extensão da amostra, o cálculo de dados realiza-se a partir da enumeração de segmentos de texto (unidades de registo) correspondentes a cada indicador e é definido

com contagem de frequência absoluta ($f_i: N.$), frequência relativa à categoria ($fr_i: \% \text{ Cat.}$) e frequência total da categoria relativa à dimensão em análise ($fr_i: \% \text{ Dim.}$). A frequência relativa à categoria dá-nos o peso de cada indicador, em percentagem intra-categoria, entre 0 e 100%; a frequência relativa à dimensão, dá-nos o peso do total de indicadores de cada categoria no cômputo global da dimensão.

Escola A: Concepções

Da análise de conteúdo do discurso dos entrevistados relativamente à dimensão *Concepções* foram identificadas 82 unidades de registo, atribuídas a 17 indicadores, distribuídos pelas categorias: *Conceito de Ensino e Aprendizagem* (20,73%), *Conceito de Avaliação* (70,73%) e *Conceito de Currículo* (8,54%). A distribuição das unidades de registo na dimensão é assimétrica, revelando um número mais elevado de segmentos sobre as concepções nas entrevistas da Diretora (34,15%) e da Coordenadora do Departamento de Ciências Sociais e Humanas (32,93%).

Apresentamos em seguida, no quadro 10 o dados referentes à dimensão das concepções da Escola A.

Quadro 10 – Conceções (Escola A).

Categoria	Indicadores	C101 Dir	C102 CDep Csoc	C103 CDep Artexp	C104 CDep Estling	C105 CDep Matce	Escola A		
							<i>n</i>	% Cat	% Dim.
01a: Conceito de Ensino- Aprendizagem	Transmitir e receber	2	3	1	1	1	8	47,06%	20,73%
	Promover a aprendizagem do aluno	5	2	0	0	0	7	41,18%	
	Promover uma aprendizagem sociocultural	0	0	0	1	0	1	5,88%	
	Conceito abstrato	0	0	0	1	0	1	5,88%	
							17	100,00%	
01b: Conceito de avaliação	Avaliação como melhoria da aprendizagem e do ensino	8	0	2	1	1	12	20,69%	70,73%
	Avaliação como irrelevante	0	1	0	0	0	1	1,72%	
	Avaliação como imperativo (pedido) dispensável	0	3	0	0	0	3	5,17%	
	Avaliação como ciência inexata	1	0	0	0	0	1	1,72%	
	Avaliação como responsabilização do aluno	2	2	6	0	4	14	24,14%	
	Avaliação como responsabilização dos professores e escola	8	5	0	1	3	17	29,31%	
	Avaliar é medir a evolução dos alunos	0	2	0	0	0	2	3,45%	
	Avaliar é medir	1	6	0	0	0	7	12,07%	
Avaliar é doloroso	0	1	0	0	0	1	1,72%		
							58	100,00%	
01c: Conceito de Currículo	Currículo como plano de estudos	0	0	1	0	0	1	14,29%	8,54%
	Sem definição de currículo	1	1	0	0	0	2	28,57%	
	Linha orientadora comum	0	0	1	0	0	1	14,29%	
	Currículo como programa	0	0	0	2	1	3	42,86%	
							7	100,00%	
<i>Total Dimensão</i>		1	26	11	7	10	55	600,00%	8,54%

Para os entrevistados, o conceito de ensino e aprendizagem está associado a uma ideia de transmissão de conhecimentos (47,06%) e de promoção da aprendizagem dos alunos (41,18%). A avaliação é entendida como uma forma de melhorar a aprendizagem e o ensino (20,69%), como responsabilização dos alunos (24,14%) e sobretudo como

indicador de responsabilização dos professores e da escola (29,31%). O currículo é associado ao conceito de programa (42,86%), embora somente por dois dos entrevistados.

O processo de ensino e aprendizagem envolve a transmissão de conhecimentos mas igualmente a promoção de uma aprendizagem ativa pelo aluno, explicam a Diretora e uma das Coordenadoras entrevistadas:

“(...) nestes seis anos de funcionamento da escola vamos introduzindo algumas metodologias e depois à medida que as vamos avaliando e que vamos analisando os resultados dos nossos procedimentos vamos alterando com esse objectivo, que os alunos sejam muito autónomos naquilo que fazem e muito responsáveis, portanto educar sim, instruir, transmitir algum conhecimento mas essencialmente dotá-los das ferramentas necessárias para que eles consigam, por si, procurar esse conhecimento.” (C101_DIR)

“(...) o ensinar é isso mesmo, é transmitir algum conhecimento que nós temos, algum até que nós acabamos de adquirir na partilha dos conhecimentos com os alunos, e que implique da parte deles alguma retenção daquilo que é transmitido, e o aprender, para mim é perceber aquilo que é transmitido, interpretar e sobretudo saber aplicar.” (C102_CDEP_CSOC)

Neste sentido, os professores da Escola A, apresentam um discurso com evidências da influência das perspectivas behaviorista e construtivista da aprendizagem (James, 2006, 2008), embora esta com menor expressão.

A avaliação é definida pelos inquiridos, e maioritariamente, como um processo de responsabilização dos professores e escola (29,31%). Para além da ligação a uma responsabilização do aluno e à promoção da aprendizagem e do ensino, a ideia de medição (12,07%) está também presente, na definição de avaliação de dois entrevistados.

A avaliação como forma de responsabilização da escola e dos professores reflete uma correlação estabelecida entre a avaliação dos alunos e avaliação do próprio professor, como salientam duas das entrevistadas:

“(...) mais do que avaliar aquilo que eles sabem (...) aquilo que eles investiram na disciplina, ao mesmo tempo estou a avaliar o meu trabalho e a minha capacidade de lhes transmitir não só os conhecimentos mas também a motivação para a retenção e aplicação desses mesmos conhecimentos”. (C102_CDEP_CSOC)

“(...) o professor, quer queiramos quer não, sente que está a mostrar parte do seu trabalho, (...) é o resultado final, está aqui, os meus alunos são capazes de fazer isto portanto eu fiz um bom trabalho, e eu tenho necessidade que isto aconteça porque garante que há um investimento diário naquilo que fazem.” (C101_DIR)

A noção de currículo é aquela que apresenta um menor esclarecimento nestas entrevistas. O termo, de difícil definição para a Diretora e a Coordenadora do Departamento de Ciências Sociais e Humanas, é entendido como sinónimo de programa pelas Coordenadoras de Matemática e Ciências Experimentais e de Línguas.

Nas entrevistas aos Coordenadores de Grupo, a dimensão Conceções de Avaliação compreende 112 unidades de registo distribuídas pelas categorias: Conceito de Ensino e Aprendizagem (39,29%), Conceito de Avaliação (53,57%) e Conceito de Currículo (7,14%). A distribuição das unidades de registo na dimensão é próxima, registando-se um menor número de unidades apenas em uma das entrevistas.

Apresentamos no quadro a seguir os dados referentes à dimensão das conceções referentes aos Coordenadores de Grupo da Escola A.

Quadro 11 - Conceções: Coordenadores de Grupo (Escola A).

Categoria	Indicadores	C201_CG_POR	C202_CG_FIL	C203_CG_EF	C204_CG_ING	C205_CG_FRA	C206_CG_MAT	C207_CG_BIGEO	C208_CG_FQUI	C209_CG_HIST	C210_CG_GEO	C211_CG_ART	C212_CG_ECO	C213_CG_TIC	Escola A		
															n	% Cat.	% Dim.
01a: Ensino e Aprendizagem	Transmitir e receber	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	2	4,55%	
	Promover uma aprendizagem construída pelo aluno	2	2	0	1	0	0	1	1	1	1	0	1	1	11	25,00%	
	Promover uma aprendizagem baseada em situações reais	2	2	0	0	1	0	0	0	1	1	0	1	0	8	18,18%	39,29%
	Promover a aprendizagem sociocultural	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	2	2	7	15,91%	
	Associado à disciplina	0	0	2	3	2	0	1	2	1	2	1	0	1	15	34,09%	
	Aprendizagem exige empenho	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	2,27%	
															44	100,00%	
01b: Avaliação	Avaliação como melhoria da aprendizagem e ensino	1	1	3	1	2	0	0	1	1	1	0	1	1	13	21,67%	
	Avaliação como preparação para o exame	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	2	0	9	15,00%	
	Avaliação como imperativo (pedido) dispensável	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	2	3,33%	
	Avaliação como responsabilização do aluno	1	1	0	0	0	0	1	1	0	0	1	0	0	5	8,33%	
	Avaliação como responsabilização dos professores e escola	2	1	0	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	10	16,67%	53,57%
	Avaliar é medir	0	1	1	0	0	0	1	1	0	0	0	1	1	6	10,00%	
	Avaliar é doloroso	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1,67%	
	Avaliar envolve subjetividade	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	4	6,67%	
	A avaliação não cobre toda a aprendizagem	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	2	3,33%	
	Avaliar é difícil	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	4	6,67%	
	Avaliar é rotular	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	2	3,33%	
	Avaliação fornece sentido para a aprendizagem	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	2	3,33%	
																60	100,00%
0 Currículo	Currículo como programa	1	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	4	50,00%	
	Currículo flexível	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	25,00%	7,14%
	Currículo como metas	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	25,00%	
															8	100,00%	
	Totais	16	9	8	11	8	2	10	9	7	11	5	10	6	112	100,00%	100,00%

Para os Coordenadores de Grupo o conceito de ensino e aprendizagem está associado a características específicas de cada disciplina (34,09%) e envolve, tal como para os Coordenadores de Departamento, a promoção de uma aprendizagem construída pelo aluno (25,00%). A avaliação é entendida como melhoria da aprendizagem e do ensino (21,67%) e como responsabilização dos professores e da escola (16,67%), sendo ainda uma preparação para o exame (15,00%). O conceito de currículo é associado ao programa das disciplinas (50,00%) e às metas de aprendizagem (25,00%) sendo entendido como flexível (25,00%) por dois dos entrevistados.

Para a maioria destes docentes, o processo de ensino e aprendizagem está associado a uma especificidade da disciplina, relacionada nomeadamente com valores próprios ou com a componente prática da disciplina, como ilustram os professores de Educação Física e de Físico-Química:

“(...) penso que se torna cada vez mais importante, para além das aprendizagens das modalidades, das regras das modalidades e tudo isso, que obviamente é importante para eles terem a noção quando estão a ver um jogo, quando pensarem um dia mais tarde voltar a praticar ou quem sabe um dia colocar os seus filhos nessa atividade, é inculcá-los aquilo que são os valores da Educação Física no seu sentido mais abrangente da prática desportiva, do desporto para a saúde.” (C203_CG_EF).

“(...) A disciplina de Físico-Química tem sempre uma componente prática. Portanto, normalmente eles têm determinados conteúdos que têm que aprender e depois têm que aplicar nalgumas atividades práticas, nalgumas experiências comuns do dia-a-dia.” (C208_CG_FQUI).

A aprendizagem é além disso construída pelo aluno (25,00%), a partir de situações reais (18,18%), explicam:

“(...) eles aprendem bem, ou pelo menos melhor, quando conseguimos, por exemplo, ir buscar exemplos muito práticos e se relacionam com eles (...)” (C201_CG_POR).

“(...) Fazendo-os pensar, fã-los então, eles próprios, trazer o sentido, encontrar o próprio sentido apelando à experiência do dia-a-dia e então, pegando na experiência e ancorando com a questão, com o conceito de valor, a própria experiência (...)” (C202_CG_FIL).

A avaliação serve para melhorar a aprendizagem e o ensino (21,67%), sendo os dados recolhidos utilizados para reorganizar o ensino:

“Esse registo serve para, principalmente para verificar se é preciso insistir mais sobre “(...) alguma questão do currículo, ou se, ok, está adquirido e eles entenderam bem esta temática, vamos à próxima. Ou este conteúdo, vamos ao próximo (...)” (C205_CG_FRA).

Em relação aos Coordenadores de Departamento verifica-se neste grupo uma menor valorização da avaliação como responsabilização do aluno (8,33%), embora sustentada por cinco dos professores; no entanto, para os Coordenadores de Grupo a avaliação constitui uma responsabilização dos professores e da escola (16,67%), que associam a uma preparação para o exame (15,00%), aqui aduzida pelos Coordenadores de Geografia e de Biologia e Geologia:

“Cada um sente muito a responsabilidade de levar alunos a exame nacional e depois de o resultado, ou ser bom ou não ser bom. E depois as eternas comparações, não é, que existem sempre. Mas sente-se muito a responsabilidade. (...)” (C210_CG_GEO).

“(...) a avaliação do secundário quase que se restringe aos momentos de avaliação. Infelizmente, porque eles são alunos que vão a exame nacional e nós o que queremos é ter a certeza que a conceção teórica se aproxima o mais possível do desempenho que hão de ter no exame nacional e quase que passamos a prepará-los para um momento final de avaliação (...)” (C207_CG_BIGEO).

Para este grupo de professores entrevistados, tal como no anterior, a noção de currículo é aquela que apresenta um menor esclarecimento nas entrevistas. A noção de programa é-lhe atribuída por quatro dos entrevistados (50,00% das unidades de registo) e embora com ligação às metas de aprendizagem (25,00%) é entendido como um processo flexível por alguns docentes (25,00%).

Como observámos, a avaliação é relacionada maioritariamente com uma ideia de responsabilização, parecendo estar associada a uma cultura de prestação de contas, externa e internamente. Em termos externos, verifica-se uma preocupação social relativa aos encarregados de educação, que se aproxima da perspetiva de responsabilização dos professores e da escola a que se refere Brown (2004). Neste sentido, os resultados da avaliação servem para demonstrar publicamente se os professores e a escola estão a realizar um bom trabalho. A responsabilização é ainda interna pela ênfase na responsabilização do aluno, como responsável pela sua aprendizagem e consequentemente pelos resultados da avaliação.

Em terceiro lugar é estabelecida uma ligação entre avaliação e melhoria da aprendizagem e do ensino, associada a um interesse em utilizar a avaliação como elemento potenciador das aprendizagens dos alunos (Brown, 2004). A ênfase dada ao reajustamento do ensino, na dimensão das fases do processo de avaliação, apresenta uma expressão

coerente com esta ideia de avaliação, embora não se verifique o mesmo em relação à regulação da aprendizagem, quase sem expressão. Este aspecto indicia uma conceção de avaliação como melhoria do ensino, mas não necessariamente como melhoria da aprendizagem, embora esta preocupação esteja presente no discurso dos entrevistados.

A noção de currículo surge associada nesta escola à ideia de programa, com uma expressão reduzida. O termo é difícil de definir para os entrevistados e a ideia de programa apresentada pode dever-se à existência de lacunas no domínio do currículo e do desenvolvimento curricular ou, por outro lado, pode ser entendida como manifestação de uma lógica tecnicista de desenvolvimento do currículo, embora a expressão dos indicadores não permita essa reflexão.

De acordo com os entrevistados da Escola A, o ensino e a aprendizagem baseiam-se numa transmissão de conhecimentos com envolvimento ativo do aluno, são processos orientados pelos programas e a avaliação constitui uma forma de responsabilização dos professores e da escola, e também do aluno, possibilitando a melhoria do ensino e da aprendizagem.

Escola A: Fases do processo de avaliação

Na dimensão *Fases do Processo de Avaliação* foram contabilizadas 48 unidades de registo incluídas em 21 indicadores, os quais distribuídos por 8 categorias. A distribuição das unidades de registo na dimensão é assimétrica, revelando um número substancialmente mais elevado de segmentos no discurso da Diretora (40,74%) e também da Coordenadora de Línguas (19,75%). Apresentamos a seguir, no quadro 10, os dados desta dimensão.

Quadro 12 – Fases do processo de avaliação (Escola A).

Categoria	Indicadores	C101 Dir	C102 CDep Csoc	C103 CDep Artexp	C104 CDep Estling	C105 CDep Matce	Escola A		
							<i>n</i>	% Cat	% Dim.
02a: Planeamento	Planeamento da avaliação	6	1	0	1	0	8	100,00%	9,88%
02c: Referencialização	Uso dos programas	6	1	1	0	0	8	100,00%	9,88%
02d: Estabelecimento de critérios	Definição no início do ano	1	0	0	0	0	1	8,33%	14,81%
	Valorização do domínio afectivo	1	0	0	0	0	1	8,33%	
	Definição de pesos iguais no Departamento	0	1	0	1	0	2	16,67%	
	Definição de pesos diferentes no Departamento	3	0	1	1	0	5	41,67%	
	Definição dos instrumentos	0	0	0	2	0	2	16,67%	
	Aferido com colegas	0	1	0	0	0	1	8,33%	
							12	100,00%	
02e: Definição níveis de desempenho	Definição prévia	1	0	3	1	0		100,00%	6,17%
02f: Instrumentação	Recolhas não sistematizadas	1	0	0	0	0	1	6,25%	19,75%
	Questão aula	1	1	0	0	2	4	25,00%	
	Mini-testes	2	0	0	0	0	2	12,50%	
	Avaliação da oralidade com registo	2	0	1	0	0	3	18,75%	
	Testes formais internos	4	0	0	0	0	4	25,00%	
	Testes externos	0	0	0	1	0	1	6,25%	
	Tabelas de registo de observação	0	0	1	0	0	1	6,25%	
							16	100,00%	
02i: Análise e interpretação de dados	Em conjunto com outros colegas	0	0	3	6	4	13	100,00%	16,05%
02j: Tomada de decisões	Reajustamento do ensino	2	1	0	1	1	5	33,33%	18,52%
	Regulação da aprendizagem	1	0	0	0	0	1	6,67%	
	Informar o aluno	1	2	2	2	2	9	60,00%	
							15	100,00%	
02k:Preparação para o exame	Resolução de exames	1	3	0	0	0	4	100,00%	4,94%
<i>Totais</i>		33	11	12	16	9	81	100,00%	4,94%

As oito categorias identificadas explicam as fases do processo de avaliação para este grupo de professores da Escola A.

Relativamente aos indicadores produzidos nesta dimensão, o processo de avaliação na escola inclui:

- o planeamento da avaliação (9,88%);
- a referencialização (9,88%);
- o estabelecimento de critérios (14,81%);
- a definição de níveis de desempenho (6,17%);
- a instrumentação (19,75%);
- a análise e interpretação de dados (16,05%);
- a tomada de decisões (18,52%) e;
- a preparação para o exame externo (4,94%).

O conjunto de fases do processo de avaliação aproxima-se daquelas definidas na literatura, por Mateo (2000), embora existam diferenças que se referem nomeadamente à definição das tarefas a realizar pelos alunos e ao momento de recolha de dados, ou seja, de amostras do desempenho dos alunos.

O processo de avaliação inicia-se com um planeamento da avaliação, sendo definidos os referenciais a partir de um estudo dos programas. Este trabalho de definição dos critérios realiza-se ao nível do Departamento e está associado, na escola, a uma produção de indicações para a construção dos próprios instrumentos, como salienta uma das professoras,

“(...) nós temos uma tabela onde todos os parâmetros estão definidos, em que avaliamos e temos também portanto, logo no início do ano, (...) quando produzimos os critérios de avaliação para a disciplina, nós produzimos os critérios que devem ser tidos em conta para produzir um teste escrito, os critérios para avaliar a expressão oral, os critérios para a avaliação da participação oral espontânea, portanto tudo isso está definido...” (C104 CDEP_ESTLING).

Embora se procure uma certa homogeneização ao nível do Departamento, os critérios podem assumir diferenças na sua operacionalização entre as várias disciplinas (41,67%), que ilustramos em relação à Educação Física, no depoimento do Coordenador de Artes e Expressões:

“[Em Educação Física...] houve uma recolha de dados durante 4 anos para todos os níveis de ensino, neste caso, e neste momento são atualizadas anualmente, ou seja, quando nós percebemos que há determinada prova, (...) onde os valores estão a ser alterados significativamente, tentamos novamente ajustar; isto por exemplo para o atletismo; na ginástica tentámos estabelecer níveis de desempenho, nas modalidades colectivas é que é um bocadinho mais complicado, porque é a tal

situação de observação muito direta, estamos a estabelecer critérios específicos para gestos técnicos ...” (C103 CDEP_ARTEXP).

Existe uma definição de níveis de desempenho associada aos critérios, que prepara a escolha e produção de instrumentos para a recolha de dados. Os instrumentos mais utilizados nesta recolha são as questões-aula (25,00%) e os testes formais internos (25,00%), com destaque ainda do uso da avaliação da oralidade (18,75%) e dos mini-testes (12,50%).

Os resultados são analisados e interpretados com os colegas, como explica a Coordenadora de Línguas:

“(...) nós aqui trabalhamos muito em termos de pares pedagógicos a nível de ano ou de ciclo, por exemplo, eu trabalho diretamente com uma colega que também está a dar 12º ano de português (...) é feita primeiro uma análise com este grupo pequenino, não é, de docentes, que depois é alargada a grupo disciplinar, e depois passa a departamento (...)” (C104 CDEP_ESTLING).

Esta análise, realizada com os seus pares, permite aos professores tomar decisões de forma mais sustentada, como refere a mesma professora, em continuação,

“(...) um problema que pode estar numa turma é analisado sob muitas perspectivas e é isso que nos leva depois então a conseguir melhorar e é com base nessa análise ...” (C104 CDEP_ESTLING).

As tomadas de decisão que são apontadas pelos entrevistados, em consequência da interpretação dos resultados da avaliação, referem-se maioritariamente ao fornecimento de informação ao aluno (60,00%) e ao reajustamento do ensino (33,33%), sendo o reajustamento da aprendizagem o indicador com menor frequência. De salientar que o indicador com maior número de unidades de registo é sustentado pelos cinco inquiridos.

Como refere o professor do Departamento de Artes e Expressões, a retroalimentação ao aluno é uma preocupação comum, embora não sistematizada:

“(...) é uma preocupação geral do professor (...) de dar feedback ao aluno sobre a situação, onde é que ele está, onde é que poderia, onde é que quer que ele chegue, como é que poderá lá chegar, embora (...) nada de sistematizado.” (C103 CDEP_ARTEXP).

A preparação para o exame constitui-se como fase destacada do processo de avaliação pelo impacto que lhe é atribuído no ensino secundário, ilustrado pela Coordenadora de Ciências Sociais e Humanas:

“(...) trabalhamos desde o 10º ano aliás, o primeiro teste do 10º não é ainda a estrutura igual ao exame porque eles não sabem gerir a questão do tempo, eles não conseguem responder a sete

perguntas em hora e meia, mas já é muito próximo e nós vamos tentando gradualmente afinar com o exame. No 12º ano fizeram agora teste, o teste era um exame nacional.” (C102_CDEP_CSOC).

Na análise efetuada às entrevistas dos Coordenadores de Grupo, a dimensão *Fases do Processo de Avaliação* integra 197 unidades de registo, sendo aquela que contém maior número em relação a esta Escola e a estas segundas entrevistas. As unidades de registo são agregadas em 41 indicadores distribuídos pelas oito categorias anteriores: *Planeamento* (2,03%), *Referencialização* (30,46%), *Estabelecimento de critérios* (15,74%), *Definição de níveis de desempenho* (1,02%), *Instrumentação* (36,55%), *Análise e Interpretação de Dados* (4,06%), *Tomada de decisões* (7,61%) e *Preparação para o exame* (2,54%). Os indicadores apresentam uma distribuição algo assimétrica, revelando um número substancialmente mais elevado de segmentos no discurso da Coordenadora de Grupo de Português (13,71%) e também de Inglês (11,17%). Apresentamos a seguir os dados desta dimensão.

Quadro 13 – Fases do processo de avaliação: Coordenadores de Grupo (Escola A).

Categoria	Indicadores														Freq.	% Cat.	% Dim.
		C201_CG_POF	C202_CG_FL	C203_CG_EF	C204_CG_ING	C205_CG_FR	C206_CG_MA	C207_CG_BIG	C208_CG_FQ	C209_CG_HIS	C210_CG_GEX	C211_CG_AR	C212_CG_ECC	C213_CG_TIC			
02a: Planeamento	Calendarização dos testes	0	0	0	0	2	1	0	0	1	0	0	0	0	4	100,00%	2,03%
	Baseado nos programas	0	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	0	1	9	15,00%	
	Reajustável	1	0	2	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	5	8,33%	
	Público	1	0	1	1	1	0	0	1	0	0	2	0	2	9	15,00%	
	Baseado nos anos anteriores	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	3,33%	
	Baseado nos exames externos ou IAVE	2	1	0	1	2	2	0	1	0	1	0	2	0	12	20,00%	
02c: Referencialização	Baseado na experiência profissional	0	1	2	1	0	0	1	0	0	0	1	0	1	7	11,67%	30,46%
	Baseado na formação inicial	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	3	5,00%	
	Baseado no quadro comum de referência europeu	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	2	3,33%	
	Baseado nos manuais	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	1	3	5,00%	
	Importante para a redução da subjetividade	2	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	3	5,00%	
	Valorização empenho do aluno	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	3	5,00%	
	Valorização evolução do aluno	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	3,33%	
															60	100,00%	
02d: Estabelecimento de critérios	Definição no início do ano	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1	3	9,68%	15,74%
	Distribuição de pesos por domínio	2	2	0	1	0	0	0	2	0	0	2	1	1	11	35,48%	
	Aferido com colegas	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	6,45%	
	Divulgados aos alunos	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	1	0	2	10	32,26%	
	Maior valor dos testes	1	0	0	0	1	0	1	1	0	1	0	0	0	5	16,13%	
															31	100,00%	
02e: Def. níveis desempenho	Níveis ajustados aos alunos	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	2	100,00%	1,02%
02f: Instrumentação	Recolhas não sistematizadas	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	3	4,17%	36,55%
	Testes formais internos - calendarizados	1	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	4	5,56%	
	Testes formais internos - 6 ou 5 por ano	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	10	13,89%	
	Testes formais internos - semelhantes aos exames	0	0	0	2	0	2	2	0	2	1	0	1	0	10	13,89%	
	Mini-testes	1	0	0	0	0	2	0	1	1	1	0	0	0	6	8,33%	
	Avaliação da oralidade com registo	2	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	3	4,17%	
	Tabelas de registo de observação	1	0	0	0	0	0	0	2	0	0	1	0	1	5	6,94%	
	Fichas de exercícios	0	2	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	5	6,94%	
	Apresentações orais formais	0	0	0	2	0	0	0	0	1	0	0	0	0	3	4,17%	
	Exames nacionais - favorável	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	1	3	4,17%	
	Exames nacionais - desfavorável	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	3	4,17%	
	Exames nacionais - com reservas	1	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	4	5,56%	
	Fichas compreensão oral	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	3	4,17%	
	Trabalhos de casa	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	2,78%	
	Uso do manual	0	1	0	0	0	2	1	0	0	0	0	1	1	6	8,33%	
	Debates ou entrevistas	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	2	2,78%	
															72	100,00%	
2i: Análise dos dados	Comparação dos resultados	0	0	1	1	0	1	1	0	1	0	1	1	1	8	100,00%	4,06%
02j: Tomada de decisões	Reajustamento do ensino	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	3	20,00%	7,61%
	Regulação da aprendizagem	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	3	20,00%	
	Informar o aluno	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	3	20,00%	
	Classificar	2	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	1	1	6	40,00%	
															15	100,00%	
02k: Prep. exame	Preparação para o exame	0	0	0	1	1	0	1	2	0	0	0	0	0	5	100,00%	2,54%
Totais		27	12	15	22	17	14	10	16	10	9	14	14	17	197	100,00%	100,00%

Segundo os Coordenadores de Grupo, o processo de avaliação envolve os passos de Planeamento (2,03%), Referencialização (30,46%), Estabelecimento de critérios (15,74%), Definição de níveis de desempenho (1,02%), Instrumentação (36,55%), Análise e Interpretação de Dados (4,06%), Tomada de decisões (7,61%) e Preparação para o exame (2,54%).

O planeamento da avaliação refere-se a uma calendarização dos testes que embora seja sustentado por apenas três dos entrevistados, é associado indiretamente no discurso dos restantes entrevistados.

A referencialização é a segunda categoria com mais referências. O processo de referencialização baseia-se nos exames externos ou no IAVE (20,00%) e também nos programas, elucida os professores:

“no que diz respeito à correção dos testes, aos critérios dos testes, nós fazemos exatamente como no exame, o mesmo tipo de descritor com vários níveis de desempenho, por exemplo, cinco níveis de desempenho com dois níveis de desempenho intermédios...” (C201_CG_POR).

“Tem de ser assim, não há nada que... não há nada que saia no exame nacional que não esteja no programa ... e nós seguimos à risca isso para que depois os alunos, obviamente, tenham os melhores resultados possíveis nos exames” (C210_CG_GEO).

Além disso, o referencial recebe também influência da experiência profissional (11,67%) de alguns dos professores e é tornado público no início do ano, destaca o Coordenador de Educação Física,

“Desde o início de cada ano letivo os alunos, não só na Educação Física como nas outras disciplinas, têm acesso a um documento no qual vem exatamente descrito como é que eles são avaliados na generalidade a cada disciplina (...)” (C203_CG_EF).

Os critérios são estabelecidos no início do ano letivo e envolvem a distribuição de peso por domínio de aprendizagem (35,48%), com maior valoração dos testes (16,13%) sendo, como já vimos, divulgados aos alunos (32,26%). Os níveis de desempenho são ajustados aos alunos, de acordo com os representantes das disciplinas de Educação Física e de Economia.

A instrumentação é a categoria com maior número de registos. A generalidade dos professores realiza entre 5 e 6 testes formais por ano (13,89%), excluindo-se as disciplinas dos Grupos de Educação Física, Artes e Informática. Estes testes são semelhantes aos exames (13,89%), mostra a Coordenadora de Biologia e Geologia,

“(...) a tipologia dos nossos testes é sempre igual à tipologia de um exame nacional, mesmo para eles irem adquirindo esta... porque é a grande dificuldade deles é deixarem de memorizar, perceberem que não têm que decorar, mas têm que utilizar uma coisa que entenderam (...)” (C207_CG_BIGEIO).

Os instrumentos de avaliação mais utilizados incluem ainda os mini-testes (8,33%), o uso do manual da disciplina (8,33%), as tabelas de registo de observação (6,94%), as fichas de exercícios (6,94%) a avaliação da oralidade com registo (4,17%), e as fichas de compreensão oral (4,17%).

A análise dos dados envolve uma comparação dos resultados dos alunos, associação que é suportada pela maioria dos entrevistados. Segundo um dos docentes,

“(...) temos o hábito de, principalmente quem leciona os mesmos anos, quem tem os mesmos níveis, de confrontar as notas para vermos também se realmente há aqui uma turma que se distancia a nível de práticas desportivas de outras, ou se realmente elas estão todas no mesmo patamar... Isto também para ir ao encontro se calhar da adequação das tabelas que conseguimos construir à nova realidade (...)” (C203_CG_EF).

A tomada de decisão mais associada à avaliação por estes entrevistados tem a ver com a classificação (40,00%), embora apenas seja atribuída por quatro dos inquiridos. A avaliação permite ainda tomar decisões de reajustamento do ensino (20,00%), de regulação da aprendizagem (20,00%) e de informação do aluno (20,00%).

A referência à fase de preparação para o exame é identificada somente no discurso de quatro dos entrevistados, embora existam referências indiretas nos outros depoimentos. Sobre isso diz-nos a Coordenadora de Físico-Química:

“(...) nós preparamos para aquele momento porque é único. Provavelmente se não houvesse o exame faria as coisas de outra maneira, faria, sim, mas sabendo que aquele é um momento importante para eles (...)” (C208_CG_FQUI).

Como referimos, a lacuna principal do discurso dos inquiridos diz respeito à ausência de uma alusão específica ao momento da recolha de dados, no quadro da definição de Mateo (2000). Nas entrevistas podem encontrar-se referências à definição das tarefas, ainda que não totalmente explícita, mas em relação à recolha de dados, não existem evidências da sua atribuição a uma fase do processo. Com efeito, a recolha de dados não é categorizada, havendo referência à aplicação dos instrumentos, às situações de demonstração de desempenho em aulas ou à resolução de exercícios. Esta fase está aparentemente integrada no processo de ensino, como uma atividade dos professores em relação aos alunos (Pacheco, 2004) excluindo-se as situações dos testes formais, estas com um tempo próprio definido.

O nível de detalhe dos dados não permite determinar com clareza a presença do conjunto de decisões técnicas definidas por Perrenoud (1998), embora seja possível rever algumas dessas decisões no discurso sobre o planejamento da avaliação. De qualquer modo a questão *Como se avalia* não é totalmente esclarecida nos dados, remetendo-nos para a existência hipotética de um *backoffice* da avaliação, privado e não explicado, onde se inscreveria precisamente esse domínio técnico da avaliação.

A tomada de decisão realizada a partir da avaliação orienta-se majoritariamente para a informação ao aluno, que é consentânea com a preocupação dos professores com a transparência do processo, enquanto critério de qualidade, o que expomos adiante. De salientar que embora o discurso do Coordenador de Artes e Expressões se refira a uma retroalimentação ao aluno, próxima da noção de avaliação para a aprendizagem (Earl, 2003; Shepard 2000), esta não tem correspondência no discurso dos restantes entrevistados, sendo possível identificar uma aparente incoerência entre a conceção de avaliação como melhoria da aprendizagem e do ensino e o uso de práticas de regulação da aprendizagem, além do ensino.

No quadro do estudo emerge a *avaliação por exame* como última fase do processo de avaliação, o que se deve em primeiro lugar à importância atribuída a este momento pelos entrevistados e, em segundo, por consistir efetivamente num conjunto de estratégias e de momentos calendarizados da ação dos professores, a que voltaremos a seguir. Estas ações integram-se nas respostas de priorização e de maximização definidas por Stobart (2008), presentes no discurso, respetivamente, em relação à orientação da aprendizagem para o conteúdo do teste e à organização de um sistema de apoio às aprendizagens.

De acordo com os dados, a escola organiza a avaliação das aprendizagens a partir do Departamento Curricular, com flexibilização ao nível das várias disciplinas. A avaliação das aprendizagens organiza-se em oito fases que incluem o planejamento da avaliação, a referencialização e o estabelecimento de critérios, a definição de níveis de desempenho, a instrumentação, uma análise e interpretação de dados a tomada de decisões e a preparação para o exame externo.

Escola A: Práticas de avaliação

A dimensão *Práticas de Avaliação* é aquela que inclui maior número de unidades de registo (104), nesta primeira fase de entrevistas. A distribuição por entrevistado é assimétrica, apresentando contudo uma menor variação relativamente às outras cinco dimensões. Do discurso da Coordenadora de Ciências Sociais e da Diretora são extraídas 51% das unidades de registo.

Foram obtidos indicadores sobre as práticas de avaliação relativamente a sete categorias: *Características das Práticas* (1,92%), *Tipos de Avaliação* (70,19%), *Forma de Trabalho dos Professores* (13,46%), *Momento* (0,96%), *Periodicidade* (6,73%), *Critérios de Qualidade* (0,96%) e *Verificação da Qualidade* (5,77%). Apresentam-se os dados no quadro 14.

Quadro 14 – Práticas de avaliação (Escola A).

Categoria	Indicadores	C101 Dir	C102 CDep Csoc	C103 CDep Artexp	C104 CDep Estling	C105 CDep Matce	Escola A		
							<i>n</i>	% Cat	% Dim.
03a: Características das práticas	Processo estandardizado	2	0	0	0	0	2	100,00%	1,92%
	Avaliação diagnóstica	0	0	7	0	0	7	9,59%	
	Avaliação formativa	4	1	4	1	0	10	13,70%	
03b: Tipos de avaliação	Avaliação formadora	1	0	1	0	0	2	2,74%	
	Avaliação sumativa	0	0	1	1	0	2	2,74%	70,19%
	Avaliação por exame	3	23	3	14	7	50	68,49%	
	Formal	0	0	0	1	0	1	1,37%	
	Informal	0	0	0	0	1	1	1,37%	
							73	100,00%	
03c: Forma de trabalho dos professores	Com outro colega	0	1	0	1	2	4	28,57%	
	No grupo disciplinar	4	0	0	0	0	4	28,57%	
	No Departamento ou Conselho de Turma	1	1	0	0	0	2	14,29%	13,46%
	No Conselho Pedagógico	1	1	0	1	1	4	28,57%	
							14	100,00%	
03d:Momento	Registo direto	0	0	0	1	0	1	100,00%	0,96%
03e: Periodicidade	Semanalmente	5	1	0	0	1	7	100,00%	6,73%
03f: Critérios de qualidade	Transparência	1	0	0	0	0	1	100,00%	0,96%
03g: Verificação da qualidade	Proximidade entre avaliação externa e interna	1	0	0	0	0	1	16,67%	
	Uso de exames de outra escola	0	0	0	2	0	2	33,33%	5,77%
	Uso de exames externos	2	0	0	1	0	3	50,00%	
								6	100,00%
<i>Totais</i>		25	28	16	23	12	104	100,00%	100,00%

As práticas de avaliação da Escola A são um processo estandardizado, que envolve vários tipos de avaliação, destacando-se a avaliação por exame (68,49%), a avaliação formativa (13,70%) e ainda a avaliação diagnóstica (9,59%).

A ação avaliativa dos professores realiza-se ao nível do Departamento Curricular, no Grupo disciplinar (Grupo de Recrutamento) e também em trabalho de pares, com outro colega. Estas formas de trabalho apresentam uma mesma frequência na análise (28,57%), embora o trabalho a pares seja aquele que é melhor sustentado, por três dos entrevistados.

A avaliação é normalmente realizada em direto, com registo e faz-se semanalmente, de forma continuada. A transparência do processo é um critério e indicador de qualidade da avaliação da escola, embora os inquiridos associem o controlo da qualidade da sua avaliação, e do ensino, ao uso e aplicação de exames externos (50,00%) ou de outra escola (33,33%), como expõe uma das coordenadoras:

“(...) os alunos são confrontados com um teste que vem de fora que é produzido por uma entidade externa e são entidades sempre, sempre com crédito, dos quais nem nós professores temos conhecimento, portanto é como se fosse um exame, essa prova é aplicada e depois nós fazemos de troca, as provas são codificadas, tal como se de um exame se tratasse e é feita uma troca entre escolas para correção, e esse é um ... é mesmo como se fosse um exame, serve claramente para aferir o trabalho que estamos a fazer e que vamos fazendo.” (C104 CDEP_ESTLING)

O indicador *avaliação por exame* inscreve-se na categoria dos tipos de avaliação pela quantidade de referencias presentes no texto dos vários entrevistados, sendo este o indicador com maior frequência absoluta daqueles produzidos pelos participantes desta escola.

A avaliação por exame inclui procedimentos diferentes de avaliação das aprendizagens nas disciplinas com exame externo, evidencia uma das professoras:

“(...) nas disciplinas do meu departamento, nas disciplinas de exame, (...) nós trabalhamos de forma um bocadinho, ligeiramente diferente nas que têm exame e nas que não têm.” (C102_CDEP_CSOC)

Além disso, diz-nos a Diretora, a sua formalidade é associada a uma garantia de nivelamento das aprendizagens,

“(...) porque naquele dia àquela hora, todos os alunos independentemente do professor que tenham a leccionar a disciplina vão fazer a mesma prova, (...e) todos têm que garantir ao aluno o mesmo tipo de aprendizagens (...) (C101_DIR).

A dimensão *Práticas de Avaliação* não é neste grupo de entrevistados aquela que inclui maior número de unidades de registo. Foram codificados 165 segmentos de texto, apresentando uma distribuição assimétrica por entrevistado. Do discurso dos Coordenadores de Português, Educação Física, Biologia e Geologia, Geografia e Economia são extraídas 56% das unidades de registo.

Foram obtidos indicadores sobre as práticas de avaliação relativamente a nove categorias: *Características das Práticas* (12,73%), *Tipos de Avaliação* (46,06%), *Forma de Trabalho dos Professores* (7,27%), *Momento* (3,03%), *Periodicidade* (5,45%), e *Verificação da Qualidade* (10,91%), *Classificação* (4,24%), *Específicas* (4,24%) e *O que é avaliado* (6,06%), sendo estas três últimas categorias emergentes da segunda fase de entrevistas.

A categoria *Classificação* refere-se aos procedimentos associados à classificação dos alunos em relação às suas aprendizagens; a categoria *Específicas* engloba referências a práticas de avaliação particulares de uma disciplina; e a categoria *O que é avaliado* diz respeito ao nível taxionómico em que se processa a avaliação, aqui circunscrito aos três primeiros níveis de conhecimento (recordação), compreensão e aplicação (Anderson & Krathwohl, 2001; Bloom, 1973).

Apresentam-se os dados relativos à dimensão *Práticas de Avaliação* no quadro seguinte.

Quadro 15 - Práticas de avaliação: Coordenadores de Grupo (Escola A).

Categoria	Indicadores	C201_CG_POR	C202_CG_FIL	C203_CG_EF	C204_CG_ING	C205_CG_FRA	C206_CG_MAT	C207_CG_BIGEO	C208_CG_FQUI	C209_CG_HIST	C210_CG_GEO	C211_CG_ART	C212_CG_ECO	C213_CG_TIC	Escola A		
															Freq.	% Cat.	% Dim.
03a: Características práticas de avaliação	Treino dos exames - Conteúdo	1	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0	1	0	6	28,57%	12,73%
	Treino dos exames - Estrutura	2	0	0	2	2	1	2	0	1	1	0	2	0	13	61,90%	
	Testes iguais para as turmas do ano	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	2	9,52%	
															21	100,00%	
03b: Tipos de avaliação	Avaliação diagnóstica	0	0	3	0	0	2	0	0	1	0	0	0	0	6	7,89%	46,06%
	Avaliação formativa	0	1	2	0	1	0	0	1	1	1	0	0	0	7	9,21%	
	Avaliação formadora	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	1,32%	
	Avaliação sumativa	1	0	5	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	7	9,21%	
	Autoavaliação	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	2	0	5	6,58%	
	Coavaliação	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,00%	
	Heteroavaliação - alunos	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1,32%	
	Avaliação - exame Formal	1	9	3	2	1	1	1	0	1	4	0	4	0	27	35,53%	
	Avaliação - exame Informal	1	0	2	0	0	0	0	0	1	1	1	3	0	9	11,84%	
	Avaliação contínua	1	0	0	0	0	0	1	0	0	2	0	1	0	5	6,58%	
	Avaliação criterial	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	2	2,63%	
Avaliação normativa	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1,32%		
														76	100,00%		
03c: Forma de trabalho	Com outro colega	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	2	16,67%	7,27%
	No grupo disciplinar	1	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	4	33,33%	
	No Departamento ou Conselho de Turma	2	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	1	6	50,00%	
														12	100,00%		
03d: Momento	Registo em diferido	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	20,00%	3,03%
	Registo direto	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	20,00%	
	Durante as aulas	2	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	3	60,00%	
														5	100,00%		
03e: Periodicidade	Ao longo do processo de E-A	1	0	0	0	0	0	1	0	0	2	0	1	0	5	55,56%	5,45%
	Momentos pontuais	2	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	4	44,44%	
														9	100,00%		
03f: Verificação da qualidade	Análise do trabalho avaliativo	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	5,56%	10,91%
	Proximidade entre aval. externa e interna	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	2	11,11%	
	Uso de exames externos	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	2	11,11%	
	Uso de exames de anos anteriores	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	11,11%	
	Verificação partilhada pelos colegas	0	0	0	1	0	1	1	0	1	1	0	1	0	6	33,33%	
	Cumprimento do programa	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	2	11,11%	
	Análise dos resultados	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	5,56%	
	Transparência do processo	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	2	11,11%	
														18	100,00%		
03g: Classificação	Classificar os alunos	0	1	0	1	1	0	1	0	0	0	1	1	1	7	100,00%	4,24%
03h: Específicas	Avaliação oral ou prática na disciplina	1	0	2	1	0	1	0	0	1	1	0	0	0	7	100,00%	4,24%
03i: O que é avaliado	Conhecimento, recordar	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,00%	6,06%
	Compreensão	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	10,00%	
	Aplicação	0	0	0	0	0	0	3	1	1	1	2	1	0	9	90,00%	
														10	100,00%		
Totais		19	14	22	9	10	9	15	8	10	18	8	19	4	165	100,00%	100,00%

De acordo com os Coordenadores de Grupo, as práticas de avaliação da escola A apresentam uma componente de treino dos exames. Este treino, que visa igualmente o conteúdo (28,57%), refere-se maioritariamente à estrutura do exame (61,90%), e pode

envolver a resolução de exames de anos anteriores, como descrevem a Coordenadora de Matemática e o Coordenador de Economia:

“(...) Nós costumamos disponibilizar para eles os testes anteriores, dos anos anteriores, para serem material de trabalho, e com os critérios, com os respectivos critérios para eles perceberem (...) eles fazem os testes, e depois vão ver como é que está nos critérios (...)” (C206_CG_MAT).

“(...) respeitar mesmo o layout da prova, é igual ao do exame nacional, no sentido de criar também familiaridade ao aluno, são pequenas, pequenos pormenores.” (C212_CG_ECO).

Os tipos de avaliação mais destacados são a avaliação formal (35,53%) e avaliação formativa (9,21%), sustentados quase pela totalidade dos inquiridos. Sendo uma avaliação de carácter contínuo (6,58%), existem igualmente práticas de avaliação informal (11,84%) e de avaliação sumativa (9,21%) e diagnóstica (7,89%), esta apenas referida por três dos inquiridos.

A avaliação formativa surge associada a uma repetição dos conteúdos ou das questões do teste, pelo Coordenador de Filosofia,

“(...Quando) realmente parece que grande parte dos alunos não conseguiu, ou então porque realmente vejo que (...não conseguiram...), dada aquela questão através do exame, insisto novamente, volto a insistir. Volto a insistir na mesma questão de uma outra maneira...” (C202_CG_FIL).

Mas também ao uso de fichas de trabalho formativas,

“há uma avaliação, digamos assim, formativa, que é feita em termos de aula, com exercícios, com a realização de fichas de trabalho (...)” (C210_CG_GEO).

A avaliação realiza-se normalmente durante as aulas (50,00%), no mesmo registo das entrevistas anteriores, e está sujeita a procedimentos de verificação da qualidade, realizados a nível do Departamento. A verificação da qualidade da avaliação é partilhada pelos professores entre si (33,33%), o que constitui, nas palavras do Coordenador de Geografia, uma forma de nivelar a exigência nas turmas:

“(...) aqui na escola, como somos dois, três professores, portanto, é inevitável que nós temos de trabalhar mesmo em grupo e partilhar tudo aquilo que fazemos, materiais que são utilizados, (...), como fazemos a avaliação, (...)para depois não haver grandes discrepâncias entre turmas, porque isso também é muito importante, e os encarregados de educação hoje estão cada vez mais atentos a essa realidade...”(C210_CG_GEO).

A verificação da qualidade inclui formas de regulação da própria avaliação que no discurso dos entrevistados se pode referir à averiguação da proximidade entre a avaliação externa e interna, do cumprimento do programa, da transparência do processo, além do uso de exames externos e de anos anteriores.

As práticas de classificação são assinaladas por sete dos inquiridos, sendo destacada igualmente a existência de práticas de avaliação específicas das disciplinas, nomeadamente uma avaliação oral ou prática, por seis dos coordenadores.

Em termos taxionómicos, a avaliação incide na aplicação de conhecimentos, o que coloca questões em relação a uma avaliação maioritariamente centrada em testes escritos. Sobre isto diz a Coordenadora de Biologia e Geologia,

“(...) a parte da mais-valia da componente prática e dos exemplos que nós damos fora dos conteúdos da matéria, no fundo é tentar que eles criem modelos visuais para assim entenderem os conceitos, porque eles vão ter que os aplicar num contexto completamente diferente daquele que está na sala de aula. Portanto, (...) digo-lhes muitas vezes, nunca vai ser um exercício igual, vai ser sempre outro sítio qualquer, vai ser sempre...” (C207_CG_BIGEO).

E o treino dos testes e o apoio suplementar constituem formas de preparar os alunos para solucionar outras questões idênticas, como explica o professor de Físico-Química,

“(...) na altura dos exames nós fazemos uma ou duas semanas de apoios intensivo para esclarecer dúvidas e para fazer alguma revisão global...” (C208_CG_FQUI).

Como é possível observar, o discurso sobre as práticas de avaliação é rico em referências aos exames externos e às situações de preparação do exame. Este aspeto, sendo consistente com as outras dimensões, permite-nos classificar o indicador *avaliação por exame* como um tipo de avaliação. Segundo dizem os entrevistados, esta forma de avaliar assume um planeamento e uma organização que lhe é própria, envolve um protocolo formal, é específica das disciplinas com exame externo e inclui momentos de preparação para o exame, com o objetivo de potenciar a aprendizagem dos alunos de modo a obter bons resultados no exame externo.

Relativamente às práticas de avaliação, os docentes da Escola A apresentam indicadores de influência dos paradigmas objetivista e subjetivista (Rodrigues, 1994, 2002). Estas práticas são padronizadas e a ação avaliativa dos professores é definida em sede de Departamento e de Grupos de Recrutamento, admitindo alguma flexibilidade para

cumprimento das especificidades de algumas disciplinas. O trabalho avaliativo é continuado e regulado a pares, entre professores da mesma disciplina, e envolve recolhas semanais de elementos de avaliação das aprendizagens dos alunos. O processo é transparente nos procedimentos, sendo o controlo da qualidade realizado a partir dos resultados dos alunos em provas produzidas externamente, configurando um tipo de avaliação por exame, uma forma integrada no processo de ensino e não final.

Escola A: Usos da avaliação

Em relação à dimensão *Usos da Avaliação* foram identificadas 23 unidades de registo, com uma distribuição assimétrica, sobretudo se em comparação da frequência de registos da Diretora (57%) com os restantes entrevistados. Os dados são apresentados no quadro seguinte.

Quadro 16 – Usos da avaliação (Escola A).

Categoria	Indicadores	C101 Dir	C102 CDep Csoc	C103 CDep Artexp	C104 CDep Estling	C105 CDep Matce	Escola A		
							<i>n</i>	% Cat	% Dim.
04a: Preparação para o ensino superior	Apresentação de trabalhos	1	0	0	0	0	1	100,00%	4,35%
04b:Quantificar	Quantificar a aprendizagem	1	0	0	0	0	1	100,00%	4,35%
04c:Alteração das práticas de avaliação	Alteração dos critérios	1	0	0	0	0	1	16,67%	
	Diminuição de momentos formais	1	0	1	1	0	3	50,00%	26,09%
	Alteração das formas de avaliação	1	0	0	1	0	2	33,33%	
							6	100,00%	
04d:Medidas reguladoras do ensino	Reajustamento de práticas	2	1	1	0	0	4	100,00%	17,38%
04e:Medidas de promoção da aprendizagem	Alteração do tempo de trabalho	1	0	0	0	1	2	40,00%	
	Avaliação continua	1	0	0	0	0	1	20,00%	21,75%
	Apoio suplementar	1	1	0	0	0	2	40,00%	
							5	100,00%	
04h:Mobilizar trabalho em grupo pelos professores	Organização da avaliação	1	0	0	0	0	1	100,00%	4,35%
04i:Definição de um quadro de honra	Seriação dos alunos	2	0	0	0	0	2	100,00%	8,70%
04j:Classificar	Classificar os alunos	0	1	0	1	1	3	100,00%	13,04%
<i>Totais</i>		13	3	2	3	2	23	100,00%	100,00%

Os dados revelam que os resultados da avaliação servem de indicador da preparação dos alunos para o ensino superior (4,35%) e permitem quantificar o seu desempenho (4,35%). A escola utiliza a avaliação e os seus resultados para alterar as próprias práticas de avaliação (26,09%), para definir medidas reguladoras do ensino (17,38%) e para estabelecer formas de promoção da aprendizagem (21,75%). A avaliação é usada também para mobilizar o trabalho em equipa dos professores (4,35%), para a classificação (13,04%) e para a definição de um quadro de honra dos alunos (8,70%).

A escola analisa os resultados para redefinir o próprio processo de avaliação, e em função disso procederam a uma redução dos momentos formais de avaliação (50,00%), tendo sido alteradas as formas de avaliação (33,33%), como explica a Coordenadora de Línguas:

“(...) as práticas de avaliação tinham mudado do ano passado para este ano e não foram só as práticas de avaliação, mesmo a própria planificação (...) mudou radicalmente, muito com base na análise quer dos resultados quer na análise dos próprios comentários ou do feedback que os alunos nos vão dando.” (C104_CDEP_ESTLING)

As medidas de promoção das aprendizagens adotadas em função da análise do processo de avaliação traduzem-se na alteração do tempo de trabalho (40,00%) e no fornecimento de apoio suplementar ao aluno (40,00%), como aduz a Diretora:

“(...) podemos acrescentar tempo de trabalho, outras vezes também pode acontecer o contrário, estarmos a sobrecarregar demasiado os alunos com tempo que eles não conseguem aproveitar e que às vezes é preferível fazer o inverso, portanto depende, depende da situação (...)” (C101_DIR)

Esta alteração do tempo de trabalho pode relacionar-se com uma produção de saberes de ação pelos professores, no sentido a que se refere De Ketele (2012), no caso orientando o ensino.

A classificação dos alunos como uso da avaliação é referenciada explicitamente por três dos inquiridos, embora constem da totalidade dos depoimentos. A existência do quadro de honra é um uso da avaliação que sofreu igualmente alterações na escola, que a Diretora explica,

“(...) nós temos o quadro de honra ali fora, para distinguir os melhores alunos, e percebemos há uns tempos que aquilo tem um valor relativo (...), havia alunos que passavam pelo quadro de honra e que olhavam para aquilo – aquilo nunca é para mim – e então introduzimos um, uma alteração nos critérios de acesso ao quadro de honra, em que o aluno que faz a maior recuperação na turma

também vai para o quadro (...) se ele tiver uma recuperação grande, a maior recuperação, é distinguido também.” (C101_DIR)

A existência do quadro de honra, normalmente relacionado com uma função de seleção, tem aqui no discurso da Diretora uma outra expressão, embora possa integrar-se numa estratégia mais ampla de prémios do desempenho e de promoção da competição entre alunos, próximo da distinção entre maus e bons alunos a que se refere Pacheco (2004).

Na segunda fase de entrevistas e em relação à dimensão *Usos da Avaliação* foram identificadas 75 unidades de registo, com uma distribuição assimétrica visível pelo número mais elevado de segmentos extraídos das entrevistas das Coordenadoras de Português (16,00%) e de Inglês (13,33).

Os vinte e dois indicadores sobre os usos da avaliação foram agrupados em nove categorias: *Preparação para o ensino superior* (2,67%), *Alteração das práticas de avaliação* (6,67%), *Regulação do ensino* (5,33%), *Promoção da aprendizagem* (25,33%), *Informar o aluno* (28,00%), *Seleção* (4,00%), *Motivação* (8,00%), *Comparar resultados* (12,00%) e *Classificação* (8,00%). No quadro 17 apresentam-se os dados.

Quadro 17– Usos da avaliação: Coordenadores de Grupo (Escola A).

Categoria	Indicadores	C201_CG_POR	C202_CG_FIL	C203_CG_EF	C204_CG_ING	C205_CG_FRA	C206_CG_MAT	C207_CG_BGEO	C208_CG_FQUI	C209_CG_HIST	C210_CG_GEO	C211_CG_ART	C212_CG_ECO	C213_CG_TIC	Escola A															
															Freq.	% Cat.	% Dim.													
04a:	Preparação ensino superior	Preparar para o curso pretendido	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	2	100,00%	2,67%													
04b:Alte- ração práticas avaliação	Diminuição de momentos formais Diminuir o grau de exigência		0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	20,00%	6,67%													
			2	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	4		80,00%												
															5	100,00%														
04c:Regula ção ensino	Reajustamento de práticas		0	0	0	1	0	1	0	1	1	0	0	0	4	100,00%	5,33%													
04d: Promoção da aprendiza- gem	Alteração do tempo de trabalho		0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	5,26%														
	Apoio suplementar Planos de recuperação		2	0	0	0	1	0	0	1	1	1	1	1	9	47,37%														
	Definição de ações de intervenção com o aluno		1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	5,26%														
	Discussão dos testes com os alunos		0	0	0	4	0	0	0	0	0	0	0	0	4	21,05%	25,33%													
	Níveis de exigência diferenciados		0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	1	0	3	15,79%													
															0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	5,26%	
															19	100,00%														
04e: Informar o aluno	Feedback descritivo		2	1	0	1	0	0	1	0	0	2	0	0	0	7	33,33%													
	Feedback prescritivo		1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	4	19,05%													
	Feedback avaliativo		2	0	1	0	0	0	0	0	0	2	2	0	1	8	38,10%	28,00%												
	Feedback interrogativo		0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	2	9,52%													
															21	100,00%														
04f:Seleção	Seleção dos professores		1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	33,33%														
	Seleção dos alunos		0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	2	66,67%	4,00%												
															3	100,00%														
04h: Motivação	Motivar os alunos		1	0	0	0	0	0	1	1	1	0	1	1	0	6	100,00%	8,00%												
04j: Comparar resultados	Inter-turmas		0	0	1	1	0	0	0	0	0	1	1	1	5	55,56%														
	Intra-turma		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	11,11%													
	A avaliação do professor com a externa		0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	11,11%	12,00%													
	O desempenho da escola com o país		0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	2	22,22%													
															9	100,00%														
04k:Classifi cação	Classificar os alunos		0	0	0	2	2	0	0	0	0	1	1	0	6	100,00%	8,00%													
Totais			12	2	2	10	3	4	3	7	7	6	6	7	6	75	100,00%	100,00%												

Como expresso nas entrevistas anteriores, a avaliação é usada na escola A para preparação para o ensino superior, alteração das práticas de avaliação, regulação do ensino, promoção da aprendizagem, para informar o aluno, para selecionar e motivar, para comparar resultados e para classificar os alunos.

A preparação para o ensino superior é associada a uma preparação específica para o curso pretendido por dois dos entrevistados.

A regulação do processo de ensino e aprendizagem refere-se a um reajustamento das práticas e à disponibilização de apoio suplementar (47,37%), além da definição de

ações de intervenção com o aluno (21,05%) e à discussão dos testes com os alunos (15,79%).

O apoio suplementar é uma medida de promoção da aprendizagem e refere-se quer às aulas regulares, quer a apoios complementares, expressa a Coordenadora de Português,

“Nós abrimos os planos de recuperação no final do período como todas as escolas fazem, depois usamos ainda esses dados – isto ainda também em conselho de turma – para sugerir apoios, ajudas externa... interna, muitas vezes fora do conselho de turma (...)” (C201_CG_POR).

A avaliação é utilizada igualmente para informar o aluno, sob a forma de feedback avaliativo (38,10%) e de feedback descritivo (33,33%), para além da retroalimentação descritiva (19,05%).

A seleção é um outro uso da avaliação, embora com menor expressão nos entrevistados e refere-se aos alunos (66,67%) e também aos professores (33,33%), sendo este um dado assinalável, que é relacionado aos exames por uma das professoras:

“(...) os exames funcionam até para tomar esse tipo de decisão. Quem é que fica com o secundário, quem é que não fica, quem quer ficar, muitas vezes também é assim. Até às vezes das próprias turmas, turmas de línguas e humanidades, que normalmente são mais fracas, por exemplo, a quem é que atribuímos essa turma (...)” (C201_CG_POR).

Por outro lado, para seis destes professores a avaliação é usada também para motivar o aluno, como explica o Coordenador de Economia:

“numa aula de revisões eu faço perguntas orais, (...) estamos ali a partir pedra e a rever os conteúdos, e faço perguntas com graus de dificuldade diferentes consoante o que o aluno até agora tem demonstrado. E, portanto, basicamente tem o principal objetivo de motivar e envolver o aluno (...)” (C212_CG_ECO).

Os resultados da avaliação são utilizados para uma comparação entre turmas,

“Depois nós analisamos sempre em reuniões de grupo e de departamento, porque aí está, também temos grelhas, folhas de Excel em que nós inserimos os dados das turmas, de cada aluno, e analisamos. Isso em conjunto, e refletimos, tiramos conclusões (...)” (C204_CG_ING).

A avaliação é também utilizada para classificar os alunos, um uso consentâneo com a relevância atribuída à classificação nas duas dimensões de análise anteriores.

A avaliação é usada na Escola A para diferentes propósitos, nomeadamente como regulação das próprias práticas (meta-avaliação), como regulação do ensino e para promoção das aprendizagens, cumprindo os desígnios da legislação. A classificação é uma utilização comum dos dados da avaliação, que nesta escola dá lugar a uma seriação dos alunos, destacando os melhores em quadro de honra.

Escola A: Condicionantes das práticas de avaliação

A dimensão das *Condicionantes das Práticas de Avaliação* inclui 57 ocorrências de unidades de registo, distribuídas de modo assimétrico e com notória preponderância de registos da Diretora, com proporção análoga à dimensão anterior.

Nesta dimensão são identificadas cinco categorias de dados, relativamente a *Condicionantes Potenciadoras de Sucesso da Avaliação* (28,07%), *Dificultadoras da Avaliação* (12,28%), *Potenciadoras do Sucesso Educativo* (35,09%), *Condicionantes Dificultadoras do Sucesso Educativo* (19,30%) e *Condicionantes para o Professor* (5,26%). Destacam-se os indicadores referentes às condicionantes potenciadoras do sucesso educativo e do sucesso da avaliação, categorias com maior relevância no discurso dos entrevistados. O quadro 18 contém os dados desta dimensão.

Quadro 18 - Condicionantes das práticas de avaliação (Escola A).

Categoria	Indicadores	C101 Dir	C102 CDep Csoc	C103 CDep Artexp	C104 CDep Estling	C105 CDep Matce	Escola A		
							n	% Cat	% Dim.
05a: Potenciadoras do sucesso da avaliação	Envolvimento dos alunos no processo	1	0	0	0	1	2	12,50%	28,07%
	Preparação para o exame	2	0	0	0	0	2	12,50%	
	Preparação para o exame - Conteúdo	0	0	1	1	1	3	18,75%	
	Diversificação dos instrumentos de avaliação	1	1	0	0	0	2	12,50%	
	Alteração da estratégia de avaliação	1	1	0	1	0	3	18,75%	
	Estandarização de procedimentos	1	0	0	0	0	1	6,25%	
	Importância dos testes nacionais	1	0	0	1	0	2	12,50%	
	Trabalho em equipa dos professores	0	0	0	1	0	1	6,25%	
							16	100,00%	
05b: Dificultadoras da avaliação	Pedidos de reapreciação das avaliações	1	0	0	0	0	1	14,29%	12,28%
	Excesso de trabalhos para avaliar	1	0	0	0	0	1	14,29%	
	Existência de exames nacionais	0	3	0	2	0	5	71,43%	
							7	100,00%	
05c: Potenciadoras do sucesso educativo	Factores socioeconómicos	1	0	0	0	0	1	5,00%	35,09%
	integração curricular	1	0	0	0	0	1	5,00%	
	Articulação vertical	1	0	0	1	0	2	10,00%	
	Observação de aulas entre professores	1	0	0	0	0	1	5,00%	
	Recurso a ajuda externa pelos alunos	2	0	0	0	0	2	10,00%	
	Disseminação da informação	1	0	0	0	0	1	5,00%	
	Sistema de apoio às aprendizagens	1	0	0	0	1	2	10,00%	
	Trabalho cooperativo	2	1	0	1	0	4	20,00%	
	Discussão sobre as práticas	1	0	0	0	0	1	5,00%	
	Experiencia do corpo docente	2	0	0	0	0	2	10,00%	
	Uso de um quadro de honra	1	0	0	0	0	1	5,00%	
Partilha de práticas com outras escolas	1	0	0	0	0	1	5,00%		
Contabilização para a média	0	0	1	0	0	1	5,00%		
							20	100,00%	
05d: Dificultadoras do sucesso educativo	Programas repetitivos	3	0	0	0	0	3	21,43%	19,30%
	Diferenças entre os critérios e a prática	1	0	0	0	0	1	7,14%	
	Uso excessivo de testes programados	1	0	0	0	0	1	7,14%	
	Alterações internas do sistema de avaliação	1	0	0	0	0	1	7,14%	
	Novidade da escola	2	1	0	0	0	3	21,43%	
	Lacunas na formação inicial ES	2	0	0	0	0	2	14,29%	
							11	100,00%	
05e:Condicionantes para o professor	Exames limitam o ensino	0	0	0	2	1	3	100,00	5,26%
Totais		41	4	2	8	2	57	100,00%	100,00%

As condicionantes potenciadoras do sucesso da avaliação são atribuídas a uma preparação para o conteúdo dos exames (18,75%) e a uma alteração recente da estratégia de avaliação na escola (18,75%), que uma das professoras nomeia da seguinte forma:

“(...) neste primeiro período, este ano na escola, os alunos do ensino secundário sentiram, (...) o impacto desta nova metodologia, porque eles estavam habituados a trabalhar para o teste de avaliação e portanto, nos períodos entre cada momento de avaliação estão de férias, e este ano não foi assim, portanto, e notou-se. (C101_DIR)

O envolvimento dos alunos no processo de avaliação (12,50%) e a importância atribuída aos testes de nível nacional (12,50%) são fatores considerados igualmente potenciadores do sucesso na avaliação, embora somente por dois dos entrevistados.

A existência de exames nacionais é, por contraste, a condicionante dificultadora da avaliação com maior expressão na nossa análise (71,43%), além da referência aos pedidos de reapreciação das avaliações (14,29%) e do excesso de trabalhos para avaliar (14,29%). Sobre os exames, é clara a situação exposta pela Coordenadora de Ciências Sociais e Humanas:

“(...) as disciplinas sem exame nacional (...) estão completamente à vontade porque (...) no fundo não medem o trabalho que foi feito durante aqueles anos pelo exame e portanto os professores têm outra liberdade, apesar de fazerem testes...”. (C102_CDEP_CSOC)

Como fatores potenciadores do sucesso educativo, incluem-se o trabalho cooperativo dos professores (20,00%), a articulação vertical nas várias disciplinas (10,00%), a existência de um sistema de apoio às aprendizagens (10,00%), a experiência do corpo docente (10,00%) e o recurso a ajuda externa pelos alunos (10,00%). Para a Coordenadora de Línguas existe uma relação positiva entre o trabalho cooperativo dos docentes e os resultados dos alunos:

“A partir do momento que começamos a trabalhar mesmo de forma muito consistente, em grupo, os instrumentos de avaliação, e aqui quando eu digo instrumentos de avaliação não falo só dos testes escritos (...), tudo isso é feito em grupo, é partilhado em grupo, é discutido em grupo e isso sem dúvida que nos tem feito vir a melhorar muito os resultados.” (C104_CDEP_ESTLING)

O apoio às aprendizagens surge como uma forma de acompanhamento aos alunos, esclarece a Diretora, que é incluído na própria distribuição de serviço:

“(Em relação ao...) sistema de apoio às aprendizagens (...) nós calendarizamos logo no início do ano, quando faço a distribuição do serviço e os horários, (...) os professores do ensino secundário têm o tempo a dar à escola todo absorvido nessas questões, portanto dos apoios.” (C101_DIR)

O sistema de apoio às aprendizagens, além de permitir apoiar os alunos, é também uma estratégia de maximização do trabalho dos professores (Stobart, 2008) que é utilizada em conjunto com a preparação para o exame, priorizando estes conteúdos (ibidem) no sentido de potenciar as aprendizagens e os resultados.

Por sua vez, o sucesso educativo é condicionado negativamente, para os inquiridos, devido à existência de programas repetitivos (21,43%), ao facto de a escola ser jovem (21,43%) e ainda, com menor relevância, a lacunas na formação didáctica de professores do ensino secundário, de acordo com o que é dito pela Diretora,

“(...) é essencial que os professores percebam (...) como é que o aluno consegue construir o pensamento (...), seja matemático seja o que for; e o professor que lecciona no ensino secundário tem muita dificuldade em perceber isso, muita, (...) então é muito difícil, este professor quando está a dar apoio, quando o aluno precisa, quando há um assunto que ele não entende, aquele professor normalmente não lho explica. (C101_DIR)

No discurso dos entrevistados, os exames surgem também como fator condicionante do trabalho do professor. Como afirma a Coordenadora de Línguas os exames externos limitam o ensino por

“(...) não termos o mínimo de margem de manobra para também fazermos aquilo que eles gostam e que nós gostaríamos de fazer com eles (... A) nível do secundário, das disciplinas sujeitas a exame e não só, nas outras também isso acontece (...).

(...E) acaba por se tornar limitativo, no ensino secundário então, com exames nacionais, (...) por muito que não queiramos acabamos por nos sentir um bocadinho limitados.” (C104 CDEP_ESTLING)

A partir da análise das entrevistas aos Coordenadores de Grupo foram recortadas 142 unidades de registo, que inscrevemos na dimensão das Condicionantes das Práticas de Avaliação e se distribuem de modo assimétrico, com destaque para as entrevistas das Coordenadoras dos grupos de Português (10,56%), Matemática (13,38%) e Biologia e Geologia (12,68%).

Nesta dimensão são identificadas cinco categorias de dados, relativamente a *Condicionantes Potenciadoras de Sucesso da Avaliação* (19,72%), *Dificultadoras da Avaliação* (12,68%), *Potenciadoras do Sucesso Educativo* (34,51%), *Condicionantes Dificultadoras do Sucesso Educativo* (3,52%%) e *Condicionantes para o Professor* (29,58%). Nestas entrevistas destacam-se os indicadores referentes às condicionantes potenciadoras do sucesso educativo e condicionantes para o professor, categorias com maior relevância no discurso dos entrevistados. O quadro 19 contém os dados desta dimensão.

Quadro 19 - Condicionantes da avaliação: Coordenadores de Grupo (Escola A).

Categoria	Indicadores	Escola A												Escola A			
		C201_CG_POR	C202_CG_FIL	C203_CG_EF	C204_CG_ING	C205_CG_FRA	C206_CG_MAT	C207_CG_BIGEO	C208_CG_FQUI	C209_CG_HIST	C210_CG_GEO	C211_CG_ART	C212_CG_ECO	C213_CG_TIC	Freq.	% Cat.	% Dim.
05a: Potenciadoras do sucesso da avaliação	Preparação para o exame - conteúdo	1	0	0	0	1	1	1	1	1	0	0	1	0	7	25,00%	19,72%
	Preparação para o exame - estrutura	2	0	0	2	1	1	2	0	1	1	0	1	0	11	39,29%	
	Importância dos exames	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	2	7,14%	
	Menor componente prática do ensino	0	0	0	0	0	0	3	1	0	0	0	1	0	5	17,86%	
	Conhecimento dos testes pelos alunos	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	3	10,71%	
														28	100,00%		
05b: Dificultadoras da avaliação	Legislação e normas	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	5,56%	12,68%
	Exames nacionais	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	5,56%	
	Exames não medem tudo	0	0	1	0	2	0	0	1	1	0	0	0	0	5	27,78%	
	Avaliação consome tempo	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	2	11,11%	
	Componente prática das disciplinas	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	2	11,11%	
	Ênfase teórica programas	0	0	0	0	0	0	0	2	0	1	0	0	0	3	16,67%	
	Elevadas expectativas dos alunos	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	2	11,11%	
	Exames criam ansiedade nos alunos	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	2	11,11%	
														18	100,00%		
05c: Potenciadoras do sucesso educativo	Factores socioeconómicos	0	1	1	0	0	1	0	1	0	1	0	0	1	6	12,24%	34,51%
	Conhecimentos prévios dos alunos	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	3	6	12,24%	
	Interesse dos alunos	0	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	3	6,12%	
	Recurso a ajuda externa pelos alunos	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	2,04%	
	Desenvolvimento do espírito crítico no aluno	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	4,08%	
	Contabilização da disciplina para a média	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	3	6,12%	
	Sistema de apoio às aprendizagens	3	0	0	0	1	0	2	0	0	1	0	1	0	8	16,33%	
	Transparência e informação	1	0	1	1	1	3	0	1	0	1	3	0	2	14	28,57%	
	Cultura de exigência da escola	1	0	0	0	1	0	1	1	1	0	0	1	0	6	12,24%	
															49	100,00%	
05d: Dificultadoras do sucesso educativo	Prestígio da disciplina sem exame externo	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	2	40,00%	3,52%
	Lacunas na formação inicial	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	20,00%	
	Treino dos testes potencia a memorização	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	2	40,00%	
														5	100,00%		
05e: Condicionantes para o professor	Programas extensos	0	0	0	0	0	3	0	1	0	0	0	0	0	4	9,52%	29,58%
	Diferença entre o ensinado e os exames	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	4	9,52%	
	Penalização classificação diferente interna e externa	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	2,38%	
	Exames limitam o ensino	0	0	0	1	0	2	2	2	0	0	0	1	0	8	19,05%	
	Pressão exterior em relação aos resultados	3	0	1	0	1	2	1	0	1	2	1	0	0	12	28,57%	
	Pressão interna em relação aos exames	2	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	4	9,52%	
	Exames representam o desempenho da escola	0	1	2	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	5	11,90%	
	Maior presença dos pais nos anos de exame	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	3	7,14%	
	Monitorização pelos explicadores	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	2,38%	
														42	100,00%		
Totais		15	5	10	5	9	19	18	14	8	10	7	10	12	142	100,00%	100,00%

Para este conjunto de docentes o sucesso da avaliação é potenciado pela existência de uma preparação para exame, em relação ao seu conteúdo (25,00%) e sobretudo em relação à sua estrutura (39,29%), que é consentâneo com os registos anteriores sobre as

práticas de avaliação. O conhecimento da estrutura, pode remeter para determinadas estratégias de estudo, com relação ao tipo de itens, pois os alunos

“(...) inevitavelmente começam a conhecer os tipos de teste, e então desde o primeiro, já vamos no segundo, eles sabem que o teste tem até trinta questões, que normalmente são quatro ou cinco de escrita abertas e todas as outras são escolha múltipla, sequências ou verdadeiros ou falsos.” (C207_CG_BIGEO).

Por outro lado, a avaliação é dificultada pela própria limitação dos exames, que não medem tudo, aduzem as Coordenadoras de Físico-Química e de História:

“(...) há alunos que sabem determinadas coisas mais profundamente porque se interessam por aquela área e depois se isso não sai no exame nacional, então quer dizer, não demonstra que aquele aluno não sabia aquele conteúdo.” (C208_CG_FQUI).

“(...) eu acho que os exames não avaliam se os alunos são conhecedores da disciplina, mas sim, avaliam se eles conseguem fazer bem ou não um exame.” (C209_CG_HIST).

Outras condicionantes negativas estão relacionadas com uma ênfase teórica dos programas (16,67%), que cria dificuldades na avaliação de disciplinas com uma forte componente prática (11,1%), e também com o facto de a avaliação consumir tempo (11,1%). A existência de expectativas elevadas por parte dos alunos (11,1%), e a ansiedade que lhes provocam os exames (11,1%) são outros destaques negativos apresentados em relação à avaliação.

O sucesso educativo, por seu lado, é potenciado pela transparência do processo de avaliação e pela difusão da informação (28,57%), como refere um dos docentes,

“(...) eu acho que a avaliação tem de ser o mais clara possível. E os alunos devem ter todos os elementos possíveis para a avaliação e perceber exatamente em que situação é que estão. Não quer dizer que ela tenha que ser só feita no final do período com a autoavaliação, pode ser em pequenos momentos, perceber, haver uma aula de reflexão e no secundário faz-se muito isso, uma aula de reflexão para eles perceberem que têm que trabalhar mais, têm que investir mais nesta área, naquela, (...) E depois, por exemplo, nos testes colocar não só a nota qualitativa, mas também quantitativa.” (C210_CG_GEO).

O sucesso educativo é também atribuído à existência de um sistema de apoio às aprendizagens (16,33%), a uma cultura de exigência da escola (12,24%) e a factores socioeconómicos (12,24%) que são associados com clareza aos conhecimentos prévios dos

alunos (12,24%) pelo Coordenador de Geografia:

“hoje, ainda por cima no contexto em que nós vivemos, obviamente há alunos que têm possibilidades de contatar com determinadas realidades e que aprendem muito mais facilmente aquilo que nós pretendemos apresentar e há outros, obviamente, que por estarem mais condicionados do ponto de vista económico, do ponto de vista social, enfim, que têm muito mais dificuldades em aprender; apreender determinados conceitos, conceitos que são conceitos de base (...)” (C210_CG_GEO).

A contabilização da disciplina para a média (6,12%) e o recurso a ajuda externa pelos alunos são outros factores assinalados como potenciadores do sucesso educativo, embora com relativa menor expressão.

As condicionantes negativas do sucesso educativo estão relacionadas com o treino dos testes, por potenciar a memorização dos alunos (40,00%), e ainda com o prestígio inferior das disciplinas sem exame externo (40,00%), como salienta a professora de Artes,

“(...) nós temos de ser exigentes porque eles já por si desvalorizam um bocadinho a nossa área, não é, porque eles estão tão formatados para o Português e a Matemática (...), mesmo em casa os pais, se calhar, desvalorizam já um bocadinho as áreas mais práticas, e nós, se não formos exigentes e se não valorizarmos a nossa própria disciplina acabamos também por contribuir para essa desvalorização (...)” (C211_CG_ART).

Em relação às condicionantes do professor, destaca-se a pressão exterior em relação aos resultados (28,57%), referida pela quase totalidade dos entrevistados e que tem a ver também com a concorrência entre escolas, diz-nos uma das docentes:

“(...) precisamos de ter essa bandeira para mostrar, porque temos aqui uma situação de grande pressão exterior e, portanto, temos que apresentar resultados.” (C201_CG_POR).

Esta pressão verifica-se igualmente a nível interno da escola (9,52%), sendo os resultados e a diferença entre o ensinado e os exames (9,52%), indicadores representativos do desempenho da escola (11,90%), como salienta a Coordenadora de Físico-Química:

“Para nós também tem impacto porque é uma avaliação externa feita a nível nacional em que todos os alunos são avaliados pelo mesmo nível e nós também conseguimos ver se os nossos alunos estão bem preparados ou não para aquele nível de exigência. E acho que nós, conforme os resultados nos sentimos bem ou mal. É lógico.(...)” (C208_CG_FQUI).

A ação avaliativa não pode dissociar-se da ação educativa mais geral e da ação do professor enquanto profissional. As cinco categorias de condicionantes apresentadas refletem essa ideia. A preparação para o exame é uma medida potenciadora de uma avaliação que apresenta limitações em relação à validade do próprio exame e por potenciar a memorização. A transparência e apoio às aprendizagens são modos de fomentar o sucesso educativo dos alunos, o qual depende também de fatores socioeconómicos e do prestígio social da disciplina.

A ação do professor é condicionada pela pressão externa e interna para a produção de resultados, que representam o desempenho da escola e dos professores, responsabilizando-os.

Nesta escola o sucesso da avaliação é potenciado por um trabalho de análise das próprias práticas e de reajustamento do processo em conformidade, permitindo uma melhor preparação dos alunos para um bom desempenho nos exames externos, os quais condicionam o processo de avaliação e limitam o ensino.

O sucesso educativo é promovido através do desenvolvimento de trabalho cooperativo pelos docentes e pelo sistema de apoio às aprendizagens, que permite suplementar a aprendizagem, remediar lacunas e preparar o exame, além de suplantar os eventuais problemas de juventude da escola e de algum deficit de formação dos docentes, identificados como elementos constrangedores desse sucesso.

Escola A: Dilemas éticos da avaliação

Em relação aos *Dilemas Éticos da Avaliação*, foram identificadas 15 unidades de registo, que agrupámos em sete indicadores, mantendo-se a proporção maior de indicadores da Diretora. Apresentamos os respetivos dados no quadro a seguir.

Quadro 20 - Dilemas éticos da avaliação.

Indicadores	C101 Dir	C102 CDep Csoc	C103 CDep Artexp	C104 CDep Estling	C105 CDep Matce	Escola A		
						<i>n</i>	% Cat	% Dim.
Integrar a evolução nos critérios	1	0	0	0	0	1	6,67%	
Subjetividade associada	3	0	1	0	0	4	26,67%	
Domínio técnico e prático da avaliação	1	0	0	0	0	1	6,67%	
Peso do domínio dos valores	1	1	0	0	0	2	13,33%	100,00%
Peso do conhecimento sobre o aluno	1	0	0	0	0	1	6,67%	
Utilização de materiais importados	1	0	0	0	0	1	6,67%	
Justiça da avaliação	1	1	0	2	1	5	33,33%	
<i>Totais</i>	9	2	1	2	1	15	100,00%	

Os dilemas da avaliação referem-se à justiça da avaliação (33,33%), à subjetividade associada ao processo (26,67%) e ao peso do domínio dos valores na avaliação (13,33%). A subjetividade é assumida como inerente ao processo avaliativo pela Diretora e pelo Coordenador de Artes e Expressões e é relacionada com a avaliação das atitudes e valores e também com a experiência dos professores, salienta a Diretora,

“(…) temos de definir bem aquilo que queremos (...), a questão dos valores e que peso, das atitudes e valores, que peso é que isso tem na avaliação, que carácter subjectivo.”

(E como...) aplicar os critérios à risca quando tem que haver alguma flexibilidade, (pois) quem conhece o objecto da avaliação, o aluno, (...) tem que usar a subjectividade, tem que usar o conhecimento que tem dele, e isso é (...) muito difícil e os professores só (o fazem) com algum tempo de experiência. (C101_DIR)

A questão da justiça é sustentada por indicadores de quatro dos cinco inquiridos e emerge associada à problemática da juventude da escola, conclui a Diretora,

“(…) o facto de o corpo docente ser muito jovem, muito pouco experiente, ainda faz sobressair mais alguma angustia relativamente à avaliação e às questões da ética e da justiça (...)” (C101_DIR)

Em relação aos *Dilemas Éticos da Avaliação*, foram identificadas 53 unidades de registo com distribuição assimétrica, as quais originaram dezoito indicadores. A partir da análise das entrevistas aos Coordenadores de Grupo de Recrutamento organizámos os indicadores em seis categorias, de acordo com o respetivo sinal semântico: *Referente de*

avaliação (16,98%), Juízo avaliativo (20,75%), Responsabilidade social (20,75%), Espaço institucional (7,55%), Preparação dos alunos (9,43%) e Exames (24,53%).

Apresentamos os respetivos dados no quadro a seguir.

Quadro 21 - Dilemas éticos da avaliação: Coordenadores de Grupo (Escola A).

Categoria	Indicadores	C201_CG_POR	C202_CG_FIL	C203_CG_EF	C204_CG_ING	C205_CG_FRA	C206_CG_MAT	C207_CG_BIGEO	C208_CG_FQUI	C209_CG_HIST	C210_CG_GEO	C211_CG_ART	C212_CG_ECO	C213_CG_TIC	Freq.	% Cat.	% Dim.
Referente de avaliação	Integrar a evolução nos critérios	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	22,22%	16,98%
	Peso do domínio dos valores	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	11,11%	
	Peso do conhecimento sobre o aluno	0	0	0	1	1	0	0	1	0	1	1	0	1	6	66,67%	
															9	100,00%	
Juízo avaliativo	Subjetividade associada	1	1	1	1	0	0	1	0	0	1	0	1	1	8	72,73%	20,75%
	Justiça da avaliação	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	3	27,27%	
															11	100,00%	
Responsabilidade social	Existência de diferença entre avaliação externa e interna	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	9,09%	20,75%
	Impacto da avaliação na motivação do aluno	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	3	27,27%	
	Influência da avaliação no futuro do aluno	0	0	2	0	0	1	1	1	0	0	0	1	0	6	54,55%	
	Interpretação dos resultados pelos pais	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	9,09%	
															11	100,00%	
Espaço institucional	Valor social das disciplinas	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	75,00%	7,55%
	Pressão para mudar a nota	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	25,00%	
															4	100,00%	
Preparação dos alunos	Formatar ou preparar os alunos	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	2	0	0	3	60,00%	9,43%
	Preparação excessivamente teórica dos alunos	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	2	40,00%	
															5	100,00%	
Exames	Peso dos exames	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	2	15,38%	24,53%
	Exames valorizam resultado final	0	0	2	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	5	38,46%	
	Diferenças nas correções dos exames	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	23,08%	
	Importância do exame para o ingresso no ensino superior	0	0	0	0	0	0	2	1	0	0	0	0	0	3	23,08%	
															13	100,00%	
<i>Totais</i>		7	1	10	3	2	3	4	6	1	4	4	6	2	53	100,00%	100,00%

Os dilemas apontados pelos Coordenadores de Grupo organizam-se em seis categorias, nomeadamente ao referente da avaliação, ao juízo avaliativo, à responsabilidade social da avaliação, ao espaço institucional da escola, à preparação dos alunos e aos exames.

São destacados o peso do conhecimento sobre o aluno (66,67%), em relação ao referente da avaliação e a subjetividade associada ao juízo avaliativo (72,73%), esta sustentada pela maioria dos docentes entrevistados:

“(...) Mas a avaliação, por muito que nós queiramos que ela seja objetiva, ela terá sempre um grande aspeto de subjetividade. E tem sempre, não é? Mas pronto, uma pessoa tenta ser o mais objetivo possível, mas eu já assumo que nunca sou 100% objetivo relativamente à avaliação, nunca conseguirei ser.” (C210_CG_GEO).

O impacto da avaliação na motivação (27,27%) e sobretudo no futuro do aluno (54,55%) constituem outros dilemas éticos com que os professores se deparam na sua ação avaliativa. Isto levanta problemas para os professores, como salienta o Coordenador de Educação Física:

“(...) não lhes podemos, de forma alguma, estar a cortar as pernas, isto falando em termos de média para acesso ao ensino superior, simplesmente se calhar porque vêm de uma família que não tem cultura desportiva e não lhes proporcionaram outros tipos de vivências enquanto jovens.” (C203_CG_EF).

Não se trata apenas do prestígio social das disciplinas, mas é a responsabilidade social do professor em relação aos alunos que está em jogo, expõe outra docente:

“(...) para mim seria muito difícil sentir que um aluno não tinha alcançado, por exemplo, a expectativa que eles têm... eles depois hão de escolher qual é que é a prova que querem para o ingresso à faculdade, sentir que um aluno não tinha conseguido e que eu tinha sido responsável. (C207_CG_BIGEO).

A formatação dos alunos em vez da sua preparação (60,00%), com uma componente excessivamente teórica, é outro dos dilemas assinalados e que parece acentuar as assimetrias, alerta a Coordenadora de Matemática:

“(...) estamos cada vez mais a formatar, infelizmente, alunos do que a preparar... Claro que quem é bom é bom e não é para esses alunos que eu estou a falar. Eu estou a falar daqueles alunos médios, não é, fracos ou médios, (...) torna-se mais complicado” (C206_CG_MAT).

O facto de os exames valorizarem o resultado final é outro aspeto assinalado (38,46%) como dilemático, sobretudo quando se verificam diferenças entre correções (23,08) e o exame tem um impacto determinante no ingresso do aluno no ensino superior.

O retrato da Escola A

A Escola A é uma escola privada com cerca de nove anos de existência. Nesta escola o sistema de avaliação das aprendizagens dos alunos passa por um desenvolvimento em trabalho de grupo que envolve o Grupo Disciplinar (de Recrutamento), o Departamento e o Conselho Pedagógico. Os dados da avaliação são comparados com os de anos anteriores, o que levou a uma intervenção na escola no sentido de flexibilizar as suas práticas de avaliação. Apesar de um dos inquiridos considerar a avaliação como dispensável, a pressão do exame está patente no discurso dos inquiridos. São realizados testes intermédios do grupo de escolas a que esta pertence, os quais são avaliados por outras escolas. Existem momentos formais de avaliação, idênticos aos exames nacionais – com avaliação cruzada, com resultados superiores aos exames externos, em regra. Para fazer face ao contexto da avaliação externa são desenvolvidas estratégias de priorização dos conteúdos, com preparação para os testes desde o 5º ano, e de maximização do trabalho escolar, dispondo a escola, nesse sentido, de um sistema de apoio às aprendizagens para promoção do sucesso de todos os alunos. As práticas de avaliação indicam influências dos paradigmas técnico e subjetivista da avaliação, com predominância do primeiro. Estão presentes a perspetiva da avaliação como responsabilização dos professores e da escola, bem como de responsabilização do aluno.

Escola B

Apresentamos em seguida os dados relativos à Escola B, uma escola pública com origem num Liceu Nacional, organizados de acordo com as cinco dimensões de análise: *Conceções, Fases do Processo de Avaliação, Práticas de Avaliação, Usos da Avaliação, Condicionantes das Práticas de Avaliação e Dilemas da Avaliação*.

Escola B: Conceções

A análise de conteúdo realizada ao discurso dos inquiridos da Escola B relativamente à dimensão *Conceções* permitiu identificar 74 unidades de registo, atribuídas a 12 indicadores, distribuídos pelas categorias: *Conceito de Ensino e Aprendizagem* (16,22%), *Conceito de Avaliação* (70,27%) e *Conceito de Currículo* (13,51%). O número

de unidades de registo nesta dimensão encontra-se distribuído de forma regular pelos vários entrevistados. Apresentamos no quadro 22 os dados relativos a esta dimensão.

Quadro 22 – Conceções (Escola B).

Categoria	Indicadores	ES101 Dir	ES102 CDep Csoc	ES103 CDep Artexp	ES104 CDep Estling	ES105 CDep Matce	Escola B		
							<i>n</i>	% Cat	% Dim.
01a: Conceito de Ensino- Aprendizagem	Transmitir receber	2	1	1	1	0	5	41,67%	
	Promover a aprendizagem do aluno	0	0	0	0	1	1	8,33%	16,22%
	Promove aprendizagem sociocultural	3	0	1	2	0	6	50,00%	
								12	100,00%
01b: Conceito de avaliação	Avaliação como melhoria da aprendizagem e do ensino	3	3	4	4	6	20	38,46%	
	Avaliação como preparação para o exame	2	0	1	2	0	5	9,62%	
	Avaliação como imperativo (pedido) dispensável	0	0	0	2	0	2	3,85%	70,27%
	Avaliação como responsabilização do aluno	1	3	2	0	2	8	15,38%	
	Avaliação como responsabilização dos professores e escola	2	6	1	3	5	17	32,69%	
							52	100,00%	
01c: Conceito de Currículo	Currículo como plano de estudos	0	0	3	0	0	3	30,00%	
	Linha orientadora comum	0	0	0	1	0	1	10,00%	13,51%
	Currículo como programa	1	3	1	0	0	5	50,00%	
	Currículo como conjunto de aprendizagens	0	0	0	0	1	1	10,00%	
							10	100,00%	
Totais		1	3	4	1	1	148	600,00%	13,51%

O conceito de ensino e aprendizagem é associado, na categoria, à promoção de uma aprendizagem sociocultural (50,00%) e à transmissão de conhecimentos com aprendizagem ativa por parte do aluno (41,67%). A avaliação é vista maioritariamente como uma forma de melhorar a aprendizagem e o ensino (38,46%), e depois como responsabilização dos professores e da escola (32,69%), surgindo a avaliação como

responsabilização dos alunos em terceiro lugar (15,38%). A noção de currículo com maior representação é a de programa (50,00%), suportada por três dos entrevistados.

O processo de ensino e aprendizagem envolve uma formação sociocultural, no sentido de uma formação integral do indivíduo, como explica uma das Coordenadoras:

“Quando tu estás a ensinar, estás a ensinar a parte científica mas também estás a formar seres, não é, estás a contribuir para a formação integral e integrada, como consta do nosso projeto educativo, do ser humano, do aluno que temos à nossa frente.” (ES104_CDEP_ESTLING)

E esta formação integral não é incompatível com a preparação para os exames, aliás incorpora-a, defende o Diretor da escola:

“(...) nós andamos aqui a dar formação aos alunos para (...) eles saírem de cá cidadãos... na sua plenitude e para terem uma formação integral na sua plenitude, mas isso não existe se eles forem com deficiências de conhecimentos para o exame. Se eles vão à espera de ter 15 a português e têm 12 isso é uma catástrofe para nós, portanto um dos aspectos desta formação, não vamos pôr aqui estas duas questões em oposição, não vamos agora aqui dizer, eu para preparar um aluno para o exame já não posso dar-lhe a formação integral que estava a dar, ou para dar-lhe a formação integral eu já não o posso preparar, isso é falso, isso é uma falsa questão.” (ES101_DIR)

A avaliação é assumidamente, pela totalidade dos professores, um processo que promove a melhoria da aprendizagem e do ensino, e está relacionada por um lado com a motivação do aluno e, por outro, com a relação de autoridade entre professor e aluno, no discurso do Diretor e do Coordenador de Artes e Expressões:

(...) tem que estar muito bem presente na mente das pessoas que avaliam, (...) o factor motivação que a avaliação deve ter, porque o resultado da avaliação, o resultado expresso da avaliação comunicada aos alunos é um factor de motivação ou de desmotivação. (ES103_CDEP_ARTEXP)

(...) há professores que no final do 1º período lançam um inquérito aos alunos para avaliação do seu próprio desempenho enquanto professor; não com um objectivo formal mas com um único objectivo de melhorar o seu desempenho perante aquela turma, isso faz com que haja uma interação e um compromisso enorme entre professor e aluno e os alunos passam a lidar com esse professor com um respeito muito maior do que aquele que acontecia, ou que acontece entre outros professores.” (ES101_DIR)

A noção de avaliação como responsabilização dos professores e da escola (Brown, 2004) encontra-se presente igualmente no discurso dos entrevistados, já o mencionámos, e embora com menor sustentação por parte do Coordenador de Artes e Expressões, é atribuída precisamente à responsabilidade do professor na aprendizagem e nos resultados

dos alunos e também a um efeito dos exames externos, conforme dizem dois dos professores:

“(...) eu tenho que perceber porque é que aquele aluno não sabe interpretar, então se calhar o erro é meu, portanto serve para me avaliar, também, em termos de como é que eu estou a transmitir o conhecimento.” (ES104_CDEP_ESTLING).

(...) os exames servem para validar e para reformular, para podermos aferir o processo da avaliação no seu todo, e o momento de avaliação (interna) que surge essencialmente em Setembro, quando já temos os dados todos, acho que é útil para que nós possamos ver até que ponto é que temos de reformular aqui um ou outro ponto do nosso trabalho porque, possivelmente, não estamos a ser tão exaustivos, ou pelo contrário, somos capazes de ser exaustivos de mais.” (ES105_CDEP_CEXNAT).

O conceito de currículo está associado por estes professores à ideia de programa, embora também com referência a plano de estudos como sinónimo e ainda, em sentido mais abrangente mas com menor relevância, como conjunto de aprendizagens do aluno.

Nas entrevistas aos Coordenadores de Grupo, a dimensão *Conceções de Avaliação* compreende 100 unidades de registo distribuídas pelas categorias: *Conceito de Ensino e Aprendizagem* (35,00%), *Conceito de Avaliação* (64,00%) e *Conceito de Currículo* (1,00%). A distribuição das unidades de registo na dimensão é relativamente assimétrica, registando-se uma maior expressão no discurso da Coordenadoras de Português (12,00%) e História (11,00%).

Apresentamos em seguida, no quadro 23 os dados referentes à dimensão das conceções referentes aos Coordenadores de Grupo de Recrutamento da Escola B.

Quadro 23 - Concessões de avaliação: Coordenadores de Grupo (Escola B).

Categoria	Indicadores	Escola B													Escola B		
		ES201_CG_FOR	ES202_CG_FIL	ES203_CG_EF	ES204_CG_ING	ES205_CG_FRA	ES206_CG_MAT	ES207_CG_BIGGEO	ES208_CG_FQUI	ES209_CG_HIST	ES210_CG_GEO	ES211_CG_ART	ES212_CG_ECO	ES213_CG_TIC	Freq.	% Cat.	% Dim.
01a: Conceito Ensino e Aprendi- zagem	Transmitir e receber	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	2	5,71%	
	Promover uma aprendizagem construída pelo aluno	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	3	8,57%	
	Promover uma aprendizagem baseada em situações reais	2	1	0	1	2	0	1	0	1	1	0	1	0	10	28,57%	
	Promover a aprendizagem sociocultural	0	0	0	1	0	0	1	1	0	1	0	2	0	6	17,14%	35,00%
	Associado à disciplina	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	3	8,57%	
	Treino dos alunos	2	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	2	0	7	20,00%	
	Aprendizagem exige empenho	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1	4	11,43%	
														35	100,00%		
01b: Conceito Avaliação	Avaliação como melhoria da aprendizagem e do ensino	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	2	0	0	4	6,25%	
	Avaliação como preparação para o exame	2	0	0	1	1	2	2	1	1	0	0	1	1	12	18,75%	
	Avaliação como imperativo (pedido) dispensável	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	3	4,69%	
	Avaliação como responsabilização do aluno	0	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0	2	0	6	9,38%	
	Avaliação como responsabilização dos professores e escola	1	0	0	1	0	1	2	1	2	2	1	0	2	13	20,31%	64,00%
	Avaliar é medir	0	0	0	1	0	0	0	0	2	0	0	0	0	3	4,69%	
	Avaliar envolve subjetividade	0	0	0	2	0	0	0	0	1	0	0	0	1	4	6,25%	
	Avaliar é verificar as aprendizagens realizadas	1	0	2	0	1	0	0	0	0	1	1	0	1	7	10,94%	
	Avaliar é difícil	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	1	4	6,25%	
	Avaliar é classificar o aluno	1	1	0	0	1	0	0	0	1	1	0	0	0	5	7,81%	
Avaliação fornece sentido para a aprendizagem	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	3	4,69%		
														64	100,00%		
01c: Conceito Currículo	Currículo como programa	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	100,00%	1,00%
Totais		12	3	4	10	9	5	7	7	11	9	4	10	9	100	100,00%	100,00%

Os Coordenadores de Grupo da Escola B consideram que a aprendizagem deve basear-se em situações reais (28,57%), envolvendo o treino dos alunos (20,00%) e a promoção de uma aprendizagem sociocultural (17,14%).

Como refere a docente do Grupo de Francês, a procura de ligação com o quotidiano é fundamental para a aprendizagem:

(...) começamos por exemplo no 10.º... no 11º ano sempre com a questão do jornalismo, com a questão da liberdade de imprensa e com a idade que eles têm, eles despertam perfeitamente para essas situações. Por exemplo, mesmo agora com aquilo que aconteceu com o Charlie, estava completamente relacionado com aquilo que nós tínhamos abordado no 1.º período. E portanto, (...)

relacionando com essa motivação, mesmo nos testes eu tento sempre ir procurar textos muito atuais.” (ES205_CG_FRA).

E o treino está presente na aprendizagem, comparado a uma forma anterior de treino desportivo pelo professor de Economia:

“É como eu digo, vocês na Educação Física também com certeza têm exercícios em que o Professor manda fazer uma flexão e depois diz: “Insiste, insiste, insiste”. E eu aqui nas aulas também faço um bocadinho como eram as aulas de Educação Física no meu tempo. Vocês têm que insistir, insistir, portanto, porque se não insistirem, portanto, não conseguem atingir.(...)” (ES212_CG_ECO).

A aprendizagem está associada à disciplina (8,57%), deve ser construída pelo aluno (8,57%) e exige empenho (11,43%), explica o Coordenador de Informática,

“Eu consigo normalmente mais resultados de alunos que têm muitas dificuldades mas que trabalham muito para chegar, pronto, atingir um patamar de conhecimento que outros alunos até se podem dar ao luxo, na aula conversam, estão a conversar, e qualquer pergunta que eu lhes dirijo, eles respondem, têm muita facilidade.(...)” (ES213_CG_TIC).

Para os Coordenadores de Grupo, a avaliação é uma responsabilização dos professores e da escola (20,31%)

“(…) A escola tem fama de ser exigente, a escola tem fama de preparar bem os alunos, a escola tem fama de fazer um bom papel nos exames nacionais. E eu acho que isso acaba por pesar um bocadinho sobre nós e acaba por influenciar um bocadinho a nossa atuação (...).” (ES207_CG_BIGEO).

Revelando uma determinada cultura de escola, esta responsabilidade é extensiva aos pais e aos alunos, como diz a docente de Inglês:

“Eu acho que o resultado dos exames nacionais é o trabalho de todos, é mérito de todos, entre professores, alunos, encarregados de educação, porque eles têm um papel fundamental também para motivar os miúdos, toda a comunidade escolar.(...)” (ES204_CG_ING).

A avaliação constitui também uma preparação para o exame (18,75%), permitindo verificar as aprendizagens realizadas (10,94%) e responsabilizar o aluno (9,38%) por essas mesmas aprendizagens, dizem os docentes:

“(…os alunos) nas disciplinas que há exame são treinados para fazer o exame, portanto, ao longo dos anos os testes são parecidos, são idênticos, têm a mesma estrutura do exame. E portanto, o exame não pode ser uma surpresa, não é, o aluno tem que estar muito ciente do que vai encontrar no exame e tem que estar confiante disso.” (ES209_CG_HIST).

“(…) Agora, essas notas, esses exames não avaliam só o trabalho dos professores, avaliam também

o dos alunos, porque efetivamente se não forem eles, se eles não quiserem a gente não consegue.”
(ES206_CG_MAT).

Avaliar também é classificar (7,81%), para cinco dos entrevistados, é difícil (6,25%) e envolve subjetividade (6,25%), mas para três dos entrevistados confere significado à aprendizagem (4,69%), como refere a professora de Físico-Química:

“(…) Todos nós quando não sabemos ou quando não somos avaliados temos tendência a fazer menos, a cansarmo-nos menos, até gostamos mais de fazer outras coisas (...)” (ES208_CG_FQUI).

O conceito de currículo é associado ao programa por um dos entrevistados, não parecendo ser um conceito esclarecido para os outros docentes.

Para os entrevistados da Escola B, o ensino e a aprendizagem estão associados a uma formação integral e sociocultural do aluno, que inclui a transmissão de conhecimentos. A avaliação é um processo orientado para a promoção do ensino e da aprendizagem, que tem igualmente impacto na responsabilização dos professores e da escola.

Escola B: Fases do processo de avaliação

Para esta dimensão *Fases do Processo de Avaliação* foram recortadas 95 unidades de registo que sintetizamos em 25 indicadores, distribuídos por 8 categorias. As unidades de registo distribuem-se identicamente pelos Coordenadores, sendo o Diretor aquele que apresenta menor número de registos nesta dimensão. O quadro seguinte inclui os dados sobre esta dimensão.

Quadro 24 - Fases do processo de avaliação (Escola B).

Categoria	Indicadores	ES101 Dir	ES102 CDep Csoc	ES103 CDep Artexp	ES104 CDep Estling	ES105 CDep Matce	Escola B		
							<i>n</i>	% Cat	% Dim.
02a:Planeamento	Calendarização dos testes	0	0	0	1	0	1	100,00%	1,05%
02c: Referencialização	Baseado nos resultados anteriores	0	0	1	0	1	2	100,00%	2,11%
02d: Estabelecimento de critérios	Definição no início do ano	2	1	1	0	1	5	27,78%	18,95%
	Definição de pesos diferentes entre Departamentos	0	0	1	1	0	2	11,11%	
	Definição de pesos iguais no Departamento	0	1	0	0	0	1	5,56%	
	Definição de pesos diferentes no Departamento	1	1	0	0	0	2	11,11%	
	Definição dos instrumentos	0	1	0	2	2	5	27,78%	
	Aferido com colegas	0	2	0	0	1	3	16,67%	
							18	100,00%	
02e: Definição de níveis de desempenho	Baseados nos programas	0	2	1	1	1	5	100,00%	5,26%
02f: Instrumentação	Avaliação da oralidade com registo	0	1	1	0	1	3	9,09%	34,74%
	Testes formais internos	2	1	1	2	2	8	24,24%	
	Testes externos	0	0	3	1	4	8	24,24%	
	Tabelas de registo de observação	0	0	1	0	0	1	3,03%	
	Portefólio	0	1	0	0	0	1	3,03%	
	Exames nacionais - Opinião Favorável	0	1	2	1	2	6	18,18%	
	Exames nacionais - Opinião Desfavorável	0	1	0	0	0	1	3,03%	
	Exames nacionais - Com reservas ao uso dos exames	0	1	0	0	1	2	6,06%	
	Trabalhos de pesquisa	0	0	1	0	0	1	3,03%	
	Fichas de exercícios	0	1	0	0	1	2	6,06%	
							33	100,00%	
02i: Análise e interpretação dos dados	Comparação de resultados para melhorar	0	1	7	3	8	19	100,00%	20,00%
02j: Tomada de decisões	Reajustamento do ensino	0	0	0	0	1	1	9,09%	11,58%
	Regulação da aprendizagem	0	1	0	2	0	3	27,27%	
	Informar o aluno	2	0	2	0	1	5	45,45%	
	Classificar	1	0	0	1	0	2	18,18%	
							11	100,00%	
02k: Preparação para o exame externo	Apoio para o exame	2	1	1	1	1	6	100,00%	6,32%
<i>Totais</i>		10	18	23	16	28	95	100,00%	100,00%

As oito categorias identificadas explicam as fases do processo de avaliação para os entrevistados da Escola B. Para estes professores, o desenvolvimento do processo de avaliação inclui as seguintes fases (valores na dimensão):

- o *Planeamento da Avaliação* (1,05%);
- a *Referencialização* (2,11%);
- o *Estabelecimento de Critérios* (18,95%);
- a *Definição de Níveis de Desempenho* (5,26%);
- a *Instrumentação* (34,74%);
- a *Análise e Interpretação de Dados* (20,00%);
- a *Tomada de Decisões* (11,58%) e;
- a *Preparação para o Exame Externo* (6,32%).

O planeamento da avaliação é o passo que inicia o processo e envolve a calendarização dos testes, seguindo-se a definição de referenciais com base nos anos anteriores. O estabelecimento dos critérios realiza-se no início do ano (27,78%), ao nível do Departamento, refere o Coordenador de Ciências Sociais e Humanas,

“(...) no meu departamento e nos outros departamentos, isto é prática dos departamentos da escola, nós fazemos questão de no início do ano uniformizar minimamente os critérios de avaliação, até porque esses critérios depois são fornecidos aos pais, são postos na página da escola (...).”
(ES102_CDEP_CSOC)

Estes critérios podem ser diferenciados entre as disciplinas que compõem cada Departamento (11,11%), e referir-se quer à produção de instrumentos (27,78%), quer aos pesos relativos dos domínios de avaliação, explica o mesmo professor,

“(...) há variações de disciplina para disciplina, não é, instrumentos de trabalho de vários géneros com base nos quais depois se faz a avaliação dos alunos e depois as percentagens, normalmente (...) 10% para as atitudes e valores, (...) 20% para as aptidões e para as capacidades, (...) e 70% no caso do secundário para os testes (...)” (ES102_CDEP_CSOC).

Estabelecidos os critérios, os professores definem os níveis de desempenho com base nos programas, no respeito pelas especificidades de cada grupo disciplinar ou ano de escolaridade:

“(...) os parâmetros depois variam de disciplina para disciplina porque isso implica o tal ajustamento à própria dinâmica que em função da planificação em cada grupo disciplinar se pretende imprimir à leccionação da disciplina, ou dos diferentes níveis.” (ES102_CDEP_CSOC).

Os instrumentos mais utilizados na recolha de dados são os testes em diferentes modalidades (valores na categoria): testes formais internos (24,24%), testes externos (24,24%) e exames nacionais (18,18%). O registo de avaliação da oralidade (9,09%) é outro instrumento, referido por três dos inquiridos. A importância reconhecida dos testes é expressa nas palavras da Coordenadora de Línguas:

“(...) os nossos alunos que vão para o 12º ano, não tenham dúvidas que vão extremamente bem preparados, (...porque) nós temos uma cultura de exigência, nós somos muito exigentes e estamos ali sistematicamente e se for preciso ainda lhe damos aulas de apoio, e estamos sempre a produzir, sempre com testes semelhantes, com as mesmas características dos exames nacionais.” (ES104_CDEP_ESTLING).

Os resultados são analisados e interpretados com os colegas, utilizando a comparação de resultados (20,00%), como forma de orientar as decisões. A comparação efetua-se quer em relação ao próprio aluno, verificando a sua evolução, quer a nível de escola, com os resultados dos exames externos, diz-nos um professor,

“(...) nós chegamos a comparar os resultados da nossa escola, fazemos isso no Conselho Pedagógico, comparamos os resultados da nossa escola com as escolas do país que são as nossas concorrentes mais próximas” (ES102_CDEP_CSOC).

Esta análise serve para sustentar as decisões dos professores, as quais podem orientar-se para a informação ao aluno (45,45%), para a regulação da aprendizagem (27,27%) para a classificação do aluno (18,18%). A informação ao aluno é a tomada de decisão com maior expressão, cujo sentido se aproxima no texto à regulação da aprendizagem, elucidada pelo Coordenador de Artes e Expressões:

“(...) a avaliação é o permanente feedback entre aquilo que nós pretendemos que os alunos adquiram e a validação de que eles de facto adquiriram; (...é importante) para eles, momento a momento, terem a noção de como é que as coisas estão a correr, se estão a atingir os objectivos que se pretendem para a disciplina ou se estão a ficar aquém e o que é que têm que fazer para readquirir um nível aceitável de aprendizagem (...). (ES103_CDEP_ARTEXP).

A preparação para o exame assume também nesta escola uma fase destacada do processo de avaliação pelo impacto social que lhe é atribuído no ensino secundário, nomeadamente no que refere às expectativas dos encarregados de educação, como salienta o Diretor da escola:

“(...) eu digo e às vezes exijo que os alunos sejam minimamente preparados para os testes, (...) senão andamos a enganar os encarregados de educação. Eles querem que eles vão para o ensino superior, sabemos que uma décima às vezes é decisiva.” (ES101_DIR).

Na análise efetuada às entrevistas dos Coordenadores de Grupo foram extraídas 192 unidades de registo, que integram a dimensão Fases do Processo de Avaliação. As unidades de registo são agregadas em 38 indicadores distribuídos pelas categorias: *Planeamento* (1,56%), *Referencialização* (21,88%), *Estabelecimento de critérios* (19,27%), *Definição de níveis de desempenho* (1,56%), *Instrumentação* (31,25%), *Análise e Interpretação de Dados* (10,42%), *Tomada de decisões* (7,81%) e *Preparação para o exame* (6,25%).

As unidades de registo apresentam uma distribuição assimétrica, revelando um número mais elevado de segmentos no discurso das Coordenadoras de Grupo de Recrutamento de Português (10,42%), Inglês (8,85%), Francês (11,98%), Geografia (9,90%) e do Coordenador de Biologia e Geologia (8,85%). Apresentamos a seguir, no quadro 25, os dados desta dimensão.

Quadro 25 - Fases do processo de avaliação: Coordenadores de Grupo (Escola B).

Categoria	Indicadores	Escola B													Freq.	% Cat.	% Dim.
		ES201_CG_POR	ES202_CG_FIL	ES203_CG_EF	ES204_CG_ING	ES205_CG_FRA	ES206_CG_MAT	ES207_CG_BIGEO	ES208_CG_FQUI	ES209_CG_HIST	ES210_CG_GEO	ES211_CG_ART	ES212_CG_ECO	ES213_CG_TTC			
02a: Planeamento	Sequenciação vertical	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	33,33%	1,56%
	Calendarização dos testes	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	2	66,67%	
															3	100,00%	
02c: Referencialização	Baseado nos programas	1	0	1	1	0	1	1	0	0	1	0	0	1	7	16,67%	21,88%
	Reajustável	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	3	7,14%	
	Público	0	0	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0	1	4	9,52%	
	Baseado em anos anteriores	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	2,38%	
	Baseado nos exames externos ou IAVE	2	1	0	1	1	0	2	0	2	1	0	0	0	10	23,81%	
	Baseado na experiência profissional	1	1	1	0	0	0	2	0	0	1	0	0	1	7	16,67%	
	Baseado no quadro comum de referência europeu	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	2	4,76%	
	Baseado nas metas curriculares	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	3	7,14%	
	Baseado nos manuais escolares	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	2,38%	
	Importante para a redução da subjetividade	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	4,76%	
Valorização do empenho do aluno	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	2	4,76%		
														42	100,00%		
02d: Estabelecimento de critérios	Definição no início do ano	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	5,41%	19,27%
	Distribuição de pesos por domínio	2	0	2	2	1	1	2	2	0	1	1	1	1	16	43,24%	
	Divulgados aos alunos	1	0	0	2	1	0	2	1	1	1	0	0	2	11	29,73%	
	Maior valorização dos testes	2	1	0	0	1	1	0	1	0	0	1	1	0	8	21,62%	
														37	100,00%		
02e: Níveis de desempenho	Baseados nos programas	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	3	100,00%	1,56%
02f: Instrumentação	Testes formais internos - adaptados à turma	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1,67%	31,25%
	Testes formais internos - 6 ou 5 por ano	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12	20,00%	
	Testes formais internos - semelhantes aos exames	1	0	0	1	1	0	1	0	2	1	0	0	0	7	11,67%	
	Mini-testes	2	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	5	8,33%	
	Avaliação da oralidade com registo	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	5	8,33%	
	Tabelas de registo de observação	0	0	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1	4	6,67%	
	Apresentações orais formais	0	0	0	1	1	0	0	1	1	1	0	0	0	5	8,33%	
	Portefólio	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	2	3,33%	
	Exames nacionais - favorável	0	0	0	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	7	11,67%	
	Exames nacionais - desfavorável	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1,67%	
	Exames nacionais - com reservas	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	2	3,33%	
	Fichas de compreensão oral	2	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	3	5,00%	
	Trabalhos de casa	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1,67%	
	Uso do manual da disciplina	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	3	5,00%	
Produções escritas	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	2	3,33%		
														60	100,00%		
2i: Análise dos dados	Comparação dos resultados	1	2	2	0	3	1	3	3	1	2	2	0	0	20	100,00%	10,42%
02j: Tomada de decisões	Reajustamento do ensino	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	2	13,33%	7,81%
	Informar o aluno	0	1	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	3	20,00%	
	Classificar	0	1	0	1	3	0	0	1	0	1	0	3	0	10	66,67%	
														15	100,00%		
02k: Prep. exame	Preparação para o exame	1	1	0	0	1	2	1	1	1	1	0	1	2	12	100,00%	6,25%
Totais		20	14	11	17	23	12	19	15	11	17	10	10	13	192	100,00%	100,00%

Como já observámos, da análise das entrevistas aos Coordenadores de Grupo resultam um mesmo conjunto de categorias da análise das entrevistas anteriores. O processo de avaliação inclui as fases de planeamento, referencialização, estabelecimento de

critérios e de níveis de desempenho, a instrumentação, a análise dos dados, a tomada de decisões e a preparação para o exame.

O planeamento é associado à calendarização dos testes. A referencialização baseia-se nos exames externos ou no IAVE (23,81%), nos programas (16,67%) e nas metas curriculares (7,14%) e também na experiência profissional dos docentes (16,67%).

A Coordenadora de Português expõe a ligação normativa ao IAVE, revelando a importância atribuída aos testes:

“(...Fazemos como está no IAVE). Com as mesmas cotações e os mesmos critérios de correção. E portanto, as nossas grelhas contemplam isso. Exatamente. Portanto, são testes que demoram imenso tempo a corrigir... e portanto, é assim que nós fazemos.” (ES201_CG_POR).

O referencial é público (9,52%) e a experiência profissional é mobilizada para a sua elaboração, sendo o referencial e os padrões de desempenho produzidos

“(...) Com a experiência adquirida, e também com as referências que aparecem obviamente nos exames nacionais (...).” (ES202_CG_FIL).

Os critérios de avaliação são sinónimo da distribuição dos pesos por domínio (43,24%) e são divulgados aos alunos (29,73%) no início do ano, tendo neste nível de ensino uma maior valorização dos testes (21,62%). Os testes têm na generalidade um peso de 60% do valor global da avaliação dos alunos (podem variar entre 60 e 80% consoante a disciplina), sendo 10% para as atitudes e valores e 30% para a componente prática (legalmente estabelecido), explica o Coordenador de Biologia e Geologia:

“(...) Geralmente está ponderado da seguinte maneira: a componente teórica 60%; a componente prática 30%, porque tem que ser mesmo, não há volta a dar; e atitudes e valores 10%. A componente teórica passa por, geralmente dois testes por período. Aquilo entre o segundo e o terceiro período varia se as férias da Páscoa são mais...” (ES207_CG_BIGEIO).

Os instrumentos mais utilizados segundo estes docentes são os testes formais internos - 6 ou 5 por ano (20,00%), os exames nacionais (11,67%) e os mini-testes (11,67%). Os testes internos são similares aos exames, como afirma o docente de Geografia,

“(...) uma das regras que nós assumimos aqui, isso foi conversado ao nível de escola e depois ao nível de grupo, é que os nossos testes de avaliação também tentariam ter, ao nível do 10.º e 11.º ano, tentariam corresponder ao formato de exame (...).” (ES210_CG_GEO).

Sete dos docentes entrevistados manifestam uma opinião claramente favorável em relação aos exames nacionais, ilustrada pelo depoimento dos docentes representantes de Geografia, de Artes e de Filosofia:

“(...) Os exames externos, pese embora o custo económico que eles trazem, enfim, para o sistema de ensino, eu continuo a achar que, que é pena não serem mais generalizados e não envolverem mais disciplinas (...).” (ES211_CG_ART).

“Eu acho benéfico haver exames nacionais, eu acho benéfico (...).” (ES210_CG_GEO).

E mesmo com alguma reserva, os exames são associados a uma justiça da avaliação, como no discurso do professor de Filosofia,

“(...) não sou favorável a essa posição (a uma generalização dos testes) mas considero que os testes têm que continuar a ter bastante peso, até por questões do meu ponto de vista que se prendem com a justiça da avaliação (...).” (ES202_CG_FIL).

A avaliação da oralidade com registo (8,33%) e as apresentações orais formais (8,33%) são outras estratégias mobilizadas pelos professores para avaliar os alunos.

A análise de resultados diz respeito a uma comparação dos resultados que é processada em relação ao período análogo no ano anterior. O Coordenador de Biologia e Geologia explica que procuram verificar

“(...) se realmente as médias estão dentro de valores muito semelhantes aos dos anos passados, ou se estão mais elevadas, ou se estão melhores, desde que não seja demasiado elevado; se for demasiado elevado também pode haver ali qualquer coisa... Portanto, desde que estejam dentro dos mesmos parâmetros, pronto, é o melhor indicador que temos que as coisas estão a correr bem e, portanto, não vale a pena interferir.(...)” (ES207_CG_BIGEO).

A tomada de decisões decorrente da avaliação pode envolver o reajustamento do ensino (13,33%), a informação ao aluno (20,00%) e, sobretudo, a sua classificação (66,67%).

A preparação para o exame é identificada por dez dos entrevistados e envolve uma preparação ao longo das aulas que se estende até à altura do exame, como referem estes docentes:

“(...) A preparação para o teste é feita ao longo das aulas.” (ES206_CG_MAT).

“(...) Acabam as aulas e os professores, portanto, estão previamente informados porque perguntam quais são aqueles que têm intenção de ir fazer o exame, como lhe digo não são muitos, não tenho aqui agora um número preciso, mas cada professor acompanha os seus alunos até à altura do exame (...)” (ES202_CG_FIL).

As fases do processo de avaliação apresentadas no discurso dos professores desta escola aproximam-se das fases definidas por Mateo (2000).

De acordo com a análise, a Escola organiza a avaliação das aprendizagens a partir dos Departamentos Curriculares, com flexibilização ao nível das várias disciplinas. A avaliação das aprendizagens organiza-se em oito fases que incluem o planeamento da avaliação, a referencialização e o estabelecimento de critérios, a definição de níveis de desempenho, a instrumentação, uma análise e interpretação de dados a tomada de decisões e a preparação para o exame externo. A retroalimentação ao aluno sobre o seu desempenho e a preparação para o exame constituem indicadores de destaque do processo de avaliação desta escola.

Escola B: Práticas de avaliação

A dimensão *Práticas de Avaliação* é aquela que inclui maior número de indicadores (104), à semelhança e em coincidência com a Escola A. A distribuição dos indicadores por entrevistado é relativamente homogénea, com menor número de registos dos Coordenadores de Línguas e de Matemática e Ciências Experimentais.

Foram reunidos indicadores sobre as práticas de avaliação relativamente a seis categorias (valor na dimensão): *Características das Práticas de Avaliação* (3,85%), *Tipos de Avaliação* (66,35%), *Forma de Trabalho dos Professores* (10,58%), *Momento* (8,65%), *Critérios de Qualidade* (2,88%) e *Verificação da Qualidade* (7,69%). O quadro seguinte refere-se aos dados desta dimensão.

Quadro 26 – Práticas de avaliação (Escola B).

Categoria	Indicadores	ES101 Dir	ES102 CDep Csoc	ES103 CDep Artexp	ES104 CDep Estling	ES105 CDep Matce	Escola B		
							<i>n</i>	% Cat	% Dim.
03a: Características das práticas de avaliação	Avaliação componente científica	0	1	0	1	0	2	50,00%	3,85%
	Avaliação pedagógica	0	1	0	1	0	2	50,00%	
							4	100,00%	
03b: Tipos de avaliação	Avaliação diagnóstica	0	2	1	1	1	5	7,25%	66,35%
	Avaliação formativa	5	0	2	1	2	10	14,49%	
	Avaliação formadora	2	0	0	1	0	3	4,35%	
	Avaliação sumativa	0	0	1	0	0	1	1,45%	
	Autoavaliação	0	0	0	0	1	1	1,45%	
	Avaliação por exame	9	19	7	5	9	49	71,01%	
							69	100,00%	
03c: Forma de trabalho dos professores	Com outro colega	0	0	0	1	1	2	18,18%	10,58%
	No grupo disciplinar	1	0	1	1	0	3	27,27%	
	No Departamento ou Conselho de Turma	0	1	2	1	0	4	36,36%	
	No Conselho Pedagógico	1	0	1	0	0	2	18,18%	
							11	100,00%	
03d: Momento	Registo em diferido	0	1	3	0	0	4	44,44%	8,65%
	Registo direto	0	0	0	0	1	1	11,11%	
	Durante as aulas	0	0	1	0	0	1	11,11%	
	Após as aulas	0	1	1	1	0	3	33,33%	
							9	100,00%	
03f: Critérios de qualidade	Transparência	1	0	1	1	0	3	100,00%	2,88%
03g: Verificação da qualidade	Proximidade entre avaliação externa e interna	0	0	0	1	0	1	12,50%	7,69%
	Uso de exames de anos anteriores	0	0	0	1	0	1	12,50%	
	Sistema de Avaliação Interna	2	1	1	1	1	6	75,00%	
							8	100,00%	
<i>Totais</i>		21	27	22	18	16	104	100,00%	100,00%

As práticas de avaliação da Escola B são orientadas para uma avaliação da componente científica e da componente pedagógica, valorizadas equitativamente apenas por dois dos entrevistados. De acordo com os vários entrevistados, são mobilizados vários tipos de avaliação, destacando-se a avaliação por exame (71,01%), a avaliação formativa (14,49%) e ainda a avaliação diagnóstica (7,25 %). São realizados registos de avaliação após as aulas.

A transparência na avaliação é o critério de qualidade destacado pelos entrevistados, como salienta um dos professores,

“Acho (...) sobretudo a transparência na avaliação, a informação permanente e actual aos alunos da sua própria evolução ao longo das disciplinas. Eu acho que isso é um aspecto que contribui positivamente para um resultado final.” (ES103_CDEP_ARTEXP).

E a verificação da qualidade da avaliação efetua-se, além da análise realizada pelos professores, através de um sistema de avaliação interna, da responsabilidade do Núcleo de Avaliação Interna da escola, explica o Coordenador de Matemática e Ciências Experimentais:

“Nós (...) estamos num processo de análise interna dos resultados, fizemos aquela análise comparativa e todos os anos deveriam existir mecanismos (...) de análise e de reflexão sobre os resultados, e daí (...) o núcleo de avaliação interna, de certa forma não quer dizer que não se fizesse anteriormente, não havia nada escrito (...) a não ser propriamente nas actas de grupos, agora o processo que nós pretendemos é que efectivamente a tal sistematização viesse ao de cima para que a tal reflexão tenha alguma repercussão ao nível do nosso trabalho.” (ES103_CDEP_MATCE).

A avaliação interna permite aos professores a regulação das suas próprias práticas e a definição de estratégias para a promoção do sucesso educativo.

Esta é a dimensão com maior número de unidades de registo nos Coordenadores de Grupo. Foram codificados 197 segmentos de texto, apresentando uma distribuição assimétrica por entrevistado, com um maior número de unidades registadas no discurso dos Coordenadores de Português (12,18%), Matemática (12,18%), Biologia e Geologia (10,15%) e Informática (11,68%).

Foram obtidos 36 indicadores sobre as práticas de avaliação relativamente a oito categorias: *Características das Práticas* (19,29 %), *Tipos de Avaliação* (31,98 %), *Forma de Trabalho dos Professores* (5,08%), *Momento* (6,09%), *Periodicidade* (4,06%), e *Verificação da Qualidade* (18,27%), *Classificação* (8,63%) e *O que é avaliado* (6,60%), sendo estas duas últimas categorias emergentes desta segunda fase de entrevistas.

A categoria *Classificação* refere-se aos procedimentos associados à classificação dos alunos em relação às suas aprendizagens; e a categoria *O que é avaliado* diz respeito ao nível taxionómico em que se processa a avaliação, aqui circunscrito aos três primeiros níveis de conhecimento (recordação), compreensão e aplicação (Anderson & Krathwohl, 2001; Bloom, 1973). No quadro 27, apresentamos a dimensão Práticas de Avaliação.

Quadro 27 - Práticas de avaliação: Coordenadores de Grupo (Escola B).

Categoria	Indicadores	Escola B															
		ES201_CG_POR	ES202_CG_FIL	ES203_CG_EF	ES204_CG_ING	ES205_CG_FRA	ES206_CG_MAT	ES207_CG_BIGEO	ES208_CG_FQUI	ES209_CG_HIST	ES210_CG_GEO	ES211_CG_ART	ES212_CG_ECO	ES213_CG_TIC	Freq.	% Cat.	% Dim.
03a: Características das práticas de avaliação	Processo estandardizado	3	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	5	13,16%	19,29 %
	Treino dos exames - Conteúdo	1	1	0	1	1	0	1	1	0	0	0	1	0	7	18,42%	
	Treino dos exames - Estrutura	2	1	0	1	1	0	3	1	1	1	0	2	0	13	34,21%	
	Rigor e transparência	1	0	0	1	0	0	0	0	1	1	0	1	2	7	18,42%	
	Utilização de meios informáticos	0	0	1	0	2	1	0	1	0	0	0	1	0	6	15,79%	
															38	100,00%	
03b: Tipos de avaliação	Avaliação diagnóstica	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	1	1	1	5	7,94%	31,98 %
	Avaliação formativa	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	2	3,17%	
	Avaliação formadora	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	3,17%	
	Avaliação sumativa	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	1	3	4,76%	
	Autoavaliação	3	0	1	1	2	1	1	2	0	1	0	0	1	13	20,63%	
	Coavaliação	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,00%	
	Heteroavaliação - alunos	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1,59%	
	Avaliação por exame	0	0	0	0	1	1	1	0	1	1	0	0	1	6	9,52%	
	Formal	0	0	0	0	1	6	0	0	1	0	0	0	2	10	15,87%	
	Informal	0	0	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	3	4,76%	
Avaliação contínua	2	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	2	7	11,11%		
Avaliação criterial	0	3	0	1	0	0	2	2	0	2	0	0	0	10	15,87%		
															63	100,00%	
03c: Forma trabalho	No grupo disciplinar	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	0	1	9	90,00%	5,08%
	No Departamento ou Conselho de Turma	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	10,00%	
															10	100,00%	
03d: Momento	Registo em diferido	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	2	16,67%	6,09%
	Antes das aulas	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	2	16,67%	
	Durante as aulas	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	5	41,67%	
	Após as aulas	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	3	25,00%	
															12	100,00%	
03e: Periodicidade	Ao longo do processo de E-A	2	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	3	8	100,00%	4,06%
03f: Verificação da qualidade	Análise do trabalho avaliativo	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	2	5,56%	18,27%
	Proximidade entre avaliação externa e interna	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	3	8,33%	
	Uso de exames de anos anteriores	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	2	5,56%	
	Sistema de Avaliação Interna	1	1	0	0	0	1	1	0	0	0	1	1	0	6	16,67%	
	Verificação partilhada pelos colegas	0	0	1	0	0	1	1	1	0	1	0	0	0	5	13,89%	
	Cumprimento do programa	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	2	5,56%	
	Análise dos resultados	0	1	1	0	1	0	2	1	1	2	2	0	0	11	30,56%	
	Transparência do processo	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	3	5	13,89%	
															36	100,00%	
03g: Classificação	Classificar os alunos	1	1	1	1	1	2	3	1	1	2	1	2	2	17	100,00%	8,63%
03j: O que é avaliado	Conhecimento	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	7,69%	6,60%
	Compreensão	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	7,69%	
	Aplicação	2	0	0	1	0	2	1	0	2	0	0	2	1	11	84,62%	
															13	100,00%	
Totais		24	13	10	10	16	24	20	13	13	12	5	14	23	197	100,00%	100,00%

Para os Coordenadores de Grupo de Recrutamento a avaliação assume destacadamente uma função de treino dos exames, a nível da estrutura (34,21%) e também do seu conteúdo (18,42%). Deste modo os alunos passam a saber:

“(...) o que vai sair em termos de teste, em termos de estrutura e a tendência é sempre ir aproximando do que é (...) uma estrutura de exame e a preparação também é feita nesse sentido. (...) É treinar com questões típicas de exame. Ao longo do ano ir fazendo e pedindo a eles para irem resolvendo questões típicas de exame.” (ES207_CG_BIGEO).

O processo de avaliação, como referido nas entrevistas anteriores, sustenta-se em princípios de rigor e transparência (18,42%).

A avaliação assume um teor maioritariamente formal (15,87%). O tipo de avaliação mais destacado nestas segundas entrevistas não é a avaliação formativa (3,17%), embora existam indicadores do uso dessa função. É a autoavaliação dos alunos (20,63%), que aqui parece ter lugar no final da aprendizagem e uma conotação específica de comparação e de validação da classificação do professor. Observemos os registos dos docentes:

“Desde sempre os alunos fazem a sua autoavaliação traduzida em números também. Portanto, nós fazemos a nossas continhas, eles fazem as contas deles, utilizam as máquinas de calcular, às vezes os próprios telemóveis, pedem autorização, utilizam os telemóveis, e nas suas grelhas eles fazem a sua autoavaliação.(...)” (ES201_CG_POR).

“(...) Fazemos autoavaliação e sempre na última aula com os alunos, e a avaliação, falamos, discutimos.” (ES203_CG_EF).

“(...) A última aula do período normalmente é de autoavaliação, em que eles têm já na mão todos os elementos de avaliação que fizeram até aí e eles dizem-me qual é a nota que acham. Normalmente bate certo (...).” (ES208_CG_FQUI).

É atribuída uma maior importância à avaliação diagnóstica (7,94%) por cinco dos professores. A avaliação por exame apresenta um maior número de registos, sustentada por quatro dos docentes (9,52%), embora o peso atribuído no discurso à avaliação sumativa (4,76%) não seja totalmente coerente com a valorização da avaliação formal e da classificação.

A avaliação é realizada com base em critérios definidos (15,87%) e é contínua (11,11%), desenvolvendo-se ao longo do processo de ensino e aprendizagem.

A avaliação pelos professores ocorre durante (41,67%) e após as aulas (25,00%) e o restante trabalho avaliativo realiza-se, de acordo com a quase totalidade dos docentes, no Grupo de Recrutamento (90,00%) e organizado por grupo de nível, como ilustra a Coordenadora de Português:

“(...) trabalhamos todos em conjunto e por grupos de nível, ou seja, todos os professores que dão o 10.º ano têm as suas reuniões, combinam todos os seus critérios, as suas atividades, os seus textos – portanto, é tudo comum – os testes a mesma estrutura (...) trabalhamos muito em conjunto (...)” (ES201_CG_POR).

A verificação da qualidade da avaliação é realizada através da análise dos resultados (30,56%), que se processa quer ao nível do Sistema de Avaliação Interna (16,67%) da escola B, quer por uma verificação partilhada pelos colegas (13,89%), explicam os docentes:

“(...) sobretudo desde o ano passado tem sido mais regular (...) a análise dos resultados anteriores por período. E portanto, acompanhamos e vemos (...) porque é que está a acontecer isto ou aquilo, se podemos melhorar; provavelmente não andar tão depressa no programa, abrandar o ritmo, aprofundar mais este assunto, fazer mais fichas de trabalho, e sobretudo agora que somos agrupamento.” (ES210_CG_GEO).

“Fazemos essa aferição (de qualidade...). Nós temos aqui um órgão que é o NAI – Núcleo de Avaliação Interna, e o NAI agora no início de cada período põe cá fora uma série de dados estatísticos do 1.º período e nós depois em grupo analisamos.” (ES207_CG_BIGEO).

Na aferição de qualidade é observada a transparência do processo (13,89%) e a proximidade entre avaliação externa e interna (8,33%). A transparência surge, contudo, associada a preocupações de prestação de contas e, obviamente, à ideia de responsabilização dos professores e da escola, como denota o discurso da Coordenadora de Informática:

“(...) Eu acho que (a intervenção dos pais...) tem efeitos benéficos, que têm a ver com a transparência da avaliação, nitidamente. Portanto, a pessoa está depois muito mais preocupada em pôr a cotação de todas as perguntas, e pronto, de forma a que o pai possa perceber melhor aquele instrumento porque se percebe que eles vão ver e que querem saber.” (ES213_CG_TIC).

A mesma responsabilização evidencia-se na preocupação com a verificação da proximidade entre avaliação externa e interna. Vejamos a opinião do professor de Biologia e Geologia:

“(...) Eu acho que um professor sente-se bem se houver uma semelhança entre os seus resultados e os resultados dos exames. Acho que um professor não se sente bem dar 18 a um aluno e um aluno chegar ao exame e ter um 11. Ou vice-versa.” (ES207_CG_BIGEO).

A classificação é referida por todos os inquiridos, denotando que o processo de

classificação é neste nível de ensino inerente à avaliação das aprendizagens.

Esta avaliação focaliza-se maioritariamente na aplicação (84,62%) do aprendido e não apenas no conhecimento e na compreensão, sendo portanto orientada para um nível mais complexo de processamento mental dos alunos, como esclarece a Coordenadora de História, referindo-se às aprendizagens:

“(...) a primeira luta é que eles descrevam o que vêm, habituarem-se a descrever o que vêm, por exemplo, e depois é bem mais difícil que eles comecem a utilizar os conceitos e a aplicá-los de forma adequada.” (ES209_CG_HIST).

As práticas de avaliação da Escola B são definidas nos Departamentos e nos Grupos de Recrutamento, sendo privilegiados os tipos de avaliação por exame e avaliação formativa. O trabalho avaliativo envolve registos de avaliação das aprendizagens dos alunos, durante e após as aulas, é um processo transparente nos procedimentos, e a sua qualidade é verificada pelo núcleo de avaliação interna. Esta verificação de qualidade refere-se a análise dos resultados internos da avaliação e a uma comparação destes com os resultados externos, sendo produzidos indicadores para a reflexão ao nível do grupo e Departamento.

Escola B: Usos da avaliação

Em relação à dimensão *Usos da Avaliação* foram identificadas 35 unidades de registo, com uma distribuição assimétrica, devido a uma maior frequência de registos do Diretor (43%) relativamente aos outros professores. Os dados do quadro 28 referem-se a esta dimensão.

Quadro 28 – Usos da avaliação (Escola B).

Categoria	Indicadores	ES101 Dir	ES102 CDep Csoc	ES103 CDep Artexp	ES104 CDep Estling	ES105 CDep Matce	Escola B		
							<i>n</i>	% Cat	% Dim.
04a: Preparação para o ensino superior	Formação integral do aluno	2	0	1	0	0	3	100,00%	8,57%
04c: Alteração das práticas de avaliação	Alteração dos critérios	1	1	0	1	0	3	100,00%	8,57%
04d: Medidas reguladoras do ensino	Reajustamento do ensino	1	0	0	1	1	3	100,00%	8,57%
04e: Medidas de promoção da aprendizagem	Apoio às aprendizagens	4	2	1	1	2	10	100,00%	28,57%
04j: Classificar	Atribuição de notas aos alunos	3	1	2	2	1	9	100,00%	25,71%
04l: Comparar resultados	Comparação intra-turma	3	0	0	0	0	3	42,86%	20,00%
	Comparação inter-turma	1	1	0	1	1	4	57,14%	
							7	100,00%	
<i>Totais</i>		15	5	4	6	5	35	100,00%	100,00%

Os dados revelam que os resultados da avaliação servem de indicador da preparação dos alunos para o ensino superior (8,57%). A escola utiliza a avaliação e os seus resultados para alterar algumas práticas de avaliação (8,57%), para definir medidas reguladoras do ensino (8,57%) e para estabelecer formas de promoção da aprendizagem (28,57%). A avaliação é usada igualmente para a classificação do alunos (25,71%) e para a comparação dos resultados (20,00%). Os valores anteriores em parêntesis são relativos à dimensão.

A análise dos resultados da avaliação produz alterações no próprio sistema avaliativo, nomeadamente na alteração dos critérios de avaliação, como descreve um dos docentes:

“(…) o coordenador chama à atenção que em cada ano curricular, nos grupos disciplinares, deve ser verificado se há necessidade ou não de mexer nos critérios de avaliação. Há sempre um ou outro aspecto que é ajustado, vai ao conselho pedagógico para validar, para verificar até que ponto cai nos critérios gerais. Depois ao longo do ano é pedido até que ponto é que os critérios de avaliação estão ou não a ser cumpridos, portanto, no sentido de, já têm surgido no final do primeiro período, ligeiras reformulações dos critérios. (ES105_CDEP_MATCE)

Além disso, a avaliação é usada também para reajustar o ensino e para a definição de medidas de promoção das aprendizagens. Estas medidas estão associadas nesta escola a um apoio às aprendizagens, institucionalizado, que é fornecido pelos professores da escola:

“São aulas de apoio, todos nós já fazíamos isso mas agora mais sistemáticas: marcaram-se X aulas, cada professor disponibiliza-se para estar aqui X aulas, penso que sejam 3 para a área da Química e 3 para a área da Física, para os alunos poderem vir e retirar as dúvidas, poderem ouvir outras dúvidas dos colegas e de certa forma fazer-se um acompanhamento. Isto pode ser resultado, precisamente, da análise dos resultados.” (ES105_CDEP_MATCE) .

Este reajustamento do próprio processo avaliativo e do ensino é o resultado da função de regulação da avaliação no sentido que lhe confere Eisner (2002), entendida a informação daí proveniente como indicadora da qualidade do trabalho dos professores.

A classificação dos alunos como uso da avaliação é referida por todos os entrevistados, sendo a comparação inter-turma um outro uso da avaliação que é consistentemente referido.

Na segunda fase de entrevistas e em relação à dimensão *Usos da Avaliação* foram identificadas 89 unidades de registo, com uma distribuição assimétrica, sendo o número mais elevado de segmentos extraídos das entrevistas das Coordenadoras de Português (16,00%), Francês (10,11%), Matemática (10,11%), Físico-Química (10,11%) e História (10,11%).

Os vinte indicadores sobre os usos da avaliação foram agrupados em nove categorias: *Preparação para o ensino superior* (3,37%), *Alteração das práticas avaliação* (2,25%), *Regulação do ensino* (5,62%), *Promoção da aprendizagem* (21,35%), *Informar o aluno* (21,35%), *Seleção* (3,37%), *Motivação* (3,37%), *Comparar resultados* (23,60%) e *Classificação* (14,61%). Apresentam-se os dados no quadro 29.

Quadro 29 - Usos da avaliação: Coordenadores de Grupo (Escola B).

Categoria	Indicadores	Escola B													Freq.	% Cat.	% Dim.
		ES201_CG_POR	ES202_CG_FIL	ES203_CG_EF	ES204_CG_ING	ES205_CG_FRA	ES206_CG_MAT	ES207_CG_BIGEO	ES208_CG_FQUI	ES209_CG_HIST	ES210_CG_GEO	ES211_CG_ART	ES212_CG_FCO	ES213_CG_TIC			
04a:Prep. ensino superior	Preparar para o curso pretendido	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	3	100,00%	3,37%
04b: Alteração práticas de avaliação	Diminuir o grau de exigência	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	50,00%	2,25%
	Repetição do teste ou prova	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	50,00%	
															2	100,00%	
04c: Regulação do ensino	Reajustamento de práticas	0	0	0	0	2	0	0	1	0	0	1	0	1	5	100,00%	5,62%
04d: Promoção da aprendizagem	Apoio suplementar	2	1	0	1	1	1	1	3	1	1	1	0	1	14	73,68%	21,35%
	Discussão dos testes com os alunos	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0	0	1	0	5	26,32%	
															19	100,00%	
04e: Informar o aluno	Feedback descritivo	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	3	15,79%	21,35%
	Feedback prescritivo	2	1	1	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	7	36,84%	
	Feedback avaliativo	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	3	15,79%	
	Feedback interrogativo	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	1	4	21,05%	
	Feedback motivador positivo	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	10,53%	
															19	100,00%	
04f: Seleção	Seleção dos professores	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	33,33%	3,37%
	Seleção dos alunos	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	2	66,67%	
															3	100,00%	
04g: trabalho em grupo pelos professores	Organização da ação avaliativa	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	100,00%	1,12%
04h: Motivação	Motivar os alunos	1	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	100,00%	3,37%
04j: Comparação de resultados	Comparar resultados inter-turmas	0	1	1	0	1	0	1	2	0	0	1	0	0	7	33,33%	23,60%
	Comparar resultados intra-turma	1	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	4	19,05%	
	Comparar a avaliação do professor com a externa	0	0	0	0	1	2	1	0	2	0	2	0	0	8	38,10%	
	Comparar o desempenho da escola com o país	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	2	9,52%	
															21	100,00%	
04k: Classificar	Classificar os alunos	1	2	0	1	1	2	1	1	1	1	0	1	1	13	100,00%	14,61%
Totais		11	6	5	6	9	9	7	9	9	4	7	2	5	89	100,00%	100,00%

De acordo com os Coordenadores de Grupo, a avaliação é utilizada para preparar os alunos para o ensino superior, para o reajustamento do ensino e a promoção da aprendizagem, para informar e motivar os alunos, como forma de seleção e para comparar resultados.

A avaliação fornece informação para o reajustamento de práticas de ensino, que podem envolver a repetição de um teste ou prova (50,00%). É utilizada igualmente para a definição de medidas de promoção das aprendizagens, como a disponibilização de apoio suplementar (73,68%), orientado para a preparação para os testes e para o esclarecimento de dúvidas:

“(...) A preparação para o teste é feita ao longo das aulas. Nós temos no nosso horário, todas nós têm no horário extra aulas, extra letivo, portanto, na tal componente não letiva, tempos de apoio específicos para cada turma, em que estamos cá e os alunos da turma vêm (...)” (ES206_CG_MAT).

“(...) para mim (...) é muito importante que os alunos nunca tenham dúvidas. Eu, se precisar de vir uma hora, ou duas, ou três horas a mais para tirar dúvidas aos alunos, é isso que eu faço. Para mim, dá-me muito gozo eles não terem dúvidas.” (ES208_CG_FQUI).

A informação ao aluno é outro uso da avaliação que é mencionado, sobretudo em relação a uma retroalimentação prescritiva (36,84%) e interrogativa (21,05%), com indicação do que o aluno pode fazer para melhorar, como revela o docente de Filosofia:

“Eu utilizo a avaliação fundamentalmente para posicionar os alunos e dar-lhes indicações sobre aquilo que eles têm que fazer para melhorar a sua performance. (...)” (ES202_CG_FIL).

Ou com um questionamento de orientação, nas palavras da Coordenadora de Matemática:

“(Trata-se de...) quando estamos a fazer a correção dizemos: “Olha lá, então vamos lá ver isto, o que é que tu fizeste? Vamos lá pensar...” Ou seja, levar os alunos a perceber qual foi o erro...” (ES206_CG_MAT).

O feedback descritivo e o avaliativo (ambos 15,79%) são outras formas utilizadas para informar o aluno em resultado da avaliação.

A avaliação é usada também como forma de seleção dos alunos (66,67%) e dos professores (33,33%), como destacam dois dos docentes:

“(...) para todos os efeitos no final da escolaridade os alunos estão sujeitos a uma, a uma seriação no acesso ao ensino superior, e para bem e para o mal os exames nacionais são o único fator de, nivelador dos critérios exigentes.” (ES211_CG_ART).

“(...) um professor que comece – foi por isso que eu fui parar à História da Cultura e das Artes por exemplo – que comece a ter sistematicamente resultados no exame abaixo da nota de frequência, deixa de ser professor daquela cadeira e vem outra. Portanto, experimenta-se arredar o professor, ou pelo menos diz-se ao professor, chama-se a atenção.” (ES209_CG_HIST).

Os resultados da avaliação são utilizados para comparar a avaliação do professor com a avaliação externa (38,10%) e inter-turmas (33,33%) do mesmo ano e de anos diferentes, explicam os docentes entrevistados:

“(...) fazemos também a comparação no final do ano, fazemos a comparação dos resultados obtidos em exame com as nossas avaliações.” (ES205_CG_FRA).

“Quando há grandes discrepâncias em relação a primeiros períodos de anos anteriores, nós vamos comparar com anos anteriores, (...), e vemos se está a ser dada mais (matéria), menos, com aquele ano o que é que aconteceu...” (ES203_CG_EF).

“(...) É muito importante que os alunos não sintam que uma turma está, aquele professor daquela turma está a exigir muito mais do que o outro, portanto, tentamos trabalhar muito em conjunto para (...) não haver tantas discrepâncias de turma para turma.” (ES208_CG_FQUI).

Verifica-se aqui um uso da avaliação como forma de regulação e de normalização do próprio trabalho avaliativo do professor, que decorre precisamente da responsabilização interna e externa a que está sujeito e da prestação de contas que lhe está associada.

Para os docentes a avaliação é usada para classificar os alunos, um indicador sustentado pela sua totalidade e consentâneo quer com a relevância atribuída à classificação nas duas dimensões de análise anteriores, quer com a posição dos Coordenadores de Departamento da Escola B.

De acordo com a análise ao discurso dos professores entrevistados, a avaliação é usada na Escola B sobretudo para a definição de medidas de apoio à aprendizagem, para a atribuição de notas aos alunos e para uma comparação de resultados que é feita entre turmas e entre resultados internos e externos.

Escola B: Condicionantes das práticas de avaliação

A dimensão das *Condicionantes das Práticas de Avaliação* refere-se nesta escola a 60 ocorrências em unidades de registo, distribuídas de modo heterogéneo pelos entrevistados.

Na dimensão são identificadas cinco categorias de dados, relativamente a *Condicionantes Potenciadoras de Sucesso da Avaliação* (8,33%), *Dificultadoras da Avaliação* (5,00%), *Potenciadoras do Sucesso Educativo* (55,00%), *Condicionantes*

Dificultadoras do Sucesso Educativo (23,33%) e Condicionantes para o Professor (8,33%). Os dados da dimensão são apresentados no quadro 30.

Quadro 30 – Condicionantes das práticas de avaliação (Escola B).

Categoria	Indicadores	ES101 Dir	ES102 CDep Csoc	ES103 CDep Artexp	ES104 CDep Estling	ES105 CDep Matce	Escola B		
							<i>n</i>	% Cat	% Dim.
05a: Potenciadoras do sucesso na avaliação	Preparação para o exame	1	0	0	0	0	1	20,00%	
	Preparação para o exame - Conteúdos do exame	1	0	0	0	1	2	40,00%	8,33%
	Importância dos testes nacionais	0	0	1	0	1	2	40,00%	
							5	100,00%	
05b: Dificultadoras da avaliação	Instabilidade legislativa	1	0	1	1	0	3	100,00%	5,00%
05c: Potenciadoras do sucesso educativo	Factores socioeconómicos	1	2	0	0	1	4	12,12%	
	Articulação vertical	0	1	1	0	1	3	9,09%	
	Sistema de apoio às aprendizagens	0	1	0	1	1	3	9,09%	
	Trabalho cooperativo	4	2	0	1	0	7	21,21%	55,00%
	Experiência do corpo docente	2	4	1	1	3	11	33,33%	
	Transparência do processo de avaliação	0	2	1	0	0	3	9,09%	
	Integração curricular	0	0	0	1	1	2	6,06%	
							33	100,00%	
05d: Dificultadoras do sucesso educativo	Programas extensos	2	1	3	1	1	8	57,14%	
	Diferenças entre os critérios e a prática educativo	1	1	0	2	2	6	42,86%	23,33%
							14	100,00%	
05e: Condicionantes para o professor	Critérios de exame do Ministério	0	2	0	0	1	3	60,00%	
	Diferença entre o ensinado e os exames externos	0	1	0	0	0	1	20,00%	8,33%
	Exames limitam o ensino	0	0	1	0	0	1	20,00%	
							5	100,00%	
<i>Totais</i>		13	17	9	8	13	60	100,00%	100,00%

As condicionantes potenciadoras do sucesso da avaliação são atribuídas, na categoria, a uma preparação para o conteúdo dos exames (40,00%) e à importância atribuída aos exames nacionais (40,00%), embora estes indicadores possuam uma consistência insuficiente relativamente ao número de entrevistados que as sustentam. A instabilidade legislativa é indicada por três dos professores como condicionante dificultadora do sucesso da avaliação, como salienta um dos coordenadores,

(...dos) factores que interferem negativamente na nossa avaliação dos alunos, eu acho que um deles tem sido toda a instabilidade a que o sistema de ensino tem estado sujeito nos últimos anos, instabilidade legislativa (ES103_CDEP_ARTEXP).

Na categoria dos fatores que potenciam o sucesso educativo inserem-se os fatores socioeconómicos (12,12%), o trabalho cooperativo dos docentes (21,21%) e particularmente a experiência do corpo docente da escola B (33,33%), único indicador da categoria sustentado, consistentemente, por todos os professores.

O fator socioeconómico é associado a uma capacidade de mobilização de apoios externos para as aprendizagens dos alunos, como ilustra um dos coordenadores,

“(...) não é por acaso que a maior parte dos alunos que estão aqui fazem parte de famílias com poder económico e são raros os alunos que não vão às explicações.” (ES102_CDEP_CSOC).

Além disto, o sucesso educativo é potenciado nesta escola por um trabalho de equipa dos docentes e por um sistema de apoio às aprendizagens interno, que se sustenta, como diz o Coordenador de Ciências Sociais, na experiência do corpo docente, um dos fatores mais relevantes para a construção do sucesso dos alunos:

(...) é o empenhamento do corpo docente, os alunos notam que os professores aqui se empenham (...), se preocupam com os alunos e fazem questão que eles tenham bons resultados (...) Eu atribuo, um dos factores para mim é o corpo docente, que é um corpo docente estável, experiente, temos poucos professores novos. (...) (ES102_CDEP_CSOC).

Os elementos constrangedores do sucesso educativo identificados pelos entrevistados referem-se, por um lado, à extensão dos programas e, por outro, às diferenças existentes entre os critérios de avaliação dos exames externos e as práticas de ensino dos docentes. Sobre esta diferença, dizem os Coordenadores de Matemática e Ciências Experimentais e de Ciências Sociais e Humanas:

“(...) a nível do meu departamento há competências que não são analisadas a nível de um exame, portanto as competências experimentais, os tais 20 a 30% da parte laboratorial não são verificáveis num teste escrito de exame.” (ES105_CDEP_MATCE).

“(...) há professores que demonstram discórdia face ao que vem naquela grelha de critérios do Ministério, há professores que manifestam, há professores que não se manifestam abertamente mas que falam de uma forma subtil que dá para perceber que não estão de acordo.” (ES102_CDEP_CSOC).

Esta diferença é, aliás, considerada determinante para o trabalho do professor,

condicionando o desenvolvimento do currículo e gerando opiniões controversas, como representa um dos coordenadores,

“(...) de facto o exame é um espartilho, apesar de tudo eu acho que o balanço continua a ser positivo, (...), quer dizer, espartilha mas obriga a que toda a gente tenha de cumprir esses conteúdos, porque se não houvesse exame se calhar (...) isso não aconteceria.”
(ES103_CDEP_ARTEXP).

A partir da análise das entrevistas aos Coordenadores de Grupo foram recortadas 188 unidades de registo associadas à dimensão das Condicionantes das Práticas de Avaliação, as quais apresentam uma distribuição assimétrica com destaque para as entrevistas da Coordenadora do Grupo Português (13,30%) e do Coordenador de Biologia e Geologia (12,77%), com maior número de indicadores.

Nesta dimensão são identificadas cinco categorias de dados, relativamente a *Condicionantes Potenciadoras de Sucesso da Avaliação* (13,30%), *Dificultadoras da Avaliação* (16,49%), *Potenciadoras do Sucesso Educativo* (40,96%), *Condicionantes Dificultadoras do Sucesso Educativo* (2,13%) e *Condicionantes para o Professor* (27,13%). Nestas entrevistas destacam-se os indicadores referentes às condicionantes potenciadoras do sucesso educativo e condicionantes para o professor, categorias com maior relevância no discurso dos entrevistados. O quadro 31 contém os dados desta dimensão.

Quadro 31 - Condicionantes da avaliação: Coordenadores de Grupo (Escola B).

Categoria	Indicadores	Escola B													Freq.	% Cat.	% Dim.
		ES201_CG_POR	ES202_CG_FIL	ES203_CG_EF	ES204_CG_ING	ES205_CG_FRA	ES206_CG_MAT	ES207_CG_BIGEO	ES208_CG_FQUI	ES209_CG_HIST	ES210_CG_GEO	ES211_CG_ART	ES212_CG_FCO	ES213_CG_TIC			
05a: Potenciadores do sucesso da avaliação	Preparação para o exame - conteúdo	1	1	0	1	1	0	2	0	0	0	0	2	0	8	32,00%	13,30%
	Preparação para o exame - estrutura	2	1	0	1	1	0	2	1	1	1	0	1	0	11	44,00%	
	Trabalho em equipa dos professores	2	0	2	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	6	24,00%	
															25	100,00%	
05b: Dificultadoras da avaliação	Legislação e normas	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	6,45%	16,49%
	Exames não medem tudo	0	0	0	0	2	0	1	0	1	1	1	0	0	6	19,35%	
	A avaliação consome tempo	1	1	1	0	1	1	2	0	1	1	1	1	1	12	38,71%	
	Componente prática disciplinas	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	2	6,45%	
	Elevadas expectativas dos alunos	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	2	6,45%	
	Autenticidade dos trabalhos fora de aula	2	1	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	6	19,35%	
	Exames criam ansiedade nos alunos	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	3,23%	
														31	100,00%		
05c: Potenciadoras do sucesso educativo	Fatores socioeconómicos	3	1	1	2	0	0	0	1	0	1	0	1	1	11	14,29%	40,96%
	Apoio dos pais	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	0	2	2	7	9,09%	
	Conhecimentos prévios dos alunos	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	2	2,60%	
	Interesse dos alunos	1	1	0	1	1	2	0	1	1	1	0	2	0	11	14,29%	
	Valorização do aluno bom	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2	0	0	0	3	3,90%	
	Autocorreção dos testes pelos alunos	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0	0	1	0	5	6,49%	
	Recurso a ajuda externa pelos alunos	0	0	0	0	0	2	1	0	0	0	0	0	0	3	3,90%	
	Sistema de apoio às aprendizagens	2	0	0	0	0	2	2	1	1	1	0	0	1	10	12,99%	
	Transparência e informação	1	0	0	0	2	0	3	1	0	1	0	0	1	9	11,69%	
	Experiência do corpo docente	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	2	2,60%	
	Cultura de exigência da escola	0	0	0	0	0	2	2	1	2	2	1	0	0	10	12,99%	
	Seleção natural dos alunos pela exigência	0	2	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	4	5,19%	
														77	100,00%		
05d: Dificultadoras do sucesso educativo	Prestígio da disciplina sem exame externo	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	25,00%	2,13%
	Motivação de alguns alunos mais proficientes	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2	3	75,00%	
														4	100,00%		
05e: Condicionantes para o professor	Diferença entre o ensinado e os exames externos	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	2	3,92%	27,13%
	Penalização de diferente classificação interna e externa	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1,96%	
	Exames limitam o ensino	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	4	7,84%	
	Pressão exterior em relação aos resultados	2	2	0	0	0	0	2	1	2	0	0	0	0	9	17,65%	
	Pressão interna em relação aos exames	0	1	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	4	7,84%	
	Exames representam desempenho da escola	1	0	0	1	1	0	0	1	0	1	0	0	0	5	9,80%	
	Maior presença dos pais nos anos de exame	1	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	4	8	15,69%	
	Criar alunos superadores de testes	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1,96%	
	Número de alunos por turma	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	2	3,92%	
	Rankings de escolas	3	3	1	0	1	0	1	2	2	1	0	0	1	15	29,41%	
														51	100,00%		
Totais		25	15	7	8	13	14	24	16	16	18	5	12	15	188	100,00%	100,00%

Os Coordenadores de Grupo destacam a preparação para o exame e o trabalho em equipa dos professores como elementos potenciadores do sucesso da avaliação. A preparação para o exame refere-se mais à sua estrutura (44,00%) que ao seu conteúdo

(32,00%), aparentemente numa procura de eliminação dos problemas de interpretação dos enunciados, sendo manifesta a tendência das categorias anteriores e expressa agora nas palavras do docente de Biologia e Geologia:

“(...) temos optado e investido nas questões que correspondem à tipologia de questão que aparece nos exames. (...) Isto é a parte teórica, os tais 60%. (...Investimos) no tipo de informação também, porque notamos que cada vez mais a informação não é apenas uma figurinha, geralmente são casos concretos, um texto, uma tabela, um diagrama... e depois lá no meio está a informação; os alunos leem aquela informação que é proporcionada no documento e depois (colocamos) uma série de questões de exploração para ver se eles perceberam aquilo que leram.(...)” (ES207_CG_BIGEO).

As condicionantes dificultadoras da avaliação mais destacadas por este conjunto de docentes refere-se ao tempo gasto em tarefas de avaliação (38,71%), à questão da falta de autenticidade dos trabalhos fora de aula (19,35%) e ao facto de os exames não permitirem medir todas as aprendizagens dos alunos (19,35%).

Sobre o tempo gasto em avaliação, notemos o exemplo do docente de Economia:

“(...Gasto) imenso tempo. Eu para fazer o enunciado de um teste posso levar dez horas. Seis, sete, oito horas para fazer o enunciado de um teste. E tiro uns dali, outro de acolá. E depois para mim, corrigir os testes, (...) eu não sou capaz de levar menos de, entre um quarto de hora a meia hora, pelo menos, com um teste, pelo menos meia hora. Uma turma de trinta alunos, eu ando uma semana inteira a corrigir testes. (...)” (ES212_CG_ECO).

Em relação ao sucesso educativo, os fatores socioeconómicos (14,29%) associados aos alunos e o seu interesse (14,29%) são os elementos a que é atribuída maior influência positiva pela maioria dos Coordenadores de Grupo e atualiza a valorização dada pelo primeiro conjunto de entrevistados desta escola. O docente de Filosofia destaca a importância do investimento dos alunos e da cultura de escola, além da sua origem, referindo:

“(...) eu não sei se é apenas o facto de estarem ligados a determinados meios, porque os pais são professores ou porque os pais são médicos ou porque os pais são engenheiros, para mim basicamente há alunos que investem na educação, investem na aprendizagem e sabem que aqui têm de facto um espaço que lhes é favorável.” (202_CG_FIL).

E a Coordenadora de Inglês associa o empenho à proveniência social, assinalando diferenças resultantes da constituição recente do Agrupamento vertical:

“Eu acho que sim [têm um interesse diferente]. O nível, a classe social, digamos, dos nossos alunos beneficia esse tipo de situação, sim. São alunos de uma classe média, digamos, um ou outro já se nota porque desde que nós agrupamos também há alunos...” (ES204_CG_ING).

As condições potenciadoras do sucesso educativo assinaladas pelos docentes referem-se ainda à existência de um sistema de apoio às aprendizagens (12,99%) e à cultura de exigência da escola (12,99%), explicada pela Coordenadora de Geografia:

“Mas há uma cultura de escola e a miudagem quando escolhe esta escola, e eles dizem isso com muita facilidade, é porque a escola é exigente, porque tem bons professores, porque eles sabem que vêm para cá e têm que trabalhar, mas que também podem ver os resultados e dessa maneira talvez consigam chegar onde eles querem. Isso não há dúvida.” (ES210_CG_GEO).

Esta cultura de exigência parece ser igualmente uma fonte de seleção natural dos alunos (5,19%), a que se referem duas das docentes:

“(...) sabendo que esta escola tem determinadas características e tem uma cultura de escola, de exigência, de rigor, de preparação para os exames, de apoios, etc., (...) os alunos e os pais fazem a sua seleção à partida, é evidente. Eu fiz o mesmo com a minha filha, não é? Pronto, fiz o mesmo, não é? Portanto, agora, isso não quer dizer que não venham para cá também alunos por outros motivos...” (ES201_CG_POR).

(...) a seleção é um bocado natural porque se a escola é exigente, então o meu filho vai para lá porque o que eu quero é que exijam dele.” (ES208_CG_FQUI).

A transparência do processo de avaliação (11,69%) e, por outro lado, o apoio dos pais (9,09%) são igualmente destacados como potenciadores do sucesso dos alunos. Sobre o apoio dos pais, refere a docente de Físico-Química:

“(...) ter uma família por trás que se preocupa com os filhos é meio caminho andado. Portanto, e uma família por trás que se preocupa nem sempre são os pais com melhor meio, no melhor meio socioeconómico. Muitas vezes coincide.” (ES208_CG_FQUI).

Os Coordenadores de Grupo referem-se igualmente a condicionantes dificultadoras do sucesso educativo, como o prestígio da disciplina que não têm exame externo (25,00%) e a pouca motivação de alguns alunos mais proficientes (75,00%).

As condicionantes da ação do professor dizem respeito a uma pressão exterior em relação aos resultados (17,65%) e a uma maior presença dos pais nos anos de exame (15,69%):

“(…) O que eu considero é que tem havido nestes últimos anos, a nível do Ministério da Educação, e que depois passa também para as escolas, é uma pressão, que do meu ponto de vista é uma pressão política para aparecerem bons resultados, custe o que custar, e isso, como nós sabemos, acaba por influenciar a atitude dos professores, não há dúvida nenhuma.” (ES202_CG_FIL).

Os exames representam o desempenho da escola (9,80%) e embora possa existir diferença entre o ensinado e os exames externos (3,92%), o suposto sucesso da escola é tornado público através dos rankings escolares (29,41%). Esta seriação pública das escolas não tem em conta as características dos alunos, mas constitui uma motivação para os professores, na falta de outra, e tem como recompensa a conquista de alunos, o que reproduzimos na voz de duas das professoras:

“(…) os exames nacionais traduzem de alguma forma o nosso trabalho e de alguma forma nos avaliam, mas é muito relativo porque também vai depender do tipo de alunos que nós tivemos.” (ES210_CG_GEO).

“É um incentivo, é uma motivação, porque nós não temos outros incentivos, não temos outro tipo de motivação, que deveríamos e merecíamos ter.. E a principal motivação até lhe digo qual é. (...) Isto é como se fosse uma empresa, há concorrentes à volta. Ora bem, nós temos que ser superiores aos concorrentes, temos de lutar por isso. E ser superiores aos concorrentes é através dos resultados, para não perdermos alunos mas sim ganharmos alunos.” (ES201_CG_POR).

Nesta escola o sucesso da avaliação está associado a uma preparação dos alunos para o exame e pelo reconhecimento da importância destes, por alunos e professores. Concorrem para a promoção do sucesso educativo a condição socioeconómica dos alunos, a existência de um sistema interno de apoio às aprendizagens e a experiência do corpo docente da escola, habituado a trabalhar em equipa. O sucesso educativo é condicionado negativamente pela extensão dos programas e pela existência de diferenças entre critérios de exames externos e as práticas reais dos docentes, condicionando o próprio trabalho dos professores.

Escola B: Dilemas éticos da avaliação

Em relação aos *Dilemas Éticos da Avaliação*, foram identificadas 24 unidades de registo, que agrupámos em oito indicadores, distribuídos homogeneamente pelos

entrevistados, à exceção da Coordenadora de Línguas. Apresentamos os respetivos dados no quadro seguinte.

Quadro 32 – Dilemas éticos da avaliação (Escola B).

Indicadores	ES101 Dir	ES102 CDep Csoc	ES103 CDep Artexp	ES104 CDep Estling	ES105 CDep Matce	Escola B		
						<i>n</i>	% Cat	% Dim.
06b: Subjetividade associada	0	1	1	0	1	3	12,50%	
06d: Peso do domínio dos valores	0	0	0	1	1	2	8,33%	
06f: Existência de diferença ente avaliação externa e interna	0	1	0	0	1	2	8,33%	
06h: Influência da avaliação no futuro do aluno	2	1	1	1	2	7	29,18%	
06i: Classificações externas e média interna	2	0	0	0	1	3	12,50%	100,00%
06k: Capacidades e desempenho	0	0	1	1	0	2	8,33%	
06l: Impacto da avaliação na motivação do aluno	0	1	2	0	0	3	12,50%	
06n: Apoio aos alunos com dificuldades	2	0	0	0	0	2	8,33%	
<i>Totais</i>	6	4	5	3	6	24	100,00%	

Os dilemas da avaliação identificados referem-se à subjetividade associada ao processo (12,50%), ao peso do domínio dos valores na avaliação (8,33%), à existência de diferenças entre a avaliação externa e interna (8,33%), à influência da avaliação no futuro do aluno (29,18%), à comparação entre resultados da avaliação externa e interna (12,50%), à combinação da avaliação das capacidades e do desempenho (8,33%), ao impacto da avaliação na motivação do aluno (12,50%) e, por último, ao apoio a alunos com dificuldades.

Destacamos a questão da influência da avaliação no futuro do aluno, pela frequência absoluta de indicadores que é superior aos outros, mas igualmente pela sua consistência, sendo apresentada no discurso dos cinco professores desta escola como um dos dilemas mais importantes da avaliação das aprendizagens no ensino secundário. Na linguagem dos coordenadores, é necessário ter em consideração:

“(…) o factor motivação que a avaliação deve ter, porque (…) o resultado expresso da avaliação comunicada aos alunos é um factor de motivação ou de desmotivação.”

(…E as) consequências que a avaliação tem no futuro de um aluno que, por um ponto percentual,

pode entrar no ensino superior ou não.”(ES103_CDEP_ARTEXP).

“(…Pois) avaliar é uma coisa muito complicada principalmente quando nós sabemos exactamente que no secundário os nossos alunos estão a jogar a entrada na universidade.” (ES104_CDEP_ESTLING).

A dimensão *Dilemas Éticos da Avaliação* comporta, em relação à Escola B e aos Coordenadores de Grupo, 44 unidades de registo com uma distribuição relativamente homogénea, excluindo-se os Coordenadores de Biologia e Geologia e de História com uma contribuição mais elevada.

A partir da análise das entrevistas aos Coordenadores de Grupo de Recrutamento foram definidos 44 indicadores, que organizámos em seis categorias, de acordo com o respetivo sinal semântico: *Juízo avaliativo* (40,91%), *Referente de avaliação* (11,36%), *Responsabilidade social* (27,27%), *Espaço institucional* (9,09%), *Preparação dos alunos* (4,55%) e *Exames* (6,82%). Os dados referentes a esta dimensão serão apresentados no quadro seguinte.

Quadro 33 - Dilemas éticos da avaliação: Coordenadores de Grupo (Escola B).

Categoria	Indicadores	Escola B													Freq.	% Cat.	% Dim.
		ES201_CG_POR	ES202_CG_FIL	ES203_CG_EF	ES204_CG_ING	ES205_CG_FRA	ES206_CG_MAT	ES207_CG_BIGEO	ES208_CG_FQUI	ES209_CG_HIST	ES210_CG_GEO	ES211_CG_ART	ES212_CG_ECO	ES213_CG_TIC			
Juízo avaliativo	Subjetividade associada	0	0	0	2	0	0	1	0	1	0	0	0	1	5	27,78%	40,91%
	Justiça da avaliação	0	1	0	1	1	0	2	1	3	1	0	2	1	13	72,22%	
															18	100,00%	
Referente de avaliação	Peso do domínio dos valores	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	2	40,00%	11,36%
	Peso do conhecimento sobre o aluno	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	3	60,00%	
															5	100,00%	
Responsabilidade social	Existência de diferença entre avaliação externa e interna	0	1	0	0	0	1	2	0	2	0	0	0	0	6	50,00%	27,27%
	Influência da avaliação no futuro do aluno	0	0	0	0	0	2	0	1	0	1	1	1	0	6	50,00%	
															12	100,00%	
Espaço institucional	Valor social das disciplinas	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	2	50,00%	9,09%
	Pressão para mudar a nota	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	50,00%	
															4	100,00%	
Preparação dos alunos	Preparação excessivamente teórica dos alunos	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	2	4,55%	4,55%
Exames	Exames valorizam resultado final	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	33,33%	6,82%
	Importância do exame para o ingresso no ensino superior	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	2	66,67%	
															3	100,00%	
Totais		2	2	2	3	3	3	6	4	6	3	3	3	4	44	100,00%	100,00%

Os dilemas apontados pelos Coordenadores de Grupo estão organizados em seis categorias, nomeadamente ao referente da avaliação, ao juízo avaliativo, à responsabilidade social da avaliação, ao espaço institucional da escola, à preparação dos alunos e aos exames.

Os dilemas com maior destaque referem-se à justiça da avaliação (72,22%), à importância do exame para o ingresso no ensino superior (66,67%) e ao peso do conhecimento sobre o aluno (60,00%).

O peso do conhecimento sobre o aluno é devidamente ilustrado no depoimento da Coordenadora de Informática:

“É assim, a minha preocupação em termos de ética, para já há uma coisa que é muito importante para os alunos e que nós temos que fazer; (...) que decerto que não fazemos a 100%, que é olhar para todos os alunos de forma igual e não traçar, não ter ideias pré-concebidas, não traçar um perfil, principalmente quando acompanhamos esse aluno durante alguns anos, temos tendência a olhar... “Ah este aluno é bom, é sempre bom...” (ES213_CG_TIC).

O registo anterior refere-se a viés decorrentes de efeitos de halo ou, no caso e porque no campo cognitivo do sujeito avaliador, efeito de origem. Estes viés interferem no juízo avaliativo, contribuindo para que seja considerado um dilema ético a subjetividade que está associada à avaliação (27,78%) e em consequência a preocupação com a justiça da avaliação (72,22%), referida por quase todos os entrevistados:

“(...) o principal dilema é exatamente o poder e o ser efetivamente (...) injusto com algum aluno. Isso é para mim.. e utilizo normalmente aquele princípio que faz parte da arquitetura jurídica de qualquer Estado de Direito, que é in dubio pro reo.” (ES202_CG_FIL).

“(...) É da minha avaliação não ser justa, é eu não conseguir de facto saber o que é que o aluno sabe. Eu às vezes, eu quando faço os testes, eu não procuro saber o que o aluno não sabe, eu procuro que os meus testes permitam que eu saiba aquilo que o aluno... que eu me consiga aperceber daquilo que o aluno sabe.” (ES212_CG_ECO).

O valor social das disciplinas (50,00%) e a existência de pressão para mudar a nota (50,00%) são outros dilemas mencionados no discurso dos docentes, como mostram as palavras do professor de Educação Física:

“Havia uma pressão perante a gestão e às vezes até perante nós [Educação Física] por causa das notas, que o filho assim ... há uma pressão grande porque esta escola é uma escola de

prosseguimento de estudos, é uma escola que os pais querem que os filhos prossigam os estudos que procuram, não é?” (ES203_CG_EF).

Esta afirmação remete por um lado para o prestígio das disciplinas não sujeitas a exame externo e por outro para uma pressão interna de produção de resultados, compreendida a influência que a avaliação tem para o futuro do aluno (50,00%) igualmente como dilema. Diz a Coordenadora de Francês,

“(…) Eu acho que sem avaliação eles não fariam o que fazem, e eles são competitivos, e eles querem ter 18, eles querem ter 17, eles querem ter 19... portanto, eles trabalham para ter aquela nota. Eles sabem perfeitamente que precisam também de uma nota para, para o ingresso no ensino superior (...)” (ES205_CG_FRA).

A procura de resultados e o facto de os exames valorizarem o resultado final (33,33%), justifica uma preocupação com a existência de diferenças substanciais entre avaliação externa e interna (50,00%). Estas diferenças são enquadradas por um dos docentes:

“(…) Eu terei que suspeitar sempre se a classificação nos testes de exame for demasiado coincidente com a classificação final porque, vamos lá a ver, não são apenas os testes, já aqui o dissemos, há outros fatores e, portanto, e as circunstâncias em que os testes são aplicados não é exatamente, não vale a pena iludir isso, não é exatamente a mesma circunstância que são aplicados no exame e, portanto, tem que haver algum desfasamento, não pode haver desfasamentos gritantes mas tem que haver algum desfasamento, porque senão então é que haveria razões para suspeita.” (ES202_CG_FIL).

Este é um dilema que está relacionado a uma responsabilização profissional, interna de produção de resultados, e a uma responsabilidade social associada à avaliação das aprendizagens dos alunos, mesmo que considerado o dilema de uma formação excessivamente teórica dos alunos (4,55%).

Para os professores entrevistados os dilemas associados à avaliação referem-se à subjetividade incluída no processo, às diferenças entre a avaliação interna e externa, mas sobretudo à influência da avaliação no futuro do aluno.

O retrato da Escola B

Para os professores da Escola B, uma escola pública com um corpo docente estável desde há muitos anos, ensinar é promover o desenvolvimento sociocultural dos alunos e também transmitir conhecimentos. A avaliação serve para melhorar o ensino e a aprendizagem, numa lógica construtivista (Gipps & Stobart, 2003), servindo também de responsabilização dos professores e da escola. O ensino é organizado a partir dos programas e a avaliação envolve um conjunto de fases que inclui o planeamento, a definição de referenciais, com consequente estabelecimento de critérios e níveis de desempenho. Os instrumentos mais utilizados são os testes internos e externos e os resultados são comparados tendo por objetivo a melhoria do ensino e da aprendizagem. Os resultados da avaliação permitem fornecer informação ao aluno e regular a sua aprendizagem, numa perspetiva de alicerce à aprendizagem, próxima da noção de “*scaffolding*” a que se referem Gipps e Stobart (2003).

A escola disponibiliza apoio para o exame e na avaliação interna são avaliadas as componentes científica e pedagógica do desempenho do aluno. Os tipos de avaliação privilegiados são a avaliação por exame, a avaliação diagnóstica e a avaliação formativa, sendo a avaliação preparada e analisada ao nível do Departamento ou Grupo de Recrutamento. A avaliação dos alunos inclui registos após as aulas, em diferido, é um processo transparente e a sua qualidade é controlada através do Sistema de Avaliação Interna da escola. A avaliação é usada pela escola para reajustar o próprio processo, o ensino e apoiar as aprendizagens, resultando em ações de priorização e de maximização do trabalho dos professores e da escola (Stobart, 2008), de forma a potenciar o sucesso da aprendizagem dos alunos, que é medido pelo seu desempenho nos testes externos.

A preparação para o conteúdo dos exames, o trabalho cooperativo dos docentes, a experiência do corpo docente e a condição social dos alunos são fatores que potenciam o sucesso educativo ao nível da escola B, apesar do reconhecimento de uma subjetividade associada à avaliação e do impacto que esta pode ter no futuro do aluno.

1.3. Interpretação e discussão de resultados

As escolas: em comum

Apresentamos em seguida uma caracterização da avaliação no ensino secundário, de acordo com o cenário traçado a partir de uma análise cruzada das duas escolas. Foram mobilizados indicadores com concordância $\geq 50\%$, envolvendo as duas escolas.

De acordo com os professores das duas escolas estudadas, 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.

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 os colegas do mesmo 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 utilizadas os tipos de avaliação formativa, diagnóstica e a avaliação por exame, esta com elevada expressão e que associamos ao significado de avaliação sumativa, substituindo esta. Os professores desenvolvem o trabalho avaliativo com os seus colegas de Grupo de Recrutamento, com outro colega e ao nível do Departamento, realizando registos semanais sobre o desempenho dos alunos, após as aulas ou em diferido. A transparência do processo constitui um critério de qualidade da avaliação, sendo esta verificada pelo uso de exames externos e pelo sistema de avaliação interna da escola, ouvidos os vários Grupos de Recrutamento.

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, pese embora as dificuldades criadas por uma certa instabilidade legislativa no domínio do currículo e da avaliação. 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. Este sucesso é penalizado por uma repetição dos programas e pela sua extensão, além da experiência de um dislate entre os critérios dos exames externos e as práticas de ensino dos professores.

Os dilemas associados à avaliação dizem respeito a uma carga de subjetividade atribuída ao processo, à justiça da avaliação e a uma preocupação dos professores com a influência que a avaliação tem para o futuro do aluno. A responsabilização dos professores e da escola pelo resultado dos alunos está presente e tem um peso incontornável, associado à avaliação externa e aos exames nacionais, face ao qual as escolas desenvolvem estratégias específicas para lidar com o fenómeno.

A comparação entre os Diretores e Coordenadores das duas escolas revela não existir propriamente um padrão de respostas no emparelhamento da amostra. Os Diretores são os professores que apresentam um discurso mais próximo, verificando-se alguma consistência entre os vários departamentos e nas duas escolas relativamente às conceções, em relação a algumas das práticas, nomeadamente na definição prévia de níveis de desempenho, na interpretação de dados com outros colegas, na informação ao aluno como tomada de decisão em consequência da avaliação, na referência elevada à avaliação por exame. A proximidade de discurso entre os vários docentes inquiridos revela-se ainda em relação ao uso da avaliação como classificação e à subjetividade associada ao processo de avaliação.

As duas escolas: a diferença

Além deste cenário em comum as escolas apresentam, nas palavras dos entrevistados e na nossa análise, algumas diferenças às quais nos referimos em seguida, dando resposta a um dos objetivos deste trabalho. Usamos a expressão *Escola* em referência ao discurso dos respectivos entrevistados e não como uma generalização, embora existisse essa possibilidade em algumas circunstâncias.

Relativamente às concepções, são verificadas diferenças na ideia de ensino e aprendizagem e também ao nível da avaliação. Para a escola A a noção de aprendizagem parece circunscrita, sendo que a promoção da aprendizagem do aluno se vê mais relacionada com as aprendizagens escolares, programáticas, sobretudo nos Coordenadores. Por outro lado, no caso da Escola B ganha visibilidade uma preocupação com a formação integral dos alunos como pessoa, no discurso dos vários entrevistados.

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 a Escola A estabelecendo essa ligação a uma responsabilização da escola e dos professores. Esta diferença parece refletir, no caso da Escola A, uma lógica mais tecnicista (Rodrigues, 1994, 2002), comum ao início da carreira de um professor, que pode associar-se a fatores sociodemográficos como a idade dos respectivos Coordenadores ou ao facto de esta escola ser muito jovem e 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 uma ênfase mais consistente na regulação da aprendizagem do aluno e um entendimento amplo da avaliação, como algo mais do que um ato técnico. Esta visão holística da aprendizagem e da avaliação revelada pelos professores da Escola B, pode relacionar-se com a sua maior idade, com uma maior experiência familiar e profissional e, ainda, com o facto de pertencerem a uma escola com uma cultura de trabalho consolidada.

Em relação às práticas de avaliação, cujas fases e procedimentos se assemelham, as duas escolas revelam influências de uma lógica tecnicista da avaliação (*idem, idem*), em consentaneidade com a legislação sobre a avaliação do ensino secundário e com as normas exaradas pelo IAVE.

Em relação à Escola A, manifesta-se igualmente a influência da lógica tecnicista e

da ideia de avaliação como responsabilização dos professores e da escola a que se refere Brown (2004). Sendo verdade que a promoção da aprendizagem do aluno está presente nas concepções de ensino destes professores, nas práticas de avaliação essa tendência não é tão consistente. Para os professores desta escola a avaliação resulta em tomadas de decisão, sendo mais comuns o reajustamento do ensino e, sobretudo, a informação ao aluno. Contudo, a natureza deste fornecimento de informação ao aluno não é explicada em relação à regulação das aprendizagens dos alunos, embora possa acontecer. Os indícios são portanto insuficientes para sustentar uma orientação da avaliação para a aprendizagem de raiz construtivista (Gipps & Stobbart, 2003), embora o discurso anuncie essa preocupação. Existe um aparente dislate, que pode apontar-se a lacunas dos professores no domínio da avaliação, sinalizadas, ou relacionar-se com uma priorização dos resultados escolares, relativamente ao processo de ensino e aprendizagem.

Por seu lado, a Escola B apresenta um discurso em relação às suas práticas de avaliação que se afigura alinhado e coerente com as suas concepções de ensino e avaliação, revelando as influências de uma lógica subjetivista da avaliação (Rodrigues, 1994, 2004) e de uma orientação construtivista do ensino (James, 2006, 2008) mais sustentada.

As duas escolas revelam formas idênticas de usar a avaliação, pela associação a medidas de promoção da aprendizagem, logo de maximização (Stobart, 2008) institucionalizada do trabalho dos professores e da escola, e de preparação dos alunos para o exame, medidas de priorização do ensino (idem). Esta é uma orientação comum às duas escolas, que consubstancia a categorização da *avaliação por exame* como um dos tipos de avaliação, já o referimos, e que nestes dois casos e de acordo com os dados parece revestir, na esteira de Miller, Linn e Gronlund, (2009), um ensino para o teste. Este tipo de ensino é caracterizado pela aplicação ao longo do ano de testes idênticos aos exames nacionais, em momentos diferentes, tendência aliás que se consubstancia pela indicação, em ambas as escolas, da preparação para os conteúdos do exame como elemento potenciador do sucesso da avaliação, dos alunos.

Segundo os professores da escola A os testes limitam o ensino, e 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, destacado pelos professores da escola B.

O fenómeno da prestação de contas parece-nos claramente presente no texto dos entrevistados das duas escolas. Para a Escola A o peso é algo diferente, sendo condicionado, pela sua novidade e composição do corpo do docente, quer em relação às outras escolas da cidade, quer em relação ao grupo de escolas a que pertence, 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, e também a uma 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 o trabalho desenvolvido pelas escolas. Em qualquer das escolas está presente a noção da avaliação como *porteiro* sugerida por Eisner (2002), aqui como porta de acesso ao ensino superior e determinante do futuro dos alunos.

1.4. Um inventário de práticas de avaliação

A produção de um questionário desta natureza implica procedimentos de verificação da sua qualidade, a que já nos referimos. Neste capítulo apresentamos o procedimento e os resultados da realização de um pré-teste ao Inventário de Práticas de Avaliação.

A versão inicial do questionário foi sujeita a um pré-teste, com aplicação a uma turma de alunos e alunas do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS) da FCDEF-UC, ao longo seu percurso bianual, nos anos letivos de 2013-2014 e 2014-2015. Realizámos três recolhas de dados. A primeira, em julho de 2014, teve lugar na reunião de colocação dos alunos em estágio pedagógico do final do 1º ano, decorridos dois semestres teórico-práticos que integram, entre outras, a disciplina de Avaliação Pedagógica em Educação Física. A segunda recolha efetuou-se dois meses depois, em setembro de 2014 na reunião de abertura do ano de estágio. A terceira e última recolha ocorreu em julho de 2015, após um ano de prática pedagógica supervisionada em contexto escolar, com a experiência das correspondentes ações avaliativas.

Os participantes no pré-teste do questionário são caracterizados em relação às variáveis idade e sexo e grau académico, respetivamente nos quadros 34 e 35.

Quadro 34 – Caraterização dos participantes no pré-teste do questionário: idade.

	N	Mínimo	Máximo	Média	DP
Idade (anos)	30	22	52	25,37	5,933

Quadro 35 – Caraterização dos participantes no pré-teste do questionário: sexo e grau académico.

		N	%	% válida	% cumulativa
Sexo	Feminino	11	36,7	36,7	36,7
	Masculino	19	63,3	63,3	100,0
Total		30	100,0	100,0	
Grau académico	Licenciatura	30	100,0	100,0	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

Os inquiridos no pré-teste são licenciados, têm entre 22 e 52 anos e apresentam uma média de 25,4 anos ($M= 25,4$; $DP=5,933$), sendo 11 do sexo feminino (36,7%) e 19 do sexo masculino (63,3%). Embora na sua maioria não tenham experiência de ensino, a totalidade dos participantes no pré-teste frequentou a disciplina de Avaliação Pedagógica em Educação Física, semestral, com 10 ECTS, no âmbito do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS) da FCDEF-UC.

Para uma estabilidade dos dados nas três recolhas, de um conjunto maior de respondentes nos três momentos, (46, 43 e 33, respetivamente) foi selecionada uma amostra menor ($n=30$), em respeito por um critério de resposta nos três momentos. As primeiras recolhas efetuaram-se presencialmente e a última foi realizada através da plataforma *LimeSurvey*, com preenchimento online.

Embora a literatura sugira que a participação dos inquiridos está apenas marginalmente associada à extensão do questionário, sabemos que este aspeto tem no entanto repercussões no rigor dos dados, precisamente porque a sua elevada extensão pode levar a um maior erro nas respostas, devido à carga desagradável que produz nos

respondentes (Iarossi, 2011)²⁶. Por este motivo se justifica a utilização de procedimentos estatísticos que possibilitem a redução dos itens do questionário.

Definimos dois objetivos para o desenvolvimento do pré-teste: 1) a caracterização das atitudes dos alunos face às ações de avaliação antes, durante e após a interação e; 2) a redução do número de itens do questionário.

A redução do número de itens do questionário

Na literatura são apresentadas duas abordagens comuns para a localização das dimensões subjacentes a um conjunto de dados: a análise fatorial e a análise de componentes principais. Estas abordagens diferem na forma de estimar as comunalidades (*communalities*), que são quantidades das variâncias (correlações) de cada variável explicada pelos fatores retidos. Quanto maior a comunalidade, maior será o poder de explicação daquela variável pelo fator. Quer procuremos fatores ou componentes principais, é desejável encontrar comunalidades superiores a 0,5.

A Análise de Componentes Principais (ACP) “é um método estatístico multivariado que permite transformar um conjunto de variáveis iniciais correlacionadas entre si, num outro conjunto de variáveis não correlacionadas (ortogonais), as chamadas componentes principais, que resultam de combinações lineares do conjunto inicial” (Reis, 2001: 261). A análise procede por rotação fatorial (*rotation*), fornecendo uma solução fatorial de mais fácil interpretação, agora numa nova matriz com igual ou menor número de variáveis (Hill & Hill, 2000) e onde é indicada a relevância de cada uma dessas variáveis.

A ACP implica uma verificação da adequabilidade da amostra, através da utilização do teste Kaiser-Meyer-Olkin (KMO). De acordo com Reis (2001: 279) este teste varia entre 0 e 1, sendo desejáveis valores próximos ou superiores a .60.

A extração das componentes procede igualmente pela determinação dos valores próprios (*eigenvalues*) e da percentagem de variância explicada. Os valores próprios são

²⁶ A este respeito, saliente-se a indicação de Iarossi (2011), de que a medida real de um questionário deve ser produzida a partir de três variáveis: a extensão das perguntas individuais, o número de perguntas e o formato de perguntas incluídas no formulário. Na verdade, segundo o autor, um questionário com “apenas 10 páginas, mas cada uma com formato de tabela, é mais difícil e exige mais tempo que um questionário com a mesma quantidade de informação pedida numa sequência de perguntas com esquemas de salto apropriados. (129)”. Para o autor, é possível padronizar a extensão de um questionário através da respetiva contagem de palavras e do número de páginas, assumindo o valor de 422 palavras por página (Iarossi, 2011: 129).

índices representativos da quantidade de variância assumida pelo fator ou componente. A percentagem de variância explicada é, segundo Carvalho (2010), a percentagem de variância explicada por cada componente, em relação ao total da variância de todas as variáveis. As componentes principais são determinadas por ordem decrescente de importância e são aceitáveis em ciências sociais soluções que expliquem, pelo menos, 60% da variância total.

Por último, a Matriz de Componentes Rotativa (*Rotated Component Matrix*) fornece-nos a indicação da relação das variáveis com as componentes ou fatores extraídos. Para a leitura desta matriz, deve admitir-se um valor de 0,3 como indicador mínimo da correlação entre variáveis e fatores (Carvalho, 2010: 14), sendo possível a exclusão de variáveis com valor inferior ou igual a este. Os valores (*loadings*) maiores ou iguais a 0,5 são considerados bons, por serem pelo menos responsáveis por 25% da variância (Pestana & Gageiro, 2014: 524).

Para a análise de componentes principais foi utilizada a primeira recolha de dados, de forma a evitar os efeitos decorrentes do conhecimento prévio do questionário, no caso da segunda recolha, e da experiência da prática letiva, no caso da terceira recolha. A amostra envolve trinta alunos do mestrado, distribuídos assimetricamente em relação ao sexo (quadro 21), sendo 11 (36,7%) mulheres e 19 homens (63,3%), com idades compreendidas entre os 22 e os 52 anos, apresentando uma média de idades de 25 anos.

Quadro 36 – Caracterização da amostra por sexo.

Sexo	N	%
Feminino	11	36,7%
Masculino	19	63,3%
Total	30	100,00%

Apresentamos os dados relativos ao primeiro momento (M0) de aplicação do questionário aos alunos do mestrado ($n=30$), organizado de acordo com as dimensões *Antes da Interação, Durante a Interação, Após a Interação e Conceções*.

Na sequência dos objetivos definidos para o pré-teste, em cada uma das categorias das dimensões é realizada uma descrição das médias dos itens em termos absolutos, após o

que apresentamos os dados da Análise de Componentes Principais (ACP), com rotação *Varimax* nos casos em que existe mais que uma componente, e as novas variáveis daí emergentes. Devido à dimensão da amostra, esta análise apresenta valores relativamente baixos no teste Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), pelo que deve ser considerada como meramente exploratória, tendo em vista o nosso interesse em sustentar a gestão dos itens e a sua conseqüente redução.

Os itens correspondentes às dimensões que integram o questionário, que se sustentam no nosso modelo teórico e nas entrevistas aos informantes-chave, apresentam o grau de confiabilidade, descrito no quadro 37. Estes valores são indicativos, dado não ser cumprido com esta amostra o requisito de um número de respondentes por item que possibilite uma verificação fidedigna.

Quadro 37 - Dimensões do questionário: estatísticas de confiabilidade.

Dimensão	Alfa de Cronbach	Nº de itens
A. Antes da Interação	,696	36
B. Durante a Interação	,808	28
C. Após a Interação	,869	40
D. Conceções	,758	9

Na parte que agora iniciamos são expostos os dados relativos à importância atribuída pelos inquiridos às várias ações de avaliação e os resultados da análise de componentes principais. Num primeiro quadro, destacamos para cada categoria os três itens com média de importância mais elevada. O quadro seguinte diz respeito à ACP e integra em cada linha os itens originais, a indicação das correlações extraídas a partir da Matriz de Componentes Rotativa (*Rotated Component Matrix*), e as respetivas associações às componentes extraídas (≥ 0.50). Nas duas últimas linhas apresentamos a variância explicada para cada componente e a variância total explicada pelo conjunto de componentes (preferencialmente $\geq 60\%$).

Como resultado da interpretação das componentes principais, inscrevemos a sua designação (novas variáveis) nos cabeçalhos de coluna do segundo quadro. Segue-se a apresentação dos dados, organizada pelas dimensões do nosso modelo teórico e pelas respetivas categorias.

Dimensão A - Antes da Interação

Esta dimensão envolve cinco categorias, o *Planeamento da Avaliação (A1)*, o *Planeamento do Ensino (A2)*, a *Referencialização (A3)*, a *Definição de Situações de Prova (A4)* e a *Instrumentação (A5)*.

São expostos em seguida os dados relativos à categoria *A1. Planeamento da Avaliação*, que integra quinze itens.

Quadro 38 - A1. Planeamento da Avaliação: valores médios.

Itens	Sexo						Total		
	Feminino			Masculino			Média	DP	N
	Média	DP	N	Média	DP	N			
Desenvolver procedimentos de classificação sistemáticos.	3,30	,675	10	3,13	,500	16	3,19	,567	26
Atribuir pesos diferentes a projetos, exames, trabalhos de casa, provas de desempenho, para atribuir notas finais de período.	3,40	,516	10	3,56	,512	16	3,50	,510	26
Reconhecer metodologias de avaliação antiéticas, ilegais ou inapropriadas.	3,10	,316	10	3,31	,602	16	3,23	,514	26
Escolher métodos ou formas de avaliação	3,50	,527	10	3,56	,512	16	3,54	,508	26
Planear e organizar a avaliação	3,90	,316	10	3,88	,342	16	3,88	,326	26
Definir um protocolo de avaliação inicial	3,20	,422	10	3,31	,479	16	3,27	,452	26
Utilizar tabelas de especificações para definir o que avaliar	3,20	,422	10	3,25	,447	16	3,23	,430	26
Definir os momentos de avaliação	3,70	,483	10	3,63	,500	16	3,65	,485	26
Selecionar os intervenientes na avaliação (professor, alunos)	3,50	,527	10	3,38	,500	16	3,42	,504	26
Utilizar a avaliação anterior para orientar e definir o ensino	3,50	,527	10	3,50	,516	16	3,50	,510	26
Determinar o papel das várias funções de avaliação	3,40	,516	10	3,50	,516	16	3,46	,508	26
Consultar a legislação sobre currículo e avaliação das aprendizagens	3,50	,527	10	3,25	,577	16	3,35	,562	26
Consultar o projeto educativo/curricular ou plano de turma	3,50	,527	10	3,56	,512	16	3,54	,508	26
Consultar os documentos de orientação da avaliação do grupo disciplinar ou departamento	3,30	,675	10	3,50	,516	16	3,42	,578	26
Determinar a utilização a dar aos resultados dos vários momentos de avaliação	3,20	,422	10	3,38	,500	16	3,31	,471	26

Escala: de 1 – *Nada importante* a 4 – *Muito importante*.
(n=30; Missing: 4)

Para os inquiridos todas as ações desta categoria são consideradas importantes. As ações mais valorizadas dizem respeito ao planeamento e organização da avaliação, à definição dos momentos de avaliação, à escolha de métodos e formas de avaliação e à consulta do projeto educativo/curricular ou plano de turma planeamento e a organização da avaliação. Esta importância atribuída ao planeamento da avaliação pelos alunos, parece-nos reveladora de uma necessidade de definição do que avaliar e quando avaliar (Januário, 1988), prévia ao desenvolvimento do processo avaliativo.

Após a identificação da importância atribuída às ações de avaliação pelos inquiridos da amostra, procedemos a uma análise da sua interdependência, tendo por objetivo a redução do número dos itens.

A realização de uma Análise de Componentes Principais, com caráter exploratório, permitiu a extração de seis componentes que combinam os diferentes itens, e que explicam cerca de 69% da variância global. No quadro 39, apresentamos as componentes e os itens correlacionados com cada uma (destaque a negrito).

Quadro 39 - A1. Planejamento da Avaliação: Análise de Componentes Principais.

Itens	Componente					
	Organizar a avaliação	Definir referenciais	Definir funções e ponderações	Definir momentos de avaliação	Consultar normativos e dados	Verificar a qualidade da avaliação
Definir um protocolo de avaliação inicial	,780	-,168	-,011	-,099	-,057	-,254
Selecionar os intervenientes na avaliação (professor, alunos)	,664	,352	,254	-,056	-,289	,196
Planejar e organizar a avaliação	,606	,184	-,263	-,041	,279	,371
Determinar a utilização a dar aos resultados dos vários momentos de avaliação	,570	-,105	,505	-,063	,111	,218
Consultar os documentos de orientação da avaliação do grupo disciplinar ou departamento	,482	-,306	,152	,450	,297	-,104
Utilizar tabelas de especificações para definir o que avaliar	,164	,788	,189	-,071	,163	-,175
Desenvolver procedimentos de classificação sistemáticos.	,135	-,759	,083	,036	,283	-,322
Consultar o projeto educativo/curricular ou plano de turma	-,200	,331	-,094	,016	,068	-,269
Determinar o papel das várias funções de avaliação	,061	,131	,903	,219	,014	-,017
Atribuir pesos diferentes a projetos, exames, trabalhos de casa, provas de desempenho, para atribuir notas finais de período.	,045	,420	-,524	,448	,222	-,087
Definir os momentos de avaliação	-,042	,090	,053	-,776	,008	-,125
Escolher métodos ou formas de avaliação	,291	-,066	-,231	-,685	,063	-,085
Consultar a legislação sobre currículo e avaliação das aprendizagens	-,079	-,116	-,241	,236	-,815	-,079
Utilizar a avaliação anterior para orientar e definir o ensino	-,082	-,089	-,263	,230	,742	-,033
Reconhecer metodologias de avaliação antiéticas, ilegais ou inapropriadas.	-,021	-,024	,047	,168	,034	,846
<i>Variância Explicada (%)</i>	14,421	12,166	11,598	11,221	10,963	8,403
<i>Total de Variância Explicada (%)</i>	68,772					

Método de Extração: Análise de Componente Principal.

Método de Rotação: Varimax com Normalização de Kaiser.^a

a. Rotação convergida em 9 iterações.

De acordo com o peso dos itens em cada uma das componentes principais, para a categoria *A1. Planejamento da Avaliação* admitimos a definição de seis componentes distintas, a mobilizar como novas variáveis:

A101. Organizar o processo de avaliação.

A102. Definir referenciais.

A103. Estabelecer as funções e ponderações da avaliação.

A104. Definir os momentos de avaliação.

A105. Consultar os normativos e dados.

A106. Verificar a qualidade da avaliação.

São apresentados em seguida os dados relativos à categoria *A2. Planeamento do Ensino*, que integra quatro itens.

Quadro 40 - A2. Planeamento do Ensino: valores médios.

Itens	Sexo						Total		
	Feminino			Masculino			Média	DP	N
	Média	DP	N	Média	DP	N			
Evitar ensinar para o teste quando se preparam os alunos para os testes ou provas de desempenho.	3,30	,675	10	3,44	,629	16	3,38	,637	26
Definir objetivos e resultados de aprendizagem	3,70	,483	10	3,63	,500	16	3,65	,485	26
Integrar a avaliação nas unidades de ensino	3,70	,483	10	3,63	,500	16	3,65	,485	26
Utilizar os resultados da avaliação anterior no planeamento do ensino	3,10	,568	10	3,38	,500	16	3,27	,533	26

Escala: de 1 – *Nada importante* a 4 – *Muito importante*.

(*n*=30; *Missing*: 4)

Os aspetos mais valorizados pelos alunos relativamente ao planeamento do ensino são a definição de objetivos e resultados de aprendizagem, a integração da avaliação nas unidades de ensino e, ainda, evitar ensinar para o teste, ao preparar os alunos para um teste ou prova de desempenho. Os dados revelam uma preocupação, que situamos próxima da perspectiva de Gipps e Stobart (2003), em integrar a avaliação no próprio processo de ensino.

A análise da interdependência do itens, em ordem reduzir o seu número efetuou-se através da realização de uma Análise de Componentes Principais, com carácter exploratório, que permitiu a extração de dois componentes que combinam os itens e explicam cerca de 67% da variância global. No quadro 41, apresentamos as componentes e os respetivos itens correlacionados (destaque a negrito).

Quadro 41 - A2. Planejamento do Ensino: Análise de Componentes Principais.

Itens	Componente	
	Definir objetivos e resultados	Usar a avaliação para planejar o ensino
Definir objetivos e resultados de aprendizagem	,815	-,301
Integrar a avaliação nas unidades de ensino	,776	,425
Utilizar os resultados da avaliação anterior no planejamento do ensino	,216	,805
Evitar ensinar para o teste quando se preparam os alunos para os testes ou provas de desempenho.	-,188	,628
	<i>Variância Explicada (%)</i>	36,832
	<i>Total de Variância Explicada (%)</i>	29,729

Método de Extração: Análise de Componente Principal.

Método de Rotação: Varimax com Normalização de Kaiser.

a. Rotação convergida em 3 iterações.

O item *Evitar ensinar para o teste quando se preparam os alunos para os testes ou provas de desempenho*, não se enquadra semanticamente com o outro item da segunda componente, dificultando a sua interpretação. Além disso, este item apresenta uma comunalidade inferior a 0,5 (.429), não sendo portanto esta variável totalmente explicada pela componente. Por este motivo, o item é eliminado da componente, sendo adicionado como variável às duas componentes principais extraídas.

Como observámos no capítulo anterior, da análise de conteúdo das entrevistas que realizámos aos informantes-chave emerge a categoria da avaliação por exame como um tipo de avaliação realizado pelos docentes. Esta análise reforça igualmente a existência de sistemas de apoio às aprendizagens nas duas escolas estudadas, como forma de potenciar os resultados dos alunos. Nesse sentido, incluímos nesta categoria outros dois itens adicionais, por um lado, sobre a definição de momentos de apoio às aprendizagens e, por outro, sobre o estabelecimento de momentos de preparação para exames nacionais, itens que não foram incluídos explicitamente no questionário original.

Para a categoria *A2* admitimos a definição de duas componentes distintas, a que adicionamos os outros três itens, justificados anteriormente. São definidas como novas variáveis desta categoria:

A201. Definir objetivos e resultados

A202. Usar a avaliação para planejar o ensino

A203. Definir momentos de apoio às aprendizagens dos alunos

A204. Estabelecer momentos de preparação para os testes ou exames

A205. Evitar ensinar para o teste quando se preparam os alunos para os testes ou provas de desempenho

Seguem-se os dados relativos à categoria *A3. Referencialização*, que integra sete itens.

Quadro 42 - A3. Referencialização: valores médios.

Itens	Sexo						Total		
	Feminino			Masculino			Média	DP	N
	Média	DP	N	Média	DP	N			
Construir modelos de resposta para graduar respostas do tipo de ensaio	3,00	,471	10	3,13	,500	16	3,08	,484	26
Definir previamente escalas de avaliação do desempenho ou performance.	3,40	,516	10	3,38	,500	16	3,38	,496	26
Definir níveis de desempenho	3,70	,483	10	3,50	,516	16	3,58	,504	26
Construir pautas ou rubricas de avaliação	3,30	,483	10	3,25	,577	16	3,27	,533	26
Aferir critérios de avaliação	3,70	,483	10	3,81	,403	16	3,77	,430	26
Verificar a qualidade do referencial utilizado	3,60	,516	10	3,25	,447	16	3,38	,496	26
Analisar os programas para definição de referenciais de desempenho	3,30	,675	10	3,31	,479	16	3,31	,549	26

Escala: de 1 – *Nada importante* a 4 – *Muito importante*.

(n=30; Missing: 4)

As ações relativas à *Referencialização* são consideradas genericamente importantes. Destacam-se a aferição de critérios de avaliação e a definição de níveis de desempenho com as médias mais elevadas, 3,77 e 3,58 respetivamente, sendo de destacar ainda, mas com igual menor peso, a definição prévia de escalas de avaliação do desempenho ou performance e a verificação da qualidade do referencial utilizado. Os itens mais valorizados denotam o valor de uma avaliação referencializada (Hadgi, 1999) e a necessidade do uso de grelhas de leitura da realidade na avaliação das aprendizagens.

Após a identificação da importância atribuída às ações de avaliação pelos inquiridos da amostra, procedemos à análise da sua interdependência, tendo por objetivo a redução do número dos itens.

A realização de uma Análise de Componentes Principais, com caráter exploratório, permitiu a extração de três componentes que combinam os diferentes itens, e que explicam

cerca de 70% da variância global. No quadro 43, apresentamos as componentes e os itens correlacionados com cada uma (destaque a negrito).

Quadro 43 - A3. Referencialização: Análise de Componentes Principais.

Itens	Componente		
	Definir níveis e pautas de desempenho	Verificar a qualidade do referencial	Definir escalas de avaliação a partir do programa
Definir níveis de desempenho	,887	-,048	-,018
Construir pautas ou rubricas de avaliação	,765	,072	,061
Construir modelos de resposta para graduar respostas do tipo de ensaio	,534	-,523	,395
Verificar a qualidade do referencial utilizado	-,071	,830	,278
Aferir critérios de avaliação	,096	,812	-,151
Analisar os programas para definição de referenciais de desempenho	,009	-,023	,841
Definir previamente escalas de avaliação do desempenho ou performance.	,081	,044	,810
	<i>Variância Explicada (%)</i>	29,467	22,169
	<i>Total de Variância Explicada (%)</i>	70,461	18,826

Método de Extração: Análise de Componente Principal.

Método de Rotação: Varimax com Normalização de Kaiser.

a. Rotação convergida em 5 iterações.

Na sequência do exposto na categoria anterior sobre os dados das entrevistas e em relação à avaliação por exame, consideramos ser pertinente a inclusão nesta categoria de um item adicional sobre a produção de referenciais com base nos exames e nos bancos de itens do Ministério (IAVE).

De acordo com o peso dos itens em cada uma das componentes principais, para a categoria A3 admitimos a definição de três componentes distintas. Com a adição do item mencionado anteriormente, mobilizamos como novas variáveis da categoria:

A301. Definir níveis e pautas de desempenho

A302. Verificar a qualidade do referencial

A303. Definir escalas de avaliação a partir do programa

A304. Produzir referenciais com base nos exames nacionais ou no banco de itens

Apresentamos agora os dados relativos à categoria *A4. Definição de Situações de Prova*, composta por dois itens.

Quadro 44 - A4. Definição de Situações de Prova: valores médios.

Itens	Sexo						Total		
	Feminino			Masculino			Média	DP	N
	Média	DP	N	Média	DP	N			
Alinhar tarefas de desempenho com a instrução e os objectivos da disciplina.	3,10	,316	10	3,13	,342	16	3,12	,326	26
Idealizar ou criar situações de avaliação	3,40	,516	10	3,63	,500	16	3,54	,508	26

Escala: de 1 – Nada importante a 4 – Muito importante.

(n=30; Missing: 4)

De acordo com os inquiridos, a idealização ou criação de situações de avaliação é o item com maior expressão (3,54), sendo considerado também importante o alinhamento das tarefas de desempenho com a instrução e os objetivos da disciplina. Destacamos a importância dada à criação de situações de avaliação, que pode indiciar uma abordagem mais tecnicista da avaliação (Rodrigues, 1994), se associada à importância atribuída à definição de objetivos nas categorias anteriores.

Tomando por objetivo a redução do número dos itens, procedemos a uma Análise de Componentes Principais, com carácter exploratório, a qual permitiu a extração de um componente único, que explica cerca de 57% da variância global, valor inferior ao desejado. No quadro 45, apresentamos a componente e os respetivos itens.

Quadro 45 - A4. Definição de Situações de Prova: Análise de Componentes Principais.

Itens	Componente
Idealizar ou criar situações de avaliação	,758
Alinhar tarefas de desempenho com a instrução e os objectivos da disciplina.	-,758

Método de Extração: Análise de Componente Principal.

a. 1 componentes extraídos.

De acordo com o peso dos itens em cada uma das componentes principais, para a categoria A4 admitimos a definição de uma única componente, a mobilizar como nova variável:

A401. Criar situações de avaliação alinhadas com o ensino

A última categoria desta dimensão *A5. Instrumentação* é composta por oito itens, como se expõe em seguida.

Quadro 46 - A5. Instrumentação: valores médios.

Itens	Sexo						Total		
	Feminino			Masculino			Média	DP	N
	Média	DP	N	Média	DP	N			
Rever testes ou provas elaboradas por outros professores ou por si, para adequar às suas práticas de ensino (ao que ensina).	3,00	,471	10	3,06	,574	16	3,04	,528	26
Determinar se um teste realizado a nível nacional é válido para a avaliação dos seus alunos.	3,00	,667	10	2,81	,544	16	2,88	,588	26
Elaborar testes de papel e lápis.	2,60	,699	10	2,63	,619	16	2,62	,637	26
Construir instrumentos de avaliação novos ou originais	3,30	,675	10	3,19	,544	16	3,23	,587	26
Construir sistemas de produção de classificações	3,40	,516	10	3,00	0,000	16	3,15	,368	26
Verificar a qualidade dos itens de um teste	3,50	,527	10	3,19	,403	16	3,31	,471	26
Criar escalas de avaliação	3,30	,675	10	3,31	,479	16	3,31	,549	26
Construir listas de verificação	3,20	,632	10	3,25	,447	16	3,23	,514	26

Escala: de 1 – Nada importante a 4 – Muito importante.

(n=30; Missing: 4)

Na generalidade, as ações relativas à instrumentação são consideradas importantes pelos alunos inquiridos. Os dois itens com maior importância dizem respeito à criação de escalas de avaliação e à verificação da qualidade dos itens de um teste, em coerência com as opções manifestadas nas categorias anteriores *Planeamento da Avaliação* e *Referencialização*. Com menor peso, são destacados os itens relativos à construção de instrumentos de avaliação novos ou originais e à construção de listas de verificação.

Nesta categoria é manifesta uma preocupação com a produção de instrumentos originais e com a qualidade dos instrumentos, revelando um aparente interesse técnico e de controlo do processo de instrumentação, próprio da preparação teórica dos futuros

professores e de um interesse prático dos alunos, inerente ao estágio pedagógico em que se preparam para ingressar.

Identificada a importância atribuída às ações de avaliação pelos inquiridos da amostra, procedemos a uma análise da sua correlação, de forma a reduzir o número dos itens. A realização de uma Análise de Componentes Principais, de caráter exploratório, permitiu a extração de três componentes que combinam os vários itens, explicando cerca de 64% da variância global. No quadro 47, apresentamos as componentes e os itens correlacionados com cada uma (destaque a negrito).

Quadro 47 – A5. Instrumentação: Análise de Componentes Principais.

Itens	Componente		
	Verificar a qualidade dos instrumentos	Produzir instrumentos de avaliação originais	Verificar a adequação de instrumentos às práticas de ensino
Verificar a qualidade dos itens de um teste	,870	-,102	-,106
Construir instrumentos de avaliação novos ou originais	,714	,439	,202
Construir sistemas de produção de classificações	,636	,023	,218
Elaborar testes de papel e lápis.	,327	-,764	-,109
Criar escalas de avaliação	,353	,750	,035
Rever testes ou provas elaboradas por outros professores ou por si, para adequar às suas práticas de ensino (ao que ensina).	-,029	-,153	,806
Determinar se um teste realizado a nível nacional é válido para a avaliação dos seus alunos.	,131	,333	,686
Construir listas de verificação	,282	,396	,530
<i>Variância Explicada (%)</i>	32,772	18,601	13,056
<i>Total de Variância Explicada (%)</i>	64,429		

Método de Extração: Análise de Componente Principal.

Método de Rotação: Varimax com Normalização de Kaiser.

a. Rotação convergida em 4 iterações.

A interpretação da segunda componente refere-se aos valores apresentados pelo item *Construir instrumentos de avaliação novos ou originais*. Este item apresenta correlações com a primeira e segunda componentes, sendo associado na Matriz de Componente sem rotação à mesma componente que os itens *Criar escalas de avaliação* e *Construir listas de verificação*. Por este motivo e apesar do peso do item (,439) na Matriz Rotativa, optamos pela explicação pela segunda componente. O raciocínio explica a

mesma opção para o item *Construir listas de verificação* (,396).

Como já referimos, da análise de conteúdo das entrevistas aos informantes-chave emerge a categoria da avaliação por exame como um tipo de avaliação realizado pelos docentes. Neste sentido, tal como nas categorias *A2* e *A3*, incluímos um item adicional a esta categoria, referente à produção de testes com base nos exames nacionais ou no banco de itens do IAVE. Para a categoria *A5* admitimos a definição de três componentes distintas, a que adicionamos o referido item, sendo o elenco de itens da categoria composto pelas variáveis:

A501. Verificar a qualidade dos instrumentos

A502. Produzir instrumentos de avaliação originais

A503. Verificar a adequação de instrumentos às práticas de ensino

A504. Produzir instrumentos de avaliação com base nos exames nacionais ou no banco de itens

Dimensão B – Durante a Interação

Esta dimensão integra cinco categorias, a *Recolha de dados (B1)*, o *Questionamento (B2)*, a *Interpretação de resultados observados (B3)*, o *Fornecimento de informação aos alunos (B4)* e a *Tomada de decisões em direto (B5)*.

São expostos em seguida os dados relativos à categoria *B1. Recolha de dados*, que é composta por onze itens.

Quadro 48 – B1. Recolha de Dados: valores médios.

Itens	Sexo						Total		
	Feminino			Masculino			Média	DP	N
	Média	DP	N	Média	DP	N			
Avaliar os alunos através da observação	3,70	,483	10	3,31	,479	16	3,46	,508	26
Registrar dados formalmente sobre o desempenho dos alunos enquanto os observa	3,50	,527	10	3,38	,500	16	3,42	,504	26
Utilizar portefólios para avaliar o progresso dos alunos.	3,20	,422	10	2,81	,750	16	2,96	,662	26
Cumprir o protocolo de administração de testes ou provas estandardizadas externos (tempo, limitações...).	3,00	0,000	10	3,06	,574	16	3,04	,445	26
Obter informação de diagnóstico a partir de testes ou provas estandardizadas.	3,10	,316	10	3,06	,574	16	3,08	,484	26
Recolher dados informalmente	3,20	,422	10	3,50	,632	16	3,38	,571	26
Administrar testes	3,20	,632	10	3,13	,619	16	3,15	,613	26
Administrar provas de desempenho ou performance analíticas	3,10	,568	10	3,06	,443	16	3,08	,484	26
Administrar provas de desempenho ou performance autênticas (globais)	3,20	,632	10	3,31	,479	16	3,27	,533	26
Utilizar a avaliação como forma de sumariar o que os alunos aprenderam	2,90	,568	10	2,88	,500	16	2,88	,516	26
Recolher informação sobre os conhecimentos prévios dos alunos	3,40	,516	10	3,63	,500	16	3,54	,508	26

Escala: de 1 – Nada importante a 4 – Muito importante.

(n=30; Missing: 4)

Os onze itens que integram esta categoria são considerados importantes pelos inquiridos. A recolha de informação sobre os conhecimentos prévios dos alunos é o item a que é atribuída maior importância, sendo a observação a forma de recolha de dados privilegiada, a que é associado o registo formal sobre o desempenho observado dos alunos. Destaca-se a proximidade a uma perspetiva construtivista da avaliação (James, 2006), pela valoração da administração de provas de desempenho autênticas (globais) e da recolha de dados informal.

Para a redução do número de itens, procedemos à análise da interdependência dos vários itens. A Análise de Componentes Principais, de carácter exploratório, permitiu a extração de cinco componentes que combinam os diferentes itens, e que explicam cerca de 78% da variância global. No quadro 49, apresentamos as componentes e os itens correlacionados (destaque a negrito).

Quadro 49 – B1. Recolha de Dados: Análise de Componentes Principais.

Itens	Componente				
	Aplicar testes sumativos	Administrar provas de desempenho autênticas	Observar os alunos com registo formal	Recolher dados de modo informal	Diagnosticar os conhecimentos adquiridos
Utilizar a avaliação como forma de sumariar o que os alunos aprenderam	,885	,001	,130	,057	-,159
Administrar testes	,786	,219	-,026	,158	,192
Administrar provas de desempenho ou performance analíticas	,197	,815	,066	-,138	,195
Administrar provas de desempenho ou performance autênticas (globais)	,016	,809	-,094	,304	-,159
Utilizar portefólios para avaliar o progresso dos alunos.	,451	,554	,458	-,224	,048
Registar dados formalmente sobre o desempenho dos alunos enquanto os observa	,085	,055	,830	,179	-,183
Avaliar os alunos através da observação	-,562	-,151	,635	-,177	,212
Recolher dados informalmente	,131	-,067	,030	,911	,002
Cumprir o protocolo de administração de testes ou provas estandardizadas externos (tempo, limitações...).	,109	,295	,514	,600	-,031
Recolher informação sobre os conhecimentos prévios dos alunos	-,078	,110	-,134	-,051	,893
Obter informação de diagnóstico a partir de testes ou provas estandardizadas.	,198	-,377	,473	,154	,515
<i>Variância Explicada (%)</i>	25,782	17,018	13,461	11,831	9,773
<i>Total de Variância Explicada (%)</i>	77,866				

Método de Extração: Análise de Componente Principal.

Método de Rotação: Varimax com Normalização de Kaiser.^a

a. Rotação convergida em 10 iterações.

O item *Cumprir o protocolo de administração de testes ou provas estandardizadas externos (tempo, limitações...)* apresenta correlações com a terceira e quarta componentes, surgindo associado respetivamente a itens relacionados com a observação e com a recolha de dados informal. Além disso, por se tratar de um item específico e associado ao protocolo de aplicação dos exames externos, optamos pela sua utilização como variável autónoma, a adicionar às cinco componentes. Incluímos ainda, e de acordo com o nosso quadro teórico, uma variável relativa à aplicação de testes de natureza formativa, inexistente na versão inicial.

Admitindo a definição de cinco componentes para a categoria B1 e integrando os itens referidos anteriormente, definimos como novas variáveis:

B101. Aplicar testes sumativos

B102. Administrar provas de desempenho autênticas

B103. Observar os alunos com registo formal

B104. Recolher dados de modo informal

B105. Diagnosticar os conhecimentos adquiridos

B106. Cumprir o protocolo de administração de testes ou provas estandardizadas externos (tempo, limitações...).

B107. Administrar testes de natureza formativa

São apresentados em seguida os dados relativos à categoria *B2. Questionamento*, que integra dois itens.

Quadro 50 - B2. Questionamento: valores médios.

Itens	Sexo						Total		
	Feminino			Masculino			Média	DP	N
	Média	DP	N	Média	DP	N			
Efetuar questionamentos ou aplicar questionários com aviso prévio	2,90	,316	10	2,69	,602	16	2,77	,514	26
Realizar questionamentos orais aos alunos sem aviso	3,10	,316	10	3,06	,574	16	3,08	,484	26

Escala: de 1 – Nada importante a 4 – Muito importante.

(n=30; Missing: 4)

Os questionamentos orais ou escritos são considerados importantes pelos alunos inquiridos. Esta valorização pode estar associada quer a um interesse de controlo, quer a um interesse orientado para a realização de uma avaliação autêntica. A maior valoração do questionamento sem aviso pode indiciar uma orientação para uma avaliação mais autêntica, com proximidade de uma visão cognitivista da aprendizagem.

Explorada a importância atribuída às ações de avaliação pelos inquiridos, procedemos a uma análise da sua correlação, de modo a reduzir o número de itens. A Análise de Componentes Principais, de carácter exploratório, permitiu a extração de uma componente única nesta categoria. No quadro 51, apresentamos a componente e os itens correlacionados.

Quadro 51 - B2. Questionamento: Análise de Componentes Principais.

Itens	Componente
	Realizar questionamentos aos alunos
Realizar questionamentos orais aos alunos sem aviso	,786
Efetuar questionamentos ou aplicar questionários com aviso prévio	,786

Método de Extração: Análise de Componente Principal.

a. 1 componentes extraídos.

Para a categoria B2 admitimos a definição de uma componente única, definindo como nova variável:

B201. Realizar questionamentos aos alunos

Seguem-se os dados relativos à categoria B3. *Interpretação de resultados observados*, que agrega quatro itens.

Quadro 52 - B3. Interpretação de resultados observados: valores médios.

Itens	Sexo						Total		
	Feminino			Masculino			Média	DP	N
	Média	DP	N	Média	DP	N			
Avaliar informalmente os alunos	3,60	,516	10	3,19	,655	16	3,35	,629	26
Avaliar respostas orais dos alunos	3,50	,527	10	3,06	,772	16	3,23	,710	26
Avaliar atividades individuais em tempo real	3,70	,483	10	3,44	,512	16	3,54	,508	26
Avaliar atividades de grupo em tempo real	3,20	,632	10	3,19	,544	16	3,19	,567	26

Escala: de 1 – Nada importante a 4 – Muito importante.

(n=30; Missing: 4)

Segundo os inquiridos, a ação considerada mais importante diz respeito à avaliação das atividades individuais em tempo real, seguindo-se a avaliação informal e depois a avaliação das respostas orais dos alunos. A avaliação das atividades de grupo em tempo real, sendo considerada importante, corresponde ao item que detém um menor valor médio. Este aspeto denota uma inferior valorização da avaliação do aluno em grupo e está alinhado com as conceções da aprendizagem e de avaliação assumidas adiante pelos inquiridos, mais orientadas para o indivíduo que para o grupo, e remete-nos para possíveis

lacunas de formação referentes a uma perspetiva sociocultural do ensino e da aprendizagem (Gipps, 1998; James, 2006) o que, no âmbito da Educação Física, merece melhor exploração.

Tendo por objetivo a redução do número dos itens, efetuámos uma Análise de Componentes Principais, com carácter exploratório, a qual permitiu a extração de uma única componente que combinam os diferentes itens, e que explicam cerca de 48% da variância global. No quadro 53, apresentamos a componente e os respetivos itens.

Quadro 53 – B3. Interpretação de resultados observados: Análise de Componentes Principais.

Itens	Componente
	Avaliar atividades dos alunos em tempo real
Avaliar atividades individuais em tempo real	,784
Avaliar informalmente os alunos	,755
Avaliar atividades de grupo em tempo real	,732
Avaliar respostas orais dos alunos	,448

Método de Extração: Análise de Componente Principal.

a. 1 componentes extraídos.

O item *Avaliar respostas orais dos alunos* apresenta comunalidades reduzidas (,201) e uma correlação inferior a 0,5, embora acima do valor mínimo definido por Carvalho (2010). O item não é eliminado por se enquadrar na categorização resultante da nossa interpretação. Para a categoria B3 admitimos a definição de uma componente única, definindo como nova variável:

B301. Avaliar atividades dos alunos em tempo real

Apresentamos agora os dados relativos à categoria B4. *Fornecimento de informação aos alunos*, composta por dez itens.

Quadro 54 - B4. Fornecimento de informação aos alunos: valores médios.

Itens	Sexo						Total		
	Feminino			Masculino			Média	DP	N
	Média	DP	N	Média	DP	N			
Informar antecipadamente os alunos de como as notas vão ser atribuídas.	3,30	,675	10	3,38	,500	16	3,35	,562	26
Informar a turma sobre a classificação dos alunos com necessidades especiais.	3,00	,943	10	2,75	,856	16	2,85	,881	26
Fornecer feedback oral aos alunos	3,90	,316	10	3,81	,403	16	3,85	,368	26
Comunicar os resultados da avaliação aos alunos	3,40	,516	10	3,50	,516	16	3,46	,508	26
Fornecer feedback para melhorar o desempenho dos alunos	3,80	,422	10	3,88	,342	16	3,85	,368	26
Usar a avaliação para orientar a aprendizagem dos alunos	3,50	,527	10	3,56	,512	16	3,54	,508	26
Utilizar a avaliação como autorregulação do próprio aluno	3,30	,675	10	3,50	,516	16	3,42	,578	26
Informar os alunos acerca dos objetivos de aprendizagem	3,90	,316	10	3,69	,479	16	3,77	,430	26
Informar os alunos acerca dos critérios de desempenho	3,40	,516	10	3,50	,516	16	3,46	,508	26
Publicitar ou divulgar os critérios de avaliação aos alunos	3,30	,483	10	3,31	,704	16	3,31	,618	26

Escala: de 1 – Nada importante a 4 – Muito importante.

(n=30; Missing: 4)

Os inquiridos consideram importante o fornecimento de informação aos alunos. Neste quadro, as ações classificadas como muito importantes dizem respeito ao fornecimento de feedback oral aos alunos, ao fornecimento de feedback para melhorar o desempenho dos alunos e à informação dos alunos sobre os objetivos de aprendizagem. A valoração do feedback para a melhoria do desempenho remete-nos para uma orientação de acordo com as perspetivas construtivistas do ensino (James, 2006) e para uma utilização da avaliação como andaime no processo de ensino e aprendizagem (Gipps & Stobbart, 2003), no quadro da ideia de avaliação para a aprendizagem definida por De Ketele (2012).

Após a verificação da importância atribuída às ações de avaliação pelos inquiridos da amostra, procedemos à análise da sua correlação, tendo por objetivo a redução do número dos itens.

A realização da Análise de Componentes Principais, de carácter exploratório, permitiu a extração de três componentes que combinam os diferentes itens, e que explicam cerca de 65% da variância global. No quadro 55, apresentamos as componentes e os itens correlacionados com cada uma (destaque a negrito).

Quadro 55 – B4. Fornecimento de informação aos alunos: Análise de Componentes Principais.

Itens	Componente		
	Fornecer feedback aos alunos	Informar os alunos sobre os critérios de avaliação	Usar a avaliação para regular a aprendizagem dos alunos
Fornecer feedback para melhorar o desempenho dos alunos	,860	,003	,138
Fornecer feedback oral aos alunos	,855	,300	,112
Informar os alunos acerca dos objetivos de aprendizagem	,762	,394	,060
Informar antecipadamente os alunos de como as notas vão ser atribuídas.	,094	,799	,267
Publicitar ou divulgar os critérios de avaliação aos alunos	,393	,752	-,036
Informar os alunos acerca dos critérios de desempenho	,215	,669	-,216
Comunicar os resultados da avaliação aos alunos	,470	,521	,058
Utilizar a avaliação como autorregulação do próprio aluno	,112	-,054	,757
Informar a turma sobre a classificação dos alunos com necessidades especiais.	,156	,001	,679
Usar a avaliação para orientar a aprendizagem dos alunos	-,125	,499	,564
	<i>Variância Explicada (%)</i>	38,474	13,928
	<i>Total de Variância Explicada (%)</i>	64,642	12,241

Método de Extração: Análise de Componente Principal.

Método de Rotação: Varimax com Normalização de Kaiser.

a. Rotação convergida em 5 iterações.

O item *Comunicar os resultados da avaliação aos alunos* revela correlações com a primeira e segunda componentes e uma comunalidade relativamente reduzida (,495). Por este motivo e pelo enquadramento semântico optamos pela explicação da variável pela primeira componente *Fornecer feedback aos alunos*.

De acordo com o peso dos itens das várias componentes principais, para a categoria B4 admitimos a definição de três componentes distintas, identificando como novas variáveis:

B401. Fornecer feedback aos alunos

B402. Informar os alunos sobre os critérios de avaliação

B403. Usar a avaliação para regular a aprendizagem dos alunos

Apresentamos a última categoria desta dimensão B5. *Tomada de decisões em direto*, a qual é composta por um único item.

Quadro 56 - B5. Tomada de Decisões em Direto – valores médios.

Itens	Sexo						Total		
	Feminino			Masculino			Média	DP	N
	Média	DP	N	Média	DP	N			
Reajustar o ensino em função do desenvolvimento da aula	3,70	,483	10	3,63	,500	16	3,65	,485	26

Escala: de 1 – Nada importante a 4 – Muito importante.

(n=30; Missing: 4)

Os inquiridos consideram muito importante o reajustamento do ensino em função do desenvolvimento da aula. Este facto pode estar associado, por um lado, a um uso formativo da avaliação (Allal, 1986) como elemento regulador do processo de ensino e, por outro, a uma postura subjetivista da avaliação (Rodrigues, 1994) em que a autorregulação, aqui do trabalho do professor, assume um papel determinante.

Sendo único, o item mantém-se na categoria B5, com a redação:

B501. Reajustar o ensino em função do desenvolvimento da aula

Dimensão C – Após a Interação

Esta dimensão envolve cinco categorias, o *Registo de dados em diferido (C1)*, a *Interpretação de resultados em diferido (C2)*, a *Tomada de decisões em diferido (C3)*, o *Fornecimento de informações em diferido (C4)* e a *Classificação dos resultados de aprendizagem (C5)*.

São expostos em seguida os dados relativos à categoria *C1. Registo de dados em diferido*, que integra um item único.

Quadro 57 - C1. Registo de Dados em Diferido: valores médios.

Itens	Sexo						Total		
	Feminino			Masculino			Média	DP	N
	Média	DP	N	Média	DP	N			
Registrar dados do desempenho dos alunos em diferido	3,30	,675	10	3,06	,574	16	3,15	,613	26

Escala: de 1 – Nada importante a 4 – Muito importante.

(n=30; Missing: 4)

O registo de dados do desempenho dos alunos em diferido é considerado importante pelos alunos. A ausência de experiência de ensino dos inquiridos pode condicionar a atribuição de importância ao item, não sendo ainda conhecido o valor de uso desta estratégia de registo.

Tratando-se de um item único, mantém-se na categoria C1 com a redação:

C101. Registrar dados do desempenho dos alunos em diferido

São apresentados em seguida os dados relativos à categoria C2. *Interpretação de Resultados em Diferido*, que integra treze itens.

Quadro 58 - C2. Interpretação de Resultados em Diferido: valores médios.

Itens	Sexo						Total		
	Feminino			Masculino			Média	DP	N
	Média	DP	N	Média	DP	N	Média	DP	N
Avaliar a participação individual na classe.	3,40	,516	10	3,13	,500	16	3,23	,514	26
Avaliar a participação em grupo na classe.	3,00	,667	10	3,19	,544	16	3,12	,588	26
Interpretar os resultados de testes standard para os alunos e pais.	3,30	,483	10	2,81	,544	16	3,00	,566	26
Calcular e interpretar tendências centrais e variabilidade para os testes ou provas elaboradas pelos professores.	3,00	,471	10	2,94	,574	16	2,96	,528	26
Reconhecer utilizações dos resultados da avaliação antiéticas, ilegais ou inapropriadas.	3,20	,632	10	3,19	,544	16	3,19	,567	26
Corrigir provas sumativas	2,90	,316	10	3,19	,403	16	3,08	,392	26
Corrigir provas sumativas intermédias (parcelares)	3,20	,632	10	2,88	,500	16	3,00	,566	26
Comparar resultados entre as turmas ou escolas	2,50	,850	10	2,44	,629	16	2,46	,706	26
Analisar instrumentos ou materiais de avaliação previamente realizados por outros	3,20	,632	10	3,13	,500	16	3,15	,543	26
Analisar os valores de desempenho global da turma	3,40	,516	10	3,19	,403	16	3,27	,452	26
Verificar a qualidade do sistema de avaliação	3,80	,422	10	3,44	,512	16	3,58	,504	26
Avaliar trabalhos realizados em casa pelos alunos	3,30	,483	10	3,00	,516	16	3,12	,516	26
Avaliar produções escritas livres ou condicionadas dos alunos	3,00	0,000	10	2,75	,447	16	2,85	,368	26

Escala: de 1 – Nada importante a 4 – Muito importante.

(n=30; Missing: 4)

Os alunos consideram importantes as várias ações relacionadas com a interpretação de dados em diferido. O item a que é atribuída maior importância diz respeito à verificação da qualidade do sistema de avaliação, seguindo-se a análise dos valores globais da turma e a avaliação da participação individual na classe. O reconhecimento de utilizações antiéticas, ilegais ou inapropriadas dos resultados da avaliação é valorado em quarto lugar, destaque que fazemos pela consistência com o item mais importante, sobre a qualidade da avaliação. Mantém-se nesta categoria a tendência para uma preocupação de índole mais técnica com o processo de avaliação, já revelada nas categorias anteriores.

Após a identificação da importância atribuída às ações de avaliação pelos inquiridos da amostra, procedemos a uma análise da sua interdependência, tendo por objetivo a redução do número dos itens.

A realização de uma Análise de Componentes Principais, com carácter exploratório, permitiu a extração de cinco componentes que combinam os diferentes itens, e que explicam cerca de 71% da variância global. No quadro 59, apresentamos as componentes e os itens correlacionados com cada uma (destaque a negrito).

Quadro 59 – C2. Interpretação em Diferido: Análise de Componentes Principais.

Itens	Componente				
	Analisar e comparar resultados dos alunos	Avaliar produções dos alunos	Analisar materiais de avaliação realizados por outros	Aferir a legalidade e o rigor ético do uso dos resultados	Verificar a qualidade do sistema de avaliação produzido
Comparar resultados entre as turmas ou escolas	,799	,324	-,135	-,344	,174
Calcular e interpretar tendências centrais e variabilidade para os testes ou provas elaboradas pelos professores.	,747	,103	,007	,296	-,116
Analisar os valores de desempenho global da turma	,677	,281	,231	,040	,065
Avaliar a participação individual na classe.	-,562	,372	,465	,048	,262
Corrigir provas sumativas intermédias (parcelares)	,104	,754	,127	-,096	,125
Interpretar os resultados de testes standard para os alunos e pais.	,360	,675	,160	-,149	,027
Avaliar produções escritas livres ou condicionadas dos alunos	,130	,668	-,040	,283	-,103
Avaliar trabalhos realizados em casa pelos alunos	-,111	,639	,586	-,125	-,152
Analisar instrumentos ou materiais de avaliação previamente realizados por outros	,094	,124	,882	-,062	,054
Avaliar a participação em grupo na classe.	,149	-,077	,407	-,750	,021
Reconhecer utilizações dos resultados da avaliação antiéticas, ilegais ou inapropriadas.	,460	-,172	,304	,686	,038
Verificar a qualidade do sistema de avaliação	,134	,219	,077	,143	,802
Corrigir provas sumativas	,122	,193	,024	,149	-,731
<i>Variância Explicada (%)</i>	25,381	16,952	10,516	9,813	8,471
<i>Total de Variância Explicada (%)</i>	71,133				

Método de Extração: Análise de Componente Principal.

Método de Rotação: Varimax com Normalização de Kaiser.^a

a. Rotação convergida em 6 iterações.

Na análise de conteúdo efetuada às entrevistas, a emergência da categoria da avaliação por exame como um tipo de avaliação realizado pelos docentes, em conjunto com o quadro teórico que mobilizamos para o estudo, justificam a inserção de uma variável associada à comparação entre resultados da avaliação interna e da avaliação externa nesta categoria, à semelhança das categorias *A2*, *A3* e *A5*. Para a categoria *C2* admitimos a definição de cinco componentes distintas, a que adicionamos o referido item, sendo o elenco de itens da categoria composto pelas variáveis:

C201. Analisar e comparar resultados dos alunos

C202. Avaliar produções dos alunos

C203. Analisar materiais de avaliação realizados por outros

C204. Aferir a legalidade e o rigor ético do uso dos resultados

C205. Verificar a qualidade do sistema de avaliação produzido

C206. Comparar os resultados da avaliação interna com a avaliação externa

C3. Tomada de Decisões em Diferido

Seguem-se os dados relativos à categoria *C3. Tomada de Decisões em Diferido*, que inclui nove itens.

Quadro 60 - C3. Tomada de Decisões em Diferido: valores médios.

Itens	Sexo						Total		
	Feminino			Masculino			Média	DP	N
	Média	DP	N	Média	DP	N			
Rever os testes com base na análise dos itens.	3,20	,422	10	3,06	,443	16	3,12	,431	26
Utilizar os resultados da avaliação para tomar decisões de seriação ou promoção	3,20	,789	10	2,81	,544	16	2,96	,662	26
Utilizar os resultados da avaliação para determinar melhorias na turma.	3,50	,527	10	3,31	,479	16	3,38	,496	26
Utilizar os resultados da avaliação para determinar a eficácia da escola.	2,90	,738	10	2,69	,479	16	2,77	,587	26
Atribuir classificações.	3,30	,483	10	3,38	,619	16	3,35	,562	26
Discutir os resultados de avaliação com os outros professores	3,10	,316	10	3,06	,443	16	3,08	,392	26
Utilizar os dados da turma para reestruturar o ensino	3,30	,483	10	3,50	,516	16	3,42	,504	26
Verificar a qualidade dos instrumentos	3,60	,699	10	3,44	,629	16	3,50	,648	26
Redefinir os referenciais de avaliação	3,50	,527	10	3,25	,447	16	3,35	,485	26

Escala: de 1 – Nada importante a 4 – Muito importante.

(n=30; Missing: 4)

A preocupação técnica mantém-se nas respostas dos alunos, agora com a verificação da qualidade dos instrumentos como o item com importância mais elevada. Segue-se a utilização de dados da turma para reestruturação do ensino, indiciador por outro lado de uma utilização formativa da avaliação (Allal, 1986) e também a utilização da avaliação para determinar melhorias na turma a que associamos uma componente de diagnóstico consistente com a perspectiva da avaliação formativa. Destacamos ainda, como item com menor importância ($M=2,77$, $DP=.587$), a utilização dos resultados da avaliação para determinar a eficácia da escola.

Após a definição da importância atribuída às ações de avaliação, procedemos a uma análise da sua interdependência, para uma redução sustentada do número dos itens. A realização de uma Análise de Componentes Principais, com caráter exploratório, permitiu a extração de quatro componentes que combinam os vários itens, e que explicam cerca de 67% da variância global. No quadro 61, apresentamos as componentes e os itens correlacionados com cada uma (destaque a negrito).

Quadro 61 – C3. Tomada de Decisões em Diferido: Análise de Componentes Principais.

Itens	Componente			
	Redefinir o ensino ou a avaliação	Determinar a progressão dos alunos, com base na avaliação	Determinar a eficácia da escola e dos professores	Atribuir classificações aos alunos
Utilizar os dados da turma para reestruturar o ensino	,811	-,020	,188	,067
Redefinir os referenciais de avaliação	,705	,270	,034	,144
Rever os testes com base na análise dos itens.	,651	-,061	-,403	-,272
Utilizar os resultados da avaliação para tomar decisões de seriação ou promoção	-,060	,896	,001	-,087
Utilizar os resultados da avaliação para determinar melhorias na turma.	,553	,688	-,013	,092
Utilizar os resultados da avaliação para determinar a eficácia da escola.	,214	,181	,761	,057
Discutir os resultados de avaliação com os outros professores	,172	,358	-,629	,221
Atribuir classificações.	,146	,036	-,014	,850
Verificar a qualidade dos instrumentos	,363	,349	,091	-,451
<i>Variância Explicada (%)</i>	29,032	13,271	12,777	11,934
<i>Total de Variância Explicada (%)</i>	67,014			

Método de Extração: Análise de Componente Principal.

Método de Rotação: Varimax com Normalização de Kaiser.^a

a. Rotação convergida em 5 iterações.

O item *Utilizar os resultados da avaliação para determinar melhorias na turma* é explicado por duas componentes, contudo a opção pela sua explicação pela primeira componente *Redefinir o ensino ou a avaliação* encontra-se justificada na interpretação que fazemos a partir do valor atribuído a este item pelos inquiridos. Neste elenco de variáveis, não existe referência à tomada de decisão de informar o aluno para reorientação da sua aprendizagem, item que adicionamos. Fazemo-lo, por um lado, pela coerência com o nosso quadro teórico, designadamente na esteira de Gipps e Stobart (2003) e Shepard (2000) e, por outro, pelo alinhamento com a categoria seguinte, relativa ao *Fornecimento de*

informação em diferido.

De acordo com o peso dos itens em cada uma das componentes principais, para a categoria C3 admitimos a definição de quatro componentes distintas, a que adicionamos o mencionado item, sendo o elenco de itens da categoria composto pelas variáveis:

- C301. Redefinir o ensino ou a avaliação
- C302. Determinar a progressão dos alunos, com base na avaliação
- C303. Determinar a eficácia da escola e dos professores
- C304. Atribuir classificações aos alunos
- C305. Fornecer informação ao aluno para reorientar a sua aprendizagem

Apresentamos agora os dados relativos à categoria C4. *Fornecimento de informações em diferido*, composta por seis itens.

Quadro 62 - C4. Fornecimento de Informações em Diferido: valores médios.

Itens	Sexo						Total		
	Feminino			Masculino			Média	DP	N
	Média	DP	N	Média	DP	N			
Comunicar os resultados da avaliação aos pais e encarregados de educação.	3,40	,516	10	3,50	,632	16	3,46	,582	26
Comunicar os resultados da avaliação aos outros professores.	2,80	,422	10	2,94	,680	16	2,88	,588	26
Proteger a confidencialidade dos alunos em relação às classificações obtidas.	3,10	,738	10	2,81	,544	16	2,92	,628	26
Fornecer feedback escrito aos alunos	3,40	,516	10	3,00	,632	16	3,15	,613	26
Informar os alunos sobre os seus resultados de aprendizagem	3,70	,483	10	3,63	,500	16	3,65	,485	26
Fornecer feedback aos alunos através da internet (rede fechada da escola, email)	2,70	,483	10	2,69	,602	16	2,69	,549	26

Escala: de 1 – Nada importante a 4 – Muito importante.

(n=30; Missing: 4)

O item a que é dada maior importância nesta categoria refere-se à informação os alunos sobre os seus resultados de aprendizagem, que associamos por um lado a um interesse na transparência do processo de avaliação e por outro, a uma responsabilização do aluno (Brown, 2003). O segundo item com maior importância que relacionamos quer à transparência, quer à responsabilização, diz respeito à comunicação dos resultados da avaliação aos pais e encarregados de educação e o terceiro item mais valorado refere-se ao

fornecimento de feedback escrito aos alunos que, embora não esteja aqui claramente associado a uma ideia de regulação da aprendizagem, parece consentâneo com outros indícios da perspectiva subjetivista da avaliação (Rodrigues, 1994).

Identificada a importância atribuída às ações de avaliação pelos inquiridos da amostra, procedemos a uma análise da sua interdependência, tendo por objetivo a redução do número dos itens. A realização de uma Análise de Componentes Principais, de caráter exploratório, permitiu a extração de dois componentes que combinam os diferentes itens, e que explicam cerca de 54% da variância global. No quadro 63, apresentamos as componentes e os itens correlacionados com cada uma (destaque a negrito).

Quadro 63 – C4. Fornecimento de Informações em Diferido: Análise de Componentes Principais.

Itens	Componente	
	Comunicar os resultados aos alunos ou aos encarregados de educação	Fornecer feedback aos alunos
Proteger a confidencialidade dos alunos em relação às classificações obtidas.	,827	,057
Informar os alunos sobre os seus resultados de aprendizagem	,758	-,106
Comunicar os resultados da avaliação aos pais e encarregados de educação.	,581	,129
Fornecer feedback aos alunos através da internet (rede fechada da escola, email)	,064	,792
Comunicar os resultados da avaliação aos outros professores.	-,161	,756
Fornecer feedback escrito aos alunos	,171	,577
	<i>Variância Explicada (%)</i>	28,218
	<i>Total de Variância Explicada (%)</i>	53,649

Método de Extração: Análise de Componente Principal.

Método de Rotação: Varimax com Normalização de Kaiser.^a

a. Rotação convergida em 3 iterações.

De acordo com o peso dos itens em cada uma das componentes principais, para a categoria *C4* admitimos a definição de duas componentes distintas, a mobilizar como novas variáveis:

C401. Comunicar os resultados aos alunos ou aos encarregados de educação

C402. Fornecer feedback aos alunos

A dimensão encerra com a categoria C5. *Classificação dos resultados de aprendizagem*, composta por onze itens.

Quadro 64 - C5. Classificação dos resultados de aprendizagem: valores médios.

Itens	Sexo						Total		
	Feminino			Masculino			Média	DP	N
	Média	DP	N	Média	DP	N			
Utilizar um modelo de classificação baseado na comparação dos alunos com a média da turma (norma).	2,70	,823	10	2,63	,500	16	2,65	,629	26
Utilizar um modelo de classificação referenciado a critérios	3,30	,483	10	3,25	,577	16	3,27	,533	26
Integrar atividades extra no cálculo das notas.	2,80	,422	10	2,63	,719	16	2,69	,618	26
Integrar as capacidades dos alunos no cálculo de notas.	3,50	,527	10	3,19	,544	16	3,31	,549	26
Integrar o comportamento dos alunos no cálculo de notas.	3,40	,516	10	3,38	,619	16	3,38	,571	26
Integrar o progresso dos alunos no cálculo de notas.	3,30	,483	10	3,19	,544	16	3,23	,514	26
Integrar o esforço dos alunos no cálculo de notas.	3,40	,516	10	3,31	,602	16	3,35	,562	26
Integrar as presenças dos alunos no cálculo das notas.	3,40	,516	10	3,13	,619	16	3,23	,587	26
Classificar provas escritas	3,30	,483	10	3,06	,680	16	3,15	,613	26
Classificar provas de desempenho	3,60	,516	10	3,06	,250	16	3,27	,452	26
Classificar os alunos	3,50	,707	10	3,38	,719	16	3,42	,703	26

Escala: de 1 – Nada importante a 4 – Muito importante.

(n=30; Missing: 4)

Naturalmente, nesta categoria o item mais valorizado é aquele que se refere à classificação dos alunos (3,42), refletindo por um lado as vivências dos inquiridos como alunos e por outro um conhecimento das definições constantes na legislação, nomeadamente do Decreto-Lei nº 139/2012. Os dois itens mais valorados em seguida dizem respeito à integração do comportamento dos alunos e do seu esforço no cálculo de notas, sendo indiciador de uma visão holística da avaliação, compreendendo os vários domínios de aprendizagem, porventura em reflexo da formação recebida no ensino superior. Esta tendência é sustentada pela valorização dos itens relativos a inclusão do progresso e das presenças dos alunos na contabilidade da nota, os quais destacamos precisamente por este reforço. De salientar que a categoria relativa à classificação não apresenta itens valorados como muito importantes, nos valores médios obtidos.

Após a identificação da importância atribuída às ações de avaliação pelos

inquiridos da amostra, procedemos a uma análise da sua interdependência, tendo por objetivo a redução do número dos itens. A realização de uma Análise de Componentes Principais, com caráter exploratório, permitiu a extração de cinco componentes que combinam os diferentes itens, e que explicam cerca de 80% da variância global. No quadro 65, apresentamos as componentes e os itens correlacionados com cada uma (destaque a negrito).

Quadro 65 – C5. Classificação dos Resultados: Análise de Componentes Principais.

Itens	Componente				
	Integrar o progresso e o empenho dos alunos no cálculo de notas	Classificar o desempenho dos alunos	Integrar atividades não programadas no cálculo de notas	Classificar os alunos comparando -os com a média da turma	Classificar provas ou exames escritos
Integrar o progresso dos alunos no cálculo de notas.	,947	,096	-,020	-,074	-,047
Integrar as presenças dos alunos no cálculo das notas.	,788	,231	-,075	-,103	,262
Integrar o esforço dos alunos no cálculo de notas.	,662	-,367	,460	,096	,207
Integrar o comportamento dos alunos no cálculo de notas.	,651	-,434	,380	,052	,199
Classificar provas de desempenho	,194	,751	-,018	-,179	,318
Classificar os alunos	-,094	,684	-,016	,329	-,033
Integrar as capacidades dos alunos no cálculo de notas.	,479	,481	,475	,271	-,169
Integrar atividades extra no cálculo das notas.	-,050	-,057	,872	-,113	,140
Utilizar um modelo de classificação baseado na comparação dos alunos com a média da turma (norma).	,035	,150	-,034	,892	,009
Utilizar um modelo de classificação referenciado a critérios	,305	,173	,550	-,587	-,171
Classificar provas escritas	,166	,111	,106	,063	,924
<i>Variância Explicada (%)</i>	30,809	17,103	12,190	10,132	9,300
<i>Total de Variância Explicada (%)</i>	79,534				

Método de Extração: Análise de Componente Principal.

Método de Rotação: Varimax com Normalização de Kaiser.^a

a. Rotação convergida em 11 iterações.

Devido ao quadro teórico mobilizado e ao nosso interesse na caracterização das práticas de avaliação, mantemos o item *Utilizar um modelo de classificação referenciado a critérios*, e alteramos a sua redação para *Classificar os alunos com base em critérios predefinidos*, de forma a aumentar o seu potencial discursivo. A manutenção deste item autonomamente justifica-se pela valoração que lhe é dada pelos inquiridos (3,27, DP=.533), bem como pela contraposição com uma avaliação baseada na norma,

componente agora extraída da ACP e que aceitamos, embora recolha a menor valoração de todos os itens ($M=2,65$; $DP=,629$) pelos alunos. De acordo com o peso dos itens em cada uma das componentes principais, para a categoria C5 admitimos a definição de cinco componentes, a que adicionamos o item referido, a mobilizar como novas variáveis:

C501. Integrar o progresso e o empenho dos alunos no cálculo de notas

C502. Classificar o desempenho dos alunos

C503. Integrar atividades não programadas no cálculo de notas

C504. Classificar os alunos comparando-os com a média da turma

C505. Classificar provas ou exames escritos

C506. Classificar os alunos com base em critérios predefinidos

Dimensão D – Conceções

Esta dimensão envolve três categorias, correspondentes aos conceitos *Ensinar* (D1), *Aprender* (D2), e *Avaliar* (D3), cujos dados se expõem em seguida.

Quadro 66 - D. Conceções de ensino, aprendizagem e avaliação: valores médios.

Itens	Sexo						Total		N
	Feminino			Masculino			Média	DP	
	Média	DP	N	Média	DP	N	Média	DP	
<i>Ensinar</i>									
Ensinar é orientar o aluno para uma produção do conhecimento a partir de atividades sociais reais e autênticas.	4,60	,516	10	4,38	,500	16	4,46	,508	26
Ensinar é auxiliar os alunos a avaliar os seus esquemas mentais e promover a sua renovação	4,30	,483	10	4,38	,619	16	4,35	,562	26
Ensinar é treinar o aluno para produzir respostas adequadas aos estímulos.	4,40	,516	10	4,13	,885	16	4,23	,765	26
<i>Aprender</i>									
Aprender é uma resposta a determinado estímulo externo.	4,40	,516	10	4,06	,574	16	4,19	,567	26
Aprender é uma construção do aluno, personalizada, que é realizada com base nos seus adquiridos.	4,50	,527	10	4,38	,500	16	4,42	,504	26
Aprender é uma atividade social e colaborativa em que o conhecimento é produzido e desenvolvido em grupo.	4,60	,516	10	4,19	,544	16	4,35	,562	26
<i>Avaliar</i>									
A avaliação deve realizar-se de forma analítica, a partir de uma análise dos componentes separados.	3,50	1,080	10	3,31	,793	16	3,38	,898	26
A avaliação deve ser autêntica e promover a regulação do ensino e autorregulação do aluno.	4,60	,516	10	4,69	,479	16	4,65	,485	26
A avaliação deve ser holística e centrar-se na capacidade de o aluno lidar socialmente com situações complexas.	4,40	,516	10	4,50	,632	16	4,46	,582	26

Escala: de 1 – Discordo totalmente a 5 – Concordo totalmente.

(n=30; Missing: 4)

De acordo com os inquiridos, ensinar é orientar o aluno para uma produção do conhecimento a partir de atividades sociais reais e autênticas e também auxiliar os alunos a avaliar os seus esquemas mentais e promover a sua renovação. Aprender é uma construção do aluno, personalizada, que é realizada com base nos seus adquiridos, sendo também uma atividade social e colaborativa em que o conhecimento é produzido e desenvolvido em grupo. A avaliação, por sua vez, é autêntica e promove a regulação do ensino e a autorregulação do aluno, devendo ser holística e centrar-se na capacidade de o aluno lidar socialmente com situações complexas.

As opções dos inquiridos revelam a influência das perspetivas construtivistas e socioculturais (James, 2006) relativamente a estes conceitos. Em relação à noção de ensino verifica-se uma ênfase de raiz sociocultural, verificando-se contudo em relação aos conceitos de aprendizagem e de avaliação uma tendência construtivista, consentânea aliás com a valoração das práticas apresentada nas categorias *B1. Recolha de dados* e *B4. Fornecimento de informação aos alunos*.

Apesar dos destaques, os itens representativos da perspetiva behaviorista são valorados como importantes, manifestando a presença desta influência na concetualização do ensino e da aprendizagem pelos alunos inquiridos. Assumindo desde logo que as conceções são normalmente ecléticas, devemos contudo perspetivar este facto relativamente à necessidade de alinhamento entre as conceções dos professores sobre a aprendizagem, a sua forma de ensino e a sua ação avaliativa (Gipps, 1998; James, 2006) como indicadores de qualidade do ensino. A questão é, aliás, importante para a uma mobilização no quadro da agenda da formação inicial de professores em Educação Física, no sentido da compreensão das influências efetivas destas perspetivas nas práticas de ensino e na esfera didática da disciplina.

De forma a identificar as conceções dos professores relativamente a estes três conceitos são mantidos os nove itens correspondentes na nova versão do questionário.

Considerações finais em relação ao questionário

No quadro desta investigação, a caraterização das práticas de avaliação dos professores orienta-se para dois vetores, designadamente: a identificação dessas práticas e o conhecimento do valor que é atribuído a essas ações. Concluída a análise dos dados e a

redução do número de itens do questionário, é possível afirmar que a escala de atitudes mobilizada para esta versão resulta insuficiente, o que se deve a um conjunto de razões que expomos em seguida.

Em primeiro lugar, a realização de um inventário de práticas de avaliação impõe uma recolha de informação referente à existência e à frequência dessas práticas, o que o questionário não permite com esta escala, embora o tenhamos previsto para uma segunda versão. Em segundo lugar e em sequência, a escala utilizada inicialmente, de quatro pontos entre *1 – Nada importante* e *4 – Muito importante*, afigura-se-nos redutora pela pouca sensibilidade demonstrada na análise, sendo igualmente limitativa na interpretação dos dados, pela obrigação a uma constante leitura cruzada entre categorias. Por último, a valoração solicitada para cada ação de avaliação é absoluta, não tendo um referente específico e podendo por esse motivo ficar a dever-se a uma multiplicidade de razões.

Deste modo, a versão do final do nosso questionário, que denominamos *Inventário de Práticas de Avaliação* (iPratAval), compreende uma outra alteração além da redução das 127 variáveis iniciais para as 76 atuais, distribuídas pelas quatro dimensões e respetivas categorias. Para a obtenção de uma maior validade interna, o questionário integra agora uma escala dupla para cada item: a primeira para indicação da *Frequência* de cada ação, com quatro pontos (*Nunca; Algumas vezes; Muitas vezes; Sempre*) e a segunda para indicação do *Grau de relevância para as aprendizagens dos alunos*, esta com sete pontos (entre *Nada Relevante* e *Muito Relevante*), em substituição da escala de atitudes desta versão do pré-teste.

São cumpridos deste modo os objetivos delineados para o inventário de práticas, permitindo não só a identificação das práticas dos professores como também a frequência com o fazem e ainda a relevância atribuída a cada tarefa, utilizando como referente o impacto percebido de cada ação nas aprendizagens dos alunos. A versão final do questionário consta do anexo 4.

2. Concepções, práticas e usos da avaliação no ensino secundário nacional

No presente capítulo é apresentado o estudo empírico extensivo, realizado através da aplicação a nível nacional do questionário que produzimos, com a designação *Inventário de Práticas de Avaliação* (iPratAval). O capítulo está organizado em três secções: na primeira parte descrevemos o contexto do estudo, seguindo-se a análise e a interpretação e discussão dos dados.

2.1. O estudo extensivo

A peça que agora apresentamos refere-se à componente quantitativa da investigação e baseia-se no inquérito por questionário e na análise estatística inferencial. Procuramos caracterizar as práticas de avaliação dos professores do ensino secundário, na vertente descritiva do estudo, e estabelecer associações entre estas práticas e um conjunto de variáveis, numa vertente explicativa. Estas variáveis estão organizadas em dois grandes grupos: i) variáveis sociodemográficas – sexo, idade, grau académico e anos de docência; e ii) variáveis de contexto escolar – ano de escolaridade lecionado, disciplina com exame nacional, desempenho de cargos de coordenação, tipo de ensino (público, privado) e disciplina lecionada.

Contexto

Para o estudo quantitativo utilizámos um processo de amostragem intencional por rede ou “bola de neve” (Fortin, 2009) e próximo do tipo de amostragem dirigida pelos respondentes²⁷ definida em Salganik e Heckathorn (2004), um procedimento de amostragem que é normalmente utilizado para o estudo de populações de difícil acesso ou ocultas. A partir da determinação de uma rede de ligações é selecionado um primeiro conjunto de pessoas da população-alvo que servem como sementes de recrutamento de outros elementos na rede que voluntariamente participam, ou não, podendo servir eles

²⁷ Tradução livre do autor a partir de *Respondent-Driven Sample* (Heckathorn, 1997; Salganik & Heckathorn, 2004).

próprios como recrutadores de outros. Neste sentido esta amostragem dirigida pelos participantes funciona por sinapse, precisamente no sentido em que o primeiro conjunto de pessoas selecionado (axónio) serve de estímulo à participação de outras pessoas (dendritos), com quem estabelece ligação.

Ainda que a amostragem dirigida pelos participantes não seja aplicável a todas as circunstâncias de estudo de populações de difícil acesso ao investigador, Salganik e Heckathorn (2004) afirmam que os vários estudos realizados são reveladores da precisão que este tipo de amostragem permite, comparativamente aos resultados fornecidos por amostragens aleatórias. Para garantia desta precisão, salientam, numa amostragem desta natureza os investigadores devem utilizar uma amostra com o dobro do tamanho necessário calculado para uma amostra aleatória probabilística da mesma população a estudar (Salganik & Heckathorn, 2004).

A existência de semelhanças entre as características da população a que amostra permite aceder e as características da população-alvo, constituem um outro indicador de equivalência a resultados a uma amostragem probabilística, embora sujeita a procedimentos de verificação da sua confiabilidade.

Participantes no estudo

O universo de professores do 3º Ciclo e Secundário é composto por um total de 72509 professores no ensino público e privado²⁸. O inquérito teve a participação de 1002 professores do ensino secundário do país, público e privado, com representação dos dezoito distritos do continente e das duas regiões autónomas. O quadro seguinte apresenta a caracterização dos participantes no questionário nacional.

²⁸ Fonte: DGEEC/DSEE/DEEBS (2015). *Educação em Números - Portugal 2015*. O número de docentes refere-se a 2013-14, neste nível de ensino com a seguinte distribuição de professores por região: Norte - 25186; Centro - 15311; Área Metropolitana de Lisboa - 18815; Alentejo – 4872; Algarve – 3274; R. A. Açores - 2075; R. A. Madeira – 2976.

Quadro 67 – Caracterização dos participantes no inquérito nacional (iPratAval).

Variáveis sociodemográficas		<i>N=1002</i>	%	% Total
Sexo	Feminino	695	69,4%	100,00%
	Masculino	307	30,6%	
Idade	Até 40 anos	194	19,4%	100,00%
	41 - 50 anos	401	40,0%	
	> 50 anos	407	40,6%	
Grau académico mais elevado	Bacharelato	6	0,6%	100,00%
	Licenciatura	708	70,7%	
	Mestrado	268	26,7%	
	Doutoramento	20	2,0%	
Anos de docência	Até 7 anos (Descoberta)	43	4,3%	100,00%
	8 - 15 anos (Confiança)	163	16,3%	
	16 - 25 anos (Proficiência)	375	37,5%	
	>25 anos (Maturidade)	419	41,9%	

Relativamente à amostragem são respeitados os dois quesitos mencionados antes, em relação ao tamanho da amostra e à sua representatividade, ou seja, à semelhança de características com a população-alvo. Explicamo-lo a seguir.

Para um estudo com uma amostragem desta natureza, dirigida pelos participantes, é obedecida a condição de duplicação do tamanho da amostra aleatória necessária para uma população com 72509 indivíduos. Tratando-se de uma amostragem aleatória, para esta população seria necessária uma amostra de 383 inquiridos, cálculo efetuado para um nível de confiança de 95% e uma margem de erro de 5%. O número de 1002 participantes do inquérito ($N=1002$) é amplamente superior ao dobro da amostra aleatória definida, cumprindo a exigência relativa à fiabilidade de uma amostragem dirigida pelos participantes.

Por outro lado, a composição da amostra apresenta semelhanças evidentes com a população de professores em estudo (Anexo 5), em relação à sua distribuição por sexo, por tipo de ensino, público e privado, por disciplina e por distritos e regiões autónomas do país.

Dos 72509 docentes 3º Ciclo e Secundário do país, 51593 (71,3%) são mulheres e 20916 (28,7 %) são homens, existindo 65074 (89,7%) docentes no ensino público e 7435 (10,3%) no ensino privado, neste nível de ensino. Como se pode observar, a proporção de participantes é análoga em relação a estas duas variáveis, representando as mulheres 69,4% e os homens 30,6 % (Figura 4), sendo 89,4% do ensino público e 10,6% do ensino privado (Figura 5).

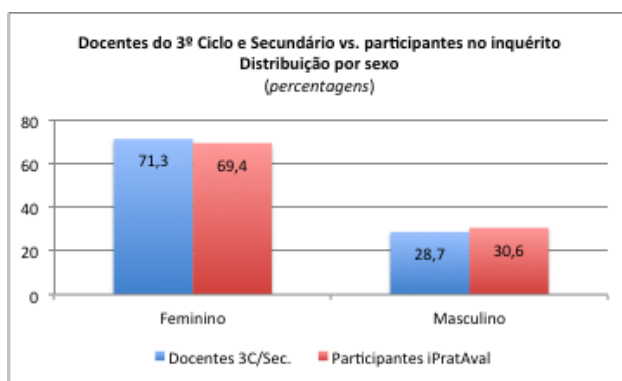


Figura 4 - Distribuição por sexo dos docentes a nível nacional e dos participantes no inquérito.

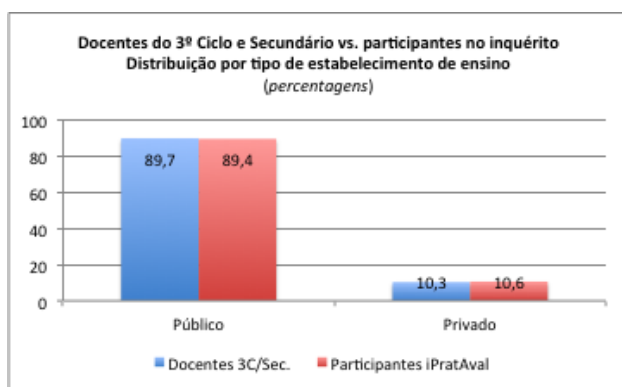


Figura 5 - Distribuição por tipo de estabelecimento de ensino dos docentes a nível nacional e dos participantes no inquérito

A distribuição dos participantes no inquérito por disciplina revela uma elevada semelhança com a distribuição de docentes do 3º Ciclo e Secundário a nível nacional (2013/2014). Há uma correspondência percentual global entre os participantes e a distribuição da população por disciplinas (Figura 6), em que destacamos a participação dos grupos de recrutamento dominantes de Português (13,7% a nível nacional) com 14,7% dos participantes, Matemática (11,7%) com 12,6%, Física e Química (8,5%), com 8,4% dos participantes, Biologia e Geologia (8,4%) com 11,7% e Educação Física (8,3%) com 10,3% dos participantes no inquérito.

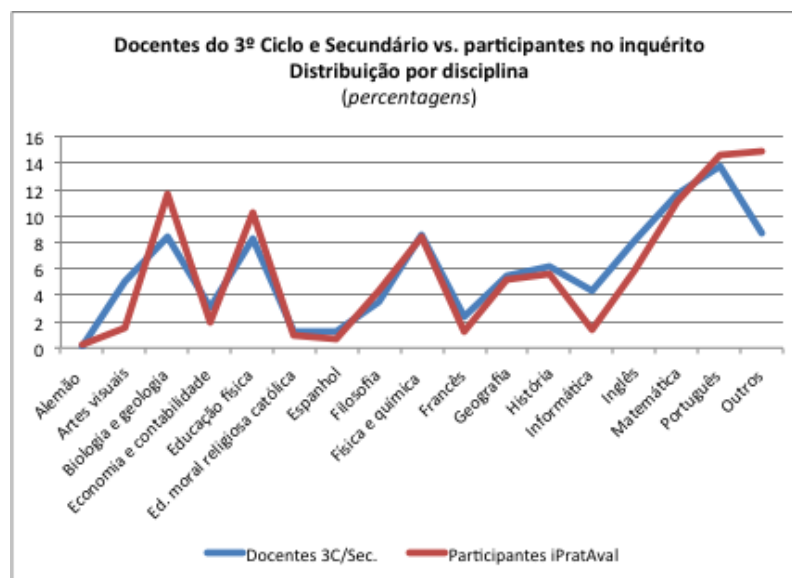


Figura 6 - Distribuição por disciplina: docentes a nível nacional e participantes no inquérito.

Em relação à distribuição no território português mantém-se uma proporção aproximada na maioria dos distritos, como se pode comprovar na figura seguinte. Verificam-se diferenças em Viana do Castelo, Évora, Leiria, Santarém, Vila Real, e Açores, com uma proporção maior de participantes e, por outro lado, com menor proporção, os distritos da Guarda, Setúbal e Porto.

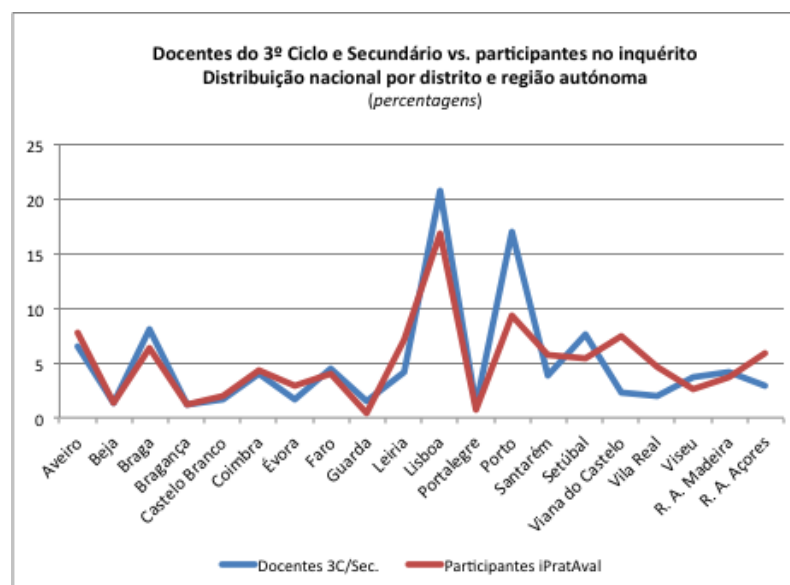


Figura 7 - Distribuição por distrito e região autónoma: docentes a nível nacional e participantes no inquérito.

Na generalidade encontra-se uma proporcionalidade similar à população nacional dos docentes do 3º Ciclo e Secundário. Neste sentido, verifica-se uma representatividade da amostra que permite sustentar uma abordagem inferencial à leitura dos dados.

Procedimentos

O questionário foi produzido no âmbito do estudo de profundidade, procedimento que apresentámos no capítulo anterior.

A versão final do questionário foi transposta para formato digital, na plataforma *LimeSurvey*, utilizando o respetivo servidor da Universidade de Coimbra e sujeita à verificação da lógica interna do questionário e procedimentos de testagem por um conjunto de professores, para verificação do funcionamento do processo de recolha online.

O inquérito foi submetido a um pedido de autorização ao Ministério da Educação, tendo sido obtida licença formal, da Direção Geral de Educação no início de 2016, para a sua aplicação nas escolas da rede pública do ensino secundário nacional. O mesmo pedido de autorização foi submetido às Secretarias Regionais de Educação das Regiões Autónomas da Madeira e Açores, tendo obtido a mesma autorização formal. Os endereços electrónicos das Escolas com ensino secundário do continente foram recolhidos a partir da página electrónica da DGESt (Direção Geral dos Estabelecimentos Escolares), tendo os endereços das escolas das Regiões Autónomas sido fornecidos diretamente por email, em conjunto com a autorização.

O pedido de colaboração das escolas e dos professores do ensino secundário, com indicação da autorização formal, foi enviado para 656 escolas do país (491 públicas), distribuídas pelos dezoito distritos e pelas duas regiões autónomas do país. Foram enviados lembretes antes do final do prazo estabelecido inicialmente, tendo sido alargado o prazo para o início do 3º período de aulas, de forma a intensificar a participação dos docentes.

A base de dados produzida foi testada ao longo da recolha em relação à gravação dos dados e em relação à sua transposição para tratamento estatístico no SPSS. Depois de encerrada a recolha os dados foram convertidos para o SPSS, para análise e tratamento estatístico, com estimativa da confiabilidade e da consistência interna do questionário.

As práticas de avaliação são caracterizadas por dimensão com uma descrição, em percentagens, da frequência de realização pelos docentes das ações definidas nos indicadores da categoria, numa escala recodificada para três níveis (*Nunca, Às vezes, Frequentemente*). A relevância das práticas de avaliação para as aprendizagens dos alunos é descrita através da média de valor atribuído a cada indicador, numa escala recodificada de sete pontos bipolarizados (de -3 a 3).

Para uma análise por dimensões, foram criados índices sintéticos para cada uma, depois de verificada a sua consistência interna, através da média aritmética dos respectivos indicadores. A fiabilidade foi verificada através do *Alpha de Cronbach*, que permitiu analisar a consistência de cada uma delas, no sentido de verificar se os diferentes indicadores medem o mesmo constructo (Carvalho, 2010). Os índices sintéticos foram produzidos a partir de uma Análise de Componentes Principais (ACP) com um único factor, sendo a qualidade do índice determinada pela quantidade de variância explicada (Brites, 2011: 240-241).

Os índices de práticas de avaliação e de relevância para a aprendizagem são cruzados, por categoria, com as variáveis sociodemográficas: sexo, idade, grau académico e anos de docência; e com as variáveis de contexto organizacional: ano que leciona, disciplina com exame nacional, desempenho de cargos de coordenação, tipo de ensino e disciplina lecionada.

A categorização da variável anos de docência foi produzida a partir de uma adaptação nossa, contextualizada à realidade portuguesa atual, dos trabalhos de Huberman (1992) e de Gonçalves (2000, *apud* Estrela, 2010: 27-30). Foram estabelecidas no quadro do estudo quatro etapas de desenvolvimento profissional dos docentes: i) até 7 anos, a etapa de *Descoberta*; ii) entre 8 a 15 anos, a etapa de *Confiança*; entre 16 e 25 anos, a etapa de *Proficiência*; e iv) mais de 25 anos de docência, a etapa de *Maturidade*.

O cruzamento dos índices com os dois conjuntos de variáveis, resulta em scores factoriais estandardizados, sendo considerados valores acima da média aqueles que apresentem um valor superior a zero (> 0) e inferiores à média os que apresentem valores abaixo de zero (< 0). Sendo valores estandardizados, a média é representada pelo valor zero ($M=0$).

Foram utilizados procedimentos de estatística descritiva, para a definição de frequências e médias relativas às variáveis em estudo. A análise dos dados foi sujeita a procedimentos de estatística inferencial, em ordem a determinar as diferenças entre grupos (inter-sujeitos), tendo sido utilizado o Teste T para amostras independentes e a análise de variância (ANOVA) unifatorial.

O Teste T permite averiguar se as médias de dois grupos em comparação diferem significativamente uma da outra e foi utilizado para a variável *sexo*, a variável recodificada *disciplina de exame* (para possibilitar a distinção entre disciplinas com e sem exame) e a variável *tipo de ensino*. Os resultados relativos a estes testes são apresentados respetivamente nos Anexos 8, 9 e 10.

A análise de variância (ANOVA) unifatorial permite-nos efetuar a comparação entre três ou mais grupos independentes relativamente a uma variável dependente intervalar, tendo sido utilizada para as variáveis *idade*, *grau académico*, *anos de docência*, *ano que lecciona*, *disciplina com e sem exame* e *funções de coordenação* (variável recodificada) e *disciplina que leciona com maior carga horária*²⁹. Perante a existência de diferenças, procurámos a sua identificação com a mobilização de *Testes Post Hoc*. Estes testes permitem uma comparação dos grupos dois a dois, identificando em que grupo existem diferenças estatisticamente significativas ($p < 0,05$). Foram mobilizados o *Teste Post Hoc de Sheffe* nos casos em que o teste de Levene revelou a existência de homogeneidade de variâncias e o *Teste Post Hoc de Games-Howell*, quando esta homogeneidade não se verificou.

Utilizámos a análise de dados multivariada para definição das variáveis predictoras das conceções de ensino e aprendizagem, com recurso ao modelo de regressão linear múltipla. A análise de regressão permite estudar a relação entre uma variável dependente e outras variáveis independentes. Os resultados são apresentados adiante, no capítulo *Conceções e atitudes e os dados* no Anexo 14.

²⁹ Anexo 10

2.2. Apresentação de resultados

A apresentação dos resultados do estudo em extensão organiza-se em cinco partes. Iniciamos com a caracterização das práticas de avaliação e da sua relevância para a aprendizagem, a qual segue uma estrutura única comum a partir das etapas de intervenção *Antes da Interação*, *Durante a Interação* e *Após a Interação*. Cada etapa integra cinco dimensões de práticas. Esta informação é complementada com a apresentação das técnicas e instrumentos de avaliação mais utilizados pelos docentes, seguindo-se uma exposição do tempo gasto e do momento dedicado às ações de avaliação. A apresentação dos resultados do estudo extensivo prossegue com uma referência às conceções de ensino, de aprendizagem e de avaliação dos inquiridos, terminando com uma exploração das atitudes dos docentes relativamente à sua ação avaliativa.

Os resultados estão organizados de acordo com uma estrutura comum, de acordo com as etapas *Antes da Interação*, *Durante a Interação* e *Após a Interação*, sendo analisadas cinco dimensões em cada etapa. Para cada dimensão é efetuada uma caracterização das práticas e em seguida uma análise da relevância atribuída a estas práticas em relação à aprendizagem dos alunos, sendo cruzadas com as variáveis em estudo (Anexo 6).

Procedemos a seguir à apresentação dos resultados do estudo extensivo, realizado com professores do ensino secundário a nível nacional ($N=1002$).

A. Antes da Interação

Esta etapa da avaliação envolve cinco dimensões, o Planeamento da Avaliação (A1), o Planeamento do Ensino (A2), a Referencialização (A3), a Definição de Situações de Prova (A4) e a Instrumentação (A5).

A1. Planeamento da Avaliação

A dimensão do planeamento da avaliação inscreve-se na etapa antes da interação. Refere-se à consulta dos normativos e dos dados relevantes, à organização do processo de avaliação e à definição de um referencial. Engloba ainda o estabelecimento das funções da

avaliação e das ponderações a utilizar, a definição desses momentos e a verificação prévia da qualidade da avaliação. Os indicadores apresentam a seguinte distribuição:

AIP. Práticas de planeamento da avaliação
(percentagens)

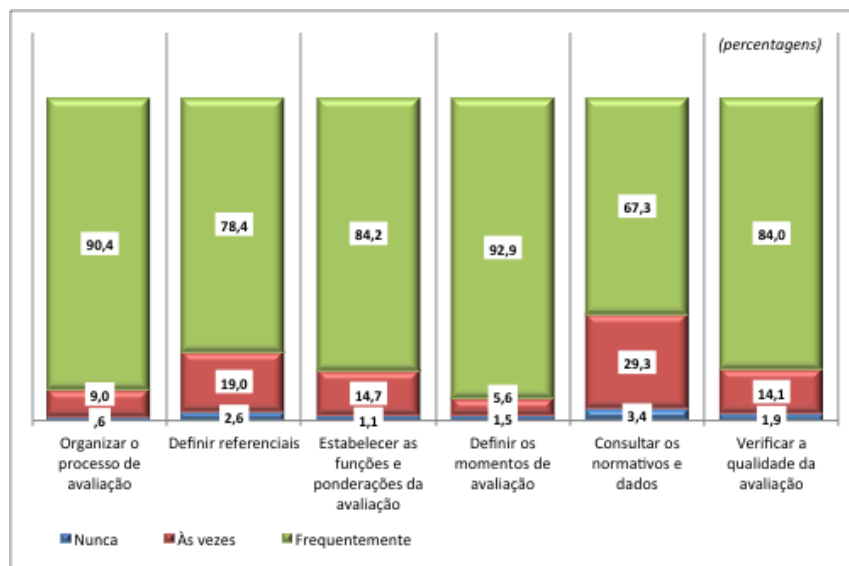


Figura 8 - Práticas de planeamento da avaliação.

Como se observa, todas as práticas são frequentes. As que são realizadas com uma maior frequência pelos docentes dizem respeito à definição dos momentos de avaliação e à organização do processo de avaliação, com estabelecimento das funções e ponderações da avaliação. A verificação da qualidade da informação é também realizada frequentemente pelos inquiridos. Saliente-se que 3,4 % dos inquiridos não consultam os normativos e os dados existentes, e que 29,3% apenas o fazem às vezes, quando os normativos legais e os normativos internos das escolas incluem indicações para o processo de planeamento do ensino e da avaliação.

Com base nestes indicadores, construímos o Índice sintético de Práticas de planeamento da avaliação³⁰. Os resultados, cruzados com as variáveis de caracterização que usamos no estudo, apresentam a seguinte configuração:

³⁰ Ver Anexo 7.

AIP.1. Práticas de planejamento da avaliação por sexo, idade, escolaridade e anos de docência

Apresentamos no quadro seguinte as práticas de planejamento da avaliação de acordo com estas quatro variáveis.

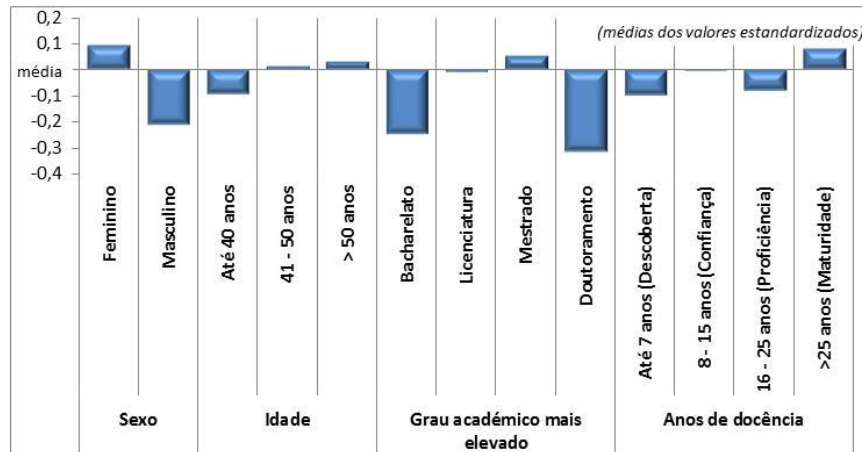


Figura 9 - Práticas de planejamento da avaliação por sexo, idade, escolaridade e anos de docência.

Como se apresenta nesta figura, as mulheres e os profissionais com mestrado e mais tempo de docência, são os que apresentam mais práticas de planejamento da avaliação. Encontram-se diferenças estatisticamente significativas apenas relativamente ao sexo ($t(982) = 4,411; p < 0,001$).

AIP.2. Práticas de planejamento da avaliação por ano, disciplina com exame nacional, cargos de coordenação e tipo de ensino

As variáveis ano de lecionação, presença de exame nacional, desempenho de cargos de coordenação e tipo de ensino são agora cruzadas com as práticas de planejamento da avaliação.

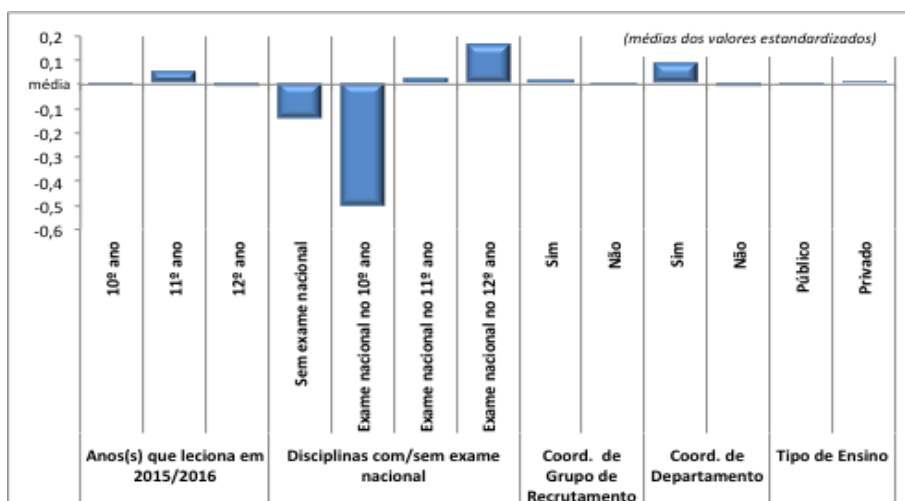


Figura 10 - Práticas de planeamento da avaliação por ano, disciplina com exame nacional, cargos de coordenação e tipo de ensino.

Os dados demonstram que a frequência das práticas de planeamento da avaliação é mais elevada nos professores que lecionam o 11º ano, nas disciplinas com exame no 12º e nos professores que desempenham a função de Coordenadores de Departamento. Embora se verifique um planeamento inferior à média nas disciplinas com exame no 10º ano, é nas disciplinas com exame que há mais planeamento da avaliação ($M=0,08$) e comparadas com as disciplinas sem exame ($M=-,144$), a diferença é estatisticamente significativa ($t(729)=-3,442; p<0,05$).

AIP.3. Práticas de planeamento da avaliação por disciplina

Apresentamos de seguida os dados referentes às práticas de planeamento da avaliação das várias disciplinas que integram os cursos do ensino secundário orientados para o prosseguimento de estudos.

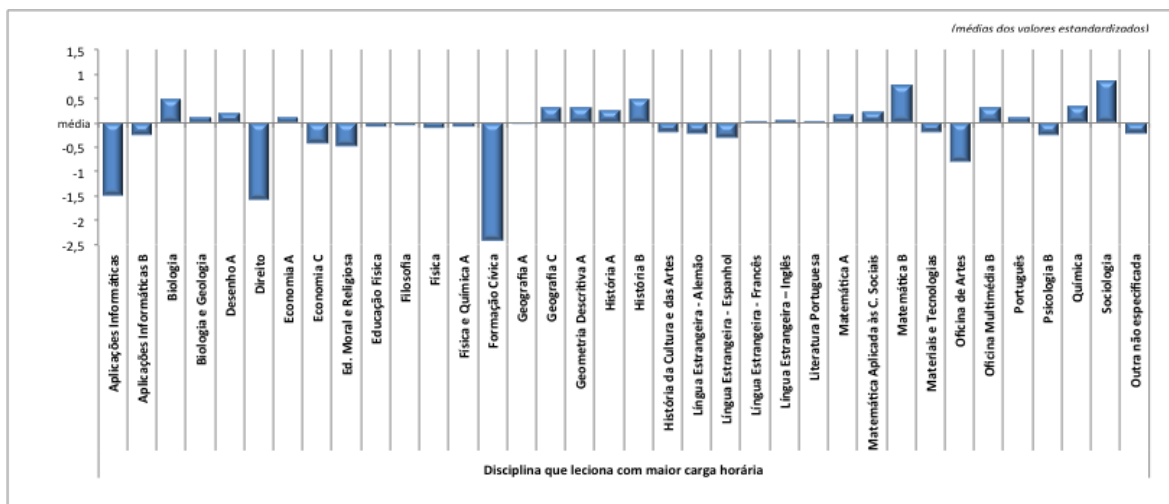


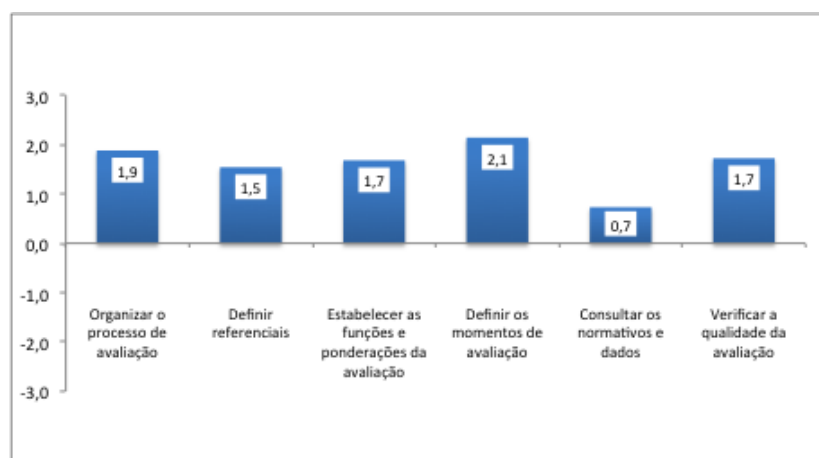
Figura 11 - Práticas de planeamento da avaliação por disciplina.

A avaliação é planificada em todas as disciplinas. É observável uma maior frequência nas disciplinas de Sociologia, Matemática B, Biologia e História B, seguindo-se as disciplinas de Química, Geografia C e Geometria Descritiva. As disciplinas de Formação Cívica, Direito e Aplicações Informáticas apresentam uma frequência de práticas de planeamento abaixo da média dos inquiridos. As disciplinas dos grupos de recrutamento dominantes, Português, Matemática, Física e Química Biologia e Geologia e Educação Física, situam-se próximas da média e não existem diferenças relevantes.

Sobre a relevância atribuída às práticas, os indicadores apresentam a seguinte distribuição:

A1R. Relevância das práticas de planeamento da avaliação

(média)



Escala: mínimo -3, máximo +3.

Figura 12 - Relevância das práticas de planeamento da avaliação.

Como se observa na figura acima, todas as práticas de planeamento da avaliação são valorizadas pelo inquiridos. As práticas com maior relevância para as aprendizagens dos alunos referem-se à definição dos momentos de avaliação e à organização da avaliação. Tal como antes, a consulta dos normativos e dos dados é menos valorizada que as outras práticas de planeamento da avaliação, em consonância com a menor frequência desta prática.

Apresentamos a seguir os dados resultantes do cruzamento da relevância atribuída às práticas com um conjunto de variáveis sociodemográficas e de contexto escolar.

A1R.1. Relevância das práticas de planeamento da avaliação por sexo, idade, escolaridade e anos de docência

De acordo com estas variáveis sociodemográficas, expomos nas figuras seguintes a relevância atribuída pelos professores inquiridos às práticas de planeamento da avaliação, relativamente às aprendizagens dos alunos.

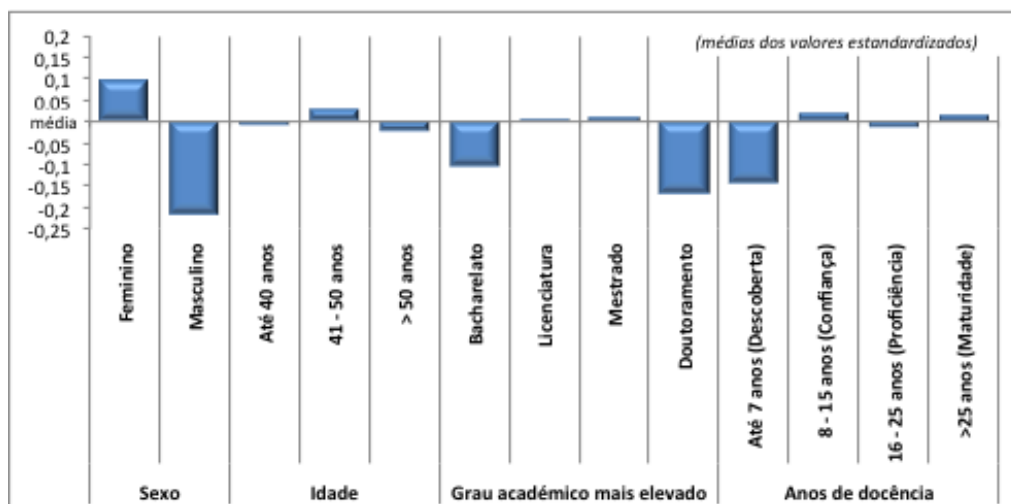


Figura 13 - Relevância das práticas de planeamento da avaliação por sexo, idade, escolaridade e anos de docência.

De acordo com os dados, as mulheres e os profissionais entre 41 a 50 anos, são os que atribuem maior importância às práticas de planeamento da avaliação. Encontram-se diferenças estatisticamente significativas apenas relativamente ao sexo

($t(973)=4,511;p<0,001$), com uma maior valorização das práticas de planeamento pelas professoras.

A1R.2. Relevância das práticas de planeamento da avaliação por ano, disciplina com exame nacional, cargos de coordenação e tipo de ensino.

A relevância das práticas de planeamento da avaliação é agora tratada em relação a um conjunto de variáveis de contexto escolar e que expomos a partir das figuras seguintes.

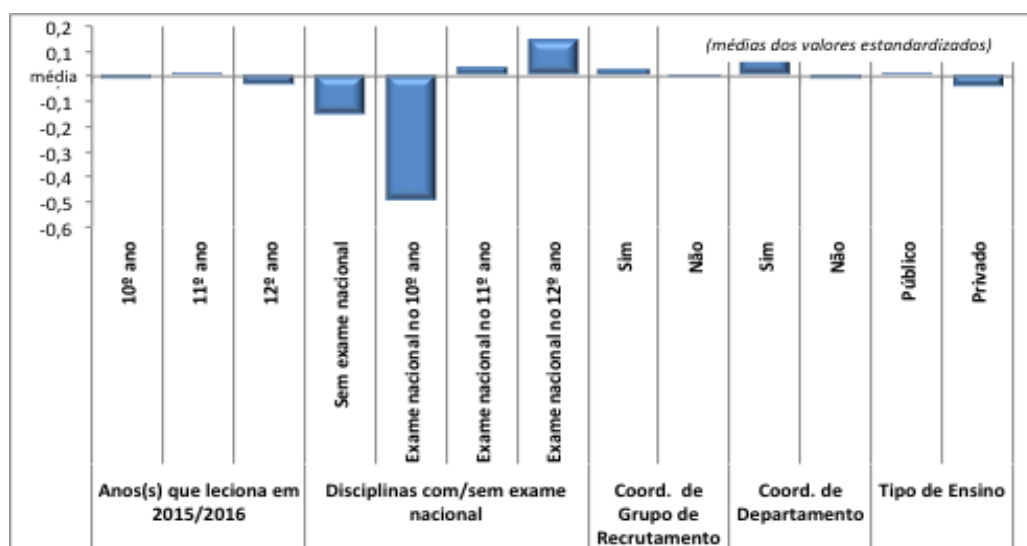


Figura 14 - Relevância das práticas de planeamento da avaliação por ano, disciplina com exame nacional, cargos de coordenação e tipo de ensino.

Os docentes que atribuem mais relevância às práticas de planeamento da avaliação são os docentes que lecionam disciplinas com exame nacional no 12º ano e os que desempenham funções de Coordenador de Departamento. Os professores do 11º ano, e os Coordenadores de ano, no ensino público apresentam uma valorização das práticas de planeamento da avaliação ligeiramente acima da média, destacando-se com uma valoração inferior a esta os docentes que lecionam disciplinas com exame nacional no 10º ano ou sem exame e ainda os docentes do ensino privado.

Existem diferenças entre as disciplinas com e sem exame nacional. As disciplinas sem exame ($M=-0,15$) atribuem uma menor relevância às práticas de planeamento da

avaliação do que as disciplinas que têm exame ($M=0,08$), sendo esta diferença estatisticamente significativa ($t(703)=-3,540; p<0,001$).

AIR.3. Relevância das práticas de planeamento da avaliação por disciplina.

Na figura que se segue, é apresentada a relevância atribuída às práticas de planeamento da avaliação em cada disciplina.

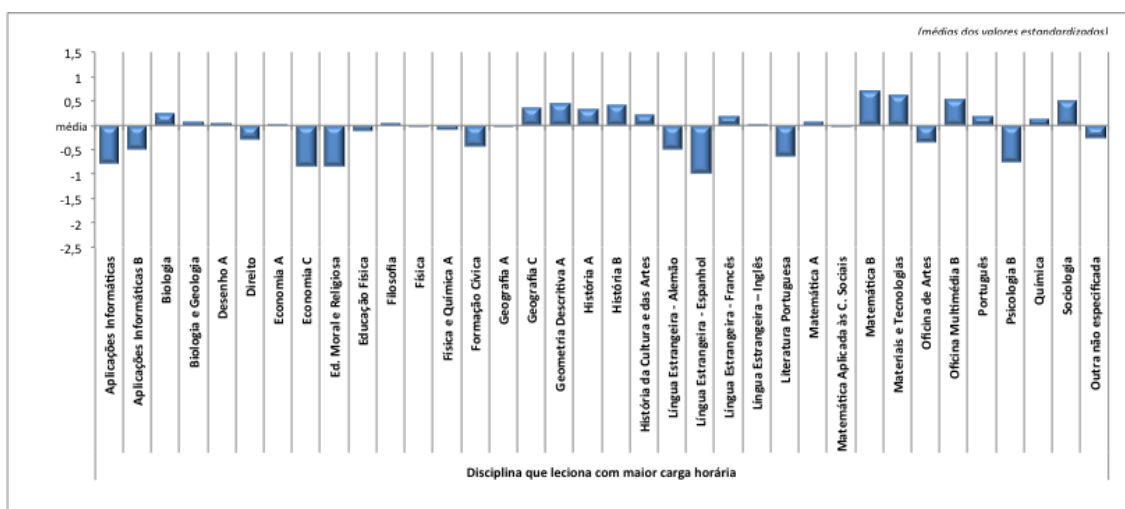


Figura 15 - Relevância das práticas de planeamento da avaliação por disciplina.

Como será natural, a totalidade das disciplinas atribui relevância ao planeamento da avaliação para as aprendizagens dos alunos. As disciplinas que atribuem uma maior valorização destas práticas são a Matemática B, Materiais e Tecnologias, Oficina Multimédia e a Sociologia. Os docentes das disciplinas de Biologia, Geografia A, Geometria Descritiva, Francês e Português atribuem a esta dimensão uma relevância apenas ligeiramente superior à média nacional dos inquiridos.

Há diferenças estatisticamente significativas na relevância atribuída às práticas de planeamento da avaliação entre as várias disciplinas ($F(32,826)=1,583; p<0,05$); solicitados os testes *Games-Howell* e *Tamhane* pela não homogeneidade de variâncias, não foram contudo identificadas as disciplinas que diferem umas das outras.

Os professores do ensino secundário fazem um planeamento da avaliação que inclui uma definição dos momentos de avaliação e a organização do processo de avaliação. Este planeamento envolve também a preparação dos referenciais e procedimentos de verificação da qualidade da avaliação.

A2. Planeamento do Ensino

A dimensão do planeamento do ensino acontece antes da interação com a turma. Inclui procedimentos como a definição de objetivos e resultados, a utilização da avaliação para planear o ensino, a definição de momentos de apoio às aprendizagens dos alunos e o estabelecimento de momentos de preparação para os testes ou exames, assim como o teor dessa preparação. Os indicadores apresentam a seguinte distribuição:

A2P. Práticas de planeamento do ensino

(percentagens)

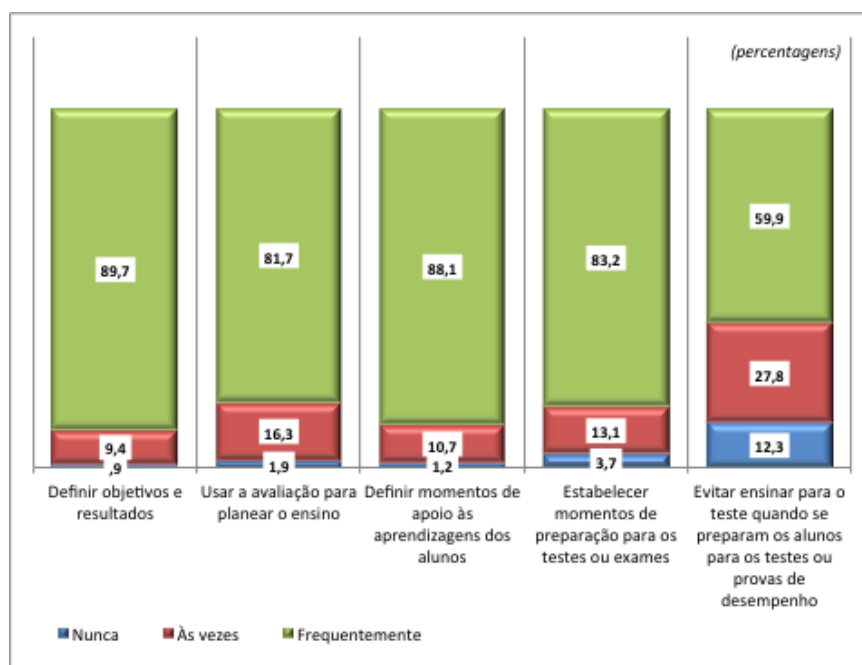


Figura 16 - Práticas de planeamento do ensino.

Como se observa, todas as práticas são frequentes. São mais frequentes as práticas de definição de objetivos e resultados, a definição de momentos de apoio às aprendizagens dos alunos e o estabelecimento de momentos de preparação para os testes ou exames. A avaliação serve para planejar o ensino e 60% dos professores revela preocupações sistemáticas de evitar ensinar para o teste quando preparam os alunos para os testes ou provas, enquanto 27,8% apenas o fazem por vezes e 12,3% não expressa essa preocupação, o que indicia a existência de práticas de ensino para o teste.

Com base nestes indicadores, construímos o Índice sintético de Práticas de planeamento do ensino³¹. Os resultados, em valores estandardizados, são cruzados com as variáveis de caracterização que usamos no estudo e apresentam a seguinte configuração:

A2P.1. Práticas de planeamento do ensino por sexo, idade, escolaridade e anos de docência

Apresentamos no quadro seguinte as práticas de planeamento do ensino de acordo com estas quatro variáveis.

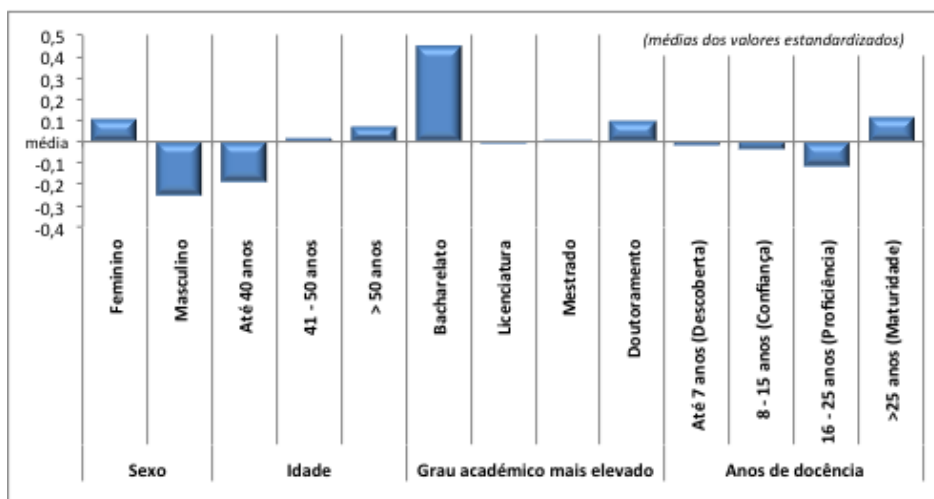


Figura 17 - Práticas de planeamento do ensino por sexo, idade, escolaridade e anos de docência.

³¹ Ver Anexo 7.

De acordo com a figura, o planejamento do ensino é realizado por todos os docentes, sendo as mulheres e os profissionais com bacharelato ou doutoramento, com mais de vinte e cinco anos de docência, aqueles que mais planejam. Note-se que os profissionais com bacharelato ou doutoramento têm uma representação relativamente baixa no estudo ($n=6$ e $n=20$, respetivamente). As mulheres planejam mais ($M=0,11$) do que os homens ($M=-0,25$), encontrando-se diferenças estatisticamente significativas relativamente ao sexo ($t(522)=5,089; p<0,001$). Existem também diferenças significativas na idade, entre os docentes até 40 anos ($M=-0,18$) e os docentes com mais de 50 anos ($M=0,7$), sendo estes quem mais planeja o ensino ($F(2,958)=4,236; p<0,05$).

A2P.2. Práticas de planeamento do ensino por ano, disciplina com exame nacional, cargos de coordenação e tipo de ensino

As variáveis ano de lecionação, presença de exame nacional, desempenho de cargos de coordenação e tipo de ensino são agora cruzadas com as práticas de planeamento do ensino.

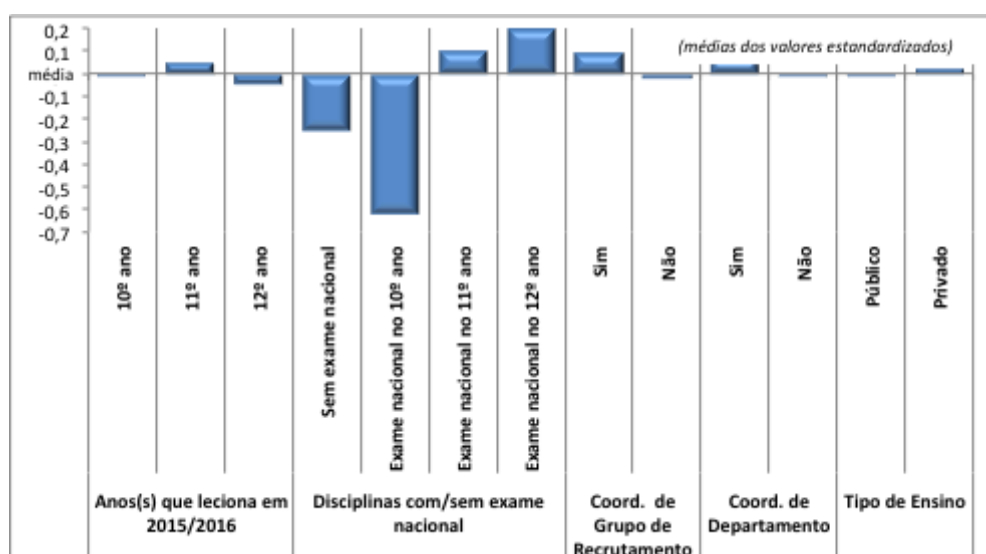


Figura 18 - Práticas de planeamento do ensino por ano, disciplina com exame nacional, cargos de coordenação e tipo de ensino.

Os resultados apresentam uma frequência das práticas de planeamento do ensino mais elevada nos professores que lecionam o 11º ano, em disciplinas com exame nacional no 12º e no 11º ano. Os docentes das disciplinas com exame planejam mais ($M=0,14$) do que aqueles cujas disciplinas não têm exame ($M=-0,25$), sendo a diferença estatisticamente

significativa ($t(645)=5,842; p<0,001$) e relevante para o estudo se atendermos a que os docentes das disciplinas sem exame representam mais de um terço (36,9%) dos inquiridos. Os docentes com funções de Coordenação também planificam mais e não se verificam diferenças assinaláveis entre os ensinos público e privado em relação ao planeamento do ensino.

A2P.3. Práticas de planeamento do ensino por disciplina

Apresentamos de seguida os dados referentes às práticas de planeamento do ensino das várias disciplinas que integram os cursos do ensino secundário orientados para o prosseguimento de estudos.

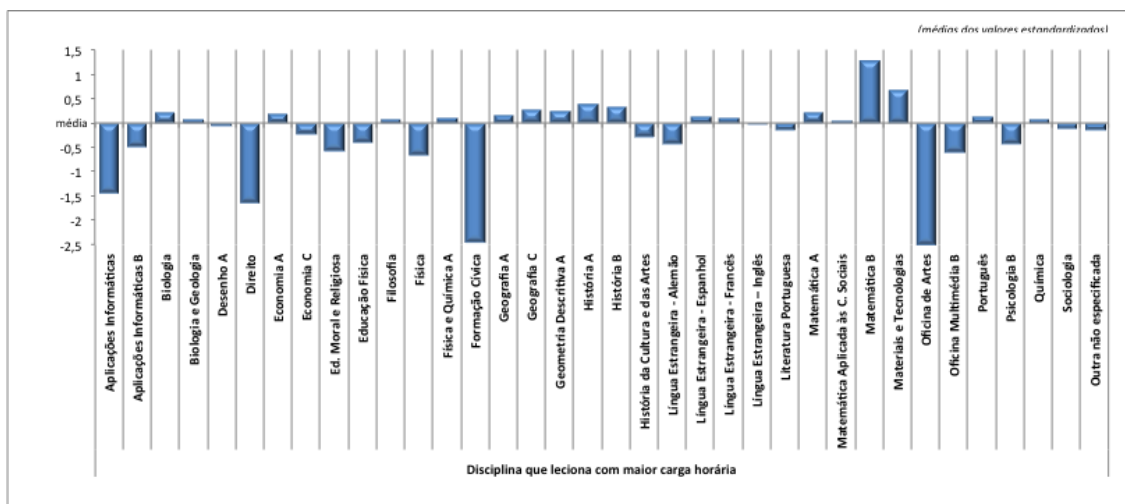


Figura 19 - Práticas de planeamento do ensino por disciplina.

Como mencionámos, o ensino é planeado por todas as disciplinas. Para além de uma frequência maior destas práticas em duas das disciplinas com menor representação no inquérito, Matemática B e Materiais e Tecnologias, pode constatar-se que as disciplinas que mais planificam o ensino são História A, História B, Geografia C, Geometria Descritiva A, Biologia, Matemática A e Economia A. Por outro lado, as duas disciplinas de Aplicações Informáticas, Direito, Formação Cívica e Oficina de Artes apresentam uma frequência de práticas visivelmente menor. As disciplinas de Oficina Multimédia, Física e Educação Física, também revelam práticas de planeamento abaixo da média dos inquiridos. Verifica-se que a diferença entre disciplinas é significativa estatisticamente

($F(32,815)= 2,263;p<0,001$). Verificada a homogeneidade de variâncias, o teste de *Scheffe* não apresentou diferenças entre disciplinas. Solicitado o teste Post Hoc de *Bonferroni* os dados mostram diferenças significativas entre o planeamento do ensino em Educação Física ($M=-12$), que é menor, relativamente às disciplinas de História A ($M=0,32$), e a disciplinas de grupos dominantes, Matemática A ($M=0,07$) e Português ($M=0,19$).

O quadro seguinte resume as diferenças observadas e a respectiva significância estatística.

Quadro 68 - Práticas de planeamento do ensino – Resumo de diferenças de médias com significância estatística entre disciplinas.

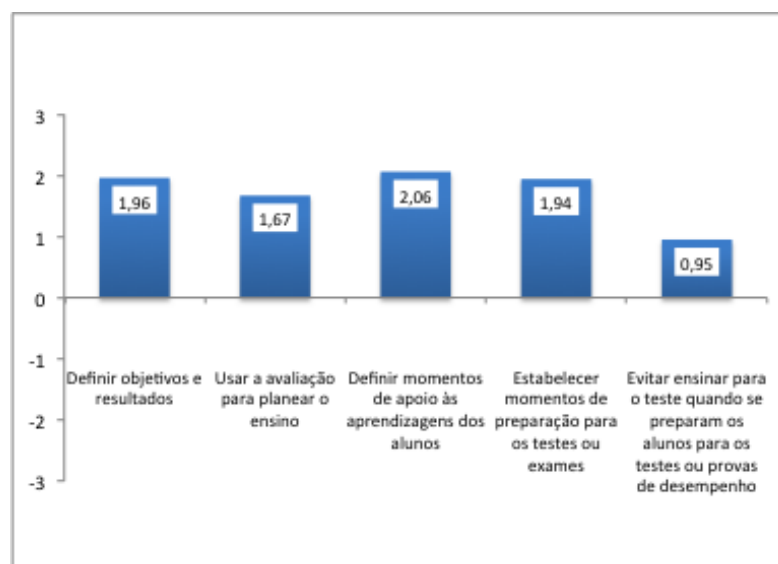
	História A	Matemática A	Português
Educação Física	-,800*	-,627*	-,546*

* $p < 0,05$.

Sobre a relevância atribuída às práticas, os indicadores apresentam a seguinte distribuição:

A2R. Relevância das práticas de planeamento do ensino

(média)



Escala: mínimo -3, máximo +3.

Figura 20 - Relevância das práticas de planeamento do ensino.

Como se verifica, é atribuída relevância para a aprendizagem dos alunos a todas as práticas de planeamento do ensino. Curiosamente, a definição de momentos de apoio às aprendizagens dos alunos surge aqui como a prática mais valorizada, seguindo-se a definição de objetivos e de resultados a atingir e o estabelecimento de momentos de preparação para os exames. O uso da avaliação para a preparação do ensino tem menor relevância, o que é coerente com a anterior indicação de práticas menos frequentes de consulta de dados no planeamento da avaliação. A questão do controlo da preparação dos alunos em relação a um ensino para o teste é a ação com menor relevância atribuída, sendo indiciadora dessas mesmas práticas, sobretudo se relembrado que apenas 59,9% dos docentes valora esta preocupação.

Apresentamos a seguir os dados resultantes do cruzamento da relevância atribuída às práticas com um conjunto de variáveis sociodemográficas e de contexto escolar.

A2R.1. Relevância das práticas de planeamento do ensino por sexo, idade, escolaridade e anos de docência

De acordo com estas variáveis sociodemográficas, expomos nas figuras seguintes a relevância atribuída pelos professores inquiridos ($N=1002$) às práticas de planeamento do ensino, relativamente às aprendizagens dos alunos.

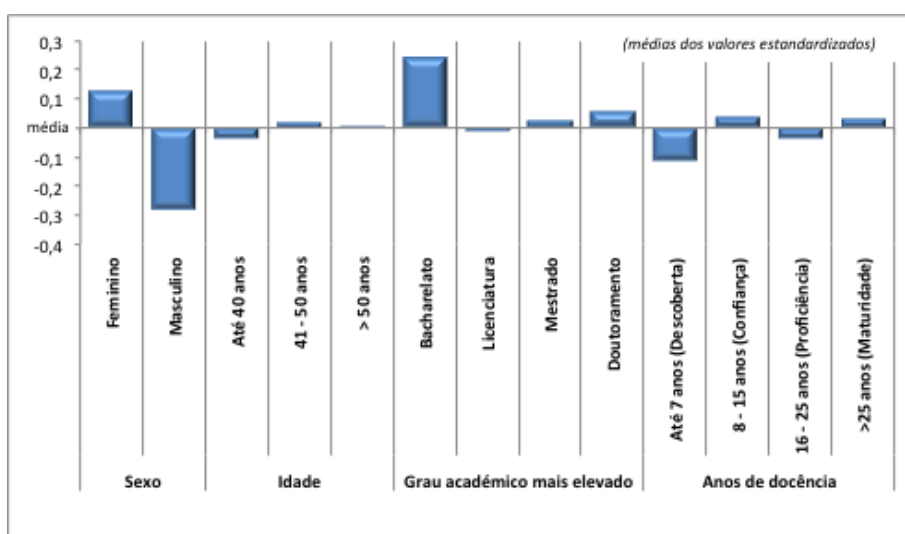


Figura 21 - Relevância das práticas de planeamento do ensino por sexo, idade, escolaridade e anos de docência.

De acordo com a figura, as mulheres e os profissionais com bacharelato ou doutoramento, com 8 a 15 anos de serviço, são os que atribuem maior importância às práticas de planejamento do ensino. Encontram-se diferenças estatisticamente significativas apenas relativamente ao sexo ($t(514)= 5,594; p<0,001$).

A2R.2. Relevância das práticas de planejamento do ensino por ano, disciplina com exame nacional, cargos de coordenação e tipo de ensino.

A relevância das práticas de planejamento do ensino é agora tratada em relação a um conjunto de variáveis de contexto escolar, o que expomos a partir das figuras seguintes.

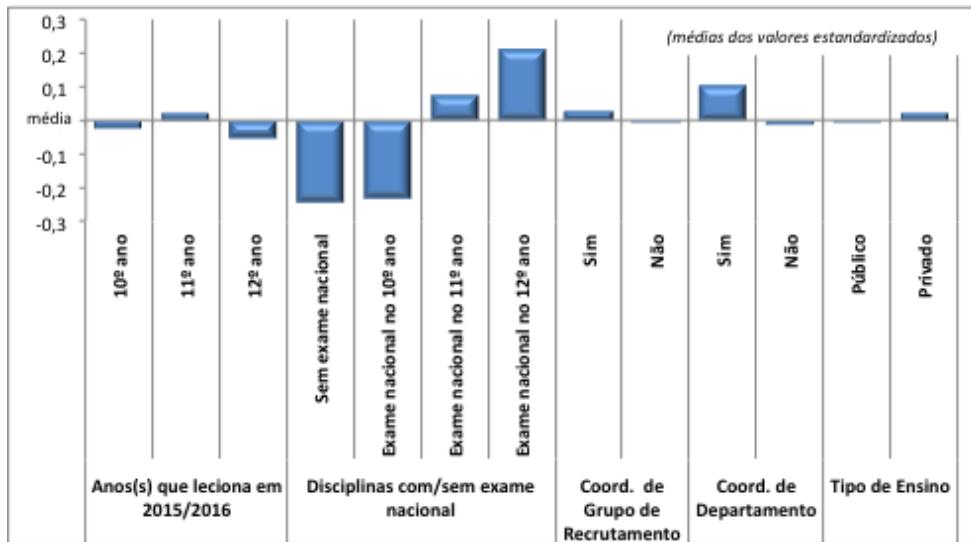


Figura 22 - Relevância das práticas de planejamento do ensino por ano, disciplina com exame nacional, cargos de coordenação e tipo de ensino.

As práticas de planejamento do ensino são mais valorizadas em relação às aprendizagens dos alunos pelos docentes que lecionam disciplinas com exame nacional no 12º e no 11º ano e desempenham funções de Coordenador(a) de Departamento. Os professores das disciplinas sem exame nacional ou com exame no 10º ano valorizam menos as práticas de planejamento do ensino.

Existem diferenças entre as disciplinas com e sem exame nacional. As disciplinas sem exame ($M=-0,24$) atribuem uma menor relevância às práticas de planejamento do

ensino do que as disciplinas que têm exame ($M=0,14$), sendo esta diferença estatisticamente significativa ($t(647)=-5,585; p<0,001$).

A2R.3. Relevância das práticas de planeamento do ensino por disciplina.

Na figura que se segue, é apresentada a relevância atribuída às práticas de planeamento do ensino em cada disciplina.

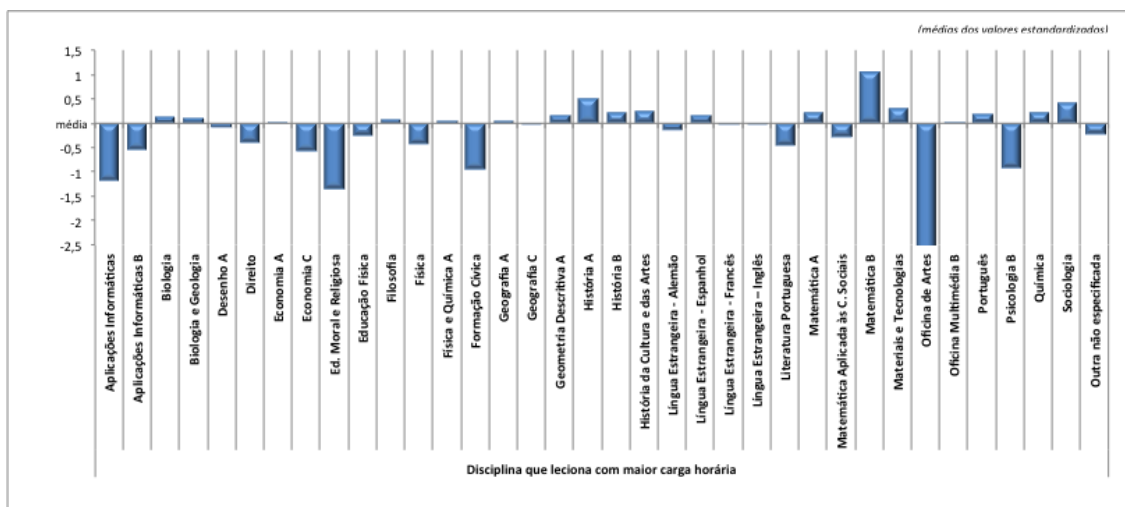


Figura 23 - Relevância das práticas de planeamento do ensino por disciplina.

A totalidade das disciplinas atribui relevância ao planeamento do ensino para as aprendizagens dos alunos. As disciplinas que atribuem uma maior valorização destas práticas são a Matemática B, História A e Sociologia. Os docentes das disciplinas de História B, História da Cultura e das Artes, Matemática A, Química e Português atribuem a esta dimensão uma relevância ligeiramente superior à média nacional dos inquiridos. Destacam-se com menor valorização das práticas de planeamento do ensino as disciplinas de Oficina de Artes, de Educação Moral e Religiosa, de Aplicações Informáticas e Formação Cívica.

São verificadas diferenças estatisticamente significativas na relevância atribuída às práticas de planeamento do ensino ($F(32,808)=2,221; p<0,001$). De acordo com o resultado do teste *Post Hoc* de *Games-Howell* estas diferenças referem-se a uma menor

relevância atribuída pela disciplina de Educação Física ($M=0,27$), face à relevância atribuída pelos docentes de História A ($M=0,48$) ao planeamento do ensino.

As ações de planeamento do ensino englobam a definição de objetivos e resultados, a definição de momentos de apoio às aprendizagens dos alunos e o estabelecimento de momentos de preparação para os testes ou exames. O planeamento do ensino é realizado maioritariamente pelas mulheres, com bacharelato ou doutoramento, na etapa de maturidade, com mais de vinte e cinco anos de docência e mais de 50 anos de idade, a lecionar disciplinas com exame nacional e com funções de coordenação.

A3. Referencialização

A referencialização é uma dimensão da etapa pré-interativa da avaliação. O processo refere-se à produção de referenciais com base nos exames nacionais ou no banco de itens do IAVE, à definição de níveis e pautas para avaliar o desempenho dos alunos e à definição de escalas de avaliação com base nos programas, assim como a uma verificação da qualidade do referencial.

Os indicadores apresentam a seguinte distribuição:

A3P. Práticas de referencialização

(percentagens)

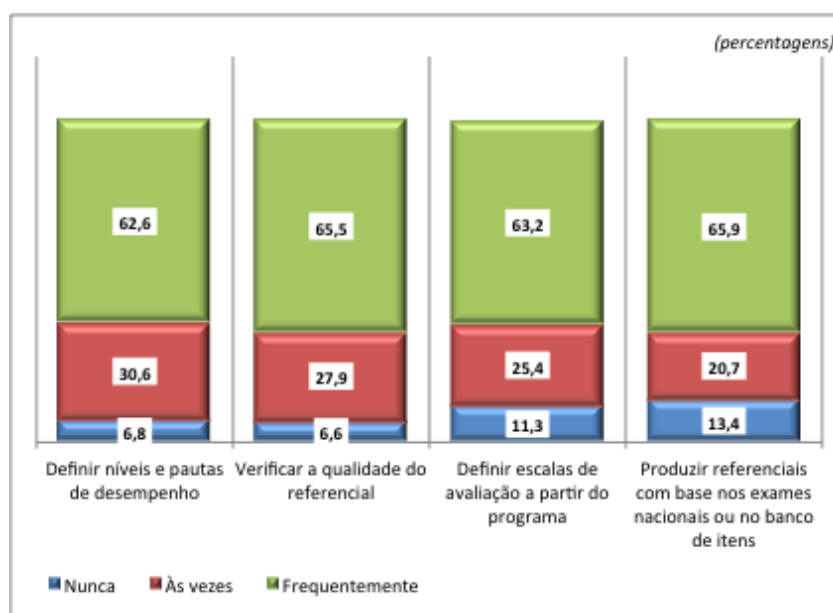


Figura 24 - Práticas de referencialização.

Como revela a figura acima, os inquiridos têm práticas de referencialização. As práticas com uma maior frequência dizem respeito à produção de referenciais baseados nos exames nacionais ou no banco de itens associado e à verificação da qualidade do referencial, revelando preocupações de alinhamento com as fontes oficiais relativas aos exames. A referencialização envolve ainda uma definição de níveis e pautas de desempenho e a definição de escalas de avaliação com base nos programas. De salientar que 13,4% dos docentes nunca produz referenciais com base nos exames ou banco de itens e que 20,7% apenas o faz por vezes, o que, por comparação com a percentagem de disciplinas sem exame (36,9%), indicia práticas de produção de referenciais com base nos exames ou banco de itens também pelas disciplinas sem exame nacional. As práticas de referencialização baseadas nos exames e no banco de itens ou nos programas, conferem com uma menor valorização, anterior, da consulta de normativos legais sobre a avaliação.

Com base nestes indicadores, construímos o Índice sintético de Práticas de referencialização³². Os resultados, cruzados com as variáveis de caracterização que usamos no estudo, apresentam a seguinte configuração:

A3P.1. Práticas de referencialização por sexo, idade, escolaridade e anos de docência

Apresentamos no quadro seguinte as práticas de referencialização de acordo com estas quatro variáveis.

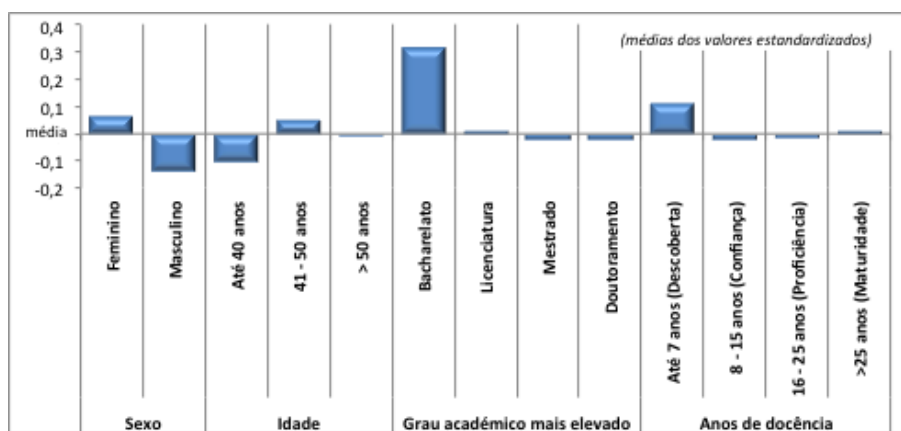


Figura 25 - Práticas de referencialização por sexo, idade, escolaridade e anos de docência.

³² Ver Anexo 7.

De acordo com estes dados, as mulheres, com 41 a 50 anos e os profissionais com bacharelato e até sete anos de docência, são os que apresentam mais práticas de referencialização. Encontram-se diferenças estatisticamente significativas apenas relativamente ao sexo ($t(953)= 2,916; p<0,05$).

A3P.2. Práticas de referencialização por ano, disciplina com exame nacional, cargos de coordenação e tipo de ensino

As variáveis ano de lecionação, presença de exame nacional, desempenho de cargos de coordenação e tipo de ensino são agora cruzadas com as práticas de referencialização.

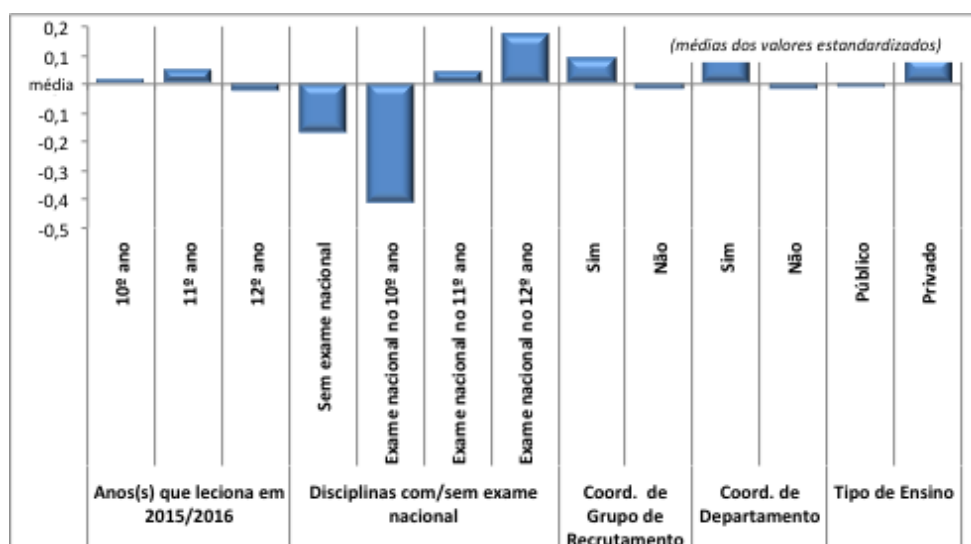


Figura 26 - Práticas de referencialização por ano, disciplina com exame nacional, cargos de coordenação e tipo de ensino.

Os dados mostram práticas de referencialização mais frequentes nos professores que lecionam o 11º ano, em disciplinas com exame no 12º e nos professores que desempenham a função de Coordenadores. O ensino privado apresenta uma frequência maior destas práticas. Embora se verifique um planeamento inferior à média nas disciplinas com exame no 10º ano, a diferença é estatisticamente significativa entre

disciplinas com e sem exame ($t(953)=-4,143; p<0,001$), sendo as disciplinas com exame ($M=0,10$) as que apresentam uma maior frequência na referencialização.

A3P.3. Práticas de referencialização por disciplina

Apresentamos de seguida os dados referentes às práticas de referencialização das várias disciplinas que integram os cursos do ensino secundário orientados para o prosseguimento de estudos.

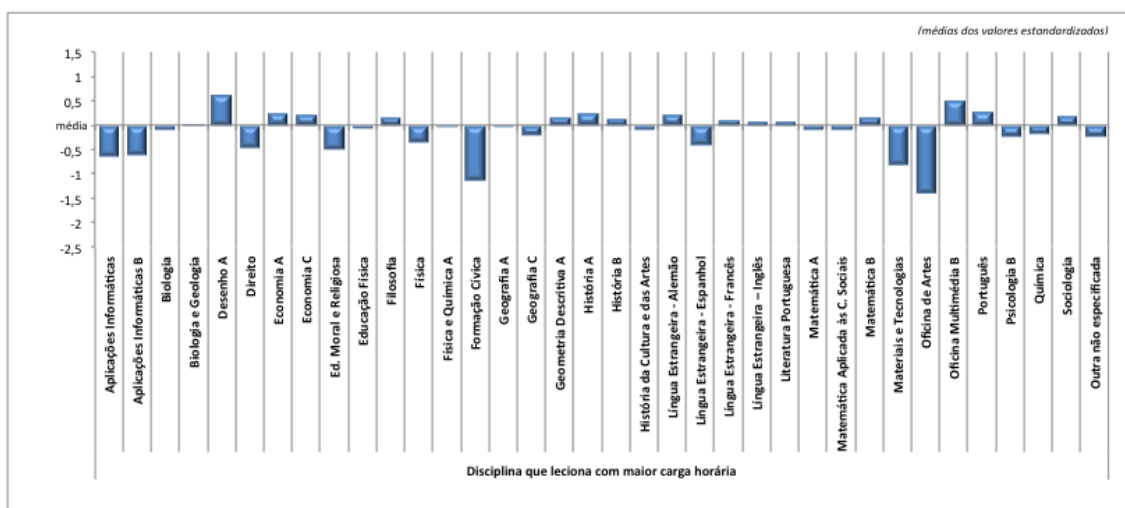


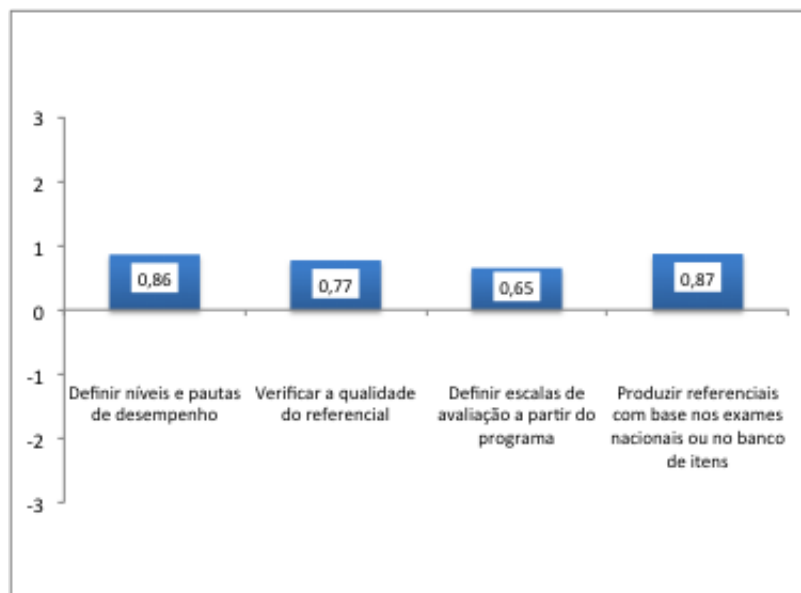
Figura 27 - Práticas de referencialização por disciplina.

A referencialização é realizada em todas as disciplinas. É observável uma maior frequência destas práticas nas disciplinas de Desenho A, Oficina Multimédia e Português, História A e Economia A. As disciplinas de Formação Cívica, Aplicações Informáticas e Materiais e Tecnologias apresentam uma frequência de práticas de planeamento abaixo da média dos inquiridos, não se verificando diferenças significativas.

Sobre a relevância atribuída às práticas, os indicadores apresentam a seguinte distribuição:

A3R. Relevância das práticas de referencialização

(média)



Escala: mínimo -3, máximo +3.

Figura 28 - Relevância das práticas de referencialização.

Como se observa, todas as práticas de referencialização são valorizadas pelo inquiridos, embora com valores relativamente baixos. As práticas com maior relevância referem-se à produção de referenciais com base nos exames nacionais ou no banco de itens, o que é consentâneo com a sua frequência. A definição de níveis e pautas de desempenho apresenta uma relevância similar, enquanto a verificação da qualidade do referencial e a definição de escalas a partir do programa são menos valorizadas em relação às aprendizagens dos alunos.

Apresentamos a seguir os dados resultantes do cruzamento da relevância atribuída às práticas com um conjunto de variáveis sociodemográficas e de contexto escolar.

A3R.1. Relevância das práticas de referencialização por sexo, idade escolaridade e anos de docência

De acordo com estas variáveis sociodemográficas, expomos nas figuras seguintes a relevância atribuída pelos professores inquiridos ($N=1002$) às práticas de referencialização, relativamente às aprendizagens dos alunos.

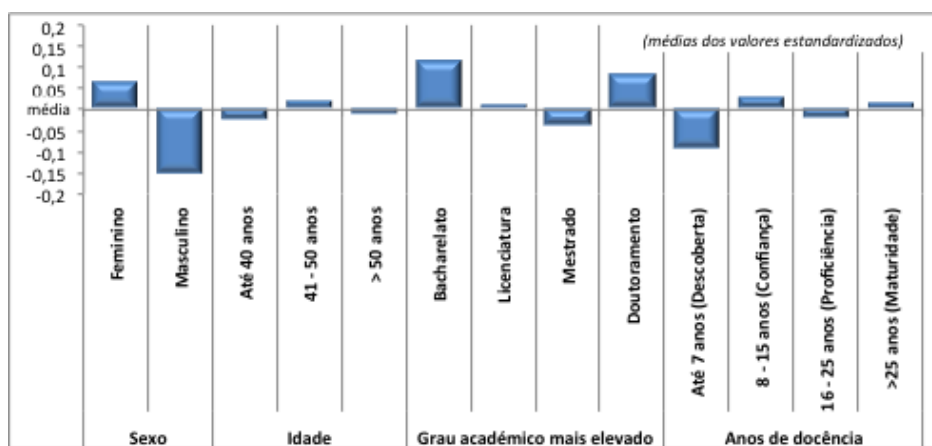


Figura 29 - Relevância das práticas de referencialização por sexo, idade, escolaridade e anos de docência.

Como é possível observar, as mulheres e os profissionais com bacharelato e doutoramento, com 8 a 15 anos de docência, na etapa profissional de confiança, são os que atribuem maior importância às práticas de referencialização. Encontram-se diferenças estatisticamente significativas apenas relativamente ao sexo ($t(949)= 3,080$; $p<0,05$), sendo os homens com até sete anos de docência e com mestrado aqueles que menos valorizam as práticas de referencialização.

A3R.2. Relevância das práticas de referencialização por ano, disciplina com exame nacional, cargos de coordenação e tipo de ensino.

A relevância das práticas de referencialização é agora tratada em relação a um conjunto de variáveis de contexto escolar, o que expomos a partir das figuras seguintes.

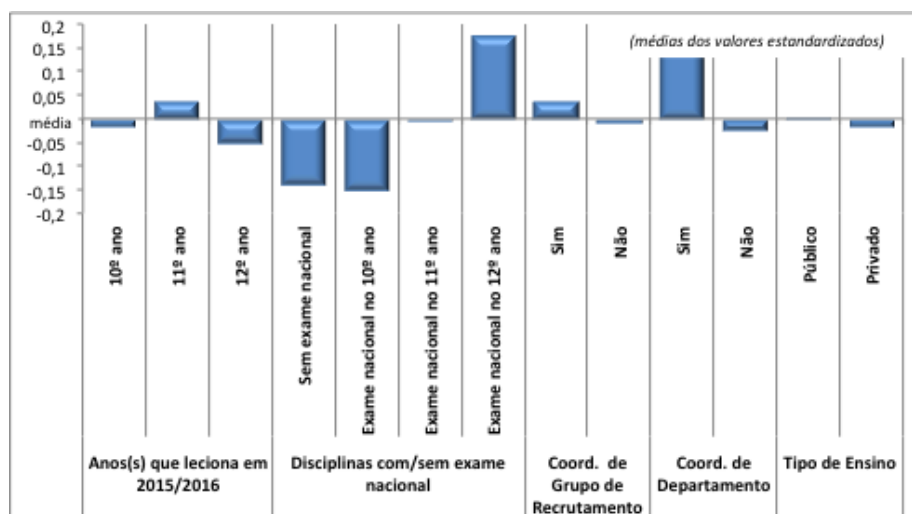


Figura 30 - Relevância das práticas de referencialização por ano, disciplina com exame nacional, cargos de coordenação e tipo de ensino.

É atribuída maior relevância às práticas de referencialização pelos docentes que lecionam disciplinas com exame nacional no 12º ano e desempenham funções de Coordenador de Departamento.

Os professores do 11º ano e os Coordenadores de Grupo apresentam uma valorização das práticas de referencialização ligeiramente acima da média, destacando-se com uma valoração inferior a esta os docentes que lecionam disciplinas com exame nacional no 10º ano ou sem exame.

Existem diferenças entre as disciplinas com e sem exame nacional. As disciplinas sem exame ($M=-0,13$) atribuem uma menor relevância às práticas de referencialização do que as disciplinas que têm exame ($M=0,08$), sendo esta diferença estatisticamente significativa ($t(949)=-3,265$; $p<0,05$).

A3R.3. Relevância das práticas de referencialização por disciplina.

Na figura que se segue, é apresentada a relevância atribuída às práticas de referencialização em cada disciplina.

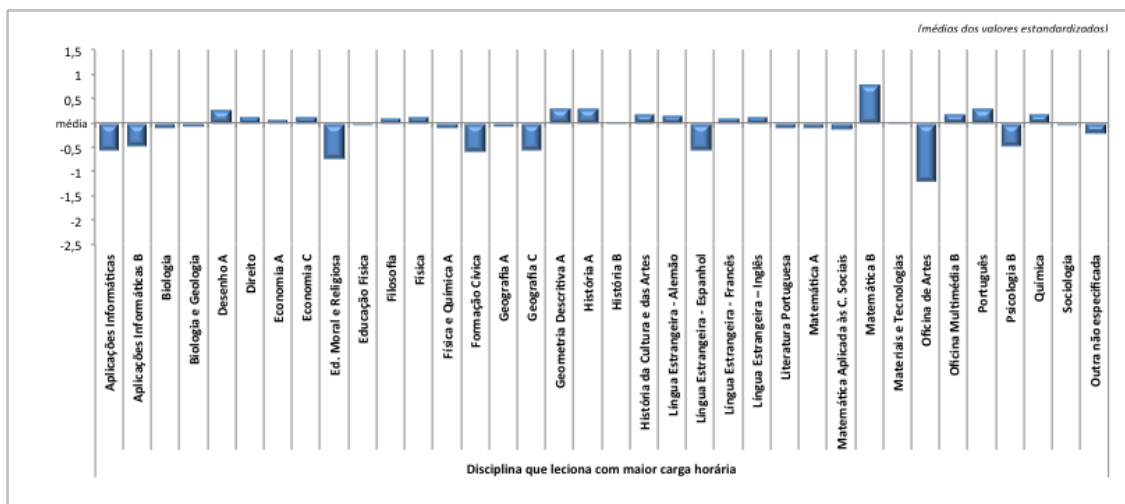


Figura 31 - Relevância das práticas de referencialização por disciplina.

Todas as disciplinas atribuem relevância à referencialização para as aprendizagens dos alunos. As disciplinas que atribuem uma maior valorização destas práticas são a Matemática B, Geometria Descritiva A, História A, Português e Desenho A. Os docentes das disciplinas de Oficina de Artes, Educação Moral e Religiosa, Aplicações Informáticas, Formação Cívica, Geografia C, Espanhol e Psicologia atribuem a esta dimensão uma relevância algo inferior à média nacional dos inquiridos.

A componente de referencialização, de acordo com os inquiridos, envolve a produção de referenciais baseados nos exames nacionais ou no banco de itens associado e a verificação da qualidade do referencial, revelando preocupações de alinhamento com as fontes oficiais relativas aos exames, preocupações que são extensivas também às disciplinas sem exame nacional e revelam, por isso mesmo, um fenómeno de inscrição destas disciplinas nas práticas de avaliação por exame.

A4. Definição de Situações de Prova

A dimensão da definição de situações de prova inscreve-se na etapa antes da interação. Esta dimensão tem um único indicador, referindo-se a uma definição de situações de avaliação alinhadas com o ensino.

O indicador apresenta a seguinte distribuição:

A4P. Práticas de definição de situações de prova

(percentagens)

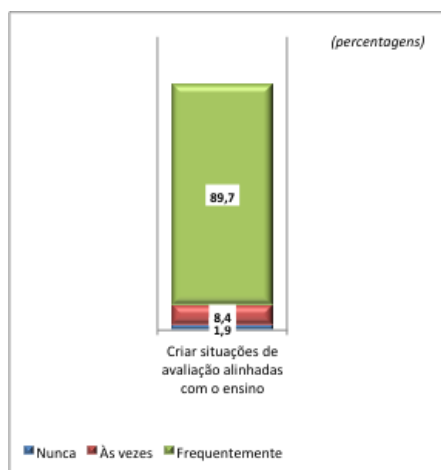


Figura 32 - Práticas de definição de situações de prova.

Como se observa, as práticas de criação de situações alinhadas com o ensino são frequentemente usadas pelos docentes inquiridos.

Com base neste indicador, construímos o Índice sintético de Práticas de definição de situações de prova³³. Os resultados, cruzados com as variáveis de caracterização que usamos no estudo, apresentam a seguinte configuração:

A4P.1. Práticas de definição de situações de prova por sexo, idade, escolaridade e anos de docência

Apresentamos no quadro seguinte as práticas de definição de situações de prova de acordo com estas quatro variáveis.

³³ Ver Anexo 7.

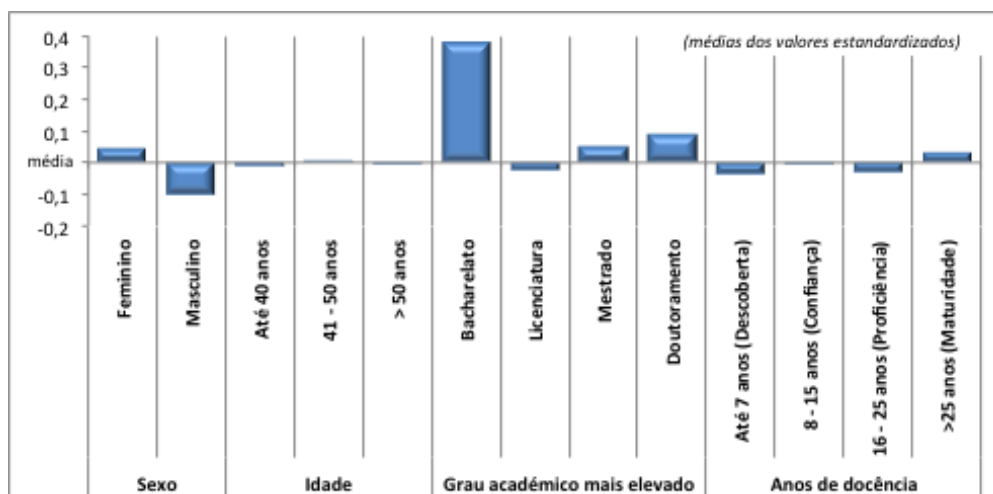


Figura 33 - Práticas de definição de situações de prova por sexo, idade, escolaridade e anos de docência.

Como apresenta a figura, as mulheres e os profissionais com doutoramento ou bacharelato, com mais de 25 anos de docência são aqueles que mais definem as situações de prova. Embora as mulheres se situem ligeiramente acima da média ($M=0,12$), os homens criam menos situações alinhadas com o ensino ($M=-0,27$), existindo diferenças estatisticamente significativas relativamente ao sexo ($t(954)= 2,057$; $p<0,05$).

A4P.2. Práticas de definição de situações de prova por ano, disciplina com exame nacional, cargos de coordenação e tipo de ensino

As variáveis ano de lecionação, presença de exame nacional, desempenho de cargos de coordenação e tipo de ensino são agora cruzadas com as práticas de definição de situações de prova.

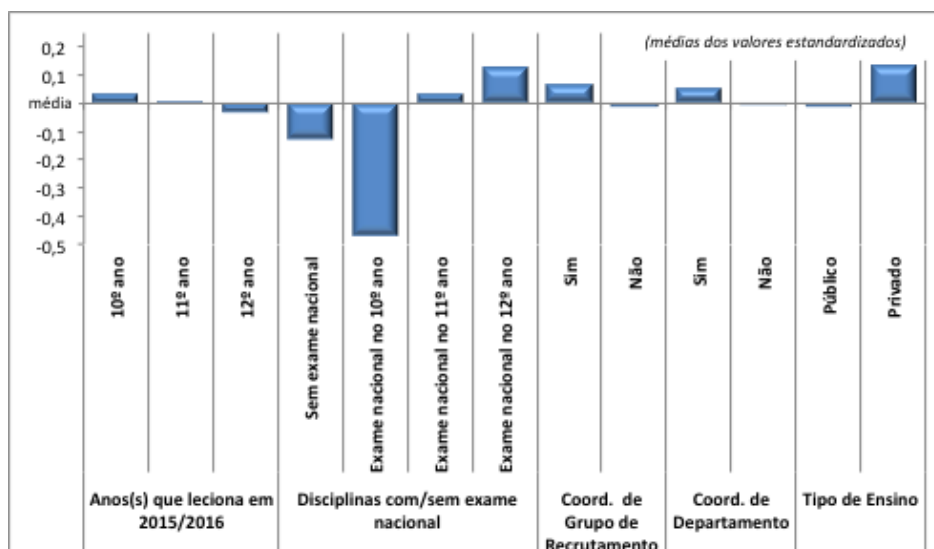


Figura 34 - Práticas de definição de situações de prova por ano, disciplina com exame nacional, cargos de coordenação e tipo de ensino.

A prática de definição de situações de prova é mais elevada nos professores que lecionam o 10º ano, nas disciplinas com exame no 12º e nos professores que desempenham funções de Coordenação. Verifica-se um planeamento inferior à média nas disciplinas com exame no 10º ano, ainda que não significativo. Os docentes do ensino privado apresentam uma frequência maior em relação à definição das situações de prova, mas é entre as disciplinas com ($M=0,07$) e sem exame nacional ($M=-0,12$) que se encontram diferenças estatisticamente significativas ($t(954)=-3,046$; $p<0,05$), sendo criadas com maior frequência situações de avaliação alinhadas com o ensino nas disciplinas com exame nacional.

A4P.3. Práticas de definição de situações de prova por disciplina

Apresentamos de seguida os dados referentes às práticas de definição de situações de prova das várias disciplinas que integram os cursos do ensino secundário orientados para o prosseguimento de estudos.

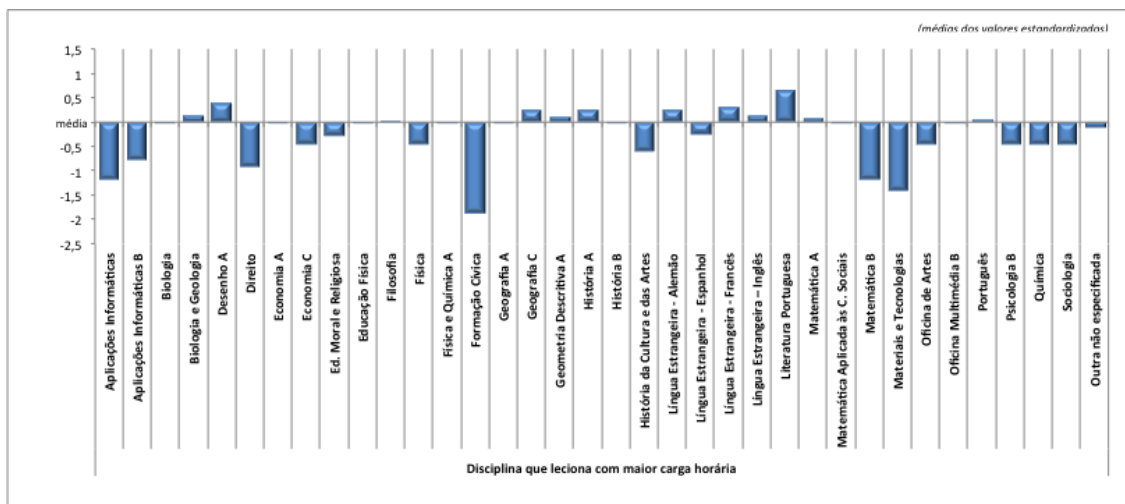


Figura 35 - Práticas de definição de situações de prova por disciplina.

A definição de situações de prova realiza-se em todas as disciplinas. É observável uma maior frequência destas práticas nas disciplinas de Literatura Portuguesa e Desenho A, seguindo-se as disciplinas de Francês, Geografia C, História A, Alemão, Biologia e Geologia e Inglês.

Apresentam práticas abaixo da médias as disciplinas de Formação Cívica, Materiais e Tecnologias, Matemática B e as disciplinas de Aplicações Informáticas e de Direito. As disciplinas dos grupos de recrutamento dominantes, Português, Matemática, Física e Química, Biologia e Geologia e Educação Física, situam-se próximas da média e não existem globalmente diferenças de relevo estatístico a assinalar, em relação a este ponto.

Sobre a relevância atribuída às práticas, os indicadores apresentam a seguinte distribuição:

A4R. Relevância das práticas de definição de situações de prova

(média)



Escala: mínimo -3, máximo +3.

Figura 36 - Relevância das práticas de definição de situações de prova.

Como se observa na figura, a definição de situações de prova é bastante valorizada pelo inquiridos, tendência consentânea com a frequências das respectivas práticas.

Apresentamos a seguir os dados resultantes do cruzamento da relevância atribuída às práticas com um conjunto de variáveis sociodemográficas e de contexto escolar.

A4R.1. Relevância das práticas de definição de situações de prova por sexo, idade, escolaridade e anos de docência

De acordo com estas variáveis sociodemográficas, expomos nas figuras seguintes a relevância atribuída pelos professores inquiridos às práticas de definição de situações de prova, relativamente às aprendizagens dos alunos.

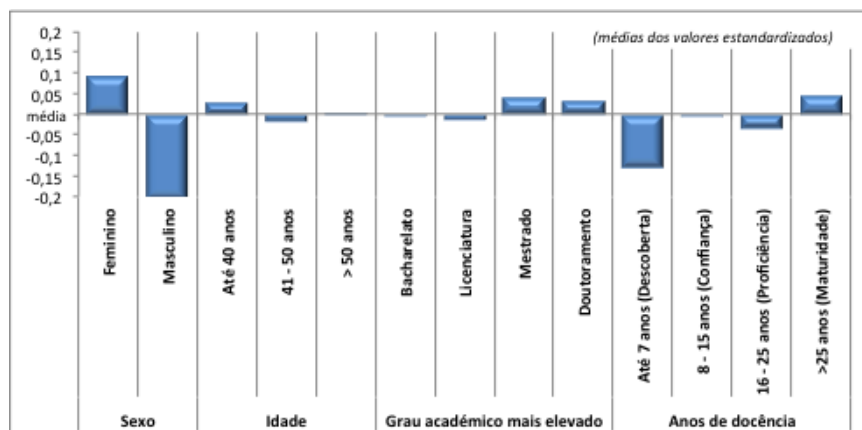


Figura 37 - Relevância das práticas de definição de situações de prova por sexo, idade, escolaridade e anos de docência.

São as mulheres, os docentes com mestrado ou doutoramento e na etapa de maturidade, com mais de 25 anos de docência, quem mais relevância atribui às práticas de definição de situações de prova. Por outro lado, verifica-se uma menor valorização destas práticas pelos homens, com até 7 anos de docência, o que coloca questões relativamente à integração da avaliação e do ensino nesta etapa profissional. A diferença de relevância atribuída entre mulheres ($M=0,09$) e homens ($M=-0,20$) tem significado estatístico ($t(518)=4,120$; $p<0,001$) importante para este estudo.

A4R.2. Relevância das práticas de definição de situações de prova por ano, disciplina com exame nacional, cargos de coordenação e tipo de ensino.

A relevância das práticas de definição de situações de prova é agora tratada em relação a um conjunto de variáveis de contexto escolar, o que expomos a partir das figuras seguintes.

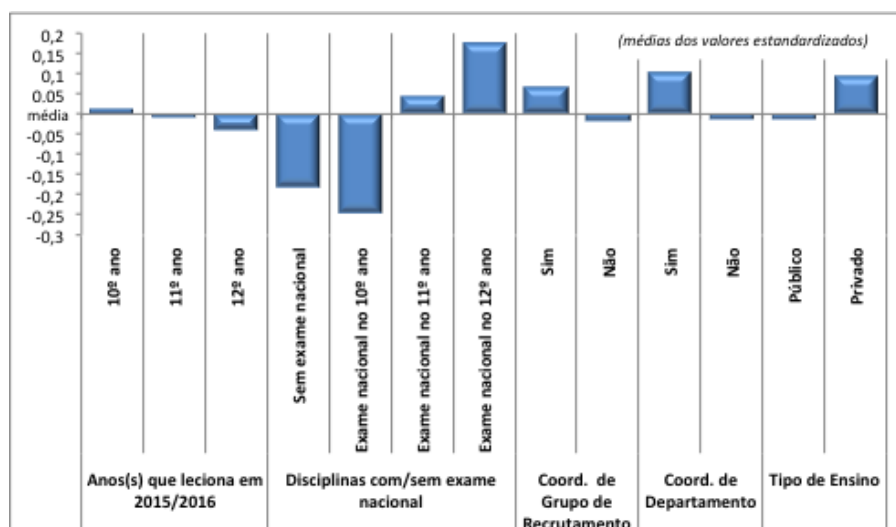


Figura 38 - Relevância das práticas de definição de situações de prova por ano, disciplina com exame nacional, cargos de coordenação e tipo de ensino.

Naturalmente e de acordo com as práticas, observamos uma atribuição de relevância maior à definição de situações de prova pelos docentes que lecionam disciplinas com exame nacional no 12º ano, que desempenham funções de Coordenação de Departamento ou de Grupo de Recrutamento e lecionam no ensino privado. Os professores com exame nacional no 10º ano ou sem exame valorizam menos a criação de situações de prova alinhadas com o ensino, sendo as diferenças entre as disciplinas com ($M=0,07$) e sem exame nacional ($M=-0,12$) estatisticamente significativas ($t(633)=-4,113$; $p<0,001$).

A4R.3. Relevância das práticas de definição de situações de prova por disciplina.

Na figura que se segue, é apresentada a relevância atribuída às práticas de definição de situações de prova em cada disciplina.

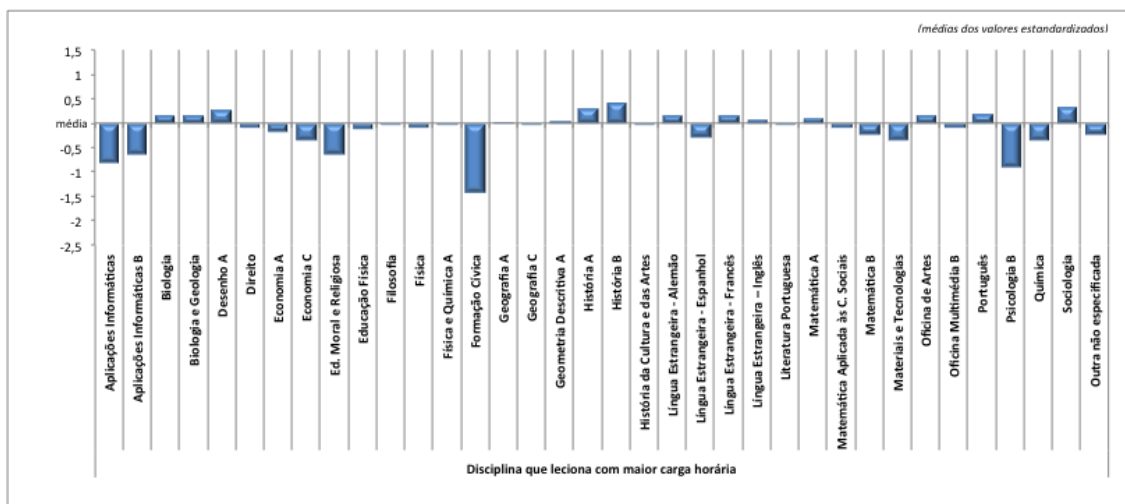


Figura 39 - Relevância das práticas de definição de situações de prova por disciplina.

Como vimos anteriormente, a definição de situações de prova realiza-se em todas as disciplinas e tem relevância para as aprendizagens dos alunos. As disciplinas de História A e B, Sociologia e Desenho A são aquelas que atribuem uma maior valorização destas práticas. As disciplinas dos grupos de recrutamento dominantes, Português, Matemática, Física e Química, Biologia e Geologia e Educação Física, situam-se próximas da média. É atribuída uma relevância abaixo da média à definição de situações de avaliação alinhadas com o ensino, nas disciplinas de Formação Cívica e Psicologia B, nas disciplinas de Aplicações Informáticas e de Educação Moral e Religiosa, qualquer uma delas sem avaliação externa.

A criação de situações de avaliação alinhadas com o ensino refere-se a uma integração da avaliação com o ensino, que é frequentemente realizada e mais valorada pelas professoras na etapa de maturidade do desenvolvimento profissional, com doutoramento ou bacharelato.

A5. Instrumentação

A instrumentação é uma outra dimensão da etapa pré-interativa da avaliação. Compreende a produção de instrumentos de avaliação originais ou com base nos exames nacionais ou no banco de itens, a verificação da qualidade dos instrumentos e da sua adequação às práticas de ensino. Os indicadores apresentam a seguinte distribuição:

A5P. Práticas de instrumentação

(percentagens)

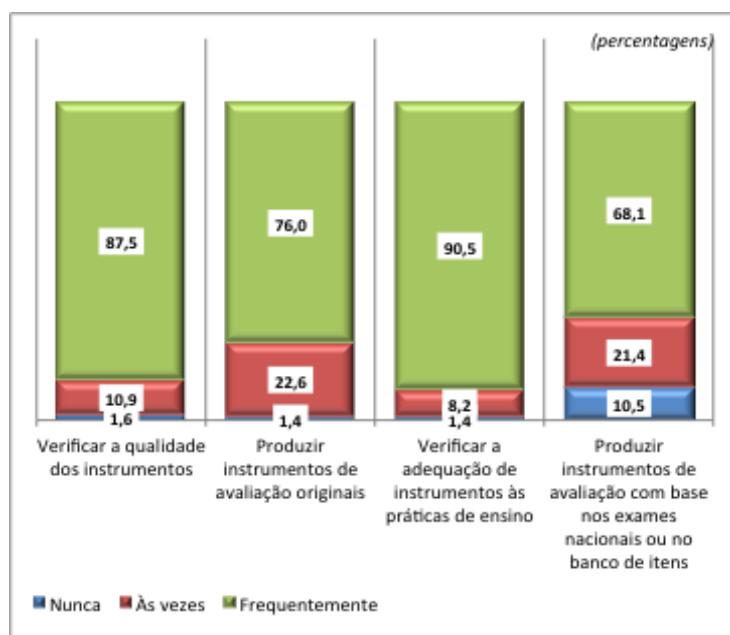


Figura 40 - Práticas de instrumentação.

Como se observa, todas as práticas associadas à dimensão de instrumentação são frequentes. As práticas mais frequentes são a verificação da adequação dos instrumentos às práticas de ensino e a verificação da sua qualidade, seguindo-se a produção de instrumentos originais. Os exames nacionais e o respetivo banco de itens (IAVE) são utilizados para a construção de instrumentos, prática que revela uma frequência menor e mais dispersa, com uma percentagem mais evidente de docentes que não o fazem (10,5%) e que apenas o fazem às vezes (21,4%), a par com a produção de instrumentos originais (22,6%). As preocupações com a adequação dos instrumentos e a sua qualidade são evidentes nas práticas de instrumentação dos docentes.

Com base nestes indicadores, construímos o Índice sintético de Práticas de instrumentação³⁴. Os resultados, cruzados com as variáveis de caracterização que usamos no estudo, apresentam a seguinte configuração:

A5P.1. Práticas de instrumentação por sexo, idade, escolaridade e anos de docência

Apresentamos no quadro seguinte as práticas de instrumentação de acordo com estas quatro variáveis.

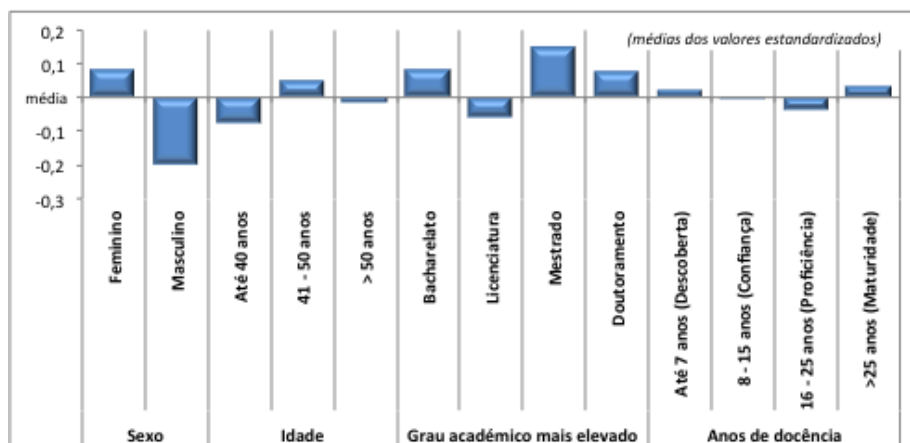


Figura 41 - Práticas de instrumentação por sexo, idade, escolaridade e anos de docência.

Como se observa na figura, são os profissionais com mestrado, do sexo feminino, com entre 41 a 50 anos de idade e mais de 25 de docência, aqueles que apresentam mais práticas de instrumentação. Os indivíduos que revelam menor frequência de práticas de instrumentação são docentes licenciados, com até 40 anos de idade e entre 16 a 25 de docência, do sexo masculino, tendo sido identificadas diferenças estatisticamente significativas, tal como anteriormente, relativamente ao sexo ($t(508)= 3,881; p<0,001$).

A5P.2. Práticas de instrumentação por ano, disciplina com exame nacional, cargos de coordenação e tipo de ensino

³⁴ Ver Anexo 7.

As variáveis ano de lecionação, presença de exame nacional, desempenho de cargos de coordenação e tipo de ensino são agora cruzadas com as práticas de instrumentação.

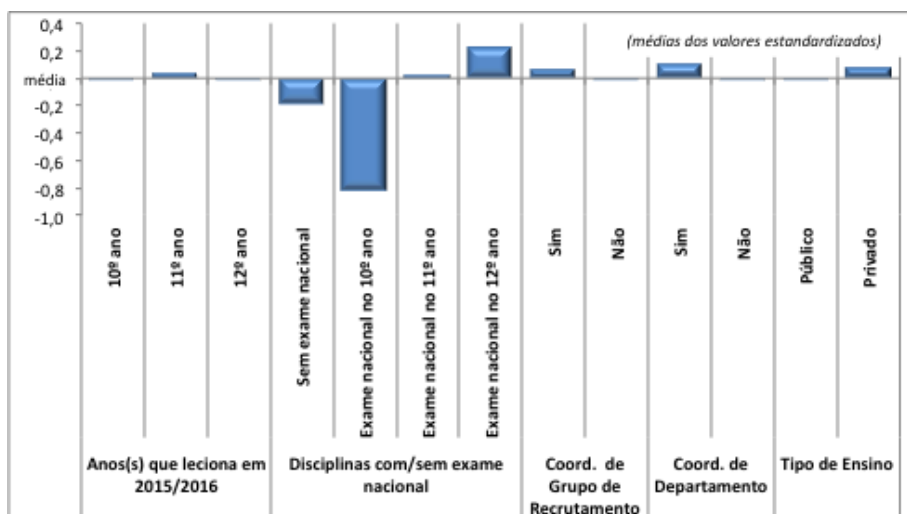


Figura 42 - Práticas de instrumentação por ano, disciplina com exame nacional, cargos de coordenação e tipo de ensino.

Nos dados é evidente uma prática de instrumentação mais elevada nas disciplinas com exame nacional no 12º ano e nos docentes do ensino privado, com funções de Coordenação de Departamento ou de Grupo de Recrutamento. É identificável, igualmente, uma menor frequência destas práticas nas disciplinas com exame no 10º ano e nas disciplinas sem exame nacional, verificando-se diferenças significativas entre estas e as disciplinas com exame nacional ($t(618)=-4,295$; $p<0,001$).

A5P.3. Práticas de instrumentação por disciplina

Apresentamos de seguida os dados referentes às práticas de instrumentação das várias disciplinas que integram os cursos do ensino secundário orientados para o prosseguimento de estudos.

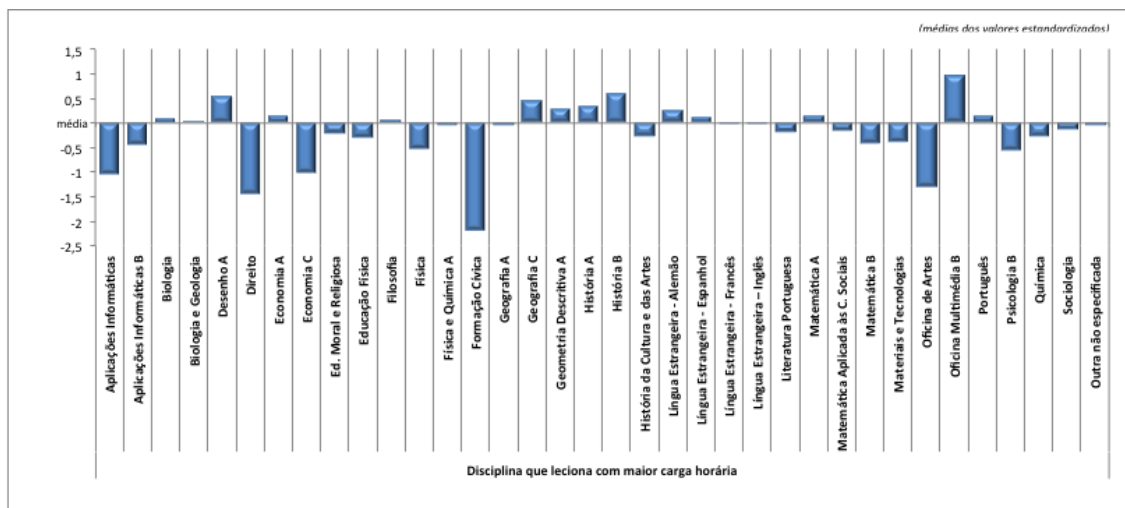


Figura 43 - Práticas de instrumentação por disciplina.

As ações associadas à instrumentação estão presentes em todas as disciplinas, como já evidenciamos. É observável uma maior frequência destas práticas nas disciplinas de Oficina Multimédia B e Geografia C, sem exame nacional, e História B, Desenho A, História A e Geometria Descritiva, estas com exame nacional.

As disciplinas de Formação Cívica, Direito, Oficina de Artes, e Aplicações Informáticas, Economia C e Física apresentam uma frequência de práticas de planeamento abaixo da média dos inquiridos. Por seu lado, as disciplinas dos grupos de recrutamento dominantes, Português, Matemática, Física e Química, Biologia e Geologia e Educação Física, situam-se próximas da média, embora esta última apresente uma frequência menor de práticas de instrumentação ($M=-0,29$) e que em relação à disciplina de História B ($M=0,60$) tem significado estatístico ($F(32,809)=1,691$; $p<0,05$).

A5P.3. Instrumentos utilizados pelos docentes

Existem diversas técnicas e instrumentos que são utilizados pelos professores na avaliação das aprendizagens dos alunos. O uso dos instrumentos está associado a técnicas de recolha de dados, que agrupámos em quatro categorias diferentes: a) procedimentos de observação; b) procedimentos de análise das produções dos alunos; c) procedimentos de experimentação e de interrogação; e d) procedimentos de metacognição.

Os procedimentos de observação referem-se à observação direta dos alunos e aos instrumentos de registo de observação em tempo real. Os procedimentos de análise das produções dos alunos dizem respeito a técnicas de análise em direto e em diferido de trabalhos produzidos pelos alunos, inscrevendo-se aqui os instrumentos utilizados na avaliação autêntica dos alunos, próxima de situações reais. Por sua vez, os procedimentos de experimentação e interrogação referem-se a técnicas de recolha de dados de carácter formal e pontual, designadamente com a utilização de instrumentos orientados para uma examinação do desempenho do aluno em situações controladas. Finalmente, os procedimentos de metacognição, que associamos a técnicas orientadas para a promoção do domínio da aprendizagem pelos alunos a partir da avaliação, com o uso de instrumentos de autoavaliação, coavaliação e heteroavaliação de pares.

Apresentamos no quadro seguinte um resumo dos instrumentos mais utilizados pelos participantes no estudo:

Quadro 69 – Instrumentos de avaliação mais utilizados pelos professores do ensino secundário.

Instrumentos de avaliação	<i>n</i>	%
C11. Testes ou provas escritas abertas (produzidas pelo professor)	178	22,62
C12. Testes ou provas escritas objetivas (similares ao exame)	111	14,10
C4. Fichas de exercícios (de regulação da aprendizagem)	84	10,67
C5. Fichas formativas (de regulação do ensino)	63	8,01
C2. Exame escrito	56	7,12
B1. Apresentações de temas, trabalhos, posters	44	5,59
B11. Resolução de exercícios e problemas	33	4,19
C9. Questionamentos orais aos alunos	30	3,81
C6. Provas de desempenho motor	30	3,81
C8. Questões-aula	24	3,05
Outros instrumentos	134	17,03
<i>Total</i>	787	100,00

De acordo com os inquiridos, os instrumentos mais utilizados em primeira prioridade são os testes ou provas escritas abertas, produzidas pelo professor, e os testes ou

provas escritas objetivas, similares ao exame. Além disso, as práticas de instrumentação neste nível de ensino incluem a utilização de fichas de exercícios para regulação da aprendizagem e de fichas formativas de regulação do ensino, orientadas para o professor. O exame escrito surge em quinto lugar nos instrumentos mais usados para avaliar as aprendizagens dos alunos. Seguem-se as apresentações de temas, de trabalhos e a resolução de exercícios e de problemas, formas mais autênticas de avaliação. Com menor expressão, os docentes utilizam também as provas de desempenho motor e as questões-aula, além de outros instrumentos, que se incluem no quadro do Anexo 12.

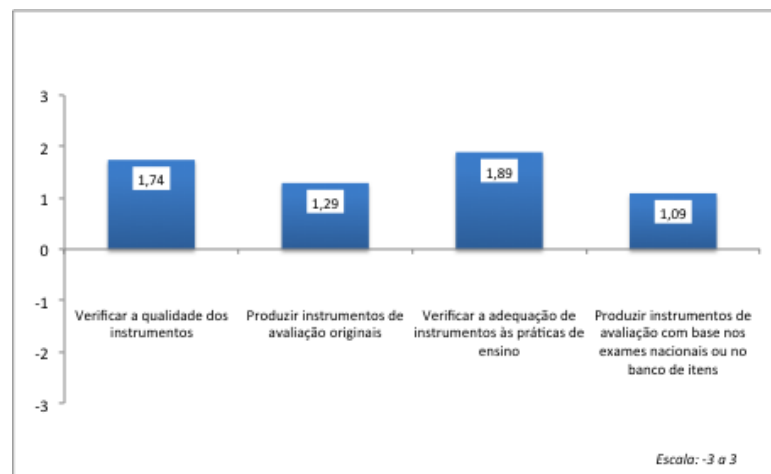
Os instrumentos mais utilizados pelos professores enquadram-se na sua maioria nas técnicas de experimentação e de interrogação, com caráter formal e pontual e orientados para a verificação de aprendizagens realizadas, pelo professor e pelo aluno. Apesar de o leque de instrumentos ser mais alargado, apenas se verificam duas entradas relativas a procedimentos de avaliação autêntica nos dez mais utilizados.

De salientar que, como se pode observar no Anexo 12, os docentes inquiridos utilizam maioritariamente procedimentos de experimentação e de interrogação (75,10%) para avaliar os seus alunos, opções consentâneas com uma orientação para o quadro dos exames externos, mencionada antes. Complementarmente, são utilizados procedimentos de análise das produções dos alunos (20,58%), tendo as técnicas de observação (2,80%) uma expressão bastante menor neste nível de ensino. Os procedimentos de metacognição (1,52%) são referidos por uma reduzida parcela dos inquiridos, o que levanta algumas questões respeitantes a um uso propriamente formativo e formador da avaliação, embora possa existir, e obviamente em relação à relevância das práticas de instrumentação para as aprendizagens dos alunos.

Sobre a relevância atribuída às práticas de instrumentação, os indicadores apresentam a seguinte distribuição:

A5R. Relevância das práticas de instrumentação

(média)



Escala: mínimo -3, máximo +3.

Figura 44 - Relevância das práticas de instrumentação.

Como se pode notar na figura, a relevância atribuída à instrumentação respeita a mesma tendência das práticas. De acordo com os docentes deste nível de ensino, a adequação dos instrumentos de avaliação e a sua qualidade são relevantes para as aprendizagens dos alunos. É atribuída uma relevância relativamente inferior à produção de instrumentos originais e com base nos exames nacionais ou no banco de itens, sendo esta a prática com menor relevância das quatro analisadas. Esta evidência pode estar associada, inversamente, a uma maior relevância atribuída à verificação da adequação de instrumentos às práticas de ensino.

Apresentamos a seguir os dados resultantes do cruzamento da relevância atribuída às práticas com um conjunto de variáveis sociodemográficas e de contexto escolar.

A5R.1. Relevância das práticas de instrumentação por sexo, idade, escolaridade e anos de docência

De acordo com estas variáveis sociodemográficas, expomos nas figuras seguintes a relevância atribuída pelos professores inquiridos às práticas de instrumentação, relativamente às aprendizagens dos alunos.

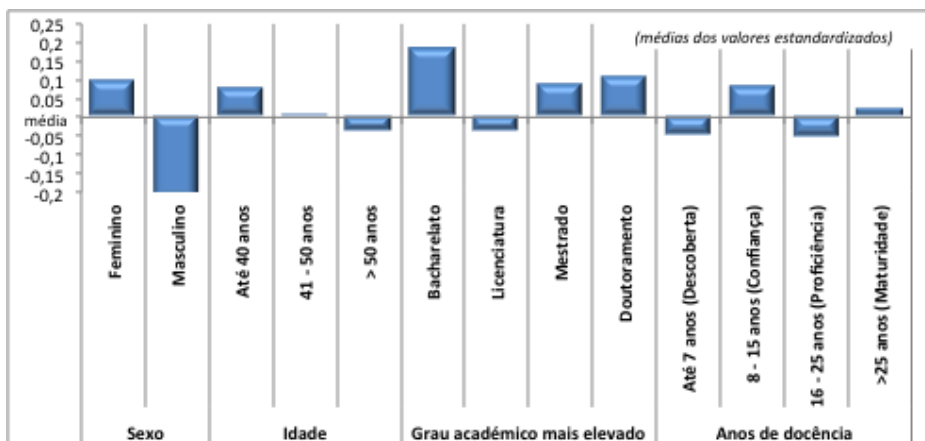


Figura 45 - Relevância das práticas de instrumentação por sexo, idade, escolaridade e anos de docência.

Podemos observar que a relevância atribuída às práticas de instrumentação é maior nas mulheres com até 40 anos, com bacharelato ou doutoramento, e na etapa profissional de confiança, com entre 8 a 15 anos de docência.

Curiosamente, as práticas de instrumentação são menos valoradas pelos docentes na etapa de proficiência (16 a 25 anos de docência) e também pelos docentes na etapa de descoberta da profissão (até 7 anos de docência). Os licenciados do sexo masculino apresentam igualmente uma atribuição menor de relevância a estas práticas, sendo encontradas diferenças estatisticamente significativas relativamente ao sexo dos inquiridos, com destaque positivo para as mulheres ($t(949) = 4,604; p < 0,001$).

A5R.2. Relevância das práticas de instrumentação por ano, disciplina com exame nacional, cargos de coordenação e tipo de ensino.

A relevância das práticas de instrumentação é agora tratada em relação a um conjunto de variáveis de contexto escolar, o que expomos a partir das figuras seguintes.

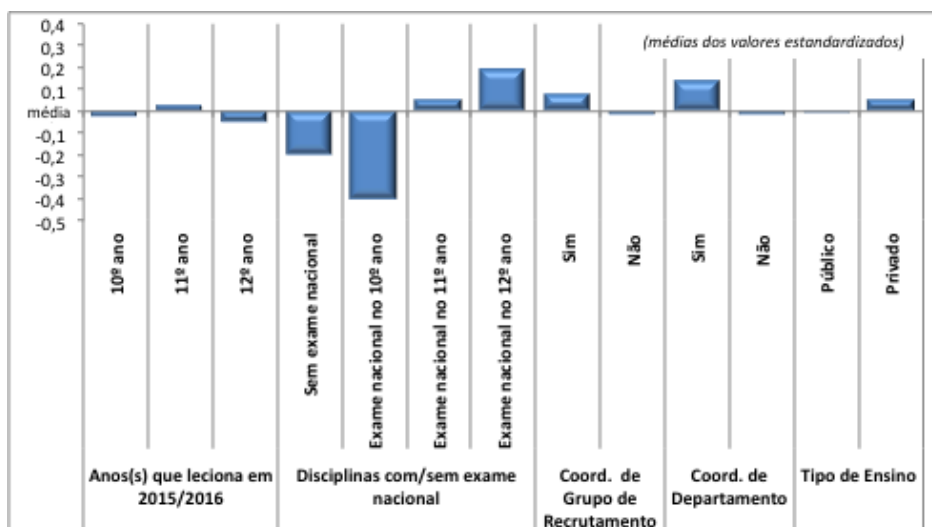


Figura 46 - Relevância das práticas de instrumentação por ano, disciplina com exame nacional, cargos de coordenação e tipo de ensino.

As práticas de instrumentação são consideradas relevantes para as aprendizagens dos alunos para as disciplinas com exame nacional no 12º ano e para os docentes que exercem funções de Coordenação de Departamento e também de Grupo de Recrutamento. Estas práticas são ligeiramente mais valorizadas pelos docentes do ensino privado, sendo de destacar uma atribuição de relevância menor pelas disciplinas com exame nacional no 10º ano e pelas disciplinas sem exame. As diferenças entre as disciplinas com exame ($M=0,11$) e sem exame nacional ($M=-0,19$), têm significado estatístico ($t(949)=-4,764$; $p<0,001$).

A5R.3. Relevância das práticas de instrumentação por disciplina.

Na figura que se segue, é apresentada a relevância atribuída às práticas de instrumentação em cada disciplina.

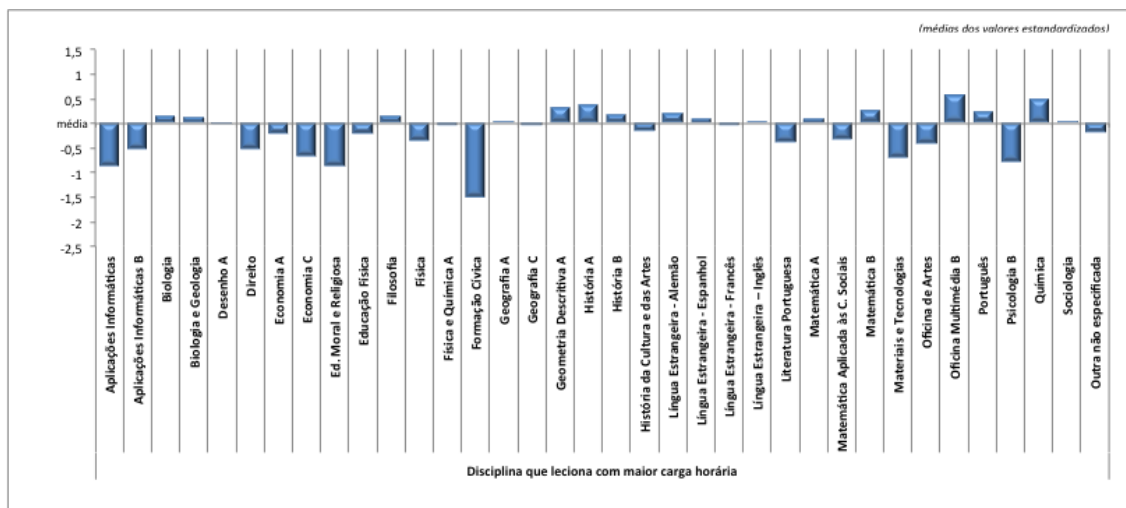


Figura 47 - Relevância das práticas de instrumentação por disciplina.

De acordo com a figura anterior, verifica-se que a totalidade das disciplinas atribui relevância à instrumentação para as aprendizagens dos alunos. As disciplinas que atribuem uma maior valorização destas práticas são a Oficina Multimédia, a Química, sem exame nacional, e História A, Geometria Descritiva, Matemática B, Português e Alemão, disciplinas com exame nacional. Como se vê as disciplinas dos grupos dominantes situam-se na média, embora a disciplina de Educação Física atribua uma relevância ligeiramente inferior à média às práticas de instrumentação.

Por outro lado estas práticas são consideradas menos relevantes para as disciplinas de Formação Cívica, Educação Moral e Religiosa, Aplicações Informáticas, Psicologia B, Direito e Economia C, todas sem exame nacional.

São identificadas diferenças estatisticamente significativas na relevância atribuída às práticas de instrumentação pelas várias disciplinas ($F(32,805)=1,536$; $p<0,05$). Confirmada a homogeneidade das variâncias pelo teste de *Levene*, foram solicitados os testes *Post Hoc* de *Scheffe* e de *Bonferroni*, que não localizaram as disciplinas em que essas diferenças são significativas.

A instrumentação envolve a verificação da adequação dos instrumentos às práticas de ensino e uma verificação da qualidade da própria qualidade dos instrumentos, sendo estes aspetos relevantes para as aprendizagens dos alunos. Os docentes produzem instrumentos originais e utilizam normalmente os exames nacionais e o banco de itens

oficial para a sua construção, embora alguns docentes o façam com menor frequência e não lhe atribuam a mesma relevância para as aprendizagens dos alunos.

B. Durante a interação

Esta etapa integra cinco dimensões, a *Recolha de dados (B1)*, o *Questionamento (B2)*, a *Interpretação de resultados observados (B3)*, o *Fornecimento de informação aos alunos (B4)* e a *Tomada de decisões em direto (B5)*.

B1. Recolha de Dados

A recolha de dados é a dimensão que abre a etapa de interação com os alunos. Envolve recolhas informais e recolhas formais, designadamente o diagnóstico dos conhecimentos adquiridos, a observação dos alunos com registo formal, a administração de provas de desempenho autênticas e de testes de natureza formativa, a aplicação de testes sumativos e o cumprimento do protocolo de administração de testes ou provas standardizadas externas. Os indicadores apresentam a seguinte distribuição:

B1P. Práticas de recolha de dados

(percentagens)

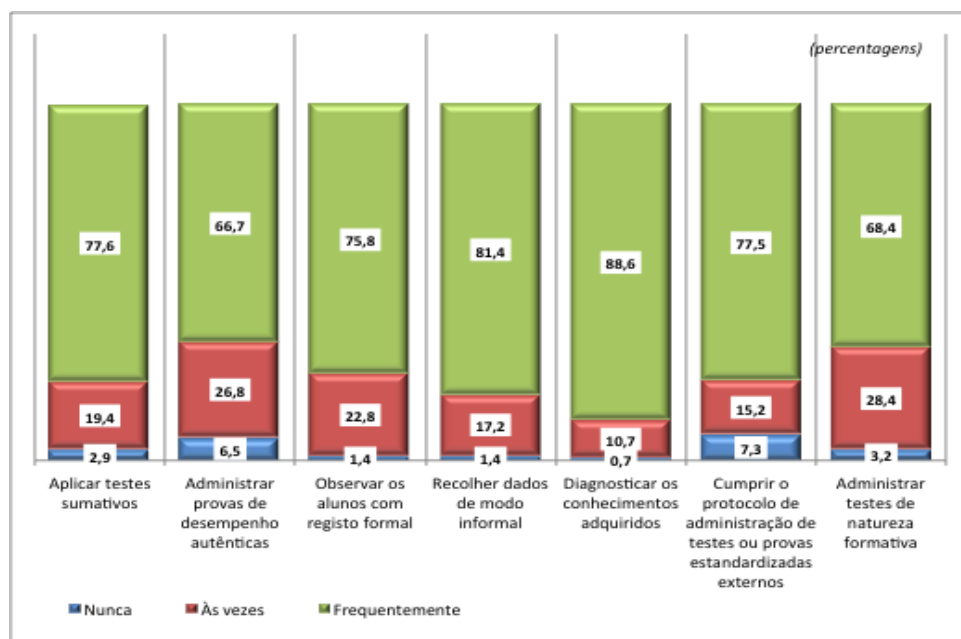


Figura 48 - Práticas de recolha de dados.

Como se verifica na figura, todas as práticas são frequentes. O diagnóstico dos conhecimentos adquiridos e a recolha de dados informal são as ações realizadas com maior frequência, seguindo-se a aplicação de testes de natureza sumativa com respeito pelo cumprimento do protocolo de administração dos testes ou provas externas. Os docentes fazem registos formais a partir da observação dos alunos e administram testes de natureza formativa, complementados pela administração de provas de desempenho autênticas. É de salientar que a administração de testes de natureza formativa e a aplicação de provas de desempenho autênticas são ações de avaliação que são realizadas apenas às vezes por mais de 25% dos docentes, não sendo realizadas de todo, respetivamente, por 3,2% e 6,5% dos inquiridos, o que remete para a existência de uma menor valorização de uma avaliação autêntica, com funções formativas, o que veremos adiante.

Com base nestes indicadores, construímos o Índice sintético de Práticas de recolha de dados³⁵. Os resultados, cruzados com as variáveis de caracterização que usamos no estudo, apresentam a seguinte configuração:

BIP.1. Práticas de recolha de dados por sexo, idade, escolaridade e anos de docência

Apresentamos no quadro seguinte as práticas de recolha de dados de acordo com estas quatro variáveis.

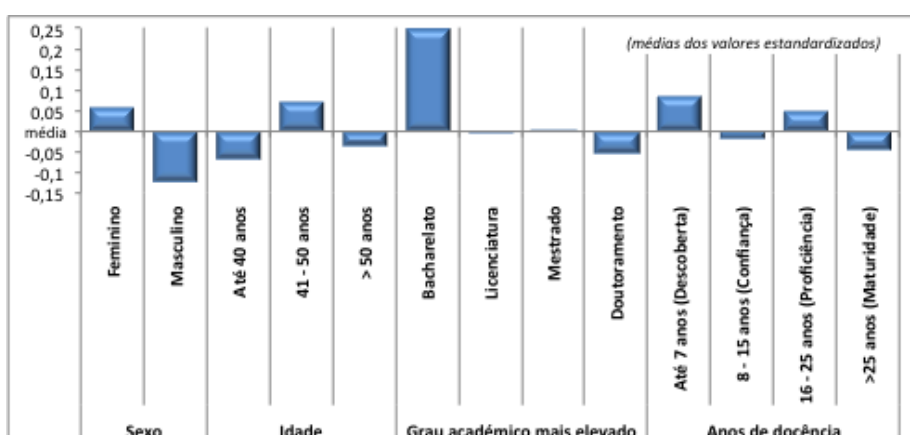


Figura 49 - Práticas de recolha de dados por sexo, idade, escolaridade e anos de docência.

³⁵ Ver Anexo 7.

Como se apresenta na figura 49, são as mulheres com 41 a 50 anos, e até 7 anos de docência que apresentam mais práticas de recolha de dados. As práticas de recolhas são igualmente muito frequentes nos seis docentes com bacharelato. Encontram-se diferenças estatisticamente significativas apenas relativamente ao sexo ($t(911)=2,523$; $p<0,05$), sendo as mulheres quem apresenta maior frequência destas práticas.

B1P.2. Práticas de recolha de dados por ano, disciplina com exame nacional, cargos de coordenação e tipo de ensino

As variáveis ano de lecionação, presença de exame nacional, desempenho de cargos de coordenação e tipo de ensino são agora cruzadas com as práticas de recolha de dados.

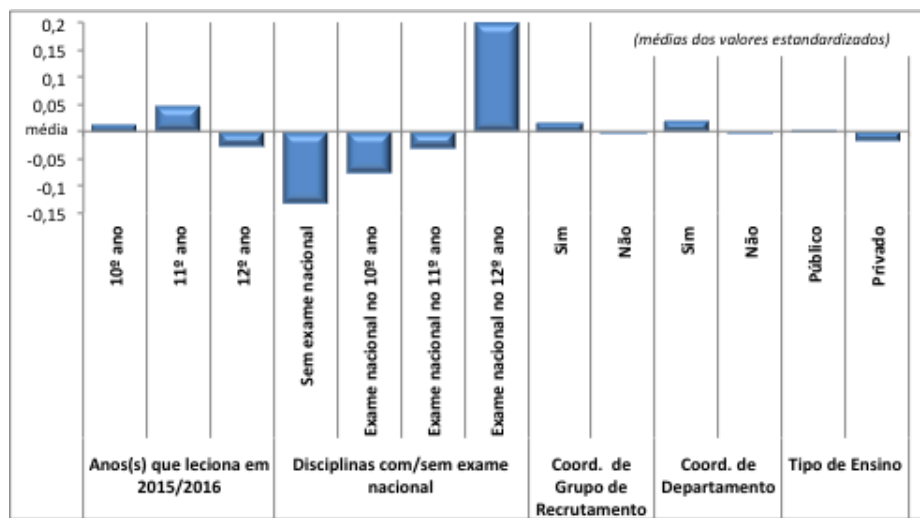


Figura 50 - Práticas de recolha de dados por ano, disciplina com exame nacional, cargos de coordenação e tipo de ensino.

Os dados mostram uma frequência das práticas de recolha de dados mais elevada nos professores que lecionam o 11º ano, nas disciplinas com exame no 12º e nos professores que desempenham a função de Coordenadores de Departamento. Apresentam uma frequência menor na recolha de dados as disciplinas com exame nacional no 10º ano e as disciplinas sem exame, verificando-se diferenças estatisticamente relevantes entre estas

e as disciplinas que têm exame ($t(654)=-3,002; p<0,05$). Não existem diferenças assinaláveis entre os docentes do ensino público e privado.

BIP.3. Práticas de recolha de dados por disciplina

Apresentamos de seguida os dados referentes às práticas de recolha de dados das várias disciplinas que integram os cursos do ensino secundário orientados para o prosseguimento de estudos.

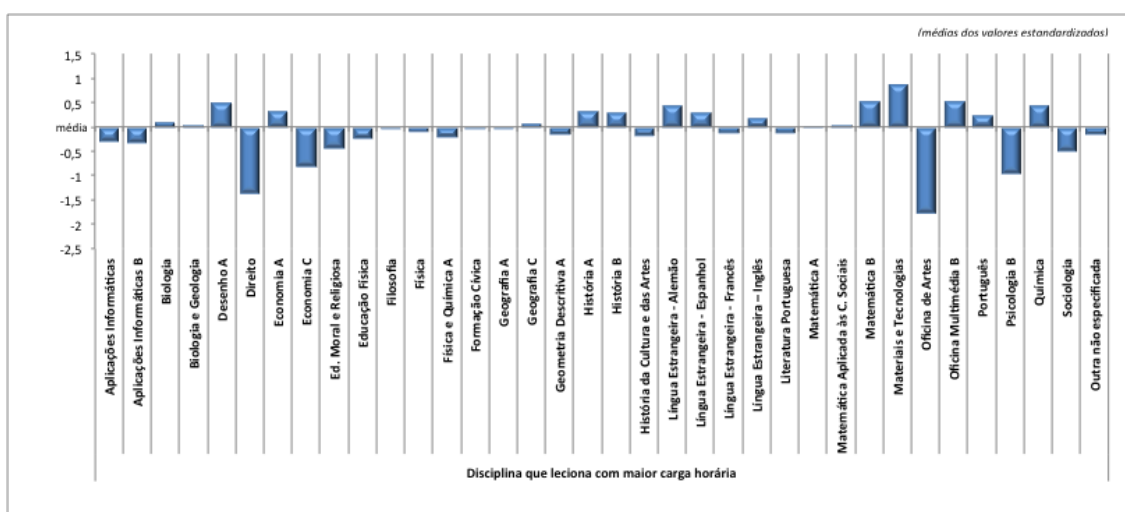


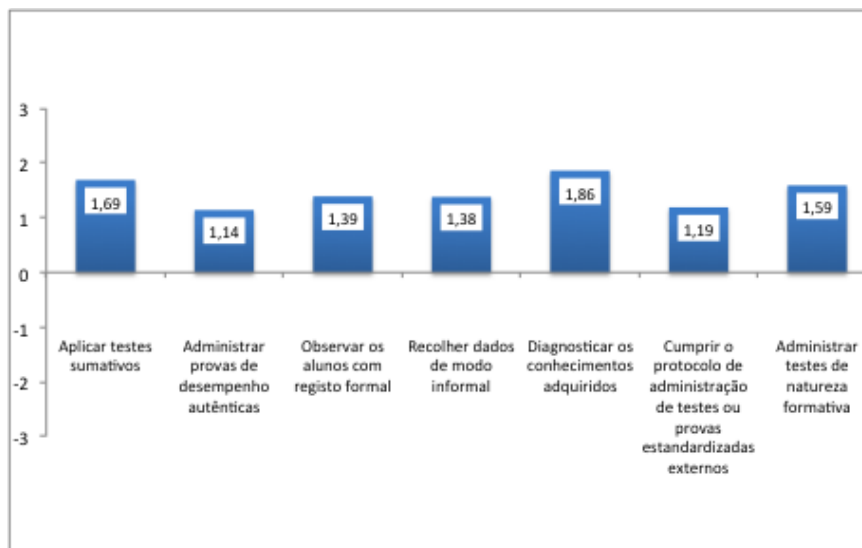
Figura 51 - Práticas de recolha de dados por disciplina.

Como será natural, existe recolha de dados em todas as disciplinas. As práticas mais frequentes verificam-se nas disciplinas de Materiais e Tecnologias, Matemática B, Oficina Multimédia B, Química e História A. Em contraste, são evidentes práticas de recolha de dados abaixo da média nas disciplinas de Oficina de Artes, Direito, Psicologia B e Economia C. As disciplinas dos grupos de recrutamento dominantes, Português, Matemática, Física e Química, Biologia e Geologia e Educação Física, situam-se próximas da média, embora a Física e Química e a Educação Física apresentem práticas de recolha de dados algo inferiores à média das disciplinas. Existem contudo diferenças estatísticas entre as disciplinas ($F(32,771)=1,569; p<0,05$), embora o teste *Post Hoc* de *Scheffe* não tenha localizado as respetivas diferenças.

Sobre a relevância atribuída às práticas, os indicadores apresentam a seguinte distribuição:

B1R. Relevância das práticas de recolha de dados

(média)



Escala: mínimo -3, máximo +3.

Figura 52 - Relevância das práticas de recolha de dados.

Como se observa na figura acima, todas as práticas de recolha de dados são valorizadas pelos inquiridos e a relevância atribuída mostra algumas diferenças relativamente às práticas. Os docentes atribuem maior relevância para as aprendizagens dos alunos ao diagnóstico dos conhecimentos adquiridos e à aplicação de testes sumativos e de natureza formativa. A observação com registos formais e a recolha de dados informal possuem uma relevância idêntica e as ações a que é dada menor relevância são, curiosamente, o cumprimento de protocolo dos testes externos e, em conformidade com as práticas, a administração de provas de desempenho, reforçando a indicação de fragilidade na valoração de práticas mais autênticas de avaliação, ainda que claramente existentes.

Apresentamos a seguir os dados resultantes do cruzamento da relevância atribuída às práticas com um conjunto de variáveis sociodemográficas e de contexto escolar.

B1R.1. Relevância das práticas de recolha de dados por sexo, idade, escolaridade e anos de docência

De acordo com estas variáveis sociodemográficas, expomos nas figuras seguintes a relevância atribuída pelos professores inquiridos às práticas de recolha de dados, relativamente às aprendizagens dos alunos.

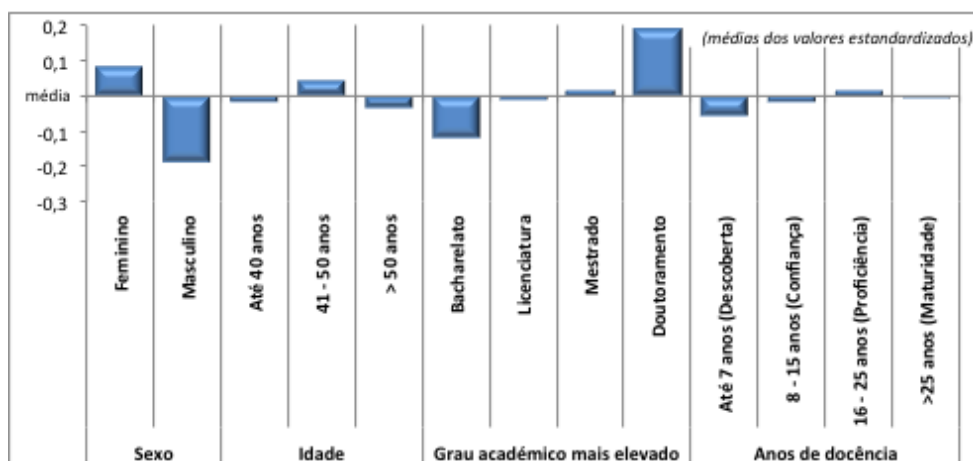


Figura 53 - Relevância das práticas de recolha de dados por sexo, idade, escolaridade e anos de docência.

De acordo com a figura, são as mulheres, entre 41 a 50 anos e com doutoramento quem atribui maior importância às práticas de recolha de dados. Os homens com bacharelato e até 7 anos de docência, são aqueles que apresentam menor frequência de recolha de dados. Encontram-se diferenças estatisticamente significativas apenas relativamente ao sexo ($t(912)=3,750; p<0,001$).

B1R.2. Relevância das práticas de recolha de dados por ano, disciplina com exame nacional, cargos de coordenação e tipo de ensino.

A relevância das práticas de recolha de dados é agora tratada em relação a um conjunto de variáveis de contexto escolar, o que expomos a partir das figuras seguintes.

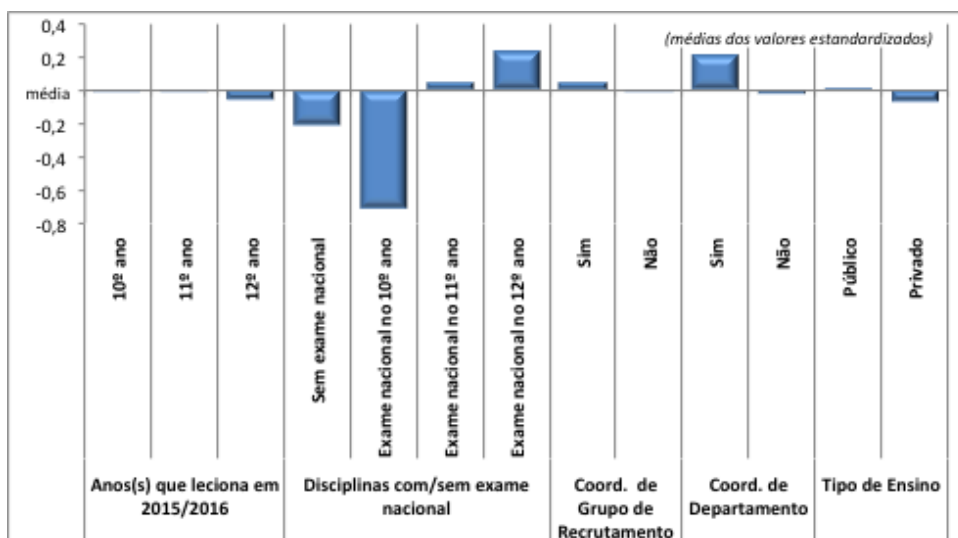


Figura 54 - Relevância das práticas de recolha de dados por ano, disciplina com exame nacional, cargos de coordenação e tipo de ensino.

Como se observa, é atribuída maior relevância às práticas de recolha de dados pelos docentes das disciplinas com exame nacional no 12º ano, que desempenham funções de Coordenação de Departamento. Por seu lado, os professores que lecionam disciplinas com exame nacional no 10º ano ou sem exame valorizam menos estas práticas, verificando-se diferenças estatisticamente relevantes ($t(628)=-4,946$; $p<0,001$) em relação às disciplinas com exame, que valorizam mais estas práticas.

B1R.3. Relevância das práticas de recolha de dados por disciplina.

Na figura que se segue, é apresentada a relevância atribuída às práticas de recolha de dados em cada disciplina.

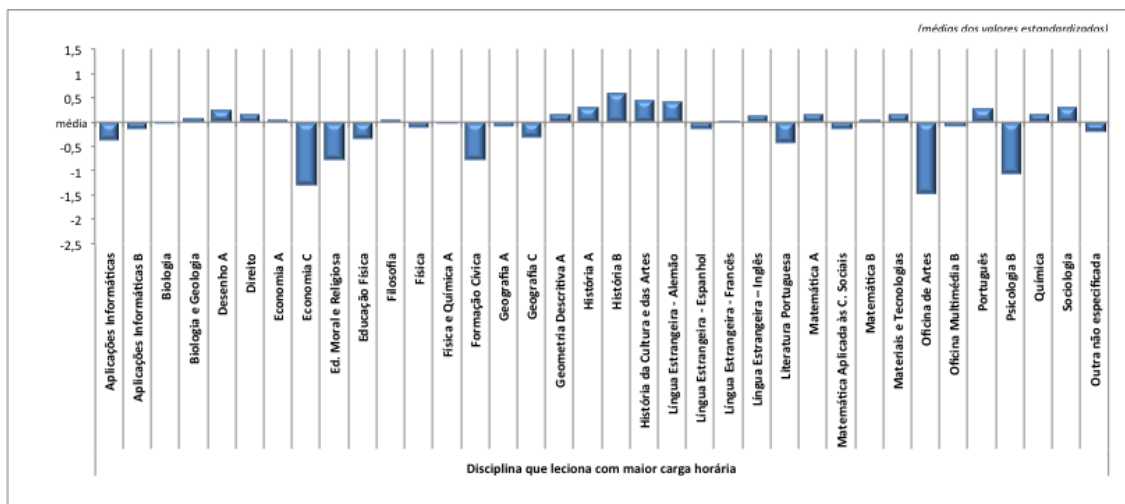


Figura 55 - Relevância das práticas de recolha de dados por disciplina.

A relevância atribuída à recolha de dados não assume exatamente a mesma tendência das práticas. As disciplinas que atribuem mais relevância à recolha de dados são História B, História da Cultura e das Artes, Alemão, História A, Sociologia e Português. Atribuem menor relevância a estas práticas as disciplinas de Oficina de Artes, Economia C, Psicologia B, Educação Moral e Religiosa, Literatura Portuguesa e Educação Física. As restantes disciplinas dos grupos de recrutamento dominantes, Matemática, Física e Química e Biologia e Geologia, situam-se próximas da média, Existem diferenças estatísticas entre as disciplinas ($F(32,772)=1,842$; $p<0,05$), não localizadas pelo teste *Post Hoc* de *Scheffe*.

A recolha de dados dos docentes do ensino secundário envolve o diagnóstico dos conhecimentos adquiridos, a recolha de dados informal e a aplicação de testes de natureza sumativa com respeito pelo cumprimento do protocolo de administração dos testes ou provas externas. São as mulheres com 41 a 50 anos, e até 7 anos de docência que apresentam mais práticas de recolha de dados.

B2. Questionamento

A dimensão da questionamento inscreve-se na etapa durante da interação. Esta dimensão tem um único indicador, referindo-se à realização de questionamentos aos alunos, durante o trabalho com a turma. Os indicadores apresentam a seguinte distribuição:

B2P. Práticas de questionamento

(percentagens)

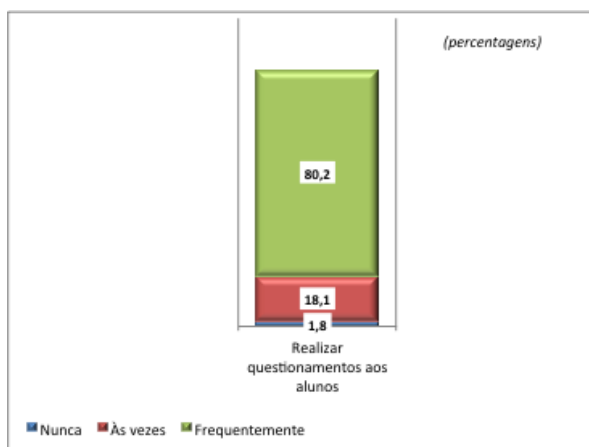


Figura 56 - Práticas de questionamento.

Como se observa, o questionamento é uma prática frequente nas várias disciplinas, sendo realizado apenas às vezes por uma pequena percentagem de docentes (18,1%).

Com base neste indicador, construímos o Índice sintético de Práticas de questionamento³⁶. Os resultados, cruzados com as variáveis de caracterização que usamos no estudo, apresentam a seguinte configuração:

B2P.1. Práticas de questionamento por sexo, idade, escolaridade e anos de docência

Apresentamos no quadro seguinte as práticas de questionamento de acordo com estas quatro variáveis.

³⁶ Ver Anexo 7.

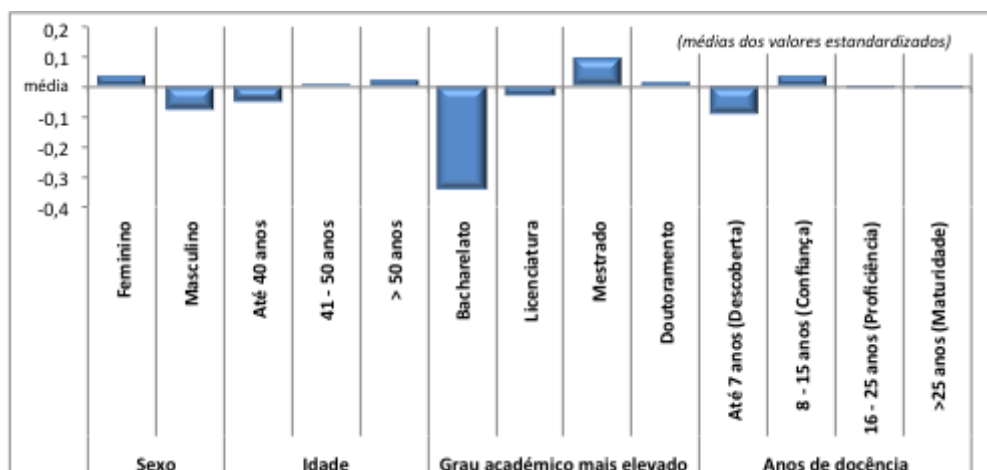


Figura 57 - Práticas de questionamento por sexo, idade, escolaridade e anos de docência.

Como se apresenta nesta figura, as mulheres e os profissionais com mestrado com 8 a 15 anos de docência, são os que apresentam mais práticas de questionamento.

Uma menor frequência destas práticas pode ser identificada em relação aos homens, com menos de 40 anos, com bacharelato e até 7 anos de docência. Não existem diferenças estatisticamente significativas entre estes grupos.

B2P.2. Práticas de questionamento por ano, disciplina com exame nacional, cargos de coordenação e tipo de ensino

As variáveis ano de lecionação, presença de exame nacional, desempenho de cargos de coordenação e tipo de ensino são agora cruzadas com as práticas de questionamento.

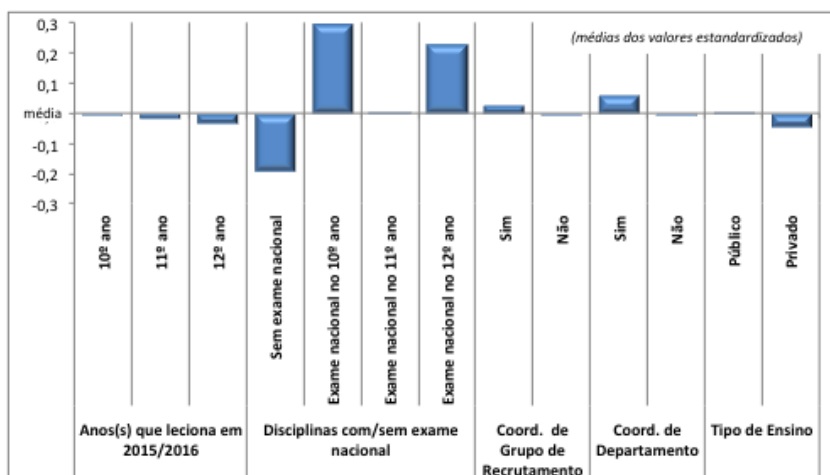


Figura 58 - Práticas de questionamento por ano, disciplina com exame nacional, cargos de coordenação e tipo de ensino.

Estes dados revelam uma frequência das práticas de questionamento mais elevada nas disciplinas com exame no 10º e no 12º ano e nos professores que desempenham a função de Coordenação de Departamento. Verifica-se um planeamento inferior à média nas disciplinas sem exame sendo a diferença significativa do ponto de vista estatístico ($t(911)=-4,487$; $p<0,001$), em relação a uma maior frequência de práticas de questionamento nas disciplinas com exame nacional.

B2P.3. Práticas de questionamento por disciplina

Apresentamos de seguida os dados referentes às práticas de questionamento das várias disciplinas que integram os cursos do ensino secundário orientados para o prosseguimento de estudos.

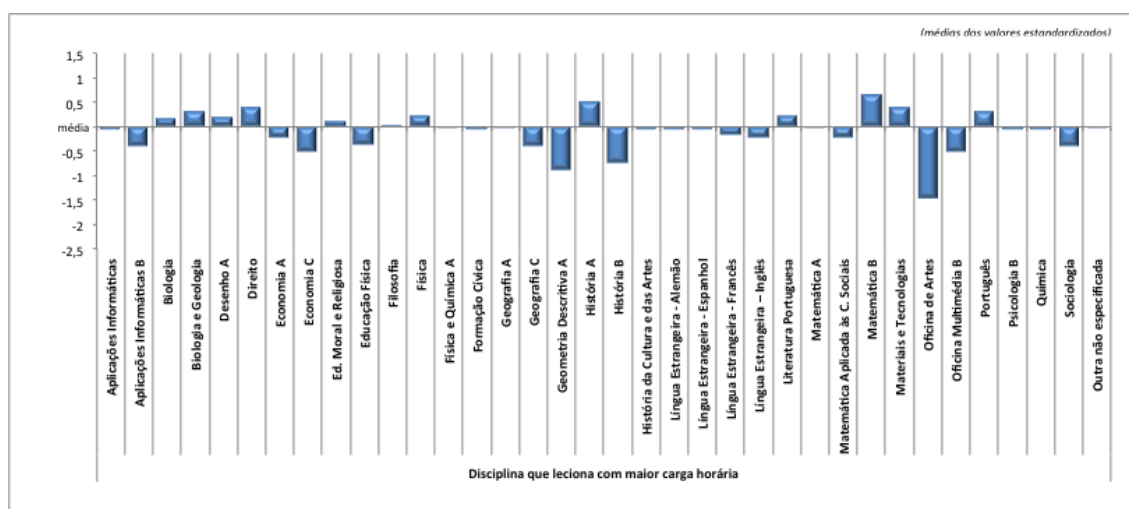


Figura 59 - Práticas de questionamento por disciplina.

O questionamento é utilizado com frequência em todas as disciplinas, como já referimos. Existem práticas com maior frequência em Matemática B, História A, Direito, Materiais e Tecnologias, Biologia e Geologia e em Português.

As práticas de questionamento abaixo da média encontram-se nas disciplinas de Oficina de Artes, Geometria Descritiva, História B, Economia C, Oficina Multimédia e Educação Física. Existem diferenças estatisticamente significativas entre várias disciplinas ($F(32,771)=2,323$; $p<0,001$), de que destacamos as diferenças entre Português ($M=0,29$) e

Aplicações Informáticas ($M=-0,05$), Educação Física ($M=-0,37$), Alemão ($M=-0,05$), Espanhol ($M=-0,05$), Psicologia B ($M=-0,05$) e Química ($M=-0,05$).

O quadro resume as diferenças observadas e a respectiva significância estatística.

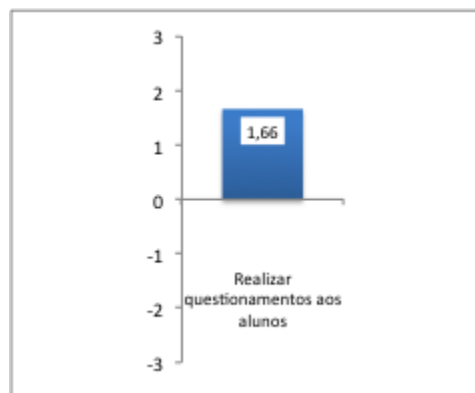
Quadro 70 – Práticas de Questionamento – Resumo de diferenças de médias com significância estatística entre disciplinas.

	Aplicações Informáticas	Biologia e Geologia	Educação Física	Geometria Descritiva A	História A	Língua Estrangeira - Alemão	Língua Estrangeira - Espanhol	Português	Psicologia B	Química
Aplicações Informáticas										
Biologia e Geologia	<i>n.s.</i>									
Educação Física	<i>n.s.</i>	-0,674*								
Geometria Descritiva A	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>								
História A	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	0,877*	1,404*						
Língua Estrangeira - Alemão	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>					
Língua Estrangeira - Espanhol	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>					
Português	-0,356*	<i>n.s.</i>	1,404*	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	,356*	,356*			
Psicologia B	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	,000*	,356*		
Química	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	,000*	,356*	<i>n.s.</i>	

* $p < 0,05$.

Sobre a relevância das práticas, os indicadores apresentam a seguinte distribuição:

B2R. Relevância das práticas de questionamento (média)



Escala: mínimo -3, máximo +3.

Figura 60 - Relevância das práticas de questionamento.

Como se observa na figura acima, o questionamento tem relevância para as aprendizagens dos alunos.

Apresentamos a seguir os dados resultantes do cruzamento da relevância atribuída às práticas com um conjunto de variáveis sociodemográficas e de contexto escolar.

B2R.1. Relevância das práticas de questionamento por sexo, idade e anos de docência

De acordo com estas variáveis sociodemográficas, expomos nas figuras seguintes a relevância atribuída pelos professores inquiridos ($N=1002$) às práticas de questionamento, relativamente às aprendizagens dos alunos.

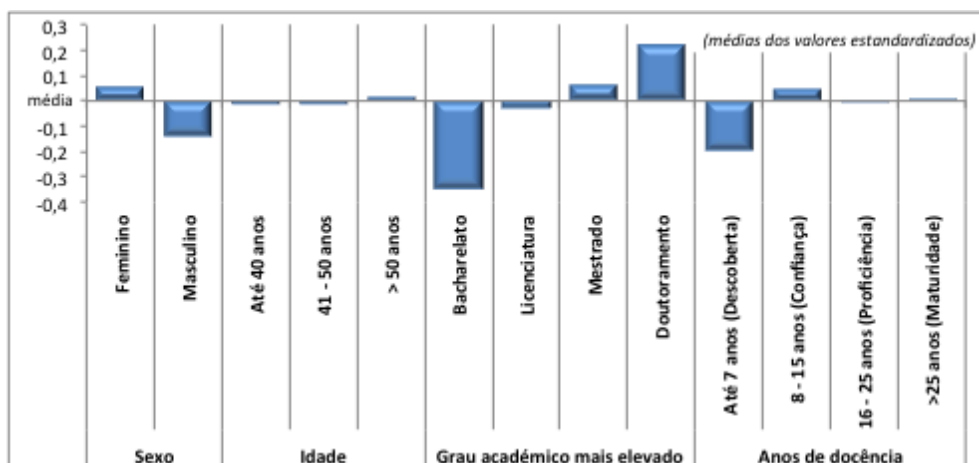


Figura 61 - Relevância das práticas de questionamento por sexo, idade e anos de docência.

De acordo com os dados, as mulheres com doutoramento ou mestrado e entre 8 a 15 anos de docência, atribuem maior importância às práticas de questionamento. Noutra perspetiva, uma menor relevância das práticas de questionamento está associada aos docentes do sexo masculino, com bacharelato e até 7 anos de docência, portanto, aos homens em início de carreira. Encontram-se diferenças estatisticamente significativas apenas relativamente ao sexo ($t(911)=2,775$; $p<0,05$).

B2R.2. Relevância das práticas de questionamento por ano, disciplina com exame nacional, cargos de coordenação e tipo de ensino.

A relevância das práticas de questionamento é agora tratada em relação a um conjunto de variáveis de contexto escolar, o que expomos a partir das figuras seguintes.

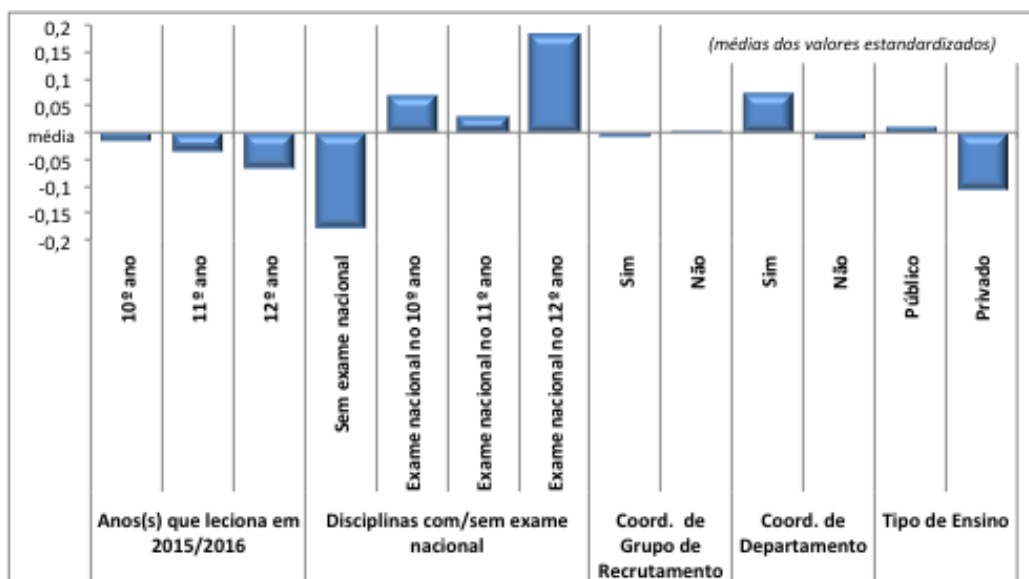


Figura 62 - Relevância das práticas de questionamento por ano, disciplina com exame nacional, cargos de coordenação e tipo de ensino.

Os docentes que atribuem mais relevância às práticas de questionamento são os docentes que lecionam disciplinas com exame nacional no 12º ano ou no 10º ano, desempenham funções de Coordenação de Departamento e lecionam no ensino público. Estas práticas assumem menor relevância para os docentes do ensino privado, que lecionam disciplinas do 12º ano sem exame nacional. As diferenças entre as disciplinas com ($M=0,10$) e sem exame nacional ($M=-0,17$) são significativas em termos estatísticos ($t(697)=-4,113; p<0,001$).

B2R.3. Relevância das práticas de questionamento por disciplina.

Na figura que se segue, é apresentada a relevância atribuída às práticas de questionamento em cada disciplina.

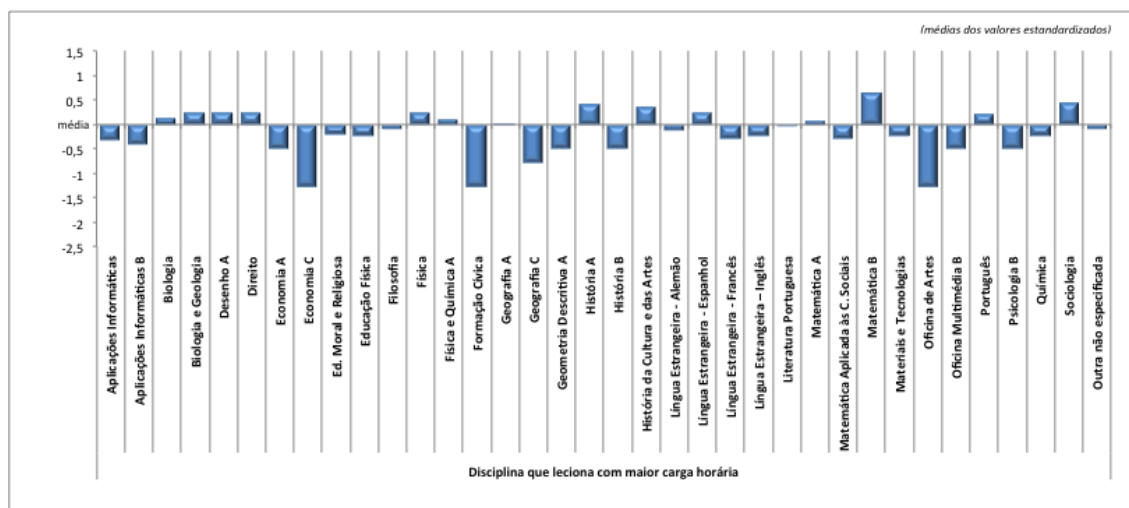


Figura 63 - Relevância das práticas de questionamento por disciplina.

O questionamento é valorizado por todas as disciplinas, em graus diferentes. As disciplinas que atribuem maior relevância ao questionamento são a Matemática B, História A, também com práticas mais frequentes, a Sociologia e a História da Cultura e das Artes, Biologia e Geologia, Desenho A e Direito. É atribuída menor relevância às práticas de questionamento nas disciplinas de Oficina de Artes e Economia C, ambas com menor frequência de questionamento, e ainda por Formação Cívica, Geografia C, História B, Geometria Descritiva e Economia A. Há diferenças estatisticamente significativas na relevância atribuída às práticas de questionamento, entre as várias disciplinas ($F(32,771)=1,926$; $p<0,05$). O quadro seguinte resume as diferenças observadas e a respectiva significância estatística.

Quadro 71 – Relevância das práticas de questionamento – Resumo de diferenças de médias com significância estatística entre disciplinas.

	Direito	Educação Física	História A
Direito			
Educação Física	,505*		
História A	n.s.	-,677*	

* $p<0,05$.

B3. Interpretação de Resultados Observados

A dimensão da interpretação de resultados observados inscreve-se na etapa durante a interação. A interpretação dos resultados observados refere-se à avaliação das atividades dos alunos em tempo real. O indicador apresenta a seguinte distribuição:

B3P. Práticas de interpretação de resultados observados

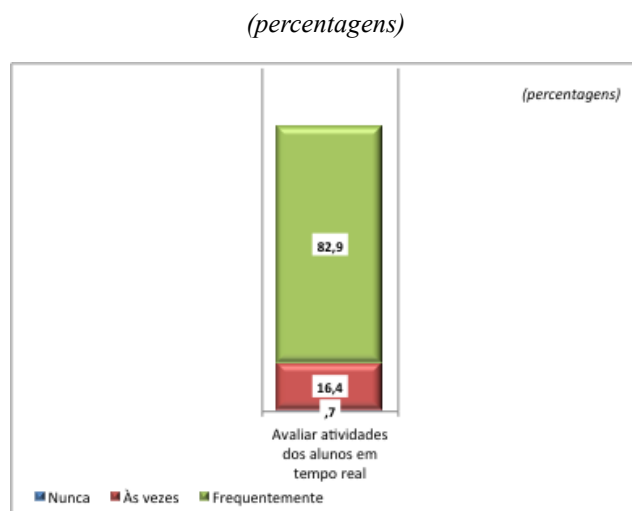


Figura 64 - Práticas de interpretação de resultados observados.

Como se observa, a interpretação dos resultados observados durante a interação com a turma é praticada frequentemente, existindo uma pequena percentagem de docentes que apenas o faz com menor frequência.

Com base neste indicador, construímos o Índice sintético de Práticas de interpretação de resultados observados³⁷. Os resultados, cruzados com as variáveis de caracterização que usamos no estudo, apresentam a seguinte configuração:

B3P.1. Práticas de interpretação de resultados observados por sexo, idade, escolaridade e anos de docência

³⁷ Ver Anexo 7.

Apresentamos no quadro seguinte as práticas de interpretação de resultados observados de acordo com estas quatro variáveis.

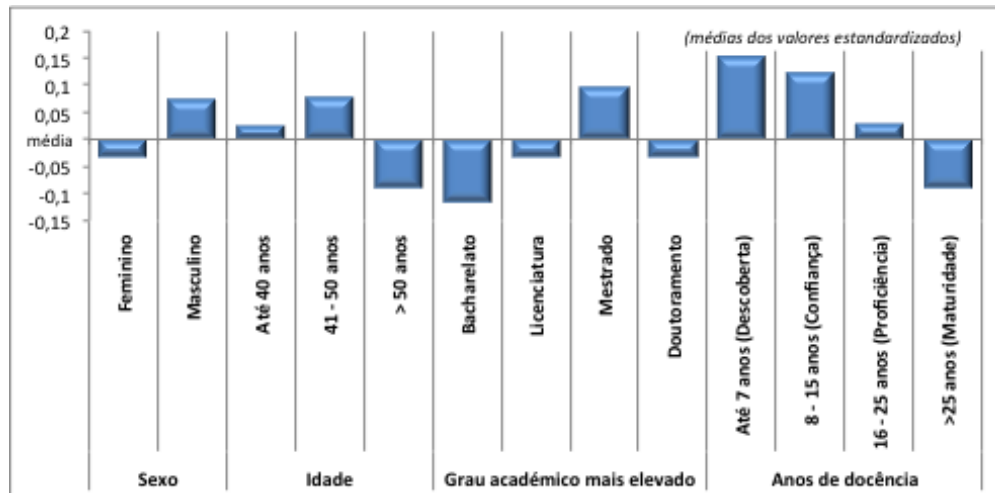


Figura 65 - Práticas de interpretação de resultados observados por sexo, idade, escolaridade e anos de docência.

Como revela a figura, são os homens com 41 a 50 anos, com mestrado e nas fases de Descoberta (até 7 anos) ou de Confiança (entre 8 a 15 anos) da sua vida profissional, quem apresenta mais práticas de interpretação de resultados observados, isto é, de avaliação das atividades dos alunos em tempo real. Estas práticas são menos frequentes nas mulheres de mais de 50 anos, com bacharelato ou licenciatura e mais de 25 anos de docência. Não se encontram diferenças estatisticamente significativas em relação a estas variáveis de análise.

B3P.2. Práticas de interpretação de resultados observados por ano, disciplina com exame nacional, cargos de coordenação e tipo de ensino

As variáveis ano de lecionação, presença de exame nacional, desempenho de cargos de coordenação e tipo de ensino são agora cruzadas com as práticas de interpretação de resultados observados.

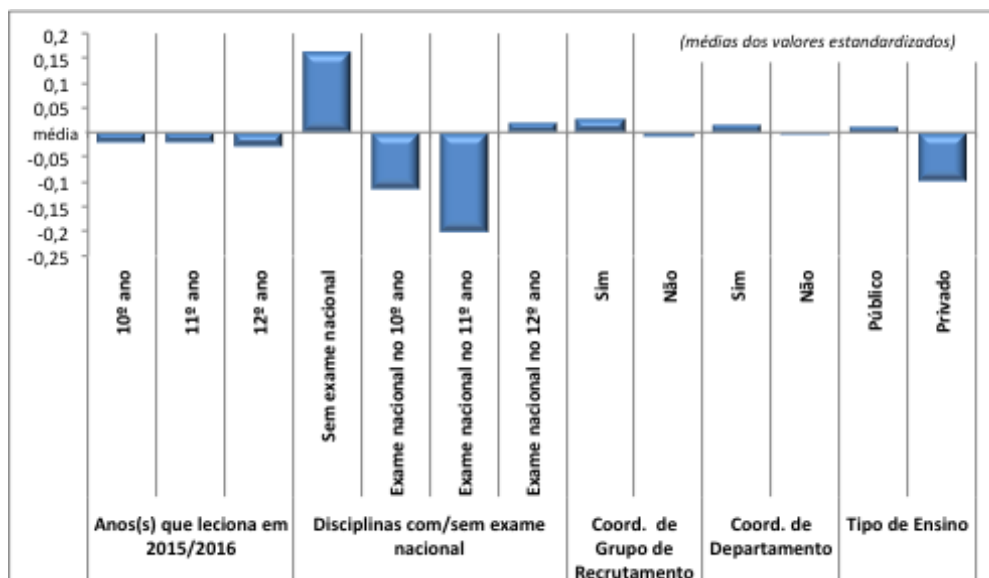


Figura 66 - Práticas de interpretação de resultados observados por ano, disciplina com exame nacional, cargos de coordenação e tipo de ensino.

Os dados demonstram que a frequência das práticas de interpretação de resultados observados é mais elevada nos professores que lecionam disciplinas sem exame e nos professores que desempenham funções de Coordenação. Estas práticas são menores nas disciplinas com exame nacional no 11º ano e no ensino privado. As diferenças entre as disciplinas com ($M=-0,09$) e sem exame ($M=0,16$) são relevantes estatisticamente ($t(738)=3,931$; $p<0,001$), verificando-se naturalmente uma maior frequência destas práticas nas disciplinas sem exame.

B3P.3. Práticas de interpretação de resultados observados por disciplina

Apresentamos de seguida os dados referentes às práticas de interpretação de resultados observados das várias disciplinas que integram os cursos do ensino secundário orientados para o prosseguimento de estudos.

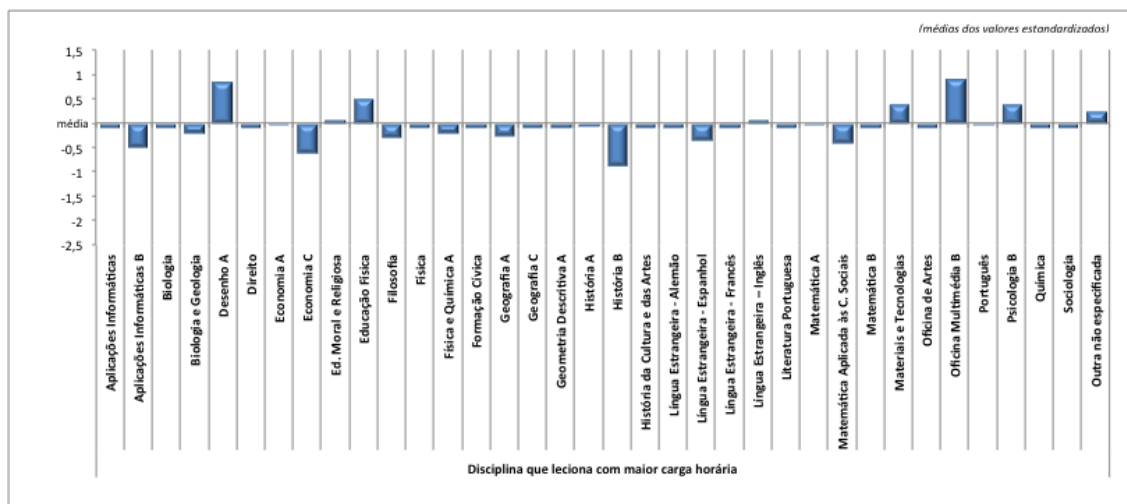


Figura 67 - Práticas de interpretação de resultados observados por disciplina.

A interpretação dos resultados observados realiza-se naturalmente em todas as disciplinas. É observável uma maior frequência destas práticas nas disciplinas de Oficina Multimédia B, Desenho A, Educação Física, Materiais e Tecnologias e Psicologia B. Apresentam uma frequência inferior as disciplinas de História B, Economia C, Aplicações Informáticas B, Espanhol e Matemática Aplicada às Ciências Sociais, estas duas com exame nacional. São verificáveis diferenças estatisticamente significativas entre as disciplinas ($F(32,771)=1,789$; $p<0,05$). O quadro seguinte resume as diferenças observadas, em relação à disciplina de Educação Física e a respetiva significância estatística.

Quadro 72 – Práticas de interpretação dos resultados observados – Resumo de diferenças de médias com significância estatística entre disciplinas.

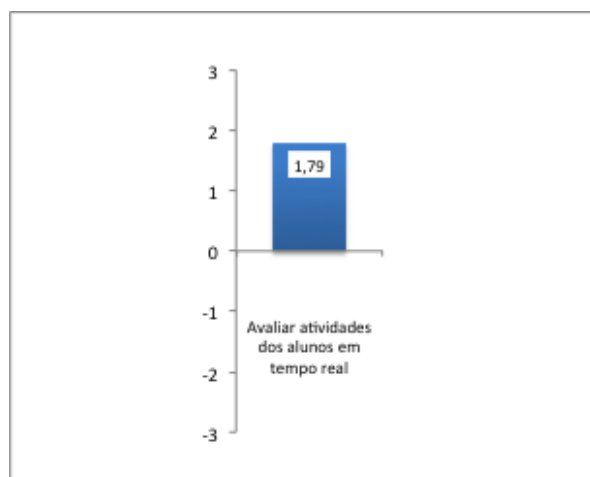
	Biologia e Geologia	Direito	Educação Física	Filosofia	Física e Química A	Geografia A	Língua Estrangeira - Alemão	Literatura Portuguesa	Matemática B	Português
Educação Física	,689*	,601*		,795*	,689*	,760*	,601*	,601*	,601*	,531*

* $p < 0,05$.

Sobre a relevância atribuída às práticas, os indicadores apresentam a seguinte distribuição:

B3R. Relevância das práticas de interpretação de resultados observados

(média)



Escala: mínimo -3, máximo +3.

Figura 68 - Relevância das práticas de interpretação de resultados observados.

Como se observa na figura acima, a avaliação dos alunos em tempo real é considerada uma ação do professor com relevância para as aprendizagens dos alunos.

Apresentamos a seguir os dados resultantes do cruzamento da relevância atribuída às práticas com um conjunto de variáveis sociodemográficas e de contexto escolar.

B3R.1. Relevância das práticas de interpretação de resultados observados por sexo, idade e anos de docência

De acordo com estas variáveis sociodemográficas, expomos nas figuras seguintes a relevância atribuída pelos professores inquiridos às práticas de interpretação de resultados observados, relativamente às aprendizagens dos alunos.

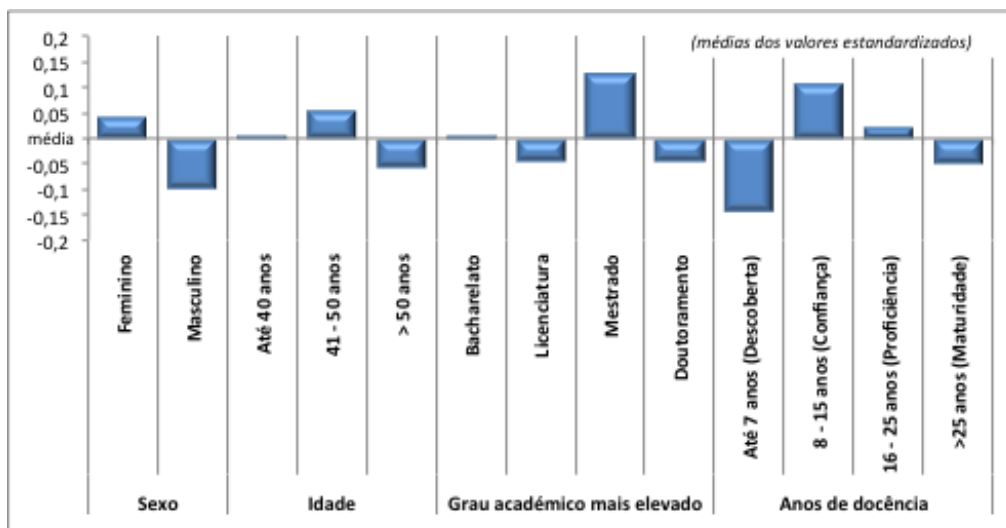


Figura 69 - Relevância das práticas de interpretação de resultados observados por sexo, idade, escolaridade e anos de docência.

De acordo com os dados, as mulheres e os profissionais entre 41 a 50 anos, com mestrado e entre 8 a 15 anos de docência, são os que atribuem maior importância às práticas de interpretação de resultados observados. Por seu lado, estas práticas são menos relevantes para os docentes do sexo masculino, com mais de 50 anos, licenciados ou doutorados e com até 7 anos de docência. Não se encontram diferenças estatisticamente significativas em relação a estas variáveis.

B3R.2. Relevância das práticas de interpretação de resultados observados por ano, disciplina com exame nacional, cargos de coordenação e tipo de ensino.

A relevância das práticas de interpretação de resultados observados é agora tratada em relação a um conjunto de variáveis de contexto escolar, o que expomos a partir das figuras seguintes.

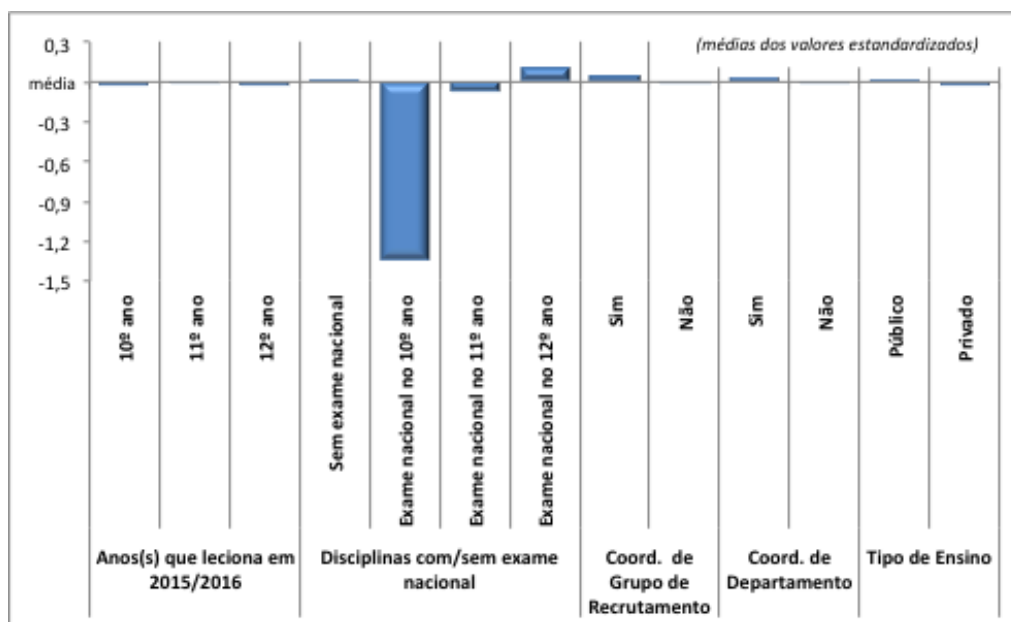


Figura 70 - Relevância das práticas de interpretação de resultados observados por ano, disciplina com exame nacional, cargos de coordenação e tipo de ensino.

Os docentes que atribuem mais relevância às práticas de interpretação de resultados observados são os docentes que lecionam disciplinas com exame nacional no 12º ano e os que desempenham funções de Coordenador de Grupo de Recrutamento. Os professores com exame nacional no 10º ano são os que atribuem menor relevância para as aprendizagens dos alunos às práticas de interpretação de resultados observados. Não há diferenças significativas entre os vários grupos.

B3R.3. Relevância das práticas de interpretação de resultados observados por disciplina.

Na figura que se segue, é apresentada a relevância atribuída às práticas de interpretação de resultados observados em cada disciplina.

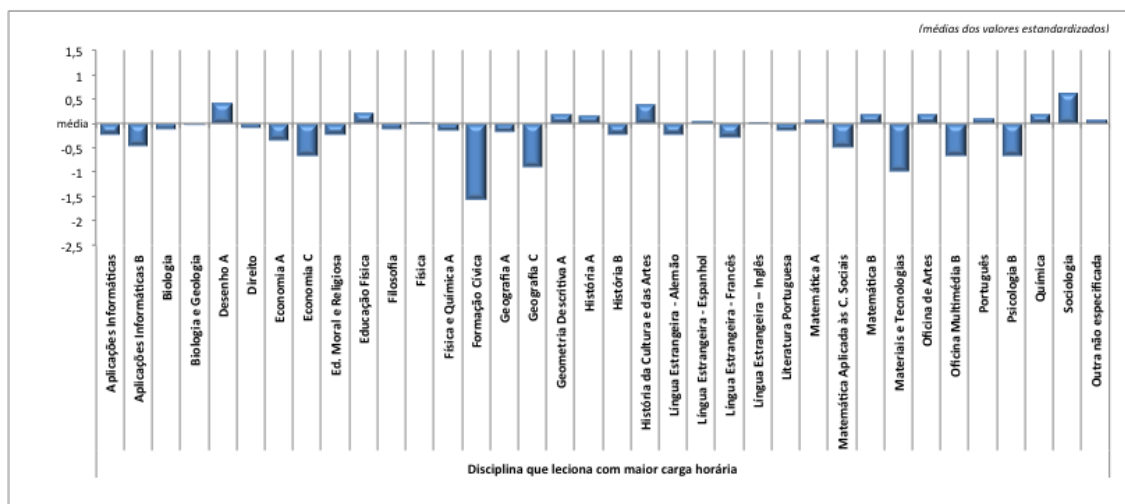


Figura 71 - Relevância das práticas de interpretação de resultados observados por disciplina.

A totalidade das disciplinas atribui relevância à interpretação de resultados observados para as aprendizagens dos alunos. As disciplinas que atribuem uma maior valorização destas práticas são a Sociologia, a História da Cultura e das Artes, Desenho A e Educação Física, não existindo propriamente concordância relativamente à frequência das práticas. As disciplinas dos grupos dominantes situam-se ao nível da média e a interpretação de resultados observados é menos valorizada pelas disciplinas de Formação Cívica, Materiais e Tecnologias, Geografia C e Economia C, disciplinas sem exame externo. Não se verificam diferenças estatisticamente significativas na relevância atribuída às práticas de interpretação de resultados observados.

B4. Fornecimento de Informação aos Alunos

A informação dada aos alunos durante a interação diz respeito ao fornecimento de feedback aos alunos, à comunicação dos critérios de avaliação e ao uso formador da avaliação para regular a aprendizagem dos alunos, em processos de autoavaliação, coavaliação ou heteroavaliação.

Os indicadores apresentam a seguinte distribuição:

B4P. Práticas de fornecimento de informação aos alunos

(percentagens)

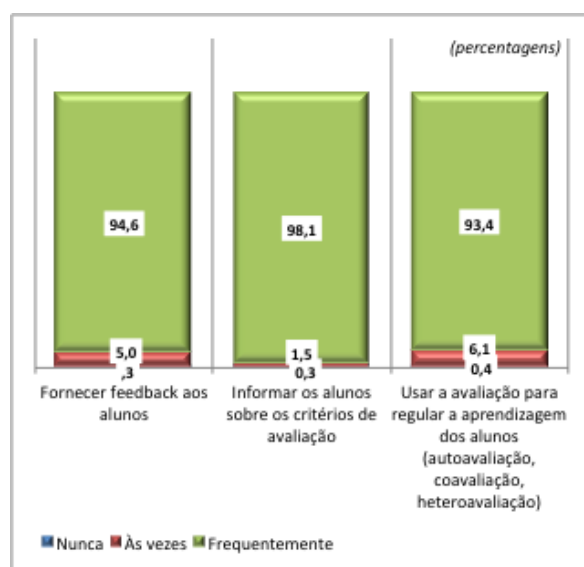


Figura 72 - Práticas de fornecimento de informação aos alunos.

Como se observa, todas estas práticas são de frequência muito elevada. Os professores neste nível de ensino informam os alunos sobre os critérios de avaliação, fornecem feedback aos alunos, retroalimentando a sua aprendizagem, e usam a avaliação de forma a regular a aprendizagem dos alunos. Saliente-se que esta é uma prática que é realizada de forma irregular por uma pequena parte dos docentes.

Com base nestes indicadores, construímos o Índice sintético de Práticas de fornecimento de informação aos alunos³⁸. Os resultados, cruzados com as variáveis de caracterização que usamos no estudo, apresentam a seguinte configuração:

B4P.1. Práticas de fornecimento de informação aos alunos por sexo, idade, escolaridade e anos de docência

Apresentamos no quadro seguinte as práticas de fornecimento de informação aos alunos de acordo com estas quatro variáveis.

³⁸ Ver Anexo 7.

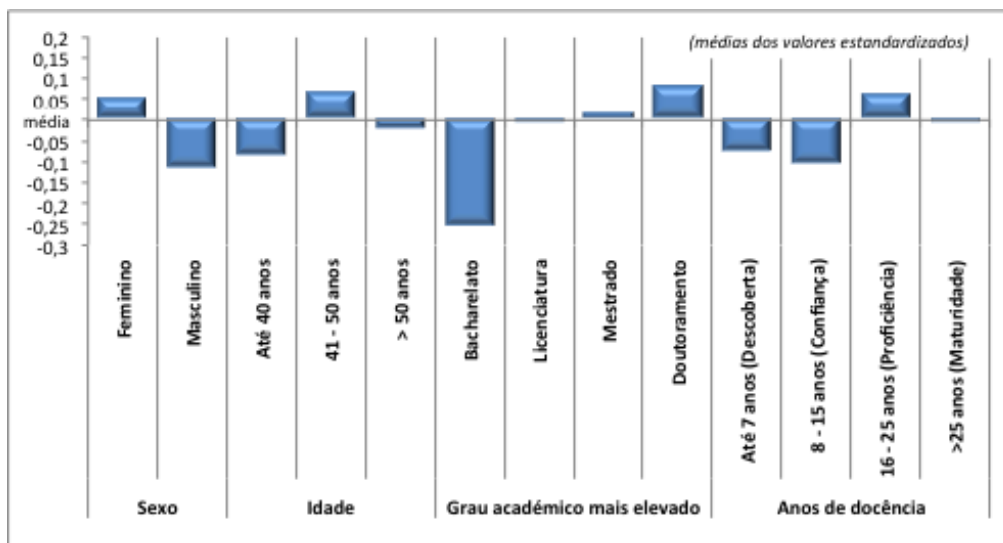


Figura 73 - Práticas de fornecimento de informação aos alunos por sexo, idade, escolaridade e anos de docência.

Como se verifica nesta figura, as mulheres entre 41 a 50 anos, com doutoramento e 16 a 25 anos de docência são quem apresenta mais práticas de fornecimento de informação aos alunos. Observando de outro modo, os docentes que apresentam menos práticas de informação aos alunos são do sexo masculino, têm até 40 anos, têm bacharelato e 8 a 15 anos de docência. Existem diferenças estatisticamente significativas relativamente ao sexo ($t(911)=2,340$; $p<0,05$), associadas a uma maior frequência destas práticas nas mulheres ($M=0,05$) em relação aos homens ($M=-0,11$).

B4P.2. Práticas de fornecimento de informação aos alunos por ano, disciplina com exame nacional, cargos de coordenação e tipo de ensino

As variáveis ano de lecionação, presença de exame nacional, desempenho de cargos de coordenação e tipo de ensino são agora cruzadas com as práticas de fornecimento de informação aos alunos.

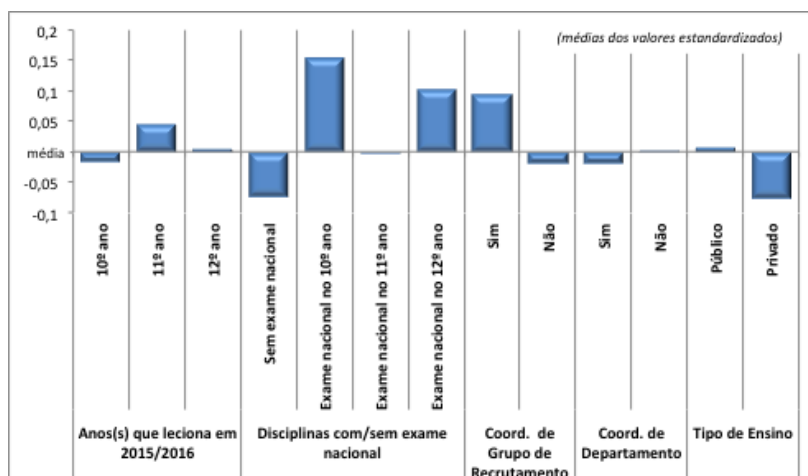


Figura 74 - Práticas de fornecimento de informação aos alunos por ano, disciplina com exame nacional, cargos de coordenação e tipo de ensino.

Os dados demonstram que a frequência das práticas de fornecimento de informação aos alunos é mais elevada nos professores que lecionam o 11º ano, nas disciplinas com exame no 10º e no 12º anos e nos professores que desempenham a função de Coordenadores de Grupo de Recrutamento. As práticas inferiores à média estão associadas ao ensino privado e às disciplinas sem exame nacional, não se verificando contudo diferenças assinaláveis do ponto de vista estatístico.

B4P.3. Práticas de fornecimento de informação aos alunos por disciplina

Apresentamos de seguida os dados referentes às práticas de fornecimento de informação aos alunos das várias disciplinas que integram os cursos do ensino secundário orientados para o prosseguimento de estudos.

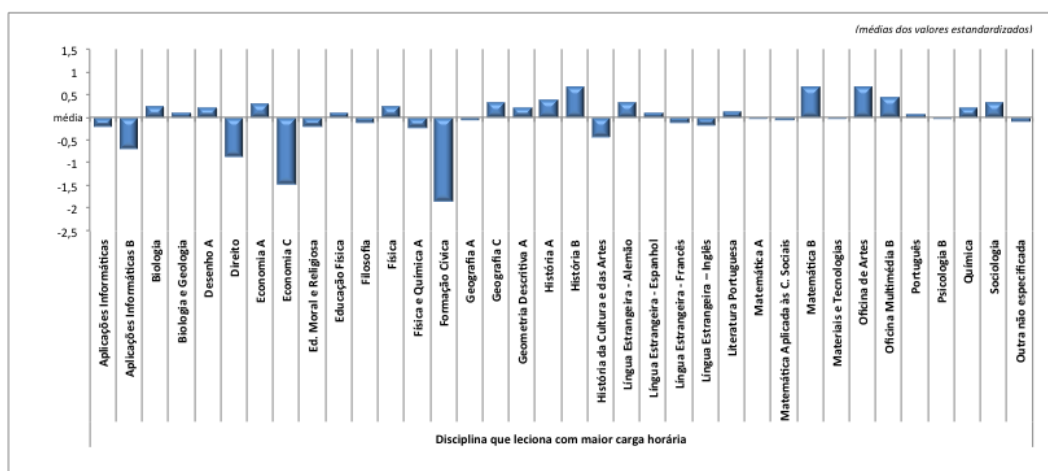


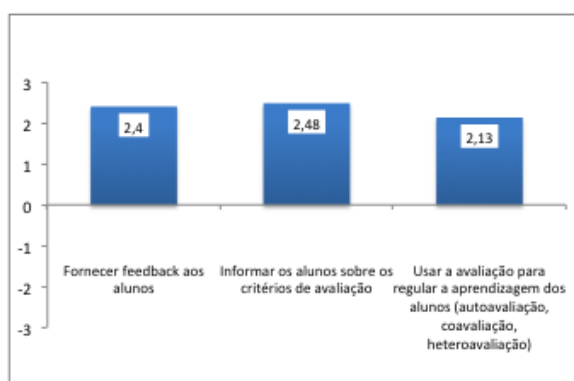
Figura 75 - Práticas de fornecimento de informação aos alunos por disciplina.

Existe fornecimento de informação aos alunos em todas as disciplinas. É observável uma maior frequência destas práticas nas disciplinas de Sociologia, Matemática B, História B, Oficina de Artes e Oficina Multimédia B, Economia A, Física e Alemão. As disciplinas de Formação Cívica, Economia C, Direito e Aplicações Informáticas B são aquelas que apresentam menor frequência no fornecimento de informação aos alunos. As disciplinas dos grupos de recrutamento dominantes, Português, Matemática, Física e Química Biologia e Geologia e Educação Física, situam-se próximas da média, não existindo diferenças significativas a assinalar relativamente ao fornecimento de informação aos alunos.

Sobre a relevância atribuída às práticas, os indicadores apresentam a seguinte distribuição:

B4R. Relevância das práticas de fornecimento de informação aos alunos

(média)



Escala: mínimo -3, máximo +3.

Figura 76 - Relevância das práticas de fornecimento de informação aos alunos.

Como se verifica, todas as ações de fornecimento de informação aos alunos são valorizadas pelo inquiridos e mantém-se a tendência apresentada nas práticas. São mais relevantes a informação aos alunos sobre os critérios de avaliação e o fornecimento de feedback ao aluno, que podem associar-se quer a uma preocupação de transparência do processo avaliativo, quer à orientação da aprendizagem do aluno. O uso da avaliação para regular as aprendizagens dos alunos é a ação a que é atribuída menos relevância, embora muito próxima das outras práticas.

Apresentamos a seguir os dados resultantes do cruzamento da relevância atribuída às práticas com um conjunto de variáveis sociodemográficas e de contexto escolar.

B4R.1. Relevância das práticas de fornecimento de informação aos alunos por sexo, idade, escolaridade e anos de docência

De acordo com estas variáveis sociodemográficas, expomos nas figuras seguintes a relevância atribuída pelos professores inquiridos às práticas de fornecimento de informação aos alunos, relativamente às aprendizagens dos alunos.

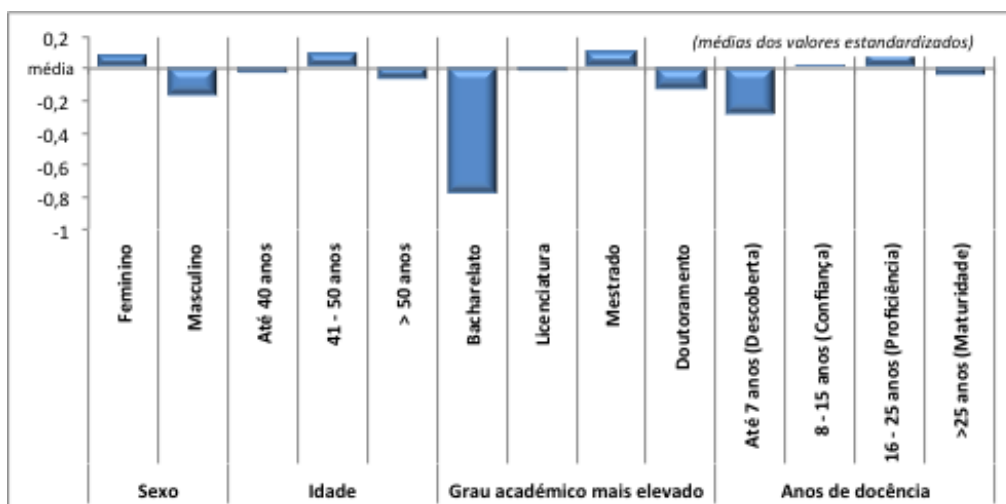


Figura 77 - Relevância das práticas de fornecimento de informação aos alunos por sexo, idade, escolaridade e anos de docência.

De acordo com a figura, são as mulheres e os profissionais entre 41 a 50 anos, com mestrado e 16 a 25 anos de docência que atribuem maior importância às práticas de fornecimento de informação aos alunos. Estas práticas têm menor relevância para os homens com mais de 50 anos, com bacharelato ou doutoramento e para os profissionais que se encontram no início da carreira. São identificadas, uma vez mais, diferenças estatisticamente significativas apenas relativamente ao sexo ($t(492)=3,551; p<0,001$), fruto de uma maior atribuição de relevância por parte das mulheres ($M=0,08$) em relação aos homens ($M=-0,18$).

B4R.2. Relevância das práticas de fornecimento de informação aos alunos por ano, disciplina com exame nacional, cargos de coordenação e tipo de ensino.

A relevância das práticas de fornecimento de informação aos alunos é agora tratada em relação a um conjunto de variáveis de contexto escolar, o que expomos a partir das figuras seguintes.

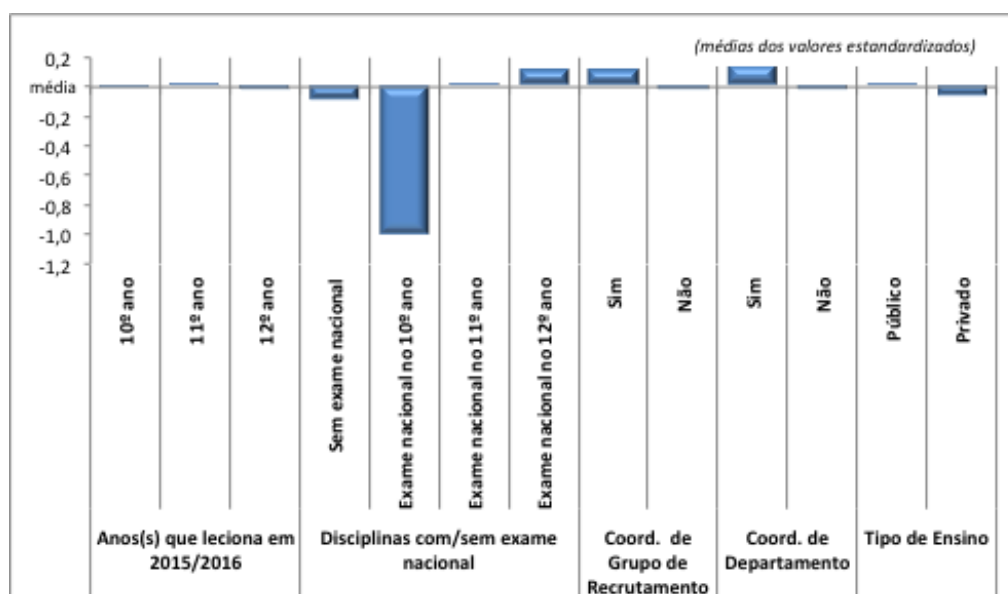


Figura 78 - Relevância das práticas de fornecimento de informação aos alunos por ano, disciplina com exame nacional, cargos de coordenação e tipo de ensino.

Os docentes que atribuem mais relevância às práticas de fornecimento de informação aos alunos são os docentes que lecionam disciplinas com exame nacional no 12º ano e desempenham funções de Coordenação. Os professores que lecionam disciplinas com exame nacional no 10º ano ou sem exame atribuem uma menor relevância a estas práticas, existindo diferenças estatisticamente significativas ($t(662)=-1,985$; $p<0,05$) entre sexos.

B4R.3. Relevância das práticas de fornecimento de informação aos alunos por disciplina.

Na figura que se segue, é apresentada a relevância atribuída às práticas de fornecimento de informação aos alunos em cada disciplina.

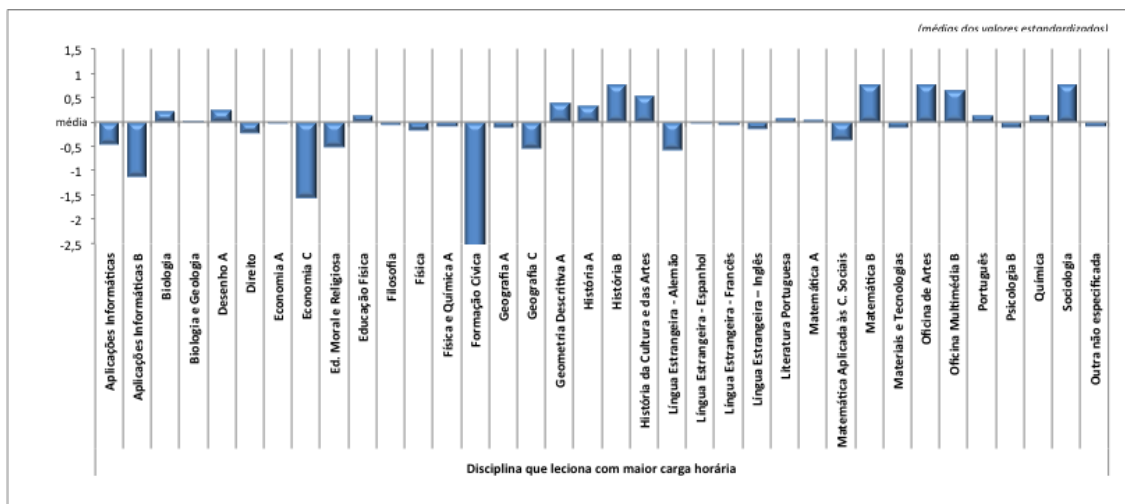


Figura 79 - Relevância das práticas de fornecimento de informação aos alunos por disciplina.

Como já observámos, o fornecimento de informação aos alunos é considerado muito relevante para as aprendizagens dos alunos. As disciplinas que lhe atribuem uma maior valorização são a Matemática B, Oficina de Artes, Sociologia, História A, História da Cultura das Artes e Geometria Descritiva.

As disciplinas que atribuem menor relevância ao fornecimento de informação ao aluno são a Formação Cívica, Economia C e Aplicações Multimédia B.

Há diferenças estatisticamente significativas na relevância atribuída às práticas de fornecimento de informação aos alunos, entre as várias disciplinas ($F(32,771)=1,616$; $p<0,05$). O quadro seguinte resume as diferenças observadas e a respectiva significância estatística.

Quadro 73 – Práticas de fornecimento de Informação aos alunos – Resumo de diferenças de médias com significância estatística entre disciplinas.

	Biologia e Geologia	Educação Física	Física e Química A	Geografia A	História A	História B	Língua Estrangeira – Inglês	Matemática A	Matemática B	Português	Sociologia
Biologia e Geologia											
Educação Física	<i>n.s.</i>										
Física e Química A	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>									
Geografia A	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>								
História A	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>							
História B	-,752*	-,635*	-,847*	-,900*	-,428*						
Língua Estrangeira – Inglês	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	,929*					
Matemática A	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	-,714*	<i>n.s.</i>				
Matemática B	-,752*	-,635*	-,847*	-,900*	-,428*	,646*	,929*	,714*			
Português	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	-,0646*	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	-,646*		
Sociologia	,752*	,635*	,847*	,900*	,428*	<i>n.s.</i>	,929*	,714*	<i>n.s.</i>	,646*	

* $p < 0,05$.

B5. Tomada de Decisões em Direto

A dimensão da tomada de decisões em direto inscreve-se na etapa durante a interação e refere-se ao reajustamento do ensino, realizado pelo docente em função do desenvolvimento da aula. O indicador apresenta a seguinte distribuição:

B5P. Práticas de tomada de decisões em direto

(percentagens)

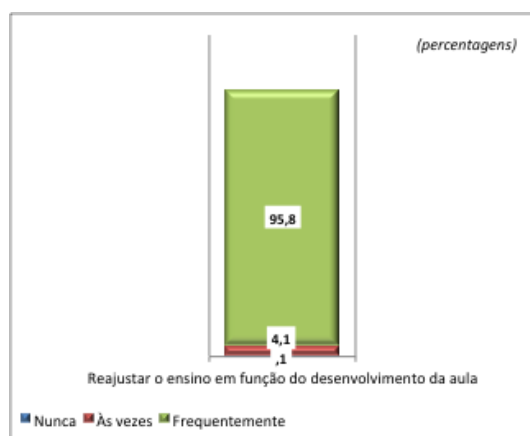


Figura 80 - Práticas de tomada de decisões em direto.

Como se observa, a quase totalidade dos professores toma frequentemente decisões de reajustamento do ensino em função do desenvolvimento da aula.

Com base neste indicador, construímos o Índice sintético de Práticas de tomada de decisões em direto³⁹. Os resultados, cruzados com as variáveis de caracterização que usamos no estudo, apresentam a seguinte configuração:

B5P.1. Práticas de tomada de decisões em direto por sexo, idade, escolaridade e anos de docência

Apresentamos no quadro seguinte as práticas de tomada de decisões em direto de acordo com estas quatro variáveis.

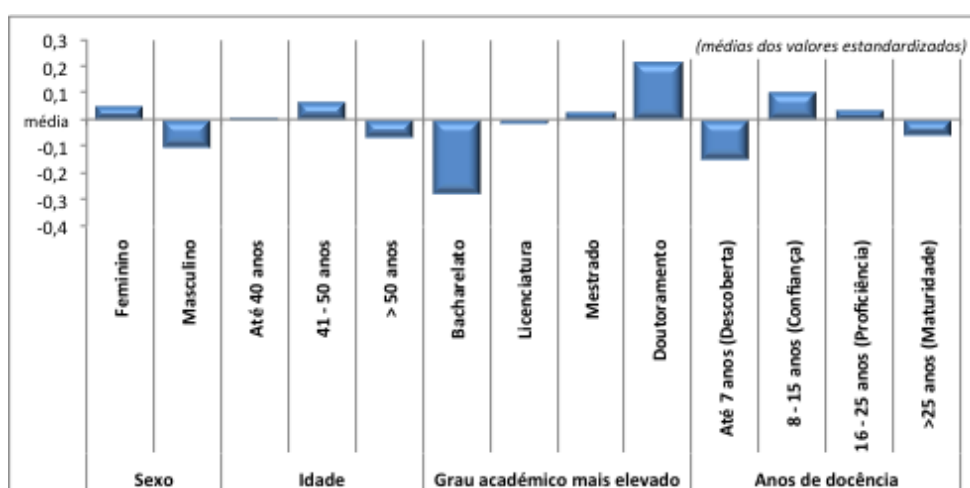


Figura 81 - Práticas de tomada de decisões em direto por sexo, idade, escolaridade e anos de docência.

Como se apresenta na figura, as mulheres com 41 a 50 anos, e os profissionais com doutoramento e entre 8 a 15 anos de docência, são os que apresentam mais práticas de tomada de decisões em direto. Estas práticas são menos presentes nos docentes do sexo masculino, naqueles com bacharelato e nos que se encontram em início de carreira. Em continuidade, encontram-se diferenças estatisticamente significativas apenas relativamente

³⁹ Ver Anexo 7.

ao sexo ($t(511)=2,141$; $p<0,05$), associado a uma menor frequência destas práticas nos homens ($M=-10$) em relação às docentes do sexo feminino ($M=0,04$).

B5P.2. Práticas de tomada de decisões em direto por ano, disciplina com exame nacional, cargos de coordenação e tipo de ensino

As variáveis ano de lecionação, presença de exame nacional, desempenho de cargos de coordenação e tipo de ensino são agora cruzadas com as práticas de tomada de decisões em direto.

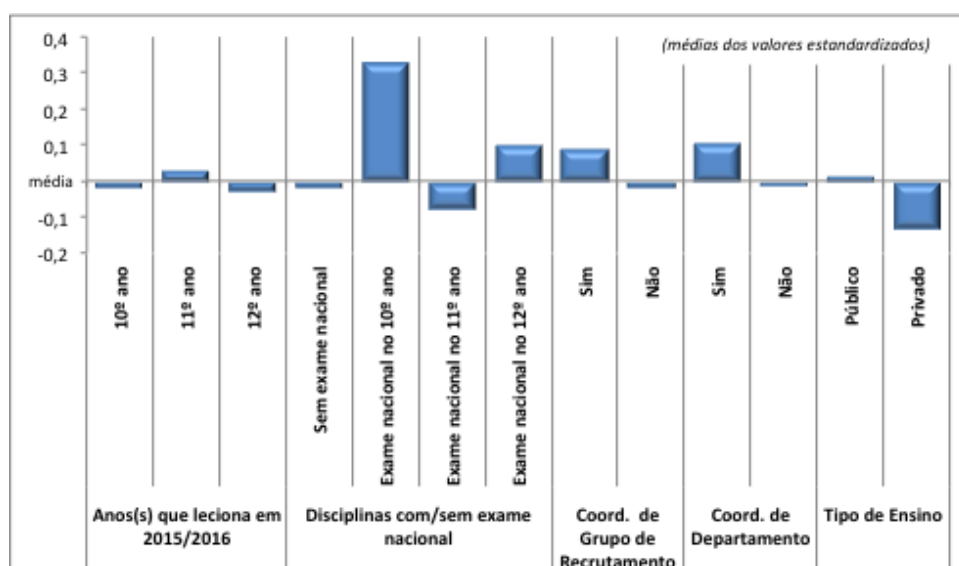


Figura 82 - Práticas de tomada de decisões em direto por ano, disciplina com exame nacional, cargos de coordenação e tipo de ensino.

Os dados da figura revelam que a frequência de tomada de decisões em direto é mais elevada nos professores que lecionam o 11º ano, nas disciplinas com exame no 10º ano ou no 12º e nos professores que desempenham a função de Coordenadores de Departamento ou de Grupo. Verifica-se uma frequência de tomada de decisões em direto inferior à média nas disciplinas com exame no 11º ano, e no ensino privado, diferenças que não assumem relevância do ponto de vista estatístico.

B5P.3. Práticas de tomada de decisões em direto por disciplina

Apresentamos de seguida os dados referentes às práticas de tomada de decisões em direto das várias disciplinas que integram os cursos do ensino secundário orientados para o prosseguimento de estudos.

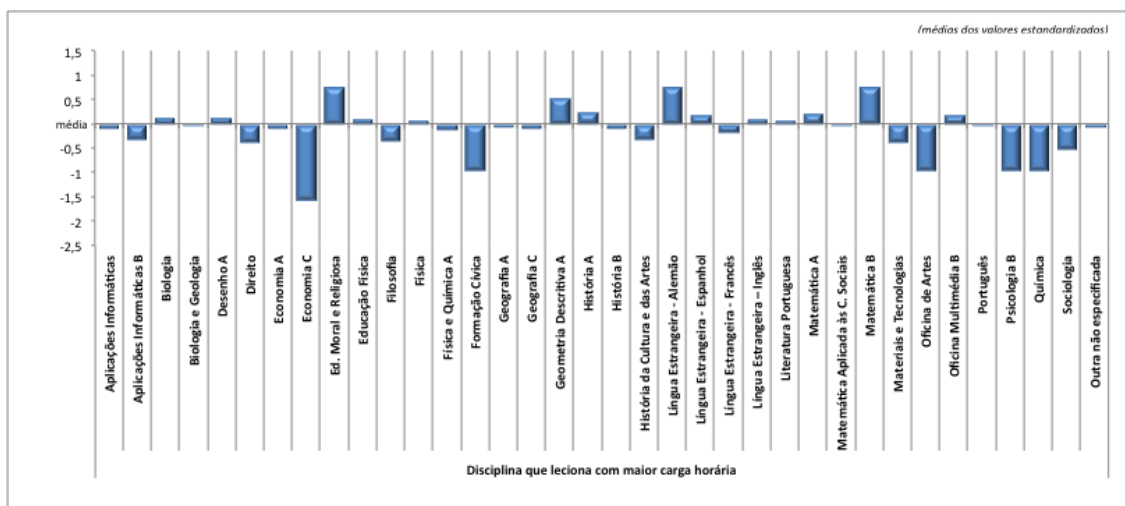


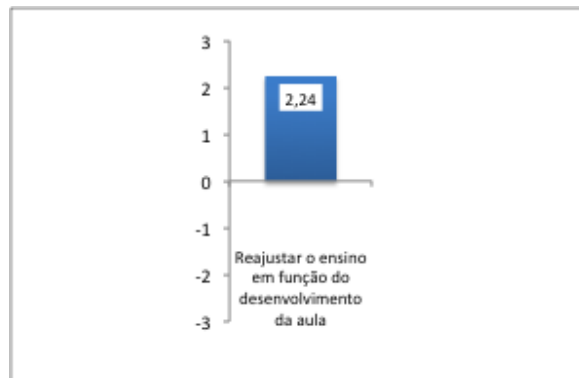
Figura 83 - Práticas de tomada de decisões em direto por disciplina.

Em todas as disciplinas são tomadas decisões de avaliação em direto, associadas ao reajustamento do ensino. Existe uma maior frequência destas práticas nas disciplinas de Matemática B, Alemão, Educação Moral e Religiosa e Geometria Descritiva. As disciplinas em que existe uma menor frequência são Economia C, Formação Cívica, Oficina de Artes, Psicologia e Química. As disciplinas dos grupos de recrutamento dominantes apresentam frequências médias de tomada de decisões em direto, não existindo diferenças importantes entre as disciplinas.

Sobre a relevância atribuída às práticas, os indicadores apresentam a seguinte distribuição:

B5R. Relevância das práticas de tomada de decisões em direto

(média)



Escala: mínimo -3, máximo +3.

Figura 84 - Relevância das práticas de tomada de decisões em direto.

Numa proporção próxima à sua frequência, as práticas de tomada de decisões em direto são valorizadas pelos professores, sendo consideradas muito relevantes para as aprendizagens dos alunos as decisões de reajustamento do ensino em função do desenvolvimento da aula. Estamos perante evidências de uma utilização interativa da avaliação formativa, servindo de bússola ao desenvolvimento da ação do docente na aula.

Apresentamos a seguir os dados resultantes do cruzamento da relevância atribuída às práticas com um conjunto de variáveis sociodemográficas e de contexto escolar.

B5R.1. Relevância das práticas de tomada de decisões em direto por sexo, idade, escolaridade e anos de docência

De acordo com estas variáveis sociodemográficas, expomos nas figuras seguintes a relevância atribuída pelos professores inquiridos ($N=1002$) às práticas de tomada de decisões em direto, relativamente às aprendizagens dos alunos.

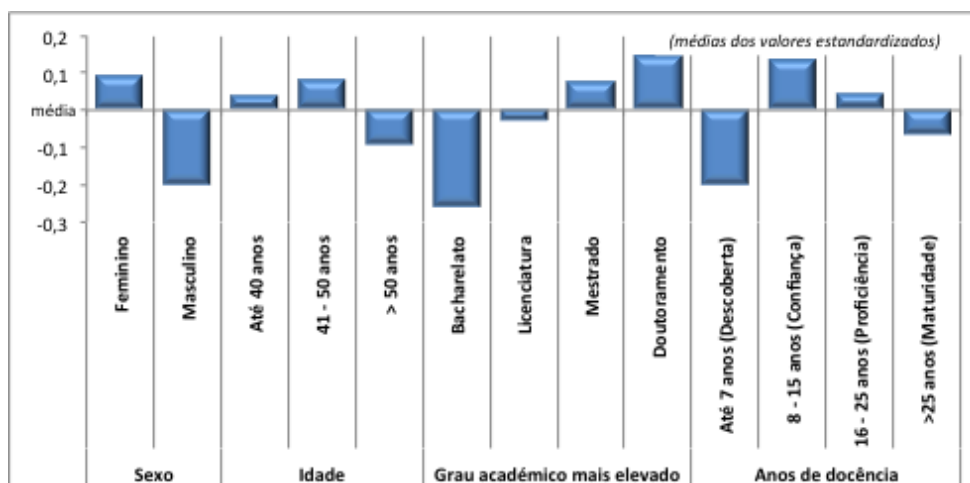


Figura 85 - Relevância das práticas de tomada de decisões em direto por sexo, idade, escolaridade e anos de docência.

De acordo com estes dados, as mulheres e os profissionais entre 41 a 50 anos, com doutoramento ou mestrado e 8 a 15 anos de docência são os que atribuem maior importância às práticas de tomada de decisões em direto. Estas práticas são menos valorizadas, em relação às aprendizagens dos alunos, por docentes do sexo masculino, com mais de 50 anos e mais de 25 anos de docência, pelos docentes no início da carreira e pelos docentes com bacharelato, embora com uma representação menor no número de participantes, que relembramos. A diferença de atribuição de relevância pelas mulheres ($M=0,08$), em relação aos homens ($M=-0,19$) é estatisticamente significativa ($t(911)=4,071$; $p<0,001$).

B5R.2. Relevância das práticas de tomada de decisões em direto por ano, disciplina com exame nacional, cargos de coordenação e tipo de ensino.

A relevância das práticas de tomada de decisões em direto é agora tratada em relação a um conjunto de variáveis de contexto escolar, o que expomos a partir das figuras seguintes.

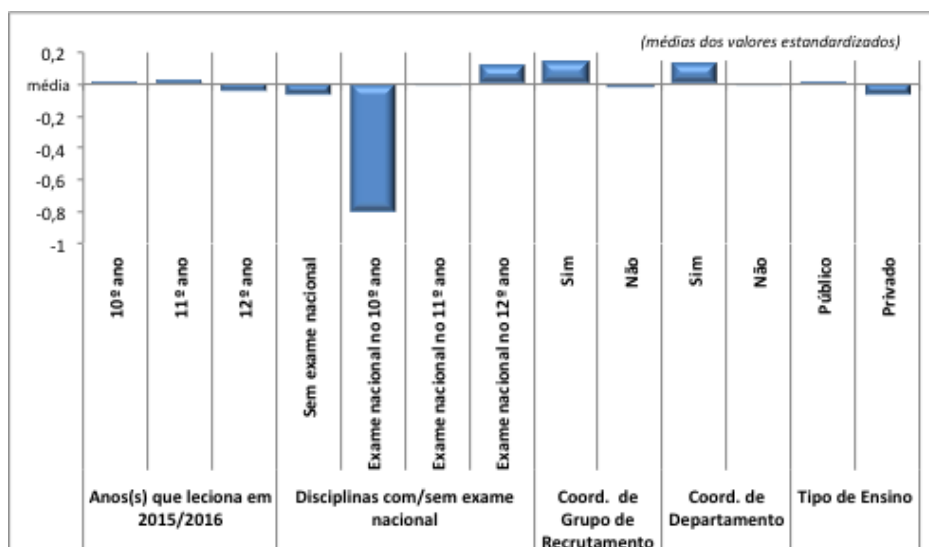


Figura 86 - Relevância das práticas de tomada de decisões em direto por ano, disciplina com exame nacional, cargos de coordenação e tipo de ensino.

Os docentes que atribuem mais relevância às práticas de tomada de decisões em direto são os docentes que lecionam disciplinas com exame nacional no 12º ano e os que desempenham funções de Coordenador de Departamento ou de Grupo. Os professores que lecionam disciplinas com exame nacional no 10º ano são aqueles que menos valorizam a tomada de decisões em direto. Não há diferenças estatisticamente relevantes a registar.

B5R.3. Relevância das práticas de tomada de decisões em direto por disciplina.

Na figura que se segue, é apresentada a relevância atribuída às práticas de tomada de decisões em direto em cada disciplina.

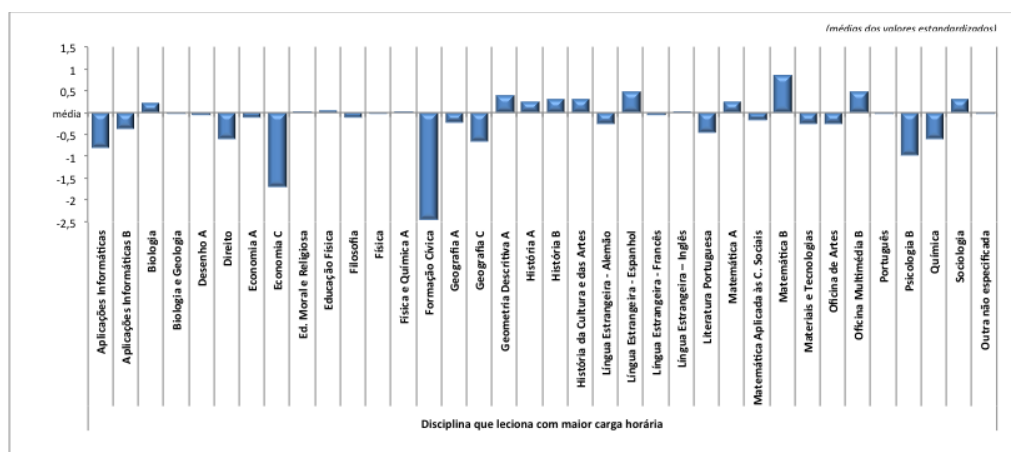


Figura 87 - Relevância das práticas de tomada de decisões em direto por disciplina.

A totalidade das disciplinas atribui relevância à tomada de decisões em direto para as aprendizagens dos alunos. As disciplinas que atribuem uma maior valorização destas práticas são a Matemática B, Oficina Multimédia B, Espanhol, Geometria Descritiva e História A e B e História da Cultura e das Artes, associando o reajustamento do ensino a um impacto nas aprendizagens dos alunos. Não existem diferenças estatisticamente significativas na relevância atribuída às práticas de tomada de decisões em direto.

C. Após a Interação

Esta dimensão envolve cinco categorias, o *Registo de dados em diferido (C1)*, a *Interpretação de resultados em diferido (C2)*, a *Tomada de decisões em diferido (C3)*, o *Fornecimento de informações em diferido (C4)* e a *Classificação dos resultados de aprendizagem (C5)*.

C1. Registo de Dados em Diferido

A dimensão do registo de dados em diferido inscreve-se na etapa após a interação. Esta dimensão compreende o registo de avaliação sobre o desempenho dos alunos que é efetuado pelos docentes em diferido, após a interação com a turma. O indicador apresenta a seguinte distribuição:

C1P. Práticas de registo de dados em diferido

(percentagens)

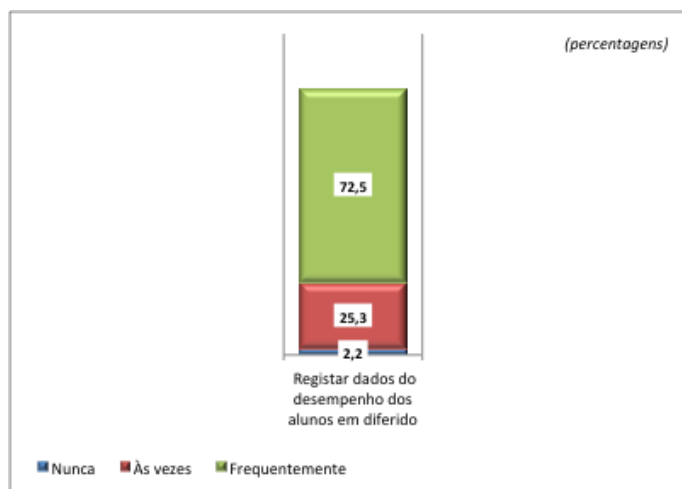


Figura 88 - Práticas de registo de dados em diferido.

Como se observa, as práticas de registo de dados em diferido são frequentes. A maioria dos docentes deste nível de ensino realiza frequentemente o registo de dados sobre o desempenho dos alunos, após as aulas, e cerca de um quarto dos docentes apenas o faz por vezes.

Com base neste indicador, construímos o Índice sintético de Práticas de registo de dados em diferido⁴⁰. Os resultados, cruzados com as variáveis de caracterização que usamos no estudo, apresentam a seguinte configuração:

CIP.1. Práticas de registo de dados em diferido por sexo, idade, escolaridade e anos de docência

Apresentamos no quadro seguinte as práticas de registo de dados em diferido de acordo com estas quatro variáveis.

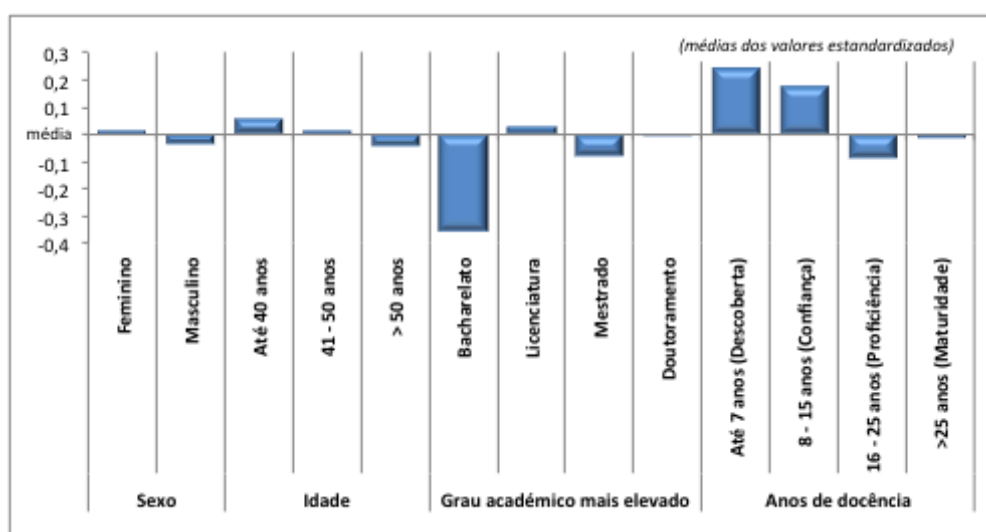


Figura 89 - Práticas de registo de dados em diferido por sexo, idade, escolaridade e anos de docência.

Como podemos observar, os docentes com até 40 anos, nas etapas de Descoberta (até 7 anos) ou de Confiança (entre 8 a 15 anos) da carreira, são quem apresenta mais práticas de registo de dados em diferido. Por sua vez, estas práticas surgem menos

⁴⁰ Ver Anexo 7.

presentes nos docentes com bacharelato ou mestrado e na etapa de Proficiência (16 a 25 anos) da sua carreira, não se encontrando diferenças estatisticamente significativas nos grupos.

CIP.2. Práticas de registo de dados em diferido por ano, disciplina com exame nacional, cargos de coordenação e tipo de ensino

As variáveis ano de lecionação, presença de exame nacional, desempenho de cargos de coordenação e tipo de ensino são agora cruzadas com as práticas de registo de dados em diferido .

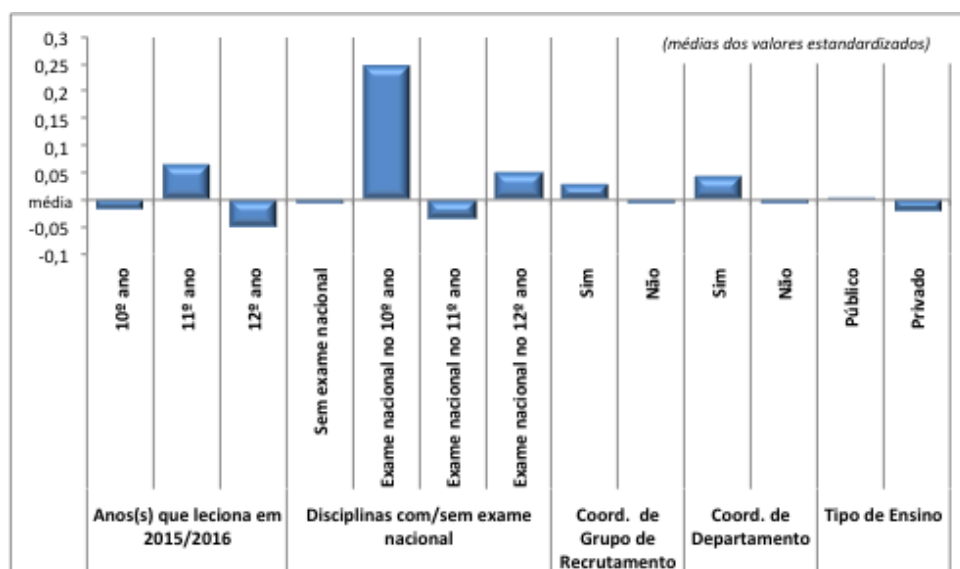


Figura 90 - Práticas de registo de dados em diferido por ano, disciplina com exame nacional, cargos de coordenação e tipo de ensino.

Os dados demonstram que a frequência das práticas de registo de dados em diferido é mais elevada nos professores que lecionam o 11º ano, nas disciplinas com exame no 10º ano e nos professores que desempenham a função de Coordenadores de Departamento. Estas práticas são menos presentes no 12º ano, nas disciplinas com exame no 11ª ano e no ensino privado, não se verificando diferenças assinaláveis do ponto de vista estatístico.

CIP.3. Práticas de registo de dados em diferido por disciplina

Apresentamos de seguida os dados referentes às práticas de registo de dados em diferido das várias disciplinas que integram os cursos do ensino secundário orientados para o prosseguimento de estudos.

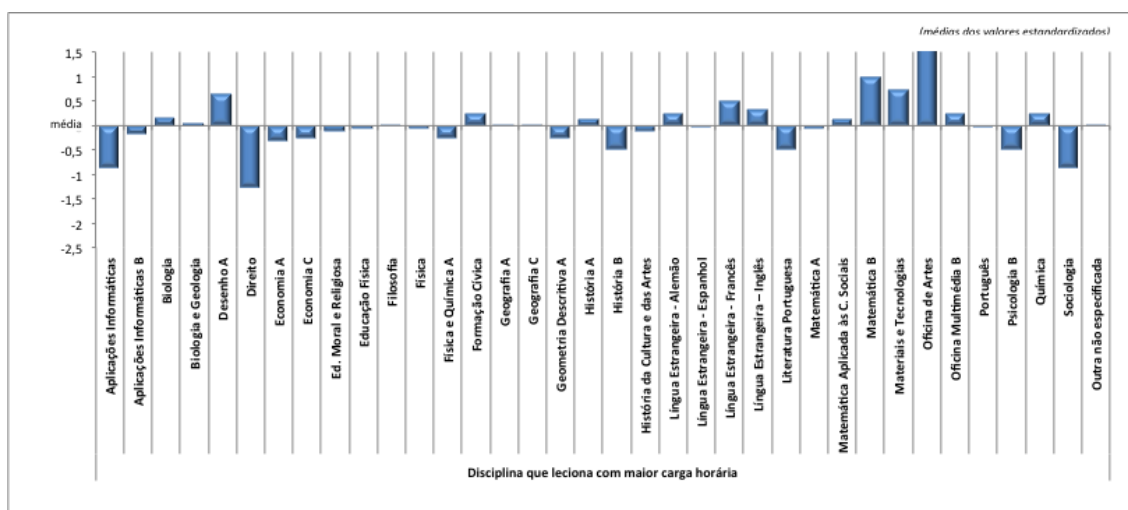


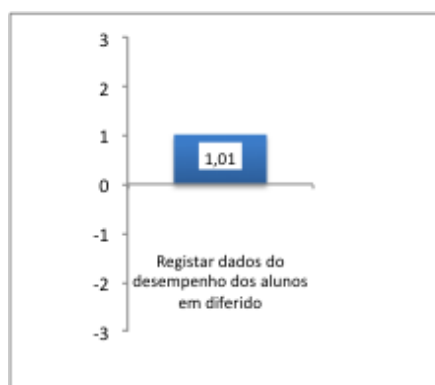
Figura 91 - Práticas de registo de dados em diferido por disciplina.

O registo de dados sobre os alunos em diferido é frequente em todas as disciplinas, já o referimos. Existe uma frequência maior nas disciplinas de oficina de Artes, Matemática B e Materiais e Tecnologias, assim como em Desenho A e Francês. Curiosamente, o registo de dados em diferido apresenta uma menor frequência nas disciplinas de Direito, Aplicações Informáticas, Sociologia, Psicologia B, Literatura Portuguesa e História B, estas duas com exame nacional. As disciplinas dos grupos dominantes posicionam-se na média das disciplinas em relação ao registo de dados em diferido, não se verificando diferenças estatisticamente assinaláveis para além das observadas.

Sobre a relevância atribuída às práticas, os indicadores apresentam a seguinte distribuição:

C1R. Relevância das práticas de registo de dados em diferido

(média)



Escala: mínimo -3, máximo +3.

Figura 92 - Relevância das práticas de registo de dados em diferido .

Como se observa na figura acima, é atribuída uma relevância pouco elevada ao registo de dados em diferido sobre o desempenho dos alunos, o que se deve ao facto de esta ação ser naturalmente dirigida para o professor, podendo obviamente servir para guiar o ensino.

Apresentamos a seguir os dados resultantes do cruzamento da relevância atribuída às práticas com um conjunto de variáveis sociodemográficas e de contexto escolar.

C1R.1. Relevância das práticas de registo de dados em diferido por sexo, idade, escolaridade e anos de docência

De acordo com estas variáveis sociodemográficas, expomos nas figuras seguintes a relevância atribuída pelos professores inquiridos às práticas de registo de dados em diferido , relativamente às aprendizagens dos alunos.

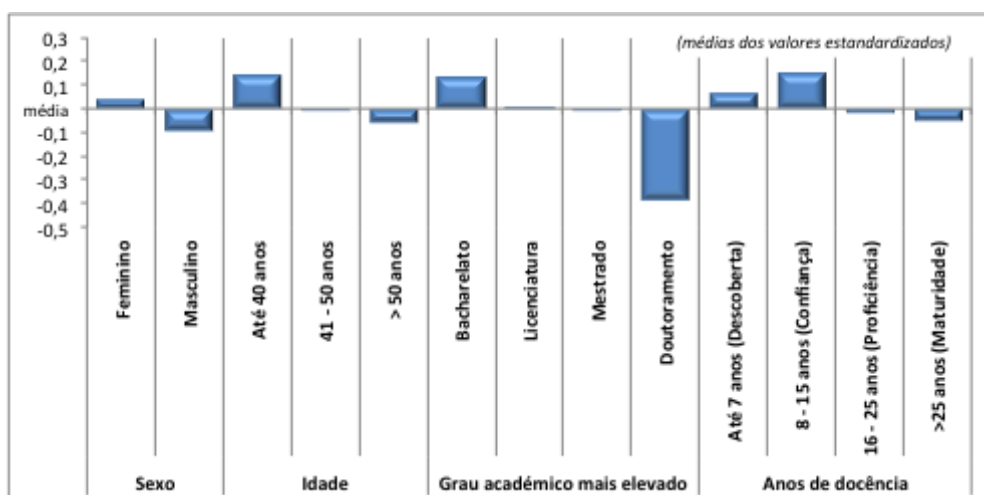


Figura 93 - Relevância das práticas de registo de dados em diferido por sexo, idade, escolaridade e anos de docência.

De acordo com os dados, as mulheres até 40 anos e os profissionais com bacharelato, com 8 a 15 anos de docência, são os que atribuem maior relevância às práticas de registo de dados em diferido. Estas práticas são menos valorizadas pelos docentes do sexo masculino com doutoramento, não se verificando diferenças estatisticamente significativas.

C1R.2. Relevância das práticas de registo de dados em diferido por ano, disciplina com exame nacional, cargos de coordenação e tipo de ensino.

A relevância das práticas de registo de dados em diferido é agora tratada em relação a um conjunto de variáveis de contexto escolar, de acordo com as figuras seguintes.

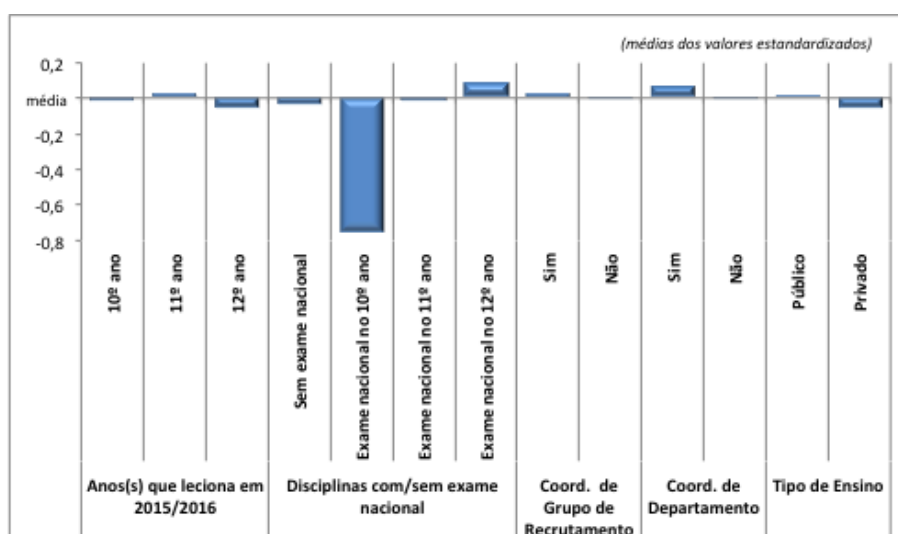


Figura 94 - Relevância das práticas de registo de dados em diferido por ano, disciplina com exame nacional, cargos de coordenação e tipo de ensino.

Os docentes que atribuem mais relevância às práticas de registo de dados em diferido são os docentes que lecionam disciplinas com exame nacional no 12º ano e desempenham funções de Coordenador de Departamento.

As práticas de registo de dados em diferido são menos relevantes para os docentes do 12º ano e das disciplinas com exame nacional no 10º ano, não se verificando outras diferenças assinaláveis.

CIR.3. Relevância das práticas de registo de dados em diferido por disciplina.

Na figura que se segue, é apresentada a relevância atribuída às práticas de registo de dados em diferido em cada disciplina.

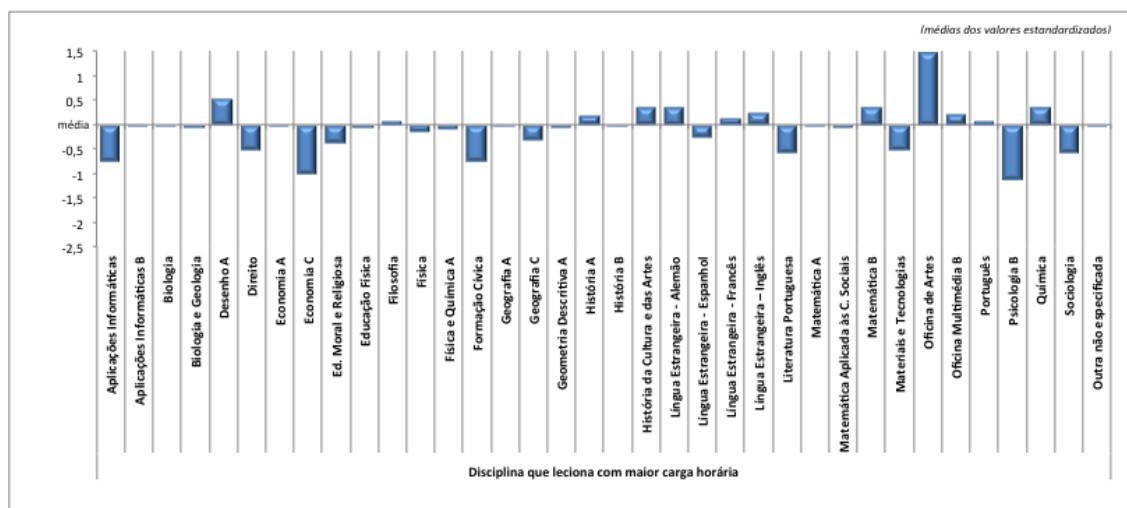


Figura 95 - Relevância das práticas de registo de dados em diferido por disciplina.

Existem algumas diferenças a destacar na relevância do registo de dados em diferido, relativamente às aprendizagens dos alunos. As disciplinas de Oficina de Artes e Desenho A são aquelas que atribuem maior relevância a estas práticas, acompanhadas pelas disciplinas de História da Cultura e das Artes, Alemão e Química, ligeiramente acima de média. Estas práticas são valorizadas em menor escala pelas disciplinas de Psicologia B, Economia C, Aplicações Informáticas, Formação Cívica e Sociologia, todas sem exame externo.

C2. Interpretação de Resultados em Diferido

A interpretação de resultados em diferido processa-se após a interação com os alunos. Envolve a avaliação das produções dos alunos e uma análise e comparação dos seus resultados, bem como a aferição da legalidade e do rigor ético do uso desses resultados. Refere-se também a práticas de análise de materiais de avaliação realizados por outros, à verificação da qualidade do sistema de avaliação produzido e a uma comparação dos resultados da avaliação interna com a avaliação externa.

Os indicadores apresentam a seguinte distribuição:

C2P. Práticas de interpretação de resultados em diferido

(percentagens)

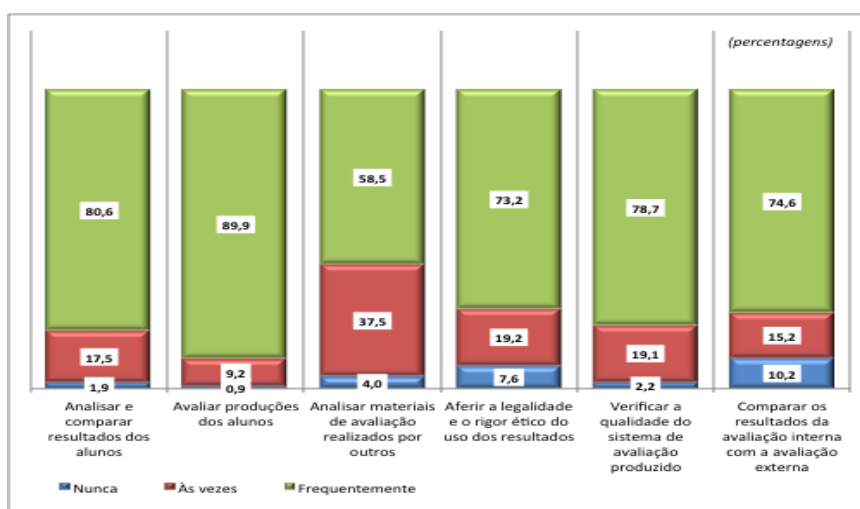


Figura 96 - Práticas de interpretação de resultados em diferido.

Como se observa, a maioria das práticas são frequentes. As ações de interpretação dos resultados em diferido realizadas com mais frequência são a avaliação das produções dos alunos e a análise e comparação dos seus resultados. Os professores também verificam frequentemente a qualidade do sistema de avaliação, comparam os resultados da avaliação interna com a avaliação externa e aferem a legalidade e o rigor ético do sistema de avaliação produzido. As práticas com menor frequência e que são realizadas menos regularmente dizem respeito à análise de materiais de avaliação realizados por outros, o

que embora possa colocar questões relativamente à utilização de instrumentos pré-construídos, como os exames nacionais de anos anteriores, é consonante com uma produção de instrumentos originais, adaptados à turma, evidente em práticas descritas anteriormente.

Com base nestes indicadores, construímos o Índice sintético de Práticas de interpretação de resultados em diferido⁴¹. Os resultados, cruzados com as variáveis de caracterização que usamos no estudo, apresentam a seguinte configuração:

C2P.1. Práticas de interpretação de resultados em diferido por sexo, idade, escolaridade e anos de docência

Apresentamos no quadro seguinte as práticas de interpretação de resultados em diferido de acordo com estas quatro variáveis.

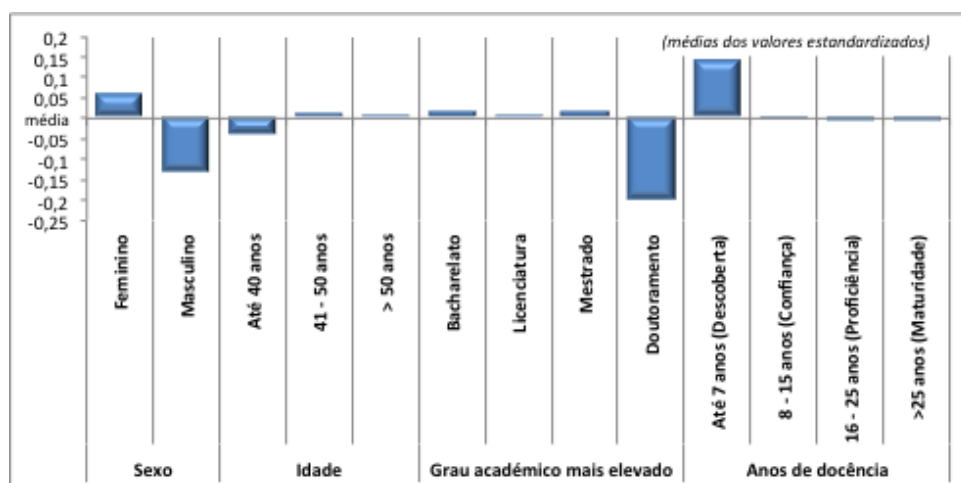


Figura 97 - Práticas de interpretação de resultados em diferido por sexo, idade, escolaridade e anos de docência.

Como é observável, as mulheres e os profissionais com até 7 anos de docência, no início de carreira, são os que apresentam mais práticas de interpretação de resultados em diferido. Os docentes do sexo masculino com até 40 anos e doutorados apresentam uma

⁴¹ Ver Anexo 7.

menor frequência destas práticas. Todavia, são identificadas diferenças estatísticas com significado relativamente ao sexo ($t(483)= 2,544; p<0,05$).

C2P.2. Práticas de interpretação de resultados em diferido por ano, disciplina com exame nacional, cargos de coordenação e tipo de ensino

As variáveis ano de lecionação, presença de exame nacional, desempenho de cargos de coordenação e tipo de ensino são agora cruzadas com as práticas de interpretação de resultados em diferido .

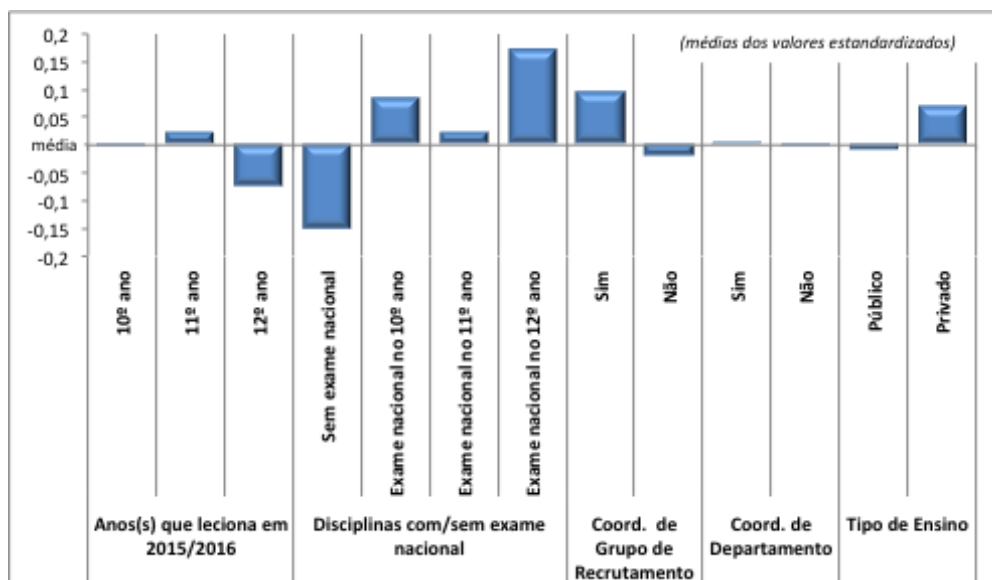


Figura 98 - Práticas de interpretação de resultados em diferido por ano, disciplina com exame nacional, cargos de coordenação e tipo de ensino.

A figura acima mostra que a frequência das práticas de interpretação de resultados em diferido é mais elevada nos professores que lecionam o 11º ano, nas disciplinas com exame no 12º ano, nos professores que desempenham a função de Coordenadores de Grupo de Recrutamento e no ensino privado. Verifica-se uma menor frequência destas práticas no 12º ano e nas disciplinas sem exame nacional, sendo a diferença entre estas ($M=-0,15$) e as disciplinas com exame ($M=0,08$) estatisticamente significativa ($t(889)=3,484; p<0,05$).

C2P.3. Práticas de interpretação de resultados em diferido por disciplina

Apresentamos de seguida os dados referentes às práticas de interpretação de resultados em diferido das várias disciplinas que integram os cursos do ensino secundário orientados para o prosseguimento de estudos.

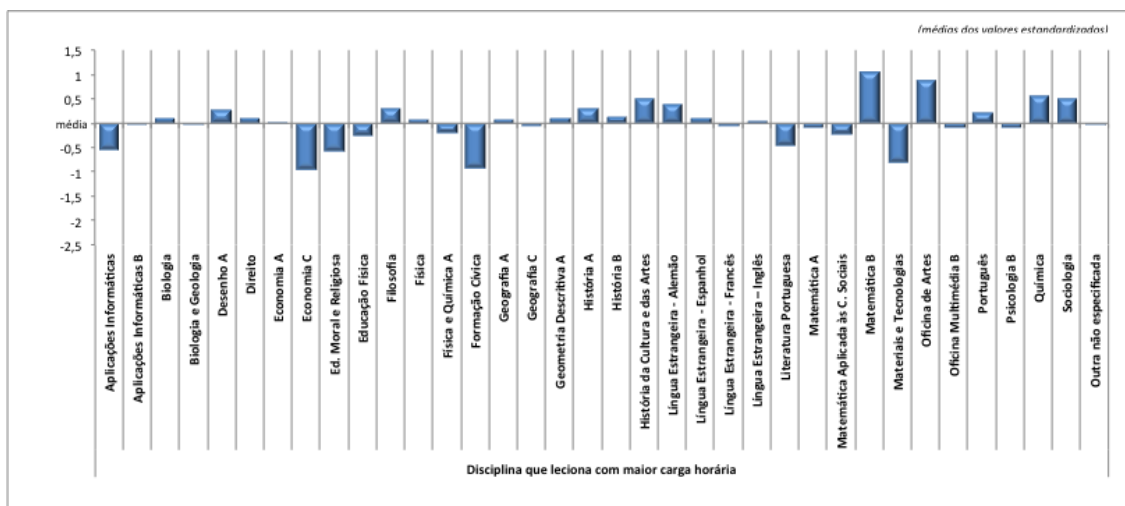


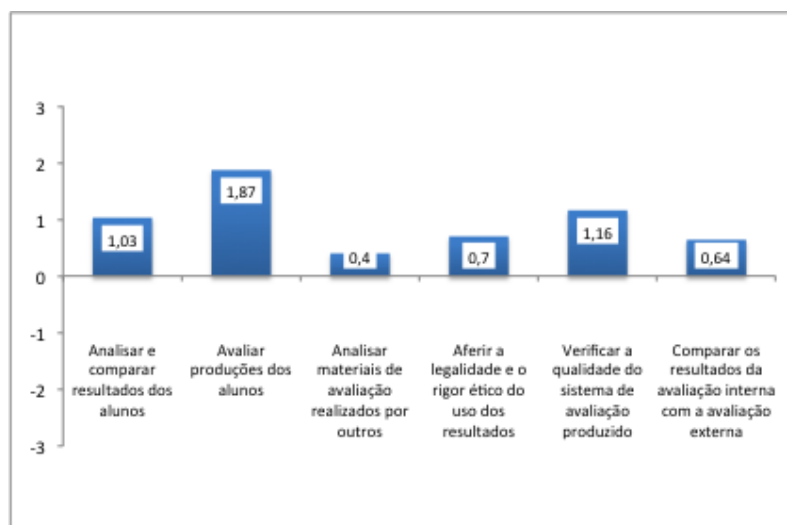
Figura 99 - Práticas de interpretação de resultados em diferido por disciplina.

Como observámos, as várias disciplinas revelam práticas frequentes de interpretação dos resultados em diferido. Há uma maior frequência destas práticas nas disciplinas Matemática B, Oficina de Artes, Química, Sociologia e História da Cultura e das Artes. Por outro lado, estas práticas são menos frequentes em Economia C, Formação Cívica, Materiais e Tecnologias, Aplicações Informáticas e Literatura Portuguesa. Existem diferenças estatisticamente significativas entre as disciplinas ($F(32,750)=1,605$; $p<0,05$), não localizadas através do teste de *Scheffe*.

Sobre a relevância atribuída às práticas, os indicadores apresentam a seguinte distribuição:

C2R. Relevância das práticas de interpretação de resultados em diferido

(média)



Escala: mínimo -3, máximo +3.

Figura 100 - Relevância das práticas de interpretação de resultados em diferido.

Como se observa na figura acima, a relevância das práticas de interpretação de resultados em diferido apresenta uma tendência idêntica à frequência das práticas. As ações mais valorizadas são a avaliação das produções dos alunos e a verificação da qualidade do sistema de avaliação, em proximidade com a análise e comparação dos resultados dos alunos. As práticas consideradas menos relevantes para as aprendizagens dos alunos são a aferição da legalidade e do rigor ético do sistema de avaliação produzido, a comparação de resultados entre as avaliações interna e externa e, por último e concordante com as práticas, a análise de materiais de avaliação realizados por outros.

Apresentamos a seguir os dados resultantes do cruzamento da relevância atribuída às práticas com um conjunto de variáveis sociodemográficas e de contexto escolar.

C2R.1. Relevância das práticas de interpretação de resultados em diferido por sexo, idade, escolaridade e anos de docência

De acordo com estas variáveis sociodemográficas, expomos nas figuras seguintes a relevância atribuída pelos professores inquiridos ($N=1002$) às práticas de interpretação de resultados em diferido, relativamente às aprendizagens dos alunos.

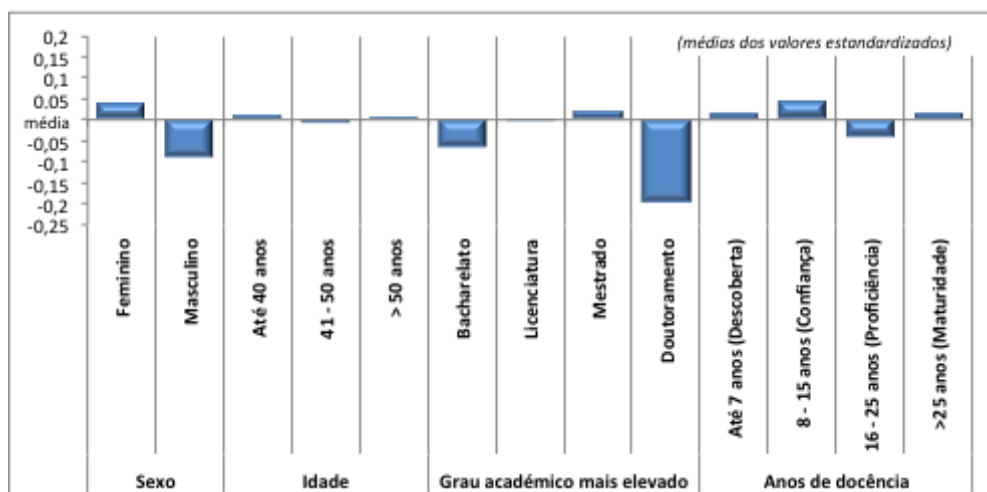


Figura 101 - Relevância das práticas de interpretação de resultados em diferido por sexo, idade, escolaridade e anos de docência.

De acordo com os dados, as mulheres e os profissionais com mestrado e com entre 8 a 15 anos de docência, são os que atribuem maior importância às práticas de interpretação de resultados em diferido. Estas práticas têm menor relevância para os homens, com doutoramento e entre 16 a 25 anos de docência, não existindo diferenças estatisticamente significativas.

C2R.2. Relevância das práticas de interpretação de resultados em diferido por ano, disciplina com exame nacional, cargos de coordenação e tipo de ensino.

A relevância das práticas de interpretação de resultados em diferido é agora tratada em relação a um conjunto de variáveis de contexto escolar, o que expomos a partir das figuras seguintes.

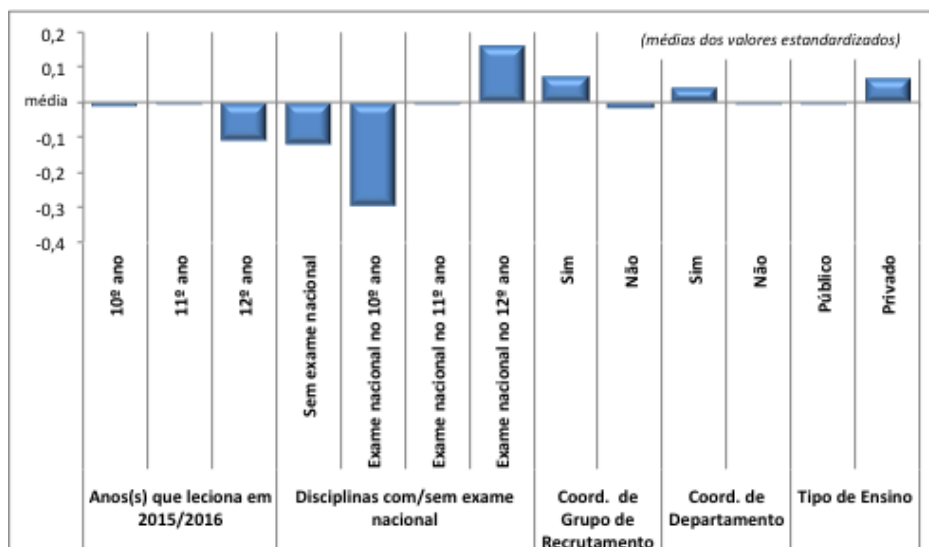


Figura 102 - Relevância das práticas de interpretação de resultados em diferido por ano, disciplina com exame nacional, cargos de coordenação e tipo de ensino.

Os docentes que atribuem mais relevância às práticas de interpretação de resultados em diferido são os docentes que lecionam disciplinas com exame nacional no 12º ano e os que desempenham funções de Coordenador de Grupo de Recrutamento. Por outro lado, estas práticas são menos valorizadas pelos docentes que lecionam o 12º ano, pelas disciplinas com exame nacional no 10º ano ou sem exame. As disciplinas sem exame ($M=-0,12$) atribuem uma menor relevância às práticas de interpretação de resultados em diferido do que as disciplinas que têm exame ($M=0,07$), sendo esta diferença estatisticamente significativa ($t(888)=-2,808; p<0,05$).

C2R.3. Relevância das práticas de interpretação de resultados em diferido por disciplina.

Na figura que se segue, é apresentada a relevância atribuída às práticas de interpretação de resultados em diferido em cada disciplina.

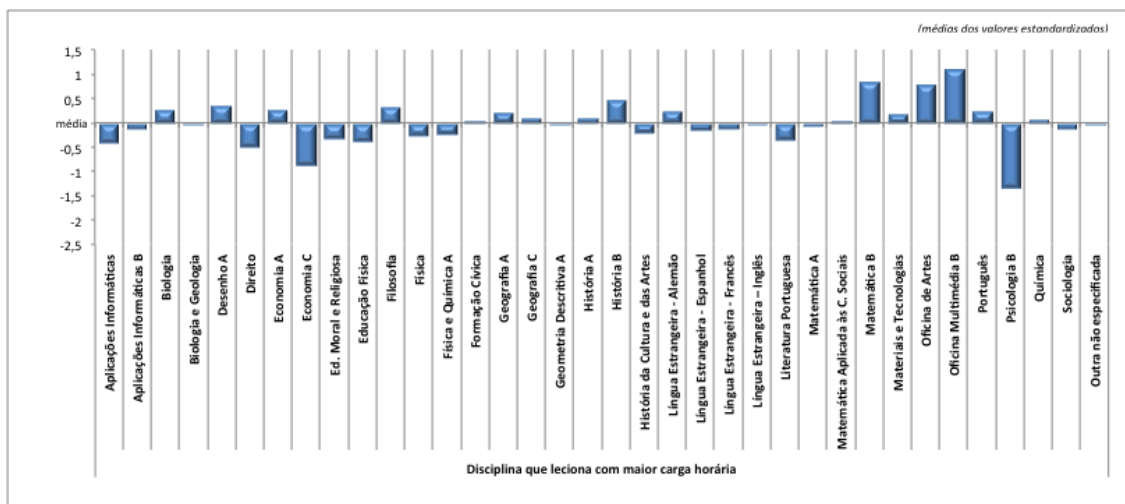


Figura 103 - Relevância das práticas de interpretação de resultados em diferido por disciplina.

Como observámos, as várias ações que integram as práticas de interpretação dos resultados em diferido, têm uma atribuição de relevância diferente. Estas práticas são mais relevantes para os docentes de Oficina Multimédia, Oficina de Artes, Matemática B, História B, Desenho A e Filosofia. Por sua vez, as disciplinas que atribuem uma menor relevância são a Psicologia B, Economia C, Direito, Aplicações Informáticas e Educação Física.

C3. Tomada de Decisões em Diferido

A tomada de decisões em diferido pelo docente engloba uma redefinição do ensino ou da avaliação, o fornecimento de informação ao aluno para reorientar a sua aprendizagem e a determinação da progressão dos alunos, com base na avaliação. Esta dimensão comporta ainda a determinação da eficácia da escola e dos professores e a classificação dos alunos.

Os indicadores apresentam a seguinte distribuição:

C3P. Práticas de tomada de decisões em diferido

(percentagens)

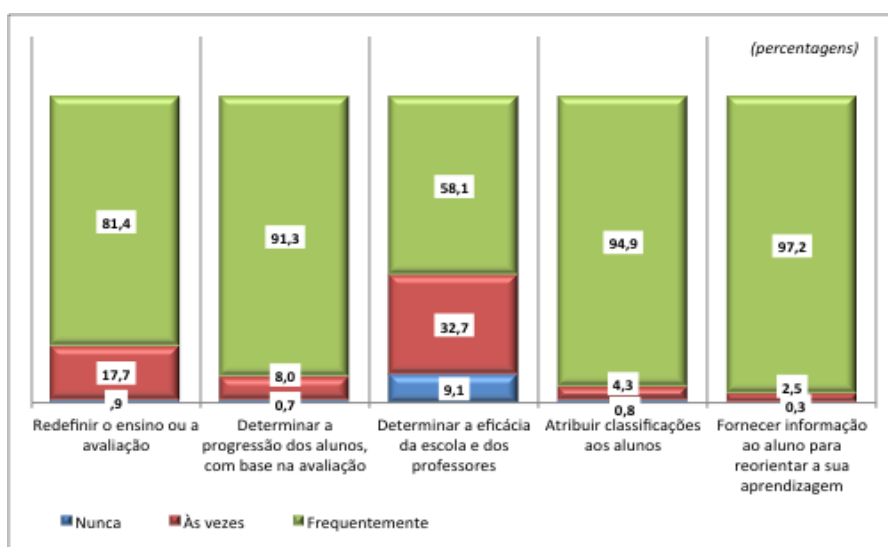


Figura 104 - Práticas de tomada de decisões em diferido.

Em relação a esta dimensão, quase todas as práticas são habituais e as decisões que são tomadas mais frequentemente pelos docentes envolvem o fornecimento de informação ao aluno para reorientar a sua aprendizagem, a determinação da progressão dos alunos e a sua classificação, para além da redefinição do ensino ou da avaliação. Os professores também usam a avaliação para determinar a eficácia da escola e a sua própria eficácia, embora somente cerca de 60% o faça frequentemente.

Com base nestes indicadores, construímos o Índice sintético de Práticas de tomada de decisões em diferido⁴². Os resultados, cruzados com as variáveis de caracterização que usamos no estudo, apresentam a seguinte configuração:

C3P.1. Práticas de tomada de decisões em diferido por sexo, idade, escolaridade e anos de docência

Apresentamos no quadro seguinte as práticas de tomada de decisões em diferido de acordo com estas quatro variáveis.

⁴² Ver Anexo 7.

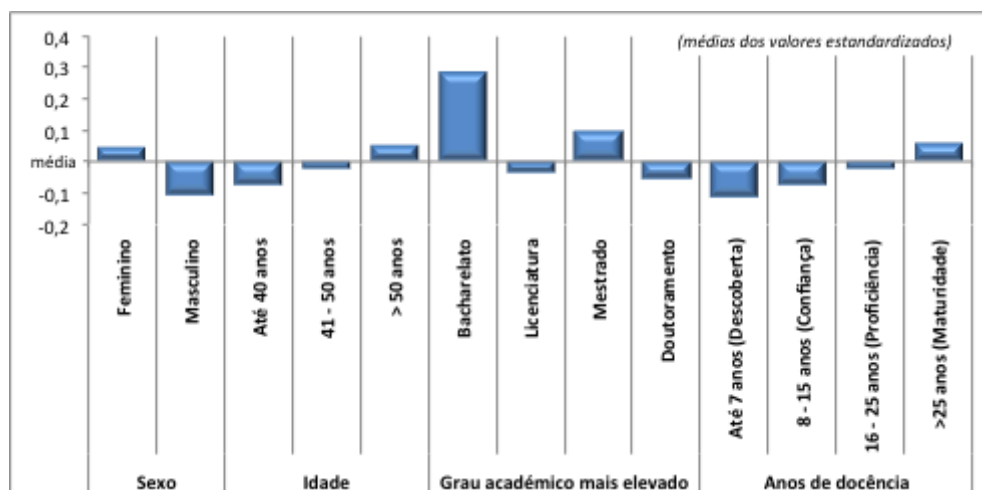


Figura 105 - Práticas de tomada de decisões em diferido por sexo, idade, escolaridade e anos de docência.

Como se apresenta nesta figura, são as mulheres com mais de 50 anos de idade e com bacharelato ou mestrado e mais de 25 anos de serviço que apresentam maior frequência de tomada de decisões em diferido. Estas decisões apresentam uma menor frequência nos docentes do sexo masculino mais novos, licenciados ou doutorados, no início da sua carreira. Encontram-se diferenças estatisticamente significativas apenas relativamente ao sexo ($t(882) = 2,095; p < 0,05$), com os homens a apresentarem uma frequência inferior ($M = -0,10$), relativamente às práticas de tomada de decisões em diferido das mulheres ($M = 0,04$).

C3P.2. Práticas de tomada de decisões em diferido por ano, disciplina com exame nacional, cargos de coordenação e tipo de ensino

As variáveis ano de lecionação, presença de exame nacional, desempenho de cargos de coordenação e tipo de ensino são agora cruzadas com as práticas de tomada de decisões em diferido .

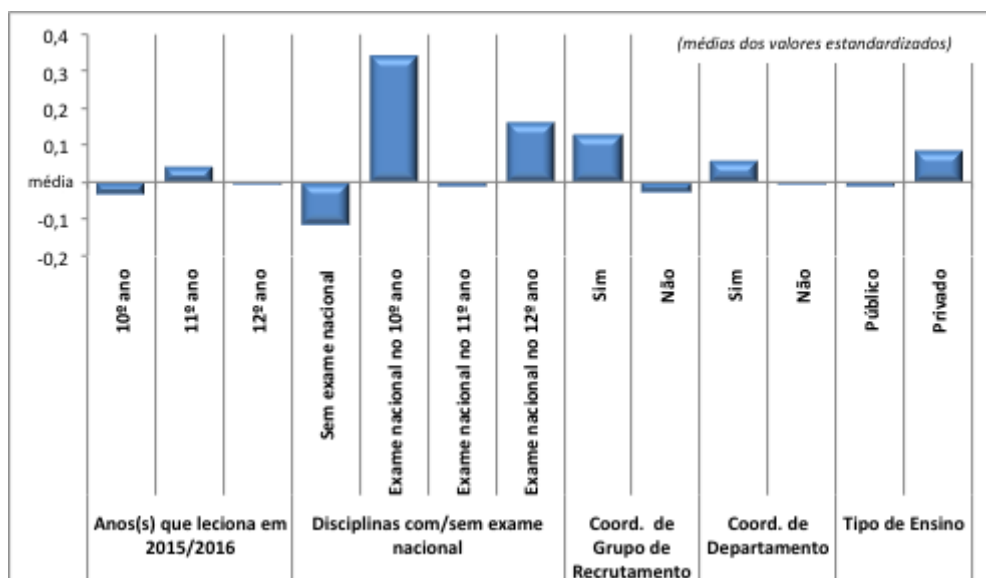


Figura 106 - Práticas de tomada de decisões em diferido por ano, disciplina com exame nacional, cargos de coordenação e tipo de ensino.

Os dados demonstram que a frequência das práticas de tomada de decisões em diferido é mais elevada nos professores que lecionam o 11º ano, nas disciplinas com exame no 10º ano e 12º ano e nos professores que desempenham a função de Coordenadores de Grupo de Recrutamento, e lecionam no ensino privado. É nas disciplinas sem exame nacional ($M=-0,11$) que se encontram menos práticas de tomada de decisões em diferido sendo a diferença para as disciplinas com exame ($M=0,06$) estatisticamente significativa ($t(625)=-2,540; p<0,05$).

C3P.3. Práticas de tomada de decisões em diferido por disciplina

Apresentamos de seguida os dados referentes às práticas de tomada de decisões em diferido das várias disciplinas que integram os cursos do ensino secundário orientados para o prosseguimento de estudos.

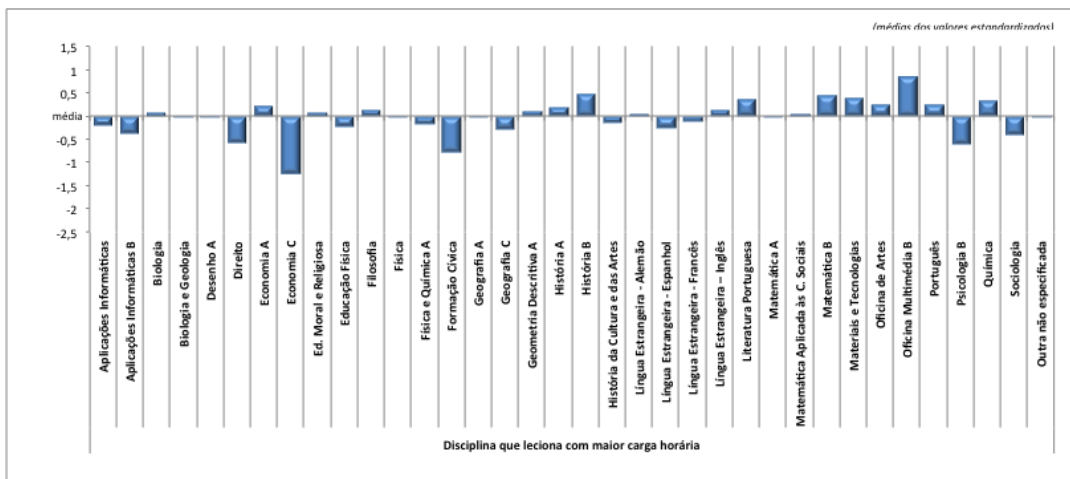


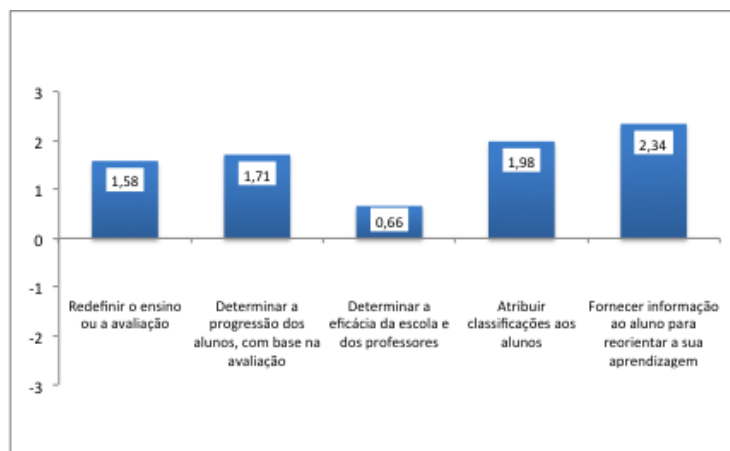
Figura 107 - Práticas de tomada de decisões em diferido por disciplina.

A tomada de decisões de avaliação em diferido é uma prática frequente em todas as disciplinas, verificando-se uma maior frequência em Oficina Multimédia B, História B, Matemática B, Materiais e Tecnologias e Química. São observáveis práticas menos frequentes nas disciplinas de Economia C, Formação Cívica, Direito e Psicologia B, qualquer uma sem exame externo. As disciplinas dos grupos de recrutamento dominantes, situam-se próximas da média, não existindo diferenças significativas nas disciplinas.

Sobre a relevância atribuída às práticas, os indicadores apresentam a seguinte distribuição:

C3R. Relevância das práticas de tomada de decisões em diferido

(média)



Escala: mínimo -3, máximo +3.

Figura 108 - Relevância das práticas de tomada de decisões em diferido.

Como mostra a figura, todas as práticas de tomada de decisões em diferido são relevantes. Tal como em relação à sua frequência, as práticas com maior relevância para as aprendizagens dos alunos referem-se ao fornecimento de informação ao aluno para reorientar a sua aprendizagem e à atribuição de classificações. São relevantes também as decisões de determinação da progressão do aluno e redefinição do ensino ou da avaliação, tendo sido atribuída uma relevância com significado menor à determinação da eficácia da escola e dos professores.

Apresentamos a seguir os dados resultantes do cruzamento da relevância atribuída às práticas com um conjunto de variáveis sociodemográficas e de contexto escolar.

C3R.1. Relevância das práticas de tomada de decisões em diferido por sexo, idade, escolaridade e anos de docência

De acordo com estas variáveis sociodemográficas, expomos nas figuras seguintes a relevância atribuída pelos professores inquiridos ($N=1002$) às práticas de tomada de decisões em diferido, relativamente às aprendizagens dos alunos.

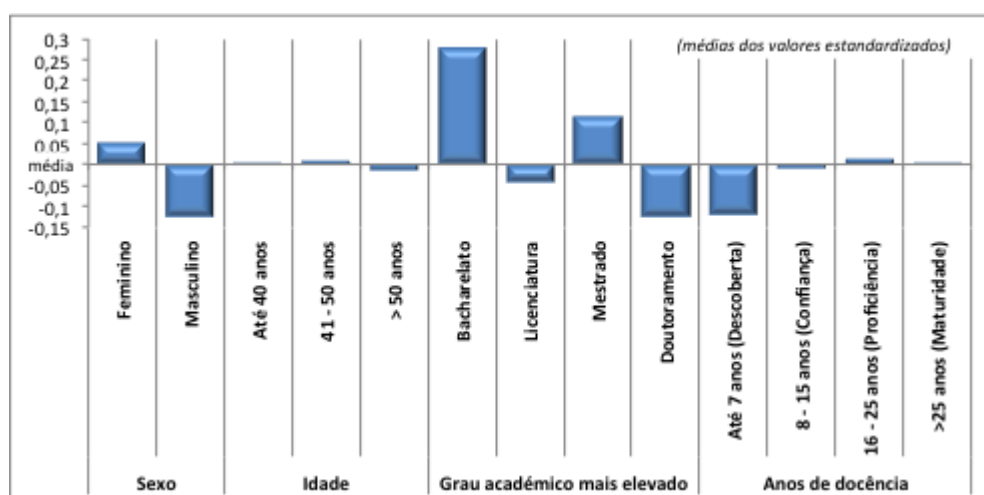


Figura 109 - Relevância das práticas de tomada de decisões em diferido por sexo, idade, escolaridade e anos de docência.

De acordo com os dados, as mulheres e os profissionais com bacharelato e mestrado são os que mais relevância atribuem a estas práticas. Os docentes que atribuem menos relevância à tomada de decisões em diferido são homens, doutorados e com até 7 anos de docência, portanto situando-se na etapa de Descoberta da profissão. Encontram-se diferenças estatisticamente significativas apenas relativamente ao sexo ($t(881)= 2,427$; $p<0,05$), sendo a relevância atribuída pelos homens ($M=-0,12$) significativamente mais baixa que a das mulheres ($M=0,05$).

C3R.2. Relevância das práticas de tomada de decisões em diferido por ano, disciplina com exame nacional, cargos de coordenação e tipo de ensino.

A relevância das práticas de tomada de decisões em diferido é agora tratada em relação a um conjunto de variáveis de contexto escolar, o que expomos a partir das figuras seguintes.

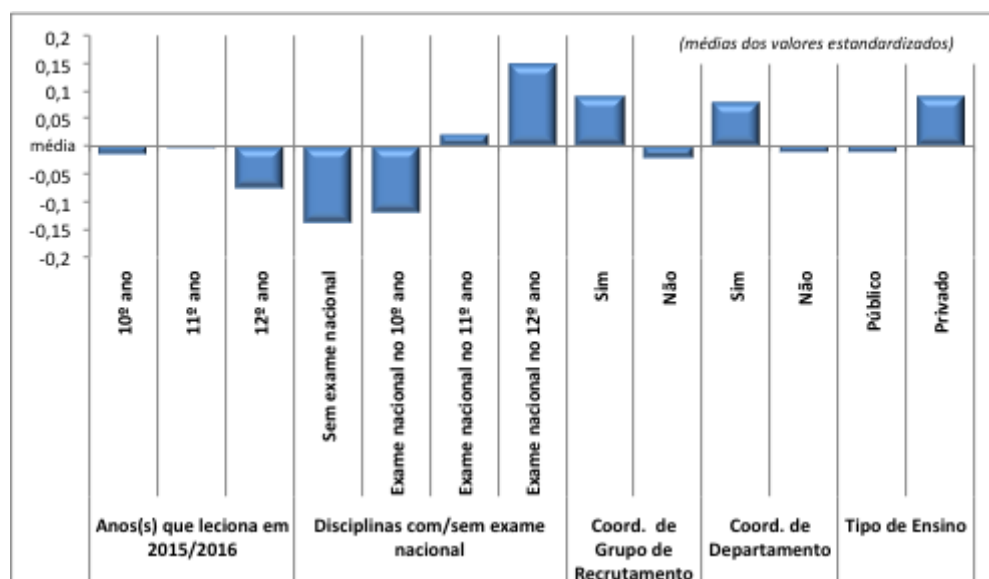


Figura 110 - Relevância das práticas de tomada de decisões em diferido por ano, disciplina com exame nacional, cargos de coordenação e tipo de ensino.

Os docentes que atribuem mais relevância às práticas de tomada de decisões em diferido são os que lecionam disciplinas com exame nacional no 12º ano, no ensino privado e desempenham funções de Coordenação. Os professores do 12º ano, e das disciplinas sem exame ou com exame no 10º ano, apresentam uma valorização das práticas

de tomada de decisões em diferido inferior à média, destacando-se a existência, já comum neste estudo, de diferenças com significado estatístico ($t(657)=-3,109; p<0,05$), entre uma maior valoração pelas disciplinas com exame ($M=0,08$), face a uma valoração menor pelos docentes das disciplinas sem exame ($M=-0,13$).

C3R.3. Relevância das práticas de tomada de decisões em diferido por disciplina.

Na figura que se segue, é apresentada a relevância atribuída às práticas de tomada de decisões em diferido em cada disciplina.

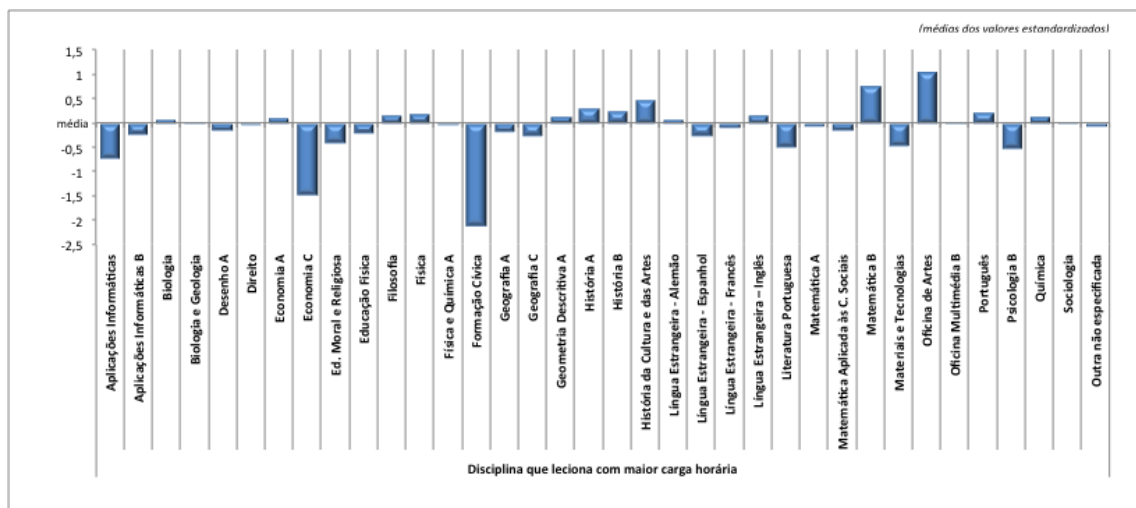


Figura 111 - Relevância das práticas de tomada de decisões em diferido por disciplina.

Estas práticas têm relevância para as aprendizagens dos alunos em todas as disciplinas. As disciplinas que atribuem uma maior valorização destas práticas são Oficina de Artes, Matemática B e História da Cultura e das Artes. Por outro lado, a tomada de decisões em diferido é menos valorizada pelas disciplinas de Formação Cívica, Economia C, Aplicações Informáticas e Psicologia B, não se verificando diferenças estatísticas a destacar.

C4. Fornecimento de Informações em Diferido

O fornecimento de informações em diferido diz respeito ao fornecimento de feedback e à comunicação dos resultados aos alunos ou aos encarregados de educação depois da interação com os alunos. Os indicadores apresentam a seguinte distribuição:

C4P. Práticas de fornecimento de informações em diferido

(percentagens)

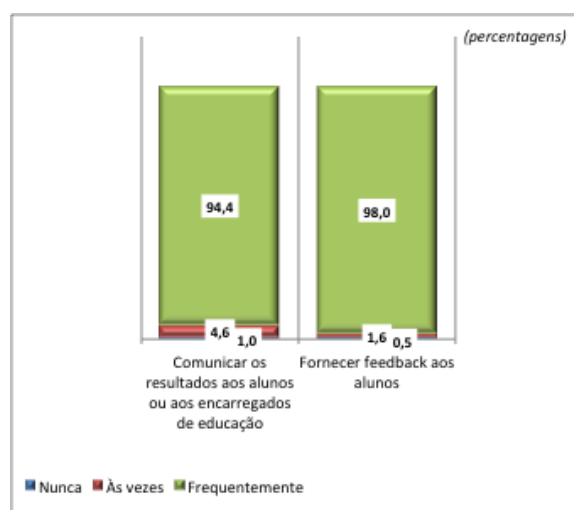


Figura 112 - Práticas de fornecimento de informações em diferido.

Como se observa, a frequência destas práticas é muito elevada. A quase totalidade dos professores fornece frequentemente feedback aos alunos, retroalimentando a sua aprendizagem e comunicando os resultados quer aos alunos, quer aos pais. A frequência destas práticas indicia uma preocupação com o fornecimento de informações em diferido que é consentâneo com as práticas de fornecimento de informação aos alunos em direto.

Com base nestes indicadores, construímos o Índice sintético de Práticas de fornecimento de informações em diferido⁴³. Os resultados, cruzados com as variáveis de caracterização que usamos no estudo, apresentam a seguinte configuração:

⁴³ Ver Anexo 7.

C4P.1. Práticas de fornecimento de informações em diferido por sexo, idade, escolaridade e anos de docência

Apresentamos no quadro seguinte as práticas de fornecimento de informações em diferido de acordo com estas quatro variáveis.

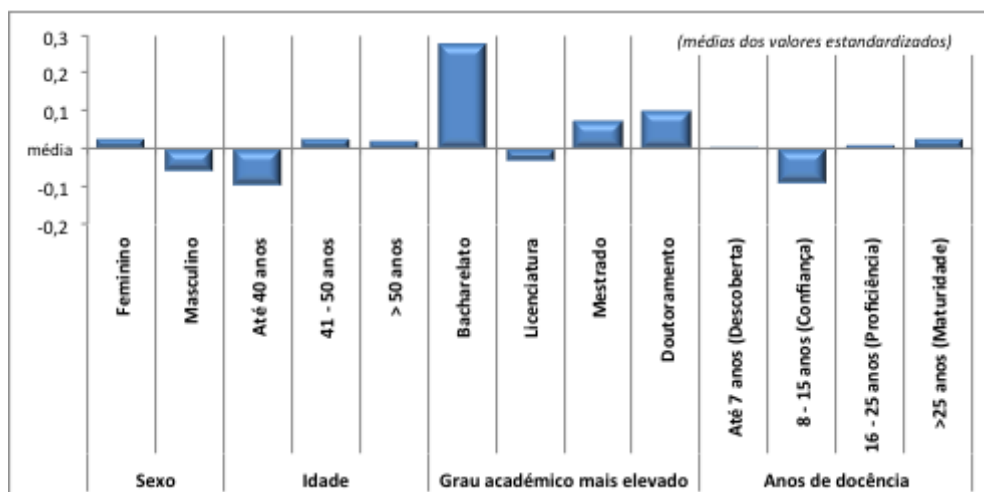


Figura 113 - Práticas de fornecimento de informações em diferido por sexo, idade, escolaridade e anos de docência.

Como se apresenta nesta figura, as mulheres entre 41 e 50 anos e os profissionais com bacharelato ou doutoramento e mais tempo de docência, são os que têm mais práticas de fornecimento de informações em diferido. São evidenciadas práticas menos frequentes pelos professores do sexo masculino, até 40 anos, licenciados, com 8 a 15 anos de docência. Não existem diferenças com significado estatístico entre estes grupos.

C4P.2. Práticas de fornecimento de informações em diferido por ano, disciplina com exame nacional, cargos de coordenação e tipo de ensino

As variáveis ano de lecionação, presença de exame nacional, desempenho de cargos de coordenação e tipo de ensino são agora cruzadas com as práticas de fornecimento de informações em diferido.

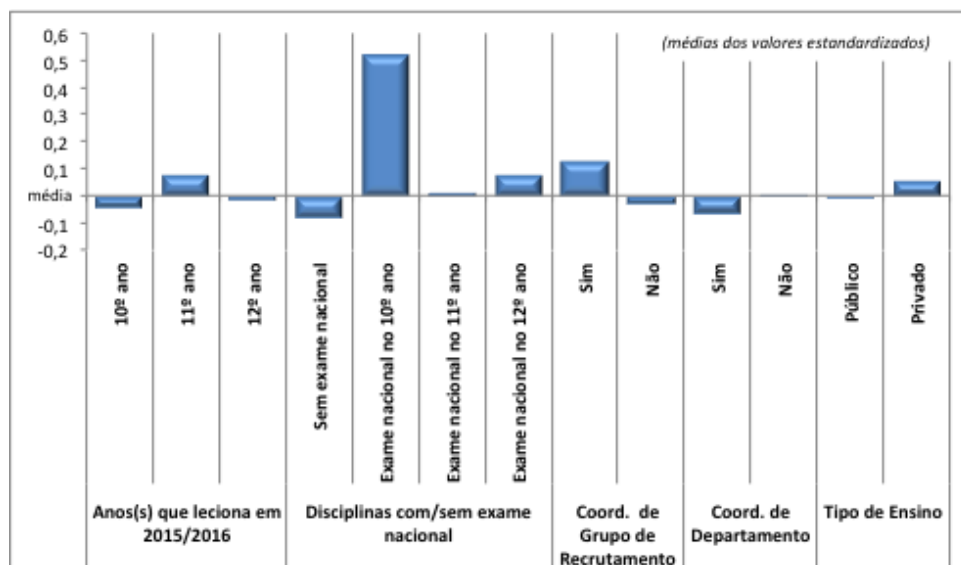


Figura 114 - Práticas de fornecimento de informações em diferido por ano, disciplina com exame nacional, cargos de coordenação e tipo de ensino.

Como revela a figura, a frequência das práticas de fornecimento de informações em diferido é mais elevada nos professores que lecionam o 11º ano, nas disciplinas com exame no 10º ano e nos professores que desempenham a função de Coordenadores de Grupo de Recrutamento, no ensino privado. Estas práticas são ligeiramente menos frequentes nas disciplinas sem exame no 10º ano e nos Coordenadores de Departamento. Não se verificam diferenças assinaláveis entre os vários grupos.

CAP.3. Práticas de fornecimento de informações em diferido por disciplina

Apresentamos de seguida os dados referentes às práticas de fornecimento de informações em diferido das várias disciplinas que integram os cursos do ensino secundário orientados para o prosseguimento de estudos.

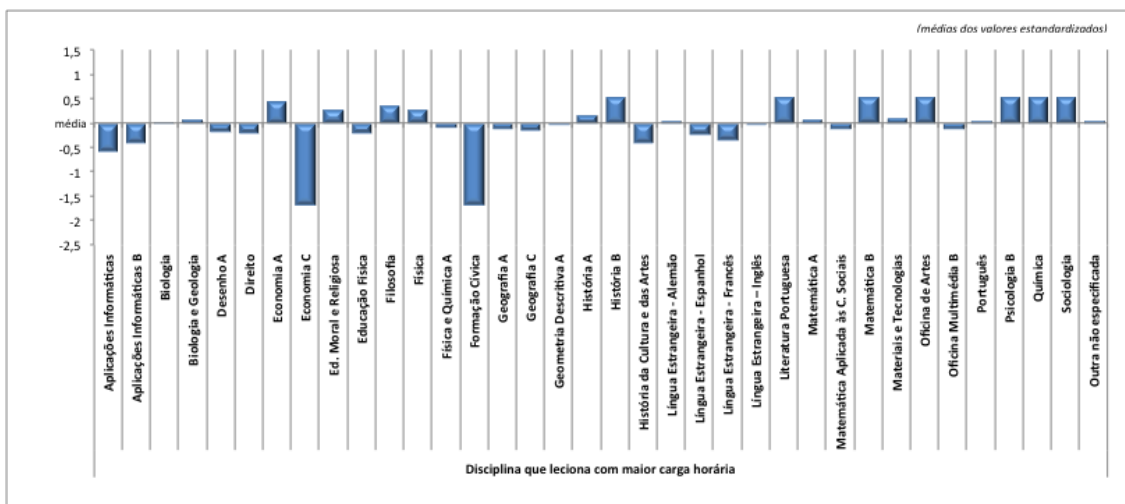
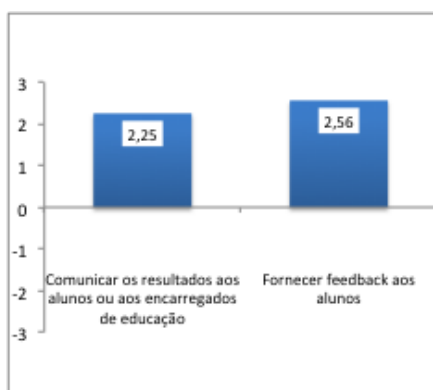


Figura 115 - Práticas de fornecimento de informações em diferido por disciplina.

As práticas de fornecimento de informação em diferido são muito frequentes em todas as disciplinas, tendo uma expressão maior em História B, Literatura Portuguesa, Matemática B, Oficina de Artes, Psicologia, Química e Economia A. Por outro lado, estas práticas são menos valorizadas pelas disciplinas de Formação Cívica, Economia C e Aplicações Informáticas. As disciplinas dos grupos dominantes de Português, Matemática, Biologia e Geologia, Educação Física e Física e Química enquadram-se na média e não se verificam diferenças assinaláveis entre as disciplinas.

Sobre a relevância atribuída, os indicadores apresentam a seguinte distribuição:

C4R. Relevância das práticas de fornecimento de informações em diferido
(média)



Escala: mínimo -3, máximo +3.

Figura 116 - Relevância das práticas de fornecimento de informações em diferido.

As práticas de fornecimento de informações em diferido têm bastante relevância para as aprendizagens dos alunos, o que confere com a frequência destas práticas e com a tendência relativa às práticas de informação em direto, observadas num capítulo anterior. O fornecimento de feedback é ligeiramente mais relevante do que a comunicação de resultados aos alunos a aos pais e encarregados de educação.

Apresentamos a seguir os dados resultantes do cruzamento da relevância atribuída às práticas com um conjunto de variáveis sociodemográficas e de contexto escolar.

C4R.1. Relevância das práticas de fornecimento de informações em diferido por sexo, idade, escolaridade e anos de docência

De acordo com estas variáveis sociodemográficas, expomos nas figuras seguintes a relevância atribuída pelos professores inquiridos ($N=1002$) às práticas de fornecimento de informações em diferido, relativamente às aprendizagens dos alunos.

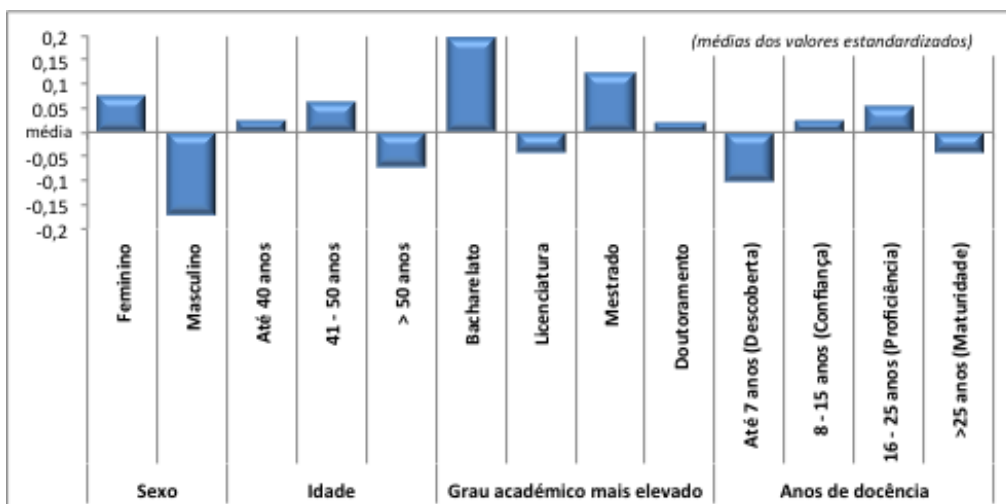


Figura 117 - Relevância das práticas de fornecimento de informações em diferido por sexo, idade, escolaridade e anos de docência.

De acordo com os dados, as mulheres e os profissionais entre 41 a 50 anos, com bacharelato ou mestrado e entre 16 a 25 anos de docência são os que atribuem maior importância às práticas de fornecimento de informações em diferido. Por outro lado, estas

práticas são consideradas menos relevantes pelos docentes do sexo masculino, com mais de 50 anos de idade e 16 a 25 anos de docência, com bacharelato ou mestrado. Encontram-se diferenças estatisticamente significativas apenas relativamente ao sexo ($t(484) = 3,295$; $p < 0,05$).

C4R.2. Relevância das práticas de fornecimento de informações em diferido por ano, disciplina com exame nacional, cargos de coordenação e tipo de ensino.

A relevância das práticas de fornecimento de informações em diferido é agora tratada em relação a um conjunto de variáveis de contexto escolar, o que expomos a partir das figuras seguintes.

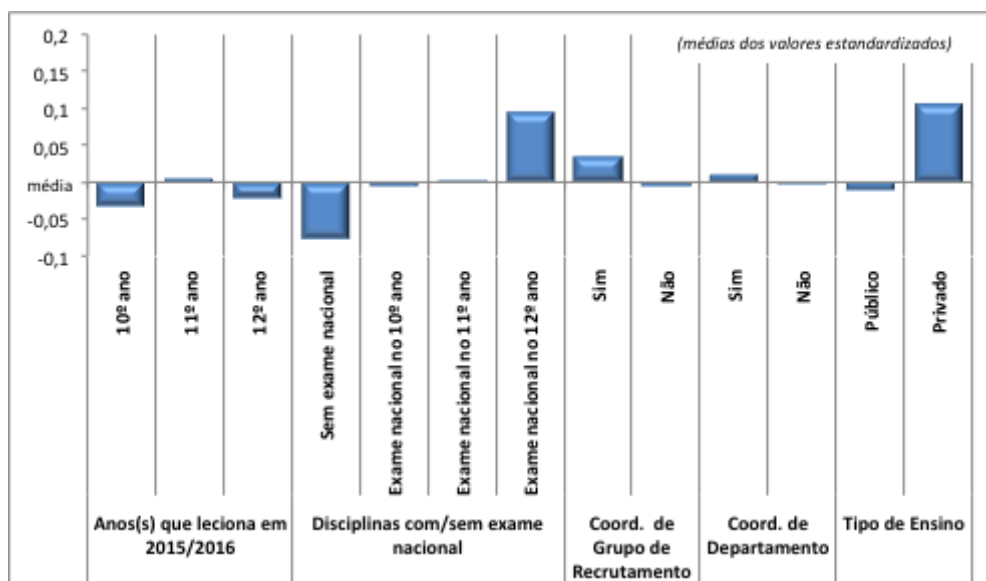


Figura 118 - Relevância das práticas de fornecimento de informações em diferido por ano, disciplina com exame nacional, cargos de coordenação e tipo de ensino.

Os docentes que atribuem mais relevância às práticas de fornecimento de informações em diferido lecionam no ensino privado, em disciplinas com exame nacional no 12º ano e desempenham funções de Coordenador de Grupo de Recrutamento. Estas práticas são menos relevantes para as disciplinas sem exame nacional e para os docentes que lecionam o 10º ano, não se verificando diferenças estatísticas a assinalar.

C4R.3. Relevância das práticas de fornecimento de informações em diferido por disciplina.

Na figura que se segue, é apresentada a relevância atribuída às práticas de fornecimento de informações em diferido em cada disciplina.

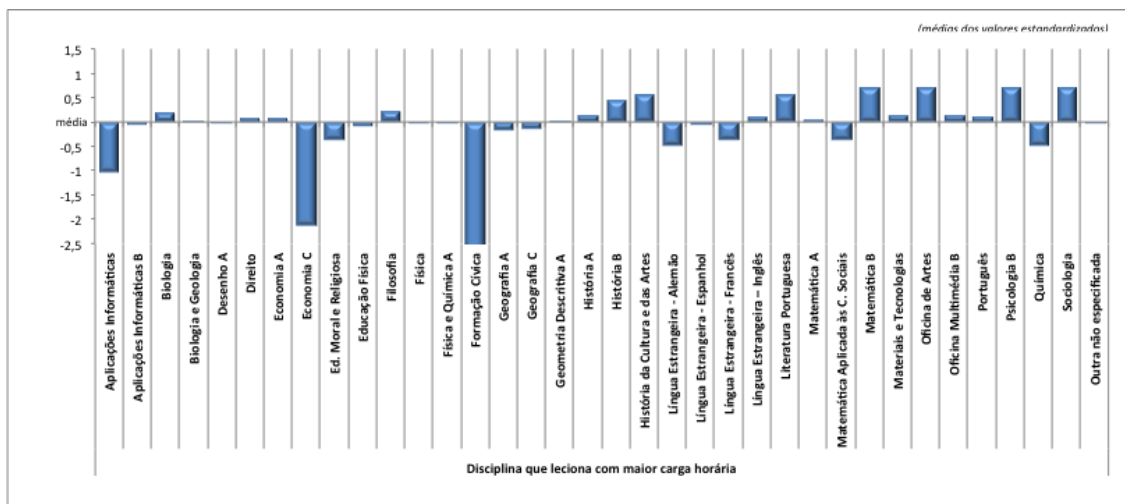


Figura 119 - Relevância das práticas de fornecimento de informações em diferido por disciplina.

A totalidade das disciplinas atribui relevância ao fornecimento de informações em diferido. As disciplinas que atribuem uma maior valorização destas práticas são a Matemática B, Oficina de Artes, Psicologia B e Sociologia, além das disciplinas de História B e História da Cultura e das Artes. Os docentes das disciplinas de Formação Cívica, Economia C e Aplicações Informáticas atribuem uma relevância menor a esta dimensão, enquanto que os grupos dominantes atribuem uma valorização média a estas práticas. Não existem diferenças estatisticamente assinaláveis na relevância atribuída a esta dimensão pelos docentes das várias disciplinas que integram o estudo.

C5. Classificação dos Resultados de Aprendizagem

A dimensão de classificação dos resultados da aprendizagem inscreve-se na etapa após a interação e refere-se quer a práticas de classificação do desempenho dos alunos, com base em critérios predefinidos; quer à sua comparação com a média da turma. A dimensão refere-se ainda à integração do progresso e do empenho dos alunos no cálculo de notas, à integração de atividades não programadas no cálculo de notas e à classificação específica de provas ou exames escritos. Os indicadores apresentam a seguinte distribuição:

C5P. Práticas de classificação dos resultados de aprendizagem

(percentagens)

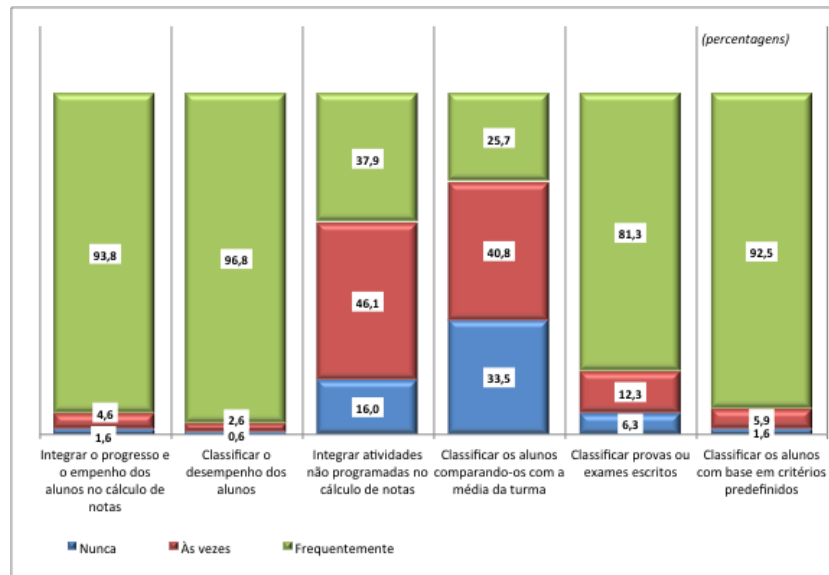


Figura 120 - Práticas de classificação dos resultados de aprendizagem.

A figura revela uma frequência diferente em relação às práticas de classificação, uma prática associada à avaliação e definida legalmente. A classificação do desempenho dos alunos é a ação realizada com maior frequência pela quase totalidade dos docentes. Esta classificação integra frequentemente o progresso e o empenho dos alunos no cálculo das notas e é realizada com base em critérios previamente definidos, envolvendo frequentemente a classificação de provas ou testes escritos, que são os instrumentos mais utilizados, como observámos anteriormente.

As respostas dos docentes apresentam uma dispersão maior em relação à integração de atividades não programadas no cálculo de notas e em relação a uma classificação dos alunos em comparação com a média da turma. Cerca de metade dos inquiridos diz integrar por vezes as atividades não programadas no cálculo das notas e cerca de 16% não o faz de todo, embora mais de um terço o faça frequentemente. Por outro lado, não sendo prática de mais de um terço dos professores, a classificação dos alunos por comparação com a média da turma é uma prática frequente de 25,7% dos docentes e é realizada às vezes por cerca de 40% dos professores, revelando uma interpretação normativa da avaliação dos alunos que, se associada a uma integração da evolução e do empenho dos alunos e de atividades não programadas no cálculo das notas, remete para questões relativas à justiça e ao rigor da avaliação e obviamente em relação ao uso de uma avaliação criterial, prática frequente de 92,5% dos professores.

Com base nestes indicadores, construímos o Índice sintético de Práticas de classificação dos resultados de aprendizagem⁴⁴. Os resultados, cruzados com as variáveis de caracterização que usamos no estudo, apresentam a seguinte configuração:

C5P.1. Práticas de classificação dos resultados de aprendizagem por sexo, idade, escolaridade e anos de docência

Apresentamos no quadro seguinte as práticas de classificação dos resultados de aprendizagem de acordo com estas quatro variáveis.

⁴⁴ Ver Anexo 7.

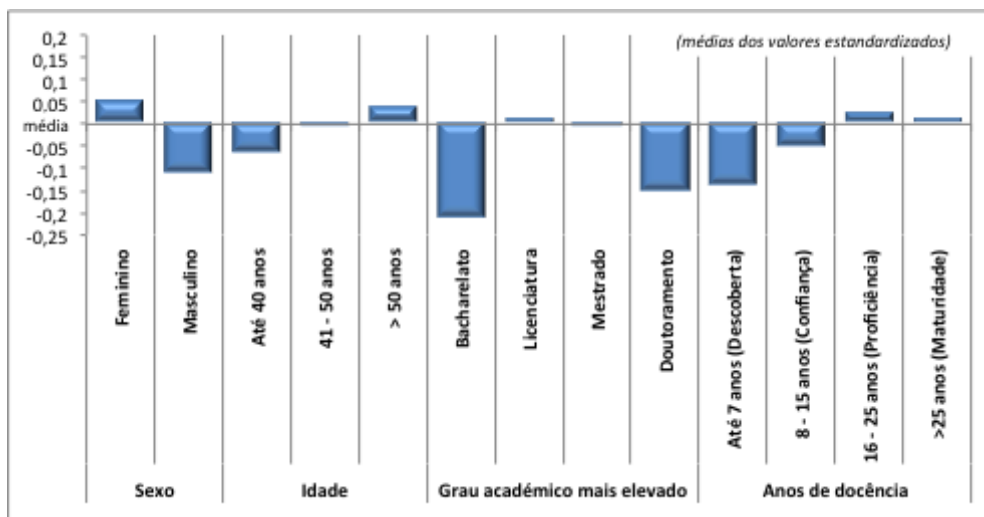


Figura 121 - Práticas de classificação dos resultados de aprendizagem por sexo, idade, escolaridade e anos de docência.

Como se apresenta nesta figura, as práticas de classificação dos resultados de aprendizagem são mais frequentes nas mulheres com mais de 50 anos de idade. A classificação é menos frequente nos homens até 40 anos com bacharelato ou doutoramento e na etapa inicial de descoberta da carreira. Encontram-se diferenças estatisticamente significativas apenas relativamente ao sexo ($t(881) = 2,196; p < 0,05$), associadas à maior frequência de classificação nas mulheres.

C5P.2. Práticas de classificação dos resultados de aprendizagem por ano, disciplina com exame nacional, cargos de coordenação e tipo de ensino

As variáveis ano de lecionação, presença de exame nacional, desempenho de cargos de coordenação e tipo de ensino são agora cruzadas com as práticas de classificação dos resultados de aprendizagem .

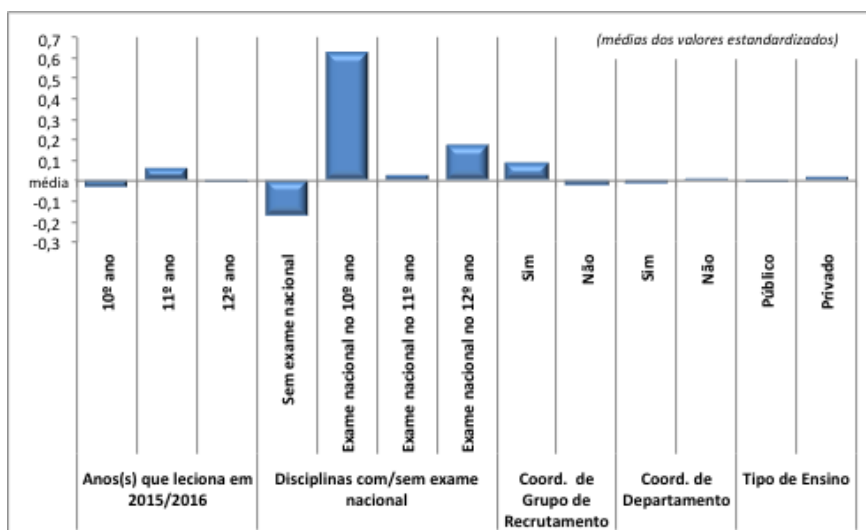


Figura 122 - Práticas de classificação dos resultados de aprendizagem por ano, disciplina com exame nacional, cargos de coordenação e tipo de ensino.

Os dados demonstram que a frequência das práticas de classificação dos resultados de aprendizagem é mais elevada nos professores que lecionam o 11º ano, nas disciplinas com exame no 10º ou 12º ano e nos professores que desempenham a função de Coordenação de Grupo de Recrutamento. Não se verificando diferenças assinaláveis entre docentes do ensino público e privado, estas práticas apresentam uma frequência inferior à média nas disciplinas sem exame ($t(629)=-3,852; p<0,001$), com uma menor frequência relativamente àquelas com exame externo.

C5P.3. Práticas de classificação dos resultados de aprendizagem por disciplina

Apresentamos de seguida os dados referentes às práticas de classificação dos resultados de aprendizagem das várias disciplinas que integram os cursos do ensino secundário orientados para o prosseguimento de estudos.

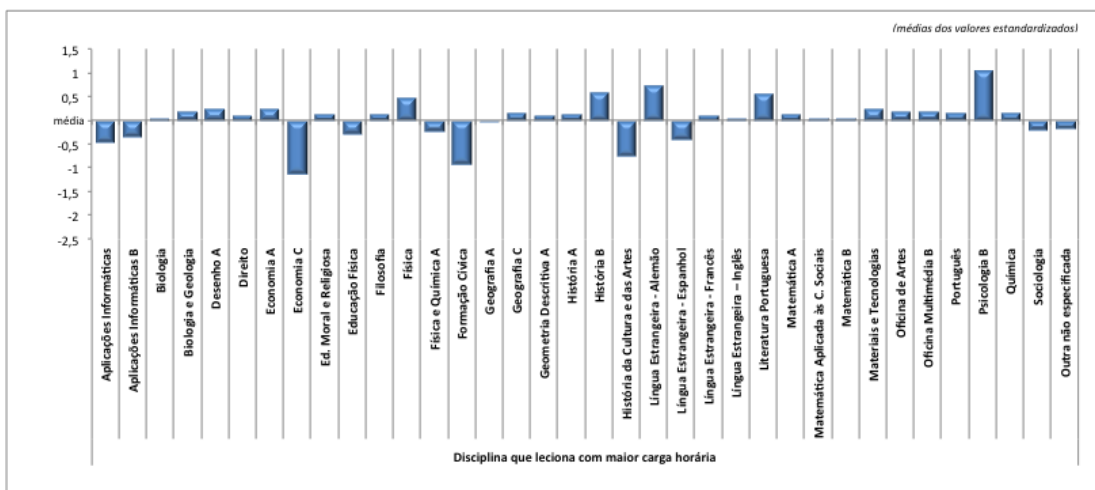


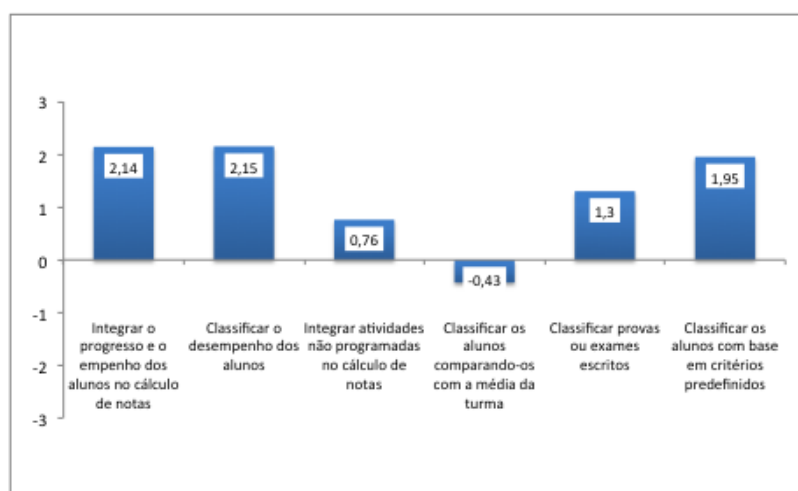
Figura 123 - Práticas de classificação dos resultados de aprendizagem por disciplina.

A classificação dos resultados de aprendizagem é frequente nas várias disciplinas. As disciplinas em que estas práticas se verificam com maior frequência são a Psicologia B, Alemão, Literatura Portuguesa, História B e Física. Curiosamente, é menos frequente a classificação dos resultados nas disciplinas de Economia C, Formação Cívica e História da Cultura e das Artes, situando-se as disciplinas dos grupos dominantes na média. Não existem diferenças significativas entre as várias disciplinas.

Sobre a relevância atribuída, os indicadores apresentam a seguinte distribuição:

C5R. Relevância das práticas de classificação dos resultados de aprendizagem

(média)



Escala: mínimo -3, máximo +3.

Figura 124 - Relevância das práticas de classificação dos resultados de aprendizagem.

Como se observa na figura anterior, nem todas as práticas de classificação dos resultados de aprendizagem têm relevância para as aprendizagens dos alunos. As práticas com maior relevância referem-se à classificação do desempenho dos alunos e à integração do progresso e o empenho dos alunos no cálculo das notas. A classificação de provas ou exames escritos com base em critérios predefinidos também é relevante, sendo menos valorizada a integração de atividades não programadas no cálculo das notas, embora como verificámos antes esta seja uma prática com alguma regularidade. De notar que é atribuída uma relevância negativa para as aprendizagens à classificação dos alunos por comparação com a média da turma. Sendo esta uma prática relativamente frequente, vimo-lo antes, são aqui evidenciadas questões de coerência entre a prática e o seu valor de uso relativo, que remetem para outros problemas do domínio prático da avaliação.

Apresentamos a seguir os dados resultantes do cruzamento da relevância atribuída às práticas com um conjunto de variáveis sociodemográficas e de contexto escolar.

C5R.1. Relevância das práticas de classificação dos resultados de aprendizagem por sexo, idade, escolaridade e anos de docência

De acordo com estas variáveis sociodemográficas, expomos nas figuras seguintes a relevância atribuída pelos professores inquiridos às práticas de classificação dos resultados de aprendizagem, relativamente às aprendizagens dos alunos.

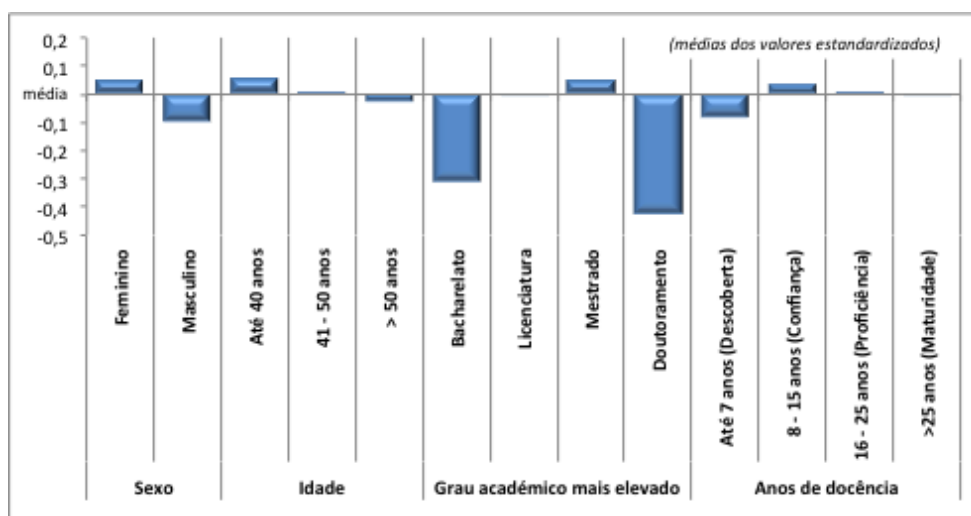


Figura 125 - Relevância das práticas de classificação dos resultados de aprendizagem por sexo, idade, escolaridade e anos de docência.

De acordo com os dados, as práticas de classificação dos resultados de aprendizagem têm maior relevância para as mulheres com até 40 anos, com mestrado e 8 a 15 anos de docência. Em conformidade com as outras dimensões, a menor valorização das práticas de classificação está associada aos docentes do sexo masculino, com bacharelato ou doutoramento, no período inicial da sua carreira. Encontram-se diferenças estatisticamente significativas apenas relativamente ao sexo ($t(881) = 2,078; p < 0,05$).

C5R.2. Relevância das práticas de classificação dos resultados de aprendizagem por ano, disciplina com exame nacional, cargos de coordenação e tipo de ensino.

A relevância das práticas de classificação dos resultados de aprendizagem é agora tratada em relação a um conjunto de variáveis de contexto escolar, o que expomos a partir das figuras seguintes.

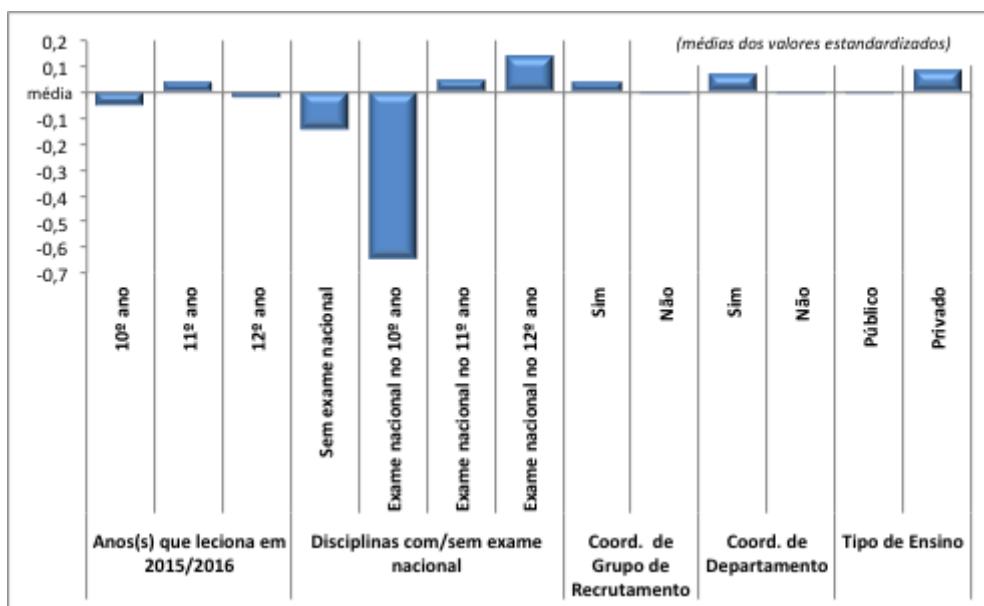


Figura 126 - Relevância das práticas de classificação dos resultados de aprendizagem por ano, disciplina com exame nacional, cargos de coordenação e tipo de ensino.

Os docentes que atribuem maior relevância às práticas de classificação dos resultados de aprendizagem são os docentes que lecionam disciplinas com exame nacional no 12º ano, no ensino privado e desempenham funções de Coordenação. Por outro lado, as práticas de classificação são menos valorizadas pelos professores que lecionam disciplinas

com exame no 10º ano, ou sem exame, verificando-se uma diferença estatisticamente relevante entre as disciplinas com e sem exame ($t(881)=-3,408; p<0,05$).

C5R.3. Relevância das práticas de classificação dos resultados de aprendizagem por disciplina.

Na figura que se segue, é apresentada a relevância atribuída às práticas de classificação dos resultados de aprendizagem em cada disciplina.

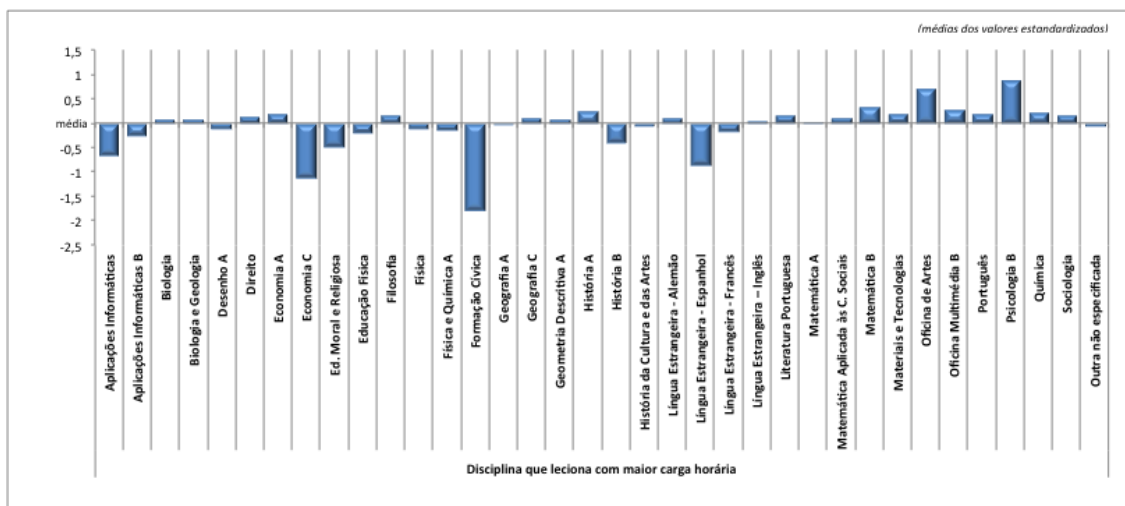


Figura 127 - Relevância das práticas de classificação dos resultados de aprendizagem por disciplina.

Como será natural, a totalidade das disciplinas atribui relevância à classificação dos resultados de aprendizagem. As disciplinas que atribuem uma maior valorização destas práticas são a Psicologia B, Oficina de Artes e Matemática B. Por outro lado, as disciplinas de Formação Cívica, Economia C, Espanhol e Aplicações Informáticas atribuem uma relevância menor às práticas de classificação dos resultados dos alunos, o que não deixa de ser interessante se ponderarmos o impacto motivacional que a classificação pode ter nos alunos e em consequência na sua aprendizagem. Não há diferenças estatisticamente significativas na relevância atribuída às práticas de classificação dos resultados de aprendizagem.

D. Tempo de avaliação

A avaliação consome muito do tempo de trabalho dos professores, como se pode observar nos depoimentos dos professores entrevistados no estudo em profundidade. Apresentamos em seguida o tempo gasto na avaliação por etapa e fase do processo de avaliação, de acordo com os participantes no inquérito nacional.

Quadro 74 – Tempo gasto por etapa e fase da avaliação.

Etapa	Fases do processo de avaliação	Tempo médio gasto por tarefa e semana (horas, arredondado) (n=703)	
Antes da interação	Planeamento do processo de ensino e avaliação	4,3 (4h 20m)	
	Definição dos objetivos de avaliação e das tarefas a realizar pelos alunos	2,4 (2h 25m)	
	Fixação dos critérios de realização das tarefas	1,6 (1h 40m)	2,6 (2h 40m)
	Explicitação dos padrões ou níveis de desempenho	1,3 (1h 20m)	
	Produção de instrumentos de avaliação	3,5 (3h 30m)	
Durante a interação	Recolha de dados informal sobre o desempenho dos alunos	2,2 (2h 10m)	
	Recolha de dados formal: testes, provas de desempenho, observação com registo	2,8 (2h 50m)	2,3 (2h 20m)
	Informação e fornecimento de feedback ao aluno sobre o seu desempenho	1,8 (1h 50m)	
Após a interação	Registo de dados em diferido (depois das aulas)	1,6 (1h 40m)	
	Interpretação ou valoração das execuções e produções dos alunos	3,7 (3h 40m)	
	Tomada de decisões de reajustamento do ensino e da aprendizagem	1,6 (1h 40m)	2,4 (2h 25m)
	Classificação dos desempenhos, provas, exames, ensaios, etc	3,4 (3h 25m)	
	Análise e reajustamento do sistema de avaliação	1,6 (1h 40m)	

As evidências recolhidas mostram que os professores distribuem o tempo da sua ação avaliativa pelas três etapas antes da interação, durante e após a interação.

A etapa a que é destinado semanalmente mais tempo é a que antecede o contacto com os alunos (2,6 horas), sendo o planeamento do ensino e da avaliação (4,3 horas) e a Produção de instrumentos de avaliação (3,5 horas) as fases do processo de avaliação que consomem mais tempo aos docentes. Durante a interação com os alunos são gastas uma

média de 2,3 horas por semana com ações de avaliação, o que resulta em cerca de 30 minutos por dia.

A recolha de dados formal, que envolve a aplicação de testes e de provas de desempenho ou a observação com registo, entre outras, e a recolha informal de evidências do desempenho dos alunos são as fases que tomam mais tempo ao professor, respetivamente com 2,8 e 2,2 horas semanais. Curiosamente a fase a que é atribuído menor tempo nesta etapa é a de fornecimento de feedback ao aluno sobre o seu desempenho, o que levanta questões relativamente aos usos dados à avaliação.

Na etapa após a interação, os docentes dedicam mais tempo à interpretação ou valoração das execuções e produções dos alunos (3,7 horas) e à classificação dos desempenhos, provas, exames, ensaios (3,4 horas), representando mais do dobro das horas dedicadas ao registo de dados em diferido, à tomada de decisões de reajustamento do ensino e da aprendizagem e à análise e reajustamento do sistema de avaliação, as três fases com 1,6 horas de dedicação semanal.

As tarefas de avaliação distribuem-se por vários momentos da ação do professor, com extensão para a sua casa, importa relembrar. Apresentamo-lo no quadro seguinte.

Quadro 75 – Distribuição do tempo gasto na avaliação por semana (percentagens).

Fases do processo de avaliação	Durante a componente letiva	Durante a componente não letiva	Em tempo suplementar (casa/outro)	Na interrupção atividades letivas
Planeamento do processo de ensino e avaliação	1,4	11,5	77,7	9,4
Definição dos objetivos de avaliação e das tarefas a realizar pelos alunos	2,9	15,3	76,6	5,2
Fixação dos critérios de realização das tarefas	7,7	21,3	65,8	5,2
Explicitação dos padrões ou níveis de desempenho	29,7	15,9	49,5	4,9
Produção de instrumentos de avaliação	1,2	9,6	87,0	2,2
Recolha de dados informal sobre o desempenho dos alunos	60,1	16,6	21,9	1,5
Recolha de dados formal: administrar testes, provas de desempenho, observação com registo, etc	77,8	5,2	16,4	,5
Registo de dados em diferido (depois das aulas	3,1	26,5	68,9	1,4
Interpretação ou valoração das execuções e produções dos alunos (correção testes, produções escritas, valorar desempenhos	3,1	9,0	87,3	,5
Informação e fornecimento de feedback ao aluno sobre o seu desempenho	89,3	3,7	6,6	,4
Tomada de decisões de reajustamento do ensino e da aprendizagem	9,7	23,4	61,4	5,5
Classificação dos desempenhos, provas, exames, ensaios, etc	3,3	7,3	87,4	2,1
Análise e reajustamento do sistema de avaliação	2,6	20,2	63,2	14,0
Percentagem média	22,5	14,3	59,2	4,1

As práticas de avaliação dos docentes do ensino secundário ocorrem maioritariamente em tempo suplementar, por exemplo em casa (59,2%), e durante a componente letiva (22,5%). A atividade avaliativa também é realizada durante a componente não letiva (14,3%) e na interrupção das atividades letivas (4,1%) que associamos ao tempo das reuniões de avaliação, embora seja nos cinco passos da etapa interativa que há maior incidência do trabalho avaliativo na interrupção das atividades letivas. Na componente letiva, o fornecimento de feedback ao aluno (89,3%) é a prática que consome mais tempo, podendo estar associada quer à interação com o aluno, quer a uma informação em diferido. Segue-se a recolha de dados formal, como os testes (77,8%) e a recolha de dados informal (60%) sobre o desempenho dos alunos. As atividades de avaliação na componente não letiva são dedicadas ao Registo de dados em diferido (depois das aulas (26,5%), Tomada de decisões de reajustamento do ensino e da aprendizagem (23,4%) e à fixação dos critérios de realização das tarefas (21,3%).

Por sua vez, as ações de avaliação mais realizadas em tempo suplementar além da escola dizem respeito à classificação dos desempenhos, provas, exames, ensaios, etc (87,4%), à interpretação ou valoração das execuções e produções dos alunos, como a correção de testes, de produções escritas ou a valoração de desempenhos (87,3%) e e ainda à produção de instrumentos de avaliação (87,0%).

Quadro 76 - Percentagem do tempo total de prática docente dedicado à avaliação (40 horas semanais)

Percentagem do tempo total de prática docente dedicado à avaliação (40 horas semanais)	Sexo			
	Feminino		Masculino	
0%	0	0,0%	0	0,0%
10%	25	4,9%	18	8,3%
20%	48	9,4%	35	16,1%
30%	91	17,7%	60	27,5%
40%	128	25,0%	45	20,6%
50%	94	18,3%	28	12,8%
60%	50	9,7%	11	5,0%
70%	42	8,1%	14	6,4%
80%	28	5,5%	6	2,8%
90%	4	0,8%	0	0,0%
100%	3	0,6%	1	0,5%
	513	100,00%	218	100,00%

Em relação ao tempo total de prática docente dedicado à avaliação no quadro das 40 horas de trabalho, as docentes do sexo feminino dedicam entre 30 e 50% do seu tempo a estas práticas, enquanto que os homens dedicam entre 20 a 40%, dados que são consentâneos com as diferenças de frequência de práticas entre sexos e também com outros estudos, designadamente os trabalhos de Plake (1993) e de Stiggins (1999) onde os docentes mostram dedicar pelo menos um terço do do seu tempo a atividades relacionadas com a avaliação. Esta diferença mantém-se para o tempo dedicado à avaliação para além das 40 horas semanais, as professoras com uma média de 9 horas semanais e os professores com 7 horas semanais de tempo suplementar gasto em tarefas de avaliação.

E. Concepções e Atitudes

Para a definição do impacto das atitudes nas concepções dos docentes inquiridos, inspirados na teoria de Ajzen e Fishbein (1975) incluímos no questionário um item dedicado às concepções de ensino, aprendizagem e avaliação, organizado de acordo com as perspetivas behaviorista, cognitivista-construtivista e sócio-cultural (Gipps, 1994; James, 2006; Shepard, 2000).

Foram realizadas estatísticas de confiabilidade em relação a esta dimensão de análise e aos itens referidos a cada uma das três perspetivas, dados que são apresentados a seguir no quadro.

Quadro 77 – Concepções: estatísticas de confiabilidade.

Perspetiva	Alfa de Cronbach	N de itens
Sociocultural	,456	3
Cognitivista-construtivista	,427	3
Behaviorista	,515	3
Dimensão	,611	9

Os valores resultantes das estatísticas de confiabilidade são aceitáveis em relação à dimensão *Concepções*, revelando uma fiabilidade razoável. Em relação a cada perspetiva, contudo, verificam-se valores inaceitáveis, sendo a perspetiva behaviorista aquela que apresenta uma maior consistência no comportamento de resposta dos inquiridos. Para além de uma natural crítica ao potencial discursivo dos itens apresentados, embora previamente testados, este aspeto parece-nos importante se entrevisto no quadro de um esclarecimento inconsistente dos respondentes acerca destas perspetivas de ensino, aprendizagem e avaliação, designadamente em relação às lógicas sociocultural e cognitivista-construtivista.

Para os inquiridos, ensinar é orientar o aluno para uma produção do conhecimento a partir de atividades sociais reais e autênticas ($M=4,57$, $DP=,620$), e aprender é uma construção do aluno, personalizada, que é realizada com base nos seus adquiridos ($M=4,35$, $DP=,789$). A avaliação das aprendizagens deve ser autêntica e promover a regulação do ensino e a autorregulação do aluno ($M=4,57$, $DP=,657$). Este ecletismo no grau de concordância manifestado remete para a combinação de um ensino sociocultural com uma noção de aprendizagem e de avaliação mais individual, centrada no aluno. A exposição desta inconsistência repete-se nas opções que obtiveram concordância em segundo lugar. Nestas, os inquiridos consideram que ensinar é auxiliar os alunos a avaliar os seus esquemas mentais e promover a sua renovação ($M=4,34$, $DP=,671$), aprender é uma atividade social e colaborativa em que o conhecimento é produzido e desenvolvido em grupo ($M=4,13$, $DP=,763$) e a avaliação das aprendizagens deve ser holística e centrar-se na capacidade de o aluno lidar socialmente com situações complexas ($M=3,84$, $DP=,932$).

O conjunto de respostas que surge em terceiro lugar, explica o maior valor de confiabilidade registado em relação à perspetiva behaviorista: agora ensinar é treinar o aluno para produzir respostas adequadas aos estímulos ($M=3,27$, $DP=1,140$), aprender é uma resposta a determinado estímulo externo ($M=3,78$, $DP=,903$) e a avaliação das aprendizagens deve realizar-se de forma analítica, a partir de uma análise dos componentes separados ($M=3,27$, $DP=1,047$). Note-se o desvio padrão elevado em relação a estes três indicadores valorizados em terceiro lugar.

Esta é de facto a perspetiva mais conhecida e identificada pelos docentes no comportamento das respostas como aquela com que concordam menos. Que práticas dão forma a estas concepções?

Para podermos responder a esta questão partimos de modelo de análise apresentado anteriormente neste trabalho, inspirado nos trabalhos de Fishbein e Ajzen (1975) e de Ajzen (2005). Como referimos antes, o modelo procede a uma caracterização da atitude, cruzando as práticas de avaliação com a sua respetiva avaliação pelos sujeitos (relevância), sendo a análise organizada a partir do pressuposto de que as atitudes estão a montante das práticas, sendo tributárias das conceções. Para compreender a influência produzida pelas práticas nas conceções de ensino, aprendizagem e avaliação dos docentes, medimos a atitude a partir do cruzamento das práticas (escala de 1 a 4) com a relevância atribuída a essas práticas numa escala bipolar recodificada⁴⁵ de -3 a +3, com valor neutro central. A multiplicação reconverte para uma escala de -12 a +12, que expressa a atitude dos docentes em relação às práticas.

Os dados a que chegámos são apresentados em seguida de acordo com as quinze dimensões de práticas em análise no estudo extensivo.

Apresentamos em primeiro lugar a etapa Antes da Interação e as atitudes face às dimensões do Planeamento da Avaliação, do Planeamento do Ensino, da Referencialização, da Definição de Situações de Prova e da Instrumentação.

⁴⁵ A escala original é de sete pontos: de 1 – Nada a 7 – Muito.

Quadro 78 – Atitudes face às dimensões da avaliação da etapa Antes da Interação.

A1PxR-Planeamento da Avaliação	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Organizar o processo de avaliação	992	-12	12	7,02	4,795
Definir referenciais	982	-9	12	5,59	4,856
Estabelecer as funções e ponderações da avaliação	983	-12	12	6,27	5,015
Definir os momentos de avaliação	982	-8	12	8,32	4,695
Consultar os normativos e dados	979	-12	12	2,97	5,207
Verificar a qualidade da avaliação	976	-12	12	6,06	4,748
N válido (listwise)	975				
A2PxR- Planeamento do Ensino	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Definir objetivos e resultados	978	-12	12	7,28	4,512
Usar a avaliação para planear o ensino	976	-9	12	5,97	4,76
Definir momentos de apoio às aprendizagens dos alunos	975	-8	12	7,2	4,304
Estabelecer momentos de preparação para os testes ou exames	975	-6	12	7,29	4,693
Evitar ensinar para o teste quando se preparam os alunos para os testes ou provas de desempenho	955	-12	12	3,31	4,764
N válido (listwise)	954				
A3PxR -Referencialização	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Definir níveis e pautas de desempenho	952	-6	12	3,41	4,822
Verificar a qualidade do referencial	951	-9	12	3,04	4,753
Definir escalas de avaliação a partir do programa	951	-9	12	2,97	4,885
Produzir referenciais com base nos exames nacionais ou no banco de	953	-9	12	3,69	4,932
N válido (listwise)	951				
A4PxR. Definição de situações de prova	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Criar situações de avaliação alinhadas com o ensino	951	-12	12	6,63	4,694
N válido (listwise)	951				
A5PxR - Instrumentação	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Verificar a qualidade dos instrumentos	951	-12	12	6,24	4,822
Produzir instrumentos de avaliação originais	951	-12	12	4,28	4,606
Verificar a adequação de instrumentos às práticas de ensino	951	-9	12	6,95	4,53
Produzir instrumentos de avaliação com base nos exames nacionais ou no banco de itens	951	-9	12	4,2	4,803
N válido (listwise)	951				

É apresentada a seguir a etapa Durante a Interação e as atitudes face às dimensões Recolha de dados, Questionamento, Interpretação de Resultados Observados, Fornecimento de Informação aos Alunos e Tomada de Decisões em Direto.

Quadro 79 - Atitudes face às dimensões da avaliação da etapa Durante a Interação.

B1PxR – Recolha de dados	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Aplicar testes sumativos	916	-12	12	6,11	4,678
Administrar provas de desempenho autênticas	915	-12	12	4,06	4,473
Observar os alunos com registo formal	914	-6	12	4,75	4,413
Recolher dados de modo informal	914	-12	12	4,72	4,454
Diagnosticar os conhecimentos adquiridos	914	-12	12	6,41	4,412
Cumprir o protocolo de administração de testes ou provas estandardizadas externos	914	-12	12	4,72	4,991
Administrar testes de natureza formativa	914	-6	12	5,15	4,23
N válido (listwise)	914				
B2PxR – Questionamento	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Realizar questionamentos aos alunos	913	-12	12	5,65	4,409
N válido (listwise)	913				
B3PxR – Interpretação de Resultados Observados	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Avaliar atividades dos alunos em tempo real	913	-12	12	5,91	4,11
N válido (listwise)	913				
B4PxR – Fornecimento de Informação aos Alunos	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Fornecer feedback aos alunos	913	-8	12	9,05	3,976
Informar os alunos sobre os critérios de avaliação	913	-12	12	9,84	4,007
Usar a avaliação para regular a aprendizagem dos alunos (autoavaliação, coavaliação, heteroavaliação)	913	-6	12	8,07	4,218
N válido (listwise)	913				
B5PxR – Tomada de Decisões em Direto	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Reajustar o ensino em função do desenvolvimento da aula	913	-8	12	8,21	3,703
N válido (listwise)	913				

No quadro seguinte, sobre a etapa Após a Interação, apresentamos atitudes dos participantes face às dimensões Registo de Dados em Diferido, Interpretação de Resultados em Diferido, Tomada de Decisões em Diferido, Fornecimento de Informações em Diferido e Classificação dos Resultados de Aprendizagem.

Quadro 80 - Atitudes face às dimensões da avaliação da etapa Após a Interação.

C1PxR - Registro de Dados em Diferido	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Registrar dados do desempenho dos alunos em diferido	891	-12	12	3,38	4,167
N válido (listwise)	891				
C2PxR - Interpretação de Resultados em Diferido	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Analisar e comparar resultados dos alunos	891	-12	12	3,76	4,659
Avaliar produções dos alunos	890	-6	12	6,56	4,177
Analisar materiais de avaliação realizados por outros	891	-12	12	1,62	4,204
Aferir a legalidade e o rigor ético do uso dos resultados	891	-12	12	3,06	5,371
Verificar a qualidade do sistema de avaliação produzido	891	-12	12	4,15	4,889
Comparar os resultados da avaliação interna com a avaliação externa	891	-12	12	3,12	5,525
N válido (listwise)	890				
C3PxR - Tomada de Decisões em Diferido	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Redefinir o ensino ou a avaliação	885	-9	12	5,18	4,182
Determinar a progressão dos alunos, com base na avaliação	885	-12	12	6,01	4,489
Determinar a eficácia da escola e dos professores	885	-12	12	2,47	4,376
Atribuir classificações aos alunos	885	-12	12	7,68	4,508
Fornecer informação ao aluno para reorientar a sua aprendizagem	885	-4	12	8,76	3,491
N válido (listwise)	883				
C4PxR - Fornecimento de Informações em Diferido	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Comunicar os resultados aos alunos ou aos encarregados de educação	885	-8	12	8,7	3,963
Fornecer feedback aos alunos	885	-4	12	9,92	3,4
N válido (listwise)	885				
C5PxR - Classificação dos Resultados de Aprendizagem	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Integrar o progresso e o empenho dos alunos no cálculo de notas	884	-12	12	8,35	4,271
Classificar o desempenho dos alunos	884	-9	12	8,27	3,997
Integrar atividades não programadas no cálculo de notas	883	-12	12	2,9	4,512
Classificar os alunos comparando-os com a média da turma	883	-9	12	0,43	4,051
Classificar provas ou exames escritos	883	-12	12	5,22	5,489
Classificar os alunos com base em critérios predefinidos	883	-12	12	7,65	4,578
N válido (listwise)	883				

Cada uma das dimensões anteriores foi reduzida e transformada em um único fator, através da análise de componentes principais (ACP). Assumindo-se que as atitudes são um resultado das práticas e de uma avaliação dessas práticas, e que por sua vez estas influenciam as nossas concepções, utilizámos o modelo de regressão linear múltipla para explicar o impacto das atitudes nas concepções de ensino, aprendizagem e avaliação. A análise de regressão permite estudar a relação entre uma variável dependente e outras variáveis independentes. Apresentamos os dados no quadro 81, o coeficiente de correlação múltiplo (β) dá-nos o grau de relacionamento linear entre as variáveis.

Quadro 81 - Influência da atitude nas concepções.

Variáveis independentes		Concepções de ensino, aprendizagem e avaliação		
		Sociocultural (crítico)	Cognitivista construtivista (subjativista)	Behaviorista (objetivista)
		Betas		
		Coeficientes estandardizados		
Atitude face a	Planeamento da avaliação	-,037	-,111*	-,084
	Planeamento do Ensino	-,046	-,101	-,041
	Referencialização	-,021	,079	,098*
	Definição de Situações de Prova	,003	,059	-,187***
	Instrumentação	,045	,143**	-,009
	Recolha de dados	-,018	,136**	,172**
	Questionamento	-,020	,069	-,090**
	Interpretação dos Resultados Observados	,001	-,072	,026
	Fornecimento de Informação aos Alunos	,249**	,206**	-,045
	Tomada de Decisões em Direto	,019	-,009	,044
	Registo de Dados em Diferido	-,005	,039	,072
	Interpretação de Resultados em Diferido	,015	-,196**	-,062
	Tomada de Decisões em Diferido	,064	,131*	,149**
	Fornecimento de Informações em Diferido	-,007	,063	-,022
	Classificação dos Resultados de Aprendizagem	,032	-,101*	-,029
$R^2_{ajustado}$		,059	,108	,039
$F(15, 702)$		3,985	6,802	2,929

* $p < 0,10$; ** $p < 0,05$; *** $p < 0,001$.

De acordo com os dados apresentados, as concepções socioculturais do ensino e da aprendizagem são influenciadas significativamente por uma atitude relativa ao fornecimento de informação aos alunos ($\beta=0,249$; $t(78)=4,014$; $p=,000$) e não significativamente pela tomada de decisões em diferido e pela instrumentação. A concepção é explicada por cerca de 6% da variabilidade total⁴⁶ e os dados revelam a ausência de uma relação linear com as atitudes face ao planeamento do ensino, à referencialização e face ao questionamento, mostrando que estas variáveis não são preditoras de uma concepção de ensino e aprendizagem sociocultural.

Em relação à perspetiva cognitivista-construtivista é identificável uma correlação linear forte com as atitudes face ao fornecimento de informação aos alunos ($\beta=0,206$; $t(127)=3,420$; $p=,001$), à interpretação de resultados em diferido ($\beta=-0,196$; $t(127)=-3,174$; $p=,001$), à instrumentação ($\beta=0,143$; $t(127)=2,413$; $p=,016$), à recolha de dados ($\beta=0,136$; $t(127)=2,285$; $p=,023$), assim como com a tomada de decisões em diferido ($\beta=0,131$; $t(127)=1,844$ $p=,066$), o planeamento da avaliação ($\beta=-0,111$; $t(127)=-1,877$; $p=0,01$) e a classificação dos resultados da aprendizagem ($\beta=-0,101$; $t(127)=-1,818$; $p=,001$).

⁴⁶ São considerados aceitáveis ou bons os valores de $R^2 > 0,5$, para as ciências sociais (Marôco, 2014: 683).

A conceção é explicada por cerca de 11% da variabilidade, sendo estas variáveis preditoras da conceção cognitivista e construtivista de ensino e aprendizagem, assim como de uma conceção da avaliação subjetivista que lhe está associada.

No que diz respeito à conceção behaviorista a análise de regressão múltipla permite-nos associar as atitudes face à definição de situações de prova ($\beta=-0,187$; $t(59)=-3,533$; $p=,000$), à recolha de dados ($\beta=0,172$; $t(59)=2,786$; $p=,005$), à tomada de decisões em diferido ($\beta=0,149$; $t(59)=2,021$; $p=,044$), ao questionamento ($\beta=-0,90$; $t(59)=-1,969$; $p=,049$) e à referencialização ($\beta=0,98$; $t(59)=1,704$; $p=,089$) como variáveis preditoras da conceção behaviorista. A conceção é explicada por cerca de 3% da variabilidade, sendo estas variáveis preditoras da conceção behaviorista e do ensino e aprendizagem, a que associámos a perspetiva de avaliação objetivista da avaliação.

O quadro seguinte inclui os preditores para cada conceção, em resultado do comportamento dos respondentes.

Quadro 82 – Atitudes preditoras das conceções de ensino, aprendizagem e avaliação.

Preditores	Conceção
Fornecimento de informação aos alunos ($\beta=0,249$; $t(78)=4,014$; $p=,000$)	sociocultural
Fornecimento de informação aos alunos ($\beta=0,206$; $t(127)=3,420$; $p=,001$)	cognitivista construtivista
Interpretação de resultados em diferido ($\beta=-0,196$; $t(127)=-3,174$; $p=,001$)	
Instrumentação ($\beta=0,143$; $t(127)=2,413$; $p=,016$)	
Recolha de dados ($\beta=0,136$; $t(127)=2,285$; $p=,023$)	
Tomada de decisões em diferido ($\beta=0,131$; $t(127)=1,844$; $p=,066$)	
Planeamento da avaliação ($\beta=-0,111$; $t(127)=-1,877$; $p=,01$)	behaviorista
Classificação dos resultados da aprendizagem ($\beta=-0,101$; $t(127)=-1,818$; $p=,001$)	
Definição de situações de prova ($\beta=-0,187$; $t(59)=-3,533$; $p=,000$)	
Recolha de dados ($\beta=0,172$; $t(59)=2,786$; $p=,005$)	
Tomada de decisões em diferido ($\beta=0,149$; $t(59)=2,021$; $p=,044$)	behaviorista
Questionamento ($\beta=-0,90$; $t(59)=-1,969$; $p=,049$)	
Referencialização ($\beta=0,98$; $t(59)=1,704$; $p=,089$)	

De acordo com os resultados os indivíduos que apresentam uma atitude forte em relação ao fornecimento de informação aos alunos apresentam uma forte probabilidade de se inscrever numa conceção sociocultural do ensino e da aprendizagem.

Em relação a perspectiva cognitivista-constructivista os seus preditores são, ordenados de modo decrescente, as atitudes face às dimensões fornecimento de informação aos alunos, à interpretação de resultados em diferido, à instrumentação, à recolha de dados, à tomada de decisões em diferido, ao planeamento da avaliação e à classificação dos resultados da aprendizagem.

Em terceiro lugar, os preditores de uma conceção behaviorista do ensino e aprendizagem são identificados como as atitudes face à definição de situações de prova, à recolha de dados, à tomada de decisões em diferido, ao questionamento e à referencialização.

2.3. Interpretação e discussão de resultados

Os resultados que acabámos de apresentar fornecem uma visão alargada das práticas de avaliação do ensino secundário, que não seria possível sem um processo de construção da recolha de dados ajustado à realidade portuguesa. Essa foi a nossa preocupação, considerando que uma caracterização das conceções, das práticas e dos usos da avaliação de um nível de ensino como o secundário será tanto mais fiel quanto mais se aproximar do contexto. Evitámos o uso de questionários já produzidos, muitos validados e testados, e procurámos basear-nos na realidade que queríamos conhecer, elaborando em torno da sua própria linguagem. Este é o resultado, ponderados que foram os riscos e o tempo da produção de novos instrumentos de medida, assim como da sua análise e tratamento.

As práticas de avaliação dos docentes do ensino secundário podem caracterizar-se como um conjunto de ações integradas com o próprio ensino, que envolvem um planeamento estruturado com base nas referências oficiais, nomeadamente os programas e os bancos de itens dos exames nacionais disponíveis no IAVE, a partir da sua página electrónica. O trabalho avaliativo dos docentes engloba o uso da avaliação diagnóstica como forma de definição dos adquiridos dos alunos e de orientação do planeamento do ensino e a avaliação formativa está presente nas suas práticas, assumindo um duplo propósito, de orientação do ensino e de orientação do aluno.

O trabalho avaliativo envolve igualmente um apoio às aprendizagens dos alunos que, embora seja visivelmente mais abrangente no comportamento das repostas ao inquérito, reveste a forma e a função de preparação para o exame externo de nível nacional. Estas práticas são comuns na maioria das disciplinas e não são exclusivas das disciplinas com exame externo ainda que sejam estas aquelas que se destacam, com significado estatístico, na maioria das ações avaliativas associadas à preparação para os exames. As práticas de avaliação das aprendizagens no ensino secundário apresentam igualmente características que estão associadas à prestação de contas inerente a este nível de ensino, como porta de acesso ao ensino superior. Os docentes do ensino secundário português revelam preocupações com a qualidade da avaliação realizada e utilizam maioritariamente os testes de papel e lápis na avaliação das aprendizagens dos alunos, tal como no estudo de Zhang e Burry-Stock (2003), que revela que quanto mais elevado o

nível de ensino, mais os professores confiam em técnicas de avaliação objetivas em detrimento da avaliação autêntica e aumentando a preocupação com a qualidade da avaliação.

O procedimento de análise que utilizamos normaliza o que é comum para a partir da média estandardizada ser possível determinar as diferenças entre os grupos associados às variáveis que estudamos. Por esse motivo, a interpretação dos dados procede a partir da norma não visível. As práticas de avaliação que apresentamos são, por isso, e em termos de média, comuns na generalidade aos docentes do ensino secundário, licenciados com entre 41 e 50 anos de idade e 16 a 25 anos de docência e pertencentes às disciplinas dos grupos de recrutamento dominantes de Português, Matemática, Física e Química, Biologia e Geologia e Educação Física.

Os participantes no inquérito traçam um cenário bastante completo da ação avaliativa dos docentes do ensino secundário a nível nacional, permitindo-nos conhecer as práticas mais utilizadas e a relevância atribuída a estas práticas em relação às aprendizagens dos alunos.

Organizámos as práticas de avaliação em três etapas: antes da interação, durante a interação e após a interação. A relevância das etapas de avaliação para as aprendizagens dos alunos apresenta diferenças. A etapa Durante a Interação é a mais valorizada ($M=1,9$; $DP=0,915$), seguindo-se as etapas Antes da Interação ($M=1,5$; $DP=1,434$) e Após a Interação ($M=1,5$; $DP=1,302$), verificando-se uma valorização maior das ações de avaliação durante a interação com os alunos. É sobre cada uma destas etapas que nos debruçamos a seguir.

Antes da Interação

As práticas antes da interação envolvem o planeamento da avaliação e do ensino, a produção de referenciais e a definição de situações de prova e a instrumentação. Ilustramos no quadro seguinte o perfil dos respondentes nesta dimensão.

Quadro 83 - Perfil dos professores em relação às práticas de avaliação: Antes da Interação.

A1. Planeamento da Avaliação – Práticas					A1. Planeamento da Avaliação – Relevância				
Sexo	Feminino **		Masculino		Sexo	Feminino **		Masculino	
Idade	Até 40 anos	41 - 50 anos	> 50 anos		Idade	Até 40 anos	41 - 50 anos	> 50 anos	
Grau acad.	Bacharelato	Licenciatura	Mestrado	Doutoramento	Grau acad.	Bacharelato	Licenciatura	Mestrado	Doutoramento
Anos de docência	Até 7 anos Descoberta	8 - 15 anos Confiança	16 - 25 anos Proficiência	>25 anos Maturidade	Anos de docência	Até 7 anos Descoberta	8 - 15 anos Confiança	16 - 25 anos Proficiência	>25 anos Maturidade
Anos leciona	10º ano		11º ano	12º ano	Anos leciona	10º ano		11º ano	12º ano
Ano exame	N/ tem exame	Exame 10º	Exame 11º	Exame 12º	Ano exame	N/ tem exame	Exame 10º	Exame 11º	Exame 12º
C/S Exame	Sem exame nacional		Com exame nacional *		C/S Exame	Sem exame nacional		Com exame nacional **	
Coordenação	Sem coord.	Grupo	Departamento	Grupo e Deptº	Coordenação	Sem coord.	Grupo	Departamento	Grupo e Deptº
Tipo Ensino	Público		Privado		Tipo Ensino	Público		Privado	

A2 Planeamento do Ensino - Práticas					A2 Planeamento do Ensino – Relevância				
Sexo	Feminino **		Masculino		Sexo	Feminino **		Masculino	
Idade	Até 40 anos	41 - 50 anos	> 50 anos		Idade	Até 40 anos	41 - 50 anos	> 50 anos	
Grau acad.	Bacharelato	Licenciatura	Mestrado	Doutoramento	Grau acad.	Bacharelato	Licenciatura	Mestrado	Doutoramento
Anos de docência	Até 7 anos Descoberta	8 - 15 anos Confiança	16 - 25 anos Proficiência	>25 anos * Maturidade	Anos de docência	Até 7 anos Descoberta	8 - 15 anos Confiança	16 - 25 anos Proficiência	>25 anos Maturidade
Anos leciona	10º ano		11º ano	12º ano	Anos leciona	10º ano		11º ano	12º ano
Ano exame	N/ tem exame	Exame 10º	Exame 11º	Exame 12º	Ano exame	N/ tem exame	Exame 10º	Exame 11º	Exame 12º
C/S Exame	Sem exame nacional		Com exame nacional **		C/S Exame	Sem exame nacional		Com exame nacional **	
Coordenação	Sem coord.	Grupo	Departamento	Grupo e Deptº	Coordenação	Sem coord.	Grupo	Departamento	Grupo e Deptº
Tipo Ensino	Público		Privado		Tipo Ensino	Público		Privado	

A3. Referencialização – Práticas					A3. Referencialização – Relevância				
Sexo	Feminino *		Masculino		Sexo	Feminino *		Masculino	
Idade	Até 40 anos	41 - 50 anos	> 50 anos		Idade	Até 40 anos	41 - 50 anos	> 50 anos	
Grau acad.	Bacharelato	Licenciatura	Mestrado	Doutoramento	Grau acad.	Bacharelato	Licenciatura	Mestrado	Doutoramento
Anos de docência	Até 7 anos Descoberta	8 - 15 anos Confiança	16 - 25 anos Proficiência	>25 anos Maturidade	Anos de docência	Até 7 anos Descoberta	8 - 15 anos Confiança	16 - 25 anos Proficiência	>25 anos Maturidade
Anos leciona	10º ano		11º ano	12º ano	Anos leciona	10º ano		11º ano	12º ano
Ano exame	N/ tem exame	Exame 10º	Exame 11º	Exame 12º	Ano exame	N/ tem exame	Exame 10º	Exame 11º	Exame 12º
C/S Exame	Sem exame nacional		Com exame nacional **		C/S Exame	Sem exame nacional		Com exame nacional *	
Coordenação	Sem coord.	Grupo	Departamento	Grupo e Deptº	Coordenação	Sem coord.	Grupo	Departamento	Grupo e Deptº
Tipo Ensino	Público		Privado		Tipo Ensino	Público		Privado	

A4. Definição de Situações de Prova – Práticas					A4. Definição de Situações de Prova – Relevância				
Sexo	Feminino *		Masculino		Sexo	Feminino **		Masculino	
Idade	Até 40 anos	41 - 50 anos	> 50 anos		Idade	Até 40 anos	41 - 50 anos	> 50 anos	
Grau acad.	Bacharelato	Licenciatura	Mestrado	Doutoramento	Grau acad.	Bacharelato	Licenciatura	Mestrado	Doutoramento
Anos de docência	Até 7 anos Descoberta	8 - 15 anos Confiança	16 - 25 anos Proficiência	>25 anos Maturidade	Anos de docência	Até 7 anos Descoberta	8 - 15 anos Confiança	16 - 25 anos Proficiência	>25 anos Maturidade
Anos leciona	10º ano		11º ano	12º ano	Anos leciona	10º ano		11º ano	12º ano
Ano exame	N/ tem exame	Exame 10º	Exame 11º	Exame 12º	Ano exame	N/ tem exame	Exame 10º	Exame 11º	Exame 12º
C/S Exame	Sem exame nacional		Com exame nacional *		C/S Exame	Sem exame nacional		Com exame nacional **	
Coordenação	Sem coord.	Grupo	Departamento	Grupo e Deptº	Coordenação	Sem coord.	Grupo	Departamento	Grupo e Deptº
Tipo Ensino	Público		Privado		Tipo Ensino	Público		Privado	

A5. Instrumentação – Práticas					A5. Instrumentação – Relevância				
Sexo	Feminino		Masculino		Sexo	Feminino		Masculino	
Idade	Até 40 anos	41 - 50 anos	> 50 anos		Idade	Até 40 anos	41 - 50 anos	> 50 anos	
Grau acad.	Bacharelato	Licenciatura	Mestrado	Doutoramento	Grau acad.	Bacharelato	Licenciatura	Mestrado	Doutoramento
Anos de docência	Até 7 anos Descoberta	8 - 15 anos Confiança	16 - 25 anos Proficiência	>25 anos Maturidade	Anos de docência	Até 7 anos Descoberta	8 - 15 anos Confiança	16 - 25 anos Proficiência	>25 anos Maturidade
Anos leciona	10º ano		11º ano	12º ano	Anos leciona	10º ano		11º ano	12º ano
Ano exame	N/ tem exame	Exame 10º	Exame 11º	Exame 12º	Ano exame	N/ tem exame	Exame 10º	Exame 11º	Exame 12º
C/S Exame	Sem exame nacional		Com exame nacional **		C/S Exame	Sem exame nacional		Com exame nacional **	
Coordenação	Sem coord.	Grupo	Departamento	Grupo e Deptº	Coordenação	Sem coord.	Grupo	Departamento	Grupo e Deptº
Tipo Ensino	Público		Privado		Tipo Ensino	Público		Privado	

Diferenças com significado estatístico: * $p < 0,05$; ** $p < 0,001$.

Os professores do ensino secundário fazem um planeamento da avaliação que inclui uma definição dos momentos de avaliação e a organização do processo de avaliação. Este planeamento envolve também a preparação dos referenciais e procedimentos de verificação da qualidade da avaliação. Estas práticas são mais frequentes nas professoras com mais de 50 anos, na etapa de maturidade profissional, e são consideradas mais

relevantes pelas docentes na etapa de confiança profissional. Do mesmo modo, é nas disciplinas com exame no 12º ano que há mais planeamento da avaliação, o que se considera natural por se tratar de um ano terminal, por um lado, e porque as disciplinas com exame apresentam índices claramente mais altos de planeamento que as disciplinas sem exame. A consulta dos normativos e dos dados existentes é uma prática menos frequente no planeamento da avaliação, o que coloca um conjunto de questões relativas à validade externa do processo avaliativo, a que regressaremos adiante.

O planeamento do ensino está associado ao currículo e à avaliação. Esta componente do trabalho docente envolve a definição dos objetivos e dos resultados esperados, uma definição dos momentos de apoio às aprendizagens dos alunos e o estabelecimento de momentos de preparação para os testes ou exames. A avaliação é usada para planear o ensino e grande parte dos professores mostra preocupações relativas a ensinar para o teste, embora cerca de 40% o faça apenas por vezes ou não o faça de todo.

Tal como podemos observar no quadro anterior a maior frequência do planeamento do ensino e a respetiva valorização em relação às aprendizagens dos alunos corresponde às professoras com mais idade e tempo de serviço e às disciplinas com exame externo. A definição de momentos de apoio às aprendizagens dos alunos é a prática mais valorizada, que associamos a práticas de inclusão de momentos de trabalho específicos no horário, como uma resposta de maximização (Stobart, 2008) do trabalho docente em relação às aprendizagens dos alunos. O ensino para o teste é uma prática que, sendo evitada por mais de metade dos docentes, se verifica numa pequena percentagem dos docentes (12,3%) e é irregularmente praticada por cerca de 27% dos docentes, denotando a existência assumida do ensino para o teste (Miller, Linn & Gronlund, 2009).

Nesta etapa, os professores definem as referências a partir das quais podem interpretar o desempenho dos alunos. A definição dos referenciais de avaliação, para os docentes inquiridos, baseia-se essencialmente nos exames nacionais ou no banco de itens do IAVE. A preocupação com o alinhamento da referencialização com as indicações sobre os exames, se confrontada com uma menor prática e relevância atribuída à consulta de normativos e dados, não só evidencia uma lógica consumista, afastada de uma perspetiva prática de desenvolvimento do currículo (Stenhouse, 1984), como revela, por outro lado, uma substituição do valor dos normativos legais, por outras normas, as do exame e os itens

online. Estas práticas incluem a definição de escalas e de níveis de desempenho e o desenvolvimento de procedimentos de verificação da qualidade do referencial, revelando, tal como anteriormente uma preocupação com a qualidade da avaliação, comum nos docentes do ensino secundário (Zhang, & Burry-Stock, 2003), que pode associar-se por um lado a um interesse técnico e ético, de rigor e de justiça e por outro às consequências percebidas da transparência da avaliação no ensino secundário. Estas práticas são comuns nas disciplinas com exame e nas mulheres, tendo repercussões para as aprendizagens dos alunos, que são relevantes, segundo as professoras entre 41 e 50 anos, na etapa profissional de confiança.

A criação de situações de prova refere-se a uma criação de situações alinhadas com o ensino, que são frequentes nas disciplinas com exame e muito valorizadas pelas professoras com mais idade. A prática de definição de situações de prova é mais elevada nos docentes das disciplinas com exame no 12º ano, nos docentes que desempenham funções de Coordenação e nos docentes do ensino privado, existindo diferenças significativas em relação às disciplinas com e sem exame, sendo criadas com maior frequência situações de avaliação alinhadas com o ensino nas disciplinas que têm exame nacional. Este alinhamento, sendo hoje entendido como uma condição potenciadora do sucesso dos alunos (James, 2008) numa perspetiva de uso formador da avaliação, carece de uma melhor exploração em relação ao significado que lhe é atribuído, por poder tratar-se à semelhança das entrevistas de um alinhamento com o exame, que é o currículo ensinado.

A instrumentação envolve a verificação da adequação dos instrumentos às práticas de ensino e uma verificação da própria qualidade dos instrumentos, sendo estes aspetos relevantes para as aprendizagens dos alunos. Os docentes produzem instrumentos originais e utilizam normalmente os exames nacionais e o banco de itens oficial para a sua construção, embora alguns docentes o façam com menor frequência e não lhe atribuam a mesma relevância para as aprendizagens dos alunos. As práticas de instrumentação são maioritariamente realizadas pelas mulheres com mestrado, com 41 a 50 anos de idade e mais de 25 de docência. São igualmente as mulheres, com 8 a 15 anos de docência, quem mais relevância atribui às práticas de instrumentação, verificando-se diferenças estatisticamente significativas em relação às práticas e à relevância atribuída pelos homens.

As ações relacionadas com a instrumentação são mais valorizadas pelas disciplinas com exame, com significado estatístico para as disciplinas sem exame. Os instrumentos mais utilizados pelos professores enquadram-se na sua maioria nas técnicas de experimentação e de interrogação, de aplicação formal e controlada, orientados para a verificação de aprendizagens realizadas, pelo professor e pelo aluno. O uso deste tipo de instrumentos é consentâneo com a prevalência de uma avaliação sumativa final. As várias disciplinas valorizam de modo diferente as práticas de instrumentação com significado estatístico, e as disciplinas dos grupos de recrutamento dominantes, de Português, Matemática, Física e Química, Biologia e Geologia e Educação Física, situam-se próximas da média, embora esta última apresente uma frequência menor de práticas de instrumentação.

Durante a Interação

As práticas durante a interação envolvem a recolha de dados, o questionamento, a interpretação de resultados observados, o fornecimento de informação aos alunos e a tomada de decisões em direto. Apresentamos no quadro seguinte o perfil dos respondentes nesta dimensão.

Quadro 84 - Perfil dos professores em relação às práticas de avaliação: Durante a Interação.

B1. Recolha de Dados – Práticas					B1. Recolha de Dados – Relevância				
Sexo	Feminino *		Masculino		Feminino **		Masculino		Sexo
Idade	Até 40 anos	41 - 50 anos	> 50 anos		Até 40 anos	41 - 50 anos	> 50 anos		Idade
Grau acad.	Bacharelato	Licenciatura	Mestrado	Doutoramento	Bacharelato	Licenciatura	Mestrado	Doutoramento	Grau acad.
Anos de docência	Até 7 anos Descoberta	8 - 15 anos Confiança	16 - 25 anos Proficiência	>25 anos Maturidade	Até 7 anos Descoberta	8 - 15 anos Confiança	16 - 25 anos Proficiência	>25 anos Maturidade	Anos de docência
Anos leciona	10º ano	11º ano	12º ano		10º ano	11º ano	12º ano		Anos leciona
Ano exame	N/ tem exame	Exame 10º	Exame 11º	Exame 12º	N/ tem exame	Exame 10º	Exame 11º	Exame 12º	Ano exame
C/S Exame	Sem exame nacional		Com exame nacional *		Sem exame nacional		Com exame nacional **		C/S Exame
Coordenação	Sem coord.	Grupo	Departamento	Grupo e Deptº	Sem coord.	Grupo	Departamento	Grupo e Deptº	Coordenação
Tipo Ensino	Público		Privado		Público		Privado		Tipo Ensino

B2. Questionamento - Práticas					B2. Questionamento – Relevância				
Sexo	Feminino		Masculino		Feminino *		Masculino		Sexo
Idade	Até 40 anos	41 - 50 anos	> 50 anos		Até 40 anos	41 - 50 anos	> 50 anos		Idade
Grau acad.	Bacharelato	Licenciatura	Mestrado	Doutoramento	Bacharelato	Licenciatura	Mestrado	Doutoramento	Grau acad.
Anos de docência	Até 7 anos Descoberta	8 - 15 anos Confiança	16 - 25 anos Proficiência	>25 anos Maturidade	Até 7 anos Descoberta	8 - 15 anos Confiança	16 - 25 anos Proficiência	>25 anos Maturidade	Anos de docência
Anos leciona	10º ano	11º ano	12º ano		10º ano	11º ano	12º ano		Anos leciona
Ano exame	N/ tem exame	Exame 10º	Exame 11º	Exame 12º	N/ tem exame	Exame 10º	Exame 11º	Exame 12º	Ano exame
C/S Exame	Sem exame nacional		Com exame nacional **		Sem exame nacional		Com exame nacional **		C/S Exame
Coordenação	Sem coord.	Grupo	Departamento	Grupo e Deptº	Sem coord.	Grupo	Departamento	Grupo e Deptº	Coordenação
Tipo Ensino	Público		Privado		Público		Privado		Tipo Ensino

B3. Interpretação de Resultados Observados – Práticas					B3. Interpretação de Resultados Observados – Relevância				
Sexo	Feminino		Masculino		Feminino		Masculino		Sexo
Idade	Até 40 anos	41 - 50 anos	> 50 anos		Até 40 anos	41 - 50 anos	> 50 anos		Idade
Grau acad.	Bacharelato	Licenciatura	Mestrado	Doutoramento	Bacharelato	Licenciatura	Mestrado	Doutoramento	Grau acad.
Anos de docência	Até 7 anos Descoberta	8 - 15 anos Confiança	16 - 25 anos Proficiência	>25 anos Maturidade	Até 7 anos Descoberta	8 - 15 anos Confiança	16 - 25 anos Proficiência	>25 anos Maturidade	Anos de docência
Anos leciona	10º ano	11º ano	12º ano		10º ano	11º ano	12º ano		Anos leciona
Ano exame	N/ tem exame	Exame 10º	Exame 11º	Exame 12º	N/ tem exame	Exame 10º	Exame 11º	Exame 12º	Ano exame
C/S Exame	Sem exame nacional **		Com exame nacional		Sem exame nacional		Com exame nacional		C/S Exame
Coordenação	Sem coord.	Grupo	Departamento	Grupo e Deptº	Sem coord.	Grupo	Departamento	Grupo e Deptº	Coordenação
Tipo Ensino	Público		Privado		Público		Privado		Tipo Ensino

B4. Fornecimento de Informação aos Alunos – Práticas					B4. Fornecimento de Informação aos Alunos – Relevância				
Sexo	Feminino *		Masculino		Feminino **		Masculino		Sexo
Idade	Até 40 anos	41 - 50 anos	> 50 anos		Até 40 anos	41 - 50 anos	> 50 anos		Idade
Grau acad.	Bacharelato	Licenciatura	Mestrado	Doutoramento	Bacharelato	Licenciatura	Mestrado	Doutoramento	Grau acad.
Anos de docência	Até 7 anos Descoberta	8 - 15 anos Confiança	16 - 25 anos Proficiência	>25 anos Maturidade	Até 7 anos Descoberta	8 - 15 anos Confiança	16 - 25 anos Proficiência	>25 anos Maturidade	Anos de docência
Anos leciona	10º ano	11º ano	12º ano		10º ano	11º ano	12º ano		Anos leciona
Ano exame	N/ tem exame	Exame 10º	Exame 11º	Exame 12º	N/ tem exame	Exame 10º	Exame 11º	Exame 12º	Ano exame
C/S Exame	Sem exame nacional		Com exame nacional		Sem exame nacional		Com exame nacional *		C/S Exame
Coordenação	Sem coord.	Grupo	Departamento	Grupo e Deptº	Sem coord.	Grupo	Departamento	Grupo e Deptº	Coordenação
Tipo Ensino	Público		Privado		Público		Privado		Tipo Ensino

B5. Tomada de Decisões em Direto – Práticas					B5. Tomada de Decisões em Direto – Relevância				
Sexo	Feminino *		Masculino		Feminino **		Masculino		Sexo
Idade	Até 40 anos	41 - 50 anos	> 50 anos		Até 40 anos	41 - 50 anos	> 50 anos		Idade
Grau acad.	Bacharelato	Licenciatura	Mestrado	Doutoramento	Bacharelato	Licenciatura	Mestrado	Doutoramento	Grau acad.
Anos de docência	Até 7 anos Descoberta	8 - 15 anos Confiança	16 - 25 anos Proficiência	>25 anos Maturidade	Até 7 anos Descoberta	8 - 15 anos Confiança	16 - 25 anos Proficiência	>25 anos Maturidade	Anos de docência
Anos leciona	10º ano	11º ano	12º ano		10º ano	11º ano	12º ano		Anos leciona
Ano exame	N/ tem exame	Exame 10º	Exame 11º	Exame 12º	N/ tem exame	Exame 10º	Exame 11º	Exame 12º	Ano exame
C/S Exame	Sem exame nacional		Com exame nacional		Sem exame nacional		Com exame nacional		C/S Exame
Coordenação	Sem coord.	Grupo	Departamento	Grupo e Deptº	Sem coord.	Grupo	Departamento	Grupo e Deptº	Coordenação
Tipo Ensino	Público		Privado		Público		Privado		Tipo Ensino

Diferenças com significado estatístico: * $p < 0,05$; ** $p < 0,001$.

A recolha de dados realizada pelos docentes do ensino secundário envolve o diagnóstico dos conhecimentos adquiridos, a recolha de dados informal e a aplicação de testes de natureza sumativa com respeito pelo cumprimento do protocolo de administração dos testes ou provas externas. São as mulheres com 41 a 50 anos quem valoriza mais estas

ações e têm até 7 anos de docência aquelas que apresentam mais práticas de recolha de dados e é atribuída maior relevância para as aprendizagens dos alunos ao diagnóstico dos conhecimentos adquiridos e à aplicação de testes sumativos e de natureza formativa, embora a regularidade da administração de testes de natureza formativa e a aplicação de provas de desempenho autênticas apresente uma frequência diferente, que remete para a existência de uma possível menor valorização de uma avaliação autêntica.

O questionamento tem uma frequência mais elevada nos professores que lecionam o 11º ano, nas disciplinas com exame no 10º e no 12º ano e nos professores que desempenham a função de Coordenação de Departamento, sendo mais relevante para os docentes que lecionam disciplinas com exame nacional no 12º ano ou no 10º ano, que desempenham funções de Coordenação de Departamento e lecionam no ensino público.

A interpretação dos resultados observados durante a interação com a turma é praticada frequentemente, existindo uma pequena percentagem de docentes que apenas o faz com menor frequência e é considerada uma ação do professor com alguma relevância para as aprendizagens dos alunos. Esta é curiosamente a única dimensão em que os homens apresentam uma maior frequência de práticas, sem correspondência, contudo, na respetiva atribuição de relevância.

O fornecimento de informação aos alunos tem uma frequência muito elevada. Os professores neste nível de ensino informam os alunos sobre os critérios de avaliação, fornecem feedback aos alunos, retroalimentando a sua aprendizagem, e usam a avaliação de forma a regular a aprendizagem dos alunos. São contudo mais relevantes a informação aos alunos sobre os critérios de avaliação e o fornecimento de feedback ao aluno, que podem associar-se quer a uma preocupação de transparência do processo avaliativo, quer à orientação da aprendizagem do aluno. O uso da avaliação para regular as aprendizagens dos alunos é todavia a ação a que é atribuída menos relevância, embora muito próxima das outras práticas, desconhecendo-se a sua proximidade com práticas de avaliação formadora (Scallon, 1988 *apud* Alves, 2002).

De salientar que em relação ao uso regulador da informação ao aluno, a frequência assumida destas práticas pode revelar uma opção por um discurso esperado, entendido como correto e não corresponder efetivamente ao significado que lhe é atribuído no quadro teórico que emoldura o campo da avaliação das aprendizagens escolares atualmente. Esta é

uma questão avisada por vários estudos (e.g. Barreira & Pinto, 2005; Fernandes, 2006a, 2008) que não contradiz, de qualquer modo, a realidade da existência destas práticas, expressas neste trabalho, na voz dos professores. Por outro lado, a informação dos critérios de avaliação aos alunos, indicia uma preocupação com a orientação do aluno, tornando visível o que é avaliado para que o aluno possa nortear o seu trabalho e a sua aprendizagem. Mas esta é uma faceta; a outra pertence a outro domínio, verificado nos dois estudos, o da responsabilização do professor e do aluno em relação à avaliação, no esteio das concepções de avaliação de Brown (2004). Sendo clara a preocupação com a orientação da aprendizagem do aluno, através do fornecimento dos critérios e da retroalimentação sobre a aprendizagem, não sabemos se o uso formativo da avaliação é somente retrospectivo ou se interativo (Allal, 1986), e envolve os alunos de facto.

Nessa medida, porque na verdade a recolha por questionário o não permitiu, fica em aberto saber se o uso do fornecimento de informação ao aluno é formador, promovendo a autonomia da aprendizagem ou se, por outro lado, reveste uma forma heteronómica, sem que o aluno sinta a posse efetiva da aprendizagem, ainda que mediada e regulada pelo professor, condições que obstaculizam o que definimos como uma avaliação coparticipada pelo aluno.

Após a Interação

As práticas após a interação envolvem o registo de dados em diferido, a interpretação de resultados em diferido, a tomada de decisões em diferido, o fornecimento de informações em diferido e a classificação dos resultados de aprendizagem. Apresentamos no quadro seguinte o perfil dos respondentes nesta dimensão.

Quadro 85 – Perfil dos professores em relação às práticas de avaliação: Após a Interação.

C1. Registo de Dados em Diferido – Práticas

C1. Registo de Dados em Diferido – Relevância

Sexo	Feminino				Masculino				Sexo
	Até 40 anos	41 - 50 anos	> 50 anos		Até 40 anos	41 - 50 anos	> 50 anos		
Grau acad.	Bacharelato	Licenciatura	Mestrado	Doutoramento	Bacharelato	Licenciatura	Mestrado	Doutoramento	Grau acad.
Anos de docência	Até 7 anos Descoberta	8 - 15 anos Confiança	16 - 25 anos Proficiência	>25 anos Maturidade	Até 7 anos Descoberta	8 - 15 anos Confiança	16 - 25 anos Proficiência	>25 anos Maturidade	Anos de docência
Anos leciona	10º ano	11º ano	12º ano		10º ano	11º ano	12º ano		Anos leciona
Ano exame	N/tem exame	Exame 10º	Exame 11º	Exame 12º	N/tem exame	Exame 10º	Exame 11º	Exame 12º	Ano exame
C/S Exame	Sem exame nacional				Com exame nacional				C/S Exame
Coordenação	Sem coord.	Grupo	Departamento	Grupo e Deptº	Sem coord.	Grupo	Departamento	Grupo e Deptº	Coordenação
Tipo Ensino	Público				Privado				Tipo Ensino

C2. Interpretação de Resultados em Diferido – Práticas

C2. Interpretação de Resultados em Diferido – Relevância

Sexo	Feminino *				Masculino				Sexo
	Até 40 anos	41 - 50 anos	> 50 anos		Até 40 anos	41 - 50 anos	> 50 anos		
Grau acad.	Bacharelato	Licenciatura	Mestrado	Doutoramento	Bacharelato	Licenciatura	Mestrado	Doutoramento	Grau acad.
Anos de docência	Até 7 anos Descoberta	8 - 15 anos Confiança	16 - 25 anos Proficiência	>25 anos Maturidade	Até 7 anos Descoberta	8 - 15 anos Confiança	16 - 25 anos Proficiência	>25 anos Maturidade	Anos de docência
Anos leciona	10º ano	11º ano	12º ano		10º ano	11º ano	12º ano		Anos leciona
Ano exame	N/tem exame	Exame 10º	Exame 11º	Exame 12º	N/tem exame	Exame 10º	Exame 11º	Exame 12º	Ano exame
C/S Exame	Sem exame nacional				Com exame nacional *				C/S Exame
Coordenação	Sem coord.	Grupo	Departamento	Grupo e Deptº	Sem coord.	Grupo	Departamento	Grupo e Deptº	Coordenação
Tipo Ensino	Público				Privado				Tipo Ensino

C3. Tomada de Decisões em Diferido – Práticas

C3. Tomada de Decisões em Diferido – Relevância

Sexo	Feminino *				Masculino				Sexo
	Até 40 anos	41 - 50 anos	> 50 anos		Até 40 anos	41 - 50 anos	> 50 anos		
Grau acad.	Bacharelato	Licenciatura	Mestrado	Doutoramento	Bacharelato	Licenciatura	Mestrado	Doutoramento	Grau acad.
Anos de docência	Até 7 anos Descoberta	8 - 15 anos Confiança	16 - 25 anos Proficiência	>25 anos Maturidade	Até 7 anos Descoberta	8 - 15 anos Confiança	16 - 25 anos Proficiência	>25 anos Maturidade	Anos de docência
Anos leciona	10º ano	11º ano	12º ano		10º ano	11º ano	12º ano		Anos leciona
Ano exame	N/tem exame	Exame 10º	Exame 11º	Exame 12º	N/tem exame	Exame 10º	Exame 11º	Exame 12º	Ano exame
C/S Exame	Sem exame nacional				Com exame nacional *				C/S Exame
Coordenação	Sem coord.	Grupo	Departamento	Grupo e Deptº	Sem coord.	Grupo	Departamento	Grupo e Deptº	Coordenação
Tipo Ensino	Público				Privado				Tipo Ensino

C4. Fornecimento de Informações em Diferido – Práticas

C4. Fornecimento de Informações em Diferido – Relevância

Sexo	Feminino				Masculino				Sexo
	Até 40 anos	41 - 50 anos	> 50 anos		Até 40 anos	41 - 50 anos	> 50 anos		
Grau acad.	Bacharelato	Licenciatura	Mestrado	Doutoramento	Bacharelato	Licenciatura	Mestrado	Doutoramento	Grau acad.
Anos de docência	Até 7 anos Descoberta	8 - 15 anos Confiança	16 - 25 anos Proficiência	>25 anos Maturidade	Até 7 anos Descoberta	8 - 15 anos Confiança	16 - 25 anos Proficiência	>25 anos Maturidade	Anos de docência
Anos leciona	10º ano	11º ano	12º ano		10º ano	11º ano	12º ano		Anos leciona
Ano exame	N/tem exame	Exame 10º	Exame 11º	Exame 12º	N/tem exame	Exame 10º	Exame 11º	Exame 12º	Ano exame
C/S Exame	Sem exame nacional				Com exame nacional				C/S Exame
Coordenação	Sem coord.	Grupo	Departamento	Grupo e Deptº	Sem coord.	Grupo	Departamento	Grupo e Deptº	Coordenação
Tipo Ensino	Público				Privado				Tipo Ensino

C5. Classificação dos Resultados de Aprendizagem – Práticas

C5. Classificação dos Resultados de Aprendizagem – Relevância

Sexo	Feminino *				Masculino				Sexo
	Até 40 anos	41 - 50 anos	> 50 anos		Até 40 anos	41 - 50 anos	> 50 anos		
Grau acad.	Bacharelato	Licenciatura	Mestrado	Doutoramento	Bacharelato	Licenciatura	Mestrado	Doutoramento	Grau acad.
Anos de docência	Até 7 anos Descoberta	8 - 15 anos Confiança	16 - 25 anos Proficiência	>25 anos Maturidade	Até 7 anos Descoberta	8 - 15 anos Confiança	16 - 25 anos Proficiência	>25 anos Maturidade	Anos de docência
Anos leciona	10º ano	11º ano	12º ano		10º ano	11º ano	12º ano		Anos leciona
Ano exame	N/tem exame	Exame 10º	Exame 11º	Exame 12º	N/tem exame	Exame 10º	Exame 11º	Exame 12º	Ano exame
C/S Exame	Sem exame nacional				Com exame nacional **				C/S Exame
Coordenação	Sem coord.	Grupo	Departamento	Grupo e Deptº	Sem coord.	Grupo	Departamento	Grupo e Deptº	Coordenação
Tipo Ensino	Público				Privado				Tipo Ensino

Diferenças com significado estatístico: * $p < 0,05$; ** $p < 0,001$.

O registo de dados em diferido tem maior frequência nas práticas dos docentes com até 40 anos, nas etapas de Descoberta (até 7 anos) ou de Confiança (entre 8 a 15 anos) da carreira. As mulheres até 40 anos, com bacharelato e 8 a 15 anos de docência, que

lecionam uma disciplina com exame no 12º ano e Coordenadoras de Departamento são por sua vez quem atribui maior relevância às práticas de registo de dados em diferido.

Os usos dados em diferido aos resultados da avaliação envolvem o fornecimento de informação ao aluno para reorientar a sua aprendizagem, a determinação da progressão dos alunos e a sua classificação, para além da redefinição do ensino ou da avaliação. Os professores também usam a avaliação para determinar a eficácia da escola e a sua própria eficácia, embora somente cerca de 60% o faça frequentemente.

As práticas de fornecimento de informações em diferido têm bastante relevância para as aprendizagens dos alunos, o que confere com a frequência destas práticas e com a tendência relativa às práticas de informação em direto. O fornecimento de feedback é mais relevante do que a comunicação de resultados aos alunos aos pais e encarregados de educação. São visíveis preocupações de informação do aluno, de transparência e de rigor dos profissionais, inerente a um processo avaliativo visível como o do ensino secundário.

As entrevistas dos estudos de caso revelam usos do feedback que podem não estar orientados para a autonomização da aprendizagem pelo aluno e remetem para o fornecimento de feedback em heteronomia e não no sentido da utilização do feedback interrogativo ou do fornecimento de pistas para uma construção apoiada da aprendizagem do aluno (Gipps & Stobart, 2003). Embora os inquiridos possam referir-se a essa orientação, é possível perspetivar um uso do feedback em linha com uma avaliação orientada para o exame, em que a retroalimentação seja maioritariamente avaliativa e descritiva do desempenho dos alunos. E esta possibilidade parece-nos reforçada não somente pelo testemunho das entrevistas mas também pela frequência do fornecimento de feedback em diferido aos alunos e a respetiva relevância atribuída.

A classificação do desempenho dos alunos é a ação realizada com maior frequência pela quase totalidade dos docentes. Esta classificação integra frequentemente o progresso e o empenho dos alunos no cálculo das notas e é realizada com base em critérios previamente definidos, envolvendo frequentemente a classificação de provas ou testes escritos, que são os instrumentos mais utilizados, como observámos anteriormente.

Existe uma integração de atividades não programadas no cálculo das notas, que é realizada frequentemente (38%) e por vezes (46%). Além disso, o progresso e o empenho do aluno no cálculo das classificações é frequente (94%) o que pode significar a existência

de práticas de compensação das notas dos alunos e conseqüentemente a presença de viés como o efeito de halo, de pigmaleão ou de origem, que obstam o uso de uma avaliação criterial. Por outro lado, são conhecidos os limites que os critérios colocam para a ação dos docentes, limitando-a, o que dificulta uma adesão completa dos docentes ao definido nos critérios (Wyatt-Smith, Klenowsky & Gunn, 2010 *apud* Moss, 2013: 243).

Do estudo emergem pelo menos cinco indicadores relevantes: em primeiro lugar, as diferenças de género nas práticas e na atribuição de relevância a essas práticas, denotando as docentes do sexo feminino uma maior presença no processo de avaliação, nas suas três etapas; em segundo, as diferenças, igualmente significativas do ponto de vista estatístico, mas também do ponto de vista político-profissional, entre as disciplinas com exame e sem exame, revelando estas sistematicamente práticas de avaliação menos frequentes e uma valoração normalmente inferior dessas mesmas práticas de avaliação. De salientar que as disciplinas sem exame surgem retratadas no estudo com alguma fragilidade em relação às práticas de avaliação, embora apresentem muitas vezes hábitos de trabalho idênticos aos das disciplinas de exame, sabemo-lo através das entrevistas realizadas no estudo em profundidade.

Em terceiro lugar, a importância do exercício de funções de gestão intermédia, designadamente de Coordenação de Grupo ou de Departamento, apresentando normalmente os docentes com estas funções práticas frequentes nas várias dimensões. Parece-nos adequada a apreciação da importância formadora do desempenho destes cargos pelos docentes, o que entrevisto de uma forma rotativa poderia eventualmente constituir uma fonte de aperfeiçoamento do trabalho docente.

Em quarto lugar, a expressão de um agir avaliativo que, apesar de uma pressão externa para a produção de resultados no ensino secundário e para a preparação para a avaliação externa, parece conciliar as funções administrativas da avaliação com a sua vertente pedagógica, mesmo sem que seja possível traçar um quadro claro sobre a natureza desse uso pedagógico da avaliação, nomeadamente do uso de uma avaliação formadora e coparticipada pelo aluno, próxima de uma lógica subjetivista da avaliação (Rodrigues, 1994) e de uma perspectiva curricular interpretativa (Roman & Diez, 1999).

Por último, a emergência da avaliação como exame. Este é um conceito que acrescentamos à tipologia de Earl (2003) quando caracteriza os usos da avaliação a partir

das suas funções, nomeadamente a avaliação da aprendizagem (sumativa, no original *assessment of learning*), a avaliação para a aprendizagem (formativa, *assessment of learning*) e a avaliação como aprendizagem (formadora, *assessment as learning*).

A *avaliação como exame* surge neste estudo como um paradigma prático da avaliação. A avaliação como exame representa uma praxeologia da avaliação enquanto atividade humana, profissional e regada por funções socialmente atribuídas. Envolve uma concetualização da avaliação como responsabilização do professor e do aluno, sustentada por perspetivas de aprendizagem behavioristas e cognitivista-construtivistas, num quadro de prestação de contas da escola e do sistema educativo.

As práticas de avaliação associadas compreendem uma avaliação com carácter maioritariamente sumativo, a partir de um referencial comunicado, que é complementada com ações de avaliação de natureza formativa, de regulação do ensino e de reorientação e recuperação dos alunos, integrando-os em ações de apoio e de remediação da aprendizagem, associadas a lógicas neobehavioristas e cognitivistas de regulação da aprendizagem. A avaliação é o exame, sendo este, na sua estrutura e conteúdo, o referencial para o juízo avaliativo, para os instrumentos a aplicar e para o desenvolvimento do currículo e de todo o processo avaliativo. O exame externo, nacional, define a gestão dos elementos do currículo, isto é, os conteúdos a ensinar, o tempo a dedicar a cada um, a sequência a seguir, as estratégias a mobilizar, os momentos de avaliação, a ação do professor. Neste paradigma prático, a avaliação é usada para determinar as aprendizagens dos alunos em relação ao que é medido pelo exame, suportado pelos programas e um conjunto de metas relativamente acoplado, sendo recompensados os alunos e professores que respetivamente obtenham e fomentem bons resultados. A punição é associada por defeito e ser o melhor em vez de ser bom é o mote de um sistema concorrencial e de mercado que se inscreve neste paradigma prático da avaliação no ensino secundário, visível por uma aproximação do modo de trabalho avaliativo dos professores das escolas públicas ao dos professores das escolas privadas.

Associadas a estas práticas é identificável uma postura eclética no que se refere às conceções de aprendizagem. Por lado o ensino é entendido como uma orientação do para uma produção do conhecimento a partir de atividades sociais reais e autênticas, próximo de uma perspetiva sociocultural, por outro a aprendizagem é uma construção do aluno,

personalizada, que é realizada com base nos seus adquiridos, postura herdeira da linha cognitivista-construtivista. A avaliação das aprendizagens deve ser autêntica e promover a regulação do ensino e a autorregulação do aluno, uma perspectiva que tem eco nas respostas ao inquérito e que remete para uma ideia de avaliação próxima do paradigma subjetivista a que se refere Rodrigues (1994). Este ecletismo é representativo por um lado de diferentes formas de pensar o ensino e, por outro, pode constituir um indicador para a formação no âmbito da avaliação das aprendizagens.

3. Limitações e recomendações

O presente estudo apresenta limitações que são inerentes ao uso de questionários de autoaplicação online, numa população alargada e de difícil acesso direto, resultando num índice de respostas algo diferenciado aos vários itens do questionário.

Os dados recolhidos são em número muito elevado, dificultando o seu tratamento no quadro dos limites atuais desejáveis para um trabalho com esta natureza, deixando para uma posterior continuidade uma abordagem eventualmente mais analítica, de associação e correlação dos dados recolhidos.

A riqueza da informação disponível não estará decerto totalmente revista no trabalho que apresentamos, no entanto parece-nos ser possível deixar uma ou duas linhas de intervenção futura, emergentes do estudo. Por um lado, um interesse na exploração de estratégias de compatibilização efetiva de uma avaliação mais centrada no aluno, com carácter formador, com a avaliação sumativa externa; por outro lado, a proposta de uma intervenção baseada na escola, com os professores, orientada para uma construção de práticas de avaliação das aprendizagens a partir dos espaços intersubjetivos das suas didáticas específicas; em terceiro lugar, a indicação de que há muito por fazer na avaliação inicial de professores no domínio da avaliação das aprendizagens, apesar de alguma legislação mais recente ter retirado peso, indiretamente, a estas componentes de formação.

A terminar, salientamos que as interpretações que realizamos no quadro deste estudo são visões particulares desta realidade, iluminadas pelo quadro teórico que mobilizamos e resultantes dos significados que lhes atribuímos, de acordo com o rigor e qualidade de procedimentos que nos foi permitido.

PARTE V. CONCLUSÕES FINAIS

As conclusões decorrentes de uma investigação desta natureza incluem naturalmente enviesamentos que podem resultar quer da nossa percepção dos dados e dos factos, quer da natureza e pertinência da informação recolhida, quer ainda da representatividade da amostra e das fontes de informação a que tivemos acesso. A nossa interpretação do estudo deve por isso ser entendida como uma simples aproximação à realidade ou como uma hipótese de leitura da realidade estudada, assumindo que as conclusões a que chegamos são parciais e válidas apenas para este contexto de investigação. São apresentadas em seguida as conclusões extraídas deste estudo:

O nosso modelo de análise estabelece uma relação entre as práticas e as concepções que ganha sentido com a exploração dos resultados. Em termos gerais as práticas dos professores revelam ações que são coerentes com um certo ecletismo conceitual sobre o que é ensinar e aprender, embora existam concepções comuns que se referem a uma ideia de ensino como transmissão e à conceção da avaliação como elemento responsabilizador dos professores e da escola. A perspetiva cognitivista-construtivista está presente nas entrevistas e também no inquérito por questionário, mas existe uma inconsistência entre esta e conceção sociocultural do ensino, o que remete para um uso da terminologia porventura não consciente da sua implicação prática. A tradição behaviorista é aquela que está presente de forma mais consistente revelando não só a matriz de formação dos docentes, como o impacto da sua experiência passada como aluno, aliás salientada por um dos entrevistados, nas práticas avaliativas e conseqüentemente na suas concepções, para além das condicionantes do próprio sistema de avaliação do ensino secundário.

Os professores apresentam concepções de ensino-aprendizagem e de avaliação algo diferentes, dada a prioridade atribuída. Os professores da Escola A revelam uma noção de ensino e aprendizagem orientada para um alinhamento com o programa de ensino e uma conceção da avaliação associada, primordialmente a uma responsabilização dos professores e da escola (Brown, 2004). Esta postura identifica-se com uma lógica tecnicista da avaliação Rodrigues (1994, 2002), própria de uma escola recente, em construção do seu espaço de ação. Os professores da Escola B atribuem uma maior importância à avaliação como melhoria da aprendizagem e do ensino (Brown, 2004), associada a uma

aprendizagem sociocultural, a que não será alheio o contexto da escola B, com um corpo docente estável e com larga experiência.

Ambas as escolas revelam influências das lógicas tecnicista e subjetivista da avaliação, em graus diferentes. A avaliação das aprendizagens é para as duas escolas um processo transparente e padronizado na organização, e envolve os Departamentos, os Grupos de Recrutamento e o Conselho Pedagógico. Existe um conjunto de oito etapas comuns no desenvolvimento da avaliação pelas duas escolas, que se aproximam das definidas na literatura (e.g. Mateo, 2000). Não existe uma referência explícita à recolha de dados como fase identificada, sendo esta substituída pelo uso dos instrumentos e verificam-se algumas diferenças de procedimentos avaliativos entre as disciplinas que têm exame externo e aquelas que não têm exame externo.

O discurso sobre as práticas da Escola A confirma uma aparente influência da matriz tecnicista e da responsabilização, dos professores, da escola e do aluno. Este facto é verificado pela recorrência do discurso em relação à avaliação por exame, e por uma ênfase da informação ao aluno como decisão resultante da avaliação, contudo sem uma correspondente valoração da decisão de regulação da aprendizagem, embora possa existir.

A Escola B apresenta uma orientação das suas práticas de avaliação que parece reiterar a influência da perspectiva subjetiva da avaliação, por uma ênfase consistente na regulação da aprendizagem do aluno e por um entendimento mais amplo da avaliação formativa que, embora aparentemente mais próximo no discurso da definição avaliação para a aprendizagem (De Ketele 2012; Earl, 2003), requer uma confirmação do seu uso prático e que este estudo não contempla.

As duas escolas revelam usos semelhantes da avaliação, associadas a medidas de promoção da aprendizagem e de preparação para o exame. As duas medidas estão relacionadas com os exames, sustentando a categorização da avaliação por exame como um tipo específico de avaliação, emergente do estudo. Em ambas as escolas existem sistemas institucionalizados de apoio à aprendizagem, potenciadores do desempenho dos alunos, em que se inscreve esta preparação para o exame, assumindo, de acordo com o que os dados permitem, um ensino-para-o-teste (Miller, Linn & Gronlund, 2009).

O sucesso educativo das escolas é condicionado por vários fatores. O trabalho cooperativo e a preparação para os exames, a experiência do corpo docente, a proveniência socioeconômica dos alunos, são fatores sinalizados como potenciadores do sucesso educativo e da avaliação. A influência da avaliação externa é referida no discurso sobre a ação dos docentes como condicionante negativa e, ao mesmo tempo, como elemento potenciador do sucesso dos alunos. O paradoxo emerge do estudo, associado ao fenômeno da prestação de contas dos professores e da escola. O efeito washback é revelado na resposta dos professores e da escola aos exames externos, com a adoção de estratégias de priorização dos conteúdos e de maximização da sua ação (Stobart, 2008), na disponibilização de tempos suplementares e institucionalizados de apoio às aprendizagens. O efeito faz-se sentir igualmente na organização do currículo.

A escola parece ser a unidade de contexto global, mas cabe lançar a questão das consequências do mandato da produção de resultados e da eventual subsunção do espaço das didáticas daí decorrente.

A existência de práticas de avaliação com uma intenção formativa nos docentes do ensino secundário são reveladoras de uma componente pedagógica associada ao seu trabalho avaliativo que reveste por um lado uma natureza neobehaviorista, de remediação e de recuperação do aluno retrospectivamente aos objetivos definidos e, por outro, um pendor naturalmente orientado para a formação do aluno, visível no fornecimento de informação, nas ações de correção de trabalhos com os alunos, na disponibilidade dos docentes para apoiar o aluno na sua aprendizagem. Estas duas lógicas não parecem ser contudo incompatíveis, do ponto de vista da prática, com a pressão do resultado a que estão sujeitos os docentes do ensino secundário, sobretudo. Mas esta compatibilização é na realidade processada com custos para os professores e que identificamos em três polos fundamentais, de ordem arbitrária: o tempo, a dormência do espaço didático, a depauperação da sua profissionalidade.

A avaliação consome tempo que é hoje altamente majorado por se transformar a própria a avaliação num conteúdo a fazer aprender pelos alunos, obstaculizando a dedicação dos professores deste nível de ensino à substância da sua disciplina e aos conteúdos transversais inerentes à educação formal dos cidadãos. Ainda assim conseguem fazê-lo, e bem, e os resultados dos alunos são também o resultado de muito trabalho dos

professores do ensino secundário, dizem-nos as entrevistas e parece-nos importante o registo.

Como vimos, o tempo e a pressão do resultado condiciona o trabalho do professor que, vendo-se com turmas numerosas e com programas extensos, seletivos, investe naquilo que lhe permite obter resultados visíveis, por ter valor de uso e de troca: a preparação do aluno para o exame. O espaço didático é como que adormecido, não se perdendo, para dar lugar a uma intervenção com um interesse técnico de promoção do sucesso dos alunos na avaliação sumativa externa, treinando-se para o efeito ao longo dos vários momentos de avaliação interna, os quais mimetizam, na íntegra ou parcialmente, as provas finais a que serão sujeitos os alunos. Isto tem custos de tempo para os professores cuja ação de construção de instrumentos se vê contaminada por um procedimento de seleção e adaptação de itens disponibilizados por especialistas em itens de avaliação.

A perspetiva técnica do currículo é assim hoje revisitada, remetendo o professor para um trabalho de consumo de materiais e de instrumentos pedagógicos realizados por outros, cuja validade contextual não é testada ou exigida e provoca portanto um direcionamento do ensino que tem as mesmas consequências que um currículo de recorte fechado. Voltamos a uma relação hegemónica da teoria sobre a prática, sendo o currículo visto como um produto ou resultado, numa outra conceção de racionalidade técnica. Mas a ponte entre a lógica tecnológica de desenvolvimento do currículo e a lógica interpretativo-cultural faz-se na escola, no trabalho de cada docente com a sua turma enquanto a influência da esfera didática ainda se sente, mas com custos identificáveis para a sua profissionalidade. Usando a metáfora, há uma oxidação da esfera didática dos professores, que é produzida por um efeito *wash(back)* negativo da avaliação externa e traz consequências para a profissão docente, sobretudo em relação à componente didática e de desenvolvimento do currículo. As entrevistas revelam as dificuldades que os professores neste nível sentem para dar cumprimento ao que se espera deles. As escolas que recebem maioritariamente bons alunos e interessados, terão a tarefa mais facilitada, outras não.

A associação das práticas de avaliação e da relevância que lhes é atribuída pelas professoras do ensino secundário aos depoimentos das entrevistas, traçam por um lado o quadro de múltiplas pressões em que se processa a avaliação das aprendizagens no ensino secundário e, por outro, revelam os dados e destacamo-lo, uma capacidade percebida das

mulheres para uma ação avaliativa que conjuga precisamente as várias influências a que está sujeita a escola, por vezes dilemáticas, entre um mandato social de equidade e de educação dos cidadãos e exigências de prestação de contas, entre sua própria orientação pedagógica e a orientação política do sistema de ensino, entre o que foram como alunos e alunas e o que devem ser como professores, entre a formação do aluno e a sua formatação.

A crescente valorização social dos exames pode associar-se a uma preparação dos indivíduos para uma vida avaliada e para uma sujeição cíclica a momentos de exame da sua performance. Esta tendência parece ser um reflexo de mecanismos de seleção característicos da classe média em confronto com a perda do emprego para a vida. Será também uma preparação para os sistemas de avaliação vigentes no ensino superior.

Os exames serão deste modo um instrumento de medida de performance e permitem selecionar os que estão capazes daqueles que não estão, mesmo que essa capacidade se circunscreva à prova em si e apenas aos conteúdos que ali são examinados. Na verdade, o rito do exame é uma expressão de um adestramento dos alunos e das escolas e mimetiza os sistemas de avaliação e de monitorização das empresas, preparando os indivíduos para um sistema de prémios e de punições que se materializa não numa decisão de progressão, mas antes na manutenção de um posto de trabalho, até à próxima avaliação.

A avaliação é agora mais que nunca seriação e é orientada na sua sinonímia para a seleção e a ordenação, numa dada escala de medida. São seriados os resultados dos alunos, o trabalho docente, a eficácia da escola, a rendibilidade de um sistema educativo e a elegibilidade de um país para ser aceite como os outros. Os estudos mostram como o ser avaliado é agora uma condição para existir aceitação, sem a qual não nos podemos posicionar na escala comparativa. Para isso terão contribuído em muito as importantes avaliações de larga escala desenvolvidas por organismos como a OCDE ou a IEA, a título de exemplo na área educativa. Este efeito, de necessidade de acoplação a uma avaliação em escala sente-se ao nível da esfera didática e assistimos hoje a (re)orientações de algumas disciplinas sem exame para pedagogias visíveis em que a avaliação de seriação será a norma, acreditando que isso será prestigiante para esta área disciplinar. Talvez seja, mas o que esta investigação revela não augura o melhor, embora não se defenda uma qualquer extinção dos exames ou neguemos o seu valor instrumental para a avaliação das aprendizagens e do sistema. É o seu uso que precisa ser repensado.

A visibilidade externa dos exames de nível nacional legitima processos de monitorização interna do professor, dos professores entre si, da escola e pela sociedade. A atribuição de um valor punitivo ao exame legitima desde cedo a definição, pelos alunos, de uma estratégia para superar a prova. Em concomitância, surgem as estratégias das escolas e dos professores para promover a superação dessas provas pelos alunos, precisamente porque o sucesso visível externamente é também medida da sua própria seleção e da sua escola. Isto traduzia-se no sistema, até há pouco, pela atribuição de uma bolsa de horas à escola; na sociedade, pela escolha da escola pelos pais e encarregados de educação; em termos profissionais, pela responsabilização pelas aprendizagens dos alunos, agora reduzidos a resultados quantificados e quantificáveis.

A mercadorização progressiva do ensino público revela-se na adaptação a lógicas de mercado e de economia e ao desenvolvimento de uma cultura de concorrência, interna e externa, alimentada por uma visibilidade social como nunca, cujo maior instrumento é a avaliação, transformada não em juízo de valor que orienta a tomada de decisão, mas antes em um juízo que procura sustentar tomadas de decisão definidas à priori e com consequências próximas do jogo de prémios e punições. São elementos comuns a um panopticismo que agora se reveste como forma de controlo e de esteira para a implantação do modelo tecnológico de controlo do ser humano, face oculta do suposto *graal* da tecnologia cuja adesão acrítica se faz pelo anúncio do devir tecnológico.

Estamos perante formas renovadas de super-seleção (Bourdieu & Passeron, 1970), que incorporam mecanismos relativos não somente ao saber dominado mas igualmente a uma outra aprendizagem. Referimo-nos à descodificação dos processos avaliativos e do estabelecimento de estratégias para a sua superação que, no anúncio de uma igualdade de possibilidades determinada pelo rigor da avaliação e do rito do exame, é constituída como conteúdo de ensino pelos professores e trabalhada pelos alunos como conteúdo procedimental de acesso ao resultado. Sabendo que a avaliação se situa num nível taxionómico superior da aprendizagem e que o domínio dos códigos pelos alunos deve ser entendido no quadro da violência simbólica a que se referem Bourdieu e Passeron (1970), cabe salientar aqui o efeito de seleção ancorado a esta substantivação do exame, sobretudo para aqueles alunos e alunas com uma bagagem cultural diferente ou sem o apoio familiar necessário. Os nossos entrevistados mostram-no. A transformação da aprendizagem de procedimentos de exame em aprendizagem específica produz nos alunos uma visão

estratégica, não da avaliação, mas sobre ela, com o conseqüente desenvolvimento de rotinas de descoberta sobre o que é avaliado e como, para circunscrever ao máximo a sua aprendizagem e o estudo conseqüente. Algo que é extensivo a todos os momentos de avaliação. A avaliação torna-se assim convergente para o aluno com alguma ou maior dificuldade, deixando quem tem mais facilidade liberto para o conteúdo da avaliação, sem necessidade de investir o seu tempo na descodificação do momento de avaliação, que está já na linguagem que domina. A escola desempenha deste modo renovadas funções de reprodução e legitimação das desigualdades sociais, porventura agora não somente decorrentes de uma determinada classe social de origem.

Como se observa neste trabalho, os resultados dos alunos no ensino secundário, são naturalmente mediados pela ação do professor, em termos pedagógicos. A mediação dos resultados em relação à avaliação, processa-se no quadro de uma tensão ente dois pólos visíveis, a avaliação interna e a avaliação externa, sendo a medida desta diferença considerada como o indicador do grau de eficácia dessa mediação e da eficácia dos docentes, das escolas.

Nesse sentido, a avaliação das aprendizagens parece ser uma avaliação dos professores: como propriedade, porque os professores colaboram e intervêm diretamente, fomentando a aprendizagem; como responsabilidade, pela competência de ensino esperada e pelos resultados de aprendizagem exigidos, pela escola, pelos pais e encarregados de educação, pela sociedade, pelos políticos. E é no quadro desta dupla lógica que se processa a mediação do processo de avaliação pelos professores.

PARTE VI. Referências Bibliográficas

- Abrams, L., Pedulla, J. & Madaus, G. (2003). Views from the Classroom: teachers' Opinions of Statewide Testing Programs. *Theory Into Practice*, Vol. 42, No.1, 18-29.
- Abrantes, P & Araújo, F. (Coord.) (2002). *Avaliação das Aprendizagens. Das concepções às práticas*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento de Educação Básica.
- 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.
- Afonso, A. J. (2009). Políticas avaliativas e accountability em educação — subsídios para um debate iberoamericano. *Sísifo / Revista de Ciências da Educação*, nº 9, 57-70.
- Afonso, A. J. (2013). Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. *Revista Brasileira de Educação* v. 18 n. 53, 267-284.
- Airasian, P. & Jones, A. (1993). The Teacher as Applied Measurer: Realities of Classroom Measurement and Assessment. *Applied Measurement in Education*, 6(3), 241-254.
- Airasian, P. & Russell, M. (2008). *Classroom Assessment: concepts and applications* (6th Ed.). New York: McGraw-Hill.
- Ajzen, I. (2005). *Attitudes, Personality and Behavior* (2nd Ed.). Berkshire: Open University Press.
- Ajzen, I., Joyce, N., Sheikh, S. & Cote, N. G. (2011). Knowledge and the Prediction of Behavior: The Role of Information Accuracy in the Theory of Planned Behavior *Basic and Applied Social Psychology*, 33:101–117.
- Alkin, M. & Christie, C. (2004). “An Evaluation Theory Tree.” In M. C. Alkin (ed.), *Evaluation Roots* (2004). Thousand Oaks: Sage.
- Allal, L. (1986). Estratégias de avaliação formativa: concepções psicopedagógicas e modalidades de aplicação. In L. Allal, J. Cardinet & Ph. Perrenoud. *A avaliação formativa num ensino diferenciado* (pp.175-210). Coimbra: Almedina.
- Allal, L., Cardinet, J. & Perrenoud, Ph. (Coord.) (1986). *A avaliação formativa num ensino diferenciado*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Almeida, L. & Freire, T. (2003). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios.
- Alvarez Mendez, J. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Alves, M. P. (2002). A avaliação e o desenvolvimento profissional do professor. In A. Moreira & E. Macedo (Org.s). *Currículo, práticas pedagógicas e identidades* (pp. 138-156). Porto: Porto Editora.
- Alves, M. P. (2004). *Currículo e avaliação. Uma perspectiva integrada*. Porto: Porto Editora.

- Amado, J. (Coord.) (2013). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Anderson, J. A. (2005). *Accountability in education*. Education Policy Series. International Academy of Education/UNESCO International Institute for Educational Planning (IIEP/UNESCO), <http://publications.iiep.unesco.org/Accountability-education> [21 de novembro de 2011].
- Anderson, L. & Krathwohl, D. (Ed.s) (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing*. New York: Longman.
- Augusto, A. (2014). Metodologias quantitativas/metodologias qualitativas: mais do que uma questão de preferência, *Forum Sociológico*, 24 [Online]. <http://sociologico.revues.org/1073> [19 de junho 2015]. DOI : 10.4000/sociologico.1073
- Bardin, L. (1979). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barreira, C. (2001). *A avaliação das aprendizagens em contexto escolar: estudo das atitudes dos docentes face ao modelo de avaliação do ensino básico*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação. Coimbra: FPCE – Universidade de Coimbra.
- 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*, n.º 4, 21-105.
- Benavente, A. (2001). Portugal, 1995/2001: reflexões sobre democratização e qualidade na educação básica. *Revista Ibero-Americana de Educación*, 27. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Biggs, J. (1998). Assessment and Classroom Learning: a role for summative assessment? *Assessment in Education: principles, policy and practice*, 5(1), 103-110.
- Birenbaum, M. (2007). Evaluating the assessment: sources of evidence for quality assurance. *Studies in Educational Evaluation*, 33, 29-49.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: principles, policy and practice*, 5(1), 7-74.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 80, no. 2: 139-48.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & Wiliam, D. (2004). Working inside the black box: Assessment for learning in the classroom. *Phi Delta Kappan*, 86, 8-21.
- Blázquez Sánchez, D. (1996). *Evaluar en Educación Física (3ª Ed.)*. Barcelona: INDE.
- Bloom, B. S. (1973). *Taxonomia de Objectivos Educacionais. 1. Domínio Cognitivo*. Porto Alegre: Editora Globo.
- Bobbitt, F. (1918). *The curriculum*. Boston: Houghton Mifflin.

- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Bonniol, J. J. & Vial, M. (1997). *Les modèles de l'évaluation, textes fondateurs avec commentaires*. Bruxelles : De Boeck.
- Bourdieu P. & Passeron, J.-C. (1970). *A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino*: Lisboa, Vega.
- Brites, R. (1996). *A Sociologia das Organizações e a Problemática da Satisfação com o Trabalho na Sociedade da Comunicação*. Tese de mestrado. Lisboa: ISCTE.
- Brites, R. (s/d). *Análise Multivariada de dados com SPSS®*. Manual de apoio do Curso de Análise Multivariada de Dados com utilização do software IBM SPSS. Lisboa: ISEG.
- Broadfoot, P. (1979). *Assessment, Schools and Society*. London: Methuen.
- Broadfoot, P. (2007). *An Introduction to Assessment*. New York: Continuum.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an Experimental Ecology of Human Development. *American Psychologist*, 32, 513-531.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A Ecologia do Desenvolvimento Humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Brown, G. (2003). *Teachers' Instructional Conceptions: Assessment's relationship to learning, teaching, curriculum, and teacher efficacy*. Paper Presented to the Joint Conference of the Australian and New Zealand Associations for Research in Education (AARE/NZARE).
- Brown, G. (2004). Teachers' conceptions of assessment: Implications for policy and professional development. *Assessment in Education: Policy, Principles and Practice II*, No. 3: 301–18.
- Brunswik, E. (1943). Organismic achievement and environmental probability. *The Psychological Review* 50:255-272.
- Burgess (2001). *A pesquisa de terreno*. Lisboa: Celta.
- Cardinet, J. (1993). *Avaliar é Medir?* Porto: Asa.
- Carr W. & Kemmis S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. España: Martínez Roca.
- Carvalho, H. (2010). *Análise de componentes principais*. Documentos de apoio à lecionação. Lisboa: ISCTE-IUL.
- Casanova, M. A. (1999). *Manual de Evaluación Educativa (5ª Ed.)*. Madrid: La Muralla.

- Clérigo, A. (2008) *Conceções e Práticas de Avaliação no Ensino Superior. Um estudo de caso*. Tese de mestrado. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação - Universidade de Lisboa.
- Cohen, L. & Manion, L. (1990). *Métodos de Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2000). *Research methods in education* (5th Ed.). London: Routledge Falmer.
- Cole, M. (1996). *Cultural Psychology: A Once and Future Discipline*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Cole, M. (1999). Ecological Validity. In R. Wilson & F. Keil (Ed.s). MIT Encyclopedia of Cognitive Science [online]. Massachusetts Institute of Technology. <http://ai.atoms.mitecs.mit.edu/Entry/cole2.html> [12 de janeiro de 2014].
- Coll, C. (1991). *Psicología y curriculum*. Barcelona: Paidós.
- Coll, C. et al (2001). *O construtivismo na sala de aula. Novas perspectivas para a acção pedagógica*. Porto: Edições Asa.
- Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*. Porto: Edições ASA.
- Correia, A. & Dias, P. (1998). A evolução dos paradigmas educacionais à luz das teorias curriculares. *Revista Portuguesa de Educação*, 11(1), 113-122. Braga: Universidade do Minho. Extraído de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/490/1/AnaPaulaSousa.pdf> [15 de dezembro de 2012].
- Costa, C. (2013). *Sucesso escolar no ensino secundário. Autorregulação e performances de aprendizagem em busca do sucesso*. Tese de doutoramento. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Coutinho, M. C. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática* (pp.217-229). Coimbra: Almedina.
- Cronbach, L. (1975). Beyond the two disciplines of scientific psychology. *American Psychologist*, 30, 116–127.
- Cronbach, L. (1982). Prudent aspirations of social inquiry. In W. Kruskal (Ed.), *The sciences, their nature and uses*. Papers presented at the 50th anniversary of the Social Science Research Building. Chicago: University of Chicago Press.
- Damas, J. & De Ketele, J.-M. (1985). *Observar para Avaliar*. Coimbra: Almedina.
- Damião, H. (1997). *Pré, Inter e Pós Ação. Planificação e Avaliação em Pedagogia*. Coimbra: Edições Minerva Coimbra.
- De Ketele, J.-M. (2012). À la recherche de paradigmes unificateurs ou de paradigmes integrateurs? In L. Motier Lopez & G. Figari (Ed.s) *Modélisations de l'évaluation*

- en éducation. Questionnements épistemologiques.* (pp. 195-210). Bruxelles: De Boeck.
- De Ketele, J.-M. & Roegiers, X. (1999). *Metodologia da Recolha de Dados*. Lisboa: Instituto Piaget.
- DeLuca, C. & Klinger, D. (2010): Assessment literacy development: identifying gaps in teacher candidates' learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 17:4, 419-438.
- DeLuca, C., Chavez, T. & Cao, C. (2012): Establishing a foundation for valid teacher judgement on student learning: the role of pre-service assessment education, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, *iFirst article*, 1–20.
- Denzin, N. (1970) *The Research Act in Sociology: a Theoretical Introduction to Sociological Methods*. London: Butterworth.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (Ed.s) (2003). *Collecting and Interpreting Qualitative Materials* (2nd Ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2000). *Handbook of qualitative assessment*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (Eds.) (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research* (3rd Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- DGEEC (2012). *Educação em Números - Portugal 2012*. Lisboa: Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC).
- DGEEC (2013). *Educação em Números - Portugal 2013*. Lisboa: Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC).
- DGEEC (2014). *Educação em Números - Portugal 2014*. Lisboa: Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC).
- Dierick, S. & Dochy, F. (2001). New lines in edumetrics: New forms of assessment lead to new assessment criteria. *Studies in Educational Evaluation* 27, 301-329.
- Donmoyer, R. (2008) Quantitative Research. In L. Given (Ed.). *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods* (pp. 713-718). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Drummond, M.-J. (2008). Assessment and values. A close and necessary relationship. In S. Swaffield (Ed.). *Unlocking assessment: understanding for reflection and application* (pp.3-19). London: Routledge.
- Dwyer, C. (1998). Assessment and Classroom Learning: theory and practice. *Assessment in Education: principles, policy and practice*, 5(1), 131-137.
- Earl, L. (2003). *Assessment as learning: Using classroom assessment to maximise student learning*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Eisner, E. (1994). *The Educational Imagination: on the design and evaluation of school programs*. New York: Macmillan College.

- Eisner, E. (2000). Those who ignore the past...: 12 “easy” lessons for the next millennium. *Journal of Curriculum Studies*, vol. 32, No 2, 343-357.
- Eisner, E. (2002). *The Educational Imagination. On the Design and Evaluation of School Programs* (3rd Ed.). Upper Saddle River: Pearson Education.
- Escudero Escorza, T. (2003). Desde los tests hasta la investigación evaluativo actual. Un siglo, el XX de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *RELIEVE*, V. 9, n.º, p. 11-43.
- Esteves, M. M. (2002). *A investigação enquanto estratégia de formação inicial de professores: um estudo*. Lisboa: IIE.
- 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.
- Estrela, A. (1986). *Teoria e Prática de Observação de Classes – uma estratégia de formação de professores*. (2^a Ed.). Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Estrela, A. (1992). *Pedagogia, Ciências da Educação?* Porto: Porto Editora.^[1]
- Estrela, M. T. (2010) *Profissão Docente. Dimensões Afetivas e Éticas*. Porto: Areal Editores.
- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das Aprendizagens: Desafios às Teorias, Práticas e Políticas*. Lisboa: Texto Editores.
- Fernandes, D. (2006a). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 19 (2), 21-50.
- Fernandes, D. (2006b). Vinte anos de avaliação das aprendizagens: Uma síntese interpretativa de artigos publicados em Portugal. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 40 (3), 289-349.
- Fernandes, D. (2008). *Avaliação das Aprendizagens. Desafios às Teorias, Práticas e Políticas*. Lisboa: Texto Editores.
- Fernandes, D. (2009). Avaliação das Aprendizagens em Portugal: Investigação e teoria da atividade. *Sisifo. Revista de Ciências da Educação*, n.º 9, 87-100.
- 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.
- Fernandes, J. et al. (2008). *Perspectivas e práticas de avaliação de professores de matemática*. Universidade do Minho: Instituto de Educação e Psicologia.

- Fernández Sierra, J. (1994). Evaluación del currículum: perspectivas curriculares y enfoques en su evaluación. In F. Angulo & N. Blanco (Coord.). *Teoría y desarrollo del currículum* (pp. 297-312). Málaga: Ediciones Aljibe.
- Ferreira, C. (2007). *A Avaliação no Quotidiano da Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.
- Field, A. (2013). *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics*® (4th Ed.). London: Sage.
- Figari, G. (1996). *Avaliar: que referencial?* Porto: Porto Editora.
- Fino, C. (2001). Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, Vol. 14, nº 2, 273-291.
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, Attitude, Intention, and Behavior: An Introduction to Theory and Research*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Flick, U. (2004). *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Bookman.
- Foddy, W. (1996). *Como Perguntar: Teoria e Prática da Construção de Perguntas em Entrevistas e Questionários*. Oeiras: Celta Editora.
- Fontana, A. & Frey, J. (2003). The Interview: From Structured Questions to Negotiated Text. In N. Denzin & Y. Lincoln (Ed.s). *Collecting and Interpreting Qualitative Materials* (2nd Ed, pp. 61-106). Thousand Oaks: Sage.
- Fortin, M-F. (2009). *Fundamentos e Etapas do Processo de Investigação*. Loures: Lusodidacta.
- Gardner, J. (Ed.) (2006). *Assessment and learning*. London: Sage.
- Gauthier, B. (Dir.) (2003). *Investigação Social: da Problemática à Colheita de Dados*. Loures: Lusociência.
- Ghiglione, R & Matalon, B. (2001). *O Inquérito: Teoria e Prática*. Oeiras: Celta.
- Gibson, J. J. (1979). *An Ecological Approach to Visual Perception*. Boston: Houghton-Mifflin.
- Gimeno Sacristán, J. (1988). El currículum: una reflexión sobre la práctica. Madrid: Morata.
- Gimeno, J (1997). La evaluación en la enseñanza. In J. Gimeno, & A. Pérez Gomez. *Comprender y transformar la enseñanza* (6.ª Ed., pp. 334-394). Madrid: Morata.
- Gipps, C. (1994). *Beyond Testing*. London: The Falmer Press.
- Gipps, C. & Stobart, G. (2003). Alternative Assessment. In, T. Kellaghan & D. Stufflebeam (Ed.s). *International Handbook of Educational Evaluation*. (pp. 549-576). Boston: Kluwer.
- Giroux, H. (1988). *Teachers as Intellectuals: Toward a Critical Pedagogy of Learning*. Westport, Conn.: Bergin and Garvey Publishers.

- Gomes, R. (1991). As Teorias Implícitas da Personalidade e os Comportamentos de Ensino. Perfil de intervenção pedagógica de professores estagiários em relação a alunos com avaliações polarizadas. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física, 1*, 41-74.
- Gomes, R. (2001). Tecnologias de Governo da População Escolar: As tecnologias da autonomia e a nova subjetividade escolar. *Educação, Sociedade & Cultura, n° 16*, 83-132.
- Gomes, R. (2005). *O Governo da Educação em Portugal*. Coimbra: Imprensa da Universidade (ISBN 972-8704-48-8).
- Gonçalves, J. (2000). *Ser professora do 1º Ciclo – Uma carreira em análise*. Lisboa. Tese de doutoramento. Lisboa: Universidade de Lisboa
- Grundy, S. (1991). *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Morata.
- Guba, E. & Lincoln, Y. (1989). The Coming Age of Evaluation. In *Fourth Generation Evaluation*. (pp. 21-49). Londres: Sage.
- Guba, E. & Lincoln, Y. (1994). Competing Paradigms in Qualitative Research. in N. Denzin & Y. Lincoln (Ed.s), *Handbook of Qualitative Research* (pp.105-117). Londres: Sage.
- Gugiu, P. (2007). The Logic of Summative Confidence. *Journal of MultiDisciplinary Evaluation, Vol. 4*, No. 8, 1-15.
- Habermas, J. (1993). *Técnica e ciência como ideologia*. Lisboa: Edições 70.
- Hadji, C. (1994). *Avaliação, regras do jogo*. Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, E. (2005). Assessment for learning? Thinking outside the black box. *Cambridge Journal of Education, Vol. 35*, No. 2, 213-224.
- Harlen, W. (2005a). Teachers' summative practices and assessment for learning. *The Curriculum Journal, Vol. 16*, No. 2, 207-203.
- Harlen, W. (2005b). Trusting teachers' judgement: research evidence of the reliability and validity of teachers' assessment used for summative purposes. *Research Papers in Education, Vol. 20*, No. 3, 245-270.
- Harlen, W. (2007). *Assessment of learning*. London: Sage
- Harlen, W. (2007). Criteria for evaluating systems for student assessment. *Studies in Educational Evaluation, 33*, 15-28.
- Harlen, W. & Gardner, J. (2010), Assessment to support learning. In J. Gardner et al (2010). *Developing Teacher Assessment* (pp. 15-28). Berkshire: Open University Press.
- Harlen, W., Gipps, C., Broadfoot, P. & Nuttall, D. (1992): Assessment and the improvement of education. *Curriculum Journal, 3:3*, 215-230

- Harris, L. & Brown, G. (2009). The complexity of teachers' conceptions of assessment: tensions between the needs of schools and students. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, Vol. 6, No. 3, 365-381.
- Hattie, J. & Jaeger, R. (1998). Assessment and classroom learning: a deductive approach, *Assessment in Education*, 5(1), 111-122.
- Hay, P. (2006).^[11] Assessment for learning in physical education. In D. Kirk, D. Macdonald & M. O'Sullivan (Ed.s). *Handbook of Physical Education* (pp. 312-325). London: Sage.
- Heckathorn, D. (1997). Respondent-driven sampling: a new approach to the study of hidden populations. *Social Problems* 44 (2): 174-199.
- Hickey, D., Zuiker, S., Taasobshirazi, G., Schafer, N. & Michael, M. (2006). Balancing varied assessment functions to attain systemic validity: three is the magic number. *Studies in Educational Evaluation*, 32, 180-201.
- Hill, M. & Hill, A. (2000). *Investigação por Questionário*. Lisboa: Sílabo.
- Huberman, M. (1992). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa (Org.). *Vidas de professores* (pp. 31-61). Porto: Porto Editora.
- Humble, A. (2009). Technique Triangulation for Validation in Directed Content Analysis. *International Journal of Qualitative Methods*, 8(3), 34-51.
- Iarossi, G. (2011). *O Poder da Conceção em Inquéritos por Questionário*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ibar, M. (2002). *Manual General de Evaluación*. Barcelona: Octaedro.
- Jackson, P. W. (1968). *Life in classrooms*. New York, NY: Holt, Rinehart and Winston.
- James, M. (2006). Assessment, teaching and theories of learning. In J. Gardner (Ed.). *Assessment and Learning* (pp. 47-60). London: Sage.
- James, M. (2008). Assessment and learning. In S. Swaffield (Ed.). *Unlocking Assessment* (pp. 20-35). London: Routledge.
- Januário, C. (1988). *O Currículo e a Reforma do Ensino. Um modelo sistémico de elaboração dos programas escolares*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Joubish, M., Kurram, M., Ahmed, A., Fatima, S. & Haider, K. (2011). Paradigms and Characteristics of a Good Qualitative Research. *World Applied Sciences Journal*, 12 (11), 2082-2087.
- Kemmis, S. (1998). *El curriculum: más allá de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Klein, M. F. (1985). Curriculum design. In T. Husen & T. Postlethwaite (Ed.s). *International Encyclopedia of Education* (pp. 1163-1170). Oxford: Pergamon.
- Landry, R. (2003). A análise do conteúdo. In B. Gauthier (Dir.). *Investigação Social: da Problemática à Colheita de Dados* (pp. 345-372). Loures: Lusociência.

- Leite, C. & Fernandes, P. (2002). *Avaliação das aprendizagens dos alunos*. Porto: Edições Asa.
- Leite, C. et al (2001). *Avaliar a Avaliação*. Porto: Edições Asa.
- Levin, J. & Fox, J. (2004). *Estatística para Ciências Humanas* (9ª Ed.). São Paulo: Pearson Education do Brasil.
- Lewin, K. (1943). Defining the "field at a given time." *Psychological Review* 50:292-310.
- Lima, J. A. (2013). Por uma Análise de Conteúdo Mais Fiável. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 47 – 1, 7-29.
- Lincoln, Y. (2003). Constructivist knowing, participatory ethics and responsive evaluation: a model for the 21st Century. In T. Kellaghan & D. Stufflebeam (Ed.s). *International Handbook of Educational Evaluation*. (pp. 69-78). Boston: Kluwer.
- Lloyd, R., Bengoechea, E. & Smith, S. (2010). Theories of learning. In R. Bailey (Ed.). *Physical Education for Learning: A Guide for Secondary Schools* (pp. 187-196). London: Continuum.
- Lobo, A. (2010). *Avaliação formativa, avaliação sumativa e exames na prática de três professoras^[1] de português de 12.º ano*. Tese de doutoramento. Lisboa: Instituto de Educação.
- Lukas, J. & Santiago, K. (2004). *Evaluación educativa*. Madrid: Alianza Editorial.
- Maccario, B. (1982). *Théorie et pratique de l'évaluation dans la pédagogie des activités physiques et sportives*. Paris: Vigot.
- Magalhães, A. & Stoer, S. (2002). *A Escola para Todos e a Excelência Académica*. Maia: Profedições.
- Marchesi, A. & Martín, E. (2000). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza Editorial.
- Marôco, J. (2014). *Análise Estatística com o SPSS Statistics* (6ª Ed.). Lisboa: ReportNumber.
- Marsh, C. (2007). A critical analysis of the use of formative assessment in schools. *Educational Research, Policy & Practice*, 6, 25-29.
- Marsh, C. & Willis, G. (1999). *Curriculum: alternative approaches, ongoing issues* (2nd Ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Martinez Mediano, C. (1996). *Evaluación de Programas Educativos. Investigación evaluativa. Modelos de evaluación de programas*. Madrid: UNED.
- Martins, C. (2011). *Manual de Análise de Dados Quantitativos com recurso ao IBM® SPSS®*. Saber decidir, fazer, interpretar e redigir. Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Mateo, J. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona: ICE-Horsori.

- McMillan, J. & Schumacher, S. (2005). *Investigación Educativa* (5ª Ed.). Madrid: Pearson Educación.
- Merriam, S. (1998). *Qualitative research and case study applications in education* (2nd Ed.). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Miles, M. & Huberman, A. (1984). *Qualitative Data Analysis: A Sourcebook of New Methods*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Miller, M., Linn, R. & Gronlund, N. (2009). *Measurement and Assessment in Teaching* (10th Ed.). Upper Saddle River: Pearson Education.
- Mintah, J. (2003). Authentic Assessment in Physical Education: Prevalence of Use and Perceived Impact on Student's Self-Concept, Motivation, and Skill Achievement. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 7(3), 161-174.
- Moskal, B. & Leydens, J. (2000). Scoring rubric development: validity and reliability. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7(10). Extraído de <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=7&n=10> [15 de novembro de 2007].
- Moss, C. (2013). Reasearch on Classroom Summative Assessment. In J. McMillan (Ed.), *Sage Handbook of Classroom Assessment* (pp. 235-255). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Mosston, M. & Ashworth, S. (1994). *Teaching physical education* (4th Ed.). New York: Macmillan.
- Mosston, M. & Ashworth, S. (2008). *Teaching physical education* (5th Ed., 1st Online Ed.). New York: Macmillan. The Spectrum Institute for Teaching and Learning. <http://www.spectrumofteachingstyles.org/e-book-download.php> [28 de outubro de 2009].
- National Research Council (2002). *Scientific research in education*. Washington, DC: National Academy Press.
- Nevo, D. (1997). *Evaluación basada en el centro. Un diálogo para la mejora educativa*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Nevo, D. (2001). School Evaluation: Internal or External? *Studies in Educational Evaluation*, 27, 95-106.
- Nobre, P. (2006). *Contributos da avaliação para o processo de construção e desenvolvimento do projecto curricular de escola*. Tese de mestrado. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Lisboa.
- Nobre, P. (2009). Contributos para uma avaliação curricular da escola: a avaliação do PCE. In H. Ferreira, S. Bergano, G. Santos & C. Lima (Org.s). *Investigar, Avaliar, Descentralizar. Actas do X Congresso da SPCE* (CdRom). Comunicação 295. Bragança: SPCE e ESE/IPB.
- Noizet, G. & Caverni, J.-P. (1985). *Psicologia da Avaliação Escolar*. Coimbra: Coimbra Editora.

- Pacheco, J. (1994). *A avaliação dos alunos na perspectiva da reforma: Propostas de Trabalho*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (1998). A avaliação da aprendizagem. In L. S. Almeida & J. Tavares (Eds.), *Conhecer, aprender, avaliar* (pp. 111-132). Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2001). *Currículo: teoria e prática*. Porto: Porto Editora
- Parlett, M. & Hamilton, D. (1982). Avaliação Iluminativa: uma nova abordagem no estudo de programas inovadores. In M. A. Goldberg, & C. Sousa. (orgs.). *Avaliação de programas educacionais: vicissitudes, controvérsias, desafios* (p. 38-45). São Paulo: EPU.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Newbury Park: Sage.
- Peralta, M. H. (2002). Como avaliar competência(s)? Algumas considerações. In P. Abrantes, & F. Araújo (Coord.), *Avaliação das Aprendizagens. Das concepções às práticas* (pp. 25-34). Lisboa: Ministério da Educação. Departamento de Educação Básica.
- Peralta, M. H. (2005). *Currículo: o plano como texto*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pereira, V. (2010). *Concepções e práticas de avaliação dos professores de Filosofia do ensino secundário de uma escola da Lezíria e Médio Tejo*. Dissertação de mestrado. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra.
- Pérez Gómez, A. (1989). Modelos contemporáneos de evaluación. In J. Gimeno Sacristán & A. Pérez Gómez, *La enseñanza: su teoría e su práctica* (3.ª Ed, pp. 426-449). Madrid: Akal.
- Perez Juste, R. (2006). *Evaluación de Programas Educativos*. Madrid: La Muralla.
- Perrenoud, Ph. (1998). From Formative Evaluation to a Controlled Regulation of Learning Processes. Towards a wider conceptual field. *Assessment in Education: principles, policy and practice*, 5(1), 85-102.
- Pestana, M. H. & Gageiro, J. (2014). *Análise de Dados para Ciências Sociais. A complementaridade do SPSS* (6ª Ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Pinar, W. (1985). La reconceptualización en los estudios del curriculum. In J. Gimeno & A. Pérez Gomez (1992), *Comprender y transformar la enseñanza* (pp 231-240). Madrid: Morata.
- Pinto, J. (1989). *Avaliação escolar: concepções... problemas e práticas*. Trabalho apresentado para a realização de provas públicas para Professor Adjunto. Setúbal: Instituto Politécnico de Setúbal: Escola Superior de Educação.
- Pinto, J. (2004). *A avaliação em educação: da linearidade dos usos à complexidade das práticas*. Escola Superior de Educação de Setúbal (documento policopiado).

- Pinto, J. & Santos, L. (2006). *Modelos de avaliação das aprendizagens*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Pires, E. L. (1987). O ensino superior é quem mais ordena: a sequencialidade regressiva. In Vários, *O Insucesso escolar em Questão* (pp. 51-56). Cadernos de Análise Social da Educação. Braga: Universidade do Minho.
- Plake, B. (1993). Teacher assessment literacy: Teachers's competecies in the educational assessment of students. *Mid-Western Educational Researcher*, (1), 21-27.
- Pryor, J. & Crossouard, B. (2007). A sócio-cultural theorisation of formative assessment. *Oxford Review of Education, iFirst article*, 1-20. Extraído de www.informaworld.com [11 de dezembro de 2007].
- Pryor, J. & Torrance, H. (1998). Formative Assessment in the Classroom: Where Psychological Theory Meets Social Practice. *Social Psychology of Education*, 2, 151-176.
- Reis, E. (2001). *Estatística Multivariada Aplicada* (2ª Ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Remesal, A. (2007). Educational reform and primary and secondary teachers' conceptions of assessment: the Spanish instance, building upon Black and William (2005). *Curriculum Journal*, Vol. 18, No. 1, 27-38.
- Ribeiro da Silva, E. (2012). *Formação Inicial de Professores - Avaliação do Modelo de Estágio Pedagógico em Educação Física no Ensino Superior Universitário*. Dissertação de Doutoramento, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra: Coimbra, Portugal.
- Ribeiro, L. (1999). *Avaliação da Aprendizagem* (7ª Ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Rodrigues, P. (1992). A Avaliação Curricular. In A. Estrela & A. Nóvoa (Ed.s), *Avaliações em Educação: Novas Perspectivas* (pp. 15-72). Lisboa: Educa.
- Rodrigues, P. (1994). As três lógicas da avaliação de dispositivos educativos. In A. Estrela & P. Rodrigues (Coord.). *Para uma fundamentação da avaliação em educação* (pp. 93-120). Lisboa: Edições Colibri.
- Rodrigues, P. (2002). *A formação no contexto da avaliação do professor*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. texto policopiado.
- Roldão, M. C. (1995). *O Director de Turma e a Gestão Curricular*. Cadernos de Organização e Gestão Escolar. Lisboa: IIE.
- Roman, M. & Diez, E. (1999). *Aprendizaje y Currículum. Didáctica socio-cognitiva aplicada*. Madrid: EOS.
- Ruiz-Primo, M. A. & Furtak, E. (2006). Informal Formative Assessment and Scientific Inquiry: Exploring Teacher's Practices and Student Learning. *Educational Assessment*, 11 (3 & 4), 205-235.

- Ryan, G. W. & Bernard, H. R. (2003). Techniques to Identify Themes. *Field Methods, Vol 15*, 85-109.
- Sadler, R. (1998). Formative Assessment: revisiting the territory. *Assessment in Education: principles, policy and practice*, 5(1), 77-84.
- Sakonidis, H., Tsatsaroni, A. & Lamnias, C. (2002). Pedagogic Models, Teachers' Frames of Interpretation and Assessment Practices. *European Journal of Teacher Education, Vol. 25*, Nos. 2 e 3, 171-186.
- Salganik M. & Heckathorn D. (2004). Sampling and estimation in hidden populations using respondent-driven sampling. *Sociological Methodology*, 34: 193–239.
- Santiago, P. et al. (2012). *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Portugal 2012*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264117020-en>.
- Santos Guerra, M. (2003). *Uma seta no alvo. A avaliação como aprendizagem*. Porto: Edições Asa.
- Schwab, J. (1983). The practical, 4: something for the curriculum professors to do, *Curriculum Inquiry*, 13, 3, 239-65.
- Seidman, I. E. (1997). *Interviewing as Qualitative Research: A Guide for Researchers in Education and the Social Sciences*. New York and London: Teachers College Press.
- Shepard, L. (2000). The Role of Assessment in a Learning Culture. *Educational Researcher, Vol. 29*, No. 7, 4–14.
- Silva, A. (2006). *A Sociologia e o Debate Público. Estudos sobre a Relação entre Conhecer e Agir*. Porto: Edições Afrontamento.
- Silva, A. & Pinto, J. (Org.). (1986). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Silverman D. (2005). *Doing Qualitative Research* (2nd Ed.). London: Sage Publications.
- Stake, R. (1975). *Program evaluation: Particularly responsive evaluation*. Kalamazoo, Michigan. Evaluation Center of Western Michigan University.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stake, R. (1999). Case Studies. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 236-247). Londres: Sage.
- Stake, R. (2000). Program Evaluation, particularly responsive evaluation. In D. Stufflebeam, G. Madaus & T. Kellaghan (Ed.s). *Evaluation models: Viewpoints on educational and human services evaluation*. (2nd Ed., 343-362). Boston: Kluwer.
- Stake, R. (2004). *Standards-Based & Responsive Evaluation*. Thousand Oaks: Sage
- Stake, R. (2006). *Multiple Case Study Analysis*. New York: Guilford Press.

- Stake, R. (2007) *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.
- Stenhouse, L. (1985). Case Study Methods. In T. Husen, & T. Postlethwaite (Ed.s), *The International Encyclopedia of Education* (pp. 640-646). Oxford: Pergamon Press.
- Stiggins, R. (1999). Are you assessment literate? *The High School Journal*, 6(5), 20-23.
- Stiggins, R. (2004). New assessment beliefs for a new school mission. *Phi Delta Kappan*, 86, no. 1: 22–7.
- Stiggins, R. & Chappuis, J. (2005). Using Student-Involved Classroom Assessment to Close Achievement Gaps. *Theory into Practice*, 44 (1), 11-18.
- Stobart, G. (2008). *Testing Times. The uses and abuses of assessment*. London: Routledge.
- Struyven, K., Dochy, F., Janssens, S., Schelfhout, W. & Gielen, S. (2006). The overall effects of end-course assessment on student performance: a comparison between multiple-choice testing, peer assessment, case-based assessment and portfolio assessment. *Studies in Educational Evaluation*, 32, 202-222.
- Stufflebeam, D. & Shinkfield, A. (1987). *Evaluación sistemática. Guia teórica y práctica*. Barcelona: Paidós.
- Swaffield, S. (2011): Getting to the heart of authentic Assessment for Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18:4, 433-449.
- Swaffield, S. (Ed.) (2008): *Unlocking Assessment: Understanding for Reflection and Application*. London: Routledge.
- Taba, H. (1962). *Curriculum development: theory and practice*. New York, NY: Harcourt, Brace & World.
- Tardiff, J. & Faucher, (2010). Um conjunto de balizas para a avaliação da profissionalidade dos professores. In M. P. Alves & E. Machado (Org.s). *O Pólo de Excelência. Caminhos para a Avaliação do Desempenho Docente* (pp. 32-53). Porto: Areal Editores.
- Tavares, J., Pereira, A., Gomes, A., Monteiro, S. & Gomes, A. (2007). *Manual de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Tenbrink, T. (1999). *Evaluación: Guia Práctica para Profesores* (5ª Ed.). Madrid: Narcea Ediciones.
- Thorndike, E. L. (1910). The contribution of psychology to education. *The Journal of Educational Psychology*, 1, 5–12.
- Torrance, H. (2001). Assessment for learning: Developing Formative Assessment in the Classroom. *Education 3-13*, October 2001, 26-32

- Torrance, H. (2007). Assessment as learning? How the use of explicit learning objectives, assessment criteria and feedback in post-secondary education and training can come to dominate learning. *Assessment in Education*, Vol. 14, No. 3, 281-294.
- Torrance, H. & Pryor, J. (2001). Developing Formative Assessment in the Classroom: using action research to explore and modify theory. *British Educational Research Journal*, Vol. 27, No. 5, 615-631.
- Tuckman, B. (1994). *Manual de Investigação em Educação* (4ª Ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: University of Chicago. Press.
- Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In A. Silva & J. Pinto (Org.). *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 101-128). Porto: Edições Afrontamento.
- Vala, J. & Monteiro, M. B. (Org.) (2000). *Psicologia Social* (4ª Ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vianna, H. (2000). *Avaliação Educacional. Teoria, Planejamento, Modelos*. São Paulo: Ibrasa.
- Vilar, A. (2000). O professor planificador. Porto: Asa.
- Vygotsky, L. (1978) *Mind in Society – The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Wilbrink, B. (1997). Assessment in historical perspective. *Studies in Educational Evaluation*, 22 (I), 31-48.
- William D., Lee, C. Harrison C. & Black, P. (2004). Teachers developing assessment for learning: impact on student achievement. *Assessment in Education*, Vol. 11, No. 1 49-65.
- Worthen, B. & Sanders, J. (1987). *Educational evaluation: alternative approaches and practical guidelines*. New York & London: Longman.
- Worthen, B., Sanders, J. & Fitzpatrick, J. (1997). *Program Evaluation: Alternative Approaches and Practical Guidelines* (2nd Ed.). New York & London: Longman.
- Zabalza, M. (1992). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Rio Tinto: Ed. Asa
- Zhang, Z., & Burry-Stock, J. A. (1994). *Assessment Practices Inventory*. Tuscaloosa, AL: The University of Alabama.
- Zhang, Z., & Burry-Stock, J. A. (2003). Classroom Assessment Practices and Teachers' Self-Perceived Assessment Skills. *Applied Measurement in Education*, 16 (4), 323–342.

Artigos no âmbito da tese:

Nobre, P. (2015). A avaliação das aprendizagens no ensino secundário: elementos para um inventário de práticas. In T. Estrela (Ed.). *Diversidade e Complexidade da Avaliação em Educação e Formação. Contributos da Investigação. Atas do XXII Colóquio da AFIRSE Portugal* (pp.1501-1515). Lisboa: EDUCA/AFIRSE Portugal. ISBN: 9789898272256.

Nobre, P. (accepted). Avaliação das Aprendizagens em Educação Física: o valor das práticas na formação inicial. *Annals of Research in Sport and Physical Activity* (ISSN 2182-1143). Coimbra: Universidade de Coimbra.

Legislação:

Declaração de Rectificação n.º 23/2006, de 7 de abril,

Declaração de Rectificação n.º 44/2004, de 25 de maio

Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho

Decreto-Lei n.º 176/2014 de 12 de dezembro

Decreto-Lei n.º 24/2006, de 6 de fevereiro

Decreto-Lei n.º 272/2007, de 26 de julho

Decreto-Lei n.º 91/2013 de 10 de julho

Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de agosto

Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro

Decreto-Lei n.º 7/2001 de 18 de Janeiro

Decreto-Lei n.º 74/2004 de 26 de Março

Despacho Normativo n.º 4/2006.

Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro

Lei n.º 49/2005, de 31 de Agosto

Lei n.º 85/2009 de 27 de Agosto

Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro

Portaria n.º 259/2006, de 14 de Março

PARTE VII. ANEXOS

Índice de Anexos:

Anexo 1 – Guião de entrevista aos Diretores e Coordenadores de Departamento.....	431
Anexo 2 - Itens do questionário original ordenados por categoria.....	433
Anexo 3 - Questionário sobre as práticas de avaliação (pré-teste).	436
Anexo 4 - Inventário de Práticas de Avaliação (iPratAval).	444
Anexo 5 - Comparação do número de participantes no inquérito nacional com o universo de professores em estudo.....	450
Anexo 6 - Análise descritiva de práticas de avaliação.	455
Anexo 7 – Índices sintéticos das dimensões	479
Anexo 8 – Análise de diferenças entre sexos (Teste T).....	486
Anexo 9 – Diferenças entre disciplinas com e sem exame (Teste T)	490
Anexo 10 – Análise de diferenças entre tipo de ensino (Teste T).....	493
Anexo 11 – Diferenças entre disciplinas (ANOVA Unidirecional).	499
Anexo 12 – Técnicas e instrumentos de avaliação.	503
Anexo 13 – Conceções de ensino e aprendizagem.	505
Anexo 14 – Atitudes e conceções (Regressão Linear Múltipla).....	511

Anexo 1 – Guião de entrevista aos Diretores e Coordenadores de Departamento.

Blocos temáticos	Objectivos	Questões
Concepções	<p>Identificar as concepções de ensino e aprendizagem</p> <p>Conhecer as concepções de currículo e avaliação</p> <p>Compreender as relações existentes entre as concepções de aprendizagem, currículo e avaliação</p> <p>Conhecer a influência atribuída às condições sociopolíticas relativamente ao processo de avaliação</p> <p>Conhecer a importância atribuída ao contexto da turma (alunos), da disciplina (esfera didática)</p> <p>Identificar as questões éticas associadas ao ato avaliativo</p>	<p>O que significa para si ensinar e aprender?</p> <p>E qual é a sua definição de currículo? E de avaliação?</p> <p>Considera existir relação entre estes conceitos? Porquê?</p> <p>Quais são na sua perspectiva os factores internos e externos que condicionam o processo avaliativo?</p> <p>É comum os professores referirem-se a uma dimensão ética da avaliação. Quais são as questões e os dilemas éticos que estão associadas à ação do avaliador?</p>
Práticas de avaliação	<p>Conhecer a forma como se desenvolve o processo de avaliação na escola e no departamento</p> <p>Identificar os momentos e as funções atribuídas à avaliação (concepções?)</p> <p>Conhecer o processo de referencialização utilizado na escola e no departamento</p> <p>Determinar a importância atribuída ao processo de referencialização</p> <p>Identificar graus e formas de explicitação dos critérios de avaliação</p> <p>Identificar a importância</p>	<p>Pode descrever-nos como se realiza o processo de avaliação ao nível da escola e dos departamentos? Existe um planeamento da avaliação? Que passos envolve? Quem intervém?</p> <p>Quando avaliam fazem-no com que intenção? Existem interesses diferenciados? Quais?</p> <p>Como definem as referencias a partir das quais avaliam os alunos? Qual a importância da sua definição e como são utilizados?</p> <p>Como são utilizados os programas de cada disciplina na definição dos referenciais?</p>

	<p>atribuída às definições sobre avaliação dos programas das disciplinas</p> <p>Determinar os instrumentos utilizados e privilegiados</p> <p>Determinar procedimentos associados ao controlo da qualidade da avaliação</p> <p>Identificar procedimentos de meta-avaliação</p>	<p>Que instrumentos utilizam na avaliação das aprendizagens dos alunos?</p> <p>Existe preocupação com a qualidade da avaliação? Como fazem para controlar a qualidade da avaliação que realizam?</p>
Usos da avaliação	<p>Conhecer a utilização dada aos dados da avaliação dos alunos (professor, alunos, grupo, departamento, escola)</p> <p>Caracterizar os usos da avaliação comuns a cada departamento</p> <p>Identificar diferenças de utilização da avaliação no seio dos departamentos</p> <p>Identificar os usos da avaliação normalizados a nível da escola</p> <p>Conhecer a utilização dada aos resultados dos exames externos dos alunos</p> <p>Identificar formas de disseminação dos resultados da avaliação no departamento e na escola</p>	<p>Qual é a utilização que dão aos resultados dos alunos ao longo dos vários momentos de avaliação?</p> <p>Quais são as diferenças que considera mais significativas no uso dos resultados pelos vários departamentos e grupos disciplinares? A que se devem?</p> <p>Que procedimentos são comuns à escola?</p> <p>Como são utilizados os dados das avaliações externas dos vossos alunos? Que consequências produzem relativamente ao ensino, à aprendizagem, ao currículo?</p>
Opinião sobre o agir avaliativo	<p>Conhecer a opinião sobre o agir avaliativo da escola e dos departamentos (elementos positivos, a melhorar)</p> <p>Determinar indicadores do agir avaliativo percebidos como influenciadores do desempenho dos alunos</p>	<p>Qual é a sua opinião sobre a ação avaliativa da escola/departamento? O que pode melhorar e como?</p> <p>Na vossa ação avaliativa, quais são as características que considera influenciarem, positiva ou negativamente, o desempenho dos alunos? Porquê?</p>

Anexo 2 - Itens do questionário original ordenados por categoria.

Nº Quest.	Categoria	Nº Lime Survey	Dimensão A. ANTES DA INTERAÇÃO Itens do questionário original ordenados por categoria
1	A1.AIPlanAv	1	B31. Determinar o papel das várias funções de avaliação
4		4	B35. Consultar o projeto educativo/curricular ou plano de turma
5		5	B32. Consultar a legislação sobre currículo e avaliação das aprendizagens
6		6	B11. Definir os momentos de avaliação
9		9	B09. Utilizar tabelas de especificações para definir o que avaliar
10		10	A66. Reconhecer metodologias de avaliação antiéticas, ilegais ou inapropriadas.
16		16	B07. Definir um protocolo de avaliação inicial
18		18	B71. Determinar a utilização a dar aos resultados dos vários momentos de avaliação
19		19	B01. Escolher métodos ou formas de avaliação
20		20	A44. Desenvolver procedimentos de classificação sistemáticos.
25		25	B13. Utilizar a avaliação anterior para orientar e definir o ensino
32		32	A51. Atribuir pesos diferentes a projetos, exames, trabalhos de casa, provas de desempenho, para atribuir notas finais de período.
33		33	B05. Planear e organizar a avaliação
34		34	B12. Selecionar os intervenientes na avaliação (professor, alunos)
35		35	B36. Consultar os documentos de orientação da avaliação do grupo disciplinar ou departamento
7	A2.AIPlanEn	7	B06. Integrar a avaliação nas unidades de ensino
8		8	B03. Definir objetivos e resultados de aprendizagem
17		17	B65. Utilizar os resultados da avaliação anterior no planeamento do ensino
21		21	A64. Evitar ensinar para o teste quando se preparam os alunos para os testes ou provas de desempenho.
2	A3.AIRef	2	B66. Aferir critérios de avaliação
13		13	B69. Verificar a qualidade do referencial utilizado
14		14	A22. Definir previamente escalas de avaliação do desempenho ou performance.
24		24	B27. Definir níveis de desempenho
26		26	B28. Construir pautas ou rubricas de avaliação
30		30	B80. Analisar os programas para definição de referenciais de desempenho
31	31	A19. Construir modelos de resposta para graduar respostas do tipo de ensaio	
3	A4.AISit	3	B20. Idealizar ou criar situações de avaliação
15		15	A21. Alinhar tarefas de desempenho com a instrução e os objectivos da disciplina.
11	A5.AIInstr	11	A03. Rever testes ou provas elaboradas por outros professores ou por si, para adequar às suas práticas de ensino (ao que ensina).
12		12	B10. Construir instrumentos de avaliação novos ou originais
22		22	B56. Construir listas de verificação
23		23	A08. Determinar se um teste realizado a nível nacional é válido para a avaliação dos seus alunos.
27		27	A12. Elaborar testes de papel e lápis.
28		28	B23. Construir sistemas de produção de classificações
29		29	B29. Verificar a qualidade dos itens de um teste
36	36	B55. Criar escalas de avaliação	

Codificação de itens em relação à fonte: A(*nm*) – Assessment Practices Inventory de Zhang & Burry-Stock (1994, 2003); B(*nm*) – entrevistas informantes-chave e quadro teórico do estudo

Nº Quest.	Categoria	Nº Lime Survey	Dimensão B. DURANTE A INTERAÇÃO Itens do questionário original ordenados por categoria
39	B1.IRec	3	B21. Administrar provas de desempenho ou performance autênticas (globais)
40		4	B19. Administrar provas de desempenho ou performance analíticas
44		8	A31. Utilizar portefólios para avaliar o progresso dos alunos.
47		11	A07. Avaliar os alunos através da observação
51		15	B64. Recolher informação sobre os conhecimentos prévios dos alunos
52		16	A38. Obter informação de diagnóstico a partir de testes ou provas standardizadas.
53		17	B22. Utilizar a avaliação como forma de sumariar o que os alunos aprenderam
54		18	A32. Cumprir o protocolo de administração de testes ou provas standardizadas externos (tempo, limitações...).
55		19	B14. Recolher dados informalmente
61		25	A24. Registrar dados formalmente sobre o desempenho dos alunos enquanto os observa
62		26	B18. Administrar testes
59		B2.IQuest	23	B51. Realizar questionamentos orais aos alunos sem aviso
60	24		A04. Efetuar questionamentos ou aplicar questionários com aviso prévio
50	B3.IInterp	14	B58. Avaliar atividades de grupo em tempo real
58		22	B57. Avaliar atividades individuais em tempo real
63		27	B53. Avaliar respostas orais dos alunos
64		28	B24. Avaliar informalmente os alunos
37	B4.IInfo	1	B59. Utilizar a avaliação como autorregulação do próprio aluno
41		5	A61. Comunicar os resultados da avaliação aos alunos
42		6	B42. Fornecer feedback para melhorar o desempenho dos alunos
43		7	B60. Informar os alunos acerca dos objetivos de aprendizagem
45		9	B50. Usar a avaliação para orientar a aprendizagem dos alunos
46		10	A59. Fornecer feedback oral aos alunos
48		12	A50. Informar a turma sobre a classificação dos alunos com necessidades especiais.
49		13	A49. Informar antecipadamente os alunos de como as notas vão ser atribuídas.
56		20	B61. Informar os alunos acerca dos critérios de desempenho
57		21	B76. Publicitar ou divulgar os critérios de avaliação aos alunos
38	B5.IDec	2	B81. Reajustar o ensino em função do desenvolvimento da aula

Codificação de itens em relação à fonte: A(*nm*) – Assessment Practices Inventory de Zhang & Burry-Stock (1994, 2003); B(*nm*) – entrevistas informantes-chave e quadro teórico do estudo.

Nº Quest.	Categoria	Nº Lime Survey	Dimensão C. APÓS A INTERAÇÃO Itens do questionário original ordenados por categoria
73	C1.PIReg	9	B82. Registrar dados do desempenho dos alunos em diferido
65	C2.PIInterp	1	B62. Analisar os valores de desempenho global da turma
67		3	B68. Verificar a qualidade do sistema de avaliação
68		4	B72. Avaliar trabalhos realizados em casa pelos alunos
69		5	A26. Avaliar a participação individual na classe.
70		6	B26. Corrigir provas sumativas intermédias (parcelares)
77		13	B73. Avaliar produções escritas livres ou condicionadas dos alunos
79		15	A33. Interpretar os resultados de testes standard para os alunos e pais.
82		18	B52. Analisar instrumentos ou materiais de avaliação previamente realizados por outros
88		24	A67. Reconhecer utilizações dos resultados da avaliação antiéticas, ilegais ou inapropriadas.
89		25	A35. Calcular e interpretar tendências centrais e variabilidade para os testes ou provas elaboradas pelos professores.
91		27	B40. Comparar resultados entre as turmas ou escolas
94		30	A27. Avaliar a participação em grupo na classe.
95		31	B25. Corrigir provas sumativas
71	C3.PIDec	7	A41. Utilizar os resultados da avaliação para tomar decisões de seriação ou promoção
78		14	A42. Utilizar os resultados da avaliação para determinar melhorias na turma.
86		22	A43. Utilizar os resultados da avaliação para determinar a eficácia da escola.
87		23	B70. Verificar a qualidade dos instrumentos
98		34	A37. Rever os testes com base na análise dos itens.
99		35	B81. Redefinir os referenciais de avaliação
101		37	B63. Utilizar os dados da turma para reestruturar o ensino
103		39	A58. Atribuir classificações.
104		40	B46. Discutir os resultados de avaliação com os outros professores
74		C4.PIInfo	10	A63. Comunicar os resultados da avaliação aos outros professores.
76	12		A62. Comunicar os resultados da avaliação aos pais e encarregados de educação.
80	16		B43. Fornecer feedback escrito aos alunos
84	20		B74. Informar os alunos sobre os seus resultados de aprendizagem
92	28		B77. Fornecer feedback aos alunos através da internet (rede fechada da escola, email)
102	38		A65. Proteger a confidencialidade dos alunos em relação às classificações obtidas.
66	C5.PIClass	2	B49. Classificar provas de desempenho
72		8	B67. Classificar os alunos
75		11	A52. Integrar atividades extra no cálculo das notas.
81		17	A54. Integrar o comportamento dos alunos no cálculo de notas.
83		19	A46. Utilizar um modelo de classificação baseado na comparação dos alunos com a média da turma (norma).
85		21	A53. Integrar as capacidades dos alunos no cálculo de notas.
90		26	A56. Integrar o esforço dos alunos no cálculo de notas.
93		29	A47. Utilizar um modelo de classificação referenciado a critérios
96		32	A55. Integrar o progresso dos alunos no cálculo de notas.
97		33	A57. Integrar as presenças dos alunos no cálculo das notas.
100		36	B48. Classificar provas escritas

Codificação de itens em relação à fonte: A(*nm*) – Assessment Practices Inventory de Zhang & Burry-Stock (1994, 2003); B(*nm*) – entrevistas informantes-chave e quadro teórico do estudo.

Anexo 3 - Questionário sobre as práticas de avaliação (pré-teste).

QUESTIONÁRIO

Importância atribuída pelos professores às ações de avaliação no ensino secundário.

Exmo.(a). Senhor (a) Professor (a), caro (a) colega

O presente questionário tem como objetivo estudar as práticas de avaliação dos professores do ensino secundário e faz parte de uma investigação desenvolvida pelo professor Paulo Renato Bernardes Nobre, da Universidade de Coimbra, no âmbito de um programa de doutoramento.

O questionário inclui três partes associadas ao desenvolvimento da avaliação: 1) Antes da Interação (Planeamento); Interação (Durante a aula); Pós-Interação (Depois da aula) que integram procedimentos que são comuns a várias disciplinas e outros específicos de disciplinas como a que lecciona. Inclui ainda blocos sobre o tempo gasto, sobre as conceções de aprendizagem, ensino e avaliação e sobre as condicionantes da avaliação.

Para o efeito, solicitamos o seu contributo indicando o grau de frequência com que realiza cada tarefa/ação e a respetiva relevância para as aprendizagens dos alunos, tendo por referência as suas práticas e a forma como entende o processo de avaliação das aprendizagens dos alunos no âmbito da disciplina que lecciona. Nos últimos blocos pedimos que indique o tempo gasto em avaliação e manifeste a sua concordância com as afirmações apresentadas, terminando com a indicação de fatores condicionantes da avaliação.

A sua participação neste estudo é muito importante, como contributo para a produção de conhecimento sobre a avaliação das aprendizagens no Ensino Secundário. Os questionários são anónimos e os dados recolhidos confidenciais, servindo apenas para fins de investigação.

Lembramos que não existem nem boas nem más respostas.. Apenas a sua opinião é importante.

I. Identificação

Preencha o quadro seguinte com os seus dados pessoais – assinale com [x] onde se aplique:

1. Idade: _____ anos.
2. Sexo: M F
3. Ano(s) que lecciona: 10º 11º 12º
- 3.1. Leciona no ensino secundário: Público Privado
- 3.2. É coordenador(a) de Grupo de Recrutamento Não Sim
- 3.3. É coordenador(a) de Departamento Não Sim
- 3.4. Disciplina que lecciona no presente ano letivo (com maior carga horária) _____
- 3.5. É uma disciplina com exame externo? Não Sim No(s) ano(s): 10º 11º 12º
4. Tempo de serviço: _____ anos.
5. Curso de formação inicial para a docência:

6. Instituição: _____
7. Grau(s) académico(s) que possui (assinale o mais elevado):
Bacharelato Licenciatura Mestrado Doutoramento
8. Na sua formação inicial frequentou uma cadeira específica de avaliação pedagógica?
Sim Não
9. Como docente frequentou ações de formação contínua no domínio da avaliação pedagógica ou da avaliação das aprendizagens? Sim Não

II. Importância atribuída às ações realizadas antes da interação (planeamento)

10. Em relação ao desenvolvimento dos processos de avaliação das aprendizagens dos seus alunos, classifique as ações que se seguem de acordo com o grau de importância que lhes atribui, assinalando a sua opção com um [X]:

		+				-	Não se aplica
		Muito importante	Importante	Pouco importante	Nada importante		
01	B31. Determinar o papel das várias funções de avaliação						
02	B66. Aferir critérios de avaliação						
03	B20. Idealizar ou criar situações de avaliação						
04	B35. Consultar o projeto educativo/curricular ou plano de turma						
05	B32. Consultar a legislação sobre currículo e avaliação das aprendizagens						
06	B11. Definir os momentos de avaliação						
07	B06. Integrar a avaliação nas unidades de ensino						
08	B03. Definir objetivos e resultados de aprendizagem						
09	B09. Utilizar tabelas de especificações para definir o que avaliar						
10	A66. Reconhecer metodologias de avaliação antiéticas, ilegais ou inapropriadas.						
11	A03. Rever testes ou provas elaboradas por outros professores ou por si, para adequar às suas práticas de ensino (ao que ensina).						
12	B10. Construir instrumentos de avaliação novos ou originais						
13	B69. Verificar a qualidade do referencial utilizado						
14	A22. Definir previamente escalas de avaliação do desempenho ou performance.						
15	A21. Alinhar tarefas de desempenho com a instrução e os objectivos da disciplina.						
16	B07. Definir um protocolo de avaliação inicial						
17	B65. Utilizar os resultados da avaliação anterior no planeamento do ensino						
18	B71. Determinar a utilização a dar aos resultados dos vários momentos de avaliação						
19	B01. Escolher métodos ou formas de avaliação						
20	A44. Desenvolver procedimentos de classificação sistemáticos.						
21	A64. Evitar ensinar para o teste quando se preparam os alunos para os testes ou provas de desempenho.						
22	B56. Construir listas de verificação						

		+				-	Não se aplica
		Muito importante	Importante	Pouco importante	Nada importante		
23	A08. Determinar se um teste realizado a nível nacional é válido para a avaliação dos seus alunos.						
24	B27. Definir níveis de desempenho						
25	B13. Utilizar a avaliação anterior para orientar e definir o ensino						
26	B28. Construir pautas ou rubricas de avaliação						
27	A12. Elaborar testes de papel e lápis.						
28	B23. Construir sistemas de produção de classificações						
29	B29. Verificar a qualidade dos itens de um teste						
30	B80. Analisar os programas para definição de referenciais de desempenho						
31	A19. Construir modelos de resposta para graduar respostas do tipo de ensaio						
32	A51. Atribuir pesos diferentes a projetos, exames, trabalhos de casa, provas de desempenho, para atribuir notas finais de período.						
33	B05. Planear e organizar a avaliação						
34	B12. Selecionar os intervenientes na avaliação (professor, alunos)						
35	B36. Consultar os documentos de orientação da avaliação do grupo disciplinar ou departamento						
36	B55. Criar escalas de avaliação						

III. Importância atribuída às ações realizadas durante a interação (durante a aula)

11. Em relação ao desenvolvimento dos processos de avaliação das aprendizagens dos seus alunos, classifique as ações que se seguem de acordo com o grau de importância que lhes atribui, assinalando a sua opção com um [X]:

		+				-	Não se aplica
		Muito importante	Importante	Pouco importante	Nada importante		
37	B59. Utilizar a avaliação como autorregulação do próprio aluno						
38	B81. Reajustar o ensino em função do desenvolvimento da aula						
39	B21. Administrar provas de desempenho ou performance autênticas (globais)						
40	B19. Administrar provas de desempenho ou performance analíticas						
41	A61. Comunicar os resultados da avaliação aos alunos						

		+		-		Não se aplica
		Muito importante	Importante	Pouco importante	Nada importante	
42	B42. Fornecer feedback para melhorar o desempenho dos alunos					
43	B60. Informar os alunos acerca dos objetivos de aprendizagem					
44	A31. Utilizar portefólios para avaliar o progresso dos alunos.					
45	B50. Usar a avaliação para orientar a aprendizagem dos alunos					
46	A59. Fornecer feedback oral aos alunos					
47	A07. Avaliar os alunos através da observação					
48	A50. Informar a turma sobre a classificação dos alunos com necessidades especiais.					
49	A49. Informar antecipadamente os alunos de como as notas vão ser atribuídas.					
50	B58. Avaliar atividades de grupo em tempo real					
51	B64. Recolher informação sobre os conhecimentos prévios dos alunos					
52	A38. Obter informação de diagnóstico a partir de testes ou provas estandardizadas.					
53	B22. Utilizar a avaliação como forma de sumariar o que os alunos aprenderam					
54	A32. Cumprir o protocolo de administração de testes ou provas estandardizadas externos (tempo, limitações...).					
55	B14. Recolher dados informalmente					
56	B61. Informar os alunos acerca dos critérios de desempenho					
57	B76. Publicitar ou divulgar os critérios de avaliação aos alunos					
58	B57. Avaliar atividades individuais em tempo real					
59	B51. Realizar questionamentos orais aos alunos sem aviso					
60	A04. Efetuar questionamentos ou aplicar questionários com aviso prévio					
61	A24. Registrar dados formalmente sobre o desempenho dos alunos enquanto os observa					
62	B18. Administrar testes					
63	B53. Avaliar respostas orais dos alunos					
64	B24. Avaliar informalmente os alunos					

IV. Importância atribuída às ações realizadas após a interação (depois da aula)

12. Em relação ao desenvolvimento dos processos de avaliação das aprendizagens dos seus alunos, classifique as ações que se seguem de acordo com o grau de importância que lhes atribui, assinalando a sua opção com um [X]:

		+		-		Não se aplica
		Muito importante	Importante	Pouco importante	Nada importante	
65	B62. Analisar os valores de desempenho global da turma					
66	B49. Classificar provas de desempenho					
67	B68. Verificar a qualidade do sistema de avaliação					
68	B72. Avaliar trabalhos realizados em casa pelos alunos					
69	A26. Avaliar a participação individual na classe.					
70	B26. Corrigir provas sumativas intermédias (parcelares)					
71	A41. Utilizar os resultados da avaliação para tomar decisões de seriação ou promoção					
72	B67. Classificar os alunos					
73	B82. Registrar dados do desempenho dos alunos em diferido					
74	A63. Comunicar os resultados da avaliação aos outros professores.					
75	A52. Integrar atividades extra no cálculo das notas.					
76	A62. Comunicar os resultados da avaliação aos pais e encarregados de educação.					
77	B73. Avaliar produções escritas livres ou condicionadas dos alunos					
78	A42. Utilizar os resultados da avaliação para determinar melhorias na turma.					
79	A33. Interpretar os resultados de testes standard para os alunos e pais.					
80	B43. Fornecer feedback escrito aos alunos					
81	A54. Integrar o comportamento dos alunos no cálculo de notas.					
82	B52. Analisar instrumentos ou materiais de avaliação previamente realizados por outros					
83	A46. Utilizar um modelo de classificação baseado na comparação dos alunos com a média da turma (norma).					
84	B74. Informar os alunos sobre os seus resultados de aprendizagem					
85	A53. Integrar as capacidades dos alunos no cálculo de notas.					
86	A43. Utilizar os resultados da avaliação para determinar a eficácia da escola.					

		+		-		Não se aplica
		Muito importante	Importante	Pouco importante	Nada importante	
87	B70. Verificar a qualidade dos instrumentos					
88	A67. Reconhecer utilizações dos resultados da avaliação antiéticas, ilegais ou inapropriadas.					
89	A35. Calcular e interpretar tendências centrais e variabilidade para os testes ou provas elaboradas pelos professores.					
90	A56. Integrar o esforço dos alunos no cálculo de notas.					
91	B40. Comparar resultados entre as turmas ou escolas					
92	B77. Fornecer feedback aos alunos através da internet (rede fechada da escola, email)					
93	A47. Utilizar um modelo de classificação referenciado a critérios					
94	A27. Avaliar a participação em grupo na classe.					
95	B25. Corrigir provas sumativas					
96	A55. Integrar o progresso dos alunos no cálculo de notas.					
97	A57. Integrar as presenças dos alunos no cálculo das notas.					
98	A37. Rever os testes com base na análise dos itens.					
99	B81. Redefinir os referenciais de avaliação					
100	B48. Classificar provas escritas					
101	B63. Utilizar os dados da turma para reestruturar o ensino					
102	A65. Proteger a confidencialidade dos alunos em relação às classificações obtidas.					
103	A58. Atribuir classificações.					
104	B46. Discutir os resultados de avaliação com os outros professores					

Por favor, passe para a página seguinte, para responder a um bloco sobre o tempo gasto com a avaliação e depois sobre as suas concepções, terminando o questionário.

V. Tempo dedicado e momento de realização das ações de avaliação.

13. Tendo por base o modo como desenvolve efetivamente o processo de avaliação das aprendizagens dos seus alunos, indique em relação aos grupos de ações (tarefas) seguintes o tempo que gasta, por estimativa, para cada um. Em seguida assinale com "X" o momento em que realiza estas tarefas.

		Horas (h) ou minutos (min) gastos por semana
105	Planeamento do processo de ensino e avaliação	
106	Definição dos objetivos de avaliação e das tarefas a realizar pelos alunos	
107	Fixação dos critérios de realização das tarefas	
108	Explicitação dos padrões ou níveis de desempenho	
109	Produção de instrumentos de avaliação	
110	Recolha de dados informal sobre o desempenho dos alunos	
111	Recolha de dados formal: administrar testes, provas de desempenho, observação com registo, etc.	
112	Registo de dados em diferido (depois das aulas)	
113	Interpretação ou valoração das execuções e produções dos alunos (correção testes, produções escritas, valorar desempenhos...)	
114	Informação e fornecimento de feedback ao aluno sobre o seu desempenho	
115	Tomada de decisões de reajustamento do ensino e da aprendizagem	
116	Classificação dos desempenhos, provas, exames, ensaios, etc., dos alunos	
117	Análise e reajustamento do sistema de avaliação	

14. De acordo com a sua experiência docente e em relação à totalidade da sua carga horária (40 horas semanais), indique o peso relativo do tempo total do seu trabalho que gasta em tarefas de avaliação.

Assinale com "X" a percentagem de tempo dedicada a avaliação, na escala seguinte.

118	Percentagem do tempo total de prática docente dedicado à avaliação	0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
		<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"/>	<input type="checkbox"/>

15. De acordo com a sua experiência docente, indique o tempo que gasta em tarefas de avaliação para além das 40 horas semanais de trabalho definidas oficialmente:

Tempo suplementar de trabalho semanal dedicado à avaliação: horas.

VI. Concepções de aprendizagem, ensino e avaliação

16. Em relação ao desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem e de avaliação das aprendizagens dos alunos na disciplina que lecciona, manifeste agora o seu grau de concordância com as afirmações seguintes, assinalando um [X]:

		+			-	
		Concordo totalmente	Concordo	Concordo ou Discordo em parte	Discordo	Discordo totalmente
119	A avaliação deve realizar-se de forma analítica, a partir de uma análise dos componentes separados.					
120	Ensinar é orientar o aluno para uma produção do conhecimento a partir de atividades sociais reais e autênticas.					
121	Aprender é uma resposta a determinado estímulo externo.					
122	A avaliação deve ser autêntica e promover a regulação do ensino e a autorregulação do aluno.					
123	Ensinar é auxiliar os alunos a avaliar os seus esquemas mentais e promover a sua renovação					
124	A avaliação deve ser holística e centrar-se na capacidade de o aluno lidar socialmente com situações complexas.					
125	Aprender é uma construção do aluno, personalizada, que é realizada com base nos seus adquiridos.					
126	Ensinar é treinar o aluno para produzir respostas adequadas aos estímulos.					
127	Aprender é uma atividade social e colaborativa em que o conhecimento é produzido e desenvolvido em grupo.					

Grato pela colaboração.

Data: ___/___/___

Anexo 4 - Inventário de Práticas de Avaliação (iPratAval).

QUESTIONÁRIO

Importância atribuída pelos professores às ações de avaliação no ensino secundário.

Exmo.(a). Senhor (a) Professor (a), caro (a) colega

O presente questionário tem como objetivo estudar as práticas de avaliação dos professores do ensino secundário e faz parte de uma investigação desenvolvida pelo professor Paulo Renato Bernardes Nobre, da Universidade de Coimbra, no âmbito de um programa de doutoramento.

O questionário inclui três partes associadas ao desenvolvimento da avaliação: 1) Antes da Interação (Planeamento); Interação (Durante a aula); Pós-Interação (Depois da aula) que integram procedimentos que são comuns a várias disciplinas e outros específicos de disciplinas como a que lecciona. Inclui ainda blocos sobre o tempo gasto, sobre as conceções de aprendizagem, ensino e avaliação e sobre as condicionantes da avaliação.

Para o efeito, solicitamos o seu contributo indicando o grau de frequência com que realiza cada tarefa/ação e a respetiva relevância para as aprendizagens dos alunos, tendo por referência as suas práticas e a forma como entende o processo de avaliação das aprendizagens dos alunos no âmbito da disciplina que lecciona. Nos últimos blocos pedimos que indique o tempo gasto em avaliação e manifeste a sua concordância com as afirmações apresentadas, terminando com a indicação de fatores condicionantes da avaliação.

A sua participação neste estudo é muito importante, como contributo para a produção de conhecimento sobre a avaliação das aprendizagens no Ensino Secundário. Os questionários são anónimos e os dados recolhidos confidenciais, servindo apenas para fins de investigação.

Lembramos que não existem nem boas nem más respostas.. Apenas a sua opinião é importante.

I. Identificação

Preencha o quadro seguinte com os seus dados pessoais – assinale com [x] onde se aplique:

1. Idade: _____ anos.
2. Sexo: M F
3. Ano(s) que lecciona: 10º 11º 12º
- 3.1. Leciona no ensino secundário: Público Privado
- 3.2. É coordenador(a) de Grupo de Recrutamento Não Sim
- 3.3. É coordenador(a) de Departamento Não Sim
- 3.4. Disciplina que lecciona no presente ano letivo (com maior carga horária) _____
- 3.5. É uma disciplina com exame externo? Não Sim No(s) ano(s): 10º 11º 12º
4. Tempo de serviço: _____ anos.
5. Curso de formação inicial para a docência:

6. Instituição: _____
7. Grau(s) académico(s) que possui (assinale o mais elevado):
Bacharelato Licenciatura Mestrado Doutoramento
8. Na sua formação inicial frequentou uma cadeira específica de avaliação pedagógica?
Sim Não
9. Como docente frequentou ações de formação contínua no domínio da avaliação pedagógica ou da avaliação das aprendizagens? Sim Não

II. Ações de avaliação das aprendizagens realizadas antes da interação (planeamento da avaliação).

10. Tendo por base o modo como desenvolve efetivamente o processo de avaliação das aprendizagens dos seus alunos, indique o grau de frequência com que realiza as ações que se seguem e, em seguida, o grau de relevância de cada uma destas ações para a aprendizagem dos alunos. (Assinale a sua opção com "X" onde aplicável).

		10.1. Frequência				10.2. Grau de relevância para as aprendizagens dos alunos							
		Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre	NADA relevante				MUITO relevante			
						1	2	3	4	5	6	7	
01	A101. Organizar o processo de avaliação.												
02	A102. Definir referenciais.												
03	A103. Estabelecer as funções e ponderações da avaliação.												
04	A104. Definir os momentos de avaliação.												
05	A105. Consultar os normativos e dados.												
06	A106. Verificar a qualidade da avaliação.												
07	A201. Definir objetivos e resultados												
08	A202. Usar a avaliação para planear o ensino												
09	A203. Definir momentos de apoio às aprendizagens dos alunos												
10	A204. Estabelecer momentos de preparação para os testes ou exames												
11	A205. Evitar ensinar para o teste quando se preparam os alunos para os testes ou provas de desempenho												
12	A301. Definir níveis e pautas de desempenho												
14	A302. Verificar a qualidade do referencial												
13	A303. Definir escalas de avaliação a partir do programa												
15	A304. Produzir referenciais com base nos exames nacionais ou no banco de itens												
16	A401. Criar situações de avaliação alinhadas com o ensino												
17	A501. Verificar a qualidade dos instrumentos												
18	A502. Produzir instrumentos de avaliação originais												
19	A503. Verificar a adequação de instrumentos às práticas de ensino												
20	A504. Produzir instrumentos de avaliação com base nos exames nacionais ou no banco de itens												

III. Ações de avaliação das aprendizagens realizadas durante a interação (durante a aula).

11. Tendo por base o modo como desenvolve efetivamente o processo de avaliação das aprendizagens dos seus alunos, pedimos-lhe que indique agora o grau de frequência com que realiza as ações que se seguem, relativas ao momento de interação com os alunos e, em seguida, o grau de relevância de cada uma destas ações para a aprendizagem dos alunos. (Assinale a sua opção com "X" onde aplicável).

		10.1. Frequência				10.2. Grau de relevância para as aprendizagens dos alunos						
		Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre	NADA relevante				MUITO relevante		
						1	2	3	4	5	6	7
21	B101. Aplicar testes sumativos											
22	B102. Administrar provas de desempenho autênticas											
23	B103. Observar os alunos com registo formal											
24	B104. Recolher dados de modo informal											
25	B105. Diagnosticar os conhecimentos adquiridos											
26	B106. Cumprir o protocolo de administração de testes ou provas estandardizadas externos (tempo, limitações...).											
27	B107. Administrar testes de natureza formativa											
28	B201. Realizar questionamentos aos alunos											
29	B301. Avaliar atividades dos alunos em tempo real											
30	B401. Fornecer feedback aos alunos											
31	B402. Informar os alunos sobre os critérios de avaliação											
32	B403. Usar a avaliação para regular a aprendizagem dos alunos											
33	B501. Reajustar o ensino em função do desenvolvimento da aula											

IV. Ações de avaliação das aprendizagens realizadas após a interação (depois da aula).

12. Tendo por base o modo como desenvolve efetivamente o processo de avaliação das aprendizagens dos seus alunos, indique o grau de frequência com que realiza as ações que se seguem e, em seguida, o grau de relevância de cada uma destas ações para a aprendizagem dos alunos. (Assinale a sua opção com um "X" onde aplicável).

		10.1. Frequência				10.2. Grau de relevância para as aprendizagens dos alunos							
		Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre	NADA relevante				MUITO relevante			
						1	2	3	4	5	6	7	
34	C101. Registrar dados do desempenho dos alunos em diferido												
35	C201. Analisar e comparar resultados dos alunos												
36	C202. Avaliar produções dos alunos												
37	C203. Analisar materiais de avaliação realizados por outros												
38	C204. Aferir a legalidade e o rigor ético do uso dos resultados												
39	C205. Verificar a qualidade do sistema de avaliação produzido												
40	C206. Comparar os resultados da avaliação interna com a avaliação externa												
41	C301. Redefinir o ensino ou a avaliação												
42	C302. Determinar a progressão dos alunos, com base na avaliação												
43	C303. Determinar a eficácia da escola e dos professores												
44	C304. Atribuir classificações aos alunos												
45	C305. Fornecer informação ao aluno para reorientar a sua aprendizagem												
46	C401. Comunicar os resultados aos alunos ou aos encarregados de educação												
47	C402. Fornecer feedback aos alunos												
48	C501. Integrar o progresso e o empenho dos alunos no cálculo de notas												
49	C502. Classificar o desempenho dos alunos												
50	C503. Integrar atividades não programadas no cálculo de notas												
51	C504. Classificar os alunos comparando-os com a média da turma												
52	C505. Classificar provas ou exames escritos												
53	C506. Classificar os alunos com base em critérios predefinidos												

Por favor passe para a página seguinte, onde lhe pedimos uma estimativa do tempo gasto na avaliação e a sua opinião sobre as definições de aprendizagem, ensino e avaliação.

V. Tempo dedicado e momento de realização das ações de avaliação.

13. Tendo por base o modo como desenvolve efetivamente o processo de avaliação das aprendizagens dos seus alunos, indique em relação aos grupos de ações (tarefas) seguintes o tempo que gasta, por estimativa, para cada um. Em seguida assinale com "X" o momento em que realiza estas tarefas.

		Horas (h) ou minutos (min) gastos por semana
54	Planeamento do processo de ensino e avaliação	
55	Definição dos objetivos de avaliação e das tarefas a realizar pelos alunos	
56	Fixação dos critérios de realização das tarefas	
57	Explicitação dos padrões ou níveis de desempenho	
58	Produção de instrumentos de avaliação	
59	Recolha de dados informal sobre o desempenho dos alunos	
60	Recolha de dados formal: administrar testes, provas de desempenho, observação com registo, etc.	
61	Registo de dados em diferido (depois das aulas)	
62	Interpretação ou valoração das execuções e produções dos alunos (correção testes, produções escritas, valorar desempenhos...)	
63	Informação e fornecimento de feedback ao aluno sobre o seu desempenho	
64	Tomada de decisões de reajustamento do ensino e da aprendizagem	
65	Classificação dos desempenhos, provas, exames, ensaios, etc., dos alunos	
66	Análise e reajustamento do sistema de avaliação	

14. De acordo com a sua experiência docente e em relação à totalidade da sua carga horária (40 horas semanais), indique o peso relativo do tempo total do seu trabalho que gasta em tarefas de avaliação.

Assinale com "X" a percentagem de tempo dedicada a avaliação, na escala seguinte.

67	Percentagem do tempo total de prática docente dedicado à avaliação	0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100

15. De acordo com a sua experiência docente, indique o tempo que gasta em tarefas de avaliação para além das 40 horas semanais de trabalho definidas oficialmente:

Tempo suplementar de trabalho semanal dedicado à avaliação: horas.

VI. Concepções de aprendizagem, ensino e avaliação

16. Em relação ao desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem e de avaliação das aprendizagens dos alunos na disciplina que lecciona, manifeste agora o seu grau de concordância com as afirmações seguintes, assinalando um [X]:

		+			-	
		Concordo totalmente	Concordo	Concordo ou Discordo em parte	Discordo	Discordo totalmente
68	A avaliação deve realizar-se de forma analítica, a partir de uma análise dos componentes separados.					
69	Ensinar é orientar o aluno para uma produção do conhecimento a partir de atividades sociais reais e autênticas.					
70	Aprender é uma resposta a determinado estímulo externo.					
71	A avaliação deve ser autêntica e promover a regulação do ensino e a autorregulação do aluno.					
72	Ensinar é auxiliar os alunos a avaliar os seus esquemas mentais e promover a sua renovação					
73	A avaliação deve ser holística e centrar-se na capacidade de o aluno lidar socialmente com situações complexas.					
74	Aprender é uma construção do aluno, personalizada, que é realizada com base nos seus adquiridos.					
75	Ensinar é treinar o aluno para produzir respostas adequadas aos estímulos.					
76	Aprender é uma atividade social e colaborativa em que o conhecimento é produzido e desenvolvido em grupo.					

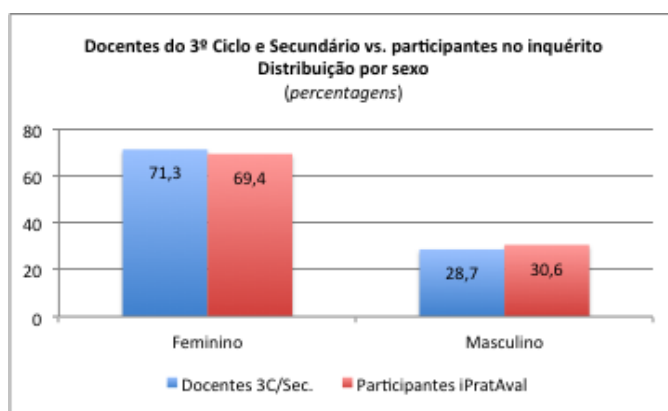
Grato pela colaboração.

Data: ___/___/___

Anexo 5 - Comparação do número de participantes no inquérito nacional com o universo de professores em estudo

A. Distribuição de docentes e de participantes por sexo

Sexo	Docentes do 3º Ciclo e Secundário (N=72509) ⁴⁷		Participantes no inquérito - iPratAval (N=1002)	
	Freq.	%	Freq.	%
Feminino	51593	71,3	695	69,4
Masculino	20916	28,7	307	30,6
Total	72509	100	1002	100

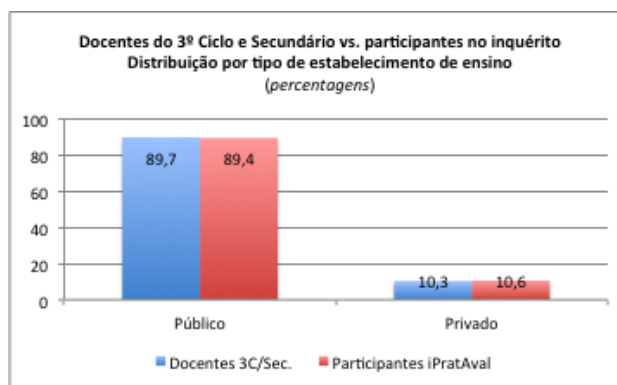


B. Distribuição de docentes e de participantes por tipo de estabelecimento de ensino

Tipo de estabelecimento de ensino	Docentes do 3º Ciclo e Secundário (N=72509) ⁴⁸		Participantes no inquérito - iPratAval (N=1002)	
	Freq.	%	Freq.	%
Público	65074	89,7	896	89,4
Privado	7435	10,3	106	10,6
Total	72509	100	1002	100

⁴⁷ Fonte: *Estatísticas da Educação 2013/2014* (DGEEC/DSEE, 2015).

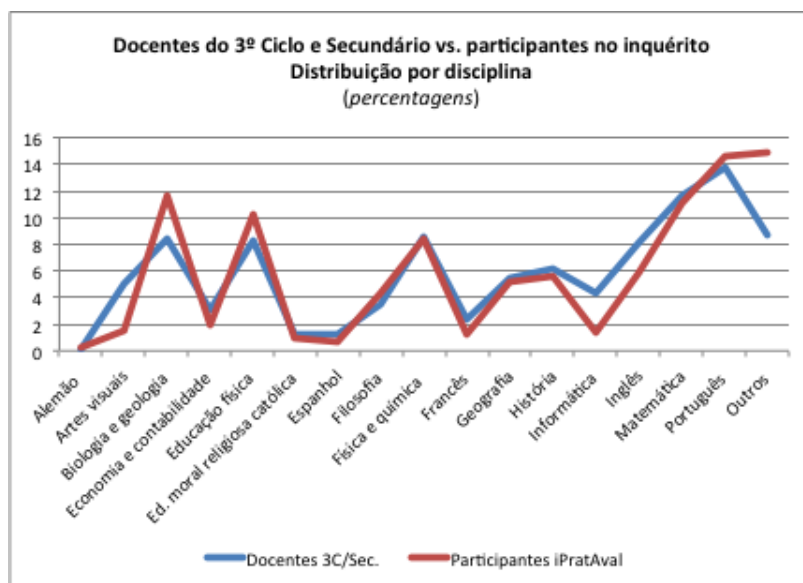
⁴⁸ (*idem*)



C. Distribuição de docentes e de participantes por disciplina

Disciplinas do ensino secundário ⁴⁹	Docentes do 3º Ciclo e Secundário (N=72509)		Participantes no inquérito - iPratAval (N=1002)	
	Freq.	%	Freq.	%
Alemão	53	0,1	2	0,2
Artes visuais	3679	5,1	15	1,5
Biologia e geologia	6096	8,4	117	11,7
Economia e contabilidade	2166	3	20	2
Educação física	6039	8,3	103	10,3
Ed. moral religiosa católica	879	1,2	9	0,9
Espanhol	909	1,3	7	0,7
Filosofia	2521	3,5	43	4,3
Física e química	6160	8,5	84	8,4
Francês	1665	2,3	13	1,3
Geografia	3929	5,4	52	5,2
História	4389	6,1	56	5,6
Informática	3222	4,4	14	2
Inglês	5940	8,2	59	5,9
Matemática	8483	11,7	111	12,6
Português	9949	13,7	147	14,7
Outros	6430	8,8	150	12,7
Total	72509	100	1002	100

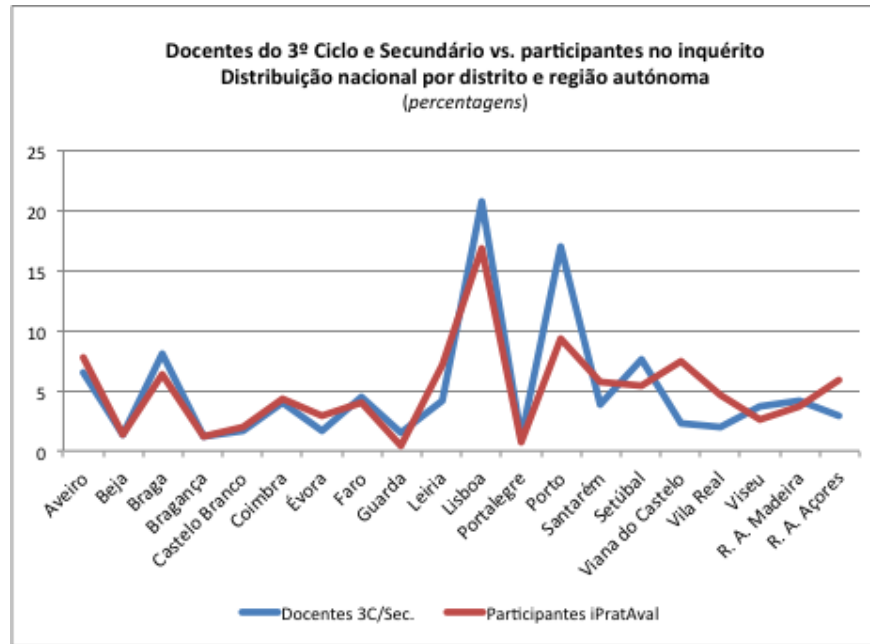
⁴⁹ Com base no conjunto de disciplinas caracterizadas em *Estatísticas da Educação 2013/2014* (DGEEC/DSEE, 2015). A comparação com os participantes no inquérito é efetuada com agrupamentos nas disciplinas: Artes visuais (Desenho A e Oficina de Artes); Biologia e Geologia (Biologia e Biologia e Geologia); Economia e contabilidade (Economia A e Economia C); Física e Química (Física, Física e Química A e Química); Geografia (Geografia A e Geografia C); História (História A, História B e História da Cultura e das Artes); Informática (Aplicações Informáticas e Aplicações Informáticas B); Matemática (Matemática A, Matemática Aplicada às C. Sociais, Matemática B e Geometria Descritiva A); e Português (Português e Literatura Portuguesa).



D. Distribuição de docentes e de participantes por distrito e região autónoma

Distrito	Docentes do 3º Ciclo e Secundário (N=72509) ⁵⁰		Participantes no inquérito - iPratAval (N=1002)	
	Freq.	%	Freq.	%
Aveiro	4761	6,57	77	7,7
Beja	973	1,34	14	1,4
Braga	5829	8,04	64	6,4
Bragança	875	1,21	12	1,2
Castelo Branco	1205	1,66	20	2
Coimbra	2909	4,01	44	4,4
Évora	1172	1,62	29	2,9
Faro	3264	4,5	40	4
Guarda	1055	1,45	4	0,4
Leiria	3047	4,2	72	7,2
Lisboa	15058	20,78	168	16,6
Portalegre	799	1,1	7	0,7
Porto	12359	17,04	94	9,4
Santarém	2836	3,91	58	5,8
Setúbal	5545	7,65	55	5,5
Viana do Castelo	1634	2,25	75	7,5
Vila Real	1415	1,95	47	4,7
Viseu	2722	3,75	26	2,6
R. A. Madeira	2976	4,1	37	3,7
R. A. Açores	2075	2,87	59	5,9
Total	72509	100	1002	100

⁵⁰ Fonte: *Perfil Docente 2013/2014* (DGEEC/DSEE, 2015).



Anexo 6 - Análise descritiva de práticas de avaliação.

ETAPA A – Antes da Interação Práticas de avaliação - Tabelas descritivas (percentagens)

A1. Planeamento da Avaliação	N	Nunca	Às vezes	Frequentemente
Organizar o processo de avaliação	1002	,6	9,0	90,4
Definir referenciais	992	2,6	19,0	78,4
Estabelecer as funções e ponderações da avaliação	994	1,1	14,7	84,2
Definir os momentos de avaliação	995	1,5	5,6	92,9
Consultar os normativos e dados	991	3,4	29,3	67,3
Verificar a qualidade da avaliação	986	1,9	14,1	84,0

A2. Planeamento do Ensino	N	Nunca	Às vezes	Frequentemente
Definir objetivos e resultados	989	0,9	9,4	89,7
Usar a avaliação para planear o ensino	986	1,9	16,3	81,7
Definir momentos de apoio às aprendizagens dos alunos	985	1,2	10,7	88,1
Estabelecer momentos de preparação para os testes ou exames	983	3,7	13,1	83,2
Evitar ensinar para o teste quando se preparam os alunos para os testes ou provas de desempenho	963	12,3	27,8	59,9

A3. Referencialização	N	Nunca	Às vezes	Frequentemente
Definir níveis e pautas de desempenho	957	6,8	30,6	62,6
Verificar a qualidade do referencial	956	6,6	27,9	65,5
Definir escalas de avaliação a partir do programa	955	11,3	25,4	63,2
Produzir referenciais com base nos exames nacionais ou no banco de	957	13,4	20,7	65,9

A4. Definição de Situações de Prova	N	Nunca	Às vezes	Frequentemente
Criar situações de avaliação alinhadas com o ensino	956	1,9	8,4	89,7

A5. Instrumentação	N	Nunca	Às vezes	Frequentemente
Verificar a qualidade dos instrumentos	955	1,6	10,9	87,5
Produzir instrumentos de avaliação originais	956	1,4	22,6	76
Verificar a adequação de instrumentos às práticas de ensino	956	1,4	8,2	90,5
Produzir instrumentos de avaliação com base nos exames nacionais ou no banco de itens	956	10,5	21,4	68,1

ETAPA A – Antes da Interação
Práticas de avaliação – Variáveis de caracterização
(médias dos valores estandarizados)⁵¹

Antes da Interação - Práticas Variáveis sociodemográficas		A1. Planeamento da Avaliação - Práticas	A2. Planeamento do Ensino - Práticas	A3. Referencializaç ão - Práticas	A4. Definição de Situações de Prova - Práticas	A5. Instrumentação - Práticas
		Média	Média	Média	Média	Média
Sexo	Feminino	,09226	,11036	,06252	,04416	,08641
	Masculino	-,21036	-,25160	-,14126	-,09993	-,19524
Idade	Até 40 anos	-,09350	-,18380	-,10597	-,00807	-,07750
	41 - 50 anos	,01283	,01729	,05368	,00685	,05281
	> 50 anos	,03204	,07166	-,00249	-,00293	-,01505
Grau académico mais elevado	Bacharelato	-,24804	,44909	,31685	,37543	,08504
	Licenciatura	-,00822	-,00779	,00749	-,02544	-,05863
	Mestrado	,05140	,00387	-,02454	,05337	,15065
	Doutoramento	-,31271	,10321	-,02402	,09349	,07848
Anos de docência	Até 7 anos (Descoberta)	-,09967	-,02066	,10960	-,03406	,02524
	8 - 15 anos (Confiança)	-,00104	-,03863	-,02011	-,00348	-,00251
	16 - 25 anos (Proficiência)	-,08111	-,11115	-,01574	-,03208	-,03950
	>25 anos (Maturidade)	,07978	,11621	,00867	,03611	,03237

A. Antes da Interação - Práticas Variáveis de contexto escolar I		A1. Planeamento da Avaliação - Práticas	A2. Planeamento do Ensino - Práticas	A3. Referencializaç ão - Práticas	A4. Definição de Situações de Prova - Práticas	A5. Instrumentação - Práticas
Anos(s) que leciona em 2015/2016	10º ano	-,00581	-,00063	,01763	,03137	-,01377
	11º ano	,05128	,04722	,04928	,00124	,03050
	12º ano	-,01069	-,04820	-,02881	-,03640	-,01083
Disciplinas com/sem exame nacional	Não tem exame nacional	-,14432	-,25252	-,17322	-,12792	-,18967
	Tem exame nacional no 10º ano	-,50353	-,61777	-,41516	-,47040	-,81760
	Tem exame nacional no 11º ano	,02080	,10587	,04186	,03181	,01818
	Tem exame nacional no 12º ano	,16229	,20020	,17122	,12526	,23003
Coordenador(a) de Grupo de Recrutamento	Sim	,01713	,09009	,08987	,06346	,06751
	Não	-,00360	-,01936	-,01932	-,01363	-,01452
Coordenador(a) de Departamento	Sim	,08545	,06582	,15600	,05504	,10862
	Não	-,01097	-,00860	-,02031	-,00716	-,01414
Tipo de Estabelecimento de Ensino	Público	-,00099	-,00345	-,01081	-,01592	-,01001
	Privado	,00421	,02538	,08671	,13772	,08107

⁵¹ Valores estandarizados com base na análise de componentes principais ($M=0$; $DP=1$).

A. Antes da Interação - Práticas Variáveis de contexto escolar II		A1. Planejamento da Avaliação - Práticas	A2. Planejamento do Ensino - Práticas	A3. Referencialização - Práticas	A4. Definição de Situações de Prova - Práticas	A5. Instrumentação - Práticas
Disciplina que leciona com maior carga horária	Antropologia	.	.	.	.	.
	Aplicações Informáticas	-1,49369	-1,43630	-,65537	-1,17525	-1,04708
	Aplicações Informáticas B	-,28171	-,50380	-,62815	-,78366	-,45255
	Biologia	,46253	,20295	-,09416	-,02522	,07952
	Biologia e Geologia	,09397	,07079	,01159	,14048	,01805
	Biologia Humana	.	.	.	.	.
	Ciência Política	.	.	.	.	.
	Clássicos da Literatura	.	.	.	.	.
	Desenho A	,18331	-,07238	,61413	,39712	,54077
	Direito	-1,59266	-1,63317	-,46330	-,94030	-1,45369
	Economia A	,10751	,19966	,25907	-,02986	,14165
	Economia C	-,44695	-,24279	,21640	-,47040	-1,00982
	Ed. Moral e Religiosa	-,49595	-,59306	-,50185	-,29418	-,21741
	Educação Física	-,10795	-,42432	-,05885	-,00980	-,29256
	Filosofia	-,07825	,08261	,15884	,01097	,06450
	Filosofia A	.	.	.	.	.
	Física	-,13244	-,67335	-,34334	-,47040	-,52978
	Física e Química A	-,11296	,10913	-,04883	-,01373	-,04318
	Formação Cívica	-2,42033	-2,44513	-1,11907	-1,88011	-2,18207
	Geografia A	-,04653	,16266	-,02640	-,01142	-,04744
	Geografia C	,31572	,28735	-,21992	,23446	,46072
	Geologia	.	.	.	.	.
	Geometria Descritiva A	,30560	,24841	,14552	,09349	,29108
	História A	,24275	,37624	,23150	,23446	,36133
	História B	,46190	,33316	,11715	-,00049	,60119
	História da Cultura e das Artes	-,21025	-,29488	-,08493	-,62703	-,26320
	Latim A	.	.	.	.	.
	Latim B	.	.	.	.	.
	Língua Estrangeira - Alemão	-,24063	-,42907	,22571	,23446	,25102
	Língua Estrangeira - Espanhol	-,32470	,13856	-,42737	-,26901	,12801
	Língua Estrangeira - Francês	,01813	,10574	,09347	,28868	-,02599
	Língua Estrangeira - Inglês	,03513	-,00861	,06991	,14137	-,01965
	Língua Estrangeira - Grego	.	.	.	.	.
	Língua Estrangeira - Outra	.	.	.	.	.
	Literatura Portuguesa	,01280	-,16634	,08238	,65737	-,18484
	Literaturas de Língua Portuguesa	.	.	.	.	.
	Matemática A	,14958	,20277	-,10573	,07783	,13778
	Matemática Aplicada às C. Sociais	,20871	,03268	-,08598	-,00049	-,15845
	Matemática B	,76090	1,28448	,16944	-1,17525	-,42954
	Materiais e Tecnologias	-,20846	,66443	-,80330	-1,41020	-,37708
Oficina de Artes	-,80858	-2,49752	-1,39680	-,47040	-1,30708	
Oficina Multimédia B	,29034	-,60910	,51274	-,00049	,97746	
Português	,10401	,12249	,27030	,04128	,15455	
Português - Língua Não Materna	.	.	.	.	.
Psicologia B	-,27470	-,44965	-,25369	-,47040	-,56001	
Química	,32157	,08350	-,18053	-,47040	-,28533	
Sociologia	,84464	-,13203	,19735	-,47040	-,13997	
Outra não especificada	-,24756	-,14474	-,24700	-,11479	-,06297	

Antes da Interação - Práticas Variáveis de contexto escolar III		A1. Planeamento da Avaliação – Práticas	A2. Planeamento do Ensino – Práticas	A3. Referencializaç ão – Práticas	A4. Definição de Situações de Prova – Práticas	A5. Instrumentação – Práticas
Distrito do Estabelecimento de Ensino	01 Aveiro	,09695	-,03971	,01701	,06301	,13516
	02 Beja	-,16123	,07494	-,10984	-,16831	,02283
	03 Braga	,11337	,17174	-,02954	-,04524	,13787
	04 Bragança	-,50604	-,74379	-,04532	-,75234	-,74545
	05 Castelo Branco	-,09536	,00216	-,14494	-,02522	-,23947
	06 Coimbra	,21400	,08521	-,10660	,11412	-,06474
	07 Évora	-,05391	,00852	-,10501	-,26901	-,13814
	08 Faro	-,25045	-,21141	-,22486	-,14508	-,23460
	09 Guarda	,14009	,36393	-,53007	,23446	-,01844
	10 Leiria	,19201	,13083	,08185	,02715	,09711
	11 Lisboa	-,07833	,05619	,02082	,05271	,00524
	12 Portalegre	-,79798	-,65998	-,16536	-,47040	-,44331
	13 Porto	-,14308	,00382	-,07372	-,13012	-,08684
	14 Santarém	,20356	,09945	,33371	,38550	,29211
	15 Setúbal	-,15842	-,13837	-,12335	-,09086	-,08222
	16 Viana do Castelo	,01642	-,12688	,06964	-,02007	,00789
	17 Vila Real	,09590	,09281	-,08803	-,17046	,02645
	18 Viseu	-,07241	-,07494	,01597	,26265	,04659
	30 Arquipélago da Madeira	-,07868	-,22172	,09063	-,15713	-,17151
	40 Arquipélago dos Açores	,19876	,09240	,10250	,22164	,06388

ETAPA A – Antes da Interação
Relevância das práticas de avaliação - Tabelas descritivas
(médias)

A1R. Estatísticas Descritivas

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Organizar o processo de avaliação	993	-3	3	1,88	1,279
Definir referenciais	984	-3	3	1,54	1,448
Estabelecer as funções e ponderações da avaliação	984	-3	3	1,68	1,358
Definir os momentos de avaliação	984	-3	3	2,14	1,245
Consultar os normativos e dados	980	-3	3	,73	1,686
Verificar a qualidade da avaliação	976	-3,00	3,00	1,72	1,35200
N válido (listwise)	975				

A2R. Estatísticas Descritivas

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Definir objetivos e resultados	979	-3	3	1,96	1,195
Usar a avaliação para planejar o ensino	977	-3	3	1,67	1,394
Definir momentos de apoio às aprendizagens dos alunos	976	-3	3	2,06	1,137
Estabelecer momentos de preparação para os testes ou exames	977	-3	3	1,94	1,386
Evitar ensinar para o teste quando se preparam os alunos para os testes ou provas de desempenho	956	-3	3	,95	1,684
N válido (listwise)	955				

A3R. Estatísticas Descritivas

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Definir níveis e pautas de desempenho	953	-3	3	,86	1,606
Verificar a qualidade do referencial	952	-3	3	,77	1,637
Definir escalas de avaliação a partir do programa	952	-3	3	,65	1,724
Produzir referenciais com base nos exames nacionais ou no banco de	953	-3	3	,87	1,849
N válido (listwise)	951				

A4R. Estatísticas Descritivas

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Criar situações de avaliação alinhadas com o ensino	951	-3	3	1,81	1,284
N válido (listwise)	951				

A5R. Estatísticas Descritivas

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Verificar a qualidade dos instrumentos	951	-3	3	1,74	1,328
Produzir instrumentos de avaliação originais	951	-3	3	1,29	1,435
Verificar a adequação de instrumentos às práticas de ensino	951	-3	3	1,89	1,214
Produzir instrumentos de avaliação com base nos exames nacionais ou no banco de itens	951	-3	3	1,09	1,754
N válido (listwise)	951				

ETAPA A – Antes da Interação
Relevância das práticas de avaliação – Variáveis de caracterização
(médias dos valores estandardizados)⁵²

A. Antes da Interação - Relevância Variáveis sociodemográficas		A1. Planeamento da Avaliação - Relevância	A2. Planeamento do Ensino - Relevância	A3. Referencialização - Relevância	A4. Definição de Situações de Prova - Relevância	A5. Instrumentação - Relevância
Sexo	Feminino	,09513	,12329	,06635	,09141	,09858
	Masculino	-,21508	-,27855	-,14901	-,20527	-,22137
Idade	Até 40 anos	-,01001	-,03861	-,02342	,02614	,07768
	41 - 50 anos	,02800	,01832	,02096	-,01734	,00048
	> 50 anos	-,02264	,00028	-,00957	,00460	-,03780
Grau académico mais elevado	Bacharelato	-,10322	,24295	,11352	-,00753	,18365
	Licenciatura	,00106	-,01146	,01142	-,01652	-,03722
	Mestrado	,01239	,02156	-,03963	,04231	,08819
	Doutoramento	-,16478	,05782	,08117	,03140	,10954
Anos de docência	Até 7 anos (Descoberta)	-,14179	-,11475	-,09037	-,12991	-,04569
	8 - 15 anos (Confiança)	,02186	,03711	,02812	-,00059	,08101
	16 - 25 anos (Proficiência)	-,01373	-,03846	-,02013	-,03709	-,05488
	>25 anos (Maturidade)	,01626	,03168	,01553	,04621	,02142

A. Antes da Interação - Relevância Variáveis de contexto escolar I		A1. Planeamento da Avaliação - Relevância	A2. Planeamento do Ensino - Relevância	A3. Referencialização - Relevância	A4. Definição de Situações de Prova - Relevância	A5. Instrumentação - Relevância
Anos(s) que leciona em 2015/2016	10º ano	-,01268	-,02209	-,01821	,01422	-,03015
	11º ano	,01459	,02391	,03696	-,01012	,02362
	12º ano	-,03524	-,05129	-,05015	-,04135	-,04830
Disciplinas com/sem exame nacional	Não tem exame nacional	-,15024	-,24290	-,13710	-,18049	-,19883
	Tem exame nacional no 10º ano	-,49376	-,23164	-,14916	-,24115	-,39914
	Tem exame nacional no 11º ano	,03836	,07716	-,00158	,04536	,05070
	Tem exame nacional no 12º ano	,14695	,21033	,17579	,17859	,19450
Coordenador(a) de Grupo de Recrutamento	Sim	,02367	,02721	,03933	,06941	,08121
	Não	-,00500	-,00585	-,00844	-,01489	-,01742
Coordenador(a) de Departamento	Sim	,12439	,10483	,18627	,10535	,13690
	Não	-,01598	-,01351	-,02411	-,01364	-,01772
Tipo de Estabelecimento de Ensino	Público	,00465	-,00268	,00188	-,01139	-,00628
	Privado	-,04326	,02184	-,01737	,09424	,05242

⁵² Valores estandardizados com base na análise de componentes principais ($M=0$; $DP=1$).

A. Antes da Interação - Relevância Variáveis de contexto escolar II		A1. Planejamento da Avaliação - Relevância	A2. Planejamento do Ensino - Relevância	A3. Referencialização - Relevância	A4. Definição de Situações de Prova - Relevância	A5. Instrumentação - Relevância
Disciplina que leciona com maior carga horária	Antropologia	.	.	.	.	.
	Aplicações Informáticas	-,78562	-1,19353	-,56491	-,82520	-,87213
	Aplicações Informáticas B	-,50657	-,55521	-,46362	-,63052	-,53726
	Biologia	,25506	,14450	-,09647	,14821	,15599
	Biologia e Geologia	,07316	,10724	-,08126	,14821	,11831
	Biologia Humana	.	.	.	.	.
	Ciência Política	.	.	.	.	.
	Clássicos da Literatura	.	.	.	.	.
	Desenho A	,03564	-,08520	,28367	,26802	-,00521
	Direito	-,29532	-,40482	,13605	-,11136	-,53895
	Economia A	,00180	,00208	,07008	-,19248	-,22125
	Economia C	-,84374	-,59256	,14225	-,37094	-,67949
	Ed. Moral e Religiosa	-,83958	-1,35115	-,71951	-,63052	-,87499
	Educação Física	-,12980	-,27845	-,05358	-,13992	-,21555
	Filosofia	,05383	,07980	,11157	-,04172	,13910
	Filosofia A	.	.	.	.	.
	Física	-,03750	-,45555	,12387	-,11136	-,35946
	Física e Química A	-,10451	,03726	-,09577	-,04091	-,05602
	Formação Cívica	-,44623	-,96519	-,57231	-1,40926	-1,49323
	Geografia A	-,04325	,03396	-,07339	,00333	,00145
	Geografia C	,36643	-,03385	-,54669	-,04647	-,03877
	Geologia	.	.	.	.	.
	Geometria Descritiva A	,43750	,16753	,29737	,04438	,33344
	História A	,32144	,48962	,31033	,29654	,38832
	História B	,41832	,20462	,02575	,40779	,18961
	História da Cultura e das Artes	,22874	,25117	,18708	-,02484	-,15855
	Latim A	.	.	.	.	.
	Latim B	.	.	.	.	.
	Língua Estrangeira - Alemão	-,48928	-,16821	,15987	,14821	,20621
	Língua Estrangeira - Espanhol	-,99602	,17047	-,56454	-,29678	,08224
	Língua Estrangeira - Francês	,18215	-,05302	,10395	,14821	-,05049
	Língua Estrangeira - Inglês	,01511	-,01492	,12891	,07475	,00172
	Língua Estrangeira - Grego	.	.	.	.	.
	Língua Estrangeira - Outra	.	.	.	.	.
Literatura Portuguesa	-,63802	-,47138	-,08746	-,00753	-,39227	
Literaturas de Língua Portuguesa	.	.	.	.	.
Matemática A	,07956	,21103	-,10432	,11282	,08841	
Matemática Aplicada às C. Sociais	-,04810	-,31219	-,13903	-,11136	-,32931	
Matemática B	,69404	1,05507	,79074	-,24115	,27009	
Materiais e Tecnologias	,61235	,31190	,02707	-,37094	-,69660	
Oficina de Artes	-,34804	-2,83953	-1,18605	,14821	-,41436	
Oficina Multimédia B	,53070	,01939	,18949	-,11136	,58516	
Português	,19083	,19666	,31532	,18282	,24188	
Português - Língua Não Materna	.	.	.	.	.
Psicologia B	-,75968	-,93077	-,47554	-,89010	-,79676	

Química	,13012	,21495	,17499	-,37094	,48224
Sociologia	,49686	,40782	-,04032	,34290	,02616
Outra não especificada	-,25678	-,24806	-,21770	-,24466	-,18738

A. Antes da Interação - Relevância Variáveis de contexto escolar III		A1. Planeamento da Avaliação - Relevância	A2. Planeamento do Ensino - Relevância	A3. Referencialização - Relevância	A4. Definição de Situações de Prova - Relevância	A5. Instrumentação - Relevância
Distrito do Estabelecimento de Ensino	01 Aveiro	,20130	,08354	,03235	,05350	,15089
	02 Beja	-,13480	,20078	-,10759	-,07428	,19576
	03 Braga	,09414	,19493	,05171	,03517	,10992
	04 Bragança	-,50017	-,61977	,05983	-,47477	-,59705
	05 Castelo Branco	,11827	,36063	,26732	,23019	,32465
	06 Coimbra	,12082	,04982	-,15493	,07224	,04742
	07 Évora	-,11557	,11067	-,13728	-,18553	-,18860
	08 Faro	-,06705	-,08622	-,24206	-,13133	-,11660
	09 Guarda	-,04942	,05037	-,40988	-,04647	-,63849
	10 Leiria	,06501	,12022	,00993	,00663	,00884
	11 Lisboa	-,10942	,00992	-,06210	,04471	-,06823
	12 Portalegre	-,08500	,12882	,50775	,37071	,36339
	13 Porto	-,12233	-,10460	-,08305	-,12927	-,06400
	14 Santarém	,24600	,13798	,46814	,31509	,27260
	15 Setúbal	-,10823	-,04142	,00688	,08831	-,10478
	16 Viana do Castelo	-,07773	-,25196	-,00758	-,15463	-,05421
	17 Vila Real	,04162	-,01806	-,29452	-,13346	-,17214
	18 Viseu	,15518	,13104	,11405	,08332	,24293
	30 Arquipélago da Madeira	-,07225	-,20151	,06905	-,13300	-,13208
	40 Arquipélago dos Açores	,08395	-,12907	,12929	,03494	,06985

ETAPA B – Durante a Interação
Práticas de avaliação - Tabelas descritivas
(percentagens)

B1. Recolha de Dados	N	Nunca	Às vezes	Frequentemente
Aplicar testes sumativos	916	2,9	19,4	77,6
Administrar provas de desempenho autênticas	914	6,5	26,8	66,7
Observar os alunos com registo formal	914	1,4	22,8	75,8
Recolher dados de modo informal	914	1,4	17,2	81,4
Diagnosticar os conhecimentos adquiridos	914	0,7	10,7	88,6
Cumprir o protocolo de administração de testes ou provas estandardizadas externos	914	7,3	15,2	77,5
Administrar testes de natureza formativa	914	3,2	28,4	68,4

B2. Questionamento	N	Nunca	Às vezes	Frequentemente
Realizar questionamentos aos alunos	913	1,8	18,1	80,2

B3. Interpretação de Resultados Observados	N	Nunca	Às vezes	Frequentemente
Avaliar atividades dos alunos em tempo real	913	0,7	16,4	82,9

B4. Fornecimento de Informação aos Alunos	N	Nunca	Às vezes	Frequentemente
Fornecer feedback aos alunos	913	0,3	5	94,6
Informar os alunos sobre os critérios de avaliação	913	0,3	1,5	98,1
Usar a avaliação para regular a aprendizagem dos alunos (autoavaliação, coavaliação, heteroavaliação)	913	0,4	6,1	93,4

B5. Tomada de Decisões em Direto	N	Nunca	Às vezes	Frequentemente
Reajustar o ensino em função do desenvolvimento da aula	913	0,1	4,1	95,8

ETAPA B – Antes da Interação
Práticas de avaliação – Variáveis de caracterização
(médias dos valores estandarizados)⁵³

B. Durante a Interação – Práticas Variáveis sociodemográficas		B1. Recolha de Dados - Práticas	B2. Questionamento - Práticas	B3. Interpretação de Resultados Observados - Práticas	B4. Fornecimento de Informação aos Alunos - Práticas	B5. Tomada de Decisões em Direto - Práticas
		Média	Média	Média	Média	Média
Sexo	Feminino	,05581	,03517	-,03341	,05177	,04860
	Masculino	-,12424	-,07830	,07438	-,11525	-,10819
Idade	Até 40 anos	-,07045	-,05043	,02563	-,08746	,00852
	41 - 50 anos	,07002	,00345	,07899	,06524	,06877
	> 50 anos	-,03491	,02019	-,08842	-,02234	-,07055
Grau académico mais elevado	Bacharelato	,24684	-,33932	-,11261	-,25242	-,27809
	Licenciatura	-,00073	-,03260	-,03377	-,00603	-,01495
	Mestrado	,00134	,09561	,09792	,01567	,02987
	Doutoramento	-,05671	,01546	-,03303	,07795	,21347
Anos de docência	Até 7 anos (Descoberta)	,08729	-,09356	,15198	-,07834	-,14838
	8 - 15 anos (Confiança)	-,01838	,03644	,12236	-,10379	,10521
	16 - 25 anos (Proficiência)	,04845	-,00045	,03011	,06180	,03517
	>25 anos (Maturidade)	-,04457	-,00359	-,08899	-,00991	-,06010

B. Durante a Interação – Práticas Variáveis de contexto escolar I		B1. Recolha de Dados - Práticas	B2. Questionament o - Práticas	B3. Interpretação de Resultados Observados - Práticas	B4. Fornecimento de Informação aos Alunos - Práticas	B5. Tomada de Decisões em Direto - Práticas
		Anos(s) que leciona em 2015/2016	10º ano	,01360	-,00118	-,01878	-,01735	-,01927
	11º ano	,04979	-,02035	-,02178	,04495	,03229
	12º ano	-,02590	-,03280	-,02631	,00522	-,03011
Disciplinas com/sem exame nacional	Não tem exame nacional	-,13131	-,18947	,16510	-,07447	-,01689
	Tem exame nacional no 10º ano	-,07520	,29264	-,11261	,15347	,32725
	Tem exame nacional no 11º ano	-,03000	,00200	-,19772	-,00396	-,07650
	Tem exame nacional no 12º ano	,19920	,22869	,02229	,10198	,10382
Coordenador(a) de Grupo de Recrutamento	Sim	,01605	,02932	,02914	,09315	,08944
	Não	-,00341	-,00623	-,00619	-,01979	-,01900
Coordenador(a) de Departamento	Sim	,02034	,06079	,01576	-,01962	,10698
	Não	-,00267	-,00798	-,00207	,00258	-,01405
Tipo de Estabelecimento de Ensino	Público	,00197	,00531	,01169	,00839	,01476
	Privado	-,01615	-,04397	-,09702	-,07747	-,13188

⁵³ Valores estandarizados com base na análise de componentes principais ($M=0$; $DP=1$).

B. Durante a Interação – Práticas Variáveis de contexto escolar II		B1. Recolha de Dados - Práticas	B2. Questionamento - Práticas	B3. Interpretação de Resultados Observados - Práticas	B4. Fornecimento de Informação aos Alunos - Práticas	B5. Tomada de Decisões em Direto - Práticas
Disciplina que leciona com maior carga horária	Antropologia	.	.	.	.	.
	Aplicações Informáticas	-,31210	-,05845	-,11261	-,19981	-,10514
	Aplicações Informáticas B	-,33808	-,40954	-,49061	-,71263	-,32133
	Biologia	,10906	,16329	-,11261	,24759	,12244
	Biologia e Geologia	,04762	,30080	-,20052	,09285	-,04480
	Biologia Humana	.	.	.	.	.
	Ciência Política	.	.	.	.	.
	Clássicos da Literatura	.	.	.	.	.
	Desenho A	,51539	,19689	,84956	,22987	,13071
	Direito	-,137100	,40967	-,11261	-,87059	-,39340
	Economia A	,31971	-,23400	-,01811	,29889	-,10514
	Economia C	-,80914	-,52657	-,61661	-,147964	-,154644
	Ed. Moral e Religiosa	-,44600	,11709	,07639	-,22141	,75964
	Educação Física	-,24154	-,37372	,48909	,10008	,08900
	Filosofia	-,02236	,01357	-,30646	-,12639	-,34905
	Filosofia A	.	.	.	.	.
	Física	-,10027	,22242	-,11261	,25774	,06782
	Física e Química A	-,21245	-,01774	-,20026	-,24039	-,11767
	Formação Cívica	-,03941	-,05845	-,11261	-,185887	-,96992
	Geografia A	-,02950	-,02149	-,27177	-,06945	-,05962
	Geografia C	,07748	-,40954	-,11261	,32156	-,10514
	Geologia	.	.	.	.	.
	Geometria Descritiva A	-,16742	-,90107	-,11261	,22672	,52903
	História A	,32374	,50329	-,07481	,39521	,24077
	História B	,29591	-,76063	-,86860	,67484	-,10514
	História Cultura e das Artes	-,18171	-,05845	-,11261	-,45194	-,32133
	Latim A	.	.	.	.	.
	Latim B	.	.	.	.	.
	Língua Estrangeira - Alemão	,44857	-,05845	-,11261	,33011	,75964
	Língua Estrangeira - Espanhol	,29014	-,05845	-,36461	,09744	,18312
	Língua Estrangeira - Francês	-,13141	-,18612	-,11261	-,12582	-,18375
	Língua Estrangeira – Inglês	,19643	-,22367	,06527	-,18288	,11530
	Língua Estrangeira – Grego	.	.	.	.	.
	Língua Estrangeira – Outra	.	.	.	.	.
	Literatura Portuguesa	-,11958	,22242	-,11261	,11985	,06782
	Literaturas de Língua Portuguesa	.	.	.	.	.
	Matemática A	,02337	-,04193	-,04146	-,02814	,21025
	Matemática Aplicada às C. Sociais	,03779	-,24570	-,41501	-,07199	-,04749
	Matemática B	,54491	,64373	-,11261	,67484	,75964
	Materiais e Tecnologias	,86479	,40967	,39138	-,02602	-,39340
Oficina de Artes	-,177338	-,146282	-,11261	,67484	-,96992	
Oficina Multimédia B	,52169	-,52657	,89537	,43932	,18312	
Português	,23658	,29804	-,04283	,06550	-,01201	
Português – Língua Não Materna	.	.	.	.	.
Psicologia B	-,94807	-,05845	,39138	-,02032	-,96992	
Química	,43784	-,05845	-,11261	,20950	-,96992	
Sociologia	-,49873	-,40954	-,11261	,32583	-,53753	
Outra não especificada	-,15006	-,04533	,24065	-,10526	-,08089	

B. Durante a Interação – Práticas Variáveis de contexto escolar III		B1. Recolha de Dados - Práticas	B2. Questionamento - Práticas	B3. Interpretação de Resultados Observados - Práticas	B4. Fornecimento de Informação aos Alunos - Práticas	B5. Tomada de Decisões em Direto - Práticas
Distrito do Estabelecimento de Ensino	01 Aveiro	-,03534	,06546	,10974	,11191	,25095
	02 Beja	,01708	,37366	,00369	,10211	,22747
	03 Braga	,23732	,10271	-,01347	,09931	-,00590
	04 Bragança	-,63063	-,68261	-,61661	-,58527	-,96992
	05 Castelo Branco	-,37477	,27199	-,02367	-,09975	-,05427
	06 Coimbra	-,10994	-,12696	,14553	,11657	,00032
	07 Évora	,07301	,04958	-,05446	,07691	,36051
	08 Faro	-,25335	-,28619	,21430	,16150	-,08177
	09 Guarda	,55720	,29264	-,11261	,15347	-,10514
	10 Leiria	,02139	-,10375	-,16139	,04965	,03434
	11 Lisboa	,04459	-,04927	,10480	-,05367	-,05427
	12 Portalegre	-,53759	-,45970	,10339	-,64737	,01840
	13 Porto	-,05072	-,15997	-,00331	,02488	,05115
	14 Santarém	,09233	-,08399	-,08512	-,16405	-,12086
	15 Setúbal	-,09392	-,05845	-,17695	-,12422	-,16034
	16 Viana do Castelo	,12600	,22242	-,04781	,10116	,06782
	17 Vila Real	,03357	,12880	-,01181	-,12833	-,27809
	18 Viseu	,11117	,00006	-,11261	-,38800	-,03307
	30 Arquipélago da Madeira	-,00210	,13660	-,19661	,12044	-,05709
	40 Arquipélago dos Açores	-,07741	,19689	,13480	,08601	,19360

ETAPA B – Durante a Interação
Relevância das Práticas de avaliação - Tabelas descritivas
(médias)

B1R. Estatísticas Descritivas

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Aplicar testes sumativos	916	-3	3	1,69	1,398
Administrar provas de desempenho autênticas	915	-3	3	1,14	1,567
Observar os alunos com registo formal	914	-3	3	1,39	1,329
Recolher dados de modo informal	914	-3	3	1,38	1,307
Diagnosticar os conhecimentos adquiridos	914	-3	3	1,86	1,210
Cumprir o protocolo de administração de testes ou provas estandardizadas externos	914	-3	3	1,19	1,635
Administrar testes de natureza formativa	914	-3	3	1,59	1,360
N válido (listwise)	914				

B2R. Estatísticas Descritivas

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Realizar questionamentos aos alunos	913	-3	3	1,66	1,311
N válido (listwise)	913				

B3R. Estatísticas Descritivas

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Avaliar atividades dos alunos em tempo real	913	-3	3	1,79	1,151
N válido (listwise)	913				

B4R. Estatísticas Descritivas

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Fornecer feedback aos alunos	913	-3	3	2,40	,993
Informar os alunos sobre os critérios de avaliação	913	-3	3	2,48	1,001
Usar a avaliação para regular a aprendizagem dos alunos (autoavaliação, coavaliação, heteroavaliação)	913	-3	3	2,13	1,089
N válido (listwise)	913				

B5R. Estatísticas Descritivas

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Reajustar o ensino em função do desenvolvimento da aula	913	-3	3	2,24	,915
N válido (listwise)	913				

ETAPA B – Durante a Interação
Relevância das práticas de avaliação – Variáveis de caracterização
(médias dos valores estandardizados)⁵⁴

B. Após a Interação - Relevância Variáveis sociodemográficas I		B1. Recolha de Dados - Relevância	B2. Questionamento - Relevância	B3. Interpretação de Resultados Observados - Relevância	B4. Fornecimento de Informação aos Alunos - Relevância	B5. Tomada de Decisões em Direto - Relevância
Sexo	Feminino	,08248	,06134	,04343	,08160	,08954
	Masculino	-,18391	-,13655	-,09669	-,18165	-,19933
Idade	Até 40 anos	-,01679	-,01226	,00895	-,03286	,03614
	41 - 50 anos	,04468	-,01083	,05587	,08719	,08281
	> 50 anos	-,03532	,01621	-,05826	-,06906	-,09702
Grau académico mais elevado	Bacharelato	-,11841	-,34783	,00895	-,77680	-,25723
	Licenciatura	-,00990	-,02663	-,04517	-,02702	-,02938
	Mestrado	,01459	,06278	,12775	,10142	,07462
	Doutoramento	,18925	,22215	-,04594	-,13345	,14520
Anos de docência	Até 7 anos (Descoberta)	-,05585	-,19530	-,14313	-,28556	-,20261
	8 - 15 anos (Confiança)	-,01742	,05102	,10642	,00226	,13394
	16 - 25 anos (Proficiência)	,01810	-,00092	,02382	,08915	,04243
	>25 anos (Maturidade)	-,00323	,00013	-,04808	-,05187	-,06664

B. Durante a Interação - Relevância Variáveis de contexto escolar I		B1. Recolha de Dados - Relevância	B2. Questionamento - Relevância	B3. Interpretação de Resultados Observados - Relevância	B4. Fornecimento de Informação aos Alunos - Relevância	B5. Tomada de Decisões em Direto - Relevância
Anos(s) que leciona em 2015/2016	10º ano	-,01852	-,01627	-,02988	-,00762	,01004
	11º ano	-,00218	-,03627	-,00924	,01857	,02432
	12º ano	-,06510	-,06506	-,04145	-,02207	-,05522
Disciplinas com/sem exame nacional	Não tem exame nacional	-,21711	-,17573	,00287	-,08676	-,07889
	Tem exame nacional no 10º ano	-,71288	,07163	-1,33804	-,99695	-,80338
	Tem exame nacional no 11º ano	,04722	,02996	-,07911	,00509	-,00766
	Tem exame nacional no 12º ano	,23309	,18574	,10845	,12279	,11635
Coordenador(a) de Grupo de Recrutamento	Sim	,04333	-,00940	,04154	,11081	,13874
	Não	-,00926	,00200	-,00883	-,02354	-,02948
Coordenador(a) de Departamento	Sim	,21539	,07523	,01879	,14127	,12405
	Não	-,02826	-,00988	-,00247	-,01856	-,01629
Tipo de Estabelecimento de Ensino	Público	,00865	,01244	,00362	,00727	,00949
	Privado	-,07238	-,10724	-,03226	-,06511	-,07705

⁵⁴ Valores estandardizados com base na análise de componentes principais ($M=0$; $DP=1$).

B. Durante a Interação - Relevância Variáveis de contexto escolar II		B1. Recolha de Dados - Relevância	B2. Questionamento - Relevância	B3. Interpretação de Resultados Observados - Relevância	B4. Fornecimento de Informação aos Alunos - Relevância	B5. Tomada de Decisões em Direto - Relevância
Disciplina que leciona com maior carga horária	Antropologia	.	.	.	.	.
	Aplicações Informáticas	-,39806	-,30969	-,25176	-,47105	-,80338
	Aplicações Informáticas B	-,15455	-,40503	-,46902	-1,13189	-,39376
	Biologia	-,00912	,14187	-,13741	,21198	,20269
	Biologia e Geologia	,07794	,24455	-,01935	,00981	-,01590
	Biologia Humana	.	.	.	.	.
	Ciência Política	.	.	.	.	.
	Clássicos da Literatura	.	.	.	.	.
	Desenho A	,23828	,26229	,41976	,23802	-,05862
	Direito	,16727	,26229	-,10692	-,25567	-,62133
	Economia A	,04728	-,50036	-,36039	-,03279	-,12069
	Economia C	-1,31703	-1,26300	-,68627	-1,55305	-1,71364
	Ed. Moral e Religiosa	-,77439	-,21436	-,25176	-,53621	,01585
	Educação Física	-,36518	-,24355	,21822	,12755	,04372
	Filosofia	,04683	-,08970	-,12921	-,07123	-,11719
	Filosofia A	.	.	.	.	.
	Física	-,12967	,26229	,00895	-,17576	-,03876
	Física e Química A	-,04763	,09650	-,16990	-,08506	,02773
	Formação Cívica	-,80005	-1,26300	-1,55530	-2,72237	-2,44184
	Geografia A	-,08522	,02145	-,18315	-,13803	-,22848
	Geografia C	-,32694	-,78635	-,90353	-,54417	-,66684
	Geologia	.	.	.	.	.
	Geometria Descritiva A	,16290	-,50036	,18275	,38524	,39816
	História A	,31584	,43389	,16103	,33406	,23431
	História B	,57507	-,50036	-,25176	,76275	,28893
	História Cultura e das Artes	,44117	,35762	,40001	,52320	,28893
	Latim A	.	.	.	.	.
	Latim B	.	.	.	.	.
	Língua Estrangeira - Alemão	,41273	-,11903	-,25176	-,58423	-,25723
	Língua Estrangeira - Espanhol	-,16462	,26229	,03791	-,04691	,47098
	Língua Estrangeira - Francês	,00237	-,29236	-,29126	-,07342	-,05862
	Língua Estrangeira - Inglês	,13726	-,23119	,01236	-,16711	,02121
	Língua Estrangeira - Grego	.	.	.	.	.
	Língua Estrangeira - Outra	.	.	.	.	.
	Literatura Portuguesa	-,44445	-,04277	-,16486	,08575	-,47569
	Literaturas de Língua Portuguesa	.	.	.	.	.
	Matemática A	,16832	,08284	,06007	,04844	,23110
	Matemática Aplicada às C. Sociais	-,16785	-,29698	-,51247	-,39348	-,18440
	Matemática B	,03254	,64361	,18275	,76275	,83508
	Materiais e Tecnologias	,15513	-,24614	-,97595	-,12762	-,25723
Oficina de Artes	-1,46530	-1,26300	,18275	,76275	-,25723	
Oficina Multimédia B	-,09288	-,50036	-,68627	,63923	,47098	
Português	,27491	,21536	,10922	,11619	-,00515	
Português - Língua Não Materna	.	.	.	.	.
Psicologia B	-1,08699	-,50036	-,68627	-,13524	-,98543	

	Química	,14545	-,24614	,18275	,12395	-,62133
	Sociologia	,29487	,45295	,61726	,76275	,28893
	Outra não especificada	-,20399	-,08696	,08529	-,11229	-,04285

B. Durante a Interação - Relevância Variáveis de contexto escolar II		B1. Recolha de Dados - Relevância	B2. Questionamento - Relevância	B3. Interpretação de Resultados Observados - Relevância	B4. Fornecimento de Informação aos Alunos - Relevância	B5. Tomada de Decisões em Direto - Relevância
Distrito do Estabelecimento de Ensino	01 Aveiro	-,08410	-,05174	,15719	,14455	,22468
	02 Beja	,35781	,55562	,31645	,46968	,33094
	03 Braga	,22381	,11226	,02604	,04429	,13672
	04 Bragança	-,45071	-,33088	-,68627	-,86092	-,134953
	05 Castelo Branco	,21269	,53146	,43835	,45439	,38531
	06 Coimbra	-,01972	-,14693	,09797	,10635	-,12402
	07 Évora	,00533	-,03104	-,01779	,02776	,03686
	08 Faro	-,13740	,05617	,20624	-,05967	-,10962
	09 Guarda	-,03815	,26229	,18275	-,39556	-,53030
	10 Leiria	-,01442	,07778	-,20971	,04186	,00704
	11 Lisboa	-,06017	-,11654	-,05580	-,05856	-,03591
	12 Portalegre	,46582	-,28246	,43104	,00152	-,10118
	13 Porto	-,13066	-,09606	,02570	-,06654	-,03350
	14 Santarém	,13618	-,12597	-,11746	-,00931	,00096
	15 Setúbal	,14419	,01889	,07181	-,20484	,06814
	16 Viana do Castelo	-,01010	,07708	,00895	,06217	-,05437
	17 Vila Real	-,12231	-,09361	-,14555	-,07581	-,16013
	18 Viseu	,14396	-,02370	-,14313	-,15047	,06137
30 Arquipélago da Madeira	,13723	,15637	-,01036	,15608	,01585	
40 Arquipélago dos Açores	-,08991	,17909	-,00685	-,01520	,04068	

ETAPA C – Após a Interação
Práticas de avaliação - Tabelas descritivas
(percentagens)

C1. Registo de Dados em Diferido	N	Nunca	Às vezes	Frequentemente
Registar dados do desempenho dos alunos em diferido	891	2,2	25,3	72,5

C2. Interpretação de Resultados em Diferido	N	Nunca	Às vezes	Frequentemente
Analisar e comparar resultados dos alunos	891	1,9	17,5	80,6
Avaliar produções dos alunos	891	0,9	9,2	89,9
Analisar materiais de avaliação realizados por outros	891	4	37,5	58,5
Aferir a legalidade e o rigor ético do uso dos resultados	891	7,6	19,2	73,2
Verificar a qualidade do sistema de avaliação produzido	891	2,2	19,1	78,7
Comparar os resultados da avaliação interna com a avaliação externa	891	10,2	15,2	74,6

C3. Tomada de Decisões em Diferido	N	Nunca	Às vezes	Frequentemente
Redefinir o ensino ou a avaliação	886	0,9	17,7	81,4
Determinar a progressão dos alunos, com base na avaliação	886	0,7	8	91,3
Determinar a eficácia da escola e dos professores	886	9,1	32,7	58,1
Atribuir classificações aos alunos	886	0,8	4,3	94,9
Fornecer informação ao aluno para reorientar a sua aprendizagem	885	0,3	2,5	97,2

C4. Fornecimento de Informações em Diferido	N	Nunca	Às vezes	Frequentemente
Comunicar os resultados aos alunos ou aos encarregados de educação	885	1	4,6	94,4
Fornecer feedback aos alunos	885	0,5	1,6	98

C5. Classificação dos Resultados de Aprendizagem	N	Nunca	Às vezes	Frequentemente
Integrar o progresso e o empenho dos alunos no cálculo de notas	884	1,6	4,6	93,8
Classificar o desempenho dos alunos	884	0,6	2,6	96,8
Integrar atividades não programadas no cálculo de notas	883	16	46,1	37,9
Classificar os alunos comparando-os com a média da turma	883	33,5	40,8	25,7
Classificar provas ou exames escritos	883	6,3	12,3	81,3
Classificar os alunos com base em critérios predefinidos	883	1,6	5,9	92,5

ETAPA C – Após a Interação
Práticas de avaliação – Variáveis de caracterização
(médias dos valores estandarizados)⁵⁵

C - Após a Interação - Práticas Variáveis sociodemográficas		C1. Registo de Dados em Diferido - Práticas	C2. Interpretação de Resultados em Diferido - Práticas	C3. Tomada de Decisões em Diferido - Práticas	C4. Fornecimento de Informações em Diferido - Práticas	C5. Classificação dos Resultados de Aprendizagem - Práticas
		Média	Média	Média	Média	Média
Sexo	Feminino	,01643	,05917	,04712	,02608	,04946
	Masculino	-,03661	-,13185	-,10491	-,05816	-,10992
Idade	Até 40 anos	,05684	-,04113	-,07518	-,09559	-,06445
	41 - 50 anos	,01397	,01127	-,02245	,02594	-,00922
	> 50 anos	-,03931	,00776	,05590	,01865	,03848
Grau académico mais elevado	Bacharelato	-,35220	,01733	,28238	,27609	-,21059
	Licenciatura	,03133	,00022	-,03491	-,03192	,00942
	Mestrado	-,07844	,01447	,09457	,07386	-,00941
	Doutoramento	-,00418	-,19833	-,05585	,10021	-,15084
Anos de docência	Até 7 anos (Descoberta)	,24440	,13873	-,11486	,00753	-,13943
	8 - 15 anos (Confiança)	,18138	-,00403	-,07442	-,09228	-,05378
	16 - 25 anos (Proficiência)	-,08905	-,00640	-,02470	,00831	,02320
	>25 anos (Maturidade)	-,01671	-,00744	,05975	,02422	,01256

C. Após a Interação – Práticas Variáveis de contexto escolar I		C1. Registo de Dados em Diferido - Práticas	C2. Interpretação de Resultados em Diferido - Práticas	C3. Tomada de Decisões em Diferido - Práticas	C4. Fornecimento de Informações em Diferido - Práticas	C5. Classificação dos Resultados de Aprendizagem - Práticas
Anos(s) que leciona em 2015/2016	10º ano	-,01944	-,00425	-,03315	-,04269	-,02997
	11º ano	,06316	,02415	,03904	,08033	,06106
	12º ano	-,05039	-,07617	-,00064	-,01276	-,00087
Disciplinas com/sem exame nacional	Não tem exame nacional	-,00642	-,15015	-,11383	-,07951	-,17141
	Tem exame nacional no 10º ano	,24440	,08545	,33866	,52233	,62802
	Tem exame nacional no 11º ano	-,03683	,02227	-,01383	,01482	,02831
	Tem exame nacional no 12º ano	,05010	,16987	,16221	,07645	,17756
Coordenador(a) de Grupo de Recrutamento	Sim	,02728	,09452	,12848	,12687	,08980
	Não	-,00588	-,02037	-,02796	-,02757	-,01942
Coordenador(a) de Departamento	Sim	,04362	,00583	,05866	-,06287	-,00992
	Não	-,00576	-,00077	-,00774	,00828	,00130
Tipo de Estabelecimento de Ensino	Público	,00238	-,00834	-,01072	-,00733	-,00306
	Privado	-,02250	,06931	,08565	,05540	,02116

⁵⁵ Valores estandarizados com base na análise de componentes principais ($M=0$; $DP=1$).

C. Após a Interação – Práticas Variáveis de contexto escolar II		C1. Registo de Dados em Diferido - Práticas	C2. Interpretação de Resultados em Diferido - Práticas	C3. Tomada de Decisões em Diferido - Práticas	C4. Fornecimento de Informações em Diferido - Práticas	C5. Classificação dos Resultados de Aprendizagem - Práticas
Disciplina que leciona com maior carga horária	Antropologia	.	.	.	.	.
	Aplicações Informáticas	-,87423	-,41911	-,20767	-,58136	-,48215
	Aplicações Informáticas B	-,18174	-,11827	-,39052	-,41867	-,36531
	Biologia	,16590	,27734	,06159	,00624	,03188
	Biologia e Geologia	,05363	-,00935	-,04689	,07237	,18806
	Biologia Humana	.	.	.	.	.
	Ciência Política	.	.	.	.	.
	Clássicos da Literatura	.	.	.	.	.
	Desenho A	,65117	,35736	-,00652	-,19161	,24639
	Direito	-,124710	-,50754	-,59281	-,21346	,10930
	Economia A	-,31491	,27235	,22083	,44538	,25604
	Economia C	-,25277	-,88313	-,125705	-,168505	-,113597
	Ed. Moral e Religiosa	-,12848	-,33897	,07153	,27830	,13646
	Educação Física	-,06960	-,37345	-,23214	-,21935	-,30372
	Filosofia	,01494	,32483	,12682	,35254	,12257
	Filosofia A	.	.	.	.	.
	Física	-,05390	-,27633	-,00812	,27609	,47349
	Física e Química A	-,25277	-,23576	-,18510	-,11246	-,24240
	Formação Cívica	,24440	,04194	-,78696	-,168505	-,93088
	Geografia A	,00253	,20939	-,04099	-,12013	-,03990
	Geografia C	,03133	,10830	-,30329	-,14479	,16479
	Geologia	.	.	.	.	.
	Geometria Descritiva A	-,25277	-,02931	,09494	-,04930	,09856
	História A	,13254	,09285	,19765	,17320	,13955
	História B	-,50135	,46344	,46791	,52233	,59505
	História da Cultura e das Artes	-,12848	-,20667	-,15430	-,42745	-,74485
	Latim A	.	.	.	.	.
	Latim B	.	.	.	.	.
	Língua Estrangeira - Alemão	,24440	,24592	,04802	,03426	,72161
	Língua Estrangeira - Espanhol	-,00418	-,15781	-,26268	-,25597	-,40904
	Língua Estrangeira - Francês	,51558	-,11969	-,11952	-,34590	,08729
	Língua Estrangeira – Inglês	,33572	-,02009	,12423	-,04648	,03171
	Língua Estrangeira – Grego	.	.	.	.	.
	Língua Estrangeira – Outra	.	.	.	.	.
	Literatura Portuguesa	-,50135	-,34867	,36921	,52233	,55989
	Literaturas de Língua Portuguesa	.	.	.	.	.
	Matemática A	-,06863	-,06224	-,00773	,07767	,12308
	Matemática Aplicada às C. Sociais	,14497	,03555	,04118	-,11437	,04066
	Matemática B	,99015	,84398	,45806	,52233	,05603
	Materiais e Tecnologias	,74157	,18175	,38905	,11192	,25836
	Oficina de Artes	1,73590	,79762	,23134	,52233	,19101
Oficina Multimédia B	,24440	1,09858	,84789	-,12843	,17460	
Português	-,00223	,25730	,23570	,04146	,16444	
Português – Língua Não Materna	.	.	.	.	.
Psicologia B	-,50135	-,132522	-,61853	,52233	1,04848	
Química	,24440	,08652	,31837	,52233	,14702	
Sociologia	-,87423	-,12612	-,40507	,52233	-,21519	
Outra não especificada	,03334	-,01995	-,05359	,03437	-,17110	

C. Após a Interação – Práticas Variáveis de contexto escolar III		C1. Registo de Dados em Diferido - Práticas	C2. Interpretação de Resultados em Diferido - Práticas	C3. Tomada de Decisões em Diferido - Práticas	C4. Fornecimento de Informações em Diferido - Práticas	C5. Classificação dos Resultados de Aprendizagem - Práticas
Distrito do Estabeleci- mento de Ensino	01 Aveiro	-,11178	,11644	,05356	,07343	,07168
	02 Beja	,12011	,32368	,11661	,01300	,22613
	03 Braga	,04553	,06282	,30178	,14667	,33605
	04 Bragança	-,25277	,20403	-,64402	-,81245	-,66849
	05 Castelo Branco	-,28201	-,14235	-,11038	-,14190	-,21568
	06 Coimbra	,13254	-,10435	-,16541	-,05561	-,11989
	07 Évora	-,04243	-,05842	-,11305	,10765	-,15020
	08 Faro	,20297	-,21059	-,15539	,06600	,09760
	09 Guarda	,24440	-,34820	,02339	,52233	,77594
	10 Leiria	-,10362	-,23134	-,06428	,15685	-,03075
	11 Lisboa	,01722	,06444	,04400	-,10195	-,02102
	12 Portalegre	-,18174	-,32392	-,23708	-,56314	,00422
	13 Porto	-,00104	,05619	-,01336	-,02948	,02562
	14 Santarém	,01927	,08481	,06291	-,13603	,13409
	15 Setúbal	-,14469	-,17674	-,00452	-,12271	-,18138
	16 Viana do Castelo	,09086	-,03033	-,02916	,13460	,04863
	17 Vila Real	,03628	,23085	-,04231	,07662	-,14843
	18 Viseu	-,12848	,11728	,01248	-,20467	-,19036
	30 Arquipélago da Madeira	-,05390	-,14497	,03526	,04568	-,01543
	40 Arquipélago dos Açores	,10630	-,00360	-,02464	,12301	-,04984

ETAPA C – Após a Interação
Relevância das práticas de avaliação - Tabelas descritivas
(médias)

C1R. Estatísticas Descritivas

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Registrar dados do desempenho dos alunos em diferido	891	-3	3	1,01	1,342
N válido (listwise)	891				

C2R. Estatísticas Descritivas

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Analisar e comparar resultados dos alunos	891	-3	3	1,03	1,432
Avaliar produções dos alunos	890	-3	3	1,87	1,105
Analisar materiais de avaliação realizados por outros	891	-3	3	,40	1,550
Aferir a legalidade e o rigor ético do uso dos resultados	891	-3	3	,70	1,751
Verificar a qualidade do sistema de avaliação produzido	891	-3	3	1,16	1,496
Comparar os resultados da avaliação interna com a avaliação externa	891	-3	3	,64	1,856
N válido (listwise)	890				

C3R. Estatísticas Descritivas

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Redefinir o ensino ou a avaliação	885	-3	3	1,58	1,291
Determinar a progressão dos alunos, com base na avaliação	885	-3	3	1,71	1,234
Determinar a eficácia da escola e dos professores	885	-3	3	,66	1,674
Atribuir classificações aos alunos	885	-3	3	1,98	1,168
Fornecer informação ao aluno para reorientar a sua aprendizagem	885	-3	3	2,34	,864
N válido (listwise)	883				

C4R. Estatísticas Descritivas

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Comunicar os resultados aos alunos ou aos encarregados de educação	885	-3	3	2,25	1,021
Fornecer feedback aos alunos	885	-3	3	2,56	,835
N válido (listwise)	885				

C5R. Estatísticas Descritivas

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Integrar o progresso e o empenho dos alunos no cálculo de notas	884	-3	3	2,14	1,158
Classificar o desempenho dos alunos	884	-3	3	2,15	1,015
Integrar atividades não programadas no cálculo de notas	883	-3	3	,76	1,752
Classificar os alunos comparando-os com a média da turma	883	-3	3	-,43	1,892
Classificar provas ou exames escritos	883	-3	3	1,30	1,702
Classificar os alunos com base em critérios predefinidos	883	-3	3	1,95	1,262
N válido (listwise)	883				

ETAPA C – Após a Interação
Relevância das práticas de avaliação – Variáveis de caracterização
(médias dos valores estandarizados)⁵⁶

C. Após a Interação – Relevância Variáveis sociodemográficas		C1. Registo de Dados em Diferido - Relevância	C2. Interpretação de Resultados em Diferido - Relevância	C3. Tomada de Decisões em Diferido - Relevância	C4. Fornecimento de Informações em Diferido - Relevância	C5. Classificação dos Resultados de Aprendizagem - Relevância
Sexo	Feminino	,04123	,03990	,05464	,07635	,04681
	Masculino	-,09187	-,08877	-,12144	-,17025	-,10404
Idade	Até 40 anos	,14084	,01289	,00625	,02413	,05481
	41 - 50 anos	-,00459	-,00842	,00893	,06408	,00372
	> 50 anos	-,05947	,00230	-,01145	-,07301	-,02875
Grau académico mais elevado	Bacharelato	,13816	-,06332	,27903	,19595	-,31239
	Licenciatura	,01252	-,00227	-,04089	-,04588	-,00179
	Mestrado	-,00765	,02284	,11611	,12014	,04500
	Doutoramento	-,38346	-,19405	-,12124	,02144	-,42580
Anos de docência	Até 7 anos (Descoberta)	,06556	,01615	-,12000	-,10186	-,08670
	8 - 15 anos (Confiança)	,15181	,04262	-,00803	,02506	,03097
	16 - 25 anos (Proficiência)	-,01537	-,03983	,01385	,05249	,00428
	>25 anos (Maturidade)	-,05040	,01797	,00278	-,04605	-,00632

C. Após a Interação - Relevância Variáveis de contexto escolar I		C1. Registo de Dados em Diferido - Relevância	C2. Interpretação de Resultados em Diferido - Relevância	C3. Tomada de Decisões em Diferido - Relevância	C4. Fornecimento de Informações em Diferido - Relevância	C5. Classificação dos Resultados de Aprendizagem - Relevância
Anos(s) que leciona em 2015/2016	10º ano	-,02029	-,01279	-,01449	-,03259	-,05441
	11º ano	,02475	-,00810	-,00094	,00409	,03821
	12º ano	-,05997	-,10791	-,07451	-,02142	-,02458
Disciplinas com/sem exame nacional	Não tem exame nacional	-,04444	-,12156	-,13696	-,07580	-,14759
	Tem exame nacional no 10º ano	-,75604	-,29333	-,11954	-,00712	-,64589
	Tem exame nacional no 11º ano	-,01589	-,00436	,02304	,00176	,05018
	Tem exame nacional no 12º ano	,08334	,15981	,14778	,09475	,14327
Coordenador(a) de Grupo de Recrutamento	Sim	,02686	,07721	,09102	,03445	,04025
	Não	-,00579	-,01666	-,01984	-,00749	-,00870
Coordenador(a) de Departamento	Sim	,06794	,04080	,08091	,01060	,06730
	Não	-,00898	-,00540	-,01068	-,00140	-,00879
Tipo de Estabelecimento de Ensino	Público	,00694	-,00822	-,01100	-,01297	-,01037
	Privado	-,05794	,07004	,09101	,10605	,08623

⁵⁶ Valores estandarizados com base na análise de componentes principais ($M=0$; $DP=1$).

C. Após a Interação - Relevância Variáveis de contexto escolar II		C1. Registo de Dados em Diferido - Relevância	C2. Interpretação de Resultados em Diferido - Relevância	C3. Tomada de Decisões em Diferido - Relevância	C4. Fornecimento de Informações em Diferido - Relevância	C5. Classificação dos Resultados de Aprendizagem - Relevância
Disciplina que leciona com maior carga horária	Antropologia	.	.	.	.	.
	Aplicações Informáticas	-,75604	-,56744	-,73856	-1,04005	-,67401
	Aplicações Informáticas B	-,01087	-,01137	-,23606	-,08315	-,25854
	Biologia	-,01087	,10945	,08505	,18532	,08194
	Biologia e Geologia	-,07153	-,03451	,01022	,02396	,08243
	Biologia Humana	.	.	.	.	.
	Ciência Política	.	.	.	.	.
	Clássicos da Literatura	.	.	.	.	.
	Desenho A	,53107	,28589	-,16796	-,05560	-,12987
	Direito	-,50765	,09414	-,02080	,07857	,13331
	Economia A	-,01087	,01609	,09271	,07241	,20080
	Economia C	-1,00443	-,96623	-1,48464	-2,12764	-1,12623
	Ed. Moral e Religiosa	-,38346	-,58216	-,41258	-,39428	-,48731
	Educação Física	-,06578	-,28183	-,19978	-,11115	-,21178
	Filosofia	,08466	,30203	,15509	,22982	,14580
	Filosofia A	.	.	.	.	.
	Física	-,15991	,07477	,17623	-,02253	-,13642
	Física e Química A	-,08991	-,20976	-,01042	-,05190	-,14576
	Formação Cívica	-,75604	-,94427	-2,09863	-2,93730	-1,77993
	Geografia A	-,03101	,07096	-,18210	-,19312	-,02882
	Geografia C	-,33023	-,06456	-,27290	-,16133	,10675
	Geologia	.	.	.	.	.
	Geometria Descritiva A	-,06055	,11564	,14164	,01816	,08373
	História A	,19405	,28925	,31124	,13393	,25038
	História B	-,01087	,13450	,25859	,43305	-,40920
	História da Cultura e das Artes	,36171	,51588	,46344	,56960	-,08092
	Latim A	.	.	.	.	.
	Latim B	.	.	.	.	.
	Língua Estrangeira - Alemão	,36171	,39304	,06870	-,50833	,09916
	Língua Estrangeira - Espanhol	-,25926	,11338	-,26249	-,08315	-,86933
	Língua Estrangeira - Francês	,12461	-,06043	-,09868	-,38682	-,17798
	Língua Estrangeira - Inglês	,24766	,05254	,15147	,09416	,03903
	Língua Estrangeira - Grego	.	.	.	.	.
	Língua Estrangeira - Outra	.	.	.	.	.
	Literatura Portuguesa	-,56975	-,46148	-,51392	,56960	,14676
	Literaturas de Língua Portuguesa	.	.	.	.	.
	Matemática A	-,00167	-,09891	-,07055	,03144	,02909
	Matemática Aplicada às C. Sociais	-,06055	-,23048	-,16976	-,39481	,11233
	Matemática B	,36171	1,05103	,74751	,70616	,32163
	Materiais e Tecnologias	-,50765	-,81158	-,46280	,11926	,18194
Oficina de Artes	1,47946	,87209	1,05924	,70616	,69425	
Oficina Multimédia B	,23752	-,09455	,02743	,11926	,27153	
Português	,08301	,22884	,21600	,10043	,17556	
Português - Língua Não Materna	.	.	.	.	.
Psicologia B	-1,12862	-,09381	-,51965	,70616	,86250	
Química	,36171	,56400	,12159	-,50833	,21248	
Sociologia	-,56975	,49516	,01639	,70616	,16975	
Outra não especificada	-,01790	-,05305	-,07460	-,02590	-,07919	

C. Após a Interação - Relevância Variáveis de contexto escolar III		C1. Registo de Dados em Diferido - Relevância	C2. Interpretação de Resultados em Diferido - Relevância	C3. Tomada de Decisões em Diferido - Relevância	C4. Fornecimento de Informações em Diferido - Relevância	C5. Classificação dos Resultados de Aprendizagem - Relevância
Distrito do Estabeleci- mento de Ensino	01 Aveiro	,14483	,15488	,08264	,04195	,14252
	02 Beja	,05123	,02472	-,03660	,12943	,28360
	03 Braga	-,14749	-,04516	,13401	,07974	,27782
	04 Bragança	-,01087	,01346	-,54421	-1,21017	-,40547
	05 Castelo Branco	-,01087	,22672	,16132	,22762	,05239
	06 Coimbra	,10090	,11005	,15669	,14265	,10253
	07 Évora	-,15417	-,19123	-,08020	,05937	-,20344
	08 Faro	,00983	-,31542	-,06887	,14460	,03278
	09 Guarda	-,56975	-,85160	-,30335	-,06815	,19123
	10 Leiria	-,24684	-,19008	-,05219	-,02138	-,24671
	11 Lisboa	,01380	,05586	,02631	-,04755	,00806
	12 Portalegre	,41494	,57399	,29435	,35916	,61722
	13 Porto	-,12406	-,06902	-,05417	-,03087	-,09620
	14 Santarém	,15784	,14851	,13804	,00737	,20113
	15 Setúbal	,05392	-,05392	,01780	-,06467	-,10430
	16 Viana do Castelo	,07679	-,04901	-,18054	-,07953	,01956
	17 Vila Real	-,02820	,04925	-,09155	,07832	-,17265
	18 Viseu	-,10402	,09033	-,01800	-,04781	-,18891
30 Arquipélago da Madeira	,03171	-,04242	-,05079	,13021	,05956	
40 Arquipélago dos Açores	,12712	,05646	,00829	-,08768	-,12951	

Anexo 7 – Índices sintéticos das dimensões

Índice sintético									
A. Antes da Interação									
A1. Planeamento da Avaliação									
Índice	Indicadores	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-padrão	Alfa de Cronbach	Pesos factoriais	Variância explicada
A1P Práticas de Planeamento da Avaliação	Organizar o processo de avaliação	1002	1	4	3,5	,68	0,829	,822	54,7%
	Definir referenciais	992	1	4	3,1	,80		,754	
	Estabelecer as funções e ponderações da avaliação	994	1	4	3,4	,77		,788	
	Definir os momentos de avaliação	995	1	4	3,7	,65		,730	
	Consultar os normativos e dados	991	1	4	2,9	,82		,646	
	Verificar a qualidade da avaliação	986	1	4	3,2	,74		,685	
	Índice de Práticas de Planeamento da Avaliação	984	-4,24571	1,23043	,0	1,0			
A1R Relevância Planeamento da Avaliação	Organizar o processo de avaliação	993	1	7	5,9	1,28	0,865	,827	60,9%
	Definir referenciais	984	1	7	5,5	1,45		,807	
	Estabelecer as funções e ponderações da avaliação	984	1	7	5,7	1,36		,835	
	Definir os momentos de avaliação	984	1	7	6,1	1,25		,754	
	Consultar os normativos e dados	980	1	7	4,7	1,69		,685	
	Verificar a qualidade da avaliação	976	1	7	5,7	1,35		,767	
	Índice de Relevância do Planeamento da Avaliação	975	-4,33792	1,23487	,0	1,0			

Índice sintético									
A. Antes da Interação									
A2. Planeamento do Ensino									
Índice	Indicadores	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-padrão	Alfa de Cronbach	Pesos factoriais	Variância explicada
A2P Práticas de Planeamento do Ensino	Definir objetivos e resultados	989	1	4	3,5	,70	0,638	,731	43,4%
	Usar a avaliação para planear o ensino	986	1	4	3,1	,75		,738	
	Definir momentos de apoio às aprendizagens dos alunos	985	1	4	3,3	,70		,735	
	Estabelecer momentos de preparação para os testes ou exames	983	1	4	3,3	,84		,652	
	Evitar ensinar para o teste quando se preparam os alunos para os testes ou provas de desempenho	963	1	4	2,7	,91		,355	
	Índice de Práticas de Planeamento do Ensino	961	-4,39946	1,46353	,0	1,0			
A2R Relevância Planeamento do Ensino	Definir objetivos e resultados	979	1	7	6,0	1,20	0,751	,768	52,7%
	Usar a avaliação para planear o ensino	977	1	7	5,7	1,39		,733	
	Definir momentos de apoio às aprendizagens dos alunos	976	1	7	6,1	1,14		,809	
	Estabelecer momentos de preparação para os testes ou exames	977	1	7	5,9	1,39		,748	
	Evitar ensinar para o teste quando se preparam os alunos para os testes ou provas de desempenho	956	1	7	5,0	1,68		,541	
	Índice de Relevância de Planeamento do Ensino	955	-5,00732	1,23892	,00	1,0			

Índice sintético									
A. Antes da Interação									
A3. Referencialização									
Índice	Indicadores	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-padrão	Alfa de Cronbach	Pesos factoriais	Variância explicada
A3P Práticas de Referencialização	Definir níveis e pautas de desempenho	957	1	4	2,8	,87	0,750	,789	58,1%
	Verificar a qualidade do referencial	956	1	4	2,8	,82		,842	
	Definir escalas de avaliação a partir do programa	955	1	4	2,7	,92		,797	
	Produzir referenciais com base nos exames nacionais ou no banco de itens	957	1	4	2,7	,93		,600	
	Índice de Práticas de Referencialização	955	-2,60271	1,84821	,0	1,0			
A3R Relevância Referencialização	Definir níveis e pautas de desempenho	953	1	7	4,9	1,61	0,807	,840	64,5%
	Verificar a qualidade do referencial	952	1	7	4,8	1,64		,871	
	Definir escalas de avaliação a partir do programa	952	1	7	4,6	1,72		,829	
	Produzir referenciais com base nos exames nacionais ou no banco de itens	953	1	7	4,9	1,85		,654	
	Índice de Relevância da Referencialização	951	-2,76886	1,62424	,0	1,0			

Índice sintético						
A. Antes da Interação						
A4. Definição de Situações de Prova						
Índice	Indicadores	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-padrão
A4P Práticas de Definição de Situações de Prova	Criar situações de avaliação alinhadas com o ensino	956	1	4	3,33	,709
A4R Relevância Definição de Situações de Prova	Criar situações de avaliação alinhadas com o ensino	951	1	7	5,81	1,284

Índice sintético									
A. Antes da Interação									
A5. Instrumentação									
Índice	Indicadores	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-padrão	Alfa de Cronbach	Pesos factoriais	Variância explicada
A5P Práticas de Instrumentação	Verificar a qualidade dos instrumentos	955	1	4	3,3	,72	0,654	,833	51,8%
	Produzir instrumentos de avaliação originais	956	1	4	2,9	,69		,691	
	Verificar a adequação de instrumentos às práticas de ensino	956	1	4	3,4	,70		,827	
	Produzir instrumentos de avaliação com base nos exames nacionais ou no banco de itens	956	1	4	2,8	,89		,469	
	Índice de Práticas de Instrumentação	955	-4,05078	1,55533	,0	1,0			
A5R Relevância Instrumentação	Verificar a qualidade dos instrumentos	951	1	7	5,7	1,33	0,720	,870	58,3%
	Produzir instrumentos de avaliação originais	951	1	7	5,3	1,43		,728	
	Verificar a adequação de instrumentos às práticas de ensino	951	1	7	5,9	1,21		,880	
	Produzir instrumentos de avaliação com base nos exames nacionais ou no banco de itens	951	1	7	5,1	1,75		,523	
	Índice de Relevância da Instrumentação	951	-4,30126	1,31480	,0	1,0			

Índice sintético									
B. Durante a Interação									
B1. Recolha de Dados									
Índice	Indicadores	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-padrão	Alfa de Cronbach	Pesos factoriais	Variância explicada
B1P Práticas Recolha de Dados	Aplicar testes sumativos	916	1	4	3,2	,84	0,681	,554	34,8%
	Administrar provas de desempenho autênticas	914	1	4	2,8	,81		,628	
	Observar os alunos com registo formal	914	1	4	3,0	,72		,635	
	Recolher dados de modo informal	914	1	4	3,1	,70		,474	
	Diagnosticar os conhecimentos adquiridos	914	1	4	3,2	,65		,639	
	Cumprir o protocolo de administração de testes ou provas estandardizadas externos	914	1	4	3,1	,90		,555	
	Administrar testes de natureza formativa	914	1	4	2,8	,75		,628	
	Índice de Práticas de Recolha de Dados	913	-4,48445	2,18311	,0	1,0			
B1R Relevância Recolha de Dados	Aplicar testes sumativos	916	1	7	5,7	1,40	0,813	,613	47,8%
	Administrar provas de desempenho autênticas	915	1	7	5,1	1,57		,689	
	Observar os alunos com registo formal	914	1	7	5,4	1,33		,764	
	Recolher dados de modo informal	914	1	7	5,4	1,31		,691	
	Diagnosticar os conhecimentos adquiridos	914	1	7	5,9	1,21		,728	
	Cumprir o protocolo de administração de testes ou provas estandardizadas externos	914	1	7	5,2	1,63		,641	
	Administrar testes de natureza formativa	914	1	7	5,6	1,36		,706	
	Índice de Relevância da Recolha de Dados	914	-4,67935	1,57997	,0	1,0			

Índice sintético B. Durante a Interação B2. Questionamento						
Índice	Indicadores	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-padrão
B2P Práticas Questionamento	Realizar questionamentos aos alunos	913	1	4	3,04	,712
B2R Relevância Questionamento	Realizar questionamentos aos alunos	913	1	7	5,66	1,311

Índice sintético B. Durante a Interação B3. Interpretação de Resultados Observados						
Índice	Indicadores	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-padrão
B3P Práticas Interpretação de Resultados Observados	Avaliar atividades dos alunos em tempo real	913	1	4	3,07	,661
B3R Relevância Interpretação de Resultados Observados	Avaliar atividades dos alunos em tempo real	913	1	7	5,79	1,151

Índice sintético B. Durante a Interação B4. Fornecimento de Informação aos Alunos									
Índice	Indicadores	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-padrão	Alfa de Cronbach	Pesos factoriais	Variância explicada
B4P Práticas Fornecimento de Informação aos Alunos	Fornecer feedback aos alunos	913	1	4	3,6	,60	0,654	,772	60,8%
	Informar os alunos sobre os critérios de avaliação	913	1	4	3,9	,38		,780	
	Usar a avaliação para regular a aprendizagem dos alunos (autoavaliação, coavaliação, heteroavaliação)	913	1	4	3,6	,63		,787	
	Índice de Práticas de Fornecimento de Informação aos Alunos	913	-6,92628	,67484	,0	1,0			
B4R Relevância Fornecimento de Informação aos Alunos	Fornecer feedback aos alunos	913	1	7	6,4	,99	0,788	,804	70,2%
	Informar os alunos sobre os critérios de avaliação	913	1	7	6,5	1,00		,859	
	Usar a avaliação para regular a aprendizagem dos alunos (autoavaliação, coavaliação, heteroavaliação)	913	1	7	6,1	1,09		,851	
	Índice de Relevância de Fornecimento de Informação aos Alunos	913	-6,20749	,76275	,0	1,0			

Índice sintético						
B. Durante a Interação						
B5. Tomada de Decisões em Direto						
Índice	Indicadores	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-padrão
B5P Práticas Tomada de Decisões em Direto	Reajustar o ensino em função do desenvolvimento da aula	913	1	4	3,56	,578
B5R Relevância Tomada de Decisões em Direto	Reajustar o ensino em função do desenvolvimento da aula	913	1	7	6,24	,915

Índice sintético						
C. Após a Interação						
C1. Registo de Dados em Diferido						
Índice	Indicadores	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-padrão
C1P Práticas Registo de Dados em Diferido	Registrar dados do desempenho dos alunos em diferido	891	1	4	2,84	,670
C1R Relevância Registo de Dados em Diferido	Registrar dados do desempenho dos alunos em diferido	891	1	7	5,01	1,342

Índice sintético									
C. Após a Interação									
C2. Interpretação de Resultados em Diferido									
Índice	Indicadores	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-padrão	Alfa de Cronbach	Pesos factoriais	Variância explicada
C2P Práticas Interpretação de Resultados em Diferido	Analisar e comparar resultados dos alunos	891	1	4	3,0	,70	0,709	,677	42,5%
	Avaliar produções dos alunos	891	1	4	3,3	,66		,653	
	Analisar materiais de avaliação realizados por outros	891	1	4	2,6	,68		,624	
	Aferir a legalidade e o rigor ético do uso dos resultados	891	1	4	2,9	,87		,700	
	Verificar a qualidade do sistema de avaliação produzido	891	1	4	3,0	,73		,760	
	Comparar os resultados da avaliação interna com a avaliação externa	891	1	4	3,0	,956		,461	
	Índice de Práticas de Interpretação de Resultados em Diferido		891	-4,03222	2,07902	,0	1,0		
C2R Relevância Interpretação de Resultados em Diferido	Analisar e comparar resultados dos alunos	891	1	7	5,0	1,43	0,818	,738	53,7%
	Avaliar produções dos alunos	890	1	7	5,9	1,11		,685	
	Analisar materiais de avaliação realizados por outros	891	1	7	4,4	1,55		,753	
	Aferir a legalidade e o rigor ético do uso dos resultados	891	1	7	4,7	1,75		,773	
	Verificar a qualidade do sistema de avaliação produzido	891	1	7	5,2	1,50		,817	
	Comparar os resultados da avaliação interna com a avaliação externa	891	1	7	4,6	1,86		,618	
	Índice de Relevância de Interpretação de Resultados em Diferido		890	-3,32875	1,79196	,0	1,0		

Índice sintético										
C. Após a Interação										
C3. Tomada de Decisões em Diferido										
Índice	Indicadores	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-padrão	Alfa de Cronbach	Pesos factoriais	Variância explicada	
C3P Práticas Tomada de Decisões em Diferido	Redefinir o ensino ou a avaliação	886	1	4	3,0	,63	0,618	,630	40,3%	
	Determinar a progressão dos alunos, com base na avaliação	886	1	4	3,3	,63		,611		
	Determinar a eficácia da escola e dos professores	886	1	4	2,6	,77		,582		
	Atribuir classificações aos alunos	886	1	4	3,7	,58		,631		
	Fornecer informação ao aluno para reorientar a sua aprendizagem	885	1	4	3,7	,54	,715			
	Índice de Práticas de Tomada de Decisões em Diferido	884	-5,86602	1,75257	,0	1,0				
C3R Relevância Interpretação de Resultados em Diferido	Redefinir o ensino ou a avaliação	885	1	7	5,6	1,29	0,738	,750	51,3%	
	Determinar a progressão dos alunos, com base na avaliação	885	1	7	5,7	1,23		,795		
	Determinar a eficácia da escola e dos professores	885	1	7	4,7	1,67		,623		
	Atribuir classificações aos alunos	885	1	7	6,0	1,17		,663		
	Fornecer informação ao aluno para reorientar a sua aprendizagem	885	1	7	6,3	,86	,736			
	Índice de Relevância de Tomada de Decisões em Diferido	883	-5,62903	1,43177	,0	1,0				

Índice sintético										
C. Após a Interação										
C4. Fornecimento de Informações em Diferido										
Índice	Indicadores	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-padrão	Alfa de Cronbach	Pesos factoriais	Variância explicada	
C4P Práticas Fornecimento de Informações em Diferido	Comunicar os resultados aos alunos ou aos encarregados de educação	885	1	4	3,7	,59	0,640	,861	74,1%	
	Fornecer feedback aos alunos	885	1	4	3,8	,47		,861		
		Índice de Práticas de Fornecimento de Informações em Diferido	885	-6,09982	,52233	,0	1,0			
C4R Relevância Fornecimento de Informações em Diferido	Comunicar os resultados aos alunos ou aos encarregados de educação	885	1	7	6,2	1,02	0,745	,896	80,3%	
	Fornecer feedback aos alunos	885	1	7	6,6	,83		,896		
		Índice de Relevância de Fornecimento de Informações em Diferido	885	-6,58075	,70616	,0	1,0			

Índice sintético									
C. Após a Interação									
C5. Classificação dos Resultados de Aprendizagem									
Índice	Indicadores	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-padrão	Alfa de Cronbach	Pesos factoriais	Variância explicada
C5P Práticas Classificação dos Resultados de Aprendizagem	Integrar o progresso e o empenho dos alunos no cálculo de notas	884	1	4	3,7	,64	0,566	,738	35,0%
	Classificar o desempenho dos alunos	884	1	4	3,7	,54		,774	
	Integrar atividades não programadas no cálculo de notas	883	1	4	2,4	,93		,384	
	Classificar os alunos comparando-os com a média da turma	883	1	4	2,0	,91		,339	
	Classificar provas ou exames escritos	883	1	4	3,2	,90		,526	
	Classificar os alunos com base em critérios predefinidos	883	1	4	3,7	,66		,647	
	Índice de Práticas de Classificação dos Resultados de Aprendizagem	883	-5,63833	1,42285	,0	1,0			
C5R Relevância Classificação dos Resultados de Aprendizagem	Integrar o progresso e o empenho dos alunos no cálculo de notas	884	1	7	6,1	1,16	0,710	,736	44,2%
	Classificar o desempenho dos alunos	884	1	7	6,2	1,01		,778	
	Integrar atividades não programadas no cálculo de notas	883	1	7	4,8	1,75		,582	
	Classificar os alunos comparando-os com a média da turma	883	1	7	3,6	1,89		,510	
	Classificar provas ou exames escritos	883	1	7	5,3	1,70		,639	
	Classificar os alunos com base em critérios predefinidos	883	1	7	5,9	1,26		,707	
	Índice de Práticas de Classificação dos Resultados de Aprendizagem	883	-5,10308	1,54322	,0	1,0			

Anexo 8 – Análise de diferenças entre sexos (Teste T).

Teste-T

Sexo

Estatísticas de grupo

	Sexo	N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão da Média
A1. Planeamento da Avaliação - Práticas	Feminino	684	,0922639	,98113508	,03751464
	Masculino	300	-,2103616	1,01234550	,05844779
A1. Planeamento da Avaliação - Relevância	Feminino	676	,0951306	,96501147	,03711583
	Masculino	299	-,2150778	1,04505743	,06043723
A2. Planeamento do Ensino - Práticas	Feminino	668	,1103587	,96373012	,03728784
	Masculino	293	-,2516028	1,03669476	,06056435
A2. Planeamento do Ensino - Relevância	Feminino	661	,1217829	,95312781	,03707238
	Masculino	293	-,2785507	1,04788840	,06121829
A3. Referencialização - Práticas	Feminino	662	,0625222	,98513813	,03828848
	Masculino	293	-,1412617	1,02045324	,05961551
A3. Referencialização - Relevância	Feminino	658	,0663513	,99764296	,03889217
	Masculino	293	-,1490074	,99086777	,05788711
A4. Definição de Situações de Prova - Práticas	Feminino	663	,0441599	,97653496	,03792548
	Masculino	293	-,0999250	1,04600460	,06110824
A4. Definição de Situações de Prova - Relevância	Feminino	658	,0914060	,96290068	,03753778
	Masculino	293	-,2052736	1,05174414	,06144355
A5. Instrumentação - Práticas	Feminino	662	,0864130	,95715911	,03720105
	Masculino	293	-,1952403	1,06679395	,06232277
A5. Instrumentação - Relevância	Feminino	658	,0985750	,97546014	,03802740
	Masculino	293	-,2213732	1,02050405	,05961848

Teste de amostras independentes

		Teste de Levene para igualdade de variâncias		teste-t para Igualdade de Médias		
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)
A1. Planeamento da Avaliação - Práticas	Variâncias iguais assumidas	2,322	,128	4,411	982	,000
	Variâncias iguais não assumidas			4,357	554,877	,000
A1. Planeamento da Avaliação - Relevância	Variâncias iguais assumidas	2,648	,104	4,511	973	,000
	Variâncias iguais não assumidas			4,374	531,773	,000
A2. Planeamento do Ensino - Práticas	Variâncias iguais assumidas	6,377	,012	5,236	959	,000
	Variâncias iguais não assumidas			5,089	522,459	,000
A2. Planeamento do Ensino - Relevância	Variâncias iguais assumidas	5,587	,018	5,802	952	,000
	Variâncias iguais não assumidas			5,594	514,805	,000
A3. Referencialização - Práticas	Variâncias iguais assumidas	2,001	,158	2,916	953	,004
	Variâncias iguais não assumidas			2,876	541,852	,004
A3. Referencialização - Relevância	Variâncias iguais assumidas	,132	,717	3,080	949	,002
	Variâncias iguais não assumidas			3,088	564,036	,002
A4. Definição de Situações de Prova - Práticas	Variâncias iguais assumidas	,082	,775	2,057	954	,040
	Variâncias iguais não assumidas			2,003	525,854	,046
A4. Definição de Situações de Prova - Relevância	Variâncias iguais assumidas	8,484	,004	4,262	949	,000
	Variâncias iguais não assumidas			4,120	518,543	,000
A5. Instrumentação - Práticas	Variâncias iguais assumidas	5,114	,024	4,046	953	,000
	Variâncias iguais não assumidas			3,881	508,625	,000
A5. Instrumentação - Relevância	Variâncias iguais assumidas	1,882	,170	4,604	949	,000
	Variâncias iguais não assumidas			4,525	538,329	,000

Teste de amostras independentes

		teste-t para Igualdade de Médias			
		Diferença média	Erro padrão da diferença	95% Intervalo de Confiança da Diferença	
				Inferior	Superior
A1. Planeamento da Avaliação - Práticas	Variâncias iguais assumidas	,30262546	,06860717	,16799194	,43725899
	Variâncias iguais não assumidas	,30262546	,06945137	,16620571	,43904521
A1. Planeamento da Avaliação - Relevância	Variâncias iguais assumidas	,31020837	,06877376	,17524640	,44517034
	Variâncias iguais não assumidas	,31020837	,07092421	,17088237	,44953437
A2. Planeamento do Ensino - Práticas	Variâncias iguais assumidas	,36196145	,06912653	,22630472	,49761817
	Variâncias iguais não assumidas	,36196145	,07112260	,22224004	,50168285
A2. Planeamento do Ensino - Relevância	Variâncias iguais assumidas	,40033359	,06900267	,26491869	,53574849
	Variâncias iguais não assumidas	,40033359	,07156843	,25973148	,54093570
A3. Referencialização - Práticas	Variâncias iguais assumidas	,20378390	,06989373	,06662050	,34094730
	Variâncias iguais não assumidas	,20378390	,07085208	,06460550	,34296230
A3. Referencialização - Relevância	Variâncias iguais assumidas	,21535865	,06992176	,07813952	,35257779
	Variâncias iguais não assumidas	,21535865	,06973893	,07837892	,35233839
A4. Definição de Situações de Prova - Práticas	Variâncias iguais assumidas	,14408497	,07003329	,00664787	,28152207
	Variâncias iguais não assumidas	,14408497	,07192050	,00279818	,28537176
A4. Definição de Situações de Prova - Relevância	Variâncias iguais assumidas	,29667969	,06960729	,16007769	,43328170
	Variâncias iguais não assumidas	,29667969	,07200274	,15522676	,43813263
A5. Instrumentação - Práticas	Variâncias iguais assumidas	,28165326	,06960940	,14504784	,41825867
	Variâncias iguais não assumidas	,28165326	,07258130	,13905720	,42424931
A5. Instrumentação - Relevância	Variâncias iguais assumidas	,31994824	,06949860	,18355953	,45633694
	Variâncias iguais não assumidas	,31994824	,07071383	,18103936	,45885711

Teste-T

Estatísticas de grupo

Sexo	N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão da Média	
B1. Recolha de Dados - Práticas	Feminino	630	,0558082	,99692254	,03971834
	Masculino	283	-,1242373	,99739952	,05928925
B1. Recolha de Dados - Relevância	Feminino	631	,0824807	,99198927	,03949047
	Masculino	283	-,1839057	,99500335	,05914681
B2. Questionamento - Práticas	Feminino	630	,0351732	1,00042834	,03985802
	Masculino	283	-,0783008	,99635249	,05922701
B2. Questionamento - Relevância	Feminino	630	,0613389	,99760018	,03974534
	Masculino	283	-,1365496	,99353985	,05905981
B3. Interpretação de Resultados Observados - Práticas	Feminino	630	-,0334129	1,00747453	,04013875
	Masculino	283	,0743821	,98083190	,05830440
B3. Interpretação de Resultados Observados - Relevância	Feminino	630	,0434323	,97809986	,03896843
	Masculino	283	-,0966868	1,04239005	,06196366
B4. Fornecimento de Informação aos Alunos - Práticas	Feminino	630	,0517689	,98674104	,03931270
	Masculino	283	-,1152453	1,02126699	,06070802
B4. Fornecimento de Informação aos Alunos - Relevância	Feminino	630	,0815974	,95692350	,03812474
	Masculino	283	-,1816479	1,06938472	,06356832
B5. Tomada de Decisões em Direto - Práticas	Feminino	630	,0486011	,97654344	,03890642
	Masculino	283	-,1081933	1,04399911	,06205931
B5. Tomada de Decisões em Direto - Relevância	Feminino	630	,0895398	,94069696	,03747826
	Masculino	283	-,1993288	1,09657113	,06518439

Teste de amostras independentes

		Teste de Levene para igualdade de variâncias		teste-t para Igualdade de Médias		
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)
B1. Recolha de Dados - Práticas	Variâncias iguais assumidas	,764	,382	2,523	911	,012
	Variâncias iguais não assumidas			2,523	542,886	,012
B1. Recolha de Dados - Relevância	Variâncias iguais assumidas	,554	,457	3,750	912	,000
	Variâncias iguais não assumidas			3,746	541,310	,000
B2. Questionamento - Práticas	Variâncias iguais assumidas	,792	,374	1,587	911	,113
	Variâncias iguais não assumidas			1,589	545,141	,113
B2. Questionamento - Relevância	Variâncias iguais assumidas	1,306	,253	2,775	911	,006
	Variâncias iguais não assumidas			2,780	545,139	,006
B3. Interpretação de Resultados Observados - Práticas	Variâncias iguais assumidas	,592	,442	-1,507	911	,132
	Variâncias iguais não assumidas			-1,523	556,595	,128
B3. Interpretação de Resultados Observados - Relevância	Variâncias iguais assumidas	5,468	,020	1,961	911	,050
	Variâncias iguais não assumidas			1,914	513,187	,056
B4. Fornecimento de Informação aos Alunos -Práticas	Variâncias iguais assumidas	2,075	,150	2,340	911	,020
	Variâncias iguais não assumidas			2,309	526,586	,021
B4. Fornecimento de Informação aos Alunos -Relevância	Variâncias iguais assumidas	10,200	,001	3,704	911	,000
	Variâncias iguais não assumidas			3,551	492,769	,000
B5. Tomada de Decisões em Direto - Práticas	Variâncias iguais assumidas	6,566	,011	2,196	911	,028
	Variâncias iguais não assumidas			2,141	511,788	,033
B5. Tomada de Decisões em Direto - Relevância	Variâncias iguais assumidas	1,745	,187	4,071	911	,000
	Variâncias iguais não assumidas			3,842	475,944	,000

Teste de amostras independentes

		teste-t para Igualdade de Médias			
		Diferença média	Erro padrão da diferença	95% Intervalo de Confiança da Diferença	
				Inferior	Superior
B1. Recolha de Dados - Práticas	Variâncias iguais assumidas	,18004555	,07135060	,04001490	,32007620
	Variâncias iguais não assumidas	,18004555	,07136359	,03986296	,32022814
B1. Recolha de Dados - Relevância	Variâncias iguais assumidas	,26638635	,07103632	,12697271	,40579999
	Variâncias iguais não assumidas	,26638635	,07111851	,12668427	,40608842
B2. Questionamento - Práticas	Variâncias iguais assumidas	,11347398	,07150075	-,02685135	,25379931
	Variâncias iguais não assumidas	,11347398	,07138978	-,02675875	,25370671
B2. Questionamento - Relevância	Variâncias iguais assumidas	,19788852	,07129871	,05795971	,33781733
	Variâncias iguais não assumidas	,19788852	,07118816	,05805183	,33772521
B3. Interpretação de Resultados Observados - Práticas	Variâncias iguais assumidas	-,10779507	,07151040	-,24813932	,03254919
	Variâncias iguais não assumidas	-,10779507	,07078504	-,24683354	,03124341
B3. Interpretação de Resultados Observados - Relevância	Variâncias iguais assumidas	,14011907	,07144886	-,00010443	,40271798
	Variâncias iguais não assumidas	,14011907	,07319859	-,00368669	,28392482
B4. Fornecimento de Informação aos Alunos -Práticas	Variâncias iguais assumidas	,16701418	,07138538	,02691527	,30711309
	Variâncias iguais não assumidas	,16701418	,07232532	,02493259	,30909577
B4. Fornecimento de Informação aos Alunos -Relevância	Variâncias iguais assumidas	,26324523	,07106633	,12377248	,40271798
	Variâncias iguais não assumidas	,26324523	,07412441	,11760635	,40888411
B5. Tomada de Decisões em Direto - Práticas	Variâncias iguais assumidas	,15679443	,07141082	,01664559	,29694326
	Variâncias iguais não assumidas	,15679443	,07324662	,01289339	,30069547
B5. Tomada de Decisões em Direto - Relevância	Variâncias iguais assumidas	,28886855	,07095699	,14961039	,42812671
	Variâncias iguais não assumidas	,28886855	,07519059	,14112199	,43661511

Teste-T

Estatísticas de grupo

	Sexo	N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão da Média
C1. Registo de Dados em Diferido - Práticas	Feminino	615	,0164293	,97361052	,03925977
	Masculino	276	-,0366088	1,05734279	,06364456
C1. Registo de Dados em Diferido - Relevância	Feminino	615	,0412289	,99829585	,04025517
	Masculino	276	-,0918687	,99948371	,06016185
C2. Interpretação de Resultados em Diferido - Práticas	Feminino	615	,0591708	,96318134	,03883922
	Masculino	276	-,1318480	1,06758824	,06426126
C2. Interpretação de Resultados em Diferido - Relevância	Feminino	614	,0399030	,99191484	,04003043
	Masculino	276	-,0887697	1,01393884	,06103195
C3. Tomada de Decisões em Diferido - Práticas	Feminino	610	,0471230	1,00721689	,04078102
	Masculino	274	-,1049090	,97741519	,05904781

C3. Tomada de Decisões em Diferido - Relevância	Feminino	609	,0546368	,98136863	,03976706
	Masculino	274	-,1214373	1,03170621	,06232765
C4. Fornecimento de Informações em Diferido - Práticas	Feminino	611	,0260799	1,01605801	,04110531
	Masculino	274	-,0581562	,96250141	,05814684
C4. Fornecimento de Informações em Diferido - Relevância	Feminino	611	,0763469	,96452397	,03902046
	Masculino	274	-,1702480	1,05700160	,06385580
C5. Classificação dos Resultados de Aprendizagem - Práticas	Feminino	609	,0494552	,99159621	,04018151
	Masculino	274	-,1099206	1,01161017	,06111361
C5. Classificação dos Resultados de Aprendizagem - Relevância	Feminino	609	,0468112	1,00127512	,04057372
	Masculino	274	-,1040439	,99107350	,05987294

Teste de amostras independentes

		Teste de Levene para igualdade de variâncias		teste-t para Igualdade de Médias		
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)
C1. Registo de Dados em Diferido - Práticas	Variâncias iguais assumidas	5,699	,017	,732	889	,464
	Variâncias iguais não assumidas			,709	492,184	,478
C1. Registo de Dados em Diferido - Relevância	Variâncias iguais assumidas	,087	,768	1,840	889	,066
	Variâncias iguais não assumidas			1,839	528,884	,067
C2. Interpretação de Resultados em Diferido - Práticas	Variâncias iguais assumidas	5,867	,016	2,645	889	,008
	Variâncias iguais não assumidas			2,544	483,699	,011
C2. Interpretação de Resultados em Diferido - Relevância	Variâncias iguais assumidas	,007	,931	1,778	888	,076
	Variâncias iguais não assumidas			1,763	519,380	,079
C3. Tomada de Decisões em Diferido - Práticas	Variâncias iguais assumidas	,005	,944	2,095	882	,037
	Variâncias iguais não assumidas			2,119	540,430	,035
C3. Tomada de Decisões em Diferido - Relevância	Variâncias iguais assumidas	,228	,633	2,427	881	,015
	Variâncias iguais não assumidas			2,382	503,076	,018
C4. Fornecimento de Informações em Diferido - Práticas	Variâncias iguais assumidas	,675	,412	1,159	883	,247
	Variâncias iguais não assumidas			1,183	552,306	,237
C4. Fornecimento de Informações em Diferido - Relevância	Variâncias iguais assumidas	7,270	,007	3,412	883	,001
	Variâncias iguais não assumidas			3,295	484,700	,001
C5. Classificação dos Resultados de Aprendizagem - Práticas	Variâncias iguais assumidas	1,940	,164	2,196	881	,028
	Variâncias iguais não assumidas			2,179	516,693	,030
C5. Classificação dos Resultados de Aprendizagem - Relevância	Variâncias iguais assumidas	,000	,996	2,078	881	,038
	Variâncias iguais não assumidas			2,086	531,027	,037

Teste de amostras independentes

		teste-t para Igualdade de Médias			
		Diferença média	Erro padrão da diferença	95% Intervalo de Confiança da Diferença	
				Inferior	Superior
C1. Registo de Dados em Diferido - Práticas	Variâncias iguais assumidas	,05303818	,07247030	-,08919465	,19527101
	Variâncias iguais não assumidas	,05303818	,07477940	-,09388805	,19996441
C1. Registo de Dados em Diferido - Relevância	Variâncias iguais assumidas	,13309762	,07235456	-,00890805	,27510329
	Variâncias iguais não assumidas	,13309762	,07238734	-,00910438	,27529962
C2. Interpretação de Resultados em Diferido - Práticas	Variâncias iguais assumidas	,19101884	,07220848	,04929987	,33273781
	Variâncias iguais não assumidas	,19101884	,07508658	,04348268	,33855500
C2. Interpretação de Resultados em Diferido - Relevância	Variâncias iguais assumidas	,12867272	,07238178	-,01338659	,27073203
	Variâncias iguais não assumidas	,12867272	,07298858	-,01471641	,27206186
C3. Tomada de Decisões em Diferido - Práticas	Variâncias iguais assumidas	,15203200	,07258629	,00956999	,29449401
	Variâncias iguais não assumidas	,15203200	,07176166	,01106604	,29299797
C3. Tomada de Decisões em Diferido - Relevância	Variâncias iguais assumidas	,17607405	,07254301	,03369676	,31845133
	Variâncias iguais não assumidas	,17607405	,07393345	,03081768	,32133041
C4. Fornecimento de Informações em Diferido - Práticas	Variâncias iguais assumidas	,08423610	,07269283	-,05843478	,22690698
	Variâncias iguais não assumidas	,08423610	,07120885	-,05563721	,22410941
C4. Fornecimento de Informações em Diferido - Relevância	Variâncias iguais assumidas	,24659489	,07227321	,10474758	,38844221
	Variâncias iguais não assumidas	,24659489	,07483422	,09955536	,39363442
C5. Classificação dos Resultados de Aprendizagem - Práticas	Variâncias iguais assumidas	,15937586	,07258682	,01691259	,30183912
	Variâncias iguais não assumidas	,15937586	,07313977	,01568796	,30306375
C5. Classificação dos Resultados de Aprendizagem - Relevância	Variâncias iguais assumidas	,15085505	,07260748	,00835123	,29335887
	Variâncias iguais não assumidas	,15085505	,07232562	,00877561	,29293449

Anexo 9 – Diferenças entre disciplinas com e sem exame (Teste T).

Teste-T: Estatísticas de grupo

	Disciplina de Exame	N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão da Média
A1. Planeamento da Avaliação - Práticas	Disciplina sem exame nacional	364	-,1443233	1,02639997	,05379798
	Disciplina com exame nacional	620	,0847317	,97509166	,03916062
A1. Planeamento da Avaliação - Relevância	Disciplina sem exame nacional	361	-,1502426	1,04736341	,05512439
	Disciplina com exame nacional	614	,0883348	,96102762	,03878392
A2. Planeamento do Ensino - Práticas	Disciplina sem exame nacional	355	-,2525165	1,08451949	,05756032
	Disciplina com exame nacional	606	,1479263	,91609516	,03721382
A2. Planeamento do Ensino - Relevância	Disciplina sem exame nacional	353	-,2429039	1,08083057	,05752681
	Disciplina com exame nacional	601	,1408123	,92087234	,03756317
A3. Referencialização - Práticas	Disciplina sem exame nacional	354	-,1732241	1,00605804	,05347138
	Disciplina com exame nacional	601	,1020322	,98304881	,04009940
A3. Referencialização - Relevância	Disciplina sem exame nacional	353	-,1371014	1,02051516	,05431654
	Disciplina com exame nacional	598	,0809311	,97957115	,04005764
A4. Definição de Situações de Prova - Práticas	Disciplina sem exame nacional	354	-,1279230	1,06931436	,05683342
	Disciplina com exame nacional	602	,0752238	,94979517	,03871076
A4. Definição de Situações de Prova - Relevância	Disciplina sem exame nacional	353	-,1804876	1,10606410	,05886985
	Disciplina com exame nacional	598	,1065420	,91615297	,03746428
A5. Instrumentação - Práticas	Disciplina sem exame nacional	354	-,1896686	1,12437247	,05975972
	Disciplina com exame nacional	601	,1117183	,90138479	,03676825
A5. Instrumentação - Relevância	Disciplina sem exame nacional	353	-,1988269	1,01727234	,05414394
	Disciplina com exame nacional	598	,1173677	,97157496	,03973065
B1. Recolha de Dados - Práticas	Disciplina sem exame nacional	343	-,1313096	1,06848042	,05769252
	Disciplina com exame nacional	570	,0790161	,94866724	,03973530
B1. Recolha de Dados - Relevância	Disciplina sem exame nacional	343	-,2171062	1,08900979	,05880100
	Disciplina com exame nacional	571	,1304158	,91912302	,03846410
B2. Questionamento - Práticas	Disciplina sem exame nacional	343	-,1894705	,96957193	,05235196
	Disciplina com exame nacional	570	,1140147	1,00155690	,04195060
B2. Questionamento - Relevância	Disciplina sem exame nacional	343	-,1757312	1,01673985	,05489879
	Disciplina com exame nacional	570	,1057470	,97552455	,04086023
B3. Interpretação de Resultados Observados - Práticas	Disciplina sem exame nacional	343	,1650988	,97230309	,05249943
	Disciplina com exame nacional	570	-,0993489	1,00412764	,04205828
B3. Interpretação de Resultados Observados - Relevância	Disciplina sem exame nacional	343	,0028666	,96109039	,05189400
	Disciplina com exame nacional	570	-,0017250	1,02352975	,04287094
B4. Fornecimento de Informação aos Alunos -Práticas	Disciplina sem exame nacional	343	-,0744742	1,13629020	,06135390
	Disciplina com exame nacional	570	,0448152	,90631222	,03796124
B4. Fornecimento de Informação aos Alunos - Relevância	Disciplina sem exame nacional	343	-,0867597	1,06318332	,05740650
	Disciplina com exame nacional	570	,0522081	,95715033	,04009062
B5. Tomada de Decisões em Direto - Práticas	Disciplina sem exame nacional	343	-,0168947	1,04503125	,05642638
	Disciplina com exame nacional	570	,0101665	,97269244	,04074160
B5. Tomada de Decisões em Direto - Relevância	Disciplina sem exame nacional	343	-,0788889	1,04138883	,05622971
	Disciplina com exame nacional	570	,0474717	,97209303	,04071650
C1. Registo de Dados em Diferido - Práticas	Disciplina sem exame nacional	333	-,0064244	,96362679	,05280642
	Disciplina com exame nacional	558	,0038339	1,02192362	,04326148
C1. Registo de Dados em Diferido - Relevância	Disciplina sem exame nacional	333	-,0444384	1,03648275	,05679891
	Disciplina com exame nacional	558	,0265197	,97756111	,04138346
C2. Interpretação de Resultados em Diferido - Práticas	Disciplina sem exame nacional	333	-,1501526	,97005588	,05315873
	Disciplina com exame nacional	558	,0896072	1,00768770	,04265882
C2. Interpretação de Resultados em Diferido - Relevância	Disciplina sem exame nacional	332	-,1215571	,99444119	,05457705
	Disciplina com exame nacional	558	,0723243	,99716405	,04221332
C3. Tomada de Decisões em Diferido - Práticas	Disciplina sem exame nacional	330	-,1138347	1,07378074	,05910968
	Disciplina com exame nacional	554	,0678077	,94786126	,04027077
C3. Tomada de Decisões em Diferido - Relevância	Disciplina sem exame nacional	330	-,1369609	1,03460821	,05695331
	Disciplina com exame nacional	553	,0817308	,97053466	,04127133
C4. Fornecimento de Informações em Diferido - Práticas	Disciplina sem exame nacional	331	-,0795061	1,05968890	,05824577
	Disciplina com exame nacional	554	,0475028	,96041656	,04080419
C4. Fornecimento de Informações em Diferido - Relevância	Disciplina sem exame nacional	331	-,0758011	1,03638771	,05696502
	Disciplina com exame nacional	554	,0452891	,97575399	,04145581
C5. Classificação dos Resultados de Aprendizagem - Práticas	Disciplina sem exame nacional	330	-,1714137	1,06364051	,05855148
	Disciplina com exame nacional	553	,1022903	,94630248	,04024087
C5. Classificação dos Resultados de Aprendizagem - Relevância	Disciplina sem exame nacional	330	-,1475933	1,01870663	,05607795
	Disciplina com exame nacional	553	,0880756	,97903519	,04163281

Teste de amostras independentes

		Teste de Levene para igualdade de variâncias		teste-t para Igualdade de Médias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferença média	Erro padrão da diferença	95% Intervalo de Confiança da Diferença	
									Inferior	Superior
A1. Planejamento da Avaliação - Práticas	Variâncias iguais assumidas	4,004	,046	-3,489	982	,001	-,22905505	,06565949	-,35790409	-,10020601
	Variâncias iguais não assumidas			-3,442	729,492	,001	-,22905505	,06654154	-,35969082	-,09841928
A1. Planejamento da Avaliação - Relevância	Variâncias iguais assumidas	6,590	,010	-3,619	973	,000	-,23857735	,06591487	-,36792902	-,10922568
	Variâncias iguais não assumidas			-3,540	703,400	,000	-,23857735	,06740097	-,37090852	-,10624617
A2. Planejamento do Ensino - Práticas	Variâncias iguais assumidas	12,561	,000	-6,103	959	,000	-,40044276	,06560880	-,52919614	-,27168938
	Variâncias iguais não assumidas			-5,842	645,767	,000	-,40044276	,06854239	-,53503563	-,26584989
A2. Planejamento do Ensino - Relevância	Variâncias iguais assumidas	16,665	,000	-5,821	952	,000	-,38371611	,06592148	-,51308431	-,25434791
	Variâncias iguais não assumidas			-5,585	647,136	,000	-,38371611	,06870462	-,51862702	-,24880521
A3. Referencialização - Práticas	Variâncias iguais assumidas	,748	,387	-4,143	953	,000	-,27525629	,06643764	-,40563726	-,14487533
	Variâncias iguais não assumidas			-4,118	726,504	,000	-,27525629	,06683674	-,40647250	-,14404008
A3. Referencialização - Relevância	Variâncias iguais assumidas	,598	,439	-3,265	949	,001	-,21803250	,06678141	-,34908880	-,08697620
	Variâncias iguais não assumidas			-3,231	714,416	,001	-,21803250	,06749001	-,35053497	-,08553003
A4. Definição de Situações de Prova - Práticas	Variâncias iguais assumidas	2,124	,145	-3,046	954	,002	-,20314681	,06668907	-,33402102	-,07227259
	Variâncias iguais não assumidas			-2,954	671,611	,003	-,20314681	,06876453	-,33816613	-,06812749
A4. Definição de Situações de Prova - Relevância	Variâncias iguais assumidas	23,690	,000	-4,316	949	,000	-,28702963	,06650591	-,41754527	-,15651399
	Variâncias iguais não assumidas			-4,113	633,579	,000	-,28702963	,06977988	-,42405745	-,15000181
A5. Instrumentação - Práticas	Variâncias iguais assumidas	18,849	,000	-4,545	953	,000	-,30138690	,06631854	-,43153413	-,17123966
	Variâncias iguais não assumidas			-4,295	618,684	,000	-,30138690	,07016501	-,43917735	-,16359644
A5. Instrumentação - Relevância	Variâncias iguais assumidas	1,423	,233	-4,764	949	,000	-,31619455	,06636639	-,44643638	-,18595271
	Variâncias iguais não assumidas			-4,708	711,500	,000	-,31619455	,06715721	-,44804456	-,18434454
B1. Recolha de Dados - Práticas	Variâncias iguais assumidas	5,454	,020	-3,092	911	,002	-,21032574	,06801768	-,34381530	-,07683617
	Variâncias iguais não assumidas			-3,002	654,855	,003	-,21032574	,07005227	-,34787990	-,07277158
B1. Recolha de Dados - Relevância	Variâncias iguais assumidas	6,195	,013	-5,158	912	,000	-,34752195	,06737550	-,47975098	-,21529292
	Variâncias iguais não assumidas			-4,946	628,281	,000	-,34752195	,07026411	-,48550288	-,20954102
B2. Questionamento - Práticas	Variâncias iguais assumidas	1,022	,312	-4,487	911	,000	-,30348526	,06763034	-,43621463	-,17075589
	Variâncias iguais não assumidas			-4,524	739,060	,000	-,30348526	,06708637	-,43518781	-,17178271
B2. Questionamento - Relevância	Variâncias iguais assumidas	4,403	,036	-4,156	911	,000	-,28147816	,06773473	-,41441241	-,14854392
	Variâncias iguais não assumidas			-4,113	697,251	,000	-,28147816	,06843563	-,41584277	-,14711356
B3. Interpretação de Resultados	Variâncias iguais assumidas	6,511	,011	3,900	911	,000	,26444769	,06781002	,13136568	,39752970

Observados - Práticas	Variâncias iguais não assumidas			3,931	738,918	,000	,26444769	,06726878	,13238698	,39650839
B3. Interpretação de Resultados Observados - Relevância	Variâncias iguais assumidas	1,082	,298	,067	911	,946	,00459159	,06837354	-,12959636	,13877954
	Variâncias iguais não assumidas			,068	756,364	,946	,00459159	,06731200	-,12754896	,13673214
B4. Fornecimento de Informação aos Alunos - Práticas	Variâncias iguais assumidas	13,164	,000	-1,748	911	,081	-,11928935	,06825939	-,25325327	,01467457
	Variâncias iguais não assumidas			-1,653	601,029	,099	-,11928935	,07214816	-,26098249	,02240378
B4. Fornecimento de Informação aos Alunos - Relevância	Variâncias iguais assumidas	6,734	,010	-2,037	911	,042	-,13896778	,06821851	-,27285148	-,00508408
	Variâncias iguais não assumidas			-1,985	662,261	,048	-,13896778	,07001974	-,27645522	-,00148035
B5. Tomada de Decisões em Direto - Práticas	Variâncias iguais assumidas	2,149	,143	-,396	911	,692	-,02706114	,06836783	-,16123789	,10711561
	Variâncias iguais não assumidas			-,389	680,392	,698	-,02706114	,06959752	-,16371286	,10959058
B5. Tomada de Decisões em Direto - Relevância	Variâncias iguais assumidas	,448	,504	-1,852	911	,064	-,12636057	,06824542	-,26029707	,00757594
	Variâncias iguais não assumidas			-1,820	681,976	,069	-,12636057	,06942344	-,26266992	,00994878
C1. Registo de Dados em Diferido - Práticas	Variâncias iguais assumidas	1,459	,227	-,148	889	,882	-,01025831	,06928487	-,14623930	,12572267
	Variâncias iguais não assumidas			-,150	730,949	,881	-,01025831	,06826473	-,14427664	,12376001
C1. Registo de Dados em Diferido - Relevância	Variâncias iguais assumidas	,354	,552	-1,025	889	,306	-,07095803	,06924484	-,20686044	,06494439
	Variâncias iguais não assumidas			-1,010	666,152	,313	-,07095803	,07027593	-,20894703	,06703098
C2. Interpretação de Resultados em Diferido - Práticas	Variâncias iguais assumidas	,408	,523	-3,484	889	,001	-,23975986	,06881751	-,37482358	-,10469615
	Variâncias iguais não assumidas			-3,518	719,445	,000	-,23975986	,06815883	-,37357383	-,10594590
C2. Interpretação de Resultados em Diferido - Relevância	Variâncias iguais assumidas	,894	,345	-2,808	888	,005	-,19388146	,06904522	-,32939230	-,05837062
	Variâncias iguais não assumidas			-2,810	697,217	,005	-,19388146	,06899724	-,32934873	-,05841420
C3. Tomada de Decisões em Diferido - Práticas	Variâncias iguais assumidas	6,903	,009	-2,621	882	,009	-,18164243	,06930679	-,31766791	-,04561695
	Variâncias iguais não assumidas			-2,540	625,164	,011	-,18164243	,07152405	-,32209891	-,04118595
C3. Tomada de Decisões em Diferido - Relevância	Variâncias iguais assumidas	6,115	,014	-3,160	881	,002	-,21869169	,06920858	-,35452462	-,08285876
	Variâncias iguais não assumidas			-3,109	657,234	,002	-,21869169	,07033493	-,35679995	-,08058343
C4. Fornecimento de Informações em Diferido - Práticas	Variâncias iguais assumidas	5,581	,018	-1,831	883	,067	-,12700888	,06937867	-,26317521	,00915745
	Variâncias iguais não assumidas			-1,786	641,229	,075	-,12700888	,07111646	-,26665818	,01264042
C4. Fornecimento de Informações em Diferido - Relevância	Variâncias iguais assumidas	3,142	,077	-1,745	883	,081	-,12109023	,06939065	-,25728008	,01509962
	Variâncias iguais não assumidas			-1,719	661,398	,086	-,12109023	,07045281	-,25942835	,01724789
C5. Classificação dos Resultados de Aprendizagem - Práticas	Variâncias iguais assumidas	8,350	,004	-3,968	881	,000	-,27370391	,06898609	-,40910018	-,13830765
	Variâncias iguais não assumidas			-3,852	629,497	,000	-,27370391	,07104649	-,41322073	-,13418710
C5. Classificação dos Resultados de Aprendizagem - Relevância	Variâncias iguais assumidas	,977	,323	-3,408	881	,001	-,23566885	,06914529	-,37137758	-,09996013
	Variâncias iguais não assumidas			-3,374	670,259	,001	-,23566885	,06984288	-,37280602	-,09853169

Anexo 10 – Análise de diferenças entre tipo de ensino (Teste T).

Teste-T

Estadísticas de grupo

	Tipo de Estabelecimento de Ensino	N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão da Média
B1. Recolha de Dados - Práticas	Público	816	,0019197	1,00113343	,03504668
	Privado	97	-,0161490	,99542269	,10106986
B1. Recolha de Dados - Relevância	Público	817	,0085932	1,00682977	,03522451
	Privado	97	-,0723777	,94233362	,09567948
B2. Questionamento - Práticas	Público	816	,0052272	,98793229	,03458455
	Privado	97	-,0439731	1,10086055	,11177545
B2. Questionamento - Relevância	Público	816	,0127478	,99154315	,03471095
	Privado	97	-,1072395	1,06789436	,10842825
B3. Interpretação de Resultados Observados - Práticas	Público	816	,0115335	,99012532	,03466132
	Privado	97	-,0970245	1,08009729	,10966726
B3. Interpretação de Resultados Observados - Relevância	Público	816	,0038353	,99732352	,03491331
	Privado	97	-,0322642	1,02694856	,10427083
B4. Fornecimento de Informação aos Alunos -Práticas	Público	816	,0092096	,98451373	,03446487
	Privado	97	-,0774748	1,12451716	,11417742
B4. Fornecimento de Informação aos Alunos -Relevância	Público	816	,0077400	1,00490460	,03517870
	Privado	97	-,0651117	,96028308	,09750197
B5. Tomada de Decisões em Direto - Práticas	Público	816	,0156773	,98440523	,03446108
	Privado	97	-,1318833	1,11958684	,11367682
B5. Tomada de Decisões em Direto - Relevância	Público	816	,0091592	1,00102228	,03504279
	Privado	97	-,0770503	,99314581	,10083868

Teste de amostras independentes

		Teste de Levene para igualdade de variâncias		teste-t para Igualdade de Médias		
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)
B1. Recolha de Dados - Práticas	Variâncias iguais assumidas	,427	,514	,168	911	,867
	Variâncias iguais não assumidas			,169	120,269	,866
B1. Recolha de Dados - Relevância	Variâncias iguais assumidas	2,989	,084	,754	912	,451
	Variâncias iguais não assumidas			,794	123,519	,429
B2. Questionamento -	Variâncias iguais assumidas	1,362	,244	,458	911	,647

Práticas	Variâncias iguais não assumidas			,421	115,137	,675
B2. Questionamento - Relevância	Variâncias iguais assumidas	,646	,422	1,117	911	,264
	Variâncias iguais não assumidas			1,054	116,541	,294
B3. Interpretação de Resultados Observados - Práticas	Variâncias iguais assumidas	,005	,942	1,011	911	,312
	Variâncias iguais não assumidas			,944	116,001	,347
B3. Interpretação de Resultados Observados - Relevância	Variâncias iguais assumidas	,009	,926	,336	911	,737
	Variâncias iguais não assumidas			,328	118,557	,743
B4. Fornecimento de Informação aos Alunos - Práticas	Variâncias iguais assumidas	,533	,466	,807	911	,420
	Variâncias iguais não assumidas			,727	114,180	,469
B4. Fornecimento de Informação aos Alunos - Relevância	Variâncias iguais assumidas	1,409	,236	,678	911	,498
	Variâncias iguais não assumidas			,703	122,376	,483
B5. Tomada de Decisões em Direto - Práticas	Variâncias iguais assumidas	4,082	,044	1,375	911	,170
	Variâncias iguais não assumidas			1,242	114,342	,217
B5. Tomada de Decisões em Direto - Relevância	Variâncias iguais assumidas	2,150	,143	,803	911	,422
	Variâncias iguais não assumidas			,808	120,380	,421

Teste de amostras independentes

		teste-t para Igualdade de Médias			
		Diferença média	Erro padrão da diferença	95% Intervalo de Confiança da Diferença	
				Inferior	Superior
B1. Recolha de Dados - Práticas	Variâncias iguais assumidas	,01806864	,10745730	-,19282399	,22896127
	Variâncias iguais não assumidas	,01806864	,10697377	-,19372715	,22986442
B1. Recolha de Dados - Relevância	Variâncias iguais assumidas	,08097091	,10741846	-,12984518	,29178700
	Variâncias iguais não assumidas	,08097091	,10195749	-,12083926	,28278108
B2. Questionamento - Práticas	Variâncias iguais assumidas	,04920031	,10744661	-,16167133	,26007195
	Variâncias iguais não assumidas	,04920031	,11700360	-,18255838	,28095900
B2. Questionamento - Relevância	Variâncias iguais assumidas	,11998730	,10738541	-,09076424	,33073884
	Variâncias iguais não assumidas	,11998730	,11384874	-,10549344	,34546804
B3. Interpretação de Resultados Observados - Práticas	Variâncias iguais assumidas	,10855802	,10739876	-,10221972	,31933576
	Variâncias iguais não assumidas	,10855802	,11501442	-,11924250	,33635854
B3. Interpretação de	Variâncias iguais assumidas	,03609954	,10745231	-,17478331	,24698238

Resultados Observados - Relevância	Variâncias iguais não assumidas	,03609954	,10996065	-,18164189	,25384096
B4. Fornecimento de Informação aos Alunos -Práticas	Variâncias iguais assumidas	,08668440	,10742058	-,12413617	,29750496
	Variâncias iguais não assumidas	,08668440	,11926571	-,14957608	,32294487
B4. Fornecimento de Informação aos Alunos - Relevância	Variâncias iguais assumidas	,07285174	,10743186	-,13799096	,28369444
	Variâncias iguais não assumidas	,07285174	,10365412	-,13233561	,27803910
B5. Tomada de Decisões em Direto - Práticas	Variâncias iguais assumidas	,14756063	,10734770	-,06311690	,35823816
	Variâncias iguais não assumidas	,14756063	,11878546	-,08774491	,38286616
B5. Tomada de Decisões em Direto - Relevância	Variâncias iguais assumidas	,08620951	,10742100	-,12461189	,29703090
	Variâncias iguais não assumidas	,08620951	,10675409	-,12514937	,29756838

Teste-T

Estadísticas de grupo

	Tipo de Estabelecimento de Ensino	N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão da Média
C1. Registo de Dados em Diferido - Práticas	Público	796	,0026855	,98124782	,03477941
	Privado	95	-,0225016	1,15077479	,11806700
C1. Registo de Dados em Diferido - Relevância	Público	796	,0069144	,98975796	,03508104
	Privado	95	-,0579355	1,08590837	,11141185
C2. Interpretação de Resultados em Diferido - Práticas	Público	796	-,0082725	1,00057421	,03546441
	Privado	95	,0693147	,99774127	,10236609
C2. Interpretação de Resultados em Diferido - Relevância	Público	795	-,0083698	1,00747880	,03573159
	Privado	95	,0700419	,93716128	,09615072
C3. Tomada de Decisões em Diferido - Práticas	Público	790	-,0101913	1,01151000	,03598791
	Privado	94	,0856502	,89779339	,09260032
C3. Tomada de Decisões em Diferido - Relevância	Público	789	-,0108423	1,01997509	,03631207
	Privado	94	,0910065	,81209648	,08376136
C4. Fornecimento de Informações em Diferido - Práticas	Público	790	-,0066622	1,00649972	,03580965
	Privado	95	,0554012	,94746846	,09720821
C4. Fornecimento de Informações em Diferido - Relevância	Público	790	-,0127525	1,02626035	,03651270
	Privado	95	,1060467	,74248175	,07617702
C5. Classificação dos Resultados de Aprendizagem - Práticas	Público	788	-,0025514	1,00299977	,03573039
	Privado	95	,0211628	,97970685	,10051580
C5. Classificação	Público	788	-,0103954	1,01175872	,03604241

dos Resultados de Aprendizagem - Relevância	Privado	95	,0862273	,89675217	,09200483
---	---------	----	----------	-----------	-----------

Teste de amostras independentes

		Teste de Levene para igualdade de variâncias		teste-t para Igualdade de Médias		
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)
C1. Registo de Dados em Diferido - Práticas	Variâncias iguais assumidas	8,657	,003	,232	889	,817
	Variâncias iguais não assumidas			,205	110,922	,838
C1. Registo de Dados em Diferido - Relevância	Variâncias iguais assumidas	,617	,432	,597	889	,551
	Variâncias iguais não assumidas			,555	113,432	,580
C2. Interpretação de Resultados em Diferido - Práticas	Variâncias iguais assumidas	,259	,611	-,715	889	,475
	Variâncias iguais não assumidas			-,716	117,718	,475
C2. Interpretação de Resultados em Diferido - Relevância	Variâncias iguais assumidas	,307	,580	-,722	888	,470
	Variâncias iguais não assumidas			-,764	121,482	,446
C3. Tomada de Decisões em Diferido - Práticas	Variâncias iguais assumidas	2,788	,095	-,878	882	,380
	Variâncias iguais não assumidas			-,965	122,884	,337
C3. Tomada de Decisões em Diferido - Relevância	Variâncias iguais assumidas	4,008	,046	-,933	881	,351
	Variâncias iguais não assumidas			-1,116	130,696	,267
C4. Fornecimento de Informações em Diferido - Práticas	Variâncias iguais assumidas	,671	,413	-,571	883	,568
	Variâncias iguais não assumidas			-,599	120,978	,550
C4. Fornecimento de Informações em Diferido - Relevância	Variâncias iguais assumidas	5,798	,016	-1,094	883	,274
	Variâncias iguais não assumidas			-1,406	141,265	,162
C5. Classificação dos Resultados de Aprendizagem - Práticas	Variâncias iguais assumidas	,073	,787	-,218	881	,827
	Variâncias iguais não assumidas			-,222	119,029	,824
C5. Classificação dos Resultados de Aprendizagem - Relevância	Variâncias iguais assumidas	,575	,449	-,890	881	,374
	Variâncias iguais não assumidas			-,978	124,714	,330

Teste de amostras independentes

		teste-t para Igualdade de Médias			
		Diferença média	Erro padrão da diferença	95% Intervalo de Confiança da Diferença	
				Inferior	Superior
C1. Registo de Dados em Diferido - Práticas	Variâncias iguais assumidas	,02518708	,10860542	-,18796583	,23833999
	Variâncias iguais não assumidas	,02518708	,12308300	-,21871197	,26908613
C1. Registo de Dados em Diferido - Relevância	Variâncias iguais assumidas	,06484988	,10858693	-,14826674	,27796649
	Variâncias iguais não assumidas	,06484988	,11680445	-,16655127	,29625102
C2. Interpretação de Resultados em Diferido - Práticas	Variâncias iguais assumidas	-,07758721	,10857753	-,29068538	,13551096
	Variâncias iguais não assumidas	-,07758721	,10833532	-,29212596	,13695153
C2. Interpretação de Resultados em Diferido - Relevância	Variâncias iguais assumidas	-,07841165	,10858418	-,29152321	,13469990
	Variâncias iguais não assumidas	-,07841165	,10257537	-,28147853	,12465522
C3. Tomada de Decisões em Diferido - Práticas	Variâncias iguais assumidas	-,09584148	,10912013	-,31000690	,11832394
	Variâncias iguais não assumidas	-,09584148	,09934761	-,29249583	,10081287
C3. Tomada de Decisões em Diferido - Relevância	Variâncias iguais assumidas	-,10184880	,10912133	-,31601691	,11231930
	Variâncias iguais não assumidas	-,10184880	,09129366	-,28245334	,07875573
C4. Fornecimento de Informações em Diferido - Práticas	Variâncias iguais assumidas	-,06206335	,10863301	-,27527238	,15114569
	Variâncias iguais não assumidas	-,06206335	,10359425	-,26715586	,14302916
C4. Fornecimento de Informações em Diferido - Relevância	Variâncias iguais assumidas	-,11879916	,10857951	-,33190320	,09430487
	Variâncias iguais não assumidas	-,11879916	,08447554	-,28579880	,04820048
C5. Classificação dos Resultados de Aprendizagem - Práticas	Variâncias iguais assumidas	-,02371418	,10866509	-,23698684	,18955848
	Variâncias iguais não assumidas	-,02371418	,10667749	-,23494573	,18751738
C5. Classificação dos Resultados de Aprendizagem - Relevância	Variâncias iguais assumidas	-,09662268	,10861926	-,30980539	,11656003
	Variâncias iguais não assumidas	-,09662268	,09881267	-,29218960	,09894425

Anexo 11 – Diferenças entre disciplinas (ANOVA Unidirecional).

Etapas A – Antes da Interação

Teste de Homogeneidade de Variâncias

	Estadística de Levene	gl1	gl2	Sig.
A1. Planeamento da Avaliação - Práticas	2,014	32	834	,001
A1. Planeamento da Avaliação - Relevância	1,944	32	826	,001
A2. Planeamento do Ensino - Práticas	1,350	32	815	,095
A2. Planeamento do Ensino - Relevância	1,507	32	808	,037
A3. Referencialização - Práticas	,777	32	809	,809
A3. Referencialização - Relevância	,945	32	805	,557
A4. Definição de Situações de Prova - Práticas	2,214	32	810	,000
A4. Definição de Situações de Prova - Relevância	2,172	32	805	,000
A5. Instrumentação - Práticas	1,904	32	809	,002
A5. Instrumentação - Relevância	1,330	32	805	,106

ANOVA

		Soma dos Quadrados	gl	Quadrado Médio	F	Sig.
A1. Planeamento da Avaliação - Práticas	Entre Grupos	43,685	32	1,365	1,398	,072
	Nos grupos	814,136	834	,976		
	Total	857,821	866			
A1. Planeamento da Avaliação - Relevância	Entre Grupos	47,755	32	1,492	1,583	N* GH ,022
	Nos grupos	778,923	826	,943		
	Total	826,678	858			
A2. Planeamento do Ensino - Práticas	Entre Grupos	67,224	32	2,101	2,263	N* S ,000
	Nos grupos	756,651	815	,928		
	Total	823,875	847			
A2. Planeamento do Ensino - Relevância	Entre Grupos	63,037	32	1,970	2,221	GH ,000
	Nos grupos	716,525	808	,887		
	Total	779,563	840			
A3. Referencialização - Práticas	Entre Grupos	34,574	32	1,080	1,104	,318
	Nos grupos	791,724	809	,979		
	Total	826,298	841			
A3. Referencialização - Relevância	Entre Grupos	38,556	32	1,205	1,251	,162
	Nos grupos	775,385	805	,963		
	Total	813,941	837			
A4. Definição de Situações de Prova - Práticas	Entre Grupos	42,581	32	1,331	1,372	,084
	Nos grupos	785,831	810	,970		
	Total	828,412	842			
A4. Definição de Situações de Prova - Relevância	Entre Grupos	30,229	32	,945	1,010	,453
	Nos grupos	752,636	805	,935		
	Total	782,866	837			
A5. Instrumentação - Práticas	Entre Grupos	51,689	32	1,615	1,691	GH ,010
	Nos grupos	772,776	809	,955		
	Total	824,465	841			
A5. Instrumentação - Relevância	Entre Grupos	47,073	32	1,471	1,536	N* S ,030
	Nos grupos	770,777	805	,957		
	Total	817,849	837			

ANOVA - Diferenças entre disciplinas.

Etapa B – Durante a Interação

Teste de Homogeneidade de Variâncias

	Estadística de Levene	gl1	gl2	Sig.
B1. Recolha de Dados - Práticas	1,272	32	771	,146
B1. Recolha de Dados - Relevância	,987	32	772	,490
B2. Questionamento - Práticas	1,839	32	771	,003
B2. Questionamento - Relevância	2,155	32	771	,000
B3. Interpretação de Resultados Observados - Práticas	1,581	32	771	,023
B3. Interpretação de Resultados Observados - Relevância	1,854	32	771	,003
B4. Fornecimento de Informação aos Alunos - Práticas	1,920	32	771	,002
B4. Fornecimento de Informação aos Alunos - Relevância	1,949	32	771	,001
B5. Tomada de Decisões em Direto - Práticas	4,436	32	771	,000
B5. Tomada de Decisões em Direto - Relevância	1,149	32	771	,264

ANOVA

		Soma dos Quadrados	gl	Quadrado Médio	F	Sig.
B1. Recolha de Dados - Práticas	Entre Grupos	47,235	32	1,476	1,569	N* S ,024
	Nos grupos	725,336	771	,941		
	Total	772,571	803			
B1. Recolha de Dados - Relevância	Entre Grupos	51,608	32	1,613	1,842	N* S ,003
	Nos grupos	676,007	772	,876		
	Total	727,614	804			
B2. Questionamento - Práticas	Entre Grupos	69,768	32	2,180	2,323	GH ,000
	Nos grupos	723,475	771	,938		
	Total	793,243	803			
B2. Questionamento - Relevância	Entre Grupos	57,692	32	1,803	1,926	GH ,002
	Nos grupos	721,850	771	,936		
	Total	779,542	803			
B3. Interpretação de Resultados Observados - Práticas	Entre Grupos	55,717	32	1,741	1,789	GH ,005
	Nos grupos	750,586	771	,974		
	Total	806,303	803			
B3. Interpretação de Resultados Observados - Relevância	Entre Grupos	40,726	32	1,273	1,271	,147
	Nos grupos	772,319	771	1,002		
	Total	813,045	803			
B4. Fornecimento de Informação aos Alunos - Práticas	Entre Grupos	38,931	32	1,217	1,260	,155
	Nos grupos	744,513	771	,966		
	Total	783,444	803			
B4. Fornecimento de Informação aos Alunos - Relevância	Entre Grupos	49,202	32	1,538	1,616	GH ,018
	Nos grupos	733,392	771	,951		
	Total	782,595	803			
B5. Tomada de Decisões em Direto - Práticas	Entre Grupos	42,874	32	1,340	1,365	,087
	Nos grupos	756,534	771	,981		
	Total	799,409	803			
B5. Tomada de Decisões em Direto - Relevância	Entre Grupos	40,935	32	1,279	1,316	,115
	Nos grupos	749,184	771	,972		
	Total	790,119	803			

ANOVA - Diferenças entre disciplinas.

Etapa C – Após a Interação

Teste de Homogeneidade de Variâncias

	Estatística de Levene	gl1	gl2	Sig.
C1. Registo de Dados em Diferido - Práticas	1,233	32	750	,178
C1. Registo de Dados em Diferido - Relevância	1,272	32	750	,146
C2. Interpretação de Resultados em Diferido - Práticas	,983	32	750	,495
C2. Interpretação de Resultados em Diferido - Relevância	1,016 ^a	31	749	,444
C3. Tomada de Decisões em Diferido - Práticas	1,396 ^b	31	744	,076
C3. Tomada de Decisões em Diferido - Relevância	1,663 ^c	31	743	,014
C4. Fornecimento de Informações em Diferido - Práticas	3,020 ^d	31	745	,000
C4. Fornecimento de Informações em Diferido - Relevância	2,188 ^e	31	745	,000
C5. Classificação dos Resultados de Aprendizagem - Práticas	1,984 ^f	31	743	,001
C5. Classificação dos Resultados de Aprendizagem - Relevância	1,257 ^g	31	743	,161

a. Os grupos com apenas um caso são ignorados no cálculo do teste de homogeneidade de variância para C2. Interpretação de Resultados em Diferido - Relevância.

b. Os grupos com apenas um caso são ignorados no cálculo do teste de homogeneidade de variância para C3. Tomada de Decisões em Diferido - Práticas.

c. Os grupos com apenas um caso são ignorados no cálculo do teste de homogeneidade de variância para C3. Tomada de Decisões em Diferido - Relevância.

d. Os grupos com apenas um caso são ignorados no cálculo do teste de homogeneidade de variância para C4. Fornecimento de Informações em Diferido - Práticas.

e. Os grupos com apenas um caso são ignorados no cálculo do teste de homogeneidade de variância para C4. Fornecimento de Informações em Diferido - Relevância.

f. Os grupos com apenas um caso são ignorados no cálculo do teste de homogeneidade de variância para C5. Classificação dos Resultados de Aprendizagem - Práticas.

g. Os grupos com apenas um caso são ignorados no cálculo do teste de homogeneidade de variância para C5. Classificação dos Resultados de Aprendizagem - Relevância.

ANOVA

		Soma dos Quadrados	gl	Quadrado Médio	F	Sig.
C1. Registo de Dados em Diferido - Práticas	Entre Grupos	39,909	32	1,247	1,299	,127
	Nos grupos	720,333	750	,960		
	Total	760,242	782			
C1. Registo de Dados em Diferido - Relevância	Entre Grupos	26,679	32	,834	,849	,708
	Nos grupos	736,703	750	,982		
	Total	763,383	782			
C2. Interpretação de Resultados em Diferido - Práticas	Entre Grupos	51,458	32	1,608	1,605	S,019
	Nos grupos	751,451	750	1,002		
	Total	802,910	782			
C2. Interpretação de Resultados em Diferido - Relevância	Entre Grupos	43,333	32	1,354	1,368	,086
	Nos grupos	741,198	749	,990		
	Total	784,531	781			
C3. Tomada de Decisões em Diferido - Práticas	Entre Grupos	32,087	32	1,003	1,004	,463
	Nos grupos	743,232	744	,999		

	Total	775,319	776			
C3. Tomada de Decisões em Diferido - Relevância	Entre Grupos	34,983	32	1,093	1,127	,290
	Nos grupos	720,813	743	,970		
	Total	755,796	775			
C4. Fornecimento de Informações em Diferido - Práticas	Entre Grupos	36,405	32	1,138	1,125	,292
	Nos grupos	753,103	745	1,011		
	Total	789,508	777			
C4. Fornecimento de Informações em Diferido - Relevância	Entre Grupos	40,367	32	1,261	1,304	,123
	Nos grupos	720,668	745	,967		
	Total	761,034	777			
C5. Classificação dos Resultados de Aprendizagem - Práticas	Entre Grupos	40,472	32	1,265	1,303	,124
	Nos grupos	721,047	743	,970		
	Total	761,519	775			
C5. Classificação dos Resultados de Aprendizagem - Relevância	Entre Grupos	29,686	32	,928	,936	,571
	Nos grupos	736,609	743	,991		
	Total	766,295	775			

Anexo 12 – Técnicas e instrumentos de avaliação.

Instrumentos de avaliação	<i>n</i>	%
C11. Testes ou provas escritas abertas (produzidas pelo professor)	178	22,62
C12. Testes ou provas escritas objectivas (similares ao exame)	111	14,10
C4. Fichas de exercícios (de regulação da aprendizagem)	84	10,67
C5. Fichas formativas (de regulação do ensino)	63	8,01
C2. Exame escrito	56	7,12
B1. Apresentações de temas, trabalhos, posters	44	5,59
B11. Resolução de exercícios e problemas	33	4,19
C9. Questionamentos orais aos alunos	30	3,81
C6. Provas de desempenho motor	30	3,81
C8. Questões-aula	24	3,05
B7. Produções motoras	18	2,29
B10. Projetos	14	1,78
B14. Textos escritos (livres ou condicionados)	13	1,65
B8. Produções orais	10	1,27
B3. Investigações	10	1,27
C3. Exame oral	8	1,02
C7. Provas de execução	7	0,89
B9. Produções plásticas ou musicais.	7	0,89
A4. Listas de verificação	7	0,89
A1. Cronometragem	7	0,89
B6. Portefólios	6	0,76
D1. Registos de avaliação do próprio trabalho pelo aluno	5	0,64
A3. Escalas de avaliação	4	0,51
E1. Outro (não especificado)	3	0,38
D3. Registos de avaliação de produções dos alunos por grupos de outros alunos	3	0,38
B13. Resumos críticos	2	0,25
B5. Monografias	2	0,25
B4. Jogos de simulação ou dramáticos	2	0,25
A2. Diários de classe	2	0,25
D2. Registos de avaliação de produções individuais de um aluno por outro colega	1	0,13
A6. Registo de episódios ou acontecimentos	1	0,13
A5. Pautas de desempenho	1	0,13
B2. Cadernos da classe	1	0,13
C10. Técnicas sociométricas	0	0,00
B12. Resumos	0	0,00
A7. Registo de intervalos de tempo	0	0,00
C1. Entrevista	0	0,00
<i>Total</i>	787	100,00

Técnicas de avaliação	Instrumentos de avaliação	<i>n</i>	%	% Total
Procedimentos de observação	A1. Cronometragem	7	31,82%	0,89%
	A4. Listas de verificação	7	31,82%	0,89%
	A3. Escalas de avaliação	4	18,18%	0,51%
	A2. Diários de classe	2	9,09%	0,25%
	A5. Pautas de desempenho	1	4,55%	0,13%
	A6. Registo de episódios ou acontecimentos	1	4,55%	0,13%
	A7. Registo de intervalos de tempo	0	0,00%	0,00%
		22	100,00%	2,80%
Procedimentos de análise das produções dos alunos	B1. Apresentações de temas, trabalhos, posters	44	27,16%	5,59%
	B11. Resolução de exercícios e problemas	33	20,37%	4,19%
	B7. Produções motoras	18	11,11%	2,29%
	B10. Projetos	14	8,64%	1,78%
	B14. Textos escritos (livres ou condicionados)	13	8,02%	1,65%
	B3. Investigações	10	6,17%	1,27%
	B8. Produções orais	10	6,17%	1,27%
	B9. Produções plásticas ou musicais.	7	4,32%	0,89%
	B6. Portefólios	6	3,70%	0,76%
	B13. Resumos críticos	2	1,23%	0,25%
	B4. Jogos de simulação ou dramáticos	2	1,23%	0,25%
	B5. Monografias	2	1,23%	0,25%
	B2. Cadernos da classe	1	0,62%	0,13%
B12. Resumos	0	0,00%	0,00%	
		162	100,00%	20,58%
Procedimentos de experimentação e de interrogação	C11. Testes ou provas escritas abertas (produzidas pelo professor)	178	30,12%	22,62%
	C12. Testes ou provas escritas objectivas (similares ao exame)	111	18,78%	14,10%
	C4. Fichas de exercícios (de regulação da aprendizagem)	84	14,21%	10,67%
	C5. Fichas formativas (de regulação do ensino)	63	10,66%	8,01%
	C2. Exame escrito	56	9,48%	7,12%
	C6. Provas de desempenho motor	30	5,08%	3,81%
	C9. Questionamentos orais aos alunos	30	5,08%	3,81%
	C8. Questões-aula	24	4,06%	3,05%
	C3. Exame oral	8	1,35%	1,02%
	C7. Provas de execução	7	1,18%	0,89%
	C10. Técnicas sociométricas	0	0,00%	0,00%
	C1. Entrevista	0	0,00%	0,00%
		591	100,00%	75,10%
Procedimentos de metacognição	D1. Registos de avaliação do próprio trabalho pelo aluno	5	41,67%	0,64%
	D3. Registos de avaliação de produções dos alunos por grupos de outros alunos	3	25,00%	0,38%
	D2. Registos de avaliação de produções individuais de um aluno por outro colega	1	8,33%	0,13%
	E1. Outro (não especificado)	3	25,00%	0,38%
		12	100,00%	1,52%
	<i>Total</i>	787	100,00%	100,00%

Anexo 13 – Conceções de ensino e aprendizagem.

CONCEÇÕES

CONCEÇÕES: PERSPETIVA SOCIOCULTURAL

Confiabilidade

Perspetiva Sociocultural Resumo de processamento de casos

		N	%
Casos	Válido	718	71,7
	Excluídos ^a	284	28,3
	Total	1002	100,0

a. Exclusão por método listwise com base em todas as variáveis do procedimento.

Perspetiva Sociocultural Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
,456	3

Perspetiva Sociocultural - Estatísticas de item

	Média	Desvio Padrão	N
Aprender é uma atividade social e colaborativa em que o conhecimento é produzido e desenvolvido em grupo	4,13	,763	718
Ensinar é orientar o aluno para uma produção do conhecimento a partir de atividades sociais reais e autênticas	4,57	,620	718
A avaliação das aprendizagens deve ser holística e centrar-se na capacidade de o aluno lidar socialmente com situações complexas	3,84	,932	718

Escala: de 1 – Discordo totalmente, a 5 – Concordo totalmente.

Perspetiva Sociocultural - Estatísticas de item-total

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
Aprender é uma atividade social e colaborativa em que o conhecimento é produzido e desenvolvido em grupo	8,41	1,517	,285	,349
Ensinar é orientar o aluno para uma produção do conhecimento a partir de atividades sociais reais e autênticas	7,97	1,710	,334	,304
A avaliação das aprendizagens deve ser holística e centrar-se na capacidade de o aluno lidar socialmente com situações complexas	8,70	1,244	,252	,445

Análise de Fatores (ACP)

Perspetiva Sociocultural - Comunalidades

	Inicial	Extração
Aprender é uma atividade social e colaborativa em que o conhecimento é produzido e desenvolvido em grupo	1,000	,504
Ensinar é orientar o aluno para uma produção do conhecimento a partir de atividades sociais reais e autênticas	1,000	,561

A avaliação das aprendizagens deve ser holística e centrar-se na capacidade de o aluno lidar socialmente com situações complexas	1,000	,407
--	-------	------

Método de Extração: Análise de Componente Principal.

Perspetiva Sociocultural - Variância total explicada

Componente	Valores próprios iniciais			Somadas de extração de carregamentos ao quadrado		
	Total	% de variância	% cumulativa	Total	% de variância	% cumulativa
1	1,472	49,068	49,068	1,472	49,068	49,068
2	,827	27,571	76,639			
3	,701	23,361	100,000			

Método de Extração: Análise de Componente Principal.

a. 1 componentes extraídos.

Matriz de componente^a

	Componente
	1
Aprender é uma atividade social e colaborativa em que o conhecimento é produzido e desenvolvido em grupo	,710
Ensinar é orientar o aluno para uma produção do conhecimento a partir de atividades sociais reais e autênticas	,749
A avaliação das aprendizagens deve ser holística e centrar-se na capacidade de o aluno lidar socialmente com situações complexas	,638

Método de Extração: Análise de Componente Principal.

a. 1 componentes extraídos.

CONCEÇÕES: PERSPETIVA COGNITIVISTA-CONSTRUTIVISTA

Confiabilidade

Perspetiva Cognitivista-construtivista
Resumo de processamento de casos

		N	%
Casos	Válido	718	71,7
	Excluídos ^a	284	28,3
	Total	1002	100,0

a. Exclusão por método listwise com base em todas as variáveis do procedimento.

Perspetiva Cognitivista-construtivista
Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
,427	3

Perspetiva Cognitivista-construtivista - Estatísticas de item

	Média	Desvio Padrão	N
Aprender é uma construção do aluno, personalizada, que é realizada com base nos seus adquiridos	4,35	,789	718
Ensinar é auxiliar os alunos a avaliar os seus esquemas mentais e promover a sua renovação	4,34	,671	718
A avaliação das aprendizagens deve ser autêntica e promover a regulação do ensino e a autorregulação do aluno	4,57	,657	718

Escala: de 1 – Discordo totalmente, a 5 – Concordo totalmente.

Perspetiva Cognitivista-constructivista - Estatísticas de item-total

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
Aprender é uma construção do aluno, personalizada, que é realizada com base nos seus adquiridos	8,91	1,121	,216	,425
Ensinar é auxiliar os alunos a avaliar os seus esquemas mentais e promover a sua renovação	8,93	1,276	,248	,348
A avaliação das aprendizagens deve ser autêntica e promover a regulação do ensino e a autorregulação do aluno	8,69	1,211	,318	,229

Análise de Fatores (ACP)

Perspetiva Cognitivista-constructivista - Comunalidades

	Inicial	Extração
Aprender é uma construção do aluno, personalizada, que é realizada com base nos seus adquiridos	1,000	,369
Ensinar é auxiliar os alunos a avaliar os seus esquemas mentais e promover a sua renovação	1,000	,469
A avaliação das aprendizagens deve ser autêntica e promover a regulação do ensino e a autorregulação do aluno	1,000	,576

Método de Extração: Análise de Componente Principal.

Perspetiva Cognitivista-constructivista - Variância total explicada

Componente	Valores próprios iniciais			Somadas de extração de carregamentos ao quadrado		
	Total	% de variância	% cumulativa	Total	% de variância	% cumulativa
1	1,415	47,165	47,165	1,415	47,165	47,165
2	,874	29,128	76,292			
3	,711	23,708	100,000			

Método de Extração: Análise de Componente Principal.

a. 1 componentes extraídos.

Perspetiva Cognitivista-constructivista - Matriz de componente^a

	Componente 1
Aprender é uma construção do aluno, personalizada, que é realizada com base nos seus adquiridos	,608
Ensinar é auxiliar os alunos a avaliar os seus esquemas mentais e promover a sua renovação	,685
A avaliação das aprendizagens deve ser autêntica e promover a regulação do ensino e a autorregulação do aluno	,759

Método de Extração: Análise de Componente Principal.

a. 1 componentes extraídos.

CONCEÇÕES: PERSPETIVA BEHAVIORISTA

Confiabilidade

Perspetiva Behaviorista
Resumo de processamento de casos

		N	%
Casos	Válido	718	71,7
	Excluídos ^a	284	28,3
	Total	1002	100,0

a. Exclusão por método listwise com base em todas as variáveis do procedimento.

Perspetiva Behaviorista
Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
,515	3

Perspetiva Behaviorista - Estatísticas de item

	Média	Desvio Padrão	N
Aprender é uma resposta a determinado estímulo externo	3,78	,903	718
Ensinar é treinar o aluno para produzir respostas adequadas aos estímulos	3,27	1,140	718
A avaliação das aprendizagens deve realizar-se de forma analítica, a partir de uma análise dos componentes separados	3,27	1,047	718

Escala: de 1 – Discordo totalmente, a 5 – Concordo totalmente.

Perspetiva Behaviorista - Estatísticas de item-total

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
Aprender é uma resposta a determinado estímulo externo	6,54	3,072	,317	,439
Ensinar é treinar o aluno para produzir respostas adequadas aos estímulos	7,05	2,295	,375	,333
A avaliação das aprendizagens deve realizar-se de forma analítica, a partir de uma análise dos componentes separados	7,05	2,738	,305	,454

Análise de Fatores (ACP)

Perspetiva Behaviorista - Comunalidades

	Inicial	Extração
Aprender é uma resposta a determinado estímulo externo	1,000	,486
Ensinar é treinar o aluno para produzir respostas adequadas aos estímulos	1,000	,582
A avaliação das aprendizagens deve realizar-se de forma analítica, a partir de uma análise dos componentes separados	1,000	,458

Método de Extração: Análise de Componente Principal.

Perspetiva Behaviorista - Variância total explicada

Componente	Valores próprios iniciais			Somadas de extração de carregamentos ao quadrado		
	Total	% de variância	% cumulativa	Total	% de variância	% cumulativa
1	1,526	50,871	50,871	1,526	50,871	50,871
2	,799	26,630	77,501			
3	,675	22,499	100,000			

Método de Extração: Análise de Componente Principal.

a. 1 componentes extraídos.

Perspetiva Behaviorista - Matriz de componente^a

	Componente
	1
Aprender é uma resposta a determinado estímulo externo	,697
Ensinar é treinar o aluno para produzir respostas adequadas aos estímulos	,763
A avaliação das aprendizagens deve realizar-se de forma analítica, a partir de uma análise dos componentes separados	,677

Método de Extração: Análise de Componente Principal.

a. 1 componentes extraídos.

DIMENSÃO: CONCEÇÕES

Conceções - Resumo de processamento de casos

		N	%
Casos	Válido	718	71,7
	Excluídos ^a	284	28,3
	Total	1002	100,0

a. Exclusão por método listwise com base em todas as variáveis do procedimento.

Conceções

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
,611	9

Conceções - Estatísticas de item

	Média	Desvio Padrão	N
Aprender é uma atividade social e colaborativa em que o conhecimento é produzido e desenvolvido em grupo	4,13	,763	718
Aprender é uma resposta a determinado estímulo externo	3,78	,903	718
Aprender é uma construção do aluno, personalizada, que é realizada com base nos seus adquiridos	4,35	,789	718
Ensinar é treinar o aluno para produzir respostas adequadas aos estímulos	3,27	1,140	718
Ensinar é auxiliar os alunos a avaliar os seus esquemas mentais e promover a sua renovação	4,34	,671	718
Ensinar é orientar o aluno para uma produção do conhecimento a partir de atividades sociais reais e autênticas	4,57	,620	718
A avaliação das aprendizagens deve ser holística e centrar-se na capacidade de o aluno lidar socialmente com situações complexas	3,84	,932	718
A avaliação das aprendizagens deve realizar-se de forma analítica, a partir de uma análise dos componentes separados	3,27	1,047	718
A avaliação das aprendizagens deve ser autêntica e promover a regulação do ensino e a autorregulação do aluno	4,57	,657	718

Escala: de 1 – Discordo totalmente, a 5 – Concordo totalmente.

Conceções - Estatísticas de item-total

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
Aprender é uma atividade social e colaborativa em que o conhecimento é produzido e desenvolvido em grupo	32,00	12,385	,254	,592
Aprender é uma resposta a determinado estímulo externo	32,35	11,564	,318	,576
Aprender é uma construção do aluno, personalizada, que é realizada com base nos seus adquiridos	31,78	12,179	,278	,586
Ensinar é treinar o aluno para produzir respostas adequadas aos estímulos	32,86	10,951	,276	,595
Ensinar é auxiliar os alunos a avaliar os seus esquemas mentais e promover a sua renovação	31,79	12,087	,385	,566
Ensinar é orientar o aluno para uma produção do conhecimento a partir de atividades sociais reais e autênticas	31,56	12,356	,366	,572
A avaliação das aprendizagens deve ser holística e centrar-se na capacidade de o aluno lidar socialmente com situações complexas	32,29	11,685	,280	,587
A avaliação das aprendizagens deve realizar-se de forma analítica, a partir de uma análise dos componentes separados	32,86	11,359	,266	,594
A avaliação das aprendizagens deve ser autêntica e promover a regulação do ensino e a autorregulação do aluno	31,56	12,328	,341	,575

Anexo 14 – Atitudes e concepções (Regressão Linear Múltipla).

Regressão Perspetiva Sociocultural

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,280 ^a	,078	,059	,97016610

a. Predictors: (Constant), Atitude face à Classificação dos Resultados de Apendizagem, Atitude face ao Questionamento, Atitude face à Tomada de Decisões em Direto, Atitude face ao Registo de Dados em Diferido, Atitude face à Definição de Situações de Prova, Atitude face à Interpretação dos Resultados Observados, Atitude face à Referencialização, Atitude face ao Fornecimento de Informações em Diferido, Atitude face ao Planeamento da avaliação, Atitude face à Recolha de dados, Atitude face à Instrumentação, Atitude face à Interpretação de Resultados em Diferido, Atitude face ao Fornecimento de Informação aos Alunos, Atitude face ao Planeamento do Ensino, Atitude face à Tomada de Decisões em Diferido

ANOVA^a

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	56,262	15	3,751	3,985	,000 ^b
	Residual	660,738	702	,941		
	Total	717,000	717			

a. Dependent Variable: Perspetiva Sócio-cultural

b. Predictors: (Constant), Atitude face à Classificação dos Resultados de Apendizagem, Atitude face ao Questionamento, Atitude face à Tomada de Decisões em Direto, Atitude face ao Registo de Dados em Diferido, Atitude face à Definição de Situações de Prova, Atitude face à Interpretação dos Resultados Observados, Atitude face à Referencialização, Atitude face ao Fornecimento de Informações em Diferido, Atitude face ao Planeamento da avaliação, Atitude face à Recolha de dados, Atitude face à Instrumentação, Atitude face à Interpretação de Resultados em Diferido, Atitude face ao Fornecimento de Informação aos Alunos, Atitude face ao Planeamento do Ensino, Atitude face à Tomada de Decisões em Diferido

Coeficientes

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	,003	,036		,069	,945
	Atitude face ao Planeamento da avaliação	-,037	,061	-,037	-,607	,544
	Atitude face ao Planeamento do Ensino	-,048	,067	-,046	-,719	,472
	Atitude face à Referencialização	-,021	,057	-,021	-,369	,713
	Atitude face à Definição de Situações de Prova	,003	,053	,003	,062	,951
	Atitude face à Instrumentação	,046	,062	,045	,739	,460
	Atitude face à Recolha de dados	-,018	,061	-,018	-,287	,774
	Atitude face ao Questionamento	-,019	,044	-,020	-,438	,662
	Atitude face à Interpretação dos Resultados Observados	,001	,048	,001	,027	,978
	Atitude face ao Fornecimento de Informação aos Alunos	,251	,063	,249	4,014	,000
	Atitude face à Tomada de Decisões em Direto	,019	,050	,019	,387	,699
	Atitude face ao Registo de Dados em Diferido	-,005	,048	-,005	-,095	,924

	Atitude face à Interpretação de Resultados em Diferido	,015	,062	,015	,243	,808
	Atitude face à Tomada de Decisões em Diferido	,062	,071	,064	,871	,384
	Atitude face ao Fornecimento de Informações em Diferido	-,007	,058	-,007	-,115	,908
	Atitude face à Classificação dos Resultados de Aprendizagem	,031	,055	,032	,565	,572

a. Dependent Variable: Perspetiva Sócio-cultural

Regressão Pespetiva Cognitivista

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,356 ^a	,127	,108	,94432850

a. Predictors: (Constant), Atitude face à Classificação dos Resultados de Aprendizagem, Atitude face ao Questionamento, Atitude face à Tomada de Decisões em Direto, Atitude face ao Registo de Dados em Diferido, Atitude face à Definição de Situações de Prova, Atitude face à Interpretação dos Resultados Observados, Atitude face à Referencialização, Atitude face ao Fornecimento de Informações em Diferido, Atitude face ao Planeamento da avaliação, Atitude face à Recolha de dados, Atitude face à Instrumentação, Atitude face à Interpretação de Resultados em Diferido, Atitude face ao Fornecimento de Informação aos Alunos, Atitude face ao Planeamento do Ensino, Atitude face à Tomada de Decisões em Diferido

ANOVA^a

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	90,987	15	6,066	6,802	,000 ^b
	Residual	626,013	702	,892		
	Total	717,000	717			

a. Dependent Variable: Perspetiva Cognitivista

b. Predictors: (Constant), Atitude face à Classificação dos Resultados de Aprendizagem, Atitude face ao Questionamento, Atitude face à Tomada de Decisões em Direto, Atitude face ao Registo de Dados em Diferido, Atitude face à Definição de Situações de Prova, Atitude face à Interpretação dos Resultados Observados, Atitude face à Referencialização, Atitude face ao Fornecimento de Informações em Diferido, Atitude face ao Planeamento da avaliação, Atitude face à Recolha de dados, Atitude face à Instrumentação, Atitude face à Interpretação de Resultados em Diferido, Atitude face ao Fornecimento de Informação aos Alunos, Atitude face ao Planeamento do Ensino, Atitude face à Tomada de Decisões em Diferido

Coefficientes^a

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	-,002	,035		-,043	,966
	Atitude face ao Planeamento da avaliação	-,112	,060	-,111*	-1,877	,061
	Atitude face ao Planeamento do Ensino	-,105	,066	-,101	-1,609	,108
	Atitude face à Referencialização	,079	,055	,079	1,433	,152
	Atitude face à Definição de Situações de Prova	,060	,051	,059	1,162	,246
	Atitude face à Instrumentação	,145	,060	,143**	2,413	,016
	Atitude face à Recolha de dados	,137	,060	,136**	2,285	,023
	Atitude face ao Questionamento	,068	,043	,069	1,562	,119
	Atitude face à Interpretação dos Resultados Observados	-,072	,047	-,072	-1,542	,124

	Atitude face ao Fornecimento de Informação aos Alunos	,208	,061	,206**	3,420	,001
	Atitude face à Tomada de Decisões em Direto	-,009	,049	-,009	-,176	,860
	Atitude face ao Registo de Dados em Diferido	,038	,046	,039	,816	,415
	Atitude face à Interpretação de Resultados em Diferido	-,193	,061	-,196**	-3,174	,002
	Atitude face à Tomada de Decisões em Diferido	,128	,069	,131*	1,844	,066
	Atitude face ao Fornecimento de Informações em Diferido	,061	,056	,063	1,080	,280
	Atitude face à Classificação dos Resultados de Apendizagem	-,097	,053	-,101*	-1,818	,070

Coeficientes^a

Model		Sig.
1	(Constant)	,966
	Atitude face ao Planeamento da avaliação	,061
	Atitude face ao Planeamento do Ensino	,108
	Atitude face à Referencialização	,152
	Atitude face à Definição de Situações de Prova	,246
	Atitude face à Instrumentação	,016
	Atitude face à Recolha de dados	,023
	Atitude face ao Questionamento	,119
	Atitude face à Interpretação dos Resultados Observados	,124
	Atitude face ao Fornecimento de Informação aos Alunos	,001
	Atitude face à Tomada de Decisões em Direto	,860
	Atitude face ao Registo de Dados em Diferido	,415
	Atitude face à Interpretação de Resultados em Diferido	,002
	Atitude face à Tomada de Decisões em Diferido	,066
	Atitude face ao Fornecimento de Informações em Diferido	,280
Atitude face à Classificação dos Resultados de Apendizagem	,070	

a. Dependent Variable: Perspetiva Cognitivista

Regressão Perspetiva Behaviourista

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,243 ^a	,059	,039	,98041796

a. Predictors: (Constant), Atitude face à Classificação dos Resultados de Apendizagem, Atitude face ao Questionamento, Atitude face à Tomada de Decisões em Direto, Atitude face ao Registo de Dados em Diferido, Atitude face à Definição de Situações de Prova, Atitude face à Interpretação dos Resultados Observados, Atitude face à Referencialização, Atitude face ao Fornecimento de Informações em Diferido, Atitude face ao Planeamento da avaliação, Atitude face à Recolha de dados, Atitude face à Instrumentação, Atitude face à Interpretação de Resultados em Diferido, Atitude face ao Fornecimento de Informação aos Alunos, Atitude face ao Planeamento do Ensino, Atitude face à Tomada de Decisões em Diferido

ANOVA^a

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	42,224	15	2,815	2,929	,000 ^b
	Residual	674,776	702	,961		
	Total	717,000	717			

a. Dependent Variable: Perspetiva Behaviorista

b. Predictors: (Constant), Atitude face à Classificação dos Resultados de Aprendizagem, Atitude face ao Questionamento, Atitude face à Tomada de Decisões em Direto, Atitude face ao Registo de Dados em Diferido, Atitude face à Definição de Situações de Prova, Atitude face à Interpretação dos Resultados Observados, Atitude face à Referencialização, Atitude face ao Fornecimento de Informações em Diferido, Atitude face ao Planeamento da avaliação, Atitude face à Recolha de dados, Atitude face à Instrumentação, Atitude face à Interpretação de Resultados em Diferido, Atitude face ao Fornecimento de Informação aos Alunos, Atitude face ao Planeamento do Ensino, Atitude face à Tomada de Decisões em Diferido

Coefficientes^a

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	
		B	Std. Error	Beta	
1	(Constant)	,001	,037		,972
	Atitude face ao Planeamento da avaliação	-,085	,062	-,084	,172
	Atitude face ao Planeamento do Ensino	-,043	,068	-,041	,527
	Atitude face à Referencialização	,098	,057	,098*	,089
	Atitude face à Definição de Situações de Prova	-,189	,053	-,187***	,000
	Atitude face à Instrumentação	-,009	,062	-,009	,886
	Atitude face à Recolha de dados	,173	,062	,172**	,005
	Atitude face ao Questionamento	-,089	,045	-,090**	,049
	Atitude face à Interpretação dos Resultados Observados	,026	,049	,026	,587
	Atitude face ao Fornecimento de Informação aos Alunos	-,045	,063	-,045	,476
	Atitude face à Tomada de Decisões em Direto	,044	,051	,044	,386
	Atitude face ao Registo de Dados em Diferido	,070	,048	,072	,145
	Atitude face à Interpretação de Resultados em Diferido	-,061	,063	-,062	,337
	Atitude face à Tomada de Decisões em Diferido	,145	,072	,149**	,044
	Atitude face ao Fornecimento de Informações em Diferido	-,021	,058	-,022	,718
Atitude face à Classificação dos Resultados de Aprendizagem	-,028	,055	-,029	,618	

Coefficientes^a

Model		t	Sig.
1	(Constant)	,035	,972
	Atitude face ao Planeamento da avaliação	-1,367	,172
	Atitude face ao Planeamento do Ensino	-,633	,527
	Atitude face à Referencialização	1,704	,089
	Atitude face à Definição de Situações de Prova	-3,533	,000
	Atitude face à Instrumentação	-,144	,886
	Atitude face à Recolha de dados	2,786	,005
	Atitude face ao Questionamento	-1,969	,049
	Atitude face à Interpretação dos Resultados Observados	,544	,587
	Atitude face ao Fornecimento de Informação aos Alunos	-,713	,476
	Atitude face à Tomada de Decisões em Direto	,868	,386
	Atitude face ao Registo de Dados em Diferido	1,461	,145
	Atitude face à Interpretação de Resultados em Diferido	-,961	,337
	Atitude face à Tomada de Decisões em Diferido	2,021	,044
	Atitude face ao Fornecimento de Informações em Diferido	-,362	,718
Atitude face à Classificação dos Resultados de Aprendizagem	-,499	,618	

a. Dependent Variable: Perspetiva Behaviorista

