

ATAS do VI Encontro do CIED – I Encontro Internacional em Estudos Educacionais. Avaliação: Desafios e Riscos

Organizado por:

Catarina Tomás e Carolina Gonçalves





Publicado em março de 2014 por CIED - Centro de Interdisciplinar de Estudos Educacionais

Esta publicação contém as comunicações apresentadas no VI Encontro do CIED – I Encontro Internacional em Estudos Educacionais. Avaliação: Desafios e Riscos, nos dias 15 e 16 de novembro de 2013, na Escola Superior de Educação de Lisboa, Instituto Politécnico de Lisboa, organizado pelo CIED, com o apoio da Escola Superior de Educação de Lisboa.

http://www.eselx.ipl.pt/cied/eventos_VI_pt/index_vi_encontro_pt.html

ISBN: 989-98421

Design: Susana Torres

Índice

AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO E DE INTERVENÇÃO SOCIOCULTURAL

- Evaluaciones nacionales e internacionales como política de mejora de la educación en España en el contexto Europeo _Héctor Monarca & Javier Valle 3
- Las evaluaciones externas en la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa de España _ Héctor Monarca 16
- Políticas para el aseguramiento de la calidad en la enseñanza obligatoria de España _ Héctor Monarca, Soledad Rappoport & Cristina Soto 29
- Animação e Animadores Socioculturais: incertezas e controvérsias de uma ocupação profissional _ António Batista 39
- Avaliação da intervenção socioeducativa sobre a violência na escola _ Joana Campos, João Sebastião, Sara Merlini & Mafalda Chambino 61
- A avaliação das políticas públicas no ensino de música: entre a standardização e as singularidades _ António Ângelo Vasconcelos 79

AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS

- Desenvolvimento do conceito de ângulo: Um estudo no 5.º ano de escolaridade _ Marisa Bernardo & Margarida Rodrigues 96
- O álbum infantil: alguns critérios de seleção _ Encarnação Silva & Helena Barroso 116
- Avaliação de atividades de desenvolvimento do conhecimento explícito da língua _ Patrícia Ferreira Santos 132
- Teatro no currículo: avaliar o quê e para quê? _ Miguel Falcão 148
- Práticas de literacia e avaliação da competência da escrita _ Maria da Conceição Pires & José António Brandão Carvalho 165
- Relatório de Estágio: que desafio(s) para a avaliação das aprendizagens? Uma análise a partir de um Mestrado em Educação Pré-Escolar numa Escola Superior de Educação _ Ana Simões 185
- O Portefólio e a aprendizagem no 1º Ciclo do Ensino Básico _ Inês Pimente & Jorge Pinto 208
- Problematicar a Metodologia de Projeto, articulando e avaliando aprendizagens _ Irene Cortesão Costa, Ivone Neves & Paula Pequeto 223
- Transversalidade e continuidade em educação: Um olhar crítico sobre as especificidades do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico _ Diana Cunha, Ivone Neves & Ana Pinheiro 241
- Como avaliar as aprendizagens das práticas musicais em Educação Musical _ Mário Relvas 256
- Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) e as implicações e desafios nas práticas de gestores e docentes de escolas públicas (2007-2012) _ Malú de Souza Fernandes & Rita de Cassia Gallego 271

- Desafios da Avaliação no Ensino Superior: um exame dos discursos presentes em periódicos educacionais brasileiros (2000-2010) _ Dislane Zerbinatti Moraes, Rita de Cassia Gallego & Vivian Batista da Silva 287
- Prática de ensino supervisionada no 1.º e no 2.º ciclo do ensino básico: o interesse dos alunos pela área de estudo do meio _ Carina Ferreira & António Almeida 301
- A coavaliação entre pares e regulação das aprendizagens _ Helga Machado; Jorge Pinto 317
- Considerações acerca da avaliação na educação: da retórica a prática _ Leila Pessoa da Costa 332
- Considerações sobre o erro na avaliação escolar _ Leila Pessoa da Costa & Janira Siqueira Camargo 348
- Avaliação e Promoção da Consciência Fonológica em Crianças Pré-Escolares, com e sem problemas de linguagem _ Tânia Fernandes & João Rosa 362
- Compreensão na leitura e resolução de problemas de matemática _ Cândida Ribeiro, Fátima Cruz, Manuela Coelho & Maria da Luz Fragoso 383
- Dez anos de investigação em avaliação das aprendizagens (2001-2010): uma síntese de teses de doutoramento _ Domingos Fernandes & Andreia Gaspar 399
- O desenvolvimento da autorregulação mediado pela apropriação dos critérios de avaliação _ Inês Bruno & Leonor Santos 415

AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS DE ORGANIZAÇÕES

- A institucionalização da autoavaliação das escolas através de mecanismos de difusão, receção e tradução: análise cognitiva de uma política pública _ Elvira Tristão 434
- Avaliação de Capacidades e Competências: Contributos para uma educação matemática de qualidade _ Ricardo Machado, Margarida César & José Manuel Matos 450
- Avaliar para conhecer. A Avaliação Externa vs. Documentos Norteadores da Prática Letiva – (des)Articulação? _ Madalena Teixeira, Rosária Correia & Susana Pereira 469

AVALIAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

- Contributos da formação em mediação de conflitos no desenvolvimento profissional de Assistentes Operacionais, no 1.º Ciclo do Ensino Básico _ Fernando Ferraz & João Rosa 486
- Avaliação do Desempenho Docente: Percepções de professores sobre o modelo e os seus critérios _ Alan Stoleroff & Patrícia Santos 502
- Avaliação de desempenho docente, feita pelos alunos: um estudo no ISCED do Sumbe _ Eduardo Nangayafina 517
- O (re) conhecimento da estrutura passiva por alunos do Ensino Superior _ Antónia Estrela 536
- Trajetórias profissionais de professores — casos de diplomados da ESELx _ Clara Rolo, Cristina Loureiro & Carolina Gonçalves 547
- Une évaluation au service des apprenants, de leurs projets et de la société entière _ Alain Brouté 566



Introdução

Os artigos reunidos nestas atas pretendem divulgar as comunicações realizadas pelos/as participantes no VI Encontro do CIED – Avaliação: Desafios e Riscos, que decorreu na Escola Superior de Educação de Lisboa, nos dias 15 e 16 de novembro de 2013. O Encontro foi dinamizado pelo CIED – Centro de Interdisciplinar de Estudos Educacionais e pela Escola Superior de Educação de Lisboa, que reúne a investigação realizada na instituição no âmbito da Educação, Formação de Professores e outros agentes educativos.

Os objetivos iniciais foram: (i) Promover a apresentação de trabalhos científicos no âmbito da educação (formal e não formal), estimulando o debate sobre as questões atuais que afetam os múltiplos contextos; (ii) Estimular a formação de parcerias científicas entre Investigadores e Educadores; (iii) Contribuir para a análise dos processos e resultados de avaliação em diferentes contextos; (iv) Promover o debate e a análise dos efeitos dos diferentes modelos e práticas de avaliação.


Na tentativa de cobrir todos os contextos e atores implicados nesta temática, este volume está organizado de acordo com quatro eixos temáticos, também abordados no Encontro: 1. Avaliação de políticas de educação e de intervenção sociocultural; 2. Avaliação das aprendizagens; 3. Avaliação de organizações; e, 4. Avaliação e desenvolvimento profissional.

O primeiro eixo – Avaliação de Políticas de Educação e de Intervenção Sociocultural - pretende dar conta dos processos dos aspectos teórico-metodológicos e políticos que orientam a avaliação de políticas educativas. A avaliação parece surgir como resposta para a resolução de problemas tão complexos e diversos como o desempenho profissional de professores e outros agentes educativos, a melhoria da qualidade das escolas e seus serviços educativos, o incremento da qualidade das aprendizagens dos alunos e, também, da performance dos sistemas educativos nacionais formais e não formais.

O segundo eixo – Avaliação das Aprendizagens – dá conta do processo de avaliação das aprendizagens nas diversas áreas científicas, utilizando conceções e/ou ações e práticas do professor como unidade de análise, bem como os processos utilizados com os alunos em contexto de sala de aula. Vários textos dão conta de diferentes instrumentos e metodologias com vista a uma avaliação eficaz e efetiva dos processos de aprendizagem.

Por sua vez, o terceiro eixo – Avaliação de Organizações – ocupa-se da análise e avaliação dos processos organizativos das instituições e dos seus impactos. São abordados os princípios das organizações e as suas dimensões de avaliação, destacando especificidades que caracterizam os contextos em avaliação e contribuindo para um corpo teórico relativo à avaliação que seja útil para os atores que fazem parte dessa realidade.

Por fim, o quarto eixo – Avaliação e Desenvolvimento Profissional – foca a importância da avaliação como ferramenta do desenvolvimento profissional dos agentes educativos, neste



caso particular, dos docentes. Os textos abordam não só os conceitos e a filosofia do desenvolvimento profissional, como também dão conta de processos de formação contínua que contribuem para a profissionalidade dos docentes.

Todos os artigos publicados foram sujeitos a *blind referee*.

Evaluaciones nacionales e internacionales como política de mejora de la educación en España en el contexto Europeo¹

HECTOR MONARCA

Universidad Autónoma de Madrid
Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación
Grupo de Investigación sobre Políticas Educativas Supranacionales
hector.monarca@uam.es

JAVIER VALLE

Universidad Autónoma de Madrid
Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación
Grupo de Investigación sobre Políticas Educativas Supranacionales
Jm.valle@uam.es

Resumen:

La presente comunicación se enmarca en el proyecto de investigación “Evaluaciones nacionales e internacionales como política de mejora de la educación en España en el contexto Europeo” (referencia CEMU-2013-20); financiado en el marco de la segunda convocatoria competitiva de Proyectos de Investigación Multidisciplinares de la Universidad Autónoma de Madrid, aprobada por el Consejo de Gobierno del 8 de febrero de 2013. En este caso, el objetivo principal de la comunicación es dar a conocer el proyecto, aunque sin avanzar en sus resultados dado la fase en la que nos encontramos.

El proyecto que aquí se presenta se enmarca dentro de las políticas de evaluación de la calidad de la educación. La propuesta se hace desde un claro abordaje multidisciplinar, tanto desde el punto de vista epistemológico como metodológico. Los sistemas de evaluación de la calidad de la educación se han transformado en un dispositivo clave para los gobiernos en los procesos de mejora educativa. En España se vienen incorporando estas políticas de forma sistemática a nivel estatal y autonómico. En esta tendencia encontramos una clara justificación para implementar un proyecto de estas características, capaz de indagar en lo que estas políticas

¹ La presente comunicación se desprende del diseño del proyecto de investigación del mismo nombre.

aportan realmente a la mejora educativa. En este sentido, se pretende realizar un trabajo de investigación multidisciplinar que ofrezca posibles respuestas a dos interrogantes clave, ¿son las pruebas externas una herramienta para la mejora de la educación en España? Pregunta que, bajo la hipótesis que surge a la luz de los aportes de las investigaciones y bibliografía revisadas, lleva a una segunda, ¿cómo pueden estas pruebas convertirse en una herramienta de mejora? Los objetivos de esta investigación giran en torno a estos dos interrogantes. Aspectos que serán abordados en esta comunicación.

Palabras clave: Sistemas de Evaluación, Políticas Educativas; Mejora Educativa.

Resumo: De acordo com a informação fornecida pelo Instituto Nacional de Avaliação (2012), Espanha participou nas edições de 1990, 2006 e 2011 do PIRLS e nas edições de 1995 e 2011 do TIMSS. Por outro lado, em 2009, o nosso país participou pela primeira vez no Estudo Internacional de Civismo e Cidadania (Instituto de Avaliação, 2010). Finalmente, Espanha participa no Programa para a Avaliação Internacional dos Alunos (PISA). Conjuntamente com essas avaliações internacionais, tanto a nível estatal como regional, foram implementadas outras provas externas. Esta tendência foi reforçada e alargada pela nova Lei Orgânica para a Melhoria da Qualidade Educativa (LOMCE), aspeto que será analisado nesta apresentação. A proliferação destas práticas pode ser analisada a partir de diversas perspetivas. Nesta apresentação faz-se uma aproximação sustentada em numerosos escritos recentes (Pérez y Soto, 2011, Perrenoud, 2008; Stake, 2006, etc.), que alertam sobre o impacto dos sistemas de avaliação nas práticas de ensino. Por outro lado, a partir desta abordagem crítica, defende-se que as evidências sobre o que estas contribuem para a melhoria da educação não parecem ser tão abundantes.

ANTECEDENTES Y ESTADO ACTUAL DEL TEMA

La preocupación por la calidad de la educación viene siendo una realidad cada vez más evidente tanto a nivel nacional como internacional. Esto ha quedado reflejado en diversos acuerdos europeos y ocupa un lugar clave en la estrategia de Lisboa reflejado en una serie de objetivos en el campo educativo para el año 2020 (Consejo de la Unión Europea, 2009). Junto con esta preocupación está la de ofrecer información a la ciudadanía sobre las políticas que sus gobiernos desarrollan, como una forma de «dar cuenta», ofreciendo información que permita valorar las acciones que estos realizan. Los sistemas nacionales de evaluación se ubican en esta doble demanda, ambas complementarias.

En cualquier caso, más allá del consenso sobre la necesidad de los sistemas nacionales de evaluación (Tiana, 1996a; EURYDICE, 2010), siguen existiendo discrepancias de diverso tipo sobre su naturaleza e implementación (Tiana, 1996b; Elmore, 2004, Fullan, 2006; Stobart, 2008; Benavides, 2010; Pérez & Soto, 2011; Monarca, 2012a). Como cualquier otro ámbito de las ciencias sociales, los sistemas nacionales de evaluación se encuentran atravesados por múltiples prácticas y demandas, muchas de las cuales pueden ser contradictorias o generar diferencias (Gimeno, 1988; Morín, 2003; Marchesi, 2011). En este sentido, las investigaciones y la literatura que hacen referencia a esta temática reflejan un debate a nivel teórico y práctico, el cual es posible relacionar con los siguientes ejes:

a. Vinculado al sentido y objetivos de las pruebas nacionales. La bibliografía sobre el tema suele identificar dos objetivos o sentidos principales (Tiana, 1996b; Anderson, 2012; Pulido, 2012):

a) Certificar rendimientos o competencias adquiridas al final de un proceso, no tiene una relación directa con la mejora educativa;

b) Generar un conocimiento sobre el funcionamiento del sistema educativo, los centros, la enseñanza y los procesos de aprendizaje, no suelen ser frecuentes la existencia de procedimientos de evaluación sistemáticas que permitan obtener este tipo de conocimiento. Gran parte de las críticas a los sistemas de evaluación se centran en este vacío (Earl & LeMahieu, 2003; Myres & Goldstein, 2003; Pérez & Soto, 2011). Aunque la mayoría de los sistemas de evaluación hacen alguna referencia a este aspecto, las investigaciones y literatura que hacen referencia al mismo sostienen que esto no se está logrando, o al menos no como los procesos de mejora demandarían (Román & Murillo, 2009). Ciertamente, como lo demuestra el estudio de EURYDICE (2010), es realmente reducido el número de países que realiza una evaluación con un fin formativo.

b. Vinculado al contenido y características de estas pruebas. Otro de los debates importantes que evidencia la literatura dentro del campo de las evaluaciones externas es el que hace referencia al contenido de las mismas y a las características que tienen que asumir. En esta línea, el “Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos” (Programme for International Student Assessment, PISA), ha introducido una importante novedad al centrar sus evaluaciones en el desarrollo de competencias (Instituto de Evaluación 2011b), y así un nuevo elemento para el debate.

c. Vinculado al equilibrio entre la necesidad de obtener datos sobre rendimiento y el riesgo de una evaluación excesiva. Existe un constante debate entre los responsables políticos y los profesionales de la educación sobre la necesidad de hallar un punto de equilibrio entre el objetivo legítimo de ofrecer un panorama actualizado sobre el rendimiento de los alumnos y los efectos potencialmente negativos que las pruebas tienen sobre alumnos y profesores, especialmente en lo que se refiere al impacto de las pruebas sobre el tiempo efectivo de enseñanza, sobre el tiempo que se dedica a objetivos curriculares más amplios, así como en términos del estrés y la pérdida de motivación que pueden generar.

d. Vinculado al impacto sobre la enseñanza y posible restricción del currículo. Se ha puesto de manifiesto que las evaluaciones externas tienen una serie de efectos sobre el desarrollo del currículo en general, sobre aspectos específicos de la enseñanza y sobre las mismas configuraciones de las representaciones en torno a la calidad educativa (Nichols & Berliner, 2007; Abrantes, 2010; Barquín et. al., 2011; Pérez y Soto, 2011; Monarca, 2012a, b). Sintetizando la abundante literatura al respecto, es posible identificar los siguientes aspectos:

- Limitación de materias o competencias evaluadas, cuando en las etapas obligatorias hay un consenso de que la calidad de la educación tiene que ver con el desarrollo integral del sujeto en un contexto de inclusión.

- Alteración del tiempo escolar: estas alteraciones pueden reflejarse en dos aspectos principales: a) que en lugar de enfocar la enseñanza al desarrollo total y global de la asignatura, que se centre en “entrenarse” para la prueba, cuando esto ya ha sido cuestionado hace décadas (Hargreaves & Fink, 2006; Hopkins, 2008); b) destinar más tiempo de enseñanza a aquellos aspectos que van a ser evaluados, por tanto, dejando sin cubrir o devaluando las enseñanzas o el desarrollo de otros aspectos clave para el sujeto.

- Información escasa o nula sobre el proceso de aprendizaje y de enseñanza. Aunque cada vez más son las pruebas que toman en cuenta el contexto y otras variables del centro escolar. Lo cierto es que la información que se suele ofrecer como resultado de las evaluaciones se centra en los “resultados de aprendizaje”.

- Se valora la información externa en detrimento de las evaluaciones internas. Este aspecto es algo que ya está siendo revertido en muchos países con los cambios que se han introducido en sus sistemas de evaluación. Como refleja el estudio realizado por EURYDICE (2010), estos

cambios apuntan a dar más peso a las valoraciones que se realizan desde el propio centro, algo que también constató Hopkins (2008) en la revisión que realizó de investigaciones anteriores.

e. Vinculado a la utilización de los resultados de las pruebas para la mejora de los centros y para el control y seguimiento de la calidad de la educación. Los debates que recoge la literatura sobre este aspecto se pueden sintetizar en dos líneas argumentales distintas (Bonilla, 2003; Derouet, Normand & Bessy, 2009; Martín & Rizo, 2011). La primera se vincula a los usos relacionados con la mejora educativa. En este sentido, aunque la mayoría de los países explicita la intención de usar estas pruebas con este fin y que en muchos de ellos existen procedimientos para que esto se haga efectivo, sigue siendo uno de los aspectos más cuestionados y debatidos (Román & Murillo, 2009; Barquín et al., 2011). La segunda línea argumental dentro de este ámbito de debate, tiene que ver con la forma en que los resultados son comunicados a los centros, a los estudiantes, a sus familias y a la ciudadanía en general (laies, 2003; Myres & Goldstein, 2003; MacLauchlan, 2011); existe una importante coincidencia en el efecto negativo que suelen tener las listas comparativas de centros escolares, algo que en Europa, a diferencia de EE.UU y Canadá, suele ser una práctica poco frecuente, incluso, legalmente prohibidas (EURYDICE, 2010).

Por otra parte, dentro de las investigaciones y la literatura podemos identificar tres ámbitos donde el debate vinculado con las prácticas relacionadas con las evaluaciones externas asumen características que podemos diferenciar desde el punto de vista analítico:

a. Desde el punto de vista de las políticas públicas, en cuyo caso parece existir bastante consenso sobre su necesidad; sin embargo, aunque este consenso es más bien compartido, tanto por organismos internacionales como por la mayoría de los estados nacionales, hay países que, como se ha visto, se encuentra revisando la existencia de estos sistemas.

b. Desde el punto de vista de los profesionales de la educación, dentro de los cuales, como es evidente, se pueden encontrar diversos posicionamientos. Sin embargo, en algo en lo que parece coincidir la investigación sobre esta temática, es que la mayoría de los profesores no aprecia un aporte por parte de estos sistemas de evaluación para la mejora de su trabajo y de la enseñanza. Por otra parte, ciertos sistemas de evaluación que establecen vínculos con el salario merecen un análisis independiente.


c. Finalmente, desde el punto de vista de los estudiantes, de sus familias y de la ciudadanía en general; una vez más, las investigaciones muestran disparidad de criterios,

aunque parece existir cierta valoración de ciertas formas de evaluar, muchas veces cuestionan el tipo de información que se ofrece a la población.

Por otra parte, a partir de la estudio realizada por EURYDICE (2010), se pueden identificar tres tipos de pruebas existentes,:

- a. Pruebas que tienen un efecto importante en la trayectoria educativa de los estudiantes (otorgar certificaciones, tomar decisiones pedagógicas, promoción, etc.). Son pruebas de aprendizaje o sumativas, y son realizadas al final de un curso escolar o de una etapa educativa.
- b. Pruebas que tienen como finalidad principal evaluar a los centros escolares y/o al mismo sistema educativo. En este caso, los resultados de estas pruebas se toman como referente de la calidad enfocada en ocasiones al profesorado, a las prácticas educativas o a las mismas políticas.
- c. Pruebas cuya finalidad es evaluar el proceso de aprendizaje de los estudiantes a nivel individual, con el objetivo de identificar necesidades y ajustar las respuestas de enseñanza; es la denominada evaluación formativa.

Cada uno de estos tipos da lugar a una práctica de evaluación con características específicas, las cuales influyen en los impactos que tienen en la mejora educativa. Aunque la mayoría de los expertos dentro de este campo teórico llegan a admitir que es posible la combinación y coexistencia de estas tres pruebas; muchos de ellos son críticos con ciertos usos de las mismas o con los usos más frecuentes que terminan teniendo dentro de los sistemas de evaluación. Sin embargo, más allá de que existen importantes defensores de las evaluaciones sumativas, las tendencias actuales muestran una clara convergencia hacia modelos, cuando mínimo, mixtos; es decir que combinan procesos de control y evaluación externos, con otros procesos evaluativos y educativos internos. La investigación realizada por Elmore (2004) y su equipo en el distrito escolar de California, muestra la importancia de enfocar las evaluaciones externas como herramientas claramente orientadas a la mejora, en la que también han evidenciado la importancia de la del trabajo colaborativo dentro del distrito como condición para la mejora educativa. En el caso estudiado por Elmore el foco no estuvo puesto en los centros de forma aislada, sino en el distrito como ámbito de mejora; de esta forma, sostiene este autor, la competencia que aparece en otros procesos de evaluación, y que muchas veces termina siendo un obstáculo en varios sentidos, no se hace presente.



En otra investigación realizada por Fullan (2006) en Ontario, es destacable la estrategia de mejora empleada; el objetivo fue el uso continuo de la información para el desarrollo de capacidades. Trasladado esto a los sistemas de evaluación, parece evidente de que si sus resultados pueden relacionarse con aspectos a transformar en capacidades para la mejora, cambiaría notablemente la visión de supervisión burocrática. En una línea similar, Hopkins (2008) sostiene, a partir de una investigación sobre la calidad del sistema educativo de Finlandia, país que ha eliminado sus pruebas nacionales hasta los 19 años, que todo sistema de rendición de cuentas debe desarrollar capacidades y generar confianza. Para este autor un sistema de rendición de cuentas debe ofrecer “[...] información relevante y actualizada que verdaderamente refleje las fortalezas y debilidades en cuanto al desarrollo del potencial de sus alumnos. Combina sistemas de escolares internos con distintos niveles de control externos [...]” (Hopkins, 2008:155). Para él la rendición de cuentas que mejora la calidad ofrece información para personalizar la educación, es decir, para detectar la respuesta educativa que necesita cada estudiante para desarrollar el máximo potencial, e información para abordar aquellos aspectos del desarrollo profesional necesarios. La evaluación centrada en el conocimiento, de la que habla Stake (2006), forma parte de este tipo de tendencias. Este autor no rechaza la evaluaciones sumativas, sin embargo, si la intención es la mejora, sostiene que es necesario inclinarse claramente hacia evaluaciones que generen un conocimientos sobre los procesos y los resultados.

En el marco de las investigaciones realizadas y de los debates dentro del campo de las evaluaciones de la calidad educativa, Hopkins (2008), en coincidencia con Fullan (2006), considera que los sistemas de rendición de cuentas parecen ser una condición para la mejora de la educación, sin embargo, esto muchas veces no sucede cuando dependen únicamente o de forma excesiva de formas externas; y aboga por un sistema que combine procedimientos externos e internos de rendición de cuentas para la mejora educativa; algo que parece estar configurando una nueva tendencia dentro de algunos países europeos. En esta misma línea, Poggi (2008), señala que para la mejora de la educación se hace necesario la conjunción de los siguientes aspectos: a) responsabilidad individual y colectiva (en distintos planos o niveles, desde el Estado hasta los alumnos, pasando por docentes, familias y otros actores), b) altas expectativas sociales (y más precisamente de la comunidad más próxima a la institución escolar) sobre el valor de la educación y c) condiciones adecuadas para el desarrollo del proceso educativo y reglas y mecanismos democráticamente contruidos de rendición de cuentas. Como puede verse, es necesario que no sólo se hable de la complejidad del sistema

educativo y de su evaluación en relación con la rendición de cuentas y la responsabilidad, sino que se evite la proposición de formas extremadamente simplificadas para llevarlas a cabo.

En este contexto, y teniendo en cuenta las necesidades de mejora educativa que han quedado reflejadas en el Sistema Estatal de Indicadores 2011 (Instituto de Evaluación, 2011), y los compromisos que ha asumido España en esta dirección (Instituto de Evaluación, 2011b), resulta imprescindible generar un conocimiento contrastado sobre las políticas de evaluación externa en cuanto a lo que aportan para la mejora educativa. Se enmarca así dentro del estudio de las políticas públicas.

LAS POLÍTICAS DE EVALUACIÓN EN ESPAÑA

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) ha dado un lugar relevante a las evaluaciones externas, en ella se prevé la realización de evaluaciones generales de diagnóstico, con el objetivo de obtener datos de estudiantes y centros de las distintas comunidades autónomas y del conjunto del Estado. Tomando como referente al programa PISA, estas evaluaciones se centrarán, según la normativa, en las competencias básicas del currículo, y se realizarán una en la enseñanza primaria (al finalizar segundo ciclo) y otra en la ESO (al finalizar el segundo curso). De acuerdo con el marco teórico definido con anterioridad, estas evaluaciones tendrán un carácter formativo e interno.

En cualquier caso, la normativa contempla dos tipos de procesos, uno de carácter muestral, es decir a partir de la aplicación del diagnóstico a centros seleccionados; y otra de carácter censal, destinada a todos los centros. Se establece una finalidad relacionada con la mejora e innovación educativa, definiéndolas como formativas y orientadoras para los centros e informativas para las familias y para la comunidad educativa. En la misma ley se insiste, por otra parte, en la necesidad de fomentar procesos de autoevaluación institucional.

Además de estas evaluaciones de diagnóstico, de carácter prescriptivo en todo el territorio español, hay comunidades que cuentan con otras evaluaciones con finalidades y características diversas; tanto de aprendizajes como institucionales.

Finalmente, hay que mencionar las pruebas internacionales en las que España participa. De acuerdo con la información aportada por el Instituto Nacional de Evaluación (2012), España ha participado en las ediciones de 1990, 2006 y 2011 de PIRLS y en las ediciones de 1995 y de 2011 de TIMSS. Por otra parte, en el año 2009, nuestro país participó por primera vez en el

Estudio Internacional de Civismo y Ciudadanía (Instituto de Evaluación, 2010). Finalmente, España participa en el Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA).

REFLEXIÓN EN TORNO A LAS HIPÓTESIS

En el enfoque metodológico escogido la función de las hipótesis se asocia con la formulación de los objetivos; en este sentido, supone una formulación basada en el marco teórico que focalizará la atención en algún aspecto específico a modo de problema, dilemas o vacíos que aún no se logran responder o cubrir con el conocimiento disponible:

- a) Las conceptualizaciones sobre las evaluaciones educativas (nacionales, internacionales, externas, internas, sumativas, formativas, etc.) se presentan de forma sumamente fragmentada, con sentidos acotados y carente de una visión holística, que constituya un marco interpretativo útil para el diseño de políticas de evaluación claramente orientadas a la mejora educativa.
- b) En España, además de las evaluaciones nacionales, existen comunidades con otro tipo de pruebas. El conocimiento existente no da cuenta de su necesidad y relevancia.
- c) Desde el punto de vista normativo las evaluaciones nacionales que contempla España se presentan como formativas y orientadas a la mejora e innovación de los centros; de acuerdo con las evidencias de la literatura, esta intención no es una realidad generalizada. Es necesario corroborar este hecho y ofrecer una respuesta sobre las causas del mismo.
- d) A pesar de las intenciones reflejadas en la normativa española que intentan hacer de las evaluaciones nacionales e internacionales una herramienta de mejora educativa, no hay evidencias de que se cuente con los conocimientos y las competencias necesarias para hacerlo.
- e) La calidad de la educación hace referencia, entre otras cosas, al desarrollo integral del sujeto, el cual viene estipulado en el currículo de cada comunidad autónoma. Sin embargo, las evaluaciones nacionales e internacionales sólo se centran en un aspecto del mismo, o en aspectos que, incluso, pueden no estar reflejados en él.
- f) Las evaluaciones nacionales e internacionales pueden analizarse como políticas públicas para la mejora educativa; sin embargo, su visualización queda reducida, en muchas ocasiones, a una acción aislada, no vinculada con otras acciones de mejora, ni inserta en otras políticas.

METODOLOGÍA PROPUESTA

La investigación presentada se desarrollará desde un enfoque de metodología mixto que se concreta en las siguientes fases:

Fase 1: Elaboración del marco teórico multidisciplinar de carácter holístico sobre la calidad educativa y sus evaluaciones.

Fase 2: Estudio comparado de las políticas de evaluación específicas de cada una de las Comunidades Autónomas.

Se centra en el desarrollo de los objetivos B.1 y B.2. El estudio seguirá las fases específicas de la metodología comparada.

Fase 3: Estudio de las evaluaciones como políticas para la mejora educativa. Estudio de casos múltiples.

El caso constituye la unidad objeto de estudio: las políticas de evaluación contempladas en sus tres niveles de concreción: macro, meso y micro que se desarrollan en las comunidades autónomas. Es la fase más extensa y supone un importante trabajo de campo, abarca los todos los objetivos restantes. **El estudio se realizará en 8 comunidades autónomas**. Esta fase se organiza en **dos sub-fases**.

- **3.A-** Administración de un cuestionario a gran escala relacionado con los objetivos C.1 al F.5. Esta sub-fase nos ofrecerá un conocimiento que servirá de base para la fase siguiente.
- **3.B- Estudio de casos múltiples.** La unidad objeto de estudio: las políticas de evaluación contempladas en sus tres niveles de concreción: macro, meso y micro que se desarrollan en las comunidades autónomas. Es la **fase más extensa** y supone un importante trabajo de campo que abarca los objetivos C.1 a F.5. Se realizará en **8 comunidades autónomas**. Este estudio de caso se caracteriza por ser:
 - **De tipo descriptivo**, en tanto se pretende analizar el fenómeno de las evaluaciones como políticas para la mejora educativa en el contexto de las Comunidades Autónomas (Yin 1994).
 - **De tipo explicativo**, en tanto se busca producir conocimiento sobre causas y procesos relacionados con el fenómeno mencionado (Yin 1994).

A MODO DE CIERRE

Con esta investigación se pretende construir un conocimiento, desde un enfoque multidisciplinar, de las políticas de evaluación como herramientas para la mejora educativa. Se han escogido las políticas en vigor, procurando identificar posibilidades de mejora de las mismas, tanto en lo que se refiere a su conceptualización como a sus posibles concreciones. El conocimiento generado tendrá una alta probabilidad de transferencia y buscará profundizar en la línea iniciada a través de un nuevo proyecto de investigación para ser presentado en las convocatorias nacionales, europeas, explorando también otras alternativas en un contexto donde las políticas supranacionales son cada vez objeto de mayor atención epistemológica.

En este momento el presente proyecto se encuentra en fase de desarrollo, no poseemos, de momento, resultados directos provenientes del trabajo de campo. Sin embargo, se empieza a vislumbrar un escenario complejo, teniendo en cuenta los tres niveles de abordaje: nivel macro (Administración Central, Nivel Estatal), meso (Administración Autonómica, Nivel Autonómico) y micro (Centros Educativos). Cada uno de ellos nos ofrece un punto de vista específico relacionado con el diseño y desarrollo de las políticas de evaluación, con una diferencia importante, entre los puntos de vistas de nivel macro y meso con las del nivel micro.

BIBLIOGRAFÍA

Abrantes, P. (2010). Políticas de avaliação e avaliação de políticas: o caso português no contexto ibero-americano. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53, 25-42.

Anderson, G. (2012). La evaluación por resultados. Nuevas políticas de evaluación docente en los Estados Unidos. *Novedades Educativas*, 258, 22-23

Bonilla Saus, J. (2003). Encuentros y desencuentros con los procesos de evaluación de la calidad educativa en América Latina. En IIPE-UNESCO, *Evaluar las evaluaciones. Una mirada política acerca de las evaluaciones de la calidad educativa* (36-65). Buenos Aires: IIPE-UNESCO. Disponible en: <http://www.iipe-buenosaires.org.ar/> (consulta: 5-11-2010).

Consejo de la Unión Europea (2009). Conclusiones del Consejo de 12 de mayo de 2009 sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación («ET 2020»), (2009/C 119/02) *Diario Oficial de la Unión Europea*, serie C, nº 119, p. 2.

Derouet J., Normand R. & Bessy T. (2009). Quelles politiques pour l'égalité? Savoirs, gouvernances et obligation de résultats. Réflexions croisées francoaméricaines. Lyon: INRP.

Elmore, R., (2003). Salvar la brecha entre estándares y resultados. El imperativo para el desarrollo profesional en educación. Profesorado, revista de curriculum y formación del profesorado, 7 (1-2).

EURYDICE (2010). Pruebas nacionales de evaluación del alumnado en Europa: objetivos, organización y utilización de los resultados. Madrid: Ministerio de Educación.

laies, G. (2003). Evaluar las evaluaciones. En IIPE-UNESCO, Evaluar las evaluaciones. Una mirada política acerca de las evaluaciones de la calidad educativa (15-35). Buenos Aires: IIPE-UNESCO, en <http://www.iipe-buenosaires.org.ar/> (consulta: 5-11-2010).

Instituto de Evaluación (2011). Objetivos Educativos Europeos y Españoles. Estrategia Educación y Formación 2020. Madrid: Ministerio de Educación.

Instituto Nacional de Evaluación (2012). TIMSS 2011. Marcos de la evaluación. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Marchesi, Á. (2011). Preámbulo. En E. Martín & F. Martínez (Coord.), Avances y Desafíos en la evaluación educativa (pp. 7-10). Madrid: OEI.

Martín, E. (2011). Currículo y evaluación estandarizada: colaboración o tensión. En E. Martín & F. Martínez (Coord.), Avances y Desafíos en la evaluación educativa (pp. 89-98). Madrid: OEI.


Martín, E. & Martínez, F. (2011). Avances y Desafíos en la evaluación educativa. Madrid: OEI.

Monarca, H. (2012). La influencia de los sistemas nacionales de evaluación en el desarrollo del currículo. Perfiles Educativos, 135, 164-176.

Nichols S. & Berliner D. (2007). Collateral damage: The effects of high-stakes testing on America's schools. Cambridge: Harvard Education Press.

Pulido, O. (2012). Calidad de la educación y evaluación en perspectiva de derechos. Novedades Educativas, 258, 10-14.

Stake, R. (2010). Qualitative Research: Studying how things work. New York: The Guilford Press.



Stake, R. (2006). Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares. Barcelona: GRAÓ.

Stobart G. (2008). Testing times. The uses and abuses of assessment. Londres: Routledge

Tiana, A. (2011). Evaluación y cambio educativo: los debates actuales sobre las ventajas y los riesgos de la evaluación. En E. Martín & F. Martínez (Coord.), Avances y Desafíos en la evaluación educativa (pp. 17-26). Madrid: OEI.

Tiana, A. (1996a). La evaluación de los sistemas educativos. Revista Iberoamericana de Educación, 10, 37-61.

Tiana, A. (1996b). Los dilemas de la calidad y el papel de la evaluación. Temas para el Debate, 20, 46-51.

Las evaluaciones externas en la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa de España

HECTOR MONARCA

Universidad Autónoma de Madrid
Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación
hector.monarca@uam.es

Resumen

De acuerdo con la información aportada por el Instituto Nacional de Evaluación (2012), España ha participado en las ediciones de 1990, 2006 y 2011 de PIRLS y en las ediciones de 1995 y de 2011 de TIMSS. Por otra parte, en el año 2009, nuestro país participó por primera vez en el Estudio Internacional de Civismo y Ciudadanía (Instituto de Evaluación, 2010). Finalmente, España participa en el Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA). Por otra parte, junto a estas evaluaciones internacionales, tanto a nivel estatal como autonómico, se han implementado otras pruebas externas. Esta tendencia se ha visto reafirmada y ampliada por la nueva Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), aspecto que será analizado en esta comunicación. La proliferación de estas prácticas puede ser analizada desde diversas perspectivas. En esta comunicación se realiza una aproximación sustentada en numerosos escritos recientes (Pérez y Soto, 2011, Perrenoud, 2008; Stake, 2006), que advierten sobre los impactos de los sistemas de evaluación en las prácticas de enseñanza. Por otra parte, desde esta aproximación crítica, se sostiene que las evidencias sobre lo que éstas aportan para la mejora de la educación no parecen ser tan abundantes.

Palabras clave: evaluaciones externas, LOMCE, calidad de la educación

Abstract

This paper derives from research project 'National and international evaluations as educational improvement measures in Spain within the European context' (reference CEMU-2013-20), funded in the context of Autonomia University of Madrid's (UAM) second competitive call for interdisciplinary research projects, approved on 8th February 2013 by UAM's governing board. More specifically, our main objective is to present this project, although at this stage results cannot be put forward yet. This project focuses on the policies of quality assessment in education. The proposal

departs from a multidisciplinary approach, both epistemologically and methodologically. Systems of quality assessment in education have become a key device for governments to improve education. Spain has been systematically incorporating these policies at the national and regional level, and the last educational reform proposals are emphasising this trend. Here we find a clear rationale for implementing a project of this nature, able to investigate what these policies actually contribute to educational improvement. In this sense, we intend to carry out multidisciplinary research work in order to answer two key questions: First, are external assessments capable to enhance education in Spain? This question, under the hypothesis raised in the light of the literature revised, leads to the second question, which is how can these tests become an improvement tool? The objectives of this research turn around these two questions, and these aspects will be addressed in this paper.

Keywords: external evalauciones, LOMCE, quality of education

INTRODUCCIÓN

De acuerdo con la información aportada por el Instituto Nacional de Evaluación (MECyD, 2012), España ha participado en las ediciones de 1990, 2006 y 2011 de PIRLS y en las ediciones de 1995 y de 2011 de TIMSS. Por otra parte, en el año 2009, nuestro país participó por primera vez en el Estudio Internacional de Civismo y Ciudadanía (Instituto de Evaluación, 2010). Finalmente, España participa en el Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA). Por otra parte, junto a estas evaluaciones internacionales, tanto a nivel estatal como autonómico, se han implementado otras pruebas externas.

La proliferación de estas prácticas puede ser analizada desde diversas perspectivas. En esta comunicación se realiza una aproximación sustentada en numerosos escritos recientes (Barquín, et. al., 2011; Monarca, 2012; Pérez y Soto, 2011, Perrenoud, 2008; Stake, 2006), que advierten sobre los impactos de los sistemas de evaluación en las prácticas de enseñanza. Las evidencias sobre lo que éstas aportan para la mejora de la educación no parecen ser tan abundantes como el documento sugiere, y tampoco existen consensos claros sobre ellas. Sin embargo, el documento da por sentado algo

que, de momento, la investigación educativa no corrobora, los beneficios que aportan a la mejora de los resultados.

Junto con esta novedad, la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa incorpora novedades que pueden ser interpretadas como un cambio de muchos de los «sentidos» que hasta ahora se le venía dando en España a la educación. De esta manera, se restaura la idea de una respuesta educativa diferenciada dentro de la misma educación denominada básica, apelando a un lenguaje que legitima las diferencias a modo de naturalizaciones. En este contexto, la imposición de evaluaciones supone algo más que un elemento técnico, tal como permiten apreciar diversas corrientes teóricas, las evaluaciones son estudiadas cada vez más como nuevas formas de regulación de la educación (Barroso, 2005; Carvalho, 2009).

Por tanto, en esta comunicación se propone una «lectura» de las evaluaciones que incorpora el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España (MECyD), como una nueva forma de regulación de las prácticas educativas, un instrumento de regulación que, junto con otras regulaciones normativas, pretende acompañar un cambio de la forma de entender la educación básica en España.

REFLEXIÓN EN TORNO A LA NUEVA PROPUESTA DE LEY²


Una idea global que surge de la lectura del anteproyecto es que nos encontramos ante una reconfiguración de los sentidos vinculados con la educación y con la escuela. Las propuestas realizadas, los argumentos que se ofrecen, el lenguaje que se emplea, y los marcos subyacentes que un análisis del discurso revela, nos permite apreciar el intento de reconfigurar los sentidos y las prácticas de lo que hasta ahora, al menos desde 1990, se ha entendido por educación básica y obligatoria. En este sentido, las propuestas del anteproyecto, permiten anticipar “la quiebra de la unidad del sistema educativo que es un punto de partida para la igualdad de oportunidades” (Gimeno,

² Este apartado es una adaptación del artículo que he escrito en 2012 sobre esta temática, Monarca, H. (2012). La nueva ley orgánica para la mejora de la calidad educativa. La restauración del discurso conservador. *Tendencias Pedagógicas*, 20, 107-121.

1998:312). Tomando las palabras del autor recién mencionado, las propuestas de diversificación en itinerarios o circuitos diferenciados dentro de la enseñanza obligatoria, como explícitamente se hace, puede fomentar la desigualdad. En esta línea, el documento puede ser interpretado como un retroceso en cuanto al principio de comprensividad educativa, un claro cambio de direccionalidad en cuanto al mismo.

Este cambio de direccionalidad se hace bajo un lenguaje que anula, descarta, en cierta forma desvaloriza, una consensuada línea democratizadora, en la que la educación es un derecho vinculado a la construcción de la ciudadanía (Gimeno, 2000; Vélaz de Medrano y De Paz, 2010). Dicha tendencia, basada en el principio de comprensividad y atención a la diversidad simultáneamente, se instaura a partir de la vuelta de la democracia a España, no inmediatamente, sino a partir de un proceso complejo de debates y reclamos sociales, académicos y profesionales. Hoy, este documento, sencillamente, da la espalda a este proceso y a lo que este ha supuesto en cuanto a consenso sobre el sentido de la educación y de la escuela. Es cierto que este consenso ha permanecido en ocasiones más a nivel de principios normativos que de concreciones o resultados evidentes. El Sistema Estatal de Indicadores de la Educación (MEC, 2011), junto con ofrecernos evidencias de mejora, como se ha visto, nos sigue mostrando, por ejemplo, que un porcentaje de los jóvenes no finaliza la ESO en el momento que la ley estipula. Por otro lado, las investigaciones y literatura sobre el fracaso escolar y la exclusión educativa (Calero, 2006; Calero, Choi y Waisgrais, 2010; Escudero y Martínez, 2011; Fernández, Mena y Riviere, 2010; Gil Villa, 2010; Roca, 2010), muestran el vínculo entre los resultados del sistema y el origen social de los alumnos y alumnas. Sin embargo, nada de lo que propone el anteproyecto parece apuntar a revertir esta situación; antes propone «blanquear» estos resultados diferenciados, reforzando la idea y la propuesta, ya existente, de dos circuitos, uno académico, para aquellos que la naturaleza ha favorecido, otro profesional, para los que no son aptos para el primero.

El documento se aparta de esta tradición progresista, más o menos asumida y no siempre del todo acompañada. En este caso, el argumento que se expone, no sólo se




aparta de lo «políticamente correcto», sino de los campos teóricos que, después de muchos esfuerzos, han logrado despejar del lenguaje la idea de que nacemos con ciertos dones que la divinidad o la naturaleza nos ha regalado (Kaplan y Ferrero, 2002), desvinculadas de las condiciones históricas, políticas, económicas y educativas de los contextos y de los sujetos que en ellos viven y de las oportunidades que estos tienen para desarrollarse como tales. El «sistema» ofrecería así una legitimación o naturalización de las desigualdades sociales existentes (Terigi, 2010), bajo el argumento anacrónico de la «repartición de los dones» (Kaplan y Ferrero, 2002), algo inexplicable en el siglo XXI. Así, el documento se fundamenta en el innatismo el cual defiende “la creencia de que existe un reparto desigual de las capacidades humanas que no permite ir más allá de lo que posibilitan los límites dados de cada uno” (Gimeno, 2000:57).

Explicadas así las diferencias entre los sujetos, el documento propone la separación temprana de circuitos educativos, concretamente que esto suceda a los 14-15 años, ubicándonos en el escenario educativo de 1970. De esta manera, la formación polivalente y amplia de los estudiantes en la educación básica como base de una ciudadanía democrática, deja de ser una prioridad. Se puede deducir del documento que la actual educación básica, formada por la educación primaria y la educación secundaria obligatoria, se fragmenta. De hecho, no se hace ni una sola mención a la educación básica. De la misma manera, tampoco hace ninguna mención al derecho de la educación.

Por otra parte, el documento de propuestas para el anteproyecto, no sólo ofrece como supuesta novedad la diferenciación en dos circuitos, uno académico y otro profesional, algo que ahora también existe; sino que lo anticipa y los desliga del título de la ESO, algo realmente preocupante.

Se crea así un circuito devaluado, al margen del valor social que las certificaciones puedan tener. Un circuito desligado de la educación básica. Algo que plantea un



sinnúmero de preguntas: ¿Se obligaría a unos determinados estudiantes a ir por un trayecto, mientras a otros se les obliga a ir por otro? ¿O dejaríamos de hablar de educación obligatoria? ¿Por qué se desvincula la opción profesional del título de la ESO, acaso deja de formar parte de la misma? ¿Cómo se espera con esta medida lograr uno de los objetivos que el anteproyecto dice perseguir: aumentar la tasa de graduados en educación secundaria obligatoria? Esta aparente contradicción puede interpretarse en clave de cambios de sentidos: de la educación básica, de la obligatoriedad y de la educación en general. Ninguna referencia haré al resto de la frase, como por ejemplo, qué se quiere decir con mínima cualificación profesional, y cómo puede encajar esto en una ley para la mejora de la calidad.

Otro de los elementos que pueden ser interpretados en clave de cambio de sentido de la educación básica es la propuesta de aumentar las horas de clase de las denominadas materias instrumentales. Esto se hará, según parece desprenderse del documento, reduciendo el número de materias. Esta visión más clásica y academicista de la educación, limita uno de los sentidos que la misma tiene cuando se trata de una etapa obligatoria, el estimular el desarrollo integral del sujeto ofreciendo un educación polivalente. Por otra parte, se insiste en algo que no ha dado resultado, desde el punto de vista de la calidad-equidad; en este sentido, Cecilia Braslavsky (2006) considera que, a la luz del fracaso del sistema educativo en la concreción del equilibrio entre formación racional, práctica y emocional, se debe ahora entender que la calidad para todos se relaciona con el desarrollo simultáneo de los tres aspectos antes mencionados; algo más acorde con la búsqueda en la que España ha estado inmersa en los últimos 25 años.

Otro aspecto del documento que refuerza la idea que se está abordando en este apartado, tiene que ver con que la «inclusión», como concepto y como práctica, desaparece del discurso. De pronto, después de décadas inmersos en debates y en la búsqueda de prácticas que favorezcan la inclusión educativa, ésta desaparece del discurso. En este sentido, no se menciona ni una sola vez la palabra inclusión, siendo

que este es una de los aspectos en los que más se ha matizado y materializado la democratización de la educación, a través de una forma de entender la educación y de organizar las enseñanzas. Tampoco se hace referencia a la «atención a la diversidad», salvo que se entienda por eso la propuesta que se hace de ofrecer caminos distintos para los que quieran seguir estudiando y los que no, totalmente alejado de los planteamiento más actuales en la temática.

Antes de finalizar este apartado, quiero mencionar dos aspectos más relacionados con el cambio de sentido de la educación básica y de la educación en general que subyace en el anteproyecto. Por un lado, en consonancia con muchas de las cosas que se han abordado ya, en ningún lugar se menciona el tema de la equidad, aspecto que ha sido asociado por muchos a la calidad de la educación (Braslavsky, 2006; Seibold, 2000); desligadas ambas, la compleja relación entre calidad y cantidad de la que habla Tedesco (2007), se resuelve estrechando los pasos entre unos niveles y otros, de tal manera, que sólo aquellos que logran superar determinadas pruebas, pueden acceder a los bienes culturales que la sociedad genera. En este sentido, como sostiene Gentili (1997:48) “calidad y cantidad son, en la perspectiva neoliberal, dinámicas de imposible articulación”.

Por otro lado, no se menciona ni una sola vez la educación social y ciudadana, ni como espacio curricular específico (área o materia), ni como algo transversal. Esta función que ha asumido la escuela desde su origen no puede desaparecer; quedará por tanto, implícita en el denominado currículo oculto, alejada así de las esferas públicas de debate y contraste necesarios cuando de construir la ciudadanía se trata. Los intentos de los últimos años por explicitar esta función de la educación, dando la oportunidad para que se transforme en objeto de debate y contraste público, quedará ahora diluida, y aparecerá bajo otras formas no siempre contrastadas.

LAS EVALUACIONES EXTERNAS EN LA LOMCE³

Sobre esta temática contamos con numerosos escritos recientes (Barquín, et. al., 2011; Monarca, 2012; Pérez y Soto, 2011, Perrenoud, 2008; Stake, 2006), que advierten

³ Se retoma los argumentos expuestos en el artículo de mi autoría mencionado en el pie de página nº 1.

sobre los impactos de los sistemas de evaluación en las prácticas de enseñanza. Las evidencias sobre lo que éstas aportan para la mejora de la educación no parecen ser tan abundantes como el documento sugiere, y tampoco existen consensos claros sobre ellas. Sin embargo, el documento da por sentado algo que, de momento, la investigación educativa no corrobora, los beneficios que aportan a la mejora de los resultados.

La Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa otorga una excesiva relevancia a los mecanismos de evaluación externa, incorporando varias pruebas de este tipo dentro de lo que, al menos hasta hoy, se denomina educación básica y obligatoria:

- I) Dos pruebas en primaria: “de competencias básicas y consecución de objetivos (con efectos individuales), y de conocimientos (sin efectos individuales)”.
- II) Dos pruebas en la ESO: a) una en 3º ESO denominada “prueba diagnóstico”, sin efectos académicos, b) una evaluación final de ESO, aparentemente diferenciada, según se quiera acceder a Bachillerato o a Formación Profesional

Se puede decir que estas pruebas pasan a ser las verdaderas organizadoras de la educación, casi el fin de la misma, contra toda sugerencia que pueda hacer la pedagogía como campo de estudio especializado. En este sentido, considero adecuado mencionar los siguientes aspectos:

- a) Esta visión supone una limitación de la formación integral, polivalente, del sujeto (Braslavsky, 2006; Pérez y Soto, 2011; Tedesco, 2007). Las pruebas obligan a centrar la enseñanza en determinadas materias, y en determinados aspectos de las mismas; en ese marco, el currículo queda condicionado, «atrapado», «atado» a estas pruebas.
- b) Las pruebas externas y las prácticas asociadas a ellas contribuyen a generar un concepto empobrecido de calidad educativa (Monarca, 2012). La lógica subyacente a éstas vincula la calidad con el resultado en una prueba concreta y con las puntuaciones

que a partir de ellos se construyen. En este sentido, recomendando profundizar sobre la forma en que estas pruebas se desarrollan y las puntuaciones se construyen (Martínez, 2006; Sánchez y García-Rodicio, 2006).

c) Se devalúa el sentido de la evaluación continua como práctica incorporada al mismo proceso de enseñanza, con finalidad formativa, de mejora del estudiante evaluado (Perrenoud, 2008; Stake, 2006).


d) Por lo general, la información que aportan este tipo de pruebas para la mejora de la enseñanza es muy escasa y limitada. En términos generales sólo ofrecen información sobre lo que he denominado un «estado estático de logro» (Monarca, 2012), nada o muy poca sobre los procesos realizados, ninguna sobre el proceso que ha seguido un sujeto o grupo de sujetos desde un «punto hasta otro».

e) Relacionado con lo anterior, las pruebas externas basadas sólo en un «estado estático de logro», output dice el documento, contribuyen a reforzar y legitimar las diferencias iniciales existentes, «premiando» incluso, a los más beneficiados en la entrada del sistema.

SU CONCEPCIÓN DE CALIDAD

Quiero insistir en la idea de evaluación y de calidad que ofrece la ley. La definición que hace el documento es sencillamente anacrónica..., pero ofrece claves para comprender los marcos ideológicos subyacentes. Según se expresa en el anteproyecto de la misma ley: “La calidad educativa debe medirse en función del "output" (resultados de los estudiantes), no del "input" (inversión, nº profesores/unidades)”.

Como puede verse, a pesar de los debates y las críticas relacionados con la terminología empleada, se habla de medir la calidad, no de evaluarla, diagnosticarla, sino de medirla, concepto alejado de los marcos teóricos actuales de la evaluación educativa. Centrándonos en lo que más refleja su carácter conservador, su concepto de calidad desliga «origen y procesos» de «resultados». ¿Cómo un documento de un organismo público, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, en este caso, puede hacer explícito de esta manera esta concepción? Las pruebas externas así entendidas



constituyen una forma evidente de «legitimar» la desigualdad y la injusticia a través de las prácticas de evaluación externa. Esta frase del documento equivale a decir: «mire usted, a mí me da igual que sus padres no hayan podido estudiar, que no tengan recursos, que usted no los tenga. Me da igual si en su clase son 21 o 42, si su centro tiene los recursos necesarios, si tiene suficientes profesores, si tiene libros u otros recursos, si tiene un lugar donde estudiar...Lo único que me interesa, lo único que voy a contemplar, a valorar, es el resultado que usted obtiene en esta prueba que ahora le hago, lo que esta prueba me indica».

Después de décadas de esfuerzos por resituar esta temática con una identidad más o menos adecuada para el campo educativo, se vuelve a una idea de calidad más apropiada para el campo productivo que para el educativo. Pruebas que así presentadas se transforman en una «práctica de selección» que ignora las diferencias iniciales, la cual queda legitimada a través de los resultados que los estudiantes obtienen en las mencionadas pruebas. A partir de los cuales se diferenciarán los circuitos educativos.

Nada más diré sobre las evaluaciones externas y la calidad de la educación que de forma explícita o implícita se desprenden del documento, aunque sí sugiero una lectura centrada en estos aspectos, prestando especial atención a la terminología empleada, a los usos conceptuales que realiza, a las evidencias que ofrece.

CONCLUSIONES

La Ley Orgánica de Mejora de la Calidad (LOMCE) de España, se presenta a la ciudadanía y al profesorado como una propuesta tendente a superar una supuesta crisis del sistema educativo Español. Este discurso generado desde el poder, en el que se muestra una visión apocalíptica de la educación actual en un momento en el que los mismos datos estadísticos confirman que nunca España ha estado mejor, parece ser el marco en el que se intenta legitimar la actual propuesta de ley. La misma, entre otras

cosas, pone especial énfasis en las evaluaciones externas, y estas se transforman en la respuesta a la crisis mencionada. Las mismas traerían aparejada la mejora del sistema.

Esta propuesta específica, junto con otros aspectos de la Ley no abordados en esta comunicación, suponen una clara transformación de los sentidos que, desde finales de la dictadura franquista a la actualidad, se venían consensuando en torno a la educación. De esta manera, tanto las evaluaciones, como otros elementos de la Ley, están jugando un papel relevante en este cambio de sentidos en torno a la educación, en sintonía con los avances de las ideas neoconservadoras y neotecnistas.

BIBLIOGRAFÍA

Barroso, J. (2005). O estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educ. Soc., Campinas*, vol. 26, 92, 725-751.

Barquín, J., Gallardo, M., Fernández, M., Yus, R., Sepúlveda, M^a. P. y Serván, M^a J. (2011). "Todos queremos ser Finlandia". Los efectos secundarios de Pisa. *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 12 (1), 320-339.

Braslavsky, C. (2006). Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4, (2e), 84-101.


Calero, J. (2006). *La equidad en educación. Informe analítico del sistema educativo español*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Calero, J., Choi, A. y Waisgrais, S. (2010). Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España: una aproximación a través de un análisis logístico multinivel aplicado a PISA-2006. *Revista de Educación*, número extraordinario, 225-256.

Carvalho, L. M. (2009). Governando a educação pelo espelho do perito: Uma análise do PISA como instrumento de regulação. *Educ. Soc., Campinas*, vol. 30, 109, 1009-1036.

Escudero, J.M. y Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 85-105.

- Fernández, M., Mena, L. y Riviere, J. (2010). Fracaso y abandono escolar en España. *Colección Estudios Sociales Nº 29*. Barcelona: Obra Social Fundación “la caixa”.
- Gentili, P. (1997b). La McDonalización de la escuela: a propósito de “Educación, identidad y papas fritas baratas”. En P. Gentili (Comp.). *Cultura, política y currículo* (pp. 41-61). Buenos Aires: Losada.
- Gil Villa, F. (2010). Paradojas y violencia: tensiones de la escuela posmoderna. *Revista de Educación*, 351, 541-553.
- Gimeno, J. (1998). *Poderes inestables en educación*. Madrid: Morata.
- Gimeno, J. (2000). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Morata.
- Kaplan, C. y Ferrero, F. (2002). La “Marca de Caín” o el regreso de las explicaciones deterministas bajo la impronta de la ideología neoliberal. *BARBECHO, Revista de Reflexión Socioeducativa*, 1, 12-15.
- Martínez, R. (2006). La metodología de los estudios PISA. *Revista de Educación*, extraordinario 2006, 111-129.
- Ministerio de Educación (MEC) (2011). *Sistema estatal de indicadores de la educación 2011*. Madrid: Instituto de Evaluación.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECyD) (2012). *Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE 2012. Informe Español*. Madrid: Instituto Nacional de Evaluación Educativa.
- Monarca, H. (2012). La influencia de los sistemas nacionales de evaluación en el desarrollo del currículo. *Perfiles Educativos*, vol. XIV, 135, 164-176.
- Pérez, Á. y Soto, E. (2011). Luces y sombras de PISA. Sentido educativo de las evaluaciones externas. *Cultura y Educación*, 23 (2), 171-182.
- Perrenoud, Ph. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires: Colihue.
- Roca, E. (2010). El abandono temprano de la educación y la formación en España. *Revista de Educación*, número extraordinario, 31-62.



Sánchez, E. y García-Rodicio, H. (2006). Re-lectura del estudio PISA: qué y cómo se evalúa e interpreta el rendimiento de los alumnos en la lectura. *Revista de Educación*, extraordinario 2006, 195-226.

Seibold, J. (2000). La calidad integral en educación. Reflexiones sobre un nuevo concepto de calidad educativa que integre valores y equidad educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 23, 215-231.

Stake, R. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: GRAÓ.

Tedesco, J. C. (2007). *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía*. Buenos Aires: Santillana.

Terigi, F. (2010). El saber pedagógico frente a la crisis de la monocromía. En Frigerio, G. y Diker, G. *Educación: saberes alterados* (pp. 99-110). Paraná (Argentina): Fundación La Hendija.

Vélaz de Medrano, C. y De Paz, A. (2010). Investigar sobre el derecho, el deseo y la obligación de aprender en la sociedad del conocimiento. *Revista de Educación*, número extraordinario, 17-30.

Políticas para el aseguramiento de la calidad en la enseñanza obligatoria de España

HECTOR MONARCA

Universidad Autónoma de Madrid
Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación
Grupo de Investigación sobre Políticas Educativas Supranacionales
hector.monarca@uam.es

SOLEDAD RAPPOPORT

Universidad Autónoma de Madrid
Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación
Grupo de Investigación sobre Políticas Educativas Supranacionales
soledad.rappoport@uam.es

CRISTIAN SOTO

Universidad Autónoma de Madrid
Grupo de Investigación sobre Políticas Educativas Supranacionales

Resumen

La presente comunicación se enmarca en el proyecto de investigación “Evaluaciones nacionales e internacionales como política de mejora de la educación en España en el contexto Europeo” (referencia CEMU-2013-20); financiado en el marco de la segunda convocatoria competitiva de Proyectos de Investigación Multidisciplinares de la Universidad Autónoma de Madrid, aprobada por el Consejo de Gobierno del 8 de febrero de 2013. En este caso, el objetivo principal de la presente comunicación es presentar los sistemas de aseguramiento de la calidad que han implementado en tres Comunidades Autónomas (CCAA) de España: País Vasco, Andalucía y Madrid.

En el marco del proyecto mencionado, denominamos políticas de aseguramiento de la calidad a aquellas prácticas, relativamente recientes, orientadas a generar conocimiento sobre el sistema educativo, en este caso, vinculado a la enseñanza obligatoria y acciones dirigidas a su mejora. Con mucha frecuencia, estas prácticas han terminado estando reducidas a evaluaciones externas centradas en el rendimiento de los estudiantes, sin ninguna o con escasas acciones posteriores. Por otra parte, estos sistemas de aseguramiento de la calidad han recibido diversas críticas, en gran parte

relacionadas con su lógica original más próxima al mundo empresarial que al educativo.

En este sentido, junto con dar a conocer, desde un punto de vista fundamentalmente descriptivo los sistemas de aseguramiento de la calidad de las cuatro CCAA mencionadas, se aborda la discusión centrada en los siguientes aspectos: ¿es posible hablar de sistemas de aseguramiento de la calidad? ¿qué concepciones de calidad subyacente predominan? ¿qué consecuencias tienen para las prácticas educativas?

Palabras clave: sistemas de aseguramiento de la calidad, evaluaciones externas, calidad de la educación.

Abstract

This communication is part of the research project "National and International assessments such as police for the improvement of education in Spain in the European context", (reference CEMU-2013-20); funding within the framework of the second competitive call for proposals projects research multidisciplinary of the Universidad Autónoma of Madrid, approved by the Governing Council on February 8, 2013. The main objective of this communication is to present the systems of quality assurance that have implemented in three autonomous communities of Spain: Basque country, Andalucia and Madrid. In the framework of this research, we call that quality assurance policies practices, relatively recent, aimed to generate knowledge about the educational system, in this case, linked to compulsory education and actions aimed at its improvement. Most often, these practices have ended up being reduced to external assessment focused on the performance of students, without any or with scarce shares posteriors. On the other hand, these systems of quality assurance have been various criticisms, largely related to its original logic more next to the business world than to education. Therefore together with make know, from a primarily descriptive point of view the above regions quality assurance systems, deals with the discussion focused on the following aspects is it possible to talk about quality assurance systems? That conceptions of underlying quality predominated have implications for the educational practices?

Keywords: systems of quality assurance, external evaluations, quality of education.

INTRODUCCIÓN

Los sistemas de evaluación de la calidad educativa tienen una trayectoria relativamente extensa en los países anglosajones. Sin embargo, su instalación en España, como en otros países, es mucho más reciente. Aun así, es una temática que ya se encuentra instalada, tanto a nivel teórico como práctico. El origen de estos sistemas de evaluación de la calidad ha estado muy ligado al sector económico y empresarial, de hecho, gran parte de los conceptos como así también de las concreciones de los mismos ha asimilado sistemas ya existentes en aquel campo. En este sentido, los mismos se han definido por una racionalidad técnica, dentro del paradigma proceso-producto, cuyo fundamentación se encontraba en determinar la relación entre objetivos y resultados.

Este aspecto vinculado al origen de los sistemas de evaluación de la calidad ha marcado en gran medida su razón de ser, sus rasgos, sus formas de concretarse. Sin embargo, este rasgo original ha sido cuestionado desde diversos enfoques y por diversas razones. Actualmente, aunque la mayoría de los países occidentales cuentan con sistemas de aseguramiento de la calidad, los debates en torno a los mismos son cada vez más intensos.

Los sistemas originales centrados en el paradigma proceso-producto han sido duramente cuestionados por no lograr dar cuenta de la realidad del mundo social y educativo. En este marco, los debates en torno a la calidad educativa se han ido ampliando, dando lugar a la búsqueda de alternativas más próximas a estos campos. De esta manera, se podría sostener que los sistemas de evaluación de la calidad han dado lugar a los sistemas de aseguramiento de la calidad, como un intento teórico-práctico de dar cuenta de los debates y críticas que se estaban dando.

En este sentido, los sistemas de aseguramiento de la calidad se supone que significan un avance en cuanto a los sistemas de evaluación, quedando estos últimos comprendidos en los primeros. Este avance quedaría reflejado en que no sólo se pone la atención en los productos, sino también en los procesos necesarios para llegar a los mismos y muy especialmente, en los procesos de mejora que es necesario

implementar en el marco de las evaluaciones realizadas. Este giro conceptual, en cualquier caso, no resuelve los debates más profundos en torno a la calidad de la educación. Por otra parte, desde el punto de vista de la concreción de estos sistemas, la mayoría de ellos, desde un punto de vista macro, siguen estando centrados más en la evaluación que en los procesos de mejora.


La presente comunicación, junto con abordar estos debates, presenta los sistemas de evaluación de la calidad de tres Comunidades Autónomas de España, con el objetivo de poder tomarlos como punto para el análisis de acuerdo a los debates antes mencionados. De la misma manera, se pretende, mediante un estudio comparado, analizar si existen especificidades tanto en los tipos de evaluación que contempla cada una de estas comunidades como en la forma en que las implementan.

LAS RACIONALIDADES SUBYACENTES⁴

Tal como se expresó en el artículo “La racionalidad de las políticas de evaluación de la calidad de la educación” (Monarca, 2012), las prácticas vinculadas a la evaluación de la calidad educativa pueden ser analizadas desde las racionalidades que subyacen en sus discursos y en sus procedimientos. En este sentido, a simple vista, podemos apreciar que durante mucho tiempo los sistemas de evaluación de la calidad educativa han sido considerados como un asunto meramente técnico; característica que aún perdura como rasgo general en muchos sistemas. Tal como se explicó en dicho artículo, desde esta racionalidad, la realidad y el conocimiento son entendidos como algo dado que es necesario captar por medio de una serie de procedimientos, algo preexistente a la acción del sujeto que actúa sobre ellos. En aquel artículo, aunque no se rechazó la posibilidad de alguna utilidad de esta forma de asumir la evaluación, se cuestionaron tres aspectos relacionadas las mismas:

- a) En primer lugar, el dejar de lado los aspectos ético-ideológicos-políticos que subyacen a las prácticas sociales, como la educación. Los sistemas de evaluación de la calidad educativa caracterizados por esta racionalidad parten

⁴ Basado en el artículo de Monarca (2012).



del supuesto de neutralidad de las prácticas evaluativas: de sus procedimientos, de sus fines, de sus intenciones, de sus intereses, del lenguaje, etc.

- b) La segunda crítica se refería a las características de estos procedimientos de evaluación como forma de construir conocimientos sobre los aprendizajes, con importante limitaciones para dar cuenta de la complejidad de la vida escolar y de los procesos desplegados para promover aprendizajes (Pérez y Soto, 2011).
- c) En tercer lugar se mencionó el reduccionismo imperante a la hora de comunicar los resultados de estos procedimientos de evaluación.

Desde esta perspectiva, los sistemas de evaluación caracterizados por una racionalidad técnica, suelen tener un escaso valor interpretativo y su impacto esperado en la mejora educativa suele ser pobre o inexistente.

Desde una racionalidad hermenéutica-interpretativa, en la cual el acento se pone en la comprensión de los procesos. Son muchos los autores que abogan por este tipo de procesos de evaluación (Stake, 2006; Perrenoud, 2008; Escudero, 2010; Pérez y Soto, 2011); en donde el aspecto central es el conocimiento de la realidad. Sin embargo, en este caso, este conocimiento no se refiere a unos cuantos datos sobre resultados; estos se consideran útiles sólo en el marco de otros debates muchos más profundos. Se aboga por un tipo de práctica evaluativa capaz de construir un conocimiento que dé cuenta de la complejidad de los fenómenos, por tanto, hace referencia a una evaluación sistémica (Martínez Rizo, 2011) o, en palabras de Escudero (2010), transversal.

Tal como se explica en el artículo de Monarca (2012) antes mencionado, desde una racionalidad hermenéutica los procesos de evaluación de la calidad de la educación deben ser capaces de ofrecer un conocimiento relevante sobre lo que está pasando en las prácticas educativas. Esta visión atraviesa todos los ámbitos de la realidad educativa y social, y simultáneamente del mismo proceso de evaluación. En este

sentido, se entiende que los procedimientos empleados son los que deben garantizar esto.

Finalmente, en dicho artículo, se menciona la racionalidad crítica; la cual ofrece una visión amplia de los fenómenos educativos y sociales, de las interacciones de ambos, y del lugar de la ideología y los intereses presentes en las diversas prácticas; aunque, como se aprecia, no puede separarse con claridad de la anterior. En este caso, deberá contemplarse muy especialmente el papel que juegan las políticas en la configuración de la misma realidad, poniendo énfasis en los diversos intereses y tensiones que recaen sobre el sistema y lo condicionan en las posibilidades de encaminarse a las metas que explícitamente mencionan las políticas, entre otras, las reflejadas en las leyes de educación y en los currículos oficiales. Cerraríamos así el círculo evaluador que no se inicia ni termina con los resultados de las pruebas de evaluación, sino que contempla la responsabilidad principal de las políticas y las condiciones y funcionamiento social, como elementos clave y centrales en relación a los aprendizajes realizados. Queda así resaltado el carácter ético-político de los sistemas de evaluación.

SISTEMAS DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EN ESPAÑA

España ha incorporado los sistemas de evaluación de forma sistemática a partir de año 2000. Esta incorporación ha sido progresiva y hoy en día se cuenta con evaluaciones de diverso tipo, focalizadas en ámbitos distintos, aunque muy especialmente en los estudiantes, tanto de carácter nacional como internacional. En esta comunicación nos centraremos exclusivamente en lo que sucede en tres Comunidades Autónomas (CCAA): Comunidad Autónoma de Andalucía, Comunidad Autónoma de Madrid y Comunidad Autónoma del País Vasco. Es necesario aclarar que, desde el punto de vista de la evaluación, existen pruebas que se dan en todo el Estado español, mientras que otras sólo se implementan en alguna de las CCAA, tal como puede apreciarse en la Tabla 1, la cual refleja aquellas evaluaciones focalizadas en a) estudiantes, b) profesores, c) centros y d) otros.

Tabla 1. Evaluaciones implementadas en Andalucía, Madrid y País Vasco.

CCAA	Sistemas de evaluación implementado			
	De Estudiantes	De Profesores	De centros	Otros
Andalucía	<ul style="list-style-type: none"> ➤ PIRLS, TALIS, PISA ➤ Evaluación Diagnóstico (2º ESO y 4º EP). ➤ ESCALA, pruebas de competencia lingüística a 2º de Educación Primaria 	Función docente y directiva	Autoevaluación basada en indicadores	Al sistema educativo andaluz
Madrid	<ul style="list-style-type: none"> ➤ PISA ➤ Evaluación Diagnóstico (2º ESO y 4º EP). ➤ Pruebas CDI (Conocimientos y destrezas indispensables, 3º ESO y 6º EP) ➤ Pruebas LEA (Lectura, escritura y aritmética) de 2º de Educación Primaria 			
País Vasco	<ul style="list-style-type: none"> ➤ PISA ➤ Evaluación Diagnóstico (2º ESO y 4º EP). 	Función directiva	No dispone	No dispone

Fuente: Elaboración propia.

Como puede apreciarse, las evaluaciones se centran prioritariamente en **pruebas dirigidas a los estudiantes**, además, principalmente, vinculadas a las competencias lingüísticas y matemáticas. En este caso, se cuenta con evaluaciones tanto de carácter internacional, por ejemplo, las tres CCAA participan de PISA, como de carácter estatal, como la Evaluación Diagnóstica, la cual viene estipulada en la Ley Orgánica de Educación del año 2006. Sin embargo, también pueden apreciarse diferencias, en algunos casos significativas. En este sentido, la Comunidad Autónoma del País Vasco sólo cuenta con las pruebas estipuladas para todo el Estado Español y PISA, no agrega otro tipo de evaluaciones. En cambio, tanto la Comunidad de Andalucía como la de Madrid incorporan otro tipo de pruebas específicas, las cuales vienen reguladas por normativas autonómicas, de exclusiva aplicación en la comunidad correspondiente.

Aun así, también hay diferencias entre estas dos comunidades. De esta manera, nos encontramos con que las siguientes particularidades:

- La **C.A del País Vasco** tiene dos evaluaciones de las competencias de sus estudiantes, una de carácter internacional: PISA, y otra de carácter estatal: evaluación diagnóstico, dirigida a alumnos de 2º curso de Enseñanza Secundaria Obligatoria y a 4º curso de Educación Primaria; en ambos casos para evaluar la competencia lingüística (tanto en su lengua autonómica como en castellano) y la competencia matemática de forma fija, y otras competencias de forma alterna.
- La **C.A. de Andalucía** tiene, además de las pruebas señaladas para la C.A. del País Vasco, la prueba ESCALA, de competencia lingüística a 2º de Educación Primaria, de carácter autonómico. Por otra parte, Andalucía participa de otras evaluaciones de carácter internacional: PIRLS y TALIS, además de PISA.
- Finalmente, la **C.A. de Madrid**, además de las mismas pruebas que tiene la C.A. del País Vasco de carácter estatal; a nivel autonómico tiene también una evaluación de 2º de Educación Primaria, la Prueba LEA, de lectura, escritura y aritmética. Por otra parte, también a nivel autonómico, tiene la Prueba CDI (Conocimientos y Destrezas Indispensables), para estudiantes de 3º enseñanza secundaria obligatoria y 6º educación primaria). En cuanto a evaluaciones de carácter internacional, al igual que la C.A. del País Vasco, sólo participa en PISA.

Como aspecto común que tienen las evaluaciones en estas tres CCAA es que, al menos la Evaluación Diagnóstica, tiene contemplado la utilización de los resultados de la misma en el diseño de planes de mejora por parte de los centros.

Hay que tener en cuenta que, aunque la evaluación diagnóstico tiene carácter estatal, es decir, se implementa en todas las Comunidades Autónomas, pueden existir particularidades en las formas en que cada una de ellas concreta su aplicación. De esta manera, hemos identificado singularidades con respecto a: a) uso de los resultados, b) ciclos de aplicación, c) competencias evaluadas, d) evaluación de la evaluación.

Aunque no es posible en esta comunicación profundizar en estos aspectos, puede ser una sugerente línea de investigación.

Con respecto a otros ámbitos de evaluación, ha quedado en evidencia que las evaluaciones de estudiantes ocupan el lugar central; sin embargo, en términos generales, no se generan sistemas de la misma envergadura para evaluar a docentes, centros o al mismo sistema educativo desde un punto de vista sistémico, a excepción de la C.A. de Andalucía que sí los contempla, en C.A. del País Vasco se contempla sólo la evaluación de la función directiva y en la C.A. de Madrid no hay otros sistemas de evaluación que no se dirijan a los estudiantes.

CONCLUSIONES

En España, como en otros países, las evaluaciones han ido ocupando un lugar cada vez más relevantes en el escenario educativo. Este lugar viene en parte delimitado por lo que sucede con las mismas en un contexto internacional (Barroso, 2005; Carvalho, 2009), en un contexto de globalización, de transformación del Estado de Bienestar (Cerny, 1997), y de una clara transformación de la forma en la que los Estados nacionales conciben y diseñan sus políticas (Dale, 1999). Por otra parte, tal como ha mostrado Barroso (2005) en su investigación, las evaluaciones pueden ser analizadas desde las nuevas formas de regulación política.

En cualquier caso, los debates en torno a los sistemas de evaluación siguen presentes. En España se ha reavivado con la nueva Ley Orgánica de Mejora de la Calidad de la Educación. Estos debates, lejos de arribar a consensos sobre los cuales seguir trabajando, ponen de manifiesto racionalidades distintas, formas diferentes de entender la enseñanza, las prácticas educativas, y la evaluación en ese marco.

Aunque puede ser cierto que los resultados de estos procesos de evaluación, en ocasiones arrojan mejoras, no hay que perder de vista que las mismas se producen en el contexto y la racionalidad de estos sistemas de evaluación. El debate de fondo es si realmente esto supone una mejora de la educación.

BIBLIOGRAFÍA

Barroso, J. (2005). O estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educ. Soc., Campinas*, vol. 26, 92, 725-751.

Carvalho, L. M. (2009). Governando a educação pelo espelho do perito: Uma análise do PISA como instrumento de regulação. *Educ. Soc., Campinas*, vol. 30, 109, 1009-1036.

Cerny, P. G. (1997). Paradoxes of the Competition State: the dynamic of political globalisation. *Government and Opposition*, 32, 251-271.

Dale, R. (1999). Specifying Globalisation Effects on National Policy: Focus on the Mechanisms.

Journal of Education Policy, 14, 1-17.

Escudero, J. M. (2010). *Evaluación de las políticas educativas: cuestiones perennes y retos actuales*, Revista Fuentes, 10, pp. 8-31.

Martínez Rizo, F. (2011). La evaluación de la calidad de los sistemas educativos: propuesta de un modelo, en E. Martín y F. Martínez Rizo, *Avances y desafíos en la evaluación educativa* (pp. 27-39). Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).

Monarca, H. (2012). La racionalidad de las políticas de evaluación de la calidad de la educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 1.

Pérez, Á. y Soto, E. (2011). Luces y sombras de PISA. Sentido educativo de las evaluaciones externas. *Cultura y Educación*, 23 (2), 171-182.

Perrenoud, Ph. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires: Colihue.

Stake, R. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: GRAÓ.

Animação e Animadores Socioculturais: incertezas e controvérsias de uma ocupação profissional

António Manuel Rodrigues Ricardo Batista⁵

CESNOVA – Centro de Estudos de Sociologia da Universidade Nova de Lisboa

aricardo1959@gmail.com

Resumo

A presente comunicação⁶ tem como propósito dar conta das controvérsias públicas em torno de problemáticas suscitadas no seio da Animação Sociocultural e do tipo de envolvimento dos seus atores⁷ nessas mesmas controvérsias. Faz-se, em primeiro lugar, uma abordagem introdutória à Animação Sociocultural enquanto atividade profissional, realçando a imprecisão, a ambiguidade e a incerteza que esta atividade comporta. Em seguida, relaciona-se a Animação Sociocultural com as transformações ocorridas na sociedade. Por último, evidenciam-se as problemáticas existentes, as controvérsias em que os seus atores se envolvem publicamente em face dessas mesmas problemáticas e, ainda, a diversidade de meios utilizados para a sua expressão.

⁵ Doutorando em Sociologia, área de especialização em Cultura, Conhecimento e Educação (*FCSH, UNL*), Mestrado em Sociologia, área de especialização em Conhecimento, Educação e Sociedade (*FCSH, UNL*), Licenciatura em Sociologia (*ISCTE-IUL*). Experiência profissional: áreas do emprego, da educação e da formação profissional. Atividade profissional atual: Sociólogo no Gabinete Técnico da *Fundação Monsenhor Alves Brás*; investigador/colaborador do *CESNOVA – Centro de Estudos de Sociologia da Universidade Nova de Lisboa* (grupo de trabalho: *Mundos Sociais, Trajetórias e Mobilidades*); professor do ensino secundário profissional na *Escola Profissional de Agentes de Serviço e Apoio Social*.

⁶ Surgida no âmbito do projeto de doutoramento “*Animação Sociocultural, Atores e Controvérsias Públicas*”, a decorrer na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa e cujo objetivo é perceber a maneira como os Animadores Socioculturais orientam e ajustam a sua ação em face do caráter justo ou injusto das situações concretas de trabalho com que se vão deparando.

⁷ Animadores Socioculturais com formação superior, alunos finalistas de cursos de licenciatura em Animação Sociocultural, professores desses mesmos cursos e dirigentes das associações que representam os Animadores Socioculturais.

Palavras-chave: animação sociocultural, sociologia pragmática, controvérsias públicas, regime de envolvimento em público.

Abstract

This Communication aims to take account of public controversies surrounding issues raised within the Sociocultural and type of involvement of its players in those controversies. It will be, first, an introductory approach to Sociocultural Animation as a business, highlighting the vagueness, ambiguity and uncertainty that this activity entails. Then relates the Sociocultural Animation with transformations in society. Finally, show up existing problems, disputes in which his actors engage publicly in the face of these same issues, and also the variety of means used to express them.

Keywords: sociocultural, pragmatic sociology, public controversy, rules of engagement in public.

Introdução

A partir dos discursos dos vários atores da Animação Sociocultural, constata-se que algumas das problemáticas que afetam esta atividade não são problemáticas surgidas recentemente, nomeadamente as respeitantes ao valor das licenças profissionais e aos modelos de formação que lhes estão ou devem estar associados, à definição do mandato profissional e ao estabelecimento do estatuto profissional. O seu arrastamento no tempo levanta desde logo duas questões: a) a primeira, relacionada com os contextos de trabalho: a de saber como esses atores sentem estas problemáticas, como é que orientam a sua ação e que posições públicas assumem, que justificações dão para essas posições e que críticas produzem em relação às posições dos outros significativos, sejam esses outros os seus pares, sejam pessoas a exercer outras atividades profissionais; b) a segunda, relacionada com as soluções encontradas: a de saber que medidas são propostas, se essas medidas poderão proporcionar um acordo válido para todos e que dispositivos são acionados com vista ao estabelecimento desse acordo.

A referência por parte dos vários atores da Animação Sociocultural à situação de arrastamento das problemáticas mencionadas, deixa supor a existência de controvérsias entre estes. Considerando que uma controvérsia implica posições divergentes em relação a essas problemáticas, achou-se relevante, do ponto de vista analítico, tentar perceber as razões e as maneiras como os atores se envolvem nas disputas, ou seja, que justificações apresentam para as suas ações e/ou os juízos que produzem em relação às ações dos outros.

A Animação Sociocultural caracteriza-se por ser uma atividade imprecisa, ambígua e incerta. Imprecisa, por ser difícil delimitar os seus contornos. Ambígua, pelos múltiplos sentidos atribuídos ao conceito, sentidos que resultam, por um lado, de posicionamentos ideológicos diferentes e, por outro lado, da grande diversidade de âmbitos, de contextos e de públicos a quem a atividade se dirige, bem como da grande variedade de instrumentos que utiliza e de atividades que desenvolve. Incerta, pelo caráter transitório de muitos dos seus trabalhos.

Na verdade, *“não há um autor que se tenha preocupado com o conceito de animação sociocultural que, em seguida, não tenha reconhecido a polissemia, a ambiguidade, a imprecisão, o caráter vago... no uso da expressão”* (Trilla, 2004, p. 25). O mesmo é reconhecido por Quintas e Castaño (1998, p. 17) quando afirmam que *“o conceito de animação é bastante impreciso. Não existe unanimidade entre os autores”*. Há, com efeito, segundo Lopes (1993, p. 79), uma *“conflitualidade teórica à volta do conceito”*, conferindo aos autores perspetivas de abordagem diferentes.

Num artigo intitulado *“Sobre a definição de Animação Sociocultural”*, Azevedo (2008), após colocar várias interrogações – *“A animação sociocultural poderá ser uma ciência? Poderá ser um ramo das ciências sociais? O que é a animação sociocultural? Será uma técnica, um método ou uma ciência?”* –, reconhece *“que a mesma é um diamante em bruto que carece de ser lapidado de forma a otimizar a sua apresentação e aplicação social”*. Por seu lado, Ander-Egg define-a como *“um conjunto de técnicas sociais que, baseadas numa pedagogia participativa, tem como finalidade promover práticas e atividades voluntárias”* (1986, p. 125), apresentando-a *“como uma criação frente às*

atonias do corpo social” (1999, pp. 69-77). Adianta, ao mesmo tempo, trinta e duas definições de vários autores, referindo que a maior parte delas *“expressam um projeto pedagógico de consciencialização, de participação e de criatividade social”* e *“cada um, conforme as suas próprias perspectivas ideológicas/políticas /científicas e a sua própria prática, poderá escolher ou rejeitar”* (1999, pp. 69-77). Maria de Lourdes Lima dos Santos (1998, p. 249), sintetizando a atividade, refere o seguinte:

“(...) torna-se difícil precisar os seus limites e delimitar os seus contornos. Na maior parte dos casos, procede-se de uma das três formas: por exemplificação/inventariação, definindo o conceito pelas atividades que engloba; pela negativa, eliminando as atividades que não se enquadram no seu âmbito; ou, ainda, pelo considerar do seu carácter residual: na Animação cabe, então, um imenso ‘território – resto’ de práticas de difícil classificação.”

Animação Sociocultural e transformações sociais

A animação, enquanto *“processo de dar vida, de infundir alma a alguém ou alguma coisa; ato ou efeito de animar ou de se animar”*⁸, é um fenómeno de todos os tempos. No entanto, a origem do conceito de animação, enquanto prática ligada à intervenção social, educativa e cultural, surge somente a partir de meados do século XX, mercê da recomposição do tecido social provocada pelo nascimento das sociedades industriais e desintegração das chamadas sociedades tradicionais, com todos os problemas que uma alteração dessa natureza acarretou em termos de integração social, de participação comunitária, de comunicação interpessoal e de identidade cultural, indicação que é partilhada pelos vários autores (Ander-Egg, 1999, 2008; Lopes, 2006; Thery, 1970; Tracana, 2006; Ventosa, 2007). Problemas que ganharam expressão à medida a que se ia assistindo à passagem de uma sociedade localizada (em que as identidades se confinavam, basicamente, ao território e à língua) para uma sociedade globalizada (em que as identidades passaram a apresentar um carácter transterritorial,

⁸ Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea da Academia de Ciências de Lisboa.

multilinguístico e multimédia), assente em redes de comunicação virtuais (Gonzalez, 2008, p. 6).

Animação Sociocultural em Portugal: breve perspectiva histórica

No caso português, a Animação Sociocultural tem-se traduzido em diferentes formas de intervenção, formas essas que expressam as várias concepções da atividade (Lopes, 2006, p. 156, 2008^a, pp. 457-485 e 2008b, pp. 147-158). Ela começa a ganhar alguma consistência a partir dos anos 60, mercê das novas dinâmicas sociais e económicas que o país começara a conhecer. No entanto, em resultado dos condicionamentos em matéria de direitos, liberdades e garantias dos cidadãos, *“a única ‘animação’ permitida era preconizada pela Fundação Nacional para a Alegria no Trabalho (FNAT)”* (Ventosa, 2006), cujo propósito era propagandear os ideais do regime político – expressos na tríade *“Deus, Pátria e Família”* – através da organização de colónias de férias, de excursões, de demonstrações desportivas, de conferências, entre outras atividades.

Tendo como pano de fundo uma perspetiva de cultura nacional assente numa concepção nacionalista de Portugal, a criação da *FNAT*, inspirada no *“Movimento Internacional Alegria e Trabalho”*, ao promover *“o aproveitamento do tempo livre dos trabalhadores portugueses por forma a assegurar-lhes o maior desenvolvimento físico e a elevação do seu nível intelectual e moral”*⁹, tem em vista, como refere Daniel de Melo (2001, p. 62), a *“integração do mundo laboral na orgânica corporativa do Estado Novo”*, baseada numa perspetiva de conciliação entre o trabalho e o capital e de recusa dos antagonismos sociais e do conflito social e cujas ações eram preparadas com referência a uma matriz ruralista que se insere num programa político de cultura *“espiritual”* dos portugueses (Melo, 2001; Ramos do Ó, 1993, 1999; Rosas, 1994; Valente, 1999).

O papel da *FNAT* – convergindo com a ação do *Secretariado de Propaganda Nacional/Secretariado Nacional de Informação* e das *Casas do Povo/Junta Central das Casas do Povo* – inscreve-se num trabalho de imposição autoritária de um projeto

⁹ Decreto-Lei n.º 25495, de 13 de junho de 1935 – diploma de criação da *FNAT*.

doutrinário totalizante para a sociedade portuguesa, consubstanciado através de medidas institucionais consagradoras de uma pretendida unicidade político-ideológica. Através desse projeto, o Estado Novo procura, de acordo com Rosas (1994, p. 281), *“moldar todos os níveis da sociedade civil de acordo com os ‘novos valores’, isto é, tentará educá-la e formá-la imperativamente na moral nacionalista, corporativa e cristã, que haveria de presidir à política, às relações de trabalho, aos lazeres, à vida em família, à educação dos jovens ou à cultura em geral.”*

As mudanças que se vão sucedendo na sociedade portuguesa do pós-guerra (Rosas, 1994, pp. 419-501) – resultantes de um processo de industrialização, urbanização e terciarização que vai ganhando forma – transportam consigo novas questões sociais que, ao longo da década de 50, provocariam um reajustamento na linha de orientação do corporativismo, perdendo importância a perspectiva ruralista e ganhando uma crescente expressão a linha industrialista, através dos *Planos de Fomento* e consubstanciada no *Plano de Formação Social e Organização Corporativa*.

Não obstante a abertura que se fez sentir na *“Primavera Marcelista”*, a ideia nacionalista da cultura nacional não foi colocada de parte. Ela perdurou até ao 25 de Abril de 1974. Portugal mantinha-se, no dizer de Barreto, *“(…) muito mais do que qualquer país, (...) numa espécie de atabafante unidade: um povo com uma só etnia, uma só religião, uma só fronteira, uma só língua, uma só cultura, uma só raça – se assim me posso exprimir –, um só Estado.”*¹⁰

No período de 1974 a 1980 assiste-se à institucionalização da Animação Sociocultural. Esta é centralizada em instituições criadas expressamente para o efeito, assumindo o Estado a gestão e o controlo das atividades e a formação dos animadores. Dentro deste período, Lopes (2006: 157-239) distingue duas fases na Animação Sociocultural: a *“fase revolucionária”*, que decorre entre 1974 e 1976 e a *“fase constitucionista”*, entre 1977 e 1980. Na primeira fase, assiste-se a uma intensa atividade de animação, coordenada pela *Comissão Interministerial para a Animação Sociocultural (CIASC)*. Na

¹⁰ António Barreto, *Expresso* de 11 de julho de 1998, cit. in Lopes, 2006, p. 239.

segunda fase, a ação da Animação Sociocultural é determinada por instituições que assumiram a centralidade da mesma, constituindo exemplos dessa centralidade o *Fundo de Apoio aos Organismos Juvenis (FAOJ)* e o *Instituto Nacional para o Aproveitamento dos Tempos Livres dos Trabalhadores (INATEL)*¹¹.

Entre 1981 e 1990, a conceção de Animação, que anteriormente passava por dar expressão a uma ideia de cultura una e homogénea, evoluiu para o reconhecimento de uma cultura com dimensão plural e diversificada, pois

“(...) com a emigração, o turismo, o regresso dos retornados, a abertura democrática, a diversidade de investimentos, a criação de grupos e empresas privadas, os partidos políticos e as associações, a televisão, a integração europeia... com tudo isto, de repente há mesquitas, as sinagogas têm nova vida, nascem seitas, surgem novos cultos, aparecem igrejas protestantes; há sindicatos diversificados e plurais, opiniões diferentes, novos credos e crenças...Isto é, está em construção uma sociedade finalmente plural...”¹².

Neste período, a Animação passa gradualmente da esfera do poder central para a esfera do poder local. Também, nesta década, Lopes (2006, p. 240-276) identifica duas fases da Animação Sociocultural: a “*fase patrimonialista*”, que decorre entre 1981 e 1985, em que o Estado se mantém ainda como o grande impulsionador da atividade, através da *Secretaria de Estado da Cultura*, do FAOJ e da *Junta Central das Casas do Povo*, caracterizando-se esta fase por uma intervenção centrada na preservação e recuperação do património cultural; a “*fase da deslocação da Animação Sociocultural do poder central para o poder local*”, que decorre entre 1986 e 1990, em que o poder local passa a assumir um crescente interesse e um papel relevante na Animação Sociocultural, encarando-a como uma maneira de mobilizar vontades e recursos.

De 1991 a 1995, assiste-se ao crescimento do fenómeno da imigração, não só dos países africanos de língua oficial portuguesa, mas também do Brasil, dos países da Europa do leste, da China e da Índia. Nestas circunstâncias, a intervenção da Animação

¹¹ A FNAT passou a denominar-se INATEL em 3 de abril de 1975.

¹² António Barreto, *Expresso* de 11 de julho de 1998, cit. in Lopes, 2006, pp. 276.

Sociocultural passa a dar expressão à dimensão multicultural (Lopes, 2006, pp. 277-287).


A partir de meados dos anos 90, em resultado das transformações ocorridas num mundo cada vez mais globalizado, é posta à prova a capacidade da Animação Sociocultural para enfrentar os novos e complexos desafios. E pese embora, no dizer de Ander-Egg (2008, pp. 20-21), a insuficiente valorização atribuída à Animação Sociocultural em termos de políticas públicas, não deixou de se alargar a intervenção dos Animadores Socioculturais e de se ampliarem os seus perfis profissionais (Ferreira, 2008, p. 200).

A este respeito, Dinis (2007) situa a Animação Sociocultural num terreno “*flexível*” e por natureza “*criativo*”. Por sua vez, Azevedo (2009), sublinhando a flexibilidade apontada por Dinis, acrescenta o perfil do “*animador empreendedor*”, como sendo aquele que “*desenvolve a atividade em diferentes cenários e posições organizacionais*”. Já Correia (2008), ao traçar o “*perfil do Animador Investigador*”, realça um conjunto de requisitos pessoais e profissionais que remetem, nomeadamente para o “*mundo cívico*”, o “*mundo inspirado*” e o “*mundo de projetos*” (Boltanski & Thévenot, 1991; Boltanski & Chiapello, 1999, Boltanski, 2001).

Animação Sociocultural e alterações no mundo do trabalho

A atuação em novos campos de intervenção parece traduzir, pois, a capacidade de adaptação e flexibilidade dos Animadores Socioculturais perante experiências de trabalho que apresentam – muitas delas – um carácter transitório e uma grande diversidade em termos das competências exigidas. O que parece corresponder à indicação dada por Lopes (2008a) quando, em matéria de empregabilidade, escreve que


“entre os anos 60 e 90 existiu emprego em Animação. No século XXI vai existir muito trabalho em Animação, mas não o modelo de emprego do século XX, isto requer preparar os Animadores para um novo conceito de empregabilidade assente no trabalho em rede e não no trabalho por conta de outrem, na criação de empresas que



respondam ao pulsar do novo tempo e que os contratos programa com lares, hospitais, jardins de infância, autarquias, organizações governamentais, deem respostas aos diferentes âmbitos de Animação existentes e ainda os que hão de vir, porque o movimento da vida vai sempre gerar novas necessidades e consequentemente novos âmbitos.”

Ao traduzir uma mudança de paradigma em matéria de trabalho, a indicação dada ajusta-se, assim, a um mundo em que o futuro se encontra completamente em aberto. Por um lado, a lógica do *“trabalho em rede”* tende a difundir-se cada vez mais, parecendo constituir-se como o centro do sistema. Por outro lado, o fosso que separa a decisão do conhecimento parece acentuar-se, ou seja, um mundo que impõe a cada *“um de nós o fardo de ter que tomar decisões cruciais que podem afetar a nossa sobrevivência sem qualquer base de conhecimento adequado”* e, por vezes, *“sem ter consciência das suas consequências”* (Žižek, 1999, pp. 450-451). Em muitos casos, a incerteza que caracteriza o mundo moderno de hoje torna difícil prever os resultados das decisões que os indivíduos possam tomar (sejam pessoais, sejam profissionais), requerendo a aquisição de novas capacidades que os tornem adaptáveis e flexíveis. É isto, aliás, que ressalta da análise dos discursos proferidos em Animação Sociocultural: a importância que a lógica de projeto (Boltanski & Chiapello, 1999; Boltanski, 2001) parece estar a ganhar em matéria de emprego. E, a ser assim, a empregabilidade dos Animadores passará a estar condicionada pela capacidade destes se movimentarem na *“rede”*, ou seja, a prova da sua grandeza passará a ser dada pela sua capacidade de adaptação e flexibilidade perante experiências de trabalho que tendem a apresentar um carácter transitório e uma grande diversidade em termos das competências exigidas.

Esta tendência, fazendo-se sentir nos vários setores de intervenção da Animação Sociocultural, assume grande expressão no setor cultural, conforme realça Gomes (2010, p. 118). Refere este autor que o aumento das oportunidades de trabalho neste setor vem sendo associado a uma maior flexibilidade e precariedade dos vínculos e prestações de trabalho, assim como à emergência ou consolidação de novas funções e modos de organização do trabalho marcados pela polivalência e cumulatividade. Aliás,



os dados do *Observatório das Atividades Culturais* indicam que a crescente difusão das formas flexíveis de trabalho, registada ao longo dos anos 80 e 90, se articula de um modo muito estreito com o aumento da oferta cultural e, nessa medida, com o acréscimo de emprego e de oportunidades de trabalho para os diversos profissionais relacionados com o setor, contando-se entre estes os Animadores Socioculturais a trabalharem em contextos culturais diversos, nomeadamente em departamentos de ação cultural de Câmaras Municipais e Juntas de Freguesia. Este aumento da oferta cultural, nomeadamente ao nível das programações das autarquias locais, implica, frequentemente, o estabelecimento de parcerias com associações, fundações e outras entidades, com recurso a formas de trabalho flexíveis, na modalidade de projeto e baseadas em práticas de *outsourcing* (Gomes & Martinho, 2009, pp. 151-159; Martinho, 2010, pp. 243-247).

O que se regista no setor cultural em geral e na Animação Sociocultural em particular, nas várias vertentes da sua intervenção, inscreve-se num plano mais alargado de uma forte mudança no mundo do trabalho. Mudança que assenta, no caso português, numa crescente representação das formas instáveis de empregar: contratação a prazo/termo, recibos verdes, trabalho temporário, trabalho clandestino, entre outras. Esta mudança começa a desenhar-se a partir da segunda metade dos anos 70 – com a publicação da legislação que regulamenta a contratação a prazo – e ao longo dos anos 80, intensificando-se a partir de meados dos anos 90.

O trabalho, enquanto mecanismo de inserção e de integração social e de reconhecimento, garantindo níveis básicos de proteção social, parece, pois, estar sujeito a um processo de fragilização. O modelo que tem vindo a ganhar força assenta, em larga medida, no crescimento acentuado das formas de trabalho intermitentes e, não raras vezes, socialmente pouco protegidas. No caso português, a contratação a termo, o trabalho temporário (Pereira, 1988) e a falsa prestação de serviços são exemplos ilustrativos de uma regra na prática contratual e não já de uma exceção.

Ao contrário do que sucedia há umas décadas atrás, o mundo do trabalho caracteriza-se presentemente por ser pouco linear (Pais: 2005). Especialmente nas gerações mais

jovens, os percursos profissionais são “*marcados pela instabilidade e pelo risco*” (Guerreiro & Abrantes, 2004, p. 28). E muito embora pareça ser crescente a impotência das comunidades locais em atenuar esse risco (Hespanha & Carapinheiro, 2002, p. 29), importa perceber a maneira como os indivíduos orientam e ajustam a sua ação, ou seja, que tomadas de posição vão assumindo em face das situações concretas de trabalho com que se vão deparando. E são precisamente essas tomadas de posição que os Animadores Socioculturais vão assumindo sobre o caráter justo ou injusto das situações em que se encontram (Boltanski & Thévenot, 1991, p. 87), bem como as gramáticas em que as mesmas assentam, que se procurarão aclarar nas várias etapas da investigação em curso.

Animação Sociocultural e controvérsias no espaço público

Como forma de orientação da investigação, mobiliza-se o quadro teórico da Sociologia Pragmática, perspectiva que considera a ação como o produto de um encontro entre as situações/contextos/acontecimentos e as formas como os atores nelas se envolvem em determinados regimes¹³. Mais especificamente, toma-se em consideração a pluralidade de regimes de justificação (cités)¹⁴ sempre que os atores, envolvidos nas controvérsias em torno de situações problemáticas de justiça suscitadas pela Animação Sociocultural, são chamados a justificar as suas ações e/ou a produzir juízos críticos sobre as ações dos outros. E, nesses termos, procurando perceber em que

¹³ Na sua obra “L’Action au Pluriel – Sociologie des Régimes d’Engagement”, Laurent Thévenot (2006, pp. 8-11) distingue três regimes de ação: a) o primeiro, o regime de ação em público, realçando as questões da justiça e do bem comum e considerando a filosofia política como fonte de inspiração na construção dos modelos de ordem que servem de base às justificações e às críticas dos atores nas disputas em que se envolvem¹³; b) o segundo, o regime de ação em plano, destacando o indivíduo, a sua autonomia, as suas escolhas, os seus projetos, as suas decisões, as suas estratégias, a sua racionalidade, os seus interesses; c) o terceiro, o regime de ação familiar, em que as ações, por decorrerem num ambiente de proximidade/intimidade, se caracterizam por oposição à racionalidade que caracteriza o regime de ação em plano.

¹⁴ Boltanski & Thévenot (1991, pp. 86-106) definem a “*cité*” como um modelo de ordem em que o bem comum é contraposto aos interesses particulares, devendo estes ser sacrificados para aceder a um estado de grandeza superior. Os mesmos autores explicitam cada um dos modelos e as respetivas fontes (1991, pp. 27, 61-82, 107-157): “*cité inspirada*” – Sto. Agostinho, 354 a 430 a.C.; “*cité doméstica*” – Bossuet, 1627 a 1704; “*cité de opinião*” – Hobbes, 1588 a 1679; “*cité cívica*” – Rousseau, 1712 a 1778; “*cité industrial*” – Saint-Simon, 1760 a 1825; “*cité mercantil*” – A. Smith, 1723 a 1790. Por sua vez, Boltanski e Chiapello (1999) acrescentam aos seis modelos anteriores um sétimo modelo, a “*cité por projeto*” – estrutura social baseada numa rede de projetos e em que a adaptação fácil, a flexibilidade, a polivalência constituem, entre outros, critérios de medição da grandeza dos indivíduos.

medida as soluções que vão sendo encontradas assentam em princípios de justiça com critérios de subida em generalidade, ou seja, em princípios de ordem que permitam associar os atores num acordo válido para todos.

A informação recolhida até ao momento presente – através de documentos¹⁵ e através de entrevistas¹⁶ – revela, por um lado, uma assinalável diferença entre aquilo que os Animadores Socioculturais gostariam que fosse a Animação e aquilo com que estes na realidade se deparam nos vários contextos de trabalho. Diferença que se faz notar em relação às “*licenças*”¹⁷ e ao “*mandato*”¹⁸ (Hughes, 1993; Strauss, 1992), ao “*poder profissional*”¹⁹ (Freidson, 1986 e 1994), à “*jurisdição profissional*”²⁰ (Abbott, 1988) e ao “*estatuto profissional*”²¹, constituindo, por isso, problemáticas que geram tensões e controvérsias entre os profissionais. Por outro lado, a informação recolhida pôs em evidência a diversidade de posições que os atores da Animação Sociocultural assumem publicamente face às problemáticas enunciadas, bem como a diversidade de meios utilizados para a sua expressão (jornais, revistas, fóruns de discussão, blogs, congressos, encontros, entre outros).

¹⁵ Jornais, revistas, atas de congressos e encontros, fóruns de discussão e blogues.

¹⁶ Foram efetuadas oito entrevistas ao longo do mês de julho de 2010: quatro a Animadores Socioculturais com formação superior, duas a professores do curso de licenciatura em Animação Sociocultural, uma a um dirigente associativo e uma a um estudante finalista do curso de licenciatura em Animação Sociocultural.

¹⁷ Autorização legal de exercício de certas atividades, obtida através de uma formação longa (normalmente de nível superior) e que, deste modo, assegura o controlo no acesso ao exercício da atividade, protegendo a autoridade e prestígio dos profissionais.

¹⁸ Obrigação de assegurar uma função específica, sendo que a fixação dessa obrigação resulta de um processo social que implica conflito e negociação com outras áreas ocupacionais e se traduz em autonomia e autoridade profissionais.

¹⁹ Capacidade de traduzir recursos de vária ordem (políticos, organizacionais, cognitivos, culturais e ideológicos) em maior autonomia e controlo sobre a relação com os clientes, a organização do trabalho, o mercado de trabalho e o conhecimento.

²⁰ Área de atividade sobre a qual a profissão detém o direito de controlar a prestação de serviços, direito esse que, por um lado, estará tanto mais garantido quanto mais elevado for o grau de predominância de inferência na ligação do diagnóstico ao tratamento e, por outro lado, constitui o resultado de disputas, conflitos e competição com outras áreas ocupacionais.

²¹ Conjunto de normas, reconhecido pelo Estado através de legislação específica, que, por um lado, estabelece os requisitos para o exercício da atividade e as penas para quem a exerça sem licenciamento e que, por outro lado, promove os valores de orientação profissional, definindo os direitos e os deveres profissionais e estabelecendo um regime sancionatório aplicável a situações que violem o cumprimento desses mesmos deveres.

Na verdade, os dados permitem dizer que os Animadores orientam publicamente a sua ação, indicando um efetivo envolvimento destes profissionais em controvérsias em torno de situações problemáticas de justiça, deixando perceber, por via da sua expressão pública, os dispositivos/gramáticas que servem de base às justificações da sua ação e/ou à produção de juízos críticos sobre ação dos outros. Dispositivos que resultam de “*diferentes mundos*” justificativos (Boltanski & Thévenot, 1991; Bolthauski & Chiapello, 1999; Boltanski, 2001), especialmente do mundo cívico, em que o bem coletivo, a promoção da participação na vida da cidade e a igualdade constituem as formas de expressão privilegiadas, dando disso conta os próprios títulos de um conjunto de artigos incluídos em várias publicações da Animação Sociocultural²², bem como da maneira como os seus protagonistas encaram a atividade nas suas três dimensões de intervenção: a social, a educativa e a cultural. Na dimensão social, a atuação consiste, segundo Viveiros (2008), em “*capacitar os atores do ‘local’ com competências sociais e operativas válidas, que lhes possibilite uma autonomia cultural, política e económica. (...)*”. Na dimensão educativa, a intervenção situa-se, segundo Trilla (2004, pp. 32-33), “*quase sempre fora do limite dos currícula próprios do ensino regulado (...) no setor não formal do universo educativo. (...)*”. Na dimensão cultural, a atividade parte, segundo o mesmo autor (2004, p. 20), de um conceito amplo de cultura e não da noção mais restrita, própria da linguagem corrente, que circunscreve o conceito à noção de “*cultura ‘escolar’ ou ‘geral’ (saber ler e escrever, noções de aritmética, humanidades, etc.), ou esta outra noção de cultura, mais requintada, elitista elaborada: o requinte da pessoa ‘culto’ que desenvolveu uma sensibilidade especial para apreciar uma obra de arte, que se movimenta livremente pelo mundo das ideias e da ciência*”. Nesta dimensão, a ideia que se encontra subjacente à Animação Sociocultural é a de uma cultura que, normalmente, se designa por “*cultura popular*” e

²² “Estudo para uma Formação Específica em Meio Rural: Dar Vez e Voz aos Atores e Atrizes do Território”, “Animação Sociocultural e Protagonismo Juvenil”, “O Animador e a Memória Social – Lembrar, Esquecer e Mitificar”, “Animação Territorial – Ouvir a Vida e Fazer o Destino”, “Cultura de Cidade”, “Práticas de Animação. Um Espaço para o Debate Coletivo na Perspetiva da Pluralidade das Ideias”, “O Desenvolvimento Local e a Animação Sociocultural. Uma Comunhão de Princípios”, “De la ciudadanía asistida a la ciudadanía emancipada. Apuntes para la lectura del aporte del ocio en contextos de exclusión”.

que Lopes (n.d.) associa ao conceito de *“democracia cultural”*, em que a ação *“é encarada de baixo para cima e de dentro para fora, a partir das necessidades e aspirações das populações”*.

Ao mesmo tempo, os dispositivos/gramáticas que servem de base às justificações não deixam de resultar: do mundo industrial, em que são destacados os atributos profissionais da Animação Sociocultural e a sua eficácia; do mundo inspirado, em que a criatividade/inovação, a autenticidade e o espírito artístico são capacidades enaltecidas; e, ainda, do mundo assente numa lógica de projetos, em que a adaptação e a flexibilidade são atributos indicados como indispensáveis.

Assim, no que respeita às *“licenças”*, a controvérsia gira em torno da sua real importância em termos de exercício da Animação Sociocultural. Não assegurando o controlo no acesso ao exercício da atividade, as licenças não protegem a autoridade e prestígio dos profissionais. Com efeito, nas várias manifestações públicas sobre esta matéria, os Animadores Socioculturais deixam claro um sentimento de injustiça resultante da preferência que é dada aos Animadores com formação secundária em muitos contextos de trabalho em detrimento dos Animadores com formação superior.

Este sentimento de injustiça prende-se, ao mesmo tempo, com a diferença de tratamento entre os licenciados em Animação e outros licenciados no que se refere à remuneração. A explicação para esta diferença de tratamento radica, segundo um participante no ANIMUSFÓRUM de 20 de setembro de 2008, na existência de formações em Animação Sociocultural ao nível secundário, pois *“(…) enquanto existirem cursos profissionais na área (...) existe um saco e "colocam-nos" todos lá dentro (...) Se as entidades (...) puderem colocar um Animador do Curso Técnico (é o que fazem porque sai muito mais barato) colocam”*.

Por sua vez, a *“multiplicação desenfreada dos cursos de Animação ao nível do ensino superior, ensino profissional e/ou secundário e outras formações paralelas e a inexistência de um fio condutor entre formações, constituem fatores desvalorizadores dos diplomas”* (ANIMUSFÓRUM, 20 de setembro de 2008). A grande diversidade de âmbitos, de contextos e de públicos a quem a atividade se dirige e, ao mesmo tempo,

a grande variedade de formações e a inexistência de um fio condutor entre elas, leva a que Santos Costa (2010, p. 14), questionando o perfil ocupacional, o modelo de formação e a definição diferencial da Animação Sociocultural, coloque as seguintes interrogações:

“A Animação Sociocultural é uma profissão específica ou um modelo de intervenção que possa ser utilizado noutras profissões? (...) A animação sociocultural deve ter uma formação específica, de animadores, com carácter finalista ou uma formação para a animação, com carácter transversal e incluída em diversos estudos? (...) O que é verdadeiramente específico da Animação Sociocultural? O que faz realmente diferente a Animação Sociocultural em relação a outros modelos de formação?”

Também Bento (2007), sobre a questão de saber que Animadores devem ser formados, se interroga: *“Será que o animador cultural para desenvolver a sua atividade profissional deverá ter uma formação académica? Os animadores deverão ter uma formação polivalente ou especializada?”*. E, logo a seguir, refere que *“(...) devem existir, do nosso ponto de vista, animadores culturais sem grau académico. Ao mesmo tempo também pensamos que devem existir animadores culturais com formação académica”*.

Por seu turno, a reduzida visibilidade dos projetos de Animação Sociocultural parece constituir, no dizer de uma Animadora Sociocultural a trabalhar num Centro de Dia e Centro de Convívio para Idosos de uma Instituição Particular de Solidariedade Social, um fator condicionador do valor atribuído aos diplomas (entrevista 1 – julho de 2010): *“(...) há uma série de projetos de intervenção comunitária, mas eles não têm visibilidade, porque depois ficam neles próprios. (...) dar visibilidade a trabalhos comunitários e ao sentido comunitário... talvez... pudesse ser a chave para um maior valor do diploma (...)”*.

Relativamente ao *“mandato”*, sendo pouco claro, compromete a autonomia e a autoridade profissionais, tornando ambíguo o espaço institucional de atuação dos Animadores Socioculturais. Esta ambiguidade parece estar relacionada, de acordo com as conclusões do debate sobre o *“Estatuto dos Animadores Socioculturais”*, promovido

pela *Associação Regional dos Animadores Socioculturais de Tondela* a 9 de março de 2010, *“com as especializações existentes no ensino superior”*, pois estas tornam *“mais complicado gerir os conteúdos funcionais do Animador, assim como os seus direitos e deveres”*. E tal como é referido num documento intitulado *“Lexis e Praxis”* – produzido pela Escola Superior de Educação de Santarém sobre a orientação estratégica para a reformulação do curso de licenciatura em Animação Cultural e Educação Comunitária – , a carência de saberes científicos na formação dos Animadores constitui uma explicação para a ambiguidade que se faz notar no seu dia a dia profissional: *“Animadores são detentores de Processos mas carecem geralmente de formação conteúdal (saberes numa dada área científica...), (...) não se pode ser só detentor de saberes processuais (saber como se deve agir) sem se saber bem sobre o quê (conteúdo) se age, ou vice-versa”*

Em relação ao *“poder profissional”*, sendo frágil, traduz-se numa ausência de controlo sobre a relação com os clientes, a organização do trabalho, o mercado e o conhecimento e, desta maneira, incapacita os profissionais em ditar o conteúdo, os termos e as condições do seu trabalho. Este poder, no dizer de uma professora de um curso de licenciatura em Animação Sociocultural, *“(...) tem que ser conquistado pelos Animadores, com certeza, e por eles próprios, enquanto grupo socioprofissional”* (Entrevista 6 – julho de 2010). A mesma opinião é partilhada por um dirigente associativo (APDASC - Associação para o Desenvolvimento da Animação Sociocultural, núcleo da região de Lisboa e Vale do Tejo – Entrevista 7 – julho de 2010) ao afirmar que *“(...) o Animador tem sobretudo de conquistar o espaço, o espaço não lhe é cedido em função da formação que apresenta, ao contrário do que sucede, normalmente, com o Assistente Social, em que o espaço lhe é cedido em função do curso em que está formado (...)”*-

Em matéria de *“jurisdição profissional”*, sendo vulnerável, explica a intromissão de outros profissionais nas atividades de Animação Sociocultural. Efetivamente, *“(...) debaixo da designação Animação temos situações muito diversas, algumas até híbridas.”* (professora de um curso de licenciatura em Animação Sociocultural – Entrevista 6 – julho de 2010).

Sobre o “*estatuto profissional*”, percebe-se que a necessidade de existir um estatuto para o reconhecimento da atividade de Animação Sociocultural suscita controvérsia. Por um lado, há a expectativa de que o estatuto possa regular a atividade de Animação Sociocultural e, dessa maneira, constituir um fator disciplinador do mercado, indicando e impondo os requisitos necessários para o seu exercício. Por outro lado, há o receio de que o estatuto possa limitar a atividade de Animação Sociocultural e, desse modo, constituir um fator de exclusão.


Para os defensores do estatuto enquanto regulador da atividade, a sua criação constitui uma medida essencial para

“disciplinar o exercício da profissão do Animador, distinguindo os direitos e deveres do profissional (...)”, uma vez que “(,,,) terá que ser aprovado por uma Associação de Direito Público, representativa dos profissionais do setor, que mais tarde se poderá/deverá transformar em Sindicato ou até mesmo em Ordem Profissional” (conclusões do debate sobre o “Estatuto dos Animadores Socioculturais”, promovido pela Associação Regional dos Animadores Socioculturais de Tondela em março de 2010).

Associação que chamará a si, no dizer dos defensores do estatuto, a prerrogativa de *“certificar o perfil e as competências dos profissionais de animação sociocultural”*, garantindo assim a sua qualidade técnica e pedagógica. Dentro desta linha reguladora, o estatuto terá de conter um corpo normativo que permita *“disciplinar as relações que os animadores socioculturais estabelecem entre si, reciprocamente, ou com a comunidade”* e, ao mesmo tempo, sancionar os que não cumpram os princípios deontológicos estabelecidos.

Quanto ao efeito limitador que o estatuto poderá ter na atividade da Animação Sociocultural, Esaú Dinis (2010, pp. 179-193) é contundente ao afirmar a sua recusa em relação à criação:

“(...) de dispositivos jurídicos que assegurem um tratamento específico para a Animação Sociocultural e seus profissionais (...) Longe de preconizar códigos deontológicos e estatutos corporativos de reduzida eficácia e natural opacidade, apostaria, antes, que fossem exploradas modalidades de transparência, como o



contrato de animação, ou contrato de projeto, em que os dados ficam definidos e se previnem operações de desvio, de ocultação ou manipulativas, sejam na linha do domesticar, sejam no intuito de rutura ou “revolução”, seja na contumácia de prolongar rotinas contra a corrente (...)

O mesmo efeito limitador é apontado por um dirigente da APDASC - Associação para o Desenvolvimento da Animação Sociocultural, núcleo da região de Lisboa e Vale do Tejo, ao manifestar o receio do estatuto constituir um fator de exclusão, “(...) afastando dela pessoas que há muitos anos fazem Animação, pese embora não tenham formação formal (...)” (Entrevista 7 – julho de 2010).

Nota final

Não obstante a Animação Sociocultural acompanhar as grandes transformações sociais ocorridas a partir de meados do século XX, não deixa de ser assinalável a diferença entre aquilo que os Animadores Socioculturais gostariam que fosse a Animação e aquilo com que se deparam nos vários contextos de trabalho: imprecisão, ambiguidade e incerteza. Essa diferença gera tensões que se traduzem num regime de envolvimento público em controvérsias em torno de situações problemáticas, nomeadamente em torno das “licenças”, do “mandato”, do “poder profissional”, da “jurisdição profissional” e do “estatuto profissional”. Os argumentos que suportam as diversas justificações e/ou os juízos críticos que os vários atores da Animação Sociocultural vão produzindo em relação às problemáticas que afetam a atividade assentam sobretudo em dispositivos de ordem cívica. Mas também em dispositivos relacionados com os atributos profissionais e a sua eficácia, com a criatividade/inação, a autenticidade e o espírito artístico e com a flexibilidade e a capacidade de adaptação a um mundo em que o futuro é uma incógnita.

Bibliografia

Abbott, A. (1988). *The System of Professions – An Essay on the Division of Expert Labor*. Chicago and London: The University of Chicago Press.

Ander-Egg, E. (1986). *Metodologia y Practica de la Animacion Sociocultural*. Buenos Aires: Humanitas.

Ander-Egg, E. (1999). *O Léxico do Animador*. Amarante: ANASC - Associação Nacional dos Animadores Socioculturais.

Ander-Egg, E. (2008). A Animação Sociocultural e as Perspetivas para o Século XXI. In Pereira, J. D. L, Vieites, M. F. & Lopes, M. S. *A Animação Sociocultural e os Desafios do Século XXI* (pp. 19-32). Chaves: Intervenção – Associação para a Promoção e Divulgação Cultural.

Arendt, H. (2006 [1948]). *As Origens do Totalitarismo*. Lisboa: Publicações D. Quixote.

Azevedo, C. A. S. (2008). Sobre a Definição de Animação Sociocultural. *Revista Práticas de Animação*. APDASC – Associação para o Desenvolvimento da Animação Sociocultural, Ano 2, n.º 1, outubro de 2008 (<http://revistapraticasdeanimacao.googlepages.com>).

Azevedo, C. A. S. (2009). O Animador Empreendedor. *Revista Práticas de Animação*. APDASC – Associação para o Desenvolvimento da Animação Sociocultural, Ano 3, n.º 2, (<http://revistapraticasdeanimacao.googlepages.com>).

Bauman, Z. (2006). *Confiança e Medo na Cidade*. Lisboa: Relógio d'Água Editores.

Bento, A. (2007). Afinal que Animadores devemos formar?. *Revista Práticas de Animação*, APDASC – Associação para o Desenvolvimento da Animação Sociocultural, ano 1, n.º 0.

Boltanski, L. (1982). *Les Cadres – La Formation d'un Groupe Social*. Paris : Les Éditions de Minuit.

Boltanski, L. (1990). *L'Amour et la justice comme compétences*. Paris : Éditions Métailié.

Boltanski, L. (1993). *La Souffrance à distance*. Paris : Éditions Métailié.

Boltanski, L. & Thévenot, L. (1991). *De la Justification : les économies de la grandeur*. Paris: Gallimard.

Boltanski, L. & Chiapello, È. (1999). *Le Nouvel Esprit du Capitalisme*. Paris: Gallimard.

Boltanski, L. (2001). A Moral da Rede? Críticas e Justificações nas Recentes Evoluções do Capitalismo. *Fórum Sociológico* n.º 5/6 (nova série), pp. 13-35.

Correia, P. S. (2008). O Perfil do Animador/Investigador. *Revista Práticas de Animação*, APDASC – Associação para o Desenvolvimento da Animação Sociocultural, Ano 2, n.º 1, outubro de 2008 (<http://revistapraticasdeanimacao.googlepages.com>).

Dinis, E. (2007). Animação, Animadores e Metáforas. In Peres, A. N. & Lopes, M. S. C.. *Animação Sociocultural – Novos Desafios* (pp. 47-61). Associação Portuguesa de Animação e Pedagogia (APAP).

Dinis, E. (2010). Princípios Éticos e Deontológicos da Animação Sociocultural e dos Animadores – Algumas Pistas. In Santos Costa, C. (coord.). *Animação Sociocultural – Profissão e Profissionalização dos Animadores* (pp.179-193). Oliveira de Azeméis: Livpsic.

Ferreira, F. I. (2008). A Animação Sociocultural e as Transformações no Mundo do Trabalho. In Pereira, J. D. L, Vieites, M. F. & Lopes, M. S. (coord.). *A Animação Sociocultural e os Desafios do Século XXI* (pp. 192-206). Chaves: Intervenção – Associação para a Promoção e Divulgação Cultural.

Freidson, E. (1986). *Professional Powers – A Study of Institutionalization of Formal Knowledge*: Chicago and London: The University of Chicago Press.

Freidson, E. (1994). *Professionalism Reborn – Theory, Prophecy and Policy*. Cambridge: Polity Press (traduzido para língua portuguesa pela Editora da Universidade de São Paulo).

Gillet, J.-C. (1995). *Animation et Animateurs. Le sens de l'action*. Paris: L'Harmattan.

Gomes, T. R. (2010). Emprego, Democratização Cultural e Formação de Públicos. In Santos, M.^a L. L. & Pais, J. M. (org.). *Novos Trilhos Culturais: Práticas e Políticas* (pp. 115-120). Lisboa: ICS – Imprensa de Ciências Sociais.

Gomes, T. R. e Martinho, T. D. (2009). *Trabalho e Qualificação nas Atividades Culturais. Um Panorama em Vários Domínios*. OAC – Observatório das Atividades Culturais (www.oac.pt).

Gonzalez, M. V. (2008). La Animación Ante los Retos de la Sobremodernidade. *Revista Práticas de Animação*, APDASC – Associação para o Desenvolvimento da Animação Sociocultural, Ano 2, n.º 1 (<http://revistapraticasdeanimacao.googlepages.com>).

Guerreiro, M.^a D. & Abrantes, P. (2004). *Transições Incertas: os Jovens Perante o Trabalho e a Família*. Lisboa: DGEEP – Direção Geral Estudos, Estatística e Planeamento do Ministério das Atividades Económicas e do Trabalho.

Hespanha, P. & Carapinheiro (2002). Globalização Insidiosa e Excludente. Da Incapacidade de Organizar Respostas à Escala Local. In Hespanha, P. e Carapinheiro, G. (orgs.). *Risco Social e Incerteza: Pode o Estado Social Recuar Mais?* (pp. 25-54). Porto: Edições Afrontamento.

Hughes, E. C. (1993). *The Sociological Eye*. USA: Transaction Publishers.

Lopes, J. T. (1993). *Animação no Espaço Escolar Urbano – um estudo sobre políticas autárquicas de Animação Sociocultural* (<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiro/1310.pdf>).

Lopes, J. T. (n.d.). Da democratização da Cultura a um conceito e prática alternativos de Democracia Cultural. *Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Cadernos de Estudo* 14

(http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/302/S%26E14_Da%20democratizacao%20da%20Cultura%20a%20um%20conceito.pdf?sequence=1).

Lopes, M. de S. (2006). *Animação Sociocultural em Portugal*. Chaves: Intervenção – Associação para a Promoção e Divulgação Cultural.

Lopes, M. de S. (2007). Animação Sociocultural em Portugal. *Animador Sociocultural: Revista Iberoamericana*, vol. 1, n.º 1 (www.lazer.eefd.ufrj.br/animadorsociocultural/pdf/ac105.pdf).

Lopes, M. de S. (2008a). Os Perfis Profissionais da Animação Sociocultural em Portugal. In Ventosa, V. *Los Agentes de la Animación Sociocultural: el Papel de las Instituciones, de la Comunidad y de los Profissionais* (pp. 457-485). Madrid: Editorial CCS.

Lopes, M. de S. (2008b). A Animação Sociocultural: os velhos e os novos desafios. In Pereira, J. D. L, Vieites, M. F. & Lopes, M. S. (coord.). *A Animação Sociocultural e os Desafios do Século XXI* (pp. 147-158). Chaves: Intervenção – Associação para a Promoção e Divulgação Cultural.

Martinho, T. D. (2010). Trabalho no Setor Cultural – Dois Tópicos em Foco: Flexibilidade e Regulação. In Santos, M.ª de L. L. & Pais, J. M. (org.), *Novos Trilhos Culturais: Práticas e Políticas* (pp. 243-247). Lisboa: ICS – Imprensa de Ciências Sociais.

Melo, D. (2001). *Salazarismo e Cultura Popular (1933 – 1958)*. Lisboa: ICS – Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.

Pais, J. M. (2005). *Ganchos, Tachos e Biscates – Jovens, Trabalho e Futuro*. Porto: Ambar.

Pereira, J. C. S. (1988). *O Trabalho Temporário – Exceção ou Regra na Prática Contratual*. Coleção Estudos, Instituto do Emprego e Formação Profissional.

Ramos do Ó, J. M. N. (1993). *O Dispositivo Cultural nos Anos da “Política do Espírito” (1933-1949)*. Mestrado de História dos Séculos XIX e XX (secção do século XX). Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.

Ramos do Ó, J. M. N. (1999). *Os Anos de Ferro: O Dispositivo Cultural Durante a ‘Política do Espírito’ (1933-1949)*. Lisboa: Editorial Estampa, Lisboa.

Rosas, F. (1994). *O Estado Novo (1926 – 1974)*. 7.º volume da História de Portugal (Direção de José Mattoso). Lisboa: Círculo de Leitores.

Quintas, S. & Castaño, M. (1998). *Animación Sociocultural. Nuevos enfoques*. Salamanca: Amaru Ediciones.

Santos Costa, C. (coord.) (2010). *Animação Sociocultural – Profissão e Profissionalização dos Animadores*. Oliveira de Azeméis: Livpsic.

Santos, M.^a de L. L. dos (coord.), Antunes, L. *et al.* (1998). *As Políticas Culturais em Portugal*. OAC – Observatório das Atividades Culturais.

Strauss. A. (1992). *La Trame de la Négociation – Sociologie Qualitative et Interactionnisme*. Paris. Éditions L'Harmattan.

Thévenot, L. (1985). Les investissements de forme. *Conventions économiques* (pp. 21-65). Paris : Presses Universitaires de France.

Thévenot, L. (2006). *L'Accion au Pluriel – Sociologie des Régimes d'Engagement*. Paris : Gallimard.

Théry, H. (1970). L'animation dans la société d'aujourd'hui. *Recherche Sociale* n.º 32.

Tracana, M.^a E. (2006). A importância do Animador na Sociedade Atual. *Anim'arte: Revista de Animação Sociocultural*, XIV, 61, 2006, pp.12-13.

Trilla, J. (coord.) (2004). *Animação Sociocultural – Teorias, Programas e Âmbitos*. Lisboa: Instituto Piaget.

Valente, J. C. (1999). *Estado Novo e Alegria no Trabalho: Uma História Política da FNAT (1935-1958)*. Lisboa: Edições Colibri – INATEL.

Ventosa, V. J. (2007). Animação Sociocultural na Europa. In Peres, A. N. & Lopes, M. de S.. *Animação Sociocultural – Novos Desafios* (pp. 201-220). Associação Portuguesa de Animação e Pedagogia (APAP).

Ventosa, V. J. (coord.) (2006). *Perspetivas Actuales de la Animación Sociocultural: cultura, tiempo libre y participación social*. Madrid: Editorial CCS.

Viveiros, L. (2008). O Desenvolvimento Local e a Animação Sociocultural. Uma comunhão de princípios. <http://quadersanimacio.net>; nº 8; JULIO de 2008, ISSN 1698-4044.

Žižek, S. (2007). *Le Sujet qui Fâche – Le Centre Absent de l'Ontologie Politique*. Paris : Flammarion.

Avaliação da intervenção socioeducativa sobre a violência na escola

JOANA CAMPOS

Escola Superior de Educação – IPL/CIES-IUL
jcampos@eselx.ipl.pt

JOÃO SEBASTIÃO

ISCTE-IUL/CIES-IUL
joao.sebastiao@iscte.pt

SARA MERLINI

CIES-IUL
merlini.sara@gmail.com

MAFALDA CHAMBINO

CIES-IUL
mafalda_sofia_chambino@iscte.pt


Resumo:

A investigação desenvolvida no âmbito do projeto *Estratégias de Intervenção socioeducativa em contextos sociais complexos*²³ enquadra-se na avaliação das políticas sociais e educativas, em particular no que diz respeito à segurança escolar em contextos marcados pela diversidade e complexidade social e cultural. O processo de avaliação centrou-se na análise das estratégias de intervenção socioeducativa relativas ao problema da violência na escola, desenvolvidas em três escolas de um concelho da Área Metropolitana de Lisboa.

Partindo do pressuposto que a violência na escola é um fenómeno multideterminado e multifacetado, a pesquisa centrou-se numa abordagem que enquadra as esferas de intervenção/ação das instituições formais e dos agentes sociais enquanto mecanismos que estruturam e regulam as concepções e práticas de violência na escola.

A recolha e sistematização de informação centrou-se, por um lado, nas estratégias de intervenção que têm vindo a ser desenvolvidas localmente pelas escolas, e, por outro, nas perspetivas dos diferentes intervenientes, considerando-se os alunos, os

²³ Estudo prospetivo e de Avaliação – POAT n.º 00377402011



professores, as direções escolares e representantes das entidades e instituições locais. Metodologicamente, privilegiou-se o cruzamento de métodos de carácter extensivo e intensivo, combinando técnicas como a Observação Direta, a realização de Entrevistas, de Grupos Focais, de Questionários, e ainda, a Análise de Redes e a Análise Documental. Numa fase posterior, os diversos intervenientes participaram na discussão e análise dos resultados previamente recolhidos, e na validação conjunta de uma metodologia de intervenção que define um conjunto de estratégias gerais de combate às situações de violência na escola e nos territórios educativos. Esta metodologia é o principal produto do projeto e resulta de um processo de avaliação dinâmico e participado. A contribuição que se apresenta no *VI Encontro do CIED* ocupa-se dos procedimentos de avaliação desenvolvidos no âmbito deste projeto.

Palavras-chave: Violência na escola; Intervenção socioeducativa; Avaliação de políticas.

Abstract:

The research developed through the project *Estratégias de Intervenção socioeducativa em contextos sociais complexos*²⁴ concerns the assessment of social and educational policies, particularly in what regards safety in school contexts marked by social and cultural complexity and diversity. The assessment focused on the analysis of the social and educational intervention strategies of three schools of the Lisbon Metropolitan Area on the problem of school violence.

Assuming that school violence is a multidetermined and multifaceted phenomenon the research engaged an approach that includes the intervention/action of formal institutions and of social agents as mechanisms that structure and regulate conceptions and practices of school violence.

The gathering and systematization of information was centered on the intervention strategies developed locally by the schools, on one hand, and the perspectives of the different stakeholders, on the other hand, considering students, teachers, school directors and representatives from the local organizations and institutions.

The methodology intersected extensive and intensive methods, combining techniques such as Observation, Interviews, Focus Groups, Questionnaires, Social Network Analysis and Document Analysis. At the final stage, the various actors were involved on the discussion and analysis of the results, as well as the validation of an intervention strategy to deal with school violence. This strategy was the main result of the project

²⁵ Estudo prospetivo e de Avaliação – POAT 00377402011

and resulted from a dynamic assessment and participative procedures. The presentation at the *VI CIED Conference* focused on the procedures and key outputs of this research project.

Keywords: School Violence; Social and educational intervention; Policy assessment

Estratégias de Intervenção socioeducativa em contextos sociais complexos: breve apresentação do projeto

A investigação desenvolvida no âmbito do projeto *Estratégias de Intervenção socioeducativa em contextos sociais complexos*²⁵ inscreve-se na avaliação das políticas sociais e educativas, em particular no que diz respeito à segurança escolar em contextos marcados pela diversidade e complexidade social e cultural.

O processo de avaliação centrou-se na análise das estratégias de intervenção socioeducativa relativas ao problema da violência na escola, desenvolvidas em três escolas do concelho da Área Metropolitana de Lisboa. O projeto teve como finalidade geral avaliar como se concretiza a nível territorial a articulação entre o Programa Escola Segura e os programas centrados na inclusão e igualdade educativa e social. Definiram-se os seguintes objetivos: (1) avaliar a eficácia local das políticas de segurança escolar; (2) identificar as concepções e práticas de intervenção relativas à violência e as dinâmicas de articulação da intervenção das instituições e agentes sociais locais que concretizam as políticas no território; (3) identificar os elementos centrais de uma metodologia integrada de intervenção sobre a violência em contexto escolar, passível de disseminação e implementação em diferentes contextos e territórios.

²⁵ Estudo prospetivo e de Avaliação – POAT 00377402011

Quadro 1 – Dimensões de análise

Dimensões	Sub-dimensões
A violência como problema	<ul style="list-style-type: none">- Concepções dos professores e agentes sociais locais sobre a violência- Concepções e práticas de violência dos alunos considerando as suas relações a nível informal, familiar e institucional
A escola face à violência	<ul style="list-style-type: none">- Reação/resposta da escola face à violência, identificação das práticas de prevenção e intervenção
A aplicação de políticas pelas escolas e redes locais	<ul style="list-style-type: none">- Articulação da rede local na concretização de estratégias de intervenção em situações de violência- Eficácia das políticas de segurança local nestes territórios

Fonte: própria

A análise da violência como problema lida a partir das concepções dos agentes sociais locais e escolares, as respostas das escolas face ao problema da violência vivida no seu interior e exterior e ainda o modo como localmente as orientações políticas relativas ao problema são apropriadas e executadas, constituíram-se como as dimensões analíticas centrais do projeto.

O projeto fundou-se no pressuposto que a violência na escola é um fenómeno multideterminado e multifacetado, por isso a pesquisa apoiou-se numa abordagem que considerou as esferas de intervenção/ação das instituições formais e dos agentes sociais como mecanismos que estruturam e regulam as concepções e práticas de violência na escolar (Sebastião e outros, 2013). Entender a violência como uma possibilidade enfatiza a potencialidade de uma intervenção nos territórios educativos enquadrada teoricamente e fundamentada em procedimentos de diagnóstico robustos e com a participação e responsabilidade das instituições e dos agentes sociais em presença.

O uso de termos como *bullying*, violência, indisciplina, agressividade ou incivilidade, quando utilizados sem referência aos contextos teóricos em que foram produzidos, confunde o diagnóstico e a intervenção (Sebastião e outros, 2013). Para o trabalho em referência tivemos como ponto de partida o reconhecimento da diversidade conceptual e de algum fechamento disciplinar nas propostas analíticas desenvolvidas em torno deste fenómeno, que têm dificultado a construção de linhas de contacto entre as várias abordagens científicas, como discutimos em trabalhos anteriores (Sebastião, Alves & Campos, 2003; Sebastião, Alves & Campos, 2010). Nas análises mais recentes temos procurado ultrapassar essa “balcanização” disciplinar e optar pelo cruzamento de perspetivas (Sebastião e outros 2013). O reconhecimento da proximidade semântica e conceptualmente entre diferentes termos e conceitos tem sido assim rentabilizada no sentido de alargar o espectro de análise (Sebastião e outros, 2003). Na presente pesquisa e no sentido de contornar este efeito, adotou-se uma definição de violência anteriormente apresentada e discutida (Sebastião, 2009; 2013), que entende a violência como forma de ação num quadro de relações interpessoais: "um comportamento levado a cabo por uma pessoa (o agressor) com a intenção de magoar outra pessoa (a vítima) cuja qual o agressor acredita estar motivada para tentar evitar essa ofensa" (Anderson, 2000, p. 68). Consideramos nesta definição apenas as situações de violência interpessoal, deixando de lado as formas de violência institucional existentes na escola ou outras formas de violência social. Tal não significa adotar uma abordagem individualista, mas antes delimitar algumas das dimensões centrais do fenómeno no quadro da escola, centrando a análise nos processos relacionais que nela se produzem. A análise centra-se assim na relação entre a intencionalidade e tipos de agressão, que podem assumir formas físicas ou psicológicas, distinguindo-se desta forma de situações acidentais ou resultantes de consequências não esperadas.


Quadro 2 - Relação entre agressão e intencionalidade

		Tipo de Agressão	
		Física	Psicossocial
Intencionalidade	Reativa/ Afectiva	O principal motivo é magoar o alvo, reação emocional baseada em fúria, que ocorre tipicamente em resposta à provocação.	Comportamento que procura ferir outros ao prejudicar o seu estatuto social ou relações de amizade (agressão indireta ou relacional).
	Proactiva/ Instrumental	Ocorre na ausência de provocação deliberada, é desencadeada para obter algo em troca. O agressor tem a expectativa de que a agressão física tenha consequências positivas de carácter instrumental.	

(Sebastião, 2009: 41)

As situações de violência podem assim ser classificadas separando as que possuem características de tipo *reativo/afetivo*, em que a agressão constitui um objetivo em si mesma, das de tipo *proactivo /instrumental* em que a violência constitui um meio para alcançar um fim. No primeiro caso a finalidade é magoar o outro, e resulta de uma reação emocional a um impulso, a uma provocação ou atitude hostil, e esgota-se na agressão; no segundo caso a agressão é meramente instrumental para obter algo em troca, podendo não passar da ameaça se a vítima aceitar tacitamente as condições do agressor (Sebastião, 2009)

Sebastião partindo desta distinção prévia define a violência como "atos caracterizados pela agressão intencional, seja esta física ou psicossocial, podendo assumir formas reativas/afetivas ou proactivas/instrumentais" (Sebastião, 2013:27). Nesse sentido, a violência é uma configuração relacional particular marcada pela tensão confrontacional (Collins, 2008), interação que incorpora tendencialmente relações de poder assimétricas entre os atores (Sebastião, 2013). A limitação da capacidade de reação das vítimas às consequências da agressão, seja pelo uso da força física ou de mecanismos de pressão psicológica, coloca-as numa situação particular de desproteção, impedindo muitas vezes o acionamento dos sistemas de regras

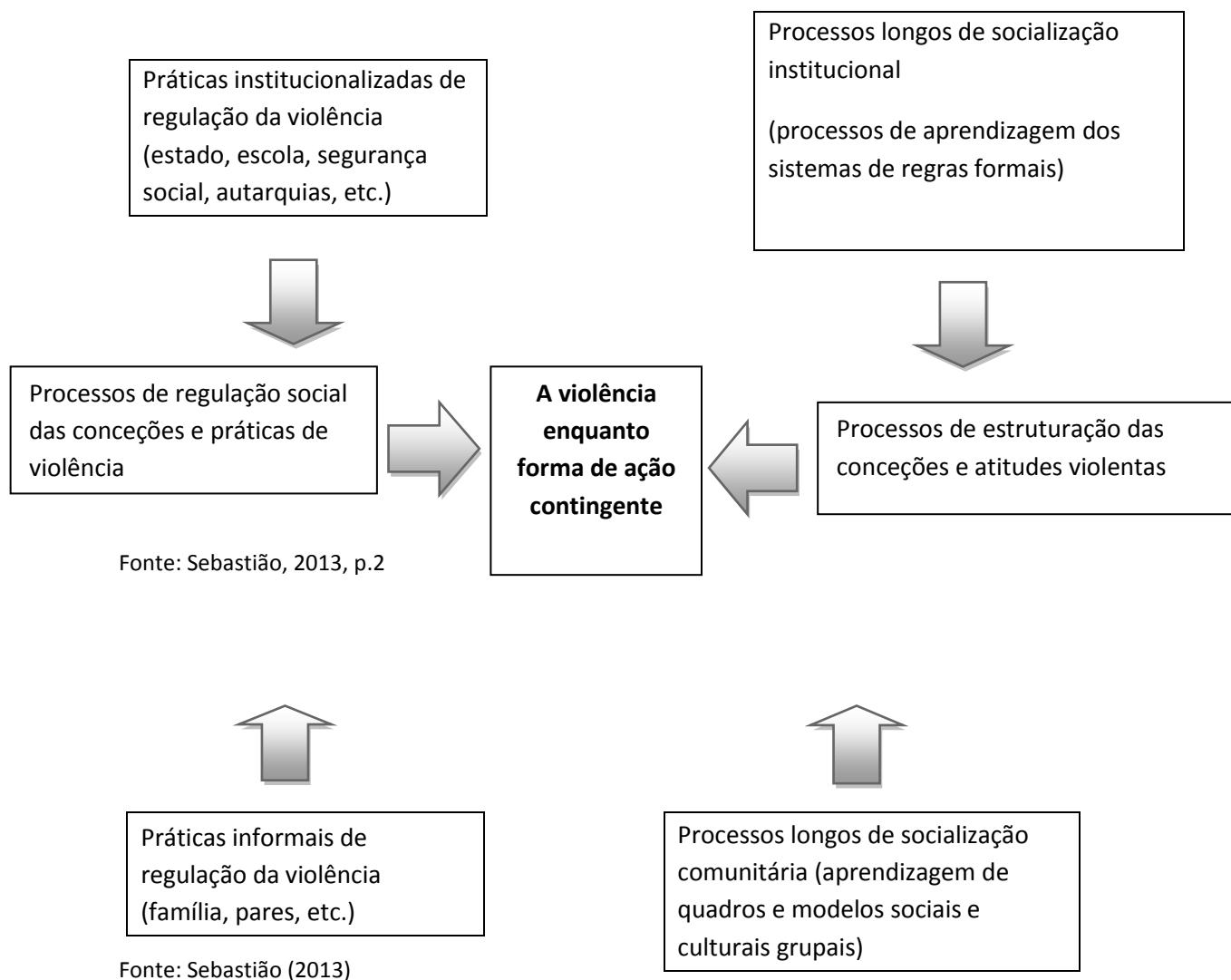


institucionais. Assim, um agressor caracteriza-se por ser tipicamente um indivíduo que utiliza formas de poder (que são suportadas por agressividade física, verbal ou psicológica) com o objetivo de, simultaneamente, anular a capacidade reguladora do sistema de regras e de desencadear, ao nível relacional, um processo de dominação de um ou mais indivíduos. A vítima nesta perspetiva é tipicamente um indivíduo que não possui capacidade para resistir aos processos de dominação nem para ativar para sua proteção o sistema de regras sociais da escola (Sebastião, 2009, p. 46). Teoricamente o projeto sustentou-se no modelo teórico enquadrador da definição proposta (Sebastião, 2013). Investigar os processos de intervenção em situações de violência na escola implica adotar uma abordagem que enquadre as esferas de intervenção e ação das instituições formais e dos agentes sociais e os mecanismos que estruturam e regulam as conceções e práticas de violência. Trata-se de perspetivar a violência enquanto forma de ação contingente, que traduz uma configuração relacional particular com quadros de possibilidades diversos, em que diferentes tipos e graus de tensão podem levar (ou não) a situações de confronto (Sebastião e outros, 2013).

As conceções e atitudes violentas estruturam-se como resultado dos diversos processos de socialização de que os indivíduos são alvo; dos modos de regulação da violência e das características particulares dos contextos em que estas interações se desenvolvem. Nesse sentido, a violência pode acontecer ou não, dependendo por exemplo da existência ou da eficácia dos processos de regulação existentes na escola. A violência em meio escolar é portanto uma problemática que implica que se *olhe* de forma abrangente e cruzada para a escola. Foi com base nestes referenciais e nos elementos chave para a análise da violência na escola que se procurou aprofundar a análise em torno do fenómeno, não apenas neste projeto, mas em pesquisas anteriormente desenvolvidas pela equipa do Observatório de Segurança Escolar (OSE), ao longo dos últimos anos. Metodologicamente a adoção de uma estratégia metodológica abrangente e compreensiva que permita ler e intervir sobre um fenómeno com elevado nível de complexidade, multideterminado e multifacetado,

constitui-se como princípio organizador das pesquisas levadas a cabo pela equipa (cf. Sebastião, Campos, Merlini & Chambino, 2012, 2013a, 2013b, 2013c)²⁶.

Figura 1 - A violência enquanto forma de ação contingente



²⁶ A análise do percurso que tem sido desenvolvido pela equipa (Sebastião, Campos, Merlini e Chambino, 2013a, 2013b) foi apresentada e discutida recentemente no 9th International Conference ERNAPE - *Families, Schools and Communities: Learn from the past, review the present, prepare for a future with equity*, na Universidade de Lisboa de 4 a 6 de Setembro de 2013, concretamente com as seguintes comunicações: Sebastião, J., Campos, J., Merlini, S. & Chambino, M. (2013). "The School as a Complex Object: Methodological Strategies and Knowledge Production" e Sebastião, J., Campos, J., Merlini, S. & Chambino, M. (2013). "Social Network Analysis in School Violence Research - Methodological Implications".

Procedimentos metodológicos

A abordagem metodológica desenvolvida centrou-se numa análise integrada e sistemática das diversas estratégias de intervenção socioeducativa implementadas em contextos sociais complexos. A triangulação das técnicas de análise contribuiu para uma maior complementaridade e riqueza da informação recolhida, facilitando o processo de interpretação e compreensão das condições produtoras de violência e das esferas de intervenção (prevenção e regulação) acionadas (Sebastião, Alves & Campos, 2010; Sebastião, Campos, Merlini & Chambino, 2013b, 2013c). Visando contribuir para futuras estratégias e mecanismos de prevenção e intervenção a avaliação e estudo prospetivo realizou-se no concelho do país em que se verificou o maior número de ocorrências entre 2006 e 2010 (Sebastião, Alves & Campos, 2010). Neste concelho da Área Metropolitana de Lisboa foram selecionados três territórios distintos, representado cada um por uma escola de 2º e 3º ciclo do Ensino Básico, estando todas integradas no programa dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, com situações de violência escolar relevantes, isto é, entendidas pelos intervenientes nas escolas como perturbadoras do ambiente escolar e onde se identificaram capacidades de regulação e prevenção das situações de violência diferenciadas.

A recolha e sistematização de informação centrou-se nas estratégias de intervenção que têm vindo a ser desenvolvidas localmente pelas escolas, por um lado, e nas perspectivas dos diferentes intervenientes por outro, considerando-se os alunos, os professores, as direções escolares e representantes das entidades e instituições locais, que foram em publicações anteriores apresentadas com maior detalhe (Sebastião, Campos, Merlini & Chambino, 2012; Campos, Sebastião & Merlini 2012; Sebastião, Campos, Merlini & Chambino, 2013b, 2013c). Para aprofundar o conhecimento sobre o fenómeno da violência na escola a equipa do OSE recorreu a uma combinatória de métodos extensivos e qualitativos em três níveis de análise da difusão das situações de violência. A nível macro analítico realizou-se a recolha e análise de dados nacionais coletados através do formulário eletrónico *online* situado na rede informática do Ministério da Educação, através do qual as escolas registam obrigatoriamente as

ocorrências de violência. Um segundo nível de análise pautou-se pelo desenvolvimento de pesquisas que tomaram os territórios educativos (agrupamentos de escolas) ou escolas isoladas como unidades analíticas, centradas numa perspetiva organizacional, territorial e comparativa. A nível micro analítico centrou-se na observação participante e na inquirição de atores chave da comunidade educativa e local (como os diretores da escola, delegados de segurança²⁷, professores, alunos e agentes locais com intervenção nesta matéria). Quer a nível meso, quer ao nível micro analítico recorreu-se ainda a técnicas de recolha de informação por aplicação de inquéritos por questionário²⁸, entrevistas semiestruturadas, realização de grupos focais, análise de redes, análise documental e observação participante. O processo de recolha de informação durou cerca de um ano e meio, correspondente ao ano letivo 2011/12 e a parte de 2012/13. O tratamento e análise dos dados recolhidos pautou-se pela combinação de diferentes métodos e técnicas como a análise de redes sociais – com recurso ao *software* UCINET – análise de conteúdo – com recurso ao *software* MAXqda - análise documental e análise estatística – com recurso ao *software* SPSS.

Quadro 2 – Procedimentos metodológicos

Técnicas de recolha e análise	Objeto da investigação
Entrevistas	<ul style="list-style-type: none">- aos elementos das direções escolares (diretores e responsáveis pela segurança escolar)- aos alunos com comportamentos reincidentes, identificados com apoio das direções de escola e direções de turma
Questionários	<ul style="list-style-type: none">- aos alunos das 3 escolas sede dos agrupamentos de escolas dos 3 territórios educativos- aos professores das escolas sede- aos representantes das instituições locais

²⁷ Responsáveis pela gestão disciplinar da Escola, habitualmente são professores membros da direção, assumindo a função de participar as ocorrências ao Ministério da Educação, através do formulário eletrónico.

²⁸ A opção pela aplicação dos inquéritos numa plataforma *online* em *software* especializado – *limesurvey* – revelou-se vantajosa tanto ao nível da eficiência como da eficácia do processo de inquirição. Um exemplo demonstrativo disso mesmo foi o inquérito realizado a uma amostra de 792 alunos. Com a colaboração das escolas, foi possível colocar os alunos responder a partir de computadores com ligação à Internet, em sessões coletivas, contando para o efeito com o apoio presencial de membros da equipa de investigação. Além de evitar os habituais erros de inserção de dados, este processo agilizou o tempo de tratamento dos dados e consequentemente da sua análise.

Grupos Focais e reuniões	- com agentes sociais locais
Análise de redes sociais	- das parcerias entre instituições locais - dos relacionamentos pessoais de alunos com comportamentos recorrentes
Análise documental	- dos normativos centrais - dos documentos das instituições formais e/ou locais

Fonte: própria

Instituições e agentes locais integrados no projeto

A seleção do conjunto de entidades locais e instituições formais que configuram as redes de intervenção sobre situações de violência, em cada um dos territórios socioeducativos considerados na pesquisa, procurou enquadrar as respetivas dinâmicas dos contextos territoriais. Ao todo escolheram-se 23 entidades e instituições que se distribuem da seguinte forma pelo concelho e freguesias (Sebastião, Campos, Merlini & Chambino, 2013c).

Quadro 3 - Distribuição das instituições com intervenção nos territórios socioeducativos em estudo (seleção)

<i>Tipo/ Local</i>	<i>Concelho</i>	<i>Freguesia 1</i>	<i>Freguesia 2</i>	<i>Zona 1 (Freguesias 1 e 2)</i>	<i>Freguesia 3</i>	<i>Total</i>
Autarquia ou Oficial não judiciária	3	1	2	1	2	9
Associação, Projeto ou Programa Social	0	2	1	0	1	4
Educação e Formação	1	1	1	0	1	4
Policial ou Judicial	1	1	1	0	1	4
Saúde	0	0	0	1	1	2
Total	5	5	5	2	6	23

Fontes: Informações privilegiadas das escolas e análise dos documentos oficiais.

Para a distribuição das instituições definiu-se como critério a identificação da sua função e natureza. A *classificação* atribuída revelou-se de grande utilidade quer para a

análise do conjunto global de instituições, quer para a compreensão das relações estabelecidas entre estas. O peso de cada *tipo* institucional no total de inquiridos foi informado e ponderado face à realidade local e à importância destas entidades na regulação do fenómeno. Num total de 23 intervenientes incluídos na análise, cinco não responderam. Ainda que apenas 18 tivessem respondido, foi simultaneamente relevante constatar que as nomeações dos parceiros²⁹ se centraram sobretudo no conjunto total de entidades que estavam previamente selecionadas para o estudo, verificando-se ainda uma forte correspondência entre os respetivos objetivos de atuação e o tipo institucional atribuído na classificação (Sebastião, Campos, Merlini & Chambino, 2013c).

A correspondência entre os tipos institucionais (por nós categorizados) e os principais objetivos de atuação reportados pelos inquiridos permitiu a realização de uma análise das relações entre parceiros segundo a sua *afiliação* ou pertença organizacional, levantando questões pertinentes em termos das propriedades emergentes desta rede de parceiros.

Quadro 1 - Objetivos de atuação segundo o tipo institucional

Tipo de instituição	Objetivos de atuação
Autárquica ou Oficial não judicial	Proteção da infância, apoio e bem estar social
Associação, Projeto ou Programa Social	Inclusão social, cultural e educativa
Educação e Formação	Educativos e formativos
Policial ou Judicial	Prevenção e intervenção policial e judiciária
Saúde	Promoção de saúde

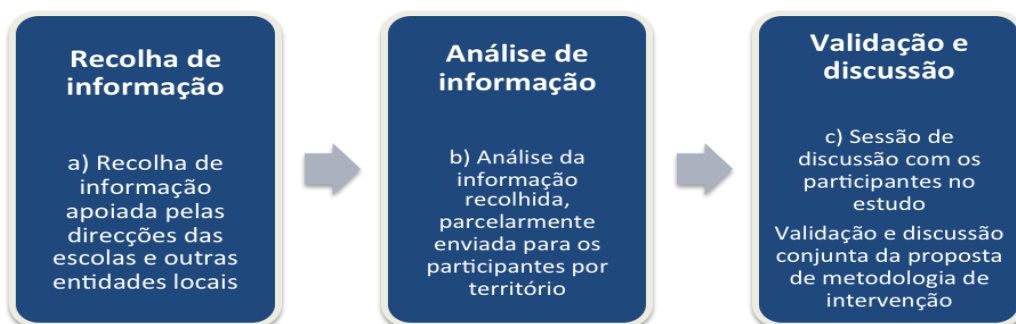
Fonte: Inquérito aos representantes institucionais

²⁹ A liberdade de nomeação, restringida até 10 parceiros possíveis, foi uma das opções metodológicas na construção do instrumento de inquirição para a análise de redes. Embora uma lista exaustiva dos parceiros permita suprir os problemas "típicos" de recurso à memória neste tipo de técnica, o facto de se tratar de relações estabelecidas entre instituições garantiu-nos alguma fiabilidade na obtenção dos dados. Resta salientar que cerca de 70% das instituições (N=18) escolheram até 6 parceiros o que, dada a problemática em análise, seria expectável.

Construção da Metodologia de Intervenção Integrada: etapas do processo de avaliação com os participantes dos territórios educativos


Tendo como foco principal um processo de avaliação participada, a intervenção pautou-se por um envolvimento sistemático dos sujeitos avaliados. Numa fase posterior à recolha e tratamento da informação, os diversos intervenientes participaram na discussão e análise dos primeiros resultados apresentados, validando conjuntamente as propostas conducentes à elaboração da metodologia de intervenção, enquanto principal resultado do processo, e com definição das estratégias gerais de combate às situações problemáticas em territórios educativos. Sobre as reações dos agentes sociais locais e escolares relativamente às propostas que sustentam a metodologia de intervenção e os resultados encontrados em cada território e para cada instituição recomendamos a consulta do relatório de pesquisa, em que se apresenta de modo detalhado essa informação. No presente texto apresentamos apenas as principais etapas do processo de avaliação em referência. O processo de avaliação participada desenvolveu-se através das seguintes etapas:

Figura 2 – Etapas do processo de avaliação participada



Fonte: própria

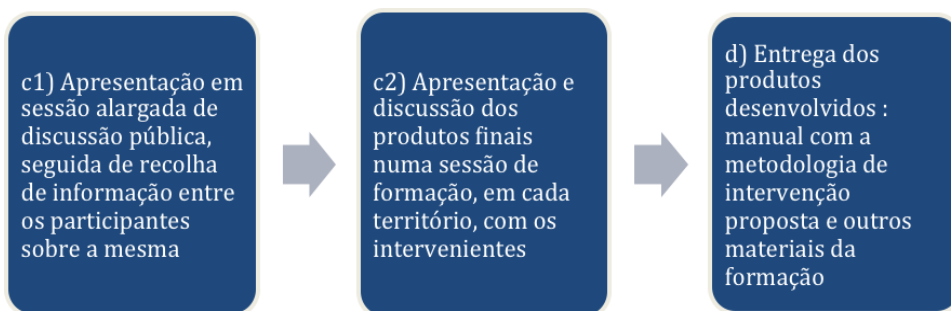
A validação e discussão conjunta dos resultados e da proposta de metodologia de intervenção foi realizada em duas fases. Primeiro, através da concretização de um



fórum de colaboração, numa sessão alargada de discussão pública, que possibilitou analisar criticamente os resultados e a metodologia de intervenção. Posteriormente, os resultados e produtos finais foram testados em sessões de formação com os intervenientes em cada território educativo considerado. Nesta fase da avaliação participada foram apresentados e discutidos: o modelo teórico; os resultados das entrevistas e questionários (identificação do problema, dificuldades e alternativas propostas pelos inquiridos); a análise em torno dos procedimentos e estratégias de intervenção identificados nos territórios; e a metodologia de intervenção construída. Os participantes no processo distinguiram-se quanto ao tipo de participação e posicionamentos face ao fenómeno em referência, tal como se discutiu e apresentou anteriormente (Sebastião, Campos, Merlini & Chambino, 2012, 2013b, 2013c). Em grande medida, as diferenças encontradas prendem-se sobretudo com a natureza e tipo de instituição a que pertencem. Sublinha-se aqui a importância do trabalho em continuidade nestes territórios, o que garantiu que nesta fase de intervenção existisse já um pano de fundo comum aos intervenientes, sustentado no reconhecimento interinstitucional e interpessoal, por um lado, e nos resultados já alcançados em matéria de regulação do problema da violência na escola, de há alguns anos, por outro. Aliás, esta constitui uma das condições para a integração destas escolas e instituições locais como promotoras do projeto em referência, logo na fase de candidatura ao programa (Sebastião, Campos, Merlini & Chambino, 2013a). O processo de avaliação participada resultou assim na definição de um conjunto de fatores-chave no âmbito de um processo de construção de uma metodologia de intervenção, bem como numa proposta de metodologia integrada de intervenção, como se pode ver na figura abaixo. Em cada território a informação recolhida e tratada pela equipa foi sendo disponibilizada para que no processo de apropriação da metodologia de intervenção em construção se assegurasse a adequação às especificidades de cada território e respetivas instituições. A devolução dessa informação às escolas permitiu ainda que, em cada território, os diversos intervenientes aprofundassem o seu conhecimento e reflexividade sobre o fenómeno e as respostas institucionais existentes. Por outro lado, a diversidade de conceções e

práticas desenvolvidas pôde assim ser discutida e analisada em cada uma das escolas e em comparação às outras nas discussões mais alargadas.

Figura 3 – Fases de validação e discussão e principais



Fonte: própria

Notas Finais

No âmbito da *Avaliação de políticas de educação e de intervenção sociocultural*, retomando a temática do painel, algumas notas finais. O processo de avaliação em análise procurou ilustrar a importância da articulação entre equipas mistas que combinem os processos de investigação, intervenção e avaliação; da definição conjunta do diagnóstico e dos planos de intervenção incluindo todos os intervenientes; da avaliação da intervenção participada e apoiada em espaços de discussão pública e validação das diversas etapas do processo; e da apresentação e discussão do processo, procedimentos e produtos noutros fóruns, como encontros científicos e pedagógicos.

De um ponto de vista mais substantivo sublinham-se os principais aspetos no que ao processo em referência diz respeito. Um primeiro, prende-se com o reconhecimento a priorização do problema da violência na escola enquanto um fator de sucesso central na regulação dos quotidianos escolares, isto é, na pacificação do ambiente escolar e da convivialidade entre todos os que na escola e nos territórios educativos se encontram. Por um lado, e como resultado do planeamento e da estruturação de estratégias explícitas e sistemáticas, por outro. Relativamente ao desenvolvimento de um

abordagem integrada e articulada de intervenção sobre a violência na escola o sublinhado sobre a necessidade de realização de um diagnóstico aprofundado e a definição de um plano comunitário, que integre os diversos parceiros e crie condições de resposta tanto para a primeira como para a segunda linha de atuação.

Do ponto de vista processual assinala-se a relevância que os fatores organizacionais assumem, nomeadamente no que à articulação entre níveis organizacionais, às relações interinstitucionais e à existência de procedimentos estruturados e rotinados de monitorização que orientem a prevenção e a intervenção, diz respeito. Por fim, uma nota sobre as modalidades de trabalho em parceria na medida em que constituem uma forma de ação coletiva que se revelou particularmente útil e produtiva nos mecanismos de prevenção e intervenção territoriais da violência na escola.

Referências

- Anderson, C. (2000). Agression. Em: Borgatta, E.F. e Montgomery, R.J. (eds.) *International Encyclopedia of Sociology*. vol. 1. New York: Macmillan. pg. 68-78.
- Ball, S. (1994). *Education reform: A critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press.
- Brown, J. e Munn, P. (2008). 'School violence' as a social problem: charting the rise of the problem and the emerging specialist field. *International Studies in Sociology of Education*. 18(3-4): 219-230.
- Campos, J., Sebastião, J. e Merlini, S. (2012). “Violência, escola e territórios. Intervenção educativa em territórios urbanos complexos”, Gonçalves, Carolina & Tomás, Catarina (orgs.) Actas do V Encontro do CIED, *Escola e Comunidade*, CIED, 109-119, http://www.eselx.ipl.pt/cied/download/Atas_V_Encontro_Cied.pdf, ISBN: 978-989-95733-3-8
- Casella, R. (2002). Where policy meets the pavement: stages of public involvement in the prevention of school violence. *Qualitative Studies in Education*. 15(3): 349-372.
- Collins, R. (2008). *Violence. A Micro-Sociological Theory*. Princeton: Princeton University Press.

Conoley, J. e Goldstein, A. (Eds.) (2004). *School Violence Intervention: a practical handbook*. New York: The Guilford Press.

Conselho Europeu (2002). *Local partnerships for preventing and combating violence at school*. [IP2 (2002) 27 Final]. Disponível em:

<https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=895611&Site=COE>

Guerra, Isabel C. (2006). *Fundamentos e Processos de uma Sociologia de Acção – o planeamento em Ciências Sociais*, Cascais, Principia

Malen, B. e Knapp, M. (1997). Rethinking the multiple perspectives approach to education policy analysis: implications for policy-practice connections. *Journal of Education Policy*, 12 (5), 419-445.

Schieffer, Ulrich [et. all.], (2006). *MAPA – Manual de Planeamento e Avaliação de Projectos*, Cascais, Principia

Sebastião, J. (2013). Violência na escola, processos de socialização e formas de regulação. *Sociologia, Problemas e Práticas*. 71:23-37. Disponível em: <http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/pdf/spp/n71/n71a02.pdf>

Sebastião, J., Campos, J. e Merlini, S. (2012). Processos de regulação da violência escolar: das políticas às práticas. *Atas do VII Congresso Português de Sociologia – Sociedade, Crise e Reconfigurações*, Lisboa: APS, 19-22/Junho de 2012. ISBN: 978-989-97981-0-6. Disponível em:


http://www.aps.pt/vii_congresso/papers/finais/PAP1248_ed.pdf

Sebastião, J., Campos, J. e Merlini, S., Chambino, M. (2013a). Estratégias de intervenção socioeducativa em contextos sociais complexos, Relatório Final, POAT 00377402011. Disponível em <http://www.poatfse.qren.pt>

Sebastião, J., Campos, J. e Merlini, S., Chambino, M. (2013b). "Education policies, territories and actor strategies", *Italian Journal of Sociology of Education*, 5 (2): 110-132 ISSN 2035-4983

Sebastião, J., Campos, J. e Merlini, S., Chambino, M. (2013c). "Redes (des)conexas de intervenção local na violência infanto-juvenil", Dossier temático: Análise quantitativa e indicadores sociais. *Mediações – Revista de Ciências Sociais*, 18 (1): 183-205

Sebastião, J., Alves, M.G. e Campos, J. (2003). "A violência na escola: das políticas aos quotidianos", *Sociologia, Problemas e Práticas*. 41:37-62



Sebastião, J., Alves, M.G. e Campos, J. (2010). "Violência na Escola e Sociedade de Risco: uma aproximação ao caso português" em Sebastião, João (org.) *Violência na Escola. Tendências, contextos, olhares*, Chamusca: Cosmos,15-41

Visser, J. (2006). Keeping violence in perspective. *International Journal on Violence and School*. 1:57-64. Disponível em: <http://www.ijvs.org/3-6224-Article.php?id=15&tarticle=0>

A avaliação das políticas públicas no ensino de música: entre a estandardização e as singularidades

António Ângelo Vasconcelos

Instituto Politécnico de Setúbal

Escola Superior de Educação

antonio.vasconcelos@ese.ips.pt

Resumo

O ensino de música é um campo compósito e reticular situado no cruzamento entre os mundos da educação e da formação e os mundos das artes e da cultura. Esta dupla referencialidade é geradora de múltiplas ambiguidades, incoerências e paradoxos, mas também de virtualidades que nem sempre estão contemplados nos processos de avaliação das políticas públicas para este sector de formação artística. A diversidade de atores (públicos, privados e do terceiro sector) e de referentes, confluem na avaliação das políticas em que os princípios de verticalidade e de linearidade dos procedimentos dominantes são confrontados pela horizontalidade e circularidade das interdependências e das interações.

Esta comunicação resulta de uma investigação inserida na dissertação de doutoramento situada no âmbito da análise das políticas públicas e da administração da educação. Partindo de um conjunto alargado de entrevistas a atores das cenas da governação, artística e musical e formativa (superior e não superior), entre 1972-2009, bem como a análise das intervenções no parlamento e de artigos publicados na imprensa, procura-se compreender, descrever, analisar e interpretar os modos como se processam os diferentes tipos de impulsos que estão subjacentes à avaliação deste tipo de política, bem como os modos como se avalia e se receciona e as suas influências na ação organizada.

A investigação permite evidenciar o carácter multissituado da avaliação caracterizada por procedimentos que envolvem referenciais, mediações, instrumentos e regulações multiformes e multipolares. Procedimentos que resultam por um lado, da complexidade de articulação dos diferentes referentes no confronto entre a afirmação

das particularidades e tendências normalizadoras e, por outro, da recomposição do papel do Estado.

Palavras-chave: políticas públicas, avaliação, ensino de música

Abstract

The music education is a composite, reticular and complex field situated at the crossroads between the worlds of education and training and the arts worlds and culture. This dual referentiality, generate multiple ambiguities, inconsistencies and paradoxes, but also virtues that are not always included in the assessment of public policies for this sector of artistic training. The diversity of actors (public, private and third sector) and referents converge in the evaluation of policies in which the principles of verticality and linearity procedures are confronted by the dominant horizontality and roundness of interdependencies and interactions.

This paper is the result of a research inserted into the doctoral dissertation located within the public policy analysis and administration of education. From a wide range of interviews with actors from scenes of government, artistic and formative, between 1972-2009, as well as analysis of interventions in parliament and press articles, we seek to understand, describe, analyze and interpret the ways they process the different types of impulses that underlie the evaluation of this type of policy and the ways of evaluating and reception influences organized action.

Research allows us to highlight the multi-set of evaluation procedures characterized by involving multiform and multipolar references, mediations, instruments and regulations. Procedures that result on the one hand from the complexity of articulation of different referents, in the confrontation between the statement of the particularities and the normalizing tendencies, and, on the other hand, from the recomposition of state's role.

Keywords: public policies, evaluation, music education


Introdução

O ensino de música é um campo compósito, complexo e reticular situado no cruzamento entre os mundos da educação e da formação e os mundos das artes e da cultura. Esta dupla referencialidade abrange modalidades, territórios e finalidades diferenciadas e fragmentadas, bem como os tipos de saberes que aborda, mais técnicos, criativos ou investigativos. Por outro lado, a educação e formação que não se joga apenas nos espaços e nos tempos da escola mas em territórios multipolares em que interagem uma diversidade de atores públicos, privados e do terceiro sector (nacionais, locais e internacionais) em redes diferenciadas de sentidos e onde se confrontam e complementam olhares, saberes e experiências.

Nestas complexidades, a diversidade de atores e de referentes confluem na construção, implementação e avaliação das políticas formativas e organizacionais, em que os princípios de verticalidade e de linearidade dos processos são substituídos pela horizontalidade e circularidade das interdependências e das interações dos diversos atores nos processos de construção e de avaliação de políticas (Barroso *et al.*, 2007; Delvaux, 2007; Lascoumes & Le Gales, 2004). Isto conduz a que todos estes processos sejam dificilmente enquadrados em modelos predominantemente burocratizantes e uniformizadores.

Este texto, parte de uma investigação inserida na dissertação de doutoramento situada no âmbito da análise das políticas públicas e da administração da educação, o trabalho empírico abrangeu um conjunto alargado de entrevistas a atores das cenas da governação, artística e musical e formativa (superior e não superior), bem como a recolha e análise de diferente tipo de documentação oriundos dos debates parlamentares e de artigos publicados na imprensa entre 1972-2009. A metodologia utilizada, inscrita na investigação qualitativa e num paradigma compreensivo, compreendeu diferentes tipos de procedimentos e processos analíticos (cf. Vasconcelos, 2011).

Nesta reflexão, defende-se a ideia de que a avaliação das políticas públicas no ensino de música decorre de processos situados em contextos complexos de ação pública caracterizada por um conjunto diversificado de multi-regulações que questiona



procedimentos avaliativos lineares e universais. Está dividida em duas partes. Na primeira, ainda que de um modo sucinto, problematizo a complexidade de ação pública no ensino de música. Na segunda, partindo do trabalho empírico desenvolvido, discuto a avaliação das políticas como um processo multipolar, onde coexistem multi-regulações diferenciadas e contraditórias, situado entre a standardização e as singularidades. Por último, umas breves considerações finais.

1. A complexidade da ação pública no ensino de música

Pensar as relações entre o Estado, a sociedade, o mercado e as artes na educação e na cultura é também pensar como é que os diferentes atores interagem num contexto marcado por uma tendência crescente da privatização dos serviços, da descentralização e da deslocação das responsabilidades do Estado para os planos locais e regionais e para sectores privados e/ou do terceiro sector, pelo incremento das agendas internacionais e da externalização das políticas públicas. A proliferação de visões e de ações cria não só um conjunto de tensões diversificadas como também influencia, direta e indiretamente, a condução e avaliação das políticas públicas num conjunto de interações diversificadas e muitas vezes conflituais.

Por outro lado, com o incremento da complexidade da vida social, cultural, económica e educativo-artística, o Estado fragmentou-se em diferentes tipos de estruturas políticas e administrativas com níveis de intervenção e funções distintas que interagem de diferentes modos com este tipo de ensino. Também a diferenciação e fragmentação crescente do tecido social, educativo e cultural conduziu a que a ação pública se caracterize pela *bricolage*, pela existência de redes, do aleatório, por finalidades múltiplas, pela heterogeneidade e transversalidade dos problemas, pelas mudanças de escala e de territórios (Lascoumes & Le Galès, 2004).

Deste modo, a multiplicidade dos atores sociais, artísticos, económicos, educativos e culturais envolvidos neste tipo de educação e formação artística, tendem a alterar as relações verticais entre o Estado, a sociedade e as organizações, baseado apenas na regulação e subordinação, no sentido de um relacionamento mais horizontal em que

se privilegia o diálogo, a participação e a diversidade de situações, referenciais e instrumentos de ação.

Assim, as políticas públicas neste ensino, sendo o resultado de interações, trocas e relações de poder entre uma pluralidade de atores, estão consubstanciadas em diferentes visões e “verdades” do campo de intervenção, percorrem o espaço e o tempo não só da sua conceptualização como também da sua implementação e avaliação. Existe uma cadeia multiforme de escalas em que a ação pública decorre e que implica a negociação entre diferentes instâncias situadas entre um plano mais micro, relacionado com os indivíduos e os territórios de formação, um plano intermédio relacionado com as comunidades locais, por exemplo, e um plano mais macro situado nas instâncias transnacionais, num contexto de “políticas multi-níveis”. Políticas que, como processo resultante de lógicas não lineares e verticalizadas são tributárias das políticas públicas anteriores e das rotinas institucionais dominantes, assim como de políticas conexas ou mesmo afastadas que influenciam as políticas para este setor e que pressupõem a existência de “narrativas partilhadas” (Postman, 2002) de ideias e valores. Ideias e valores que advêm de proveniências diversas e que interagem na definição e operacionalização das políticas, nos modos como os diferentes tipos de atores constroem os sentidos e as diferentes visões do mundo e que não estão adstritas nem se identificam apenas com o discurso e tomada de posição de determinadas elites e especialistas (Blondiaux, 2008).

Isto significa colocar em causa não só “a maneira correta de avaliar e solucionar determinados problemas” como também a ideia de um determinismo estrutural, artístico social, formativo, artístico e cultural, em que as avaliações e soluções são contingente, muitas vezes indeterminadas e arbitrárias (Crozier & Friedberg, 1977: 13). Em síntese cinco características principais podem ser destacadas na governança do ensino de música: (1) uma arquitetura estrutural, social e artístico-educativa policentrada, debilmente articulada, em que os processos e os resultados a obter através de determinadas políticas são relacionais, dialógicos e imprevisíveis; (2) a interdependência entre os diferentes atores públicos, privados e do terceiro sector que, através de racionalidades negociadas, dependem entre si para atingir

determinados objetivos e recursos para o desenvolvimento de projetos educativos, artísticos, culturais e de intervenção comunitária; (3) a existência de um conjunto de relações e intenções com determinados níveis de estabilidade e/ou de institucionalização, a par de níveis de informalidade e intermitência; (4) os meios utilizados para as tomadas de decisão e o cumprimento dessas mesmas decisões são alicerçados na confiança mútua e num sentimento de obrigação política e artístico-educativa e cultural que dá lugar a construção negociada das regras de jogo e as suas reestruturações e (5) a não existência de um centro capaz de determinar em exclusivo os processos, procedimentos e decisões políticas resulta, por um lado, num elevado grau de autonomia das redes em relação ao Estado e, por outro, na sua capacidade de autogoverno.

2. Da avaliação como processo multissituado e multirregulado: convergências, divergências e mudanças

As políticas do ensino de música e a sua avaliação estão sujeitas a diferentes tipos de pressões e de transformações internas e externas de natureza política, social, económica, artística e cultural, que se traduzem no incremento da complexidade e na alteração nos processos de regulação. Processos que se situam no cruzamento entre dois modelos “antagónicos e complementares” (Afonso, 2003: 50).

Por um lado, um modelo “vertical”, assente na regra e na lei e, por outro, modos mais horizontais. No primeiro caso, o poder é exercido pela autoridade, hierarquia e regulamentação formal, através do quadro legal emanado das instâncias do Estado e da administração, das instâncias do governo das instituições de formação e do “quadro regulamentar”, mesmo que com características mais informais, produzido pelas instituições e pelos professores. No segundo caso, o poder é exercido num quadro de influências diferenciadas através de ajustamentos mútuos de natureza difusa. Estes dois modelos coexistem numa tensão permanente e com uma expressão diversificada e variável, consoante os contextos e as ações políticas concretas.

As características particulares de cada uma das componentes que constituem as políticas do ensino de música apresentam também diferenças e divergências nas políticas seguidas. Por exemplo, existem subsistemas, “ensino especializado de

música” no âmbito superior e não superior que atribuem uma maior relevância ao mercado artístico e formativo, à “aura” de determinados professores como reguladores dos processos formativos e da “qualidade e visibilidade” da formação, enquanto outros, a formação de professores, p. ex., o relevo se situa mais no plano relacionado com a regulação estatal.

Isto configura os processos de receção, tradução e de avaliação destas políticas, em que existe uma “hibridação” aos níveis institucional, organizacional e simbólico das realidades de cada subsistema, que se prende com os cruzamentos de várias lógicas e orientações dentro de uma mesma política, e que se traduz em algumas contradições, sob o ponto de vista da articulação entre as políticas globais e sectoriais e sob o ponto de vista dos resultados. Por exemplo, enquanto as escolas não superiores do “ensino especializado de música” a sua avaliação formal é muito limitada, no entanto, a possibilidade dos pais e encarregados de educação poderem “escolher livremente” a instituição de formação, bem como as escolas poderem escolher os estudantes, evidencia que as lógicas de mercado e da competição, mesmo que não reconhecidas enquanto tal, se apresentam como instrumentos de regulação.

Também sob o ponto de vista local e regional, a regulação da educação artístico-musical caracteriza-se pelo incremento de processos de multirregulação que têm origem num conjunto cada vez mais alargado de atores (Estado, instituições regionais e locais, mecanismos de mercado, por exemplo) que assumem diferentes tipos de papéis e um incremento nos meios e dispositivos situados entre práticas burocráticas e hierarquizadas de controlo e de autonomia e dispositivos pós-burocráticos (Kernaghan, 2000), com a partilha de práticas, de recursos e modos de auto-organização. Estes diferentes atores tendem a traduzir a sua missão e ação política, formativa e artística de um modo autónomo em relação aos outros. “Autonomia”, que, se por um lado pode facilitar uma maior adaptação dos atores às particularidades de cada contexto e de cada instituição formativa, por outro, torna-se uma fonte potencial de incoerência e de confronto entre os atores nos vários níveis em que desenvolvem as suas atividades.


Neste contexto, podem ser identificados cinco aspetos relevantes nas transformações da avaliação e da regulação das políticas da educação artístico-musical: (a) a diversidade de dispositivos e dos níveis de controlo da ação; (b) o incremento da regulação pelo mercado; (c) o incremento dos atores e do controlo social e cultural; (d) o hibridismo da profissionalidade artístico-docente e (e) o incremento da externalização.

A diversidade de dispositivos e dos níveis de controlo da ação

A diversidade de dispositivos e dos níveis do controlo da ação resulta em grande medida da conjugação de dois tipos de fatores: as transformações sócio históricas, em particular no que se refere às políticas curriculares, e a proliferação das atividades artísticas e musicais, no âmbito das políticas culturais.

A “tradição histórica” consolidou uma oferta educativo-artística centrada no “ajustamento mútuo” das lógicas de ação dos atores. A esta “tradição histórica” contrapõe-se a procura do reforço do controlo estatal que se manifesta por um lado, através do estabelecimento de um currículo nacional de aplicação obrigatória para todas as escolas públicas e particulares e em que a exigência de regras estritas de avaliação dos estudantes e uma certa padronização das práticas docentes e, por outro, os mecanismos reguladores são manifestamente insuficientes, compósitos e contraditórios para que se cumpram estes desígnios deixando uma margem de autonomia, mesmo que “clandestina”, às instituições de formação, potenciando a gestão das políticas de formação centradas ao nível de cada escola, sem que haja uma “autoridade local de educativo-artística” que assegure esse controlo.

Estas intervenções confrontam-se com políticas contraditórias de coordenação e de avaliação “que denotam um impasse caracterizado pela retórica política do Estado Avaliador e pela prática gestionária do Estado Educador” (Afonso, 2003, p. 57), situadas entre a existência de “regras rígidas”, em termos gerais da formação do sistema educativo, do currículo aos exames e à avaliação externa, e regras informais na escolha dos reportórios, na elaboração dos programas de formação, nos dispositivos



internos de seleção e de avaliação dos estudantes, nas “bolsas de horas”, e outro tipo de dispositivos, que permitem o desenvolvimento das políticas educativo-artísticas. Paralelamente a este controlo por parte das instâncias do governo e da administração central e regional, existe um outro tipo de dispositivos que advém das políticas artístico-culturais (locais, nacionais e transnacionais), que desempenham um papel determinante no controlo social e cultural deste tipo de formação, em particular dispositivos de natureza simbólica. O desempenho artístico dos estudantes, mais do que académico, e a sua valorização social e cultural, bem como a sua participação em determinados tipos de eventos e de espaços onde se realizam as atividades artísticas, apresentam-se como fatores que se consideram valorizadores das políticas de formação ministrada. E estes desempenhos são mobilizados pelos atores como dispositivo técnico-político para confrontar os dispositivos mais convencionais utilizados pelas diferentes instâncias da administração do Estado.

O incremento da regulação pelo mercado

Embora existam dispositivos formais que privilegiam uma lógica de regulação assente nos normativos legais, o incremento da regulação pelo mercado apresenta-se como uma tendência que se alicerça, e que cruza vários fatores nos planos da educação e da cultura. Por um lado, apesar da existência de uma “carta escolar”, por exemplo, ela dificilmente tem expressão no âmbito de formações a nível não superior atendendo à abrangência inter-territorial que caracteriza este tipo de política formativa. Isto é, ao contrário de outro tipo de ensino, em que existe um território relativamente delimitado de intervenção das instituições de formação, a educação artístico-musical, nas suas várias valências e níveis de formação, esta delimitação corresponde a um território mais alargado que poderá abranger e intersectar diferentes tipos de escolas num dado território. Também no que se refere à formação superior, as instituições são procuradas por estudantes de vários pontos territoriais, mesmo se se pensar no caso dos objetivos “aparentemente mais locais” do ensino superior politécnico, a abrangência dos estudantes corresponde ao todo nacional.

Por outro lado, a regressão demográfica, a par dos níveis de conclusão de uma formação secundária e o crescimento das escolas de formação que se traduz num “excesso” de oferta, incrementa a “captação” de estudantes e a competição entre as instituições de formação num movimento aparentemente paradoxal. Movimento este em que as instituições procuram estudantes “com maior potencial” para os desempenhos artísticos e, simultaneamente, no caso por exemplo do ensino superior, este “maior potencial” fica sujeito à necessidade de se cumprir determinadas metas de estudantes inscritos.

Ora, a necessidade de incrementar a “captação” dos estudantes conduz a uma abordagem em que a prestação do serviço público educativo-artístico se centre no “marketing” dos “melhores professores”, na “qualidade e excelência” da formação e na capacidade do desenvolvimento de atividades artísticas e musicais que dinamizem e promovam a visibilidade das instituições, dos seus formadores e da formação. O controlo social e cultural sobre as instituições é assegurado pela competição entre as escolas e as formações e pela capacidade destas constituírem um corpo docente com notoriedade no âmbito artístico, cultural e científico. Estas dinâmicas são incentivadas quer pelas políticas internas das instituições de formação, quer pela parte das instâncias do Estado, quer pela parte das instâncias artísticas e musicais.

O hibridismo da profissionalidade artístico-docente

A formação inicial e contínua de professores no âmbito artístico-musical apresenta duas características principais. Por um lado, a sua inclusão no âmbito do ensino superior é tardia e muito centrada em dimensões técnico-instrumentais e que tem subjacente a centralidade do músico como requisito fundamental para o exercício da profissão docente. Por outro lado, a formação contínua, também ela deficitária, é transferida em larga medida para entidades promotoras de atividades artísticas (instituições, festivais de música, por exemplo) que desempenham, muitas vezes, um papel de substituição do Estado e de outras entidades formadoras.

Estas características confrontam-se com o controlo da gestão do pessoal docente que se exerce num quadro em que intervêm dispositivos que apresentam características

opostas. O modelo burocrático predominante, o recrutamento e a gestão da carreira docente está centralizada no plano da administração do sistema educativo, num quadro em que os docentes são funcionários do Estado, “escolhidos”, muitas vezes pelas instituições, e nomeados centralmente para o exercício de funções ao nível das instituições educativo-artísticas locais, mas que exercem ação formativa numa relativa autonomia quer perante a direção dos estabelecimentos quer perante as normas emanadas do poder central e regional.

Ora este tipo de confrontos esboça uma aproximação a uma regulação pelo mercado uma vez que os atores do “terreno” (instituições, músicos, professores) têm um papel importante na provisão da formação sem que, contudo, esta formação englobe as várias dimensões da profissionalidade dos docentes da área artística, o que tem um impacto significativo nesta área das políticas da educação artístico-musical.

Disto emerge um “modelo artístico-profissional” em que a regulação da carreira se faz através de um controlo social, cultural e artístico mais do que por mecanismos burocratizados. Controlo este em que o centro está na capacidade de “atrair” e “formar músicos de qualidade”, conduzindo a que os órgãos de governo das instituições de formação deem uma margem alargada de autonomia aos seus docentes, no âmbito da construção e gestão do currículo assim como da participação dos estudantes na vida musical local ou nacional. Daqui decorre a permanência da ideia de autonomia no recrutamento dos docentes para as diferentes instituições de formação, e que de diferentes modos se procura concretizar, tendo em vista a construção e a implementação de uma “política de pessoal docente” própria que corporize determinadas ideias e projetos dos órgãos de governo das instituições de formação.

O incremento dos atores e do controlo social e cultural no governo das instituições de formação

No que se refere ao desenvolvimento de parcerias no contexto local podem ser identificados dois tipos de fenómenos diferenciados e paradoxais: a centração das instituições e o alargamento dos atores que, de modos diferenciados, se envolvem direta e indiretamente com as instituições.

Contudo, esta tendência generalizada confronta-se com os poderes internos das organizações de formação que, por razões diversas, se movem numa perspetiva que conjuga a “autorreferencialidade” interna e sistémica, em relação às outras escolas e à cena artística e musical. E esta “autorreferencialidade” manifesta-se nas dificuldades se integrarem nas políticas institucionais elementos oriundos das comunidades locais, mesmo que com elas interagem de um modo continuado, quer em termos formais ou informais.

Paradoxalmente, as instituições locais desempenham papéis relevantes no âmbito do apoio à formação artístico-musical. As autarquias, por exemplo, desenvolvem políticas no âmbito da educação, cultura, juventude e de animação sociocomunitária, escolar e cultural que se concretizam através não só de financiamentos a projetos específicos como também através da disponibilização de recursos diferenciados que potenciam a inserção social e cultural dos projetos formativos das instituições (Ferreira, 2004; Pinhal, 2006). Estas intervenções contribuem para um controlo informal do currículo e das atividades realizadas (Barroso, 2002). Por sua vez, o controlo social dos pais manifesta-se sobretudo pela inscrição, escolha da escola e pela movimentação dos estudantes nos vários ciclos de formação.

O incremento da externalização

A “contaminação” das políticas educativas e culturais (Steiner-Khamsi, 2004) e das práticas artísticas e formativas é um fenómeno transversal que percorre os mundos das artes, da cultura e da formação artística. Por um lado, os fenómenos migratórios na sociedade portuguesa constituem, ao longo de todo o século XX “um importante fator de transformação social e cultural, com fortes implicações para a configuração das práticas da música e dança” desempenhando “um papel ativo em domínios restauro como o comércio, a construção e de instrumentos musicais, a edição de música, o ensino, a investigação e a prática de música e da dança” contribuindo “ativamente para a difusão de novas linguagens e repertórios musicais, transformando profundamente a paisagem cultural e sonora do país” (Cidra, 2010, p. 773). Por outro, o “apelo”, “fascínio” e a “atratividade” dos grandes centros, numa espécie de

“imaginação ao centro” acaba por ser um elemento operatório das práticas políticas, artísticas e formativas presentes nos diferentes tipos de atores que participam direta e indiretamente na educação artístico-musical.

Processos complexos que se consubstanciam através de formas diferenciadas situadas entre (a) a ação direta de atores que, tendo obtido formação no estrangeiro ou lá desenvolvendo trabalho, apropriam modelos e procuram disseminá-los; (b) a integração de artistas nas atividades musicais e de formação; (c) os referenciais contidos em obras, autores, e correntes político-musicais, estéticas e culturais; (e) a importação atividades artístico-musicais e de projetos de intervenção educativo-artísticos.

Ora, estes diferentes processos influenciam os modos de regulação, quer em termos globais, por parte da cena governativa e administrativa, quer em termos mais locais, por parte de diferentes atores e organizações formativas, incrementando regulações múltiplas e policentradas que exercem, muitas vezes, um controlo simbólico poderoso, quando comparado com os mecanismos de controlo mais convencionais, com consequências práticas no âmbito dos diferentes tipos de ajustamentos mútuos e nas heterarquias que se constroem no plano regulatório.

Em síntese, pode concluir-se que existe uma dominante centrada no reforço de outros modos de controlo e de responsabilização das instituições de formação que estão para além dos mecanismos predominantemente burocráticos protagonizados pela Estado e Administração (Formosinho *et al.*, 2005). Isto significa “uma retração do papel do Estado central na prestação direta do serviço de educação [artístico-musical] e um enfraquecimento do uso de estratégias centradas na produção normativa e no controlo de meios e de procedimentos” (Afonso, 2003, p. 76) e um incremento de lógicas e de estratégias assentes na “qualidade” das instituições e das formações.

Por outro lado, num plano mais informal do controlo social e cultural das instituições e das formações os mecanismos de regulação são consubstanciados através das lógicas de ação dos atores locais no plano das políticas curriculares, da gestão do fluxo dos estudantes, das políticas docentes e da intervenção comunitária através das atividades artísticas. Ora, este tipo de mecanismos parece evidenciar que o trabalho desenvolvido

se centra mais na construção de ordens locais para a coordenação da ação formativa e artística “do que nas regulamentações mais imperativas oriundas da administração da educação” (Idem)

3. Considerações finais

O ensino de música inscreve-se no que se pode designar por “estrutura rizomática”, por oposição a uma “estrutura em árvore” (Wilson, 2002). Contudo, o pensamento dominante de diferentes atores (políticos, intelectuais, burocratas, professores e investigadores) inscreve-se numa perspetiva de segmentação da realidade em que se classificam, planificam e programam as escolas e as instituições artísticas e culturais no sentido de atingir determinados objetivos mensuráveis. Conceptualizar as artes e a cultura, assim como a formação artística, como “estruturas em árvore” quando elas são rizomáticas e anti estruturais, caracteriza uma visão redutora dos fenómenos complexos contribuindo para o desenvolvimento de políticas falhadas.

Aquilo que, comumente, o poder político e ministerial e determinados sectores intelectuais, académicos e formativos caracterizam como problemas, por não se integrarem numa determinada ordem, é o que caracteriza este tipo de educação e formação, em que o “estrutural e o antiestrutural; o alto e o baixo; o ortodoxo e o subversivo, o nacional e o local; o institucional e o anti-institucional; o *top-down* e o *bottom-up*; os interesses conflituais, valores e metas das escolas e das instituições culturais – todas as forças opostas – são as características permanentes no interior da paisagem cultural e, neste sentido, importa, mais do que procurar anular os paradoxos, potenciar as oportunidades presentes nos conflitos de interesses” (Wilson, 2002, p. 211).

Deste modo, importa interrogar os modelos dominantes potenciando a diferenciação de modos de organizar as instituições e a formação. Se os sistemas educativos foram pensados tendo como ênfase a standardização e a conformidade em relação a um conjunto de procedimentos, modos de organização e desenvolvimento curricular, numa determinada “gramática escolar” (Tyack & Tobin, 1994), na “dificuldade de assunção de lógicas diferenciadoras como forma de construção de igualdades”

(Vasconcelos, 2002), em que existe o predomínio da duplicação do mesmo no mesmo, em que a política emanada do Estado e de diferentes atores das instituições formativas procuram organizar e avaliar a formação artística e artístico-musical como se fosse uma só.

Ora o subsistema do ensino de música é tanto mais rico quanto maior for a sua diversificação e diferenciação num quadro de autonomia e de pilotagem. Autonomia que permita o desenvolvimento de projetos formativos e culturais territorializados e distintivos e com formas organizacionais multifacetadas. Pilotagem, de modo a evitar a sua fragmentação, assim como modos de regulação que corrijam as assimetrias territoriais, culturais, estéticas, formativas, profissionais. O que pressupõe a passagem de um paradigma assente na centralização e na homogeneidade para um caminho de descentralização e reconhecimento da heterogeneidade e da complementaridade, quer se pense em termos das políticas centrais, quer nas políticas das instituições de ensino e das instituições culturais.

Referências bibliográficas

- Afonso, N. (2003). A regulação da educação na Europa: do Estado Educador ao controlo social da Escola Pública. In J. Barroso (org.). *A Escola Pública. Regulação. Desregulação. Privatização*. Porto: Edições ASA, pp.49-77.
- Barroso, J.; Carvalho, L. M.; Fontoura, M. & Afonso, N. (2007). As Políticas Educativas como objecto de estudo e de formação em Administração Educacional. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 04, pp. 5-20. Disponível em <http://sisifo.fpce.ul.pt>.
- Barroso, J. et al (2002). *Analyse de l'évolution des modes de régulation institutionnalisée dans le système éducatif du Portugal*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Disponível em <http://www.fpce.ul.pt/centros/ceescola>.
- Blondiaux, L. (2008). *Le nouvel esprit de la démocratie*. Paris: Seuil.
- Cidra, R. (2010). Migração, Música. In S. Castelo-Branco, (dir.). *Enciclopédia da Música em Portugal no Século XX (L-P)*. Lisboa: Temas e Debates e Círculo de Leitores, pp. 773-793.
- Crozier, M. & Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le Système*. Paris: Éditions du Seuil.

Delvaux, B. (2007). Public action, or studying complexity. In B. Delvaux & E. Mangez (ed). *Literature reviews on knowledge and policy, Rapport de recherche*, pp.60- 87. Disponível em <http://www.knowandpol.eu>.

Ferreira, F. I. (2004). Educação e local: animação, gestão e parcerias. In J. A. Costa, A. Neto-Mendes & A. Ventura (orgs.) *Políticas e gestão local da educação*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 61-91.

Formosinho, J. et al. (2005). *Administração da educação. Lógicas burocráticas e lógicas de mediação*. Porto: Edições ASA.

Kernaghan, K. (2000). The post-bureaucratic organization and public service. *International Review of Administrative Science*, Vol. 66 No. 1, pp. 91-104.

Lascoumes, P. & Le Galès, P. (2004). Introduction – L'action publique saisie par ses instruments. In P. Lascoumes e P. Le Galès (dir). *Gouverner par les instruments*. Paris: Sciences Po Les Presses, pp. 11-44.

Pinhal, J. (2006). A intervenção do município na regulação local da educação. In J. Barroso (coord.). *A regulação das políticas públicas de educação*. Lisboa: Educa, pp. 99-128.

Postman, N. (2002). *O Fim da Educação. Redefinindo o Valor da Escola*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.

Steiner-Khamsi, G. (2004). Blazing a trail for policy theory and practice". In G. Steiner-Khamsi, (ed.). *The Global Politics of Educational Borrowing and Lending*. New York: Teachers College Press, pp. 201-220.

Tyack, D. & Tobin, W. (1994). The grammar of schooling: Why has been so hard to change? *American Educational Research Journal*, n.º 31 (3), pp. 453-479.

Vasconcelos, A. Â (2011). *A educação artístico-musical: cenas, atores e políticas*. Dissertação de doutoramento. Disponível em http://repositorio.ul.pt/10451/4788/22/ulsd061682_td_tese.pdf.

Vasconcelos, A. Â. (2002). *O Conservatório de Música: professores, organização e políticas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional

Wilson, B. (2002). Arts and Cultural Educational Policy in Europe: conflicts between Official Structures and Anti-structural Forces. In Cultuurnetwerk Nederland. *A Must or*



a-Muse - Conference Results Arts and Culture in Education: Policy and Practice in Europe, Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland, pp. 206-213.

Desenvolvimento do conceito de ângulo: Um estudo no 5.º ano de escolaridade

MARISA ISABEL BERNARDO

Escola Básica 2,3 António Sérgio

marisaisabelbernardo@hotmail.com

MARGARIDA RODRIGUES

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa

margaridar@eselx.ipl.pt

Resumo:

A investigação em curso visa compreender a influência da implementação de um conjunto de tarefas no desenvolvimento do conceito de ângulo em alunos do 5.º ano de escolaridade, procurando responder às seguintes questões: a) Que concepções revelam alunos do 5.º ano de escolaridade relativamente ao conceito de ângulo?; b) Que estratégias utilizam os alunos do 5.º ano de escolaridade na exploração das tarefas utilizadas?; e c) Que aspetos do conceito de ângulo são desenvolvidos pelos alunos através da realização das tarefas propostas? A presente comunicação incide na primeira questão do estudo.

Optou-se por uma abordagem metodológica qualitativa de paradigma interpretativo com a modalidade de experiência de ensino. Selecionou-se quatro alunos para constituir o grupo-alvo. Procedeu-se à avaliação diagnóstica das concepções de ângulo dos quatro alunos através da realização, no 1.º Período do ano letivo de 2011/12, de entrevistas clínicas semiestruturadas individuais, gravadas em vídeo. Além das entrevistas, foram usadas, como técnicas de recolha de dados, a observação participante das aulas, videogravadas, bem como a análise de documentos. Para analisar os dados, foram elaboradas categorias analíticas.

Os resultados relativos à avaliação diagnóstica evidenciam concepções erradas de ângulo e respetiva amplitude: (a) os ângulos são os lados de polígonos (1 aluna); (b) o comprimento dos segmentos representativos dos lados está relacionado com o tamanho dos ângulos (2 alunos); (c) o comprimento do arco marcando o ângulo está relacionado com o tamanho dos ângulos (3 alunos); (d) nos polígonos côncavos, são

ângulos apenas os de amplitude inferior a 180° (3 alunos); (e) em figuras que não são polígonos, os ângulos são os espaços entre os segmentos de reta e as linhas curvas (1 aluno); (f) o ângulo é a área entre dois segmentos representativos dos lados (4 alunos); e (g) os ângulos retos são apenas os posicionados na posição usual horizontal/vertical (1 aluna).

Palavras-chave: conceito de ângulo; concepções matemáticas; avaliação diagnóstica

Abstract: The ongoing research aims to understand the influence of the implementation of a set of tasks in the development of the concept of angle in 5th grade students, trying to answer the following questions: a) What conceptions of angle reveal 5th grade students?; b) What strategies do 5th grade students use in tasks exploration?; and c) What aspects of the concept of angle are developed by students through the realization of the proposed tasks? This communication focuses on the first question of the study.

We opted for a qualitative approach of interpretive paradigm with the use of teaching experiment. Four students were selected to constitute the target group. We did the diagnostic evaluation of angle conceptions of these four students by conducting videotaped individual semi-structured clinical interviews, in the 1st Period of 2011/12. Besides the interviews, we used the participant observation of videotaped classes and the analysis of documents, as techniques of data collection. To analyze the data, analytic categories were developed.

The results for the diagnostic evaluation reveal misconceptions of angle and of angle amplitude: (a) the angles are the polygon sides (1 student); (b) the length of the segments representing the angle sides is related to the size of the angles (2 students); (c) the arc length marking the angle is related to the size of the angles (3 students); (d) in the concave polygons, only the angles with amplitude less than 180° are considered as angles (3 students); (e) in figures that there are not polygons, the angles are the spaces between straight segments and curved lines (1 student); (f) the angle is the area between the two segments representing the angle sides (4 students); and (g) the right angles are only perceived when placed in the horizontal/vertical usual position (1 student).

Keywords: concept of angle; mathematical conceptions; diagnostic evaluation

Introdução


O presente estudo visa compreender a influência da implementação de um conjunto de tarefas no desenvolvimento do conceito de ângulo em alunos do 5.º ano de escolaridade. Sendo o conceito de ângulo central na construção do conhecimento geométrico, e simultaneamente difícil de ser aprendido e ensinado, apesar de constituir um tópico elementar da Geometria, as investigações recentes incidentes no mesmo ajudam a informar as práticas na sala de aula, com vista a enfrentar os problemas de ensino e de aprendizagem deste conceito. Assim, este estudo pretende contribuir para o desenho de um percurso didático que aponte possibilidades para que o ensino do ângulo obtenha uma dimensão ampla e adequada na aprendizagem dos alunos, já que tradicionalmente, existe uma abordagem estática a esta noção, resumindo-se o seu ensino à mera apresentação da definição e uso de instrumentos de medida.

A avaliação diagnóstica das concepções de ângulo dos alunos, feita através de entrevistas clínicas individuais a quatro alunos, selecionados pela diversidade de desempenho académico, orientou a preparação de um conjunto de tarefas que foram implementadas por uma das autoras numa das suas turmas de 5.º ano, com vista a desenvolver nos alunos uma compreensão mais aprofundada do conceito de ângulo, partindo dos dados obtidos nessa avaliação. O artigo apresenta os resultados da avaliação diagnóstica realizada.

Avaliação diagnóstica das concepções de ângulo

Concepções e tipos de avaliação

A avaliação, enquanto componente do currículo, pode ser concebida de diversos modos consoante a conceção que se tenha de currículo, tendo sido objeto de diversas conceptualizações durante o seu período breve de existência, no último século. Com efeito, a avaliação tem sofrido uma evolução, ao longo dos últimos tempos, no modo como é perspectivada e até operacionalizada, sendo possível identificar uma conceção: (i) técnica e instrumental, centrada em produtos, a partir de meados do séc. XIX, em



que a avaliação é vista como uma medida; (ii) de congruência entre os objetivos e os desempenhos dos alunos, nos anos 40; (iii) de julgamento de especialistas; e (iv) de interação social complexa, a partir dos anos 90, sendo esta uma concepção mais ampla, centrada nos processos, em que a avaliação é encarada como inscrita numa prática social, dinâmica e relacional com múltiplos significados, sejam de índole cultural, pedagógica ou política (Pinto e Santos, 2006).

O modelo de congruência é assumido por Tyler (1949), consistindo na verificação de resultados, através do confronto dos mesmos com o que se previa e que estava estabelecido nos objetivos definidos previamente. Esta concepção prescritiva de avaliação sofreu fortes críticas por não contemplar os resultados não previstos inicialmente nem fornecer informações que fundamentassem a tomada de decisões. No início da década de 70, surgem os primeiros sinais de uma mudança de paradigma, de uma avaliação prescritiva para uma avaliação 'iluminativa' (Parlett, 1975), colocando a ênfase na interpretação, na natureza qualitativa da avaliação que, por sua vez, visa a construção de modelos explicativos dos sistemas específicos em causa. Como defensores desta última corrente, encontramos Stenhouse (1981), ao sustentar que a avaliação deve integrar o desenvolvimento curricular ao iluminar e guiar o respetivo processo, e Sacristán (2000), que refere que a avaliação que enfatize o currículo contribui para a transformação do mesmo no curso do seu desenvolvimento dentro das condições escolares.

As diferentes funções da avaliação -- regulação dos processos de ensino e de aprendizagem; certificação; e seleção e orientação -- determinam diferentes modos de analisar os dados recolhidos, sustentados pelos diversos tipos de decisões que lhes são inerentes, e encontram-se associadas, respetivamente, aos diversos tipos de avaliação: formativa, certificativa e diagnóstica (Pinto e Santos, 2006).

Partilhando da perspetiva de avaliação como interação social e assumindo a dimensão pedagógica da avaliação, encaramos a avaliação diagnóstica, realizada no início do processo de ensino e de aprendizagem, como um tipo de avaliação que tem por função orientar a ação do professor. Este tipo de avaliação comporta quer a dimensão

de diagnóstico, quer a de prognóstico, e ambas as dimensões sustentam as decisões do professor de seleção e de orientação "em função de uma antecipação do futuro próximo do aluno em termos das suas competências para prosseguir determinados níveis de estudo subsequentes" (Pinto & Santos, 2006, p. 45).

Assim, a avaliação diagnóstica das concepções de ângulo realizada numa fase inicial do ensino dos ângulos pode permitir a elaboração de tarefas que visem o desenvolvimento nos alunos de aspetos conceptuais importantes relativos ao ângulo, partindo do modo concreto como os mesmos conceptualizam este objeto matemático. Tarefas construídas com base no conhecimento do professor das noções dos seus alunos poderão estimular nestes a transformação de concepções erradas em concepções fundadas numa compreensão mais aprofundada das propriedades inerentes aos diversos conceitos geométricos. Em suma, a avaliação diagnóstica visa

recolher informação que permite ao professor antecipar com a maior clarividência possível sobre a aprendizagem dos alunos e em segundo lugar reportar a progressão e os resultados das actividades precedentes, não para controlar o domínio dos conteúdos, mas sim para justificar as suas decisões de planificação. (Kraemer, 2008, p. 26)

Concepções de ângulo

Nos últimos tempos, tem vindo a estabelecer-se que o conceito de ângulo é multifacetado. Três classes da definição de ângulo surgem frequentemente na revisão da literatura: (a) a união de duas semirretas com a mesma origem; (b) a região formada pela interseção de dois semiplanos; e (c) uma rotação, operação que transforma uma semirreta noutra semirreta com a mesma origem (Mitchelmore & White, 2000). Outros autores têm preferido basear a sua classificação noutras propriedades do ângulo, observando, em particular, a diferença entre os aspetos dinâmico e estático do conceito (Close; Kieran; Scally, citados por Mitchelmore & White, 2000). Ressalta assim, que o conceito de ângulo é um conceito geométrico complexo e que depende do contexto em que é trabalhado, sendo esta uma das razões para a dificuldade dos alunos na sua conceptualização (Mitchelmore & White 1998; Matos, 1999).

De acordo com Bryant (2009), no processo de construção do conceito de ângulo, os alunos têm grande dificuldade em coordenar as várias facetas deste conceito e possuem uma variedade de concepções erradas, originando grandes obstáculos para a sua compreensão. No nosso quotidiano, experimentamos ângulos em muitos contextos diferentes e à partida não será fácil para as crianças relacionarem os ângulos encontrados em diferentes formas, sendo que algumas representações são mais compreensíveis que outras. Por exemplo, muitas vezes os ângulos são formados pelo encontro de duas linhas nítidas, como o canto de uma mesa, enquanto noutros, o ângulo é representado apenas por uma linha, como a inclinação de uma colina, em que uma linha é a própria colina e a outra é uma linha horizontal imaginária (Bryant, 2009).

Tendo em conta os níveis de Van Hiele (Hiele, 1999), e no caso do desenvolvimento do conceito de ângulo, segundo Wilson e Adams (1999), as crianças primeiro olham para os ângulos de uma forma holística. Assim que começam a reconhecer ângulos, os alunos reparam que um triângulo tem três ângulos, mas não se focalizam em nenhuma propriedade particular desses ângulos. Mais tarde, compreendem que a amplitude de um ângulo pode ser menor ou maior que a de um ângulo reto e começam a identificar propriedades e relações entre ângulos. O passo seguinte de desenvolvimento é trabalhar com essas relações, como por exemplo: um triângulo não pode ter mais que um ângulo obtuso porque os três lados têm que formar uma figura fechada.

Outros estudos realizados por diferentes autores apontam vários equívocos e mal-entendidos que existem no pensamento das crianças quando lidam com o conceito de ângulo. Matos (1999), num estudo que efetuou com alunos do 4.º ano e 5.º ano, identificou uma série de respostas “incorretas” para as questões de ângulo, como por exemplo: no reconhecimento de ângulos retos, agudos e obtusos em outras orientações que não a vertical/horizontal; concepção de ângulo como a área entre dois segmentos representativos dos lados; na identificação de ângulos com 180° e 360° ; na identificação de ângulos incorporados em diferentes tipos de figuras (os alunos reconhecem ângulos em lados curvos de uma figura e reconhecem melhor ângulos convexos do que ângulos côncavos); dificuldade em reconhecer um ângulo obtuso

como ângulo; imagem mental de ângulo é de ângulo reto e ângulo agudo; metaforicamente, os ângulos são pensados como letras, utilizando os símbolos “L” e “V”; na relação entre ângulos e voltas (alguns alunos fazem associações ao círculo e não realizam um quarto de volta ou com menos de 90^0). Estes resultados são convergentes com estudos de outros autores (Owens, 1998; Keiser, 2000; Magina & Hoyles, 2007; Fyhn, 2007; Munier & Merle, 2009). Também é referido que os alunos tendem a pensar que o comprimento dos segmentos representativos dos lados (semirretas) está relacionado com a amplitude do ângulo (Mitchelmore & White, 1998; Wilson & Adams, 1999; Fyhn, 2007; Munier & Merle, 2009). Em suma, o ângulo é um conceito complexo, podendo ser definido em vários contextos, e os alunos apresentam dificuldades na construção deste conceito.

Abordagem metodológica

Este estudo segue uma abordagem metodológica qualitativa de paradigma interpretativo com a modalidade de experiência de ensino. Optou-se por esta abordagem porque se enquadra num tipo de investigação onde se pretende conhecer profundamente as conceções dos quatro alunos em particular e também porque é utilizada quando se procura descrever ou obter determinada explicação interpretativa sobre alguma situação ou fenómeno educacional (Erickson, 1986).

Para a seleção dos participantes no estudo, privilegiou-se a escolha de alunos do 5.º ano de escolaridade do ensino básico, com aproveitamento geral diversificado e com uma atitude positiva em relação à escola. Seguindo estas orientações, selecionou-se quatro alunos de uma turma (a Isabel com aproveitamento fraco, o Rui e o Pedro, médio, e a Luísa, bom), cuja professora de Matemática desempenhou simultaneamente o papel de investigadora.

Tendo como objetivo o de recolher informação sobre as conceções dos alunos sobre o conceito de ângulo, procedeu-se a uma avaliação diagnóstica através da realização, no 1.º Período do ano letivo de 2011/2012, de entrevistas individuais, clínicas e semiestruturadas. Para Pires et al., citados por Moreira e Dominguez (1993) “a entrevista clínica é apenas um método de avaliação, mais especificamente, uma

técnica ou uma ferramenta por meio da qual se pode gerar dados com propósitos de avaliação” (p. 19). Procurou-se, assim, detetar preconceções existentes sobre o conceito de ângulo, com o propósito de utilizar os dados obtidos para a preparação de um conjunto de tarefas que levasse em conta tais conceções e procurasse facilitar a mudança conceptual.

Na entrevista clínica, é fixada uma hipótese à partida. Colocando o entrevistado na situação que corresponde a essa hipótese, o investigador suscita da parte dele a revelação de indícios e de informações que visam elucidar o problema colocado. (...) Trata-se, portanto, de um jogo de ações e de respostas, que, caso a entrevista seja bem orientada, conduzirá à elucidação do problema e à confirmação, ou não, da hipótese. (Pourtois & Desmet, citados por Lessard-Hebert, Goyette & Boutin, 1990, p. 164)

As entrevistas foram, assim, conduzidas através de um guião onde se encontravam uma série de questões, elaboradas com base em hipóteses decorrentes da revisão de literatura efetuada, e que foram sendo exploradas mediante as respostas orais e escritas dadas pelos alunos, bem como os seus gestos, com o intuito da investigadora compreender as conceções que os alunos apresentavam relativamente ao conceito de ângulo. A construção de algumas questões da entrevista foi baseada nos testes apresentados por Matos (1999). As entrevistas foram gravadas em vídeo e ocorreram em salas da escola onde se desenrolou o estudo. Após a sua realização, foram transcritas e os dados foram trabalhados, procedendo-se à elaboração de categorias analíticas com o objetivo de responder à questão apresentada neste artigo.

Análise e discussão dos resultados

Representação de ângulo

Ao ser-lhes proposto desenhar dois ângulos diferentes, todos os alunos desenharam um ângulo reto e um ângulo agudo, à exceção da Isabel que desenhou figuras geométricas (figura 1), identificando como ângulos os lados das figuras, como se pode verificar no extrato transcrito em baixo.

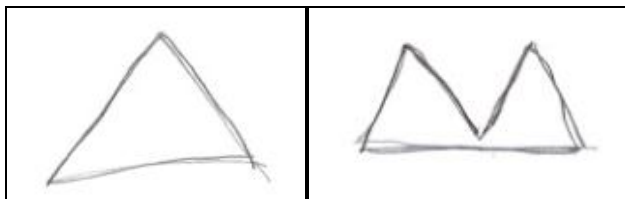


Figura 1 - Lados de figuras geométricas como representação de ângulos, pela Isabel

Inv.: (...) o que a professora te pede aqui é que tu desenes um ângulo qualquer.

Isabel (aluna): Posso desenhar um triângulo?! (*Afirmo com a cabeça que sim*)

Inv.: Então, tens aí um ângulo? (*A Isabel não responde*) Tens um ângulo?

Isabel: Não, tenho três!

Inv.: Então, diz-me lá quais são.

Isabel: É este.... (*Aponta com o dedo um dos lados do triângulo*)

Inv.: Podes marcar! Marca com o lápis o que tu dizes quais são os ângulos!

Isabel: É este....este e este.... (*Indica os três lados do triângulo*)

Pode-se assim inferir que dos quatro alunos entrevistados, três usam representações (desenhos) de exemplos prototípicos de ângulo e um não desenhou ângulos, tendo desenhado figuras geométricas. Mas o Rui representou o ângulo agudo não posicionado na posição usual horizontal/vertical (figura 2).



Figura 2 – Representação de um ângulo reto e de um ângulo agudo não posicionado na posição usual horizontal/vertical, pelo Rui

Identificação de ângulos incorporados em diferentes tipos de figuras

Na questão 4 do guião, era proposto assinalar ângulos em diferentes tipos de figuras: polígonos convexos, polígonos côncavos e figuras fechadas com linhas curvas. A Isabel identificou como ângulos, em todas as figuras, os segmentos de reta que as limitam, não assinalando como ângulo a linha curva de uma das figuras (figura 3).

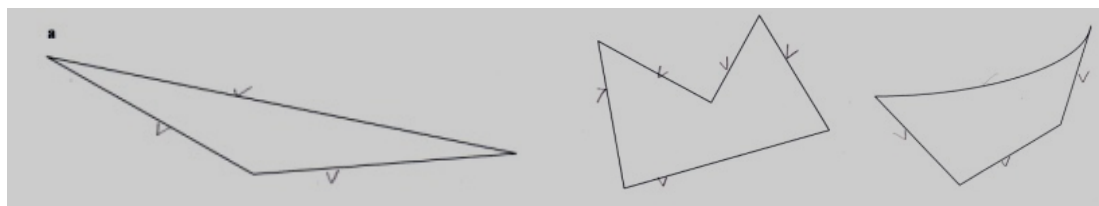


Figura 3 – Identificação, como ângulos, dos segmentos de reta que limitam as figuras, pela Isabel

Inv.: (...) vais marcar os ângulos que encontras nesta figura com a letra “v”.

(A Isabel assinala os segmentos de reta que limitam as figuras)

(...)

(A Isabel na figura fechada com uma linha curva, assinala-a como ângulo, mas depois apaga)

Inv.: Então, porque é que marcaste e depois decidiste que não era?

Isabel: Este está assim! *(Com o dedo contorna a linha curva da figura)*

Inv.: É uma linha?

Isabel: Curva!

No polígono convexo, os outros três alunos identificaram corretamente os ângulos, não se verificando o mesmo na identificação do ângulo interno de amplitude superior a 180^0 no polígono côncavo (figura 4): o Rui e a Luísa não o assinalaram e o Pedro, apesar de ter assinalado, no polígono, o ângulo interno superior a 180^0 , referia-se ao ângulo exterior (figura 5):

Inv.: E aqui? *(Refiro-me ao polígono côncavo)* Tu colocaste o “v” aqui! *(Aponto para o ângulo interno superior 180^0)* Onde está o ângulo?

Pedro: É este e este! *(O aluno com o dedo contorna os lados dos ângulos internos que têm um dos lados comum ao ângulo interno superior a 180^0)*
E também dá para fazer um assim... *(O aluno com o lápis contorna os lados do ângulo interno superior a 180^0 , mas aponta para o ângulo externo)*

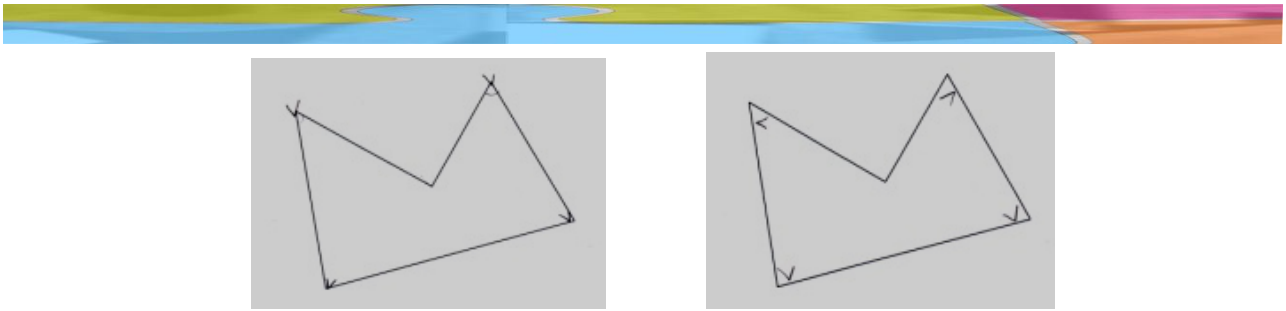


Figura 4 – Identificação dos ângulos no polígono côncavo, pelo Rui e pela Luísa, respectivamente

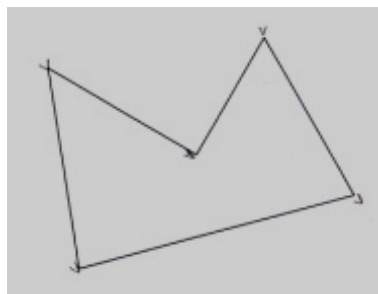


Figura 5 – Identificação dos ângulos no polígono côncavo, pelo Pedro

Nas figuras não-polígonos, a Luísa identificou corretamente, os ângulos existentes, não assinalando como ângulo o espaço entre um segmento de reta e uma linha curva (figura 6), ao contrário do Rui (figura 7).

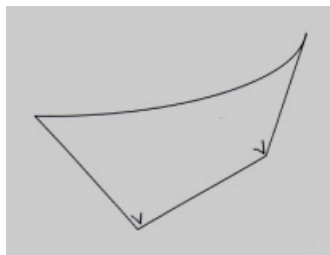


Figura 6 – Identificação correta dos ângulos em figuras não polígonos, pela Luísa

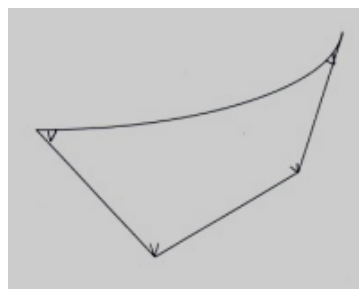


Figura 7 – Identificação incorreta dos ângulos em figuras não polígonos, pelo Rui

O Pedro referiu que para formar ângulos “tem de ser linhas retas”, mas assinalou como ângulo o espaço entre um segmento e uma linha curva, parecendo que percecionava o início da linha curva como reto (figura 8).

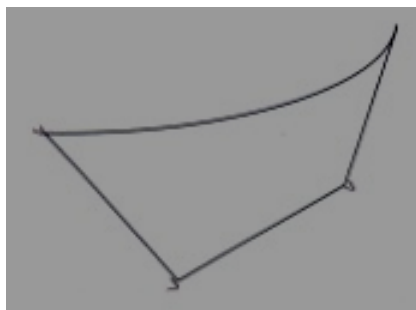


Figura 8 – Identificação dos ângulos em figuras não polígonos, pelo Pedro

À exceção da Isabel, que identificou incorretamente todos os ângulos nas diferentes figuras, o Rui, o Pedro e a Luísa identificaram de forma correta os ângulos inferiores a 180° nos polígonos convexos e côncavos. Nas figuras não-polígonos, só a Luísa identificou corretamente os ângulos existentes.

Conceção de amplitude de ângulo

Quando lhes foi proposto rodear os ângulos de maior amplitude, o Pedro e a Isabel assinalaram os ângulos que apresentavam os maiores segmentos representativos dos lados, a partir do critério de que a amplitude do ângulo aumenta com o comprimento dos segmentos representativos dos seus lados (Figura 9). Nas justificações às opções feitas, o Pedro referiu que as “arestas” são maiores e a Isabel, “estas linhas estão maiores”.

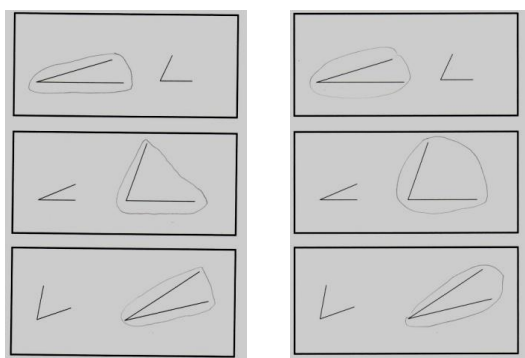


Figura 9 – Identificação dos ângulos de maior amplitude, pelo Pedro e pela Isabel, respetivamente

O Rui e a Luísa identificaram corretamente os ângulos de maior amplitude, fazendo até uma estimativa da sua amplitude (Figura 10). A Luísa referiu: “é um ângulo agudo e tem menos que 90° , mas este (*aponta para o 2.º ângulo da 1.ª caixa*) é quase um ângulo de 90° , mas tem mais...”.

Rui: Porque tem mesmo quase os 90° certinhos e este aqui não tem e também há a percentagem de ângulo. (*Na primeira caixa*)

Inv.: O que queres dizer com isso? Percentagem de ângulo?

Rui: Tem maior abertura e este não.

(...)

Rui: (...) e o ângulo deste aqui (*aponta para o ângulo da direita da segunda caixa*) está nos 85 por aí e este (*aponta para o ângulo da direita da primeira caixa*) em 65 e 70.

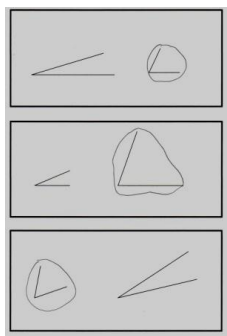


Figura 10 – Identificação correta dos ângulos de maior amplitude, pelo Rui

Na questão 11 do guião, era proposto aos alunos que rodeassem o ângulo de maior amplitude. Nesta questão, os ângulos estavam marcados com arcos de comprimentos diferentes. Apenas a Luísa identificou corretamente o ângulo com maior amplitude, referindo: “Escolhi este porque este tem o ângulo (*pausa*) os graus maiores do que este. Se nós formos a ver este está mais fechado e este aqui é mais aberto” (Figura 11).

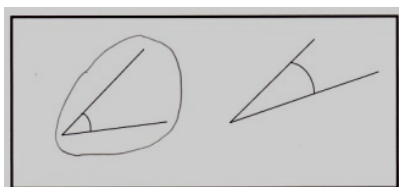


Figura 11 – Identificação correta do ângulo de maior amplitude, pela Luísa

Os outros três alunos identificaram incorretamente o ângulo com maior amplitude. A Isabel identifica o ângulo com maior amplitude a partir do critério de que a amplitude do ângulo aumenta com o comprimento dos segmentos representativos dos seus lados, ignorando os arcos. O Rui e o Pedro identificaram o ângulo maior como aquele que tem o arco com maior comprimento, fazendo referência ao espaço que compreende o arco.

Inv.: Agora é te pedido que rodeies o maior ângulo?

(O aluno assinala o segundo ângulo)

Inv.: Porque é que escolheste esse?

Rui: Porque está mais fechado e este tem um ângulo maior! *(Aponta para o segundo ângulo da caixa)*

Inv.: Qual é o ângulo que te estás a referir?

Rui: A este! *(Aponta para o segundo ângulo)*

Inv.: E aquele? *(Aponto para o primeiro ângulo)*

Rui: É mais pequeno!

Pedro: Este é o que tem mais dimensão, maior! *(Aponta para o segundo ângulo da caixa)* E dá para meter o ângulo mais...mais pa [sic] cá! Este aqui não dá assim tão bem!

Inv.: Dá para pôr o quê mais para cá? Explica lá essa tua ideia!

Pedro: Dá para meter.... O ângulo é maior aqui...o ângulo aqui está maior que este. *(Aponta o espaço que compreende o arco)*

Deste modo, dos quatro alunos, apenas a Luísa identificou corretamente os ângulos com maior amplitude e o Rui e o Pedro identificaram como maiores aquele que tem o arco com maior comprimento, considerando que se se alterar a posição do arco desenhado, também se altera o ângulo e a sua amplitude. Quer o Pedro quer a Isabel identificam como ângulos com maior amplitude aqueles cujo comprimento dos segmentos representativos dos seus lados são maiores.

Conceção de ângulo

Na questão 7 do guião, era proposto aos alunos que circundassem os pontos inseridos no interior de ângulos. Todos os alunos circundaram apenas os pontos inseridos na área entre os segmentos representativos dos lados (Figura 12). No primeiro ângulo rodearam os pontos E e F e no segundo ângulo rodearam os pontos G e F, à exceção da Luísa que rodeou também os pontos A e B.

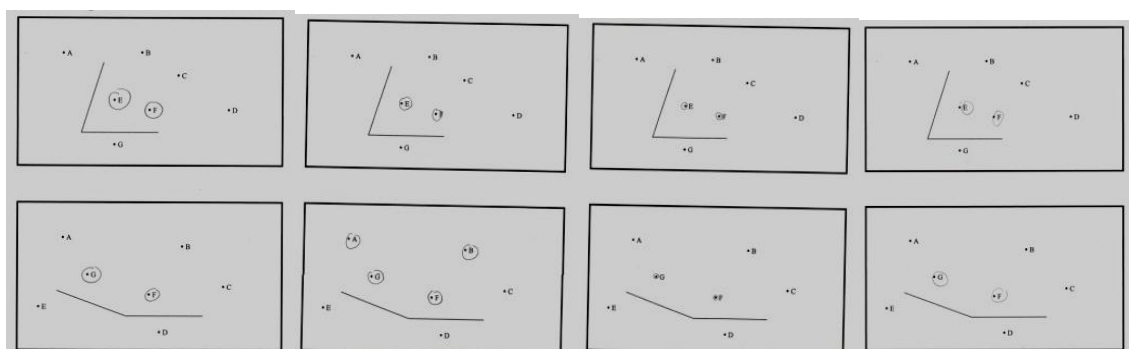


Figura 12 – Identificação dos pontos inseridos no interior de um ângulo, pelo Rui, pela Luísa, pelo Pedro e pela Isabel, respetivamente

O Rui diz que “o B e o C já estão um bocado mais afastados”; o Pedro, no segundo ângulo, refere que “se nós fizermos assim (*movimenta o lápis de forma a imaginar-se um terceiro segmento que une os outros dois segmentos*) eles estão cá dentro, eles ficam cá dentro.”. A Luísa chega a rodear no primeiro ângulo o ponto B, mas depois apaga, e quando questionada sobre o que fez, diz: “Porque o ângulo se fosse maior...se continuasse assim um bocadinho mais para cima (...) estas linhas mais para a frente, o B, o pontinho B, ia estar dentro!” (*com o dedo faz o gesto do prolongamento do segmento representativo de um dos lados do ângulo*). No segundo ângulo, a Luísa refere: “o F porque está aqui no meio (*aponta com o dedo para o interior do ângulo*), o B também e o G também. O A não está bem dentro do ângulo, mas ainda está...está quase fora do ângulo. Os outros estão lá dentro (*referindo-se aos que rodeou*)”.

O desempenho dos alunos evidencia que os mesmos conceberam o ângulo como uma superfície finita, isto é, como a área interior entre os dois segmentos representativos

dos lados, imaginando o fechamento dessa superfície, formando um triângulo, tal como representado na Figura 13.



Figura 13 – Concepção de ângulo como uma área limitada pelos segmentos representativos dos lados

Nenhum dos alunos teve a ideia de poder prolongar infinitamente os segmentos, sendo que, conceptualmente, não encararam os lados dos ângulos como semirretas. A Luísa, quando o faz, com gestos, é para justificar o que não circundou. A Luísa evidencia ter considerado para o ângulo obtuso toda a área delimitada por linhas imaginárias verticais a partir dos extremos dos segmentos representativos dos lados, tal como representado na Figura 14. Das respostas dos alunos também se pode inferir que apenas têm como referência os ângulos convexos, pois nenhum aluno colocou a hipótese dos pontos A, G (no ângulo agudo), e E e D (no ângulo obtuso) pertencerem ao ângulo côncavo.



Figura 14 – Concepção de ângulo com um interior limitado, pela Luísa.

Constância perceptual

Quando lhes foi proposto que circundassem os ângulos retos de entre um conjunto de ângulos representados numa malha quadriculada, o Rui e a Luísa (figura 15)

identificaram corretamente três, e o Pedro e a Isabel, dois (Figura 16), de entre os quatro ângulos retos, apresentados em diferentes posições.

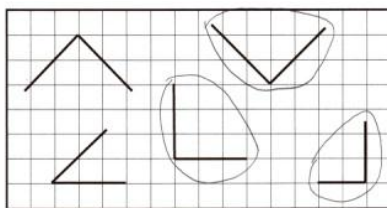


Figura 15 – Identificação de ângulos retos em diferentes posições, pela Luísa

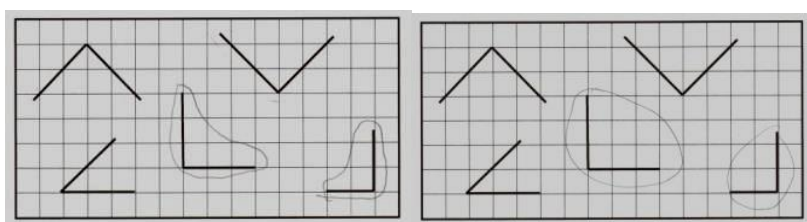


Figura 16 – Identificação de ângulos retos, pelo Pedro e pela Isabel, respetivamente

O Pedro, tal como a Luísa, movimentou a folha de papel, antes de assinalar os ângulos. Indicou apenas dois ângulos como retos, mas chegou a assinalar um terceiro ângulo que acabou por apagar e, ao justificar as suas escolhas, referiu que se pudesse mover a folha de papel, só um ângulo é que não seria reto.

Inv.: Então não é?

Pedro: Não!

Inv.: Porque é que no início estavas a rodear?

Pedro: Porque eu tava *[sic]* a vê-lo assim (*move a folha de papel*) e depois vi que era melhor vê-lo assim e não era...

Inv.: Então tens que ter sempre a folha direita?

Pedro: Sim, eu acho que é isso! Mas se pudermos vermos de todas as maneiras são quase todos, menos este (*indica o ângulo agudo*).

O Rui e a Luísa revelam alguma constância percetual relativamente ao ângulo reto. O Pedro não reconhece facilmente os ângulos retos não posicionados na posição usual

horizontal/vertical e a Isabel identificou apenas os ângulos retos representados na posição prototípica.

Conclusão

Um dos objetivos deste estudo foi o de recolher informação sobre as concepções dos alunos sobre o conceito de ângulo, procedendo-se a uma avaliação diagnóstica para compreender que concepções apresentavam relativamente a este conceito. Os alunos utilizam representações de exemplos prototípicos de ângulos (reto e agudo) e nenhum representa um ângulo obtuso, dando evidências de possuírem a imagem mental de ângulo correspondendo ao ângulo reto e ângulo agudo, sendo que um aluno (Rui) pensa metaforicamente nos ângulos como as letras “L” e “V” (Matos, 1999). Apresentam, ainda, dificuldades em assinalar ângulos em diferentes tipos de figuras, tal como nos estudos efetuados por Owens (1998), Keiser (2000) e Matos (1999). A principal dificuldade detetada foi na identificação do ângulo interno de amplitude superior a 180^0 no polígono côncavo, onde nenhum dos alunos o assinalou. Na figura não-polígono, apenas um aluno identificou corretamente os ângulos existentes. As respostas dos alunos indicam que para eles, os ângulos só podem ser concebidos no interior das figuras. Na questão proposta para rodear os ângulos de maior amplitude, também aqui, as respostas de dois alunos convergem com um dos equívocos mais comuns e mencionado por diversos autores (Mitchelmore & White, 1998; Wilson & Adams, 1999; Fyhn, 2007; Munier & Merle, 2009): um “ângulo pequeno” tem lados curtos e um “ângulo grande” tem lados longos, ou seja, a concepção de que o comprimento dos segmentos representativos dos lados (semirretas) está relacionado com a amplitude do ângulo. Também o comprimento do arco que marcava os ângulos foi concebido como estando relacionado com a amplitude dos ângulos, por dois alunos. Na questão para circundar os pontos inseridos no interior de ângulos, os alunos evidenciam que concebem o ângulo como uma superfície finita, isto é, como a área interior entre os dois segmentos representativos dos lados, tal como aconteceu nos estudos de Matos (1999) e Keiser (2000). Das respostas dos alunos a esta questão

e à questão para assinalar ângulos em diferentes tipos de figuras, pode-se inferir que apenas têm como referência os ângulos convexos. Os alunos apresentam dificuldades no reconhecimento de ângulos retos, agudos e obtusos em outras orientações que não a vertical/horizontal (tal como em Matos, 1999; Fynh, 2007): um aluno não reconheceu facilmente os ângulos retos não posicionados na posição usual horizontal/vertical e a Isabel identificou apenas os ângulos retos representados na posição prototípica. É ainda de salientar que a aluna Isabel, ao longo da entrevista, indicou frequentemente como exemplos de ângulos, os segmentos de reta que formam diferentes tipos de figuras. Os resultados relativos à avaliação diagnóstica evidenciam assim concepções erradas de ângulo e respetiva amplitude, confirmando os estudos realizados por diferentes autores que apontam para vários equívocos existentes no pensamento das crianças sobre este conceito geométrico.

Referências

- Bryant, P. (2009). Understanding space and its representation in mathematics. Key understandings in mathematics learning. Paper 5, 1-40. Nuffield Foundation Website. Consultado em www.nuffieldfoundation.org
- Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. Em M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3ª ed.). New York: Macmillan.
- Fynh, A. B. (2007). Angles as tool for grasping space: Teaching of angles based on students' experiences with physical activities and body movement (Dissertação de doutoramento). Munin open research archive. Consultado em <http://munin.uit.no/handle/10037/994?language=no>
- Hiele, P. M. van (1999). Developing geometric thinking through activities that begin with play. *Teaching Children Mathematics*, 6, 310-316.
- Keiser, J. M. (2000). The role of definition. *Mathematics Teaching in the Middle School*, 5(8), 506-511.
- Kraemer, J. (2008). Desenvolvendo o sentido do número: Cinco princípios para planificar. Em J. Brocardo, L. Serrazina & I. Rocha (Orgs.), *O sentido do número: Reflexões que entrecruzam teoria e prática* (pp. 3-28). Lisboa: Escolar Editora.
- Lessard-Hebert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (1990). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Magina, S. & Hoyles, C. (1997). Children's understandings of turn and angle. Em T. Nunes & P. Bryant (Eds.), *Learning and teaching mathematics: An international perspective* (pp. 99-114). Hove (UK): Psychology Press.
- Matos, J. M. L. (1999). Cognitive models for the concept of angle (Dissertação de doutoramento). Lisboa: APM.
- Mitchelmore, M. & White, P. (2000). Development of angle concepts by progressive abstraction and generalization. *Educational Studies in Mathematics*, 41, 209-238.
- Mitchelmore, M., & White, P. (1998). Development of angle concepts: A framework for research. *Mathematics Education Research Journal*, 10(3), 4-27.
- Moreira, M. A. & Dominguez, M. E. (1993). A entrevista clínica como técnica de pesquisa em ensino. Em M. A. Moreira e F. L. Silveira (Eds.), *Instrumento de Pesquisa em Ensino e Aprendizagem* (pp. 9-30). Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Munier, V. & Merle, H. (2009). Interdisciplinary mathematics-physics approaches to teaching the concept of angle in elementary school. *International Journal of Science Education*, 31(14), 1857-1895.
- Owens, K. (1998). Developing the angle concept through investigations. Mathematics Education. Research Group of Australasia (MERGA) Web site. Consultado a 28 de dezembro de 2011, em http://www.merga.net.au/documents/RP_Owens_1998.pdf
- Parlett, M. (1975). Evaluation innovation in teaching. Em M. Golby & J. G. West (Eds.), *Research unit on intellectual development* (pp. 414-424). London: Croom Helm e Open University Press.
- Pinto, J. & Santos, L. (2006). *Modelos de avaliação das aprendizagens*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sacristán, J. (2000). *O currículo: Uma reflexão sobre a prática* (3ª ed.). Porto Alegre: Artmed. (Obra original em espanhol publicada em 1991)
- Stenhouse, L. (1981). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann Educational Books Ltd.
- Tyler, R. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Wilson, P. S. & Adams V. M. (1999). A dynamic way to teach angle and angle measure. *Activities for Junior and Middle School Mathematics*, 2, 336-342.

O álbum infantil: alguns critérios de seleção

Maria Encarnação Silva

Escola Superior de Educação de Lisboa

esilva@eselx.ipl.pt

Helena Barroso

Escola Superior de Educação de Lisboa

helenab@eselx.ipl.pt

Resumo

A literatura para a infância e juventude desempenha um papel fundamental na formação de leitores autónomos, isto é, leitores que queiram ler por iniciativa própria e que gostem de o fazer. Lendo e ouvindo ler literatura para a infância desde muito cedo, a criança vai descobrindo a linguagem escrita, vai-se familiarizando com ela e vai sentindo vontade de querer aprender a ler.

Por outro lado, o contacto precoce com a literatura para a infância constitui-se como um fator de desenvolvimento da criança a nível social, cultural, afetivo e linguístico.

Destaca-se ainda a importância deste recurso no âmbito de uma educação para os valores numa sociedade que se quer mais humana e respeitadora dos direitos de todos e de cada um. O álbum ilustrado veicula valores através das suas componentes textual e icónica, possibilitando uma discussão enriquecedora sem ser moralista, uma discussão suficientemente descentrada da criança para que a mesma não se sinta avaliada e suficientemente próxima para que a criança se sinta envolvida.

Nesta comunicação pretende-se:

- caracterizar o álbum de literatura para a infância;
- identificar critérios que devem presidir à escolha de álbuns que contribuam para o desenvolvimento da educação literária, para o

desenvolvimento linguístico e para o alargamento de horizontes no que se refere ao conhecimento do mundo em geral.

- apresentar alguns exemplos de álbuns que possibilitem percursos enriquecedores de acordo com o que atrás se disse.

Palavras-chave: álbum ilustrado, critérios de seleção

Abstract

Literature for children and young people plays a fundamental role in the training of autonomous readers, that is, those who read of their own volition because they enjoy it. By reading and listening to children's literature from a very early age, the child embarks on a voyage of discovery, becoming familiar with the written language and feeling a desire to learn and to read.

At the same time, early contact with children's literature constitutes an important factor in the child's social, cultural, affective and linguistic development.

This resource also has an important part to play in helping children to acquire values in a society that seeks to be more human and respectful of the rights of each and every citizen. The picture story book conveys these values through its textual and graphic components, fostering a discussion which is enriching without being moralistic, a discussion sufficiently removed from the child for it not to feel judged, yet sufficiently close for it to feel involved.

Our aim in this communication is to:

- describe a picture story book;
- identify criteria to be applied in the selection of picture story books, bearing in mind the construction of an instrument of evaluation and analysis that may be used both by students of children's literature and by teachers in the selection of suitable works;
- present some examples of picture story books which fulfill these criteria.

Keywords: picture story book; criteria to be applied in the selection picture story book

1. Introdução

O presente artigo pretende dar um contributo para a orientação dos estudantes e dos profissionais de educação na área da educação básica no que respeita a seleção e utilização de álbuns infantis em contextos de intervenção educativa.

O álbum infantil é um género³⁰ já com longa tradição em alguns países da Europa desde os anos sessenta do século passado. Apesar de, em Portugal, o álbum ter surgido mais tardiamente, atualmente, o mercado editorial português já disponibiliza uma grande variedade de álbuns. Este facto, aliado à circunstância de que o destinatário final, a criança, é, no dizer de Soriano (1975: 185), um destinatário que *“não dispõe, senão de forma parcial da experiência do real e das estruturas linguísticas, intelectuais, afetivas e outras que caracterizam a idade adulta”*, exige que os mediadores recorram a alguns critérios para escolher álbuns adequados aos fins que pretendem.

Neste artigo, dar-se-á, em primeiro lugar, uma definição de álbum infantil e dos subgéneros que o compõem; falar-se-á, em segundo lugar, de critérios de seleção, quer de natureza mais geral e transversal, quer de natureza mais específica, que poderão orientar a escolha dos futuros profissionais nesta matéria; serão apresentados, ao longo do texto, alguns exemplos de álbuns que se consideram ilustrativos dos critérios que se enumeram.

2. O álbum infantil: definição

O álbum infantil define-se, antes de tudo, por elementos de natureza paratextual, a saber, uma capa rija (embora em alguns países europeus, comece a haver, por razões de natureza económica, duas versões do mesmo álbum, uma com capa rija, mais cara, outra com capa mole, mais barata), um formato de grandes dimensões, geralmente maior do que o formato A5, uma qualidade superior do papel, um diminuto número de páginas (entre as 24 e as 32). Relativamente ao conteúdo, o álbum infantil caracteriza-se, ou por uma completa ausência de texto, ou, no caso da presença de texto, por uma reduzida extensão de palavras (200 a 1000, aproximadamente); caracteres de

³⁰ Ver aceção, p.6.

dimensão superior e variável; ilustrações abundantes, frequentemente impressas em policromia, de página inteira ou de dupla página; uma interação entre a linguagem icónica e a linguagem escrita, no caso de o álbum integrar as duas componentes (Rodrigues, 2009 e 2013).

No que respeita os subgéneros do álbum infantil, há, em primeiro lugar, que distinguir os álbuns puros, sem texto algum, dos álbuns profusamente ilustrados, com texto. Tanto num como noutro caso, é possível classificar a informação neles contida de três diferentes modos: **narrativo**, quando o enredo se resolve numa situação final, segundo o modelo de Greimas (1966), **lista**, ou seja, organizados numa sucessão orgânica de tópicos ou de situações, e **documentário**, cuja intenção ou propósito se constitui como especificamente didático (Bastos, 1999).

3. Seleção de álbuns: alguns critérios

Os critérios orientadores subjacentes à seleção de um álbum infantil podem agrupar-se em duas categorias: gerais e específicos. Os critérios gerais são critérios que devem estar sempre presentes na escolha do álbum, considerando-se que o álbum, no seu todo, deve constituir “uma unidade estética de sentido” (Rodrigues, 2009), visando contribuir para a educação literária da criança. A educação literária supõe, entre outras coisas, na perspetiva de Filola (2004), formar a criança para participar ativamente no processo de receção da obra.

Na sequência de algumas leituras, tais como, Colomer (2005), Filola (2004), Teberosky (2011) e Butlen (2008), na figura 1, apresenta-se uma tentativa de sistematização de alguns critérios gerais considerados pertinentes na escolha de álbuns.

Quadro 1: Critérios gerais

Critérios	Indicadores
Valor literário	Discurso figurado, ironia, elipse, efeito de comicidade.
Estruturas linguísticas	Formas discursivas distintas, onomatopeias,

	alternância entre texto em prosa e texto rimado, repetições, aliteraões, rimas, estruturas cumulativas.
Conteúdos temáticos	Conhecimento do mundo, problemas relativos ao universo infantil, o fantástico e o maravilhoso.
Originalidade na abordagem dos temas	O absurdo, o <i>nonsense</i> , o insólito, o inesperado, a subversão do real
Valor estético do álbum	Grafismo, <i>design gráfico</i> , técnicas de ilustração, policromia semântica.
Diversidade	Temas, autores, géneros.
Adequação às diferentes faixas etárias	Quantidade de texto, tamanho e tipo de letra, nível de complexidade na abordagem dos temas, familiaridade dos temas, competência leitora.

Já os critérios específicos de seleção deste género prendem-se, antes de tudo, com os objetivos e percursos de leitura que o formador previamente definiu, atendendo à faixa etária a que se dirige, à maior ou menor familiaridade do público com o texto literário, às questões específicas que este pretende tratar e às competências que quer desenvolver junto dos destinatários.

Apresentamos, de seguida, alguns critérios específicos que nos parecem pertinentes pela riqueza de percursos de leitura que podem proporcionar.

- **Intertextualidade**

Encontramos muitas obras que convocam o leitor para o jogo intertextual (a saber o “jogo das relações dialógicas”, de acordo com Aguiar e Silva (1988). A relação

intertextual estabelece-se quer através da imagem quer através do texto, incluindo recriações e reinvenções textuais e convivência de géneros, por exemplo. É a literatura a falar dela própria, orientando o leitor para novos percursos de leitura, colocando desafios de compreensão que só são, por vezes, ultrapassados quando, seguindo as pistas presentes no texto ou na imagem, conhecemos os textos citados de forma mais ou menos explícita.

Para bem compreender *O Capuchinho Cinzento* (2005) de Matilde Rosa Araújo (texto) e André Letria (ilustração); *O Chapeuzinho Amarelo* (2005) de Chico Buarque (texto) e Ziraldo (ilustração); *Pela Floresta* (2008) de Anthony Browne (texto e ilustração) ou *Baralhando Histórias* (2011), Gianni Rodari (texto) e Alexandra Sanna (ilustração), entre outros, é necessário conhecer o antepassado inspirador - *O Capuchinho Vermelho*. Encontra-se também este apelo ao estabelecimento de redes textuais nas ilustrações em que surgem, por exemplo, livros canónicos com os títulos nas lombadas.

No que se refere à convivência de géneros textuais, existem atualmente inúmeros álbuns que incluem, no seu interior, cartas, livros de receitas, mapas, jornais, entre outros, constituindo-se como um ponto de partida significativo para a construção de representações mentais sobre diferentes géneros textuais. Utiliza-se aqui, e ao longo de todo o texto, a designação de género textual na perspectiva de Marcuschi (2008), entre outros, para referir os textos concretos que circulam na vida quotidiana e apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais e determinada composição específica. A título meramente exemplificativo desta convivência de diferentes géneros textuais dentro de um outro género, sugerem-se as obras: *Cartas de Rumblewick: A minha bruxa teimosa* (2008) de Hiawyn Oram (texto) e Sarah Warburton (ilustração) e *A Verdadeira História do Capuchinho Vermelho* (2008) de Sandro Natalini (texto) e Agnese Baruzzi (ilustração).

- **Relação texto/imagem**

O critério respeitante à relação imagem/texto remete para o “diálogo” entre a componente imagética e a componente textual dos álbuns e, de acordo com a maior

ou menor complexidade dessa conexão, constitui um desafio às capacidades interpretativas do leitor. Tendo como referência as análises apresentadas nos trabalhos de Rodrigues (2013), Baptista (2008) e Ramos (2007), são aqui sintetizadas as dimensões da interação texto/imagem da seguinte forma: imitação, complementariedade, contradição e fusão. De acordo com Ramos (2007: 231), *“são mais frequentes as imagens que ora funcionam como complemento ora como amplificação, aprofundando e desenvolvendo o próprio texto e apontando outras (diferentes, novas) possibilidades de leitura”* em detrimento da ilustração que se apresenta redundante relativamente ao texto. No primeiro caso, considera-se que existem relações de complementariedade e, no segundo, relações de imitação. A fusão é a relação mais complexa. Usa-se esta designação um pouco na perspectiva de Baptista (2008: 5), considerando que as duas linguagens, verbal e pictórica, funcionam numa relação de completa interdependência, sendo que o sentido da obra resulta precisamente dessa reciprocidade.

a) Imitação: a imagem ilustra fielmente o texto, justifica-o; ambas as componentes formam um todo semântico, como se pode verificar no exemplo da figura1.



Figura 1: Corentin, P. (texto e ilustração) (2005). *Fulanito de tal*. Barcelona: Edições Corimbo.

- a) Complementariedade: A imagem aprofunda, completa o texto, alargando, assim, o leque das interpretações. No exemplo das figuras 2 e 3, o texto precisa da imagem para ganhar sentido.



Figura 2 e 3: Portis, A. (texto e ilustração) (2010). *Não é uma caixa*. Lisboa: Editorial Presença. Consultado *online* em 10 de novembro de 2013 (ver bibliografia).

- b) Contradição: a imagem apresenta elementos contraditórios em relação ao conteúdo do texto, incitando o leitor à formulação de hipóteses e à confirmação das mesmas, assim como à pesquisa de pormenores (cf. figuras 4 e 5).

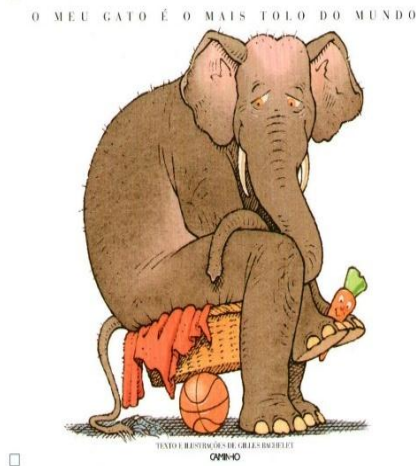


Figura 4: Bachelet, M.(texto e ilustração) (2009). *O meu gato é o mais tolo do mundo*. Lisboa: Caminho.



Figura 5: Blake, Q. (texto e ilustração) (2009). *Catatuas*. Lisboa: Caminho.

- c) Fusão: O texto e a imagem fundem-se numa relação de completa interdependência. Esta vai para além da relação de complementaridade. Um texto não se pode dissociar do outro. A figura 6 mostra um exemplo em que texto e imagem se constituem como um todo.



Figura 6: Gravett, E. (texto e ilustração) (2010). *O Grande Livro dos Medos do pequeno rato*. Lisboa: Livros Horizonte.

Consultado online em 15 de novembro de 2013 (ver bibliografia).

- **Referências Culturais**

Embora esta categoria pudesse integrar-se no âmbito da intertextualidade, já atrás considerada, optou-se por lhe dedicar um espaço próprio, tendo em conta as potencialidades pedagógicas que apresenta. Os álbuns infantis contêm muitas vezes referências, seja na imagem, seja no texto, que possibilitam o alargamento dos horizontes culturais dos leitores e que contribuem para a sua educação estética e artística. Essas referências constituem-se como pistas a seguir e remetem para áreas diversas: pintura, música, história, teatro, geografia de lugares próximos ou afastados, entre outros, e são um convite a percorrer itinerários diversos que despertam a curiosidade da criança. Sugerem-se dois álbuns que se consideram verdadeiramente exemplares neste aspeto.

Em *O meu gato é o mais tolo do mundo* (2009) de Michel Bachelet (texto e ilustração), uma excêntrica personagem julga ser dona de um gato, que afinal é um elefante, e decide retratar o seu querido animal de estimação inspirando-se em quadros de pintores célebres, substituindo a personagem original pela figura “do seu querido gato”. Observando essas imagens, é possível descobrir marcas de Cézanne, Manet, Miró, Picasso, Magritte, Mondrian, Chagal, Matisse, entre outros, (cf. Figura 7). Nas ilustrações deste álbum, aparecem também imagens de livros em cujas lombadas é possível ler títulos como expressionismo, surrealismo, nomes como Rabier, famoso criador da *la vache qui rit*, e Brunhof, o criador de Babar, o elefante que encantou gerações (cf. Figuras 8 e 9).



Figuras 7, 8 e 9: Bachelet, M. (texto e ilustração) (2009). *O meu gato é o mais tolo do mundo*. Lisboa: Caminho.


No álbum *Olívia* (2000) de Ian Falconer (texto e ilustração), conhecemos uma porquinha muito simpática e irrequieta que, nas suas visitas a museus, admira um quadro de Degas e outro de Pollock (cf. Figura 10 e 11). Esta porquinha adormece, ouvindo histórias que a mãe lhe lê e sonha vir a ser uma grande cantora lírica à semelhança de Maria Callas (cf. Figura 12), cuja biografia ouviu ler. Em ambos os álbuns, estas referências estão disseminadas na ilustração, oferecendo-se como pistas que podem conduzir a percursos de descoberta de diferentes manifestações artísticas.



Figuras 10, 11 e 12: Falconer, I. (texto e ilustração) (2000). *Olívia*. Lisboa: Notícias Editora.

- **Valores veiculados**

À semelhança do que afirma Azevedo (2006) “(...) a literatura de receção infantil, mesmo quando concretiza espaços para o questionamento do Outro, para a presença do fragmentário, do carnavalesco e do emancipatório, não parece deixar de criar e de fomentar determinados modelos de configuração ética para os seus leitores menos experientes.” (pp: 23-24), considera-se que outro dos critérios a ter em conta na seleção de um álbum infantil prende-se com os valores que este, de forma mais ou menos explícita, veicula. Com efeito, o *corpus* da literatura infantil constitui-se a partir do acordo relativamente tácito de que a criança é um ser em formação que necessita de ser esclarecida, informada, aconselhada, ensinada, estruturada. Com base nesta assunção, discutível ou não, autores e editoras de literatura infantil tomam a seu cargo essa incumbência, criando, na sua grande maioria, obras edificantes, sem ser



necessária e excessivamente moralizadoras. No caso dos álbuns ilustrados que incluem texto, as figuras mais utilizadas para veicular esses valores são a metáfora, a alegoria, a metonímia, sendo que, não raras vezes, se assiste à desconstrução literal de expressões ou palavras geralmente utilizadas em sentido figurado. As obras que a seguir se apresentam constituem alguns exemplos significativos desta dimensão.

Na obra *A árvore generosa* (2008) de Shel Silverstein (texto e ilustração), convivem uma árvore e um menino. A generosidade da árvore cresce proporcionalmente à diminuição do seu tamanho efetivo, enquanto o egoísmo do rapaz se torna cada vez mais evidente à medida que avança na idade. Estão presentes os valores de dádiva incondicional, a presunção egoísta de que certos bens são, erradamente, considerados como adquiridos, o despojamento em prol de quem se ama.

Em *Arturo* (2012) de Davide Cali (texto) e Ninamasina (ilustração), o título da obra remete para uma incógnita: será Arturo o nome de quem desapareceu e abandonou ou de quem espera paciente e fielmente pelo dono ausente? O álbum retrata, com efeito, a incompreensão perante a perda e o abandono, a esperança que se mantém fiel a si mesma, na procura, na espera, na ânsia do regresso.

Na obra *Orelhas de borboleta* (2008) de Luísa Aguiar (texto) e André Neves (ilustração), quem é diferente sente-se mais diferente perante o olhar crítico e por vezes cruel das crianças. Neste livro, porém, cada traço diferenciador tem a sua utilidade e virtude, o que transforma a idiossincrasia numa questão de carácter. A Mara, menina que é diferente, como todos somos diferentes, aceita-se como é e enfrenta o mundo, segura dessa diferença.

Em *Nadadordizinho* (2010) de Leo Lionni (texto e ilustração), os valores representados são os da cooperação e da solidariedade, já que um cardume de peixes pequenos decide constituir-se sob a forma de um peixe imenso a fim de enfrentar monstros marinhos e grandes medos.

A trilogia de álbuns puros *O ladrão de Galinhas*, *A pesca*, *A vingança do galo* (2011) de Béatrice Rodriguez põe em evidência as transformações sociais e familiares que ocorrem nas sociedades contemporâneas. O conceito de família e o conceito de género são aqui desconstruídos sob a forma de uma comunidade insólita, composta

por membros de diferentes espécies que desempenham papéis também eles incomuns.

No álbum *A grande questão* (2008) de Wolf Erlbruch (texto e ilustração), coloca-se a pergunta: vimos ao mundo para quê? Esta é a questão filosófica subjacente a este livro, que a ela responde através das características mais marcantes das personagens que compõem a obra.

4. Conclusão

Em primeiro lugar, há que referir que o presente artigo se destina a mediadores de leitura menos experientes, considerando-se que são dadas algumas sugestões que podem ser úteis a estes profissionais em formação ou em início de carreira.

O mercado editorial atual caracteriza-se por uma grande evolução na qualidade deste género. Cada vez mais, o álbum é concebido como objeto artístico, com grande qualidade literária e grande complexidade, possibilitando diferentes níveis de leitura. Por outro lado, nesta grande profusão, surgem obras de pouca qualidade que se escondem, por vezes, atrás de um *design* gráfico e de uma ilustração muito apelativos e que poderão confundir mediadores menos informados que, no meio de tanta oferta, necessitam de alguma orientação.

E, a fechar, salienta-se que, apesar de alguns critérios apresentados sugerirem percursos de leitura muito orientados, é fundamental ter-se sempre em vista que o grande objetivo da leitura literária é o de promover a educação e a competência literárias.

5. Referências bibliográficas

Aguiar e Silva, V.M. (1988). *Teoria da Literatura*. Coimbra: Livraria Almedina.

Azevedo, F. (2006). *Literatura Infantil e Leitores Da teoria às práticas*. Braga: Universidade do Minho.

Bastos, G. (1999). *Literatura Infantil e Juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.

Baptista, A. (2008). Texto e Imagem: Um mais Um igual a Outro. *Actas do 7.º Encontro Nacional (5.ª internacional) de Investigação em Leitura, literatura Infantil e Ilustração*. Braga: Universidade do Minho. Consultado em 10 de novembro de 2013, através de www.casadaleitura.org.pdf

Butlen, M. (2008). Quels critères de choix pour les listes de référence d'oeuvres de littérature? *Letras de Hoje*, v. 43, n.º 2, pp 7-8. Consultado em 11 de novembro de 2012 através em <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs./index.php/fale>.

Colomer, T. (2005). *Andar entre libros*. México: Fondo de Cultura Económica.

Filola, A. (2004). *La Educación Literaria Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Málaga: Edições ALJIBE.

Greimas, A. (1966). *Sémantique structurale*. Paris: Larousse.

Marcuschi, A. (2008). *Produção Textual: Análise de Gêneros e Compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial.

Ramos, A.M. (2007). *Livros de Palmo e Meio Reflexões sobre a Literatura para a Infância*. Lisboa: Caminho.

Rodrigues, C. (2009). O álbum narrativo para a infância: Os segredos de um encontro de linguagens. In *Congreso Internacional Lectura 2009 – Para leer el XXI*. Havana: Comité Cubano del IBBY (CD-ROM – ISBN 978-959-242-138-7) (sem paginação). Consultado em 10 de novembro de 2013, através de www.casadaleitura.org.pdf.

Rodrigues, C. (2013). *Palavras e imagens de mãos dadas – A arquitetura do álbum narrativo em Manuela Bacelar*. (Dissertação de doutoramento não publicada). Universidade de Aveiro, Aveiro.

Soriano, M. (1975). *Guide de littérature pour la jeunesse*. Paris: Flammarion.

Teberosky; A. (2011). Programar a leitura e a escrita: os textos, as atividades, a criança e os professores. *Da Investigação às Práticas*, 1, pp 6-23. Consultado em 10 de novembro de 2013, através de [www.eselx.ipl.pt/cied/.../Ana Teberosky.pdf](http://www.eselx.ipl.pt/cied/.../Ana_Teberosky.pdf).

Referências bibliográficas das obras infantis mencionadas

Aguilar, L. (texto) & Neves, A. (ilustração) (2008). *Orelhas de Borboleta*. Matosinhos: Kalandraka.

- Araújo, M. (texto) & Letria, A. (ilustração) (2005). *O Capuchinho Cinzento*. Lisboa: Edições Paulinas.
- Bachelet, M. (texto e ilustração) (2009). *O meu gato é o mais tolo do mundo*. Lisboa: Caminho.
- Blake, Q. (2009). *CATATUAS*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Browne, A. (texto e ilustração) (2008). *Pela Floresta*. Matosinhos: Kalandraka.
- Buarque, C. (texto) & Ziraldo (ilustração) (2005). *O Chapeuzinho Amarelo*. Rio de Janeiro: JOSÉ OLYMPIO EDITORA..
- Cali, D. (texto) & Ninamasina (ilustração) (2012). *ARTURO*. Figueira da Foz: Bruá Editora.
- Corentin, P. (texto e ilustração) (2005). *Fulanito de tal*. Barcelona: Edições Corimbo.
- Erlbruch, W. (texto e ilustração) (2008). *A grande questão*. Figueira da Foz: Bruaá Editora.
- Falconer, I. (texto e ilustração) (2000). *Olívia*. Lisboa: Editorial de notícias.
- Gravett, E. (texto e ilustração) (2010). *Grande livro dos medos do pequeno rato*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Hodgkinson, L. (texto e ilustração) (2008). *Felini e a caixa das sonecas*. Lisboa: Dinalivro.
- Lionni, L. (texto e ilustração) (2010). *Nadadorzinho*. Matosinhos: Kalandraka.
- Oram, H. (texto) & Warburton S. (ilustração) (2008). *Cartas de Rumblewick*. Lisboa: Editorial Presença.
- Portis, A. (texto e ilustração) (2010). *NÃO É UMA CAIXA*. Lisboa: Editorial Presença.
- Rodari, G. (texto) & Sana, A. (ilustração) (2011). *Baralhando histórias*. Matosinhos: Kalandraka.
- Rodriguez, B. (ilustração) (2011). *A Pesca*. Gafanha da Nazaré: Bags of Books edições.
- Rodriguez, B. (ilustração) (2011). *O ladrão de galinhas*. Gafanha da Nazaré: Bags of Books edições.
- Rodriguez, B. (ilustração) (2011). *A vingança do galo*. Gafanha da Nazaré: Bags of Books edições.
- Sandro, N. (texto) & Baruzzi, A. (ilustração) (2008). *A verdadeira história do Capuchinho Vermelho*. Lisboa: Ambar.

Silverstein, S. (texto e ilustração) (2008). *A Árvore Generosa*. Figueira da Foz: Bruaá Editora.

6) Fonte eletrónica das imagens

Figuras 2 e 3:

https://www.google.pt/search?q=n%C3%A3o+%C3%A9+uma+caixa+portis&espv=210&es_sm=122&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ei=FRqSUoODHeSR7AbHhoCoCw&ved=0CAkQAUoAQ&biw=1536&bih=812#facrc=&imgdii=&imgrc=fNvDuIDFXKJiBM%3A%3Bn0Ai4t5Cs2DQgM%3Bhttp%253A%252F%252F4.bp.blogspot.com%252F-nzJirahYgy8%252FToeZFdVraMI%252FAAAAAAAAK3g%252FXm6EODvpPbw%252Fs1600%252Fc2.jpg%3Bhttp%253A%252F%252Finventarparaencontrar.blogspot.com%252F2011%252F10%252Fhappy-friday-caixa.html%3B800%3B467

https://www.google.pt/search?q=não+é+uma+caixa+portis&espv=210&es_sm=122&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ei=FRqSUoODHeSR7AbHhoCoCw&ved=0CAkQAUoAQ&biw=1536&bih=812#facrc=&imgdii=&imgrc=i6Exc-p0PIBv9M%3A%3Bn0Ai4t5Cs2DQgM%3Bhttp%253A%252F%252F2.bp.blogspot.com%252F-OSUZ5c08pc8%252FToeZIK-w7dl%252FAAAAAAAAK3k%252F8A56c0ztQ4Y%252Fs640%252Fc3

Figura 6:

<http://chadesintra.blogspot.pt/2011/11/ano-gravett.html>

Avaliação de atividades de desenvolvimento do conhecimento explícito da língua

Patrícia Santos Ferreira

Escola Superior de Educação de Lisboa

patriciaferreira@eselx.ipl.pt

Resumo:

Os objetivos da comunicação são apresentar linhas orientadoras para a avaliação e a construção de atividades no âmbito do conhecimento explícito da língua e proceder à análise de atividades didáticas neste domínio.

A constatação de que as práticas dos docentes ainda não espelham a mudança de paradigma que se verificou no ensino da gramática parece justificar, em larga medida, o facto de o processo de ensino e aprendizagem da gramática ter vindo a ser objeto de discussão e reflexão no contexto internacional. Os documentos normativos espelham frequentemente este conjunto de alterações, implicando uma abordagem indutiva da gramática e atribuindo aos alunos um papel decisivo na construção das suas aprendizagens, mediante processos de reflexão e de descoberta, em pequenos passos. No entanto, de um modo geral, a investigação tem revelado que a generalidade dos docentes continua a utilizar estratégias características de uma abordagem dedutiva da gramática, reservando aos alunos o papel de recetores de regras, estruturas e paradigmas, que deverão interiorizar através da exercitação (Mohamed, 2006).

No contexto nacional a situação parece ser semelhante. Dois estudos revelaram que os docentes privilegiam estratégias características de uma abordagem dedutiva ou expositiva da gramática (Duarte & Rodrigues, 2008; Ferreira, 2012), apesar de o novo paradigma de ensino da gramática, a literatura, a investigação recente e os documentos normativos e orientadores apontarem para uma perspetiva mais indutiva e reflexiva. Por outro lado, vários estudos têm trazido a lume as graves dificuldades dos alunos na resolução de exercícios que envolvam conhecimento gramatical ou a sua explicitação (Delgado Martins et al., 1987 citado por Costa, 2009; Ucha, Coord., 2007; Duarte et al., Coord., 2008b; Costa, 2008). Deste modo, a investigação tem tornado evidente a necessidade de se reformularem as práticas de ensino da gramática, nomeadamente no que se refere ao tipo de atividades propostas.

Palavras-chave: Avaliação de atividades didáticas; Ensino da gramática.

Abstract:

The aims of the communication are to present guidelines to evaluate and elaborate activities focused on grammar and to analyse didactic activities in this area.


The process of teaching and learning grammar has been widely debated, mainly because of the realisation that teaching practices still don't reflect the change in paradigm observed in this field. This set of changes is frequently present in the prescriptive and guiding domestic educational documents, implying an inductive approach to grammar and delegating in students a decisive role in their own learning, through reflexion and discovery, in small steps. However, research has revealed that most teachers still apply strategies coherent with a deductive approach to grammar, attributing to students the role of receivers of rules, structures and paradigms, to be incorporated through training (Mohamed, 2006).

In Portugal, the situation is similar. Two studies revealed that teachers favour strategies consistent with an expositive approach to grammar (Duarte & Rodrigues Eds., 2008; Ferreira, 2012), although the new paradigm of teaching grammar, the linguistic theory, recent research and the guiding and prescriptive documents point to a more constructivist and reflexive perspective. On the other hand, several studies have enhanced the serious difficulties that students face in dealing with exercises involving grammar knowledge or its explicitation (Delgado Martins et al., 1987 *cit in* Costa, 2009; Ucha, Ed., 2007; Duarte, Ed., 2008; Costa, 2008). Therefore, research has evinced the need to change the way grammar is taught, namely as far as the type of activities introduced is concerned.

Keywords: Evaluation of didactic activities; Grammar teaching

1. Introdução

A redação de um texto sobre avaliação de atividades de desenvolvimento do conhecimento explícito da língua (CEL) foi motivada pela confluência de quatro fatores: i) o importante papel que a reflexão gramatical desempenha na aprendizagem e no desenvolvimento dos estudantes; ii) o insucesso dos alunos no âmbito da gramática; iii) a existência de recentes alterações curriculares (e terminológicas) para o ensino do Português; iv) e o posicionamento e as práticas dos professores perante o ensino e a aprendizagem desta componente da língua.



Em relação ao primeiro fator, a investigação tem revelado a influência da reflexão gramatical sobre o desenvolvimento cognitivo e linguístico dos alunos (Duarte 2008, por exemplo) e sobre o sucesso das aprendizagens escolares, particularmente no que se refere à leitura e à escrita (Sim-Sim, 1998, entre outros).

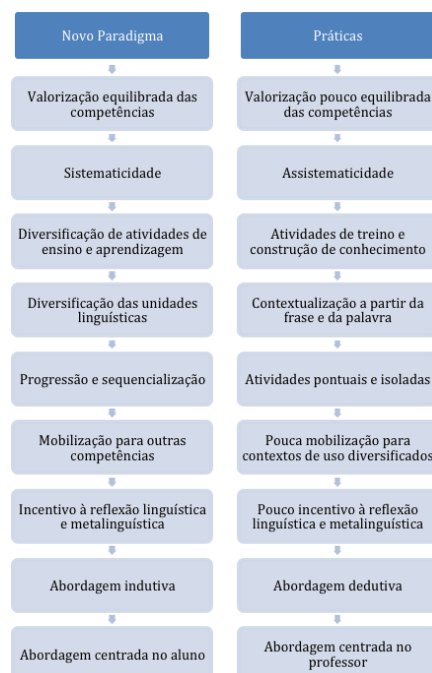
Quanto ao segundo fator, vários estudos (Ucha, Ed., 2007; Duarte & Rodrigues, Ed., 2008; Costa, 2008, Delgado-Martins et al., 1987 citados por Costa, 2009) evidenciaram as graves dificuldades dos alunos do ensino básico, secundário e superior na resolução de exercícios que envolvam o conhecimento gramatical e a sua explicitação e a persistência destas fragilidades ao longo do seu percurso escolar.

Relativamente ao terceiro fator, a existência de novas orientações curriculares, devido à entrada em vigor de um novo programa de Português (Reis, Ed., 2009), e terminológicas (*Dicionário Terminológico*) exigem uma adaptação por parte dos professores e uma transformação substancial das práticas tradicionalmente predominantes nas salas de aula.

No que diz respeito ao último fator, posicionamento e práticas dos professores em ensino e aprendizagem da gramática, estudos como o de Duarte, Ed. (2008) e o de Ferreira (2012) revelaram que, de um modo geral, os docentes continua a privilegiar estratégias e metodologias coerentes com uma abordagem dedutiva ou expositiva da gramática, como, por exemplo, a apresentação da regra ou da estrutura em análise pelo professor (ou pelo manual), seguida da realização de exercícios pelos alunos. Por outro lado, muitos docentes desvalorizam o conhecimento explícito da língua face às outras competências.

A partir do estudo multicase de Ferreira (2012), que teve como participantes seis professores de Português, língua materna, e seis turmas do 2.º ciclo do ensino básico, sistematiza-se, no quadro abaixo, um contraste entre o novo paradigma de ensino e aprendizagem da gramática, muito refletido no atual programa, e as práticas observadas, que se situam em polos praticamente opostos:

Figura 1: Contraste entre o novo paradigma de ensino e aprendizagem da gramática e as práticas dos docentes



Tendo em consideração a situação problemática decorrente de práticas de ensino predominantemente assistemáticas, atomísticas, restritivas, descontextualizadas e reveladoras de uma desvalorização do conhecimento explícito da língua e de uma abordagem dedutiva e centrada na figura do professor, a reflexão sobre o ensino desta competência da língua e sobre as atividades didáticas propostas aos alunos assume uma relevância indiscutível.

Nas páginas seguintes, proceder-se-á à apresentação de linhas orientadoras para a avaliação e a construção de atividades de desenvolvimento do conhecimento explícito da língua e a uma análise de alguns exemplos, selecionados de materiais disponíveis no mercado, alguns destinados a alunos do ensino básico e do secundário, como manuais e gramáticas, e outros a professores, como documentos orientadores e de referência ou fichas pedagógicas.

2. Análise e construção de atividades de desenvolvimento do conhecimento explícito da língua

O processo de seleção ou construção de materiais didáticos, neste caso, de atividades, é de natureza complexa e exige da parte dos professores a tomada de consciência das repercussões que a falta de um olhar atento durante essa etapa pode acarretar para as

aprendizagens dos alunos. As orientações que serão apresentadas neste ponto resultam da análise de propostas didáticas e de uma reflexão sobre as recomendações de autores como Cardoso (2008), Costa et al. (2011), Duarte (2008), Pereira (2010), Sousa e Cardoso (2005), Sim-Sim, Duarte e Ferraz (1997), no âmbito da didática da língua, à luz de alguns referenciais no campo da Educação e da Pedagogia. Nos pontos seguintes, serão apresentadas sugestões que poderão ser úteis durante o processo de construção ou de seleção de atividades didáticas.

2.1. Clarificação

Uma definição clara e inequívoca de alguns aspetos associados a uma atividade didática poderá ser uma ferramenta útil para a orientação dos professores, durante a seleção de materiais a apresentar aos alunos, e dos estudantes, em situações em que selecionam autonomamente exercícios ou durante a realização de tarefas propostas pelo professor. A clarificação do tipo de atividade, dos descritores de desempenho ou objetivos, dos saberes prévios necessários para a realização da tarefa, do nível a que se destina, entre outros elementos, ajudá-los-á a reagirem proativamente perante a tarefa, ativando conhecimentos e organizando mentalmente o seu percurso. Apresentam-se, de seguida, dois formatos que poderão ilustrar a clarificação referida:

1. Tipo de atividade: construção de conhecimento (1.º ano)
2. Descritores de desempenho: usar vocabulário adequado ao tema e à situação; apropriar-se de novos vocábulos; integrar sistematicamente novas palavras no seu léxico
3. Pré-requisitos: os alunos têm consciência da existência de diferentes intervalos de tempo e que os acontecimentos se situam numa linha do tempo.
4. Questão a que responde: com que palavras medimos o tempo?
5. Duração estimada: 1h30m

Costa et al. 2011,
p.40 (cabecalho do
enunciado)

Sousa 2013, p113
(Tipologia da
atividade
implícita:
mobilização para
outras

Resultados esperados na leitura →	Apreciar textos de diferentes tipos, analisando o modo como a utilização intencional de recursos verbais e não verbais permite alcançar efeitos específicos.
Descritores de desempenho →	Interpretar textos com diferentes graus de complexidade, articulando os sentidos com a sua finalidade, os contextos e a intenção do autor. Identificar processos utilizados nos textos para influenciar o leitor. Determinar os significados que dada palavra pode ter em função do seu contexto de ocorrência. Sistematizar regras de uso de sinais auxiliares da escrita para destacar contextos específicos de utilização.
Conteúdos →	Texto Campo semântico. Sinais auxiliares da escrita: aspas.
Público-alvo →	3.º ciclo (8.º ou 9.º ano).
Duração →	2 sessões de 50 minutos.

Figuras 2 e 3:

Exemplos de clarificação

2.2. Quantidade, qualidade e adequação

De uma atividade didática poderão constar, de acordo com Costa et al. (2011), produções dos alunos, textos orais ou escritos selecionados pelo professor ou textos orais ou escritos recolhidos pelos alunos. Em qualquer dos casos, os dados apresentados deverão ser adequados ao contexto e ao nível de desenvolvimento linguístico e cognitivo dos alunos (Cardoso 2008, Costa et al. 2011), em número suficiente e os necessários para a realização das aprendizagens pretendidas.

Apresenta-se, de seguida, o exemplo de uma atividade em que os dados selecionados não são os suficientes ou os necessários para a realização das tarefas:

HISTÓRIAS ÀS CORES 11

FICHA DE TRABALHO 6

O verbo

1 Na sopa de letras que se segue encontrarás vários verbos.

C	D	A	R	I	N	H	O	M	L	L	L
A	S	F	L	G	B	F	R	O	S	S	S
N	T	R	A	R	E	I	L	I	F	F	F
T	A	N	A	L	B	V	P	O	O	O	O
A	F	U	A	T	I	R	I	X	L	L	L
M	D	O	R	M	I	R	I	A	M	O	S
O	G	C	O	N	T	A	R	L	L	L	L
S	G	A	A	T	O	S	I	A	A	A	A

1.1. Indica o modo, o tempo, a pessoa e o número de cada um deles.

1.2. Existe nesta sopa de letras um verbo irregular.

1.2.1. Qual?

1.2.2. O que é então um verbo irregular?

1.3. A partir da sopa de letras dá um exemplo de um verbo transitivo.

1.3.1. Constrói uma frase com esse verbo.

1.4. Indica a que conjugação pertencem os verbos que encontraste na sopa de letras.

Rodrigues e
Monteiro 2005,
p.11

A partir dos dados apresentados não é possível chegar a nenhuma conclusão lógica sobre o que é um verbo irregular ou um verbo transitivo, apesar de as expressões “então” (cf. 1.2.2) e “a partir de” (cf. 1.3) poderem levar a crer que sim.

Figura 4: Exemplo de atividade com fragilidades ao nível da seleção e da organização dos dados

2.3. Progressão e sequencialidade

Os dados presentes em qualquer atividade didática deverão ser organizados hierarquicamente, apresentando os casos mais simples nas primeiras etapas e avançando para casos mais complexos de forma gradual, o que pressupõe uma

estruturação por etapas ou em pequenos passos e uma continuidade nas tarefas propostas. Esta progressão e esta sequencialidade estão muito ancoradas na noção de *currículo em espiral*, decorrente da teoria de Bruner (1960), que assenta na apresentação dos mesmos conteúdos ao longo dos vários níveis de ensino de forma progressivamente mais complexa e com crescente grau de abrangência e lateralidade.

2.4. Diversificação e equilíbrio

A construção e a seleção de atividades didáticas devem caracterizar-se por uma diversificação e um equilíbrio entre os vários planos do conhecimento explícito da língua, os tipos de atividades e metodologias utilizadas e as unidades linguísticas analisadas, por exemplo.

Relativamente aos planos do conhecimento explícito da língua, importa não nos esquecermos de que são oito (cf. figura 5) e de que todos eles devem ser alvo de um trabalho regular e sistemático. Tradicionalmente, os planos mais associados à gramática são o sintático, o das classes das palavras e o morfológico. No entanto, a gramática de uma língua incorpora muito mais do que os níveis referidos.

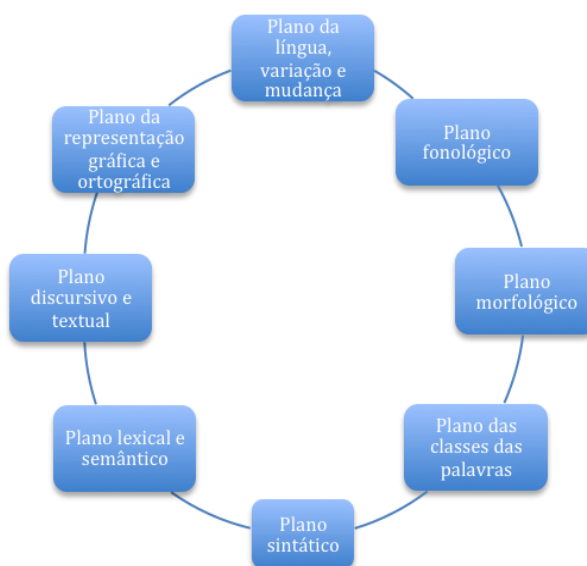


Figura 5: Planos do CEL


Serão seguidamente apresentados dois excertos de atividades de reflexão gramatical em dois planos frequentemente negligenciados ou não identificados como componentes da gramática, o fonológico e o discursivo e textual:

Partir as palavras II...

Objectivos Desenvolver a capacidade de dividir as palavras em sílabas.
Materiais Ficha de trabalho.
Fonte Nascimento, L. (2003)
Ano de Esc. 1.º e 2.º anos; educação pré-escolar.

Descrição da actividade

O professor apresenta a primeira imagem (abelha) da ficha de trabalho exemplificada em seguida.



Os alunos, oralmente, identificam e contam as sílabas da palavra (três). Depois, pintam os três primeiros círculos alinhados por baixo da imagem da abelha (da esquerda para a direita).

Repete-se o procedimento para as restantes imagens/palavras (maçã, cão).



Figura 6: Excerto de atividade no plano fonológico do CEL

TEXTO NARRATIVO


A construção de uma narrativa favorece a compreensão dos mecanismos linguísticos de coesão e coerência textual e estimula a sua utilização.

Objectivos – Promover a construção do texto, respeitando o esquema da narrativa; estimular o uso de mecanismos linguísticos de coerência e coesão textual.

Materiais – Cartões, um saco.

Ano de escolaridade – Todos os anos do 1.º Ciclo, dependendo da complexidade.

VARIANTE A – da palavra à história

 **Descrição**

O professor coloca dentro de um saco um conjunto de cartões com palavras. Seguidamente, retira do saco uma palavra e, utilizando-a, dá início à história. Cada aluno tira uma palavra do saco e continua a história introduzindo essa palavra.



Figura 7: Excerto de atividade no plano discursivo e textual do CEL

2.5. Transposição e transferência didáticas

Os conteúdos científicos da área da Linguística deverão sofrer uma adaptação didática de forma a serem ensináveis pelos professores e aprendíveis pelos alunos de acordo com o seu nível de desenvolvimento. Por outro lado, os saberes gerados pelo processo de aprendizagem deverão constituir-se como mobilizáveis para contextos diversos.

A mobilização do conhecimento gramatical para contextos de uso diversificados, defendida por autores como Sim-Sim (1998), Cardoso (2008), Pereira (2010), Costa et al. 2011, entre muitos outros, é uma das pedras de toque do novo programa de Português e assenta no reconhecimento e no reforço do estatuto do conhecimento

explícito da língua enquanto competência, ou seja, um conjunto de saberes, saberes-fazer e saberes-ser a que os alunos devem ser capazes de recorrer em situações diversas.

A operacionalização de contextos de mobilização pressupõe uma articulação horizontal do currículo, implicando a transferência do conhecimento gramatical para outros campos e outras competências, dentro e fora da Língua Portuguesa. Esta integração curricular nem sempre é bem conseguida, como se pode verificar na proposta constante da figura 8, em que o texto surge unicamente como elemento de recolha de unidades linguísticas que se pretende analisar, sem se verificar uma articulação entre o conhecimento gramatical e a competência de Leitura.

6. Do texto, transcreve:

- a) um nome próprio;
- b) um nome comum;
- c) um verbo;
- d) um adjetivo;
- e) um determinante artigo definido;
- f) um determinante artigo indefinido;
- g) um determinante numeral cardinal;
- h) um determinante possessivo;
- i) um pronome demonstrativo;
- j) um pronome possessivo.

7. Repara na frase: "João Pimpão corou, coçou a cabeça, arrepelou o bigode." (Linha 18)

7.1. Em que tempo do Modo Indicativo estão os três verbos da frase?

7.2. Reescreve a frase, escrevendo os três verbos nos seguintes tempos do Modo Indicativo:

- a) Presente;
- b) Futuro;
- c) Pretérito imperfeito.

Neto 2006, p.133

Contextualização a partir do texto

O texto como mera fonte de material linguístico a analisar, sem reintegração do conhecimento construído na exploração do texto

Figura 8: Excerto de atividade em que não se verifica uma articulação efetiva entre competências

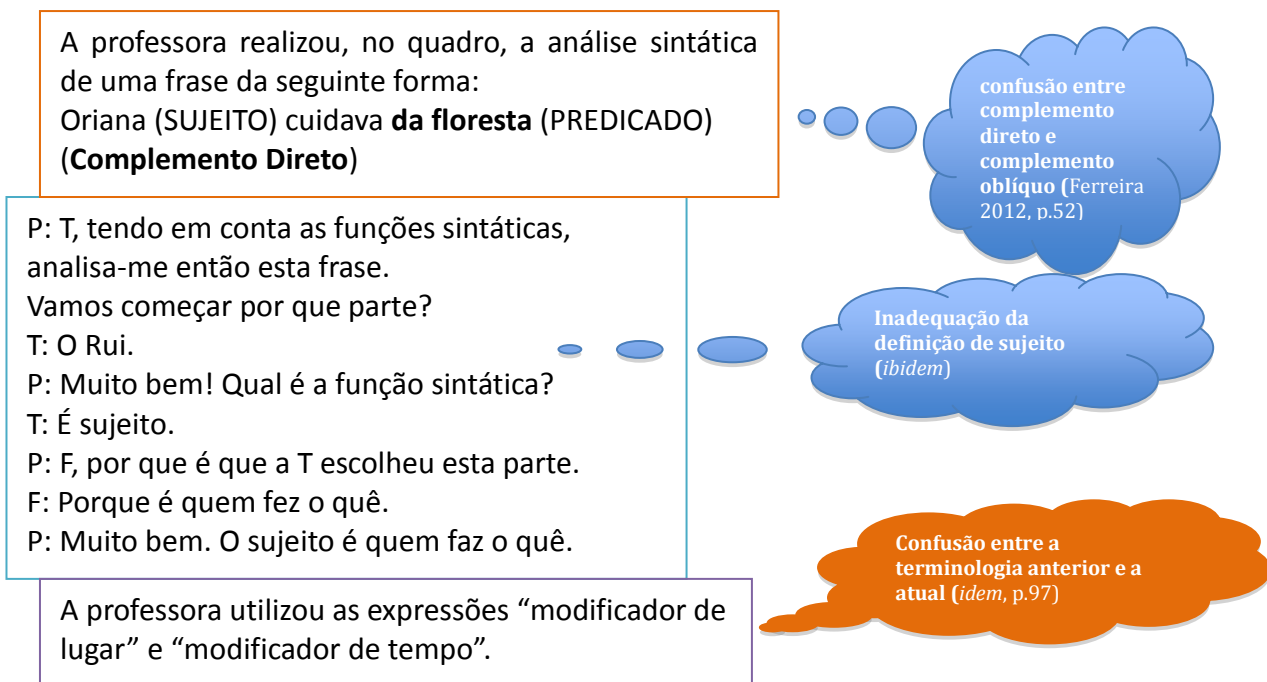
2.6. Sistematicidade

O conhecimento explícito da língua é uma competência nuclear da Língua Portuguesa, sendo tão importante como as restantes e altamente influente no sucesso de todas elas. Deste modo, deve ser alvo de um trabalho sistemático e não apenas se “vier a propósito”, operacionalização preconizada pelo anterior programa de Português, no qual se recomendava que se trabalhassem conteúdos no âmbito do *Funcionamento da Língua* (designação utilizada no programa de 1991 para o trabalho da gramática) apenas se surgissem a partir do trabalho de conteúdos de outras competências, dando

margem para que muitos deles nunca fossem alvo de uma ação sistemática, rigorosa e progressiva.

2.7. Rigor

Outra das preocupações dos professores deve ser a de garantir o rigor científico e terminológico na abordagem de qualquer conteúdo, de forma a evitar situações como as que se apresentam abaixo, retiradas de registos de observação de aulas de 2.º ciclo do ensino básico.



Figuras 9, 10 e 11: Registos de observação de aulas de 2.º ciclo

2.8. Motivação para a realização da(s) tarefa(s)

De forma a contribuir para a motivação para a realização da(s) tarefa(s), as atividades didáticas poderão ser construídas de modo a constituírem-se como um desafio aos olhos dos alunos. Dois exemplos de estratégias que poderão ser utilizadas para este fim são a apresentação de um problema real ou imaginado (cf. figura 12) e a formulação de uma questão (cf. figura 13).

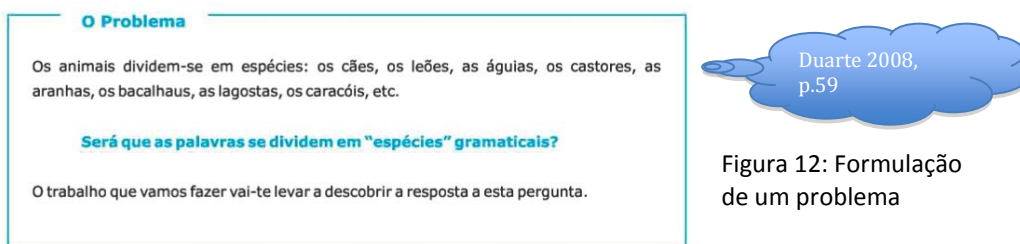


Figura 12: Formulação de um problema

Como falamos de forma educada com pessoas diferentes?

Figura 13: Formulação
de uma questão

2.9. Aprendizagem por reflexão e descoberta

O novo paradigma de ensino e aprendizagem, em geral, e do conhecimento explícito, em particular, com um eco significativo no programa de Português atualmente em vigor, pressupõe o reconhecimento do papel decisivo dos alunos na construção das suas próprias aprendizagens, atribuindo uma grande importância à criação de contextos de aprendizagem por reflexão e descoberta. A atividade analisada de seguida constitui um excerto de um laboratório gramatical assente na aprendizagem gradual através da reflexão linguística e metalinguística.

Os sinónimos são mesmo iguais?

Quando estudámos famílias de palavras e **sinónimos**, descobrimos que estes eram palavras com **significados iguais**. Por exemplo, FELIZ e CONTENTE são sinónimos. Podemos usá-los com o mesmo significado.

Vamos verificar se é verdade. Experimenta usar FELIZ e CONTENTE para completar a seguinte frase:

- Quando ganhei o Euromilhões, fiquei tão _____!

O que verificaste? As duas palavras podem ser usadas? ____

Será que é sempre assim? Será que se pode sempre trocar uma palavra pelo seu sinónimo?

Vamos experimentar outros casos em que isso é possível (sempre que não conheceres uma palavra, consulta o dicionário):

	POSSÍVEL	IMPOSSÍVEL
Esta rapariga/menina é bonita.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Que paisagem linda/bonita.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Esta comida é deliciosa/apetitosa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
O remédio/medicamento curou-me.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tenho medo de animais/bichos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Liga agora as palavras da coluna A ao seu sinónimo da coluna B:

A	B
Carro	Paparoca
Ferida	Chato
Mãe	Popó
Aborrecido	Bicharada
Animais	Dói-dói
Comida	Mamã

Vamos agora verificar se estes sinónimos podem ser trocados em todos os contextos. Tenta usar os dois sinónimos no espaço sublinhado. É possível usar os dois?

A: Carro/Popó

Mãe: Ruizinho, hoje a mãe trouxe-te uma surpresa! Passei pela loja dos brinquedos e trouxe-te um _____ novo para brincarem na tua garagem!

POSSÍVEL/IMPOSSÍVEL

Polícia: O Senhor estacionou o seu _____ num sítio proibido, por isso vou ter de o multar.

POSSÍVEL/IMPOSSÍVEL

Costa *et al.* 2011,
pp.108 e 109

Ativação de conhecimentos
previamente estudados

Reforço do desafio
Formulação de hipóteses

Organização por
etapas

Apresentação de
novos dados

Incentivo à
reflexão

Reformulação de
hipóteses a partir da
análise dos dados
novos

Figura 14: Excerto de laboratório gramatical

Será certamente importante que os docentes privilegiem contextos de aprendizagem por descoberta, em detrimento de situações de aprendizagem por receção, e que adotem estratégias e metodologias coerentes com uma abordagem indutiva da gramática (cf. figura 16), e não com uma abordagem dedutiva ou expositiva (cf. figura 15).

15). A morfologia: classes de palavras

Morfologia	
1. Nomes	5. Numerais
1.1. Próprios	6. Verbos
1.2. Comuns	6.1. Flexão verbal
1.3. Colectivos	- Modos
1.4. Flexão dos nomes	- Tempos
- Género	- Vozes
- Número	- Aspecto
- Grau	6.2. Conjugações
2. Adjectivos	6.3. Verbos regulares
Flexão dos adjectivos	6.4. Verbos irregulares
- Género	7. Advérbios
- Número	7.1. Subclasses dos advérbios
- Grau	7.2. Locuções adverbiais
3. Determinantes	7.3. Graus dos advérbios
3.1. Artigos	8. Preposições e locuções prepositivas
3.2. Demonstrativos	9. Conjunções
3.3. Possessivos	9.1. Conjunções e locuções coordenativas
3.4. Indefinidos	9.2. Conjunções e locuções subordinativas
3.5. Interrogativos	10. Interjeições e locuções interjectivas
4. Pronomes	
4.1. Pessoais	
4.2. Possessivos	
4.3. Demonstrativos	
4.4. Indefinidos	
4.5. Interrogativos	
4.6. Relativos	

Serpa *et al.* 2005, p.28

Abordagem dedutiva

Muitas gramáticas apresentam um índice como este. Como podes verificar, a **morfologia** é a parte da gramática que estuda as classes e as sub-classes das palavras, assim como a sua flexão.

Atenta no índice e responde às questões que te são colocadas:

1. Em quantas **classes morfológicas** podemos agrupar as palavras? Indica-as.

Figura 15: Exemplo de percurso dedutivo

O Problema

Os animais dividem-se em espécies: os cães, os leões, as águias, os castores, as aranhas, os bacalhãos, as lagostas, os caracóis, etc.

Será que as palavras se dividem em "espécies" gramaticais?

O trabalho que vamos fazer vai-te levar a descobrir a resposta a esta pergunta.

Duarte 2008, p.59

Abordagem indutiva

Figura 16: Exemplo de percurso indutivo

2.10. Explicitação do conhecimento implícito

Vários autores, como Sim-Sim (1997, 1998), Duarte (2008), Costa *et al.* 2011, entre outros, atribuem à escola a função de tornar explícito o conhecimento implícito. No decurso desse processo de explicitação do conhecimento intuitivo dos falantes, a comunicação de resultados (cf. figura 17), que pode ser feita nos modos oral ou

escrito, assume um papel fundamental, devendo ser associada à utilização da terminologia metalinguística sempre que adequado.

Tanto disparate! – I

Os alunos são confrontados com sequências semanticamente anómalas, em que não são respeitadas as propriedades de uma das palavras que nelas ocorre. Os alunos terão de dizer por que razão se regista essa impossibilidade e são convidados a reescrever a sequência, mudando apenas a palavra geradora da anomalia, de forma a obter uma frase possível.

Professor: As frases que vais ler a seguir são dispartadas:

O meu pente adora a história da Branca de Neve.

As crianças comeram todas as pedras.

O João assustou o vento.

Cortei o pão com uma caneta.

O meu carro é feliz.

1. Por que razão estas frases são dispartadas?
2. Em cada uma das frases corrige o disparate, mudando apenas uma palavra.

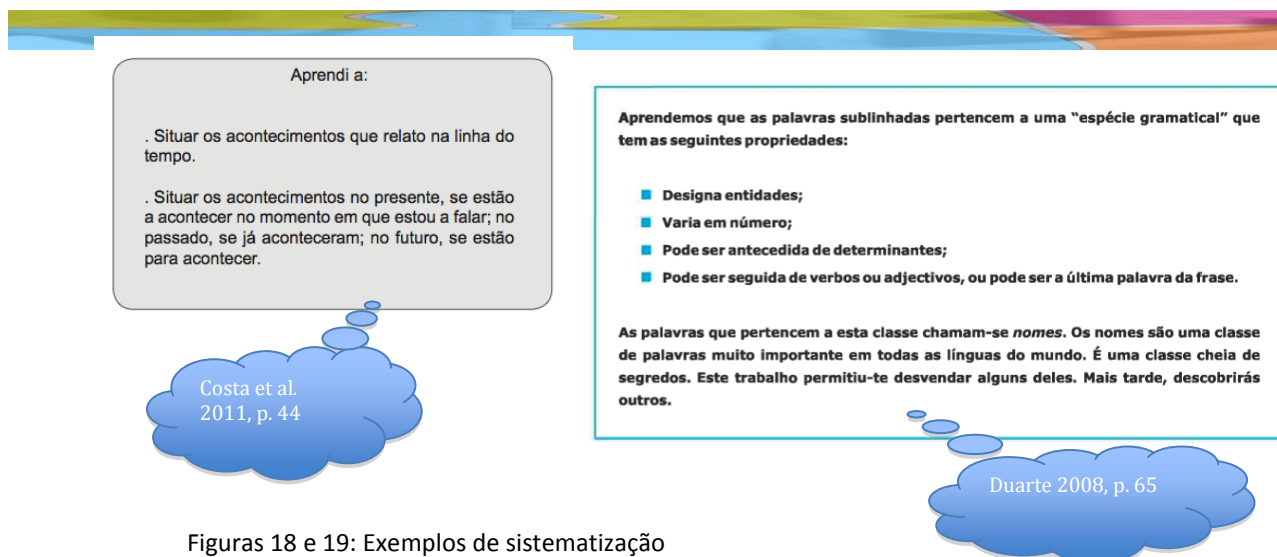
Duarte 2011,
p.79

Figura 17: Excerto de atividade em que é solicitada explicitação

O conhecimento intuitivo deverá ser utilizado como ponto de partida para as atividades, sempre que este existir. Em situações de ensino e aprendizagem da língua materna, os docentes não deverão agir como se os alunos não tivessem qualquer conhecimento da língua a que estão expostos desde que estão no útero materno e que usam abundantemente no meio familiar, com os seus pares, na escola, na rua, etc. De igual modo, ao promoverem a reflexão sobre o conhecimento intuitivo dos falantes, os professores estão a criar contextos de aprendizagem significativa e não mecânica, no decurso da qual os novos conhecimentos estabelecem ligações cognitivas com os conhecimentos anteriores, gerando, desta forma, aprendizagens mais sólidas e duradouras.

2.11. Sistematização e verificação de conhecimentos

Os processos de monitorização e regulação das aprendizagens pelos próprios alunos poderão ser muito benéficos para o seu percurso. Desta forma, as atividades poderão incluir uma sistematização final ou após cada etapa, de modo a que favoreçam a organização conceptual e cognitiva dos conteúdos trabalhados. São apresentados abaixo dois exemplos da sistematização referida:



Figuras 18 e 19: Exemplos de sistematização

3. Considerações finais

Espera-se, com esta proposta, ter dado um contributo para a análise e a construção de propostas didáticas de desenvolvimento do conhecimento explícito da língua. Nesta secção, apresentam-se algumas recomendações finais, de carácter global.

Importa que a construção de atividades didáticas em qualquer área de conteúdo seja rigorosa e decorra de uma reflexão profunda sobre as características que uma *boa* proposta deve apresentar. De igual modo, será importante que a seleção de atividades seja criteriosa e não resulte apenas da confiança garantida por um selo editorial.

Uma atividade didática pode ser encarada como um texto e, deste modo, deve ser um enunciado com sentido, caracterizado por coesão, adequação e coerência. De igual modo, deverá cumprir as quatro meta-regras da boa formação textual enunciadas por Charolles (1991, citado por Neves & Oliveira 2001): i) repetição; ii) não-contradição; iii) relação; iv) e progressão.

Importa, ainda, que os professores realizem as atividades antes de propô-las aos alunos, detetando e corrigindo eventuais aspetos menos bem conseguidos, e que não confiem cegamente nos manuais ou em outros materiais existentes no mercado, uma vez que, não raras vezes, apresentam falhas em vários dos campos anteriormente apresentados. Assim, durante o processo de seleção de atividades didáticas a apresentar aos alunos, é essencial que os professores adotem um olhar crítico sobre os materiais construídos por si ou por outros.

Referências bibliográficas

Cardoso, A. (2008). Desenvolver competências de análise linguística. In Sousa, O. & Cardoso, A. (Eds), *Desenvolver Competências em Língua Portuguesa* (pp. 137 – 172). Lisboa: Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais.

Costa, J. (2008). Conhecimento gramatical à saída do Ensino Secundário: estado actual e consequências na relação com leitura, escrita e oralidade. In C. Reis (Ed.), *Actas - Conferência Internacional sobre o Ensino do Português* (pp. 149-165). Lisboa: ME.

Costa, J. (2009). A gramática na sala de aula: o fim das humanidades?. *Palavras*, 36, 32 – 46.

Costa, J., Cabral, A., Santiago, A. & Viegas, F. (2011) *Conhecimento Explícito da Língua: guião de Implementação do Programa*. Lisboa: ME – DGIDC.

Duarte, R. (Ed.). (2008). *Estudo sobre o posicionamento dos docentes face à disciplina de Língua Portuguesa*, Lisboa: DGIDC – ME.

Duarte, R. & Rodrigues, S. (Eds). (2008). *Dificuldades dos alunos em Língua Portuguesa*, Lisboa: DGIDC – ME

Ferreira, P. (2012). *Concepções e práticas dos professores de Língua Portuguesa em relação ao ensino e à aprendizagem da gramática: um estudo exploratório no 2.º Ciclo do Ensino Básico* (Dissertação de mestrado não publicada). Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa, Lisboa.

Freitas, M. J., Alves, D. & Costa, T. (2007). *O Conhecimento da Língua: desenvolver a consciência fonológica*. Lisboa: DGIDC – ME.

Gonçalves, F., Guerreiro, P. & Freitas, M. J. (2011). *O Conhecimento da Língua: percursos de desenvolvimento*. Lisboa: DGIDC – ME.

Mohamed, N. (2006). *An exploratory study of the interplay between teachers' beliefs, instructional practices & professional development* (Tese de Doutoramento). Universidade de Auckland.

Neto, H. (2006). *Novo Despertar 4*. Maia: Edições Livro Directo. PP. 132-133.

Neves, D. R. & Oliveira, V. M. (2001). *Sobre o Texto: Contribuições teóricas para práticas textuais*. Porto: Edições ASA.

Pereira, S. (2010). Explicitação Gramatical no 1.º Ciclo. In Sousa, O. & Cardoso, A. (Eds), *Desenvolver Competências em Língua Portuguesa: percursos didáticos* (pp. 145 – 173). Lisboa: Edições Colibri/ Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais.

Reis, C. (Ed.). (2009). *Programa de português do ensino básico*. Lisboa: ME – DGIDC.

Rodrigues, E. & Monteiro, T. (2005). *No Reino da Fantasia 6 – Caderno de Actividades*. Porto: Areal Editores.

Serpa, A. I., Rodrigues, G., Sousa, H. & Gomes, M. C.(2005). *Em directo – Língua Portuguesa 6.º ano*. Porto: Areal Editores. PP. 28, 29, 132, 133.

Sim-Sim, I., Duarte, I. & Ferraz, M. (1997). *A língua materna na educação básica: competências nucleares e níveis de desempenho*. Lisboa: ME/ DEB.

Sim- Sim, I. (1998) *Desenvolvimento da Linguagem*, Lisboa: Universidade Aberta.

Sousa, M. V. (2012). ... as aspas. *Palavras*, 42 e 43, 113 – 115.

Sousa, O. C. & Cardoso, A. (2005, primavera). Da língua em funcionamento ao funcionamento da língua. *Palavras*, 27, 61 – 69.

Ucha, L. (Ed.). (2007). *Desempenho dos alunos em Língua Portuguesa – ponto da situação*. Lisboa: ME – DGIDC.

Ministério da Educação e Ciência. Dicionário Terminológico, disponível em <http://dt.dgipc.min-edu.pt/>

Teatro no currículo: avaliar o quê e para quê?

Miguel Falcão

Escola Superior de Educação de Lisboa


miguel.ffalcao@gmail.com

Resumo:

Nalgumas áreas curriculares disciplinares, como o Teatro, as aprendizagens e as competências não se adquirem nem desenvolvem, em geral, de acordo com a díade de estratégias que os professores parecem privilegiar, isto é: transmissão do conhecimento e, pouco depois, confirmação – na maioria das vezes através da modalidade de escrita – da aprendizagem desse conhecimento pelos alunos. Note-se, porém, que, mesmo naquelas áreas que os responsáveis políticos distinguem com um “exame nacional”, como o Português, nem todas as aprendizagens promovidas e realizadas são testáveis numa prova escrita e no imediato (como, a título de exemplo, as que se inscrevem nos domínios da comunicação oral e da leitura em voz alta, também amplamente abordadas em Teatro).

Às áreas da educação artística, e do Teatro em particular, os professores associam essencialmente – ou exclusivamente – a criatividade, a imaginação e a expressividade. Sendo, embora, competências potencialmente desenvolvidas e avaliadas também nas áreas da educação artística, não são um exclusivo destas áreas. Cada área curricular disciplinar do âmbito da educação artística – e o Teatro não é exceção – assenta numa específica linguagem artística, que integra conteúdos, estratégias, atividades, recursos, técnicas, conceitos e terminologias próprios, que as crianças, com vista ao seu desenvolvimento completo e harmonioso, têm o direito de aprender e desenvolver. Daqui decorrem algumas questões: O que – e como – avaliar nas áreas da educação artística, em particular no Teatro? Que princípios poderão estar inerentes a um dispositivo de avaliação em Teatro, em contexto curricular? Terão as modalidades de avaliação não escrita estatuto de fiabilidade?

O binómio teatro/currículo encerra um paradoxo a que pretendemos dar atenção: embora nem sempre abordado com regularidade e seguindo uma lógica de




desenvolvimento curricular, o Teatro constitui, apesar disso, uma das estratégias privilegiadas pelos professores de participação em projetos e iniciativas formais, na maior parte das vezes de cariz pontual (como momentos festivos ou de apresentação à comunidade), em que os alunos são sujeitos ao juízo avaliativo dos públicos. Partindo dos princípios de que (i) em contexto curricular cada atividade tem uma intencionalidade e que (ii) a “educação” artística não visa a identificação ou a valorização de “talentos”, pretendemos defender a seguinte ideia: Só depois de estabelecermos inequivocamente os objetivos da nossa ação educativa-pedagógica e, por conseguinte, uma estratégia de avaliação, é que podemos definir um percurso com sentido.

Esta comunicação de natureza teórica, cuja base reflexiva decorre de mais de vinte anos de intervenção em contextos escolares, tanto do ensino básico como de formação de professores, tentará formular questões e problematizar algumas linhas de pensamento, mais do que encontrar respostas, no sentido de suscitar, principalmente da parte dos professores, a necessidade de uma mudança de atitude e de práticas face ao teatro na escola.

Palavras-chave: Teatro-educação; Currículo; Avaliação

Abstract:

In some subjects areas such as the Drama-Theatre Education, the learnings and the skills aren't acquired or developed, according to the dyal strategies that the teachers seem to privilege, such as the knowledge transmission and afterwards the confirmation - most of the times through the writing - of the learning this knowledge by students. However it should be noticed that in some school subjects well distinguished by the politicians and promoted with a "national examination" such as the Portuguese Language not all of their leanings are being tested in a writing test in the immediate (in the Drama/Theatre Education the principles of the oral skills, the writing and the oral reading are widely discussed).



The Artistic Education, and the Drama-Theatre Education this last in special, the teachers promote essentially and in exclusivity the creativity, the imagination and the expressivity. Being competences applied at the Artistic Education they are not exclusive of these large areas. Each curriculum subject scope of the Artistic Education – the Drama-Theatre Education is not an exception – it has an a specific artist language, that has contents, strategies, activities, resources, techniques, concepts and its own terminology that children should have the right to learn and developed with a view to full and harmonious development. From this point of view we have two questions: What and how evaluate these artistic curriculum areas in special what concerns the Drama-Theatre Education? What principles should be used to evaluate this artistic area, the Drama-Theatre Education, in school context? Should the non writing criteria be evaluated and what their reliability?

The Drama-Theatre/curriculum binomial closes the paradox that we intent to give attention: not always regularity addressed and following a logical curricula development, the Drama-Theatre Education has, in spite of all, one of the most privileged roles given by the teachers in what concerns the projects participation, in formal activities and in most of the times with off events (such as festivity moments or to do a community presentation), where the students face a public evaluation. Starting from the principles that (ii) in curriculum context each activity as an intentionality and that (ii) the artistic "education" doesn't aimed to identify or enhancement "talent", we attend to promote the idea that: we only can define a way with sense after we have established without any doubts that the roles of our educational and pedagogical action and furthermore the evaluation strategy are accomplished.

This theoretical communication that results of twenty years of school intervention settings in the basics and the teacher training, tries to ask questions and discuss some lines of thought more than find answers in a way to, specially from the teachers, change some attitudes and practices in relation to Drama-Theatre Education in school.

Keywords: Drama-theatre education; Curriculum; Evaluation

“Talentos” e “exibições” à parte: de que falamos, afinal?

O teatro no ensino básico, nível de ensino a que restrinjo este artigo, não visa a formação de artistas. Por conseguinte, tornam-se inadequadas afirmações como “este aluno tem muito jeito” ou, na linha de certos programas televisivos em voga, “fazemos uma audição para distribuir as personagens”. Este pressuposto – aparentemente tão óbvio, mas que nem sempre parece claro para todos os intervenientes nos processos educativos, dentro e fora das escolas (famílias incluídas) – é determinante para se ter bem presente o que, neste âmbito, se ensina e se aprende e, por conseguinte, o que se avalia. De resto, trata-se de uma ideia que atravessa este texto, eminentemente teórico, assente em revisão de literatura sobre o estado da arte e em dados da minha própria prática profissional, no ensino básico e na formação de professores.

A designação de “teatro na educação” – aplicável, numa aceção alargada, a contextos educativos formais, não formais e informais – compreende a gama possível de abordagens assentes na linguagem teatral, desenvolvidas com objetivos artísticos, socioculturais e pedagógicos que visam a formação global do indivíduo. O teatro na educação inscreve-se, pois, no território da “educação artística” e não no do “ensino artístico” (este incidindo numa formação eminentemente – ou tendencialmente – artística).

Por todo o mundo, e na Europa em particular, têm vindo a ser realizadas iniciativas de dimensão internacional dedicadas à educação artística, na maior parte dos casos com o alto patrocínio dos órgãos governativos que definem as políticas educativas e culturais dos países, unidos pela mesma vontade de tornar o projeto de cruzamento das artes e da educação – habitualmente, é um “projeto” que todos garantem subscrever – numa realidade. Lisboa acolheu a 1ª Conferência Mundial de Educação Artística, em 2006, promovida pela UNESCO e organizada por uma comissão especificamente criada para o efeito, com representantes de quatro ministérios

nacionais (Educação, Ciência e Ensino Superior, Cultura e Negócios Estrangeiros). A segunda conferência mundial teve lugar quatro anos depois (Seul, 2010), entre outras iniciativas congêneres, como os congressos da International Drama/Theatre and Education Association (a 8ª edição foi em Paris, já em 2013). Mas, daquela conferência que se realizou em Portugal, sob o lema “desenvolver as capacidades criativas para o século XXI”, a mais emblemática por ser a primeira, emanou um documento que reuniu inúmeros contributos dos cinco continentes e que se pretendeu que fosse um roteiro a partir de então: o *Roteiro para a Educação Artística* (2006), editado pela Comissão Nacional da UNESCO (CNU). Nele, foram definidos quatro grandes objetivos para a educação artística:

- (1) Defender o direito humano à educação e à participação cultural.
- (2) Desenvolver as capacidades individuais.
- (3) Melhorar a qualidade da educação.
- (4) Promover a expressão da diversidade cultural. (CNU, 2006, pp. 4-8)

O mesmo documento reafirma – com a força da palavra impressa – o que há muito vinha sendo defendido pelos especialistas, isto é, a educação artística estrutura-se em três eixos pedagógicos complementares, como, de resto, em Portugal, o *Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais* (2001) já preconizava. Esses três eixos são:

- (i) Estudo de trabalhos artísticos.
- (ii) Contacto direto com trabalhos artísticos.
- (iii) Participação em práticas artísticas. (CNU, 2006, p. 10)

Nesta tríade, defende-se que o estudante adquire conhecimentos “pela investigação e pelo estudo (de uma forma de arte e da relação entre arte e história), (...) interagindo com o objeto ou a representação de arte, com o artista e com o seu (a sua) professor(a) (...) [e] através da sua própria prática artística” (CNU, 2006, p. 10).

Em Portugal, têm tido lugar, entretanto, outras iniciativas importantes e distintas, de que se destacam a Conferência Nacional de Educação Artística (Porto, 2007) e, já em 2013, a “Recomendação sobre Educação Artística” do Conselho Nacional de Educação (CNE). Neste documento, bem elaborado e fundamentado, em que se afirma haver um “consenso alargado” (dos decisores políticos aos investigadores e profissionais da educação, passando pelas “mais diversas instâncias da sociedade”) sobre “a importância da educação artística para todos os envolvidos no sistema de educação e formação”, é defendida uma “visão abrangente” de educação artística, “que integre a aprendizagem das linguagens específicas (artes plásticas, música, dança, teatro, cinema, artes digitais), numa perspetiva que valorize a criatividade, a comunicação e o conhecimento do próprio património, histórico e contemporâneo” (Recomendação 1/2013, secção II).

É caso para perguntar, sem ironia: com tantos e tão relevantes benefícios da educação artística, em tantas e tão pertinentes iniciativas, por que razão as artes têm cada vez menos expressão nos currículos?

João-Francisco Duarte (2001, p. 63), na sua caracterização das “modernas sociedades industriais”, identifica, entre outros, dois postulados em que a civilização ocidental assentou e que ajudam a compreender – na prática quotidiana, distante dos grandes eventos oficiais – o pouco interesse que a educação artística tem merecido da parte dos decisores e gestores dos currículos: a “primazia da razão” e a “primazia do trabalho”. Com efeito, a educação artística nem é encarada como possível solução – ou parte da solução – para os problemas reais que habitualmente são enunciados e “comprovadamente” resolvidos pela “ciência”, nem é uma área que privilegiadamente assente na produção utilitária de bens. Por conseguinte, é uma área que, trabalhando com (/sobre) o “ser sensível”, não se encontra na vanguarda do reconhecidamente “essencial” e/ou do lucro económico. E isto tem os seus custos.

No *Roteiro para a Educação Artística* tinha sido identificada ainda uma outra razão: a dificuldade que, no âmbito das artes na educação, temos tido em avaliar e, por

consequente, em comprovar resultados (CNU, 2006, pp. 15-16), apesar de observarmos/ depreendermos/ intuirmos que a educação artística preenche um espaço único na formação de cada um, a vários níveis: do conhecimento de si à interpelação criativa do seu tempo e do mundo, da agilização da imaginação à possibilidade de se fingir que se é outro(s), da recriação do vivido/sentido às possibilidades de criação e de simbolização, das experiências interculturais às múltiplas possibilidades expressivas. Trata-se, pois, de um programa complexo, que, sob vários pontos de vista, desafia a dimensão da avaliação.

Avaliar... Avaliar?!

O ato de avaliar não se restringe a tarefas de classificação, nem tampouco a estratégias “sumativas” de verificação de resultados. Avaliar, como define Maria do Céu Roldão, é estabelecer “um conjunto organizado de processos que visam (i) o acompanhamento regulador de qualquer aprendizagem pretendida, e que incorporam, por isso mesmo, (ii) a verificação da sua consecução” (2008, p. 41). Todavia, como reconhece a mesma autora, “aquilo a que assistimos nas escolas nestas últimas décadas como mudança de terminologia de avaliação (também consagrada nos próprios normativos legais que sobre ela foram sendo produzidos), não se traduziu em mudanças sensíveis nos modos e nas finalidades da avaliação” (*Ibidem*, p. 43).

As fichas, os testes, as provas, os exames e – nas áreas da educação artística – as “apresentações finais” continuam a ser as modalidades de “avaliação” mais praticadas, apesar de serem – em geral, e particularmente em teatro – claramente insuficientes. Concorro com Domingos Fernandes, quando afirma ser necessário “diversificar os métodos e instrumentos de recolha de dados e encontrar formas de dar alguma estrutura à avaliação de natureza mais informal (2005, p. 81). Esta preocupação é notória na área do teatro, em que as avaliações informais (espontâneas, frequentes, não sistematizadas) são suscitadas por uma permanente experimentação que, a toda a hora, solicita retornos (dos próprios e dos outros).

A avaliação tem tendido a ser mal recebida pelas áreas da educação artística, entre outras razões identificadas por Elliot W. Eisner, porque “se baseia em juízos sobre a qualidade do trabalho dos alunos, que podem ser considerados obstáculos à libertação do seu potencial criativo” (2004, p. 219), e porque recorre por norma a algum tipo de medição, o que alguns consideram incompatível com as artes, uma vez que, naquela lógica, “as artes valorizam tipos de experiências que não se podem quantificar” (*Ibidem*). Porém, os professores que abordam o teatro também avaliam e, se necessário, também classificam, inscrevendo mais comumente as suas práticas no paradigma da “intuição pragmática” (Serpa, 2010), com recurso a informações recolhidas de forma ocasional e intuitiva, na maior parte das vezes através de observação direta.

A estas circunstâncias, acresce a dimensão da subjetividade. Aliás, segundo vários estudos analisados por Margarida da Silva Damião Serpa (2010), a “gestão da subjetividade” é uma das situações que, na opinião geral dos professores, desencadeiam maior tensão na avaliação. Ora, as áreas da educação artística, e o teatro em particular, lidam a toda a hora com a subjetividade, porque o “gosto pessoal” é desde logo uma questão subjetiva. Todavia, há que reconhecer que este aspeto é por vezes empolado ou mesmo excessivamente cultivado pelos próprios educadores e/ou artistas que desempenham o papel de avaliadores, quando não, pelos próprios alunos.

Por um lado, percebe-se que, por razões do foro subjetivo nem sempre (claramente) descritíveis ou explicáveis, até ao espectador mais conhecedor e familiarizado com a linguagem artística pode acontecer, por exemplo, ser *tocado* por um espetáculo (seja de uma experimentada companhia profissional, seja de crianças numa escola), que, porém, reconhece ter inúmeras “imperfeições” técnicas. Como explicar – e como avaliar – essas razões “invisíveis” que, para si (e talvez para outros, até de formas diferentes), foram tão significativas?

Por outro lado, também se percebe que, uma vez assentes numa linguagem artística (com códigos, técnicas e práticas próprios, apesar de dinâmicos e abertos a

renovações e cruzamentos), e para mais enquadrados por objetivos artístico-pedagógicos em contexto curricular, os desempenhos na aula de teatro sejam potencialmente avaliáveis.

Avaliar... o quê?

A Recomendação do CNE relembra as duas perspectivas em que a artes têm sido entendidas no campo da educação:

Para que desde cedo os sujeitos possam beneficiar desse duplo valor que a arte tem – instrumental e intrínseco –, a escola não pode eximir-se ao dever de educar todos e cada um de forma empenhada, proporcionando uma aprendizagem artística capaz de assegurar a igualdade de oportunidades neste domínio. (Recomendação 1/2013, secção II).

Em contexto escolar, a perspectiva instrumental parece ser a mais consensual. Os professores, em geral, demonstram mais abertura para entenderem as artes como facilitadoras ou complementos de aprendizagens específicas de outros domínios do que em conceber as artes pelo seu próprio valor e como áreas de “conteúdo”. Intuitivamente, a generalidade dos docentes crê que as artes contribuem fortemente para o desenvolvimento emocional e social dos alunos e apontam competências transversais como “expressividade”, “criatividade” e “imaginação”. Todavia, como facilmente se compreende, estas competências – sem dúvida desenvolvidas também a partir das metodologias do teatro – não constituem um traço distintivo nem desta nem de outras áreas artísticas. Ninguém negará, por exemplo, a relevância que a imaginação e a criatividade têm no domínio das ciências naturais ou que a expressividade tem no domínio da língua, tanto ao nível da escrita, como da leitura e da oralidade. Célia Maria de Castro Almeida verificou também a dificuldade que os professores têm em justificar a integração das artes no currículo:

A maioria dos professores acredita que desenhar, pintar, modelar, cantar, dançar, tocar e representar é bom para os alunos, mas poucos são capazes de apresentar argumentos convincentes para responder «Por que essas atividades são importantes e devem ser incluídas no currículo escolar?». Isso é

desalentador, pois, o mínimo que se espera de alguém que ensina é que saiba por que ensina! (*apud* Ferreira, 2001, p. 13)

Ora, quando perspetivamos “o que se avalia em teatro”, temos forçosamente de ter presente “o que se ensina” e “o que se aprende”.

O teatro é, por natureza, uma área multidisciplinar, na qual confluem e se cruzam diversos saberes, competências e aprendizagens, o que poderá tornar mais complexo o ato de avaliar. Uma metodologia de avaliação depende de vários fatores, como, desde logo, a natureza do campo – “instrumental” ou “intrínseco” – em que uma intervenção se situa. Embora salvaguardando os aspetos contextuais que devem subjazer à definição dessas específicas metodologias, proponho dois princípios que poderão nortear a definição do que se avalia em teatro na educação: (1) a assunção de que o teatro na educação assenta numa específica linguagem artística; e (2) o entendimento de que o produto faz parte integrante do processo.

No que diz respeito ao primeiro princípio, o de que o teatro na educação tem por base uma linguagem artística, lembro, antes de mais, com Tiche Vianna e Márcia Strazzacappa, que, frequentemente, as artes na educação são trabalhadas “de forma a abolir as particularidades das linguagens artísticas e [a] generalizar excessivamente os conceitos, como se todas as artes fossem mais ou menos a mesma coisa, ou pior, como se as práticas fossem uma só” (*apud* Ferreira, 2001, p. 118). As autoras referem-se à realidade brasileira, mas, entre nós, o panorama não é mais favorável.

Estamos a assistir a uma deriva curricular, com opções de política educativa que – no caso das artes, e do teatro em particular – nem sempre se apresentam rigorosamente fundamentadas e suportadas em investigação recente e que nem sempre têm claros os pressupostos do rumo apontado. Veja-se, a título ilustrativo, o inusitado regresso ao passado a que o Decreto-lei 139/2012, de 5 de julho, volta a sujeitar as abordagens curriculares das áreas artísticas, e até da educação física, no 1º ciclo do ensino básico, de novo colocadas indistintamente no mesmo pacote das “Expressões”. A acompanhar este retrocesso, foram repescados – ante a pressa de se rejeitar as “metas de aprendizagem”, aliás recentes (de 2010), e perante a

inexistência de alternativa atualizada – os obsoletos programas dos anos 80/90 do século passado como documentos curriculares orientadores.

Note-se que as áreas disciplinares que, naquele caso, são consignadas (Teatro, Música, Artes Plásticas e Educação Física), têm quadros históricos, conceituais e práticos distintos. Ou seja: aprender/ensinar/avaliar em “expressões”, focando porventura em competências/aprendizagens abrangentes e transversais a várias áreas (como a expressividade, a criatividade ou a imaginação), é substancialmente diferente de aprender/ensinar/avaliar em áreas artísticas distintas – Teatro, Música, Artes Plásticas, Dança... – que, embora reconhecendo pontos de interseção entre si e podendo ser abordadas de forma interdisciplinar, assumem e valorizam as suas especificidades, nomeadamente a nível de conceitos, terminologias, conteúdos, metodologias e recursos.

Verifica-se que os professores foram posicionados, desprevenidamente (e mais uma vez sem formação específica), entre dois paradigmas como se, todavia, fossem a mesma coisa: o paradigma educativo-artístico, que estava na base da reforma curricular de 2001, e o paradigma expressivo-estético, em voga sobretudo antes da Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), que foi retomado na reforma curricular de 2012.

Relativamente ao segundo princípio, o do produto como parte do processo, deve ter-se em conta que, na área do teatro na educação, assiste-se com frequência a situações que poderão ser paradoxais, nas quais a tónica da avaliação é colocada, pelos professores, nos resultados – por vezes, somente nos resultados – e não nos processos que a eles conduzem. Isto ocorre tanto em atividades dramáticas quotidianas, mais circunscritas no tempo e nos objetivos (como os jogos, os exercícios, as improvisações, etc., realizados em cada sessão), como em projetos de teatro, por natureza mais prolongados no tempo e com objetivos mais exigentes. Neste caso, o exemplo mais paradigmático reside na montagem de espetáculos, em muitos casos feitos à pressa, desenquadrados de uma prática curricular regular, a partir das decisões e das orientações modelares do professor, com o objetivo único –


ou principal – de abrilhantar ocasiões festivas, como as festas de Natal ou de final de ano letivo. Mas se é verdade que antes de um produto deve (/deveria) haver um processo consistente, também é verdade que um processo não acaba (/não deveria acabar) no momento formal em que esse produto é socializado. O projeto de teatro não termina no dia em que se faz a apresentação, pelo que o produto é parte de um processo que se prolonga. O projeto continua com a avaliação do que já foi feito e do que ainda está em curso, bem como com a projeção do que, também a partir desse produto, se seguirá.

Avaliar... para quê?

Mas, afinal, no que ao teatro no currículo concerne, para que é que se avalia? Numa frase sumária, talvez se possa dizer que se avalia para se potenciar os processos educativos, para se escolher as metodologias artístico-pedagógicas mais adequadas a cada contexto e a cada grupo e, à cabeça de todas as razões, para se melhorar e ampliar as aprendizagens dos alunos. Explicito esta ideia através de duas linhas de força: (1) a avaliação como bússola da definição de percursos educativos com sentido; e (2) a prática de avaliação regular como estratégia de aprendizagem e de participação.

Relativamente à primeira linha de força, a avaliação na base de percursos com sentido, estou convicto de que só depois de estabelecermos inequivocamente os objetivos da nossa ação educativa-pedagógica e, conseqüentemente, uma estratégia de avaliação, é que podemos definir um percurso com sentido, na certeza, porém, de que entre currículos, opções metodológicas dos professores e aprendizagens dos alunos tem de existir coerência. Três aspetos definem esta linha de força: (i) a avaliação diagnóstica, (ii) a adequação e a diferenciação pedagógica e (iii) a complementaridade entre estudo/experimentação/fruição.

No início de cada intervenção, é fundamental, antes de mais, proceder a uma ajustada e rigorosa avaliação diagnóstica, para se entender em que ponto os alunos estão – seus (des)interesses, potencialidades, dificuldades e preferências – e que percurso, a partir dessa realidade concreta, pode ser delineado. Do mesmo modo



que um percurso com sentido não deve estar focado somente no fim do caminho e na classificação, também não pode assentar exclusivamente na lógica da abordagem “cega” dos conteúdos (“matérias”) consignados nos programas. Avaliar também é conhecer e compreender cada um dos alunos e, por conseguinte, adequar os processos às suas possibilidades de aprendizagem. Os princípios da adequação e da diferenciação pedagógica não são bandeiras hasteáveis exclusivamente no mastro das necessidades educativas especiais. Adequar e diferenciar, nos processos de ensino-aprendizagem, neles incluída a avaliação, é para todos. Processos de trabalho específicos, com cada turma, requerem processos e instrumentos de avaliação específicos, que se adequem especificamente a essa realidade e, em particular, às características dos alunos e do ensino pelo professor. O professor tem aqui, também aqui, uma responsabilidade que não deveria alienar, sendo positivo – porque constitui uma oportunidade de reflexão e aprendizagem – o envolvimento dos alunos na própria criação dos específicos instrumentos de avaliação.

Todo o percurso com sentido, em teatro, não pode ignorar que as aprendizagens se constroem, complementarmente, em 3 eixos: estudo, experimentação e fruição. Por conseguinte, não basta dizer ao aluno “pesquisa”, “faz” ou “aprecia”; é essencial fornecer ao aluno as coordenadas para essas concretizações. Ao avaliar, o aluno produz, no fundo, um juízo de valor:

[O juízo de valor do aluno] depende, por um lado, dum enunciado prescritivo que o precede, dado que não (...) [poderá] apreciar sem estabelecer uma comparação com aquilo que (...) [entende] que deveria ser, e, por outro, de um julgamento do observador, uma vez que não (...) [poderá] estabelecer uma apreciação sem conhecer algo daquilo que (...) [está] a apreciar. (Pinto & Santos, 2006, p. 29)

Quando o professor e os alunos analisam o que é pesquisado, feito ou apreciado, mobilizam – a par de dados subjetivos e pessoais, que devem ser considerados e valorizados – conhecimentos específicos da linguagem artística que foram adquiridos também em contexto curricular.

Quanto à segunda linha de força, a avaliação como estratégia de aprendizagem e participação, ela define-se numa lógica de avaliação contínua, em torno de dois aspetos centrais: (i) o aluno-participante e (ii) o professor-regulador.

Uma estratégia de avaliação pressupõe, da parte do professor, acompanhar e orientar os alunos, dando-lhes pistas e retornos, com a plena consciência de que “o ato de conhecer não é uma passagem da ignorância ao saber de uma só vez, mas um processo de reestruturações progressivas” (Pinto & Santos, 2006, p. 114). Na aula de teatro é natural que haja realizações incompletas, inacabadas, experimentais. E é importante que sejam vistas como passíveis de serem melhoradas, pois, a aula de teatro tende a privilegiar processos de experimentação, de repetição, de tentativa e erro e de permanente procura de melhoramento. Esta dinâmica tanto requer frequentes interações de natureza avaliativa, ou seja, de “micro balanços sobre o desenvolvimento de tarefas realizadas pelos alunos e de intervenções reguladoras por parte do professor” (*Ibidem*, p. 115), que constituem permanentes oportunidades de aprendizagem, como obriga a um autocontrolo, por parte do docente, da eventual tendência que possa ter para antecipar respostas e soluções ou para se assumir como modelo a seguir. Como advertem Pinto & Santos, “a ansiedade de dar a resposta ou dizer como se faz, sem dar espaço para que o aluno perceba o erro e reconstrua a sua representação da tarefa, deixa normalmente o aluno numa situação de vulnerabilidade quando novas situações semelhantes ocorrerem” (*Ibidem*, p. 114).

A modalidade de avaliação formativa é, por excelência, aquela que proporciona aos alunos a constante tomada de consciência do seu processo de aprendizagem, porque uma parte relevante da responsabilidade desse processo é transferida para eles. Ao intervirem na avaliação dos seus processos de trabalho e dos resultados obtidos, os alunos estão a demonstrar, quotidianamente, os seus conhecimentos aos colegas e ao professor, bem como a tomar consciência do caminho que estão a percorrer. Esta perspetiva opõe-se diametralmente a uma ação que não valoriza o *continuum* de realizações e de aprendizagens. Trata-se, no fundo, numa síntese algo esquemática,

da “tradicional” diferença entre a criança ter de se “desenvencilhar” no espetáculo feito à pressa para a festa da escola (não raras vezes seguindo com hesitação e desconforto, à vista do espectador, as afanosas indicações sopradas pelo professor, dos bastidores) e ocupar o lugar central no processo de conceção, planeamento, implementação e avaliação de um projeto de teatro, com o apoio do professor, na sequência de uma regular abordagem curricular do teatro.

Conclusão

O título deste artigo parte de um pressuposto que nem sempre corresponde à realidade: o de que há teatro no currículo. Como se expressa na introdução deste texto, embora as iniciativas que reforçam a importância da educação artística em geral tenham vindo a multiplicar-se, nacional e internacionalmente, as artes nos currículos em Portugal – umas menos, outras mais (como o Teatro) – têm vindo a ser objeto de um tratamento que nem sempre é coerente com as linhas orientadoras que têm sido apontadas para estas áreas: ou vêm sendo dissimuladamente transferidas para fora do currículo obrigatório, no 1º ciclo (para o “enriquecimento curricular” ou para o extracurricular); ou encurtadas na sua carga horária, limitadas a menos anos de escolaridade e reduzidas a meras opções das escolas, nos 2º e 3º ciclos; ou totalmente extintas, como nalguns cursos do ensino secundário.

Mas quando há teatro no currículo, há que perspetivar a dimensão da avaliação. Neste artigo, em que propositadamente não entro no “como” fazer (pretendo dedicar-lhe uma reflexão autónoma), para além de procurar definir avaliação, simultaneamente procedendo a uma breve revisão de literatura sobre o tema, detemo-nos nos dois tópicos principais que o título principal anuncia: Avaliar o quê? Avaliar para quê?

No primeiro caso, proponho dois princípios para a definição do que se avalia em teatro na educação: (1) a assunção de que o teatro na educação assenta numa específica linguagem artística, que deve estar refletida na avaliação; e (2) o entendimento de que o produto faz parte integrante do processo, por conseguinte

refutando a ideia de que a avaliação se restringe a avaliação sumativa ou a classificação.

No segundo caso, explico o tópico através de duas linhas de força: (1) a avaliação como bússola da definição de percursos educativos com sentido, destacando a relevância que devem ter (i) a avaliação diagnóstica, (ii) a adequação e a diferenciação pedagógica e (iii) a complementaridade entre estudo/experimentação/fruição; e (2) a prática de avaliação regular como estratégia de aprendizagem e de participação, pensada numa lógica de avaliação contínua, em torno de dois aspetos centrais: (i) o aluno-participante e (ii) o professor-regulador.

Em suma, neste artigo que pretende sobretudo identificar questões, mais do que avançar respostas, há uma conclusão que parece integrar outras conclusões possíveis: dependendo da forma como é entendida e integrada no quotidiano pedagógico, a avaliação pode contribuir para se crescer ou para se mirar, para se prosseguir ou para se desistir.

Referências bibliográficas


Comissão Nacional da UNESCO [CNU] (2006). *Roteiro para a educação artística*. Lisboa: Comissão Nacional UNESCO.

Eisner, E. W. (2004). *El arte e la creación de la mente: El papel de las artes visuales en la transformación de la consciencia*. Barcelona: Paidós.

Decreto-Lei nº 139/2012 de 5 de julho. *Diário da República nº 129/2012 – 1ª série*. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Duarte, J.-F., Jr. (2001). *Por que arte-educação?* (12ª ed.). Campinas, S.P.: Papyrus Editora.

Fernandes, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens: Desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto Editores.



Ferreira, S. (org.) (2001). *O ensino das artes: Construindo caminhos*. Campinas, S.P.: Papirus Editora.

Pinto, J. & Santos, L. (2006). *Modelos de avaliação das aprendizagens*. Lisboa: Universidade Aberta.

Recomendação nº 1/2013 de 28 de janeiro. Recomendação sobre educação artística. *Diário da República nº 19/2013 – 2ª série*. Conselho Nacional de Educação. Lisboa.

Roldão, M. C. (2008). *Gestão do currículo e avaliação de competências: As questões dos professores* (5ª ed.). Barcarena: Editorial Presença.

Saint-Exupéry, A. (1994). *O príncipezinho*. Lisboa: Veja.

Serpa, M. S. D. (2010). *Compreender a avaliação: Fundamentos para práticas educativas*. Lisboa: Edições Colibri.

PRÁTICAS DE LITERACIA E AVALIAÇÃO DA COMPETÊNCIA DE ESCRITA³¹

Maria da Conceição Pires

Centro de Investigação em Educação – CIED – Universidade do Minho
saopires@gmail.com


José António Brandão Carvalho

Centro de Investigação em Educação – CIED – Universidade do Minho
jabrandao@ie.uminho.pt

RESUMO: O desfasamento entre a escola e os diferentes contextos sociais em que se insere, a dificuldade em dar resposta às solicitações e desafios que as suas comunidades lhe colocam, a deficiente preparação de muitos dos alunos para um uso competente e crítico da linguagem oral e escrita, constituem três críticas sérias ao papel atual da escola.

O projeto que estamos a dinamizar com uma turma do ensino secundário procura contrariar este rumo da educação, demonstrando que é possível construir e valorizar as competências de literacia que não se circunscrevem à própria vida escolar, através de atividades de aprendizagem efetiva da escrita, numa relação interdisciplinar com outras áreas de conhecimento. Ele surge nos antípodas do ensino tradicional, onde a produção escrita é imposta aos alunos, tendo quase sempre o professor como único destinatário, valorizando-se aspetos de natureza formal e superficial em detrimento de outros que são fundamentais em termos de eficácia discursiva, fazendo dela depender, quase exclusivamente, a avaliação do aluno, muitas vezes assente numa mera reprodução de conhecimento.

³¹ Este trabalho faz parte de um projeto de investigação desenvolvido no âmbito do doutoramento em Ciências da Educação (especialidade de Literacias e Ensino do Português) pelo Centro de Investigação em Educação – CIED - da Universidade do Minho.



Assim, e com recurso à metodologia do trabalho de projeto, concebemos um roteiro paisagístico, ainda em fase de realização, acerca de uma quinta de D. Antónia (Ferreirinha), destinado aos seus turistas, que tem obrigado a uma participação no quadro mais alargado da escola enquanto comunidade e nas comunidades em que os seus membros se inserem, fazendo com que os alunos interajam com os contextos culturais, históricos, económicos, sociais e institucionais onde atuam, estudam e vivem: o Douro.

Nesta comunicação, procuramos divulgar estas práticas e discutir a sua viabilidade, evidenciando o modo como os alunos constroem o seu saber sobre a língua e de que modo a avaliação é um processo indispensável quer nas diferentes etapas de elaboração de um projeto, quer no domínio da competência de escrita.

Palavras-chave: metodologia de trabalho de projeto; escrita; avaliação

Abstract: Among other things, schools are often criticised for the gap between their work and the demands of the contexts where they are inserted, the difficulty in responding to the challenges raised by the communities and the insufficient preparation of the students in what concerns competent and critical uses of oral and written language.

The project that we are developing at a secondary school aims at demonstrating that it is possible to enhance literacy skills that are not limited to the school context through learning activities that imply an interdisciplinary relationship with other areas of knowledge.

This approach intends to be different from traditional ways of teaching writing that tend to focus on superficial aspects rather than on discourse effectiveness and mainly use writing as an assessment tool. In this project, students are invited to create the touristic road-map of a farm where Port Wine is produced, what implies multiple language uses, the insertion in different social and cultural contexts and the interaction with several institutions of the region where they live: the Douro.

In this presentation, we describe the project activities and discuss their interest, trying to demonstrate their contribution to the enhancement of students' language skills. We

also try to describe how the different steps of the project and its impact on students writing performance are evaluated.

Key words: project methodology; writing; evaluation


1. Introdução

Uma reflexão sobre o ensino do Português no ensino secundário leva-nos a questionar o percurso de aprendizagem a que os alunos são submetidos e a discutir o que tem falhado no ensino desta disciplina, na qual se vem verificando bastante insucesso no que se refere à competência da escrita, algo que os exames nacionais parecem confirmar.

Esta preocupação agudiza-se se considerarmos que a escola é hoje chamada a responder a novos desafios colocados pela sociedade e que exigem um indivíduo autónomo e hábil na escrita, perfil nem sempre coadunado com as metodologias pedagógicas predominantes que ainda tendem a apresentar esta competência como um saber de natureza declarativa e normativa e dela fazem depender quase exclusivamente a avaliação do aluno, muitas vezes assente na mera reprodução de um conhecimento imposto e tendo normalmente o professor como único destinatário.

Os elevados níveis de iliteracia registados na população portuguesa escolarizada continuam a alertar para a pouca e, por vezes, incorreta utilização que um grande número de pessoas faz da linguagem escrita, deixando-as expostas a manipulações sociais e políticas, revelando uma escola ineficaz nesta matéria, que contraria, deste modo, o princípio de que é uma escola para todos. Por outro lado, confirmam que os alunos não chegam a desenvolver capacidades especializadas em vários géneros textuais, implicando diferentes suportes, nem as de comunicar em contextos que, pelas suas características próprias, implicam usos específicos da linguagem que exigem, na maior parte dos casos, um maior grau de explicitação e cuja relevância nem sempre os professores reconhecem. Frequentemente, é apenas em momentos de avaliação que abordam a escrita em contexto escolar (CARVALHO, 1999).

Segundo vários estudos feitos nas últimas décadas, a escrita é não só essencial à construção do conhecimento de outras disciplinas, como apresenta potencialidades para se tornar ela própria num instrumento de aprendizagem, desde que não se



confine à transcrição ou repetição de informação, antes transforme o conhecimento numa parte integrante de um contexto que o torne significativo, no qual «(...) o aluno encontrará, durante o processo e no momento de realização de funções por meio do produto escrito, vivências nas quais se projeta como pessoa, com o seu empenho e com os seus sentimentos e emoções» (BARBEIRO, 2007:185). Contudo, tal não pode acontecer à margem da escola, pois haverá alunos que nunca encontrarão no seu meio sociocultural o acesso a tais vivências, a sua promoção e valorização. Pelo contrário, ela deve «(...) alargar as vivências proporcionadas no meio escolar ao universo de funções que os textos desempenham» (p.186), como também defende o programa de Português do ensino secundário (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2001).

É isto que advoga a perspetiva sociocognitiva sobre o ensino-aprendizagem da escrita, para a qual o processo de escrever se relaciona com os contextos sociais, na procura de uma maior aproximação entre a escrita e os conteúdos curriculares, reconhecendo que os textos não são independentes do contexto, mas dele emergem, revelando-se essenciais os ensinamentos dos estudos linguísticos sobre a enunciação e o discurso ao fornecerem bases conceptuais indispensáveis à compreensão da produção escrita como atividade de uso da língua. As situações de ensino e aprendizagem representam «(...) atividades partilhadas, sociais, que são levadas a cabo na escola, lugar onde crianças e jovens desenvolvem uma parte da sua vida com o objetivo de crescer como cidadãos e de se apropriarem daqueles saberes que a sociedade considera básicos para si» (CAMPS, 2005:21). A eles deve ser dado o papel principal na escola, como espaço de comunicação, através da sua participação em projetos onde a escrita surge «(...) como meio de exploração e de conhecimento de si mesmos, da sua própria realidade e da realidade à sua volta, e como instrumentos de exploração do mundo» (*idem*), pois os textos escritos «(...) interagem sempre com os contextos culturais, históricos e institucionais onde atuam, estudam e trabalham aqueles que os produzem (...)» (NIZA, 2007:15).

Perspetivada assim a competência da escrita, não faz sentido que a avaliação continue a ser implementada segundo um modelo tradicional que a investigação já veio provar desajustada por não haver lugar a um ensino puramente expositivo, antes a um

trabalho pedagógico cujos propósitos passam por uma avaliação contínua, imediata, formal, explícita e integrada na prática pedagógica, fornecendo orientações aos professores e alunos sobre os desempenhos individuais.

2. Desenvolvimento

Segundo o programa de Português do ensino secundário, a avaliação é uma «componente essencial do processo de ensino-aprendizagem» (ME, 2001:30), devendo ser sistemática e cuidadosa para que se cumpram a objetividade e o rigor, assim como o desenvolvimento das competências do aluno ao longo deste ciclo de estudos. Deve, por isso, contemplar a adequação das técnicas e instrumentos aos objetivos e conteúdos e ao processo de ensino-aprendizagem; especificar o objeto de avaliação – os processos e os produtos –, os critérios e as estratégias; proporcionar condições para a autoavaliação e a coavaliação; ponderar o percurso individual e o coletivo, considerando ajustamentos e correções para reorientar as práticas pedagógicas e dar a conhecer ao aluno as informações respeitantes a todo o seu processo avaliativo.

Através da avaliação, nas suas diferentes modalidades (diagnóstica, formativa e sumativa), obtêm-se informações sobre a consecução dos objetivos e a atitude dos intervenientes ao longo desse processo de ensino-aprendizagem, delineando-se estratégias de superação de eventuais dificuldades ainda não ultrapassadas, com vista à melhoria da qualidade da formação, do processo e das estratégias a implementar ao longo do ano. Os instrumentos de avaliação a usar na disciplina de Português variarão consoante a competência nuclear (compreensão e expressão oral e escrita e funcionamento da língua), com critérios de avaliação específicos de cada uma delas, cabendo ao professor escolher aqueles que melhor se adequam ao objeto a ser avaliado. Passam pela observação direta, questionários, textos orais, textos escritos, listas de verificação, escalas de classificação (onde constam os critérios de desempenho, como competências linguística, discursiva e sociolinguística), testes objetivos (exercícios de escolha múltipla, de associação, de alternativa

verdadeiro/falso, de completamento), testes não objetivos (com resposta longa e ensaio).

Por isso, a «atribuição de uma classificação ao aluno deverá decorrer dos vários dados recolhidos em momentos de avaliação formais e informais (...), mas também da avaliação de várias produções dos alunos, tais como elaboração de dossiês de vários tipos, projetos de escrita e de leitura, trabalhos realizados fora da sala de aula, cadernos diários, etc.» (ME, 2001:31) O programa sugere que o aluno organize um portefólio de avaliação, no qual incluirá uma amostra significativa de trabalhos datados e comentados, para que o professor conheça o seu esforço, os seus progressos e o seu desempenho ao longo de um determinado período de tempo.

«Em suma, a avaliação em Português deve gerar uma dinâmica processual coerente com todo o processo de ensino-aprendizagem que passe pela perspectiva de consciencialização e participação, zele, em termos de eficiência, pela validade e relevância e busque melhorias para promover mudanças.» (ME, 2001:33).


Conscientes destas realidades, iniciámos, no ano letivo de 2011/2012, com uma turma do décimo ano de escolaridade do Curso Científico-Humanísticos de Línguas e Humanidades - pretendemos continuar a acompanhá-la até à conclusão do seu décimo segundo ano (junho de 2014) -, um estudo de caso no intuito de verificar em que medida a metodologia de trabalho de projeto constitui uma mais-valia na aprendizagem efetiva da escrita no ensino secundário, se lhe confere sentido, se motiva o aluno e se, como defendem os seus seguidores, o leva a construir e a mobilizar conhecimento ancorado na leitura e produção de textos, em cooperação com todos os participantes, através de vivências «(...) que permit[e]m a descoberta das funções da escrita e que torn[a]m significativas as competências de leitura e de escrita, em ligação a dimensões como a fruição e criação estéticas, a expressão pessoal, a procura de informação, a elaboração de documentos para o exercício da cidadania e para a comunicação interpessoal, a descoberta de utilizações específicas no âmbito de determinadas atividades (...)» (BARBEIRO, 2006:2). Frequentemente, o desenvolvimento de projetos, embora proporcione a participação em eventos de

literacia, circunscreve-se à própria vida escolar, tornando-se depois objeto de avaliação.

Quisemos ir mais longe, ultrapassando a vida escolar, numa tentativa de aproximação à realidade social e cultural do meio de onde os alunos são provenientes: o Douro. Assim, e com recurso à metodologia de aprendizagem por projeto, concebemos um roteiro paisagístico, ainda em fase de realização, acerca de uma quinta que pertenceu a uma figura destacada do meio em que a escola onde ele se desenvolve se insere, D.^a Antónia Ferreira, a *Ferreirinha*. Tal roteiro destina-se aos turistas que a visitam e a sua construção associa os processos de ensino-aprendizagem da escrita à participação nos contextos, mais alargados, da escola enquanto comunidade e no das comunidades em que os seus membros se inserem, fazendo com que os alunos interajam com os ambientes culturais, históricos, económicos, sociais e institucionais onde atuam, estudam e vivem.

A construção do nosso projeto insere-se numa perspetiva recente da investigação sobre a pedagogia da escrita, que a projeta em quatro planos distintos, não os encarando de forma estanque, antes potenciando cada um deles para uma abordagem mais completa da escrita na escola, colocando-se a ênfase no diálogo que deve existir entre os géneros escolares e os tipos de discurso que as sociedades alfabetizadas foram elaborando, e cujas características os alunos devem aprender a dominar: «(...) a) *o plano do sujeito* que aprende, com as suas características pessoais, o seu nível de desenvolvimento cognitivo, as suas competências de uso da linguagem em geral, e da escrita em particular; b) *o plano da relação da escrita com os outros domínios ou conteúdos da disciplina de Português* – conhecimento explícito da língua, leitura e oralidade; c) num outro nível, *o plano da implicação da escrita no quadro das outras disciplinas escolares*; d) finalmente, *o plano da participação, pela escrita, no quadro mais alargado da escola enquanto comunidade e na(s) comunidade(s)* em que a escola e os sujeitos se inserem» (CARVALHO, 2011:94).

Por isso, e porque sempre nos preocupámos com o modo “como avaliar” e “por que avaliar”, era imperioso que, agora, na dinamização do nosso projeto, a avaliação se instaurasse como um referente flexível, adequado à grande variedade de géneros




textuais que os alunos escreveriam, aos seus contextos, aos processos a eles subjacentes e aos diferentes intervenientes. Deste modo, ela facilitaria esta nossa conceção de projeto que certifica as diversas competências adquiridas - neste caso, a escrita, sobretudo -, e que conduz à adoção de estratégias de diferenciação pedagógica. Partimos do pressuposto de que a avaliação contribui para uma melhoria da qualidade dos projetos curriculares, sendo imperioso que os alunos estivessem na posse dos critérios de apreciação de qualquer trabalho escolar. Só desta maneira se chegaria à regulação e reformulação dos percursos de formação, estimulando a construção de opções pessoais adequadas e com sentido face aos objetivos propostos. Privilegiaríamos uma pedagogia diferenciada, organizadora das atividades e das interações de maneira a que cada aluno fosse confrontado com situações didáticas mais proveitosas para ele, geradoras de verdadeiras aprendizagens da escrita.

A aposta recaiu, assim, no uso do portefólio educativo, como instrumento de regulação e avaliação, ligado verdadeiramente à metodologia de trabalho de projeto, visando o desenvolvimento de competências, implicando a autonomia do aluno na sua relação com o saber e estimulando o gosto pela aprendizagem. Perspetivámo-lo não na sua materialidade – uma coleção de documentos organizados, correspondentes aos diferentes trabalhos realizados pelo aluno, titular desse dossiê -, mas antes como um dispositivo pedagógico dirigido ao desenvolvimento de uma competência nuclear – a escrita, no nosso projeto -, no qual se colocaria a tónica no procedimento do discente na execução das tarefas a propor numa variedade de contextos, e não tanto nos seus conhecimentos e na avaliação destes últimos. Ele seria o instrumento que salientaria as necessidades e os desafios colocados, as opções tomadas, as reações e os esforços do aluno, as suas melhorias, processos e rendimentos. Este assumiria o protagonismo e a responsabilidade do seu processo de aprendizagem da competência da escrita pela reflexão a ele inerente, autoavaliando-se (e desmistificando a avaliação) a qualquer momento, fornecendo, simultaneamente, ao professor a visão global dos seus progressos individuais. Com ele, tornar-se-ia um cidadão responsável, autónomo, confiante em si mesmo, continuando a sua aprendizagem depois da escola, o que lhe

proporcionaria a emancipação social. Ao mesmo tempo, o professor refletiria sobre as suas práticas para melhorar o ensino da escrita.

De entre os variados tipos de portefólio, escolhemos o de aprendizagem. Nele deveriam constar os resultados das pesquisas, os textos produzidos, a descrição dos processos imanentes à redação dos diferentes géneros textuais - os planos para a textualização, as várias versões dos textos e a sua revisão; as pesquisas realizadas para aprofundar o seu conhecimento acerca do conteúdo do texto em elaboração ou para facilitar uma tomada de posição pessoal num texto argumentativo; a organização seguida para a estruturação das ideias seguindo modelos dependentes das tipologias e géneros textuais; a decisão sobre o estilo e o formato a adotar no seu texto - , as comparações com outras produções textuais, as reflexões sobre os materiais, as suas escolhas, as reformulações propostas pela professora e por ele próprio, as fichas de auto e coavaliação, a autoavaliação do trabalho e a ligação entre avaliação e aprendizagem, assim como as justificações das escolhas e das estratégias usadas consideradas mais eficazes. Deste modo, achamos que os alunos estabeleceriam a ligação entre a avaliação e as aprendizagens. Decidimos, com os alunos, o seu índice para uma organização mais eficaz no que se refere à funcionalidade e acessibilidade.

Para o ensino da escrita, defendemos que o aluno deve desenvolver o seu portefólio de aprendizagem da escrita por lhe proporcionar a aprendizagem efetiva dos processos de escrita. As dificuldades que a turma revelava quando começámos o nosso estudo de caso, e queurgia ultrapassar – ausência de uma planificação prévia à redação textual, lacunas na organização discursiva e correção linguística, desrespeito pelas propriedades específicas do género textual em causa e desmotivação pela composição escrita pelo seu fingimento face às reais necessidades comunicativas da sociedade a que pertencem, acrescidas frequentemente de alguma incerteza na escolha do curso adequado aos seus anseios profissionais -, justificaram esta opção. Por isso, o projeto de escrita tem sido sempre realizado numa oficina de escrita, modalidade obrigatória no programa do ensino secundário, na qual os alunos aprendem a escrever pelo treino e os professores ensinam a escrita, contrariando o mito do talento inato da escrita e as ideias de que, neste nível de ensino, não há



espaço para o seu ensino da escrita e o que deve ser avaliado é o produto/resultado do ato de escrever. «Numa oficina de escrita, o aluno treina modelos de escrita, mobiliza estratégias ligadas a modalidades discursivas distintas, desenvolve as competências discursiva e textual, adequa à situação comunicativa, transferindo recorrências e estruturas que sirvam de referentes à produção de textos diversificados» (COELHO, 2003:52).

O nosso projeto tem sido construído em contexto de sala de aula, tendo-se traduzido já numa variedade de géneros textuais produzidos, individualmente ou em grupo, pelos alunos e que constarão no roteiro paisagístico final. Todo o processo que lhes subjaz tem sido considerado no nosso estudo pelos seus efeitos na aprendizagem explícita da escrita no ensino secundário, indo, simultaneamente, ao encontro do estipulado no programa de Português deste nível de ensino.

Além disso, os materiais usados pautam-se pela diversidade, proporcionando, de forma intencional, experiências de literacia indispensáveis à plena integração destes jovens na sociedade. Por exemplo, a imagem tem-nos auxiliado enquanto elemento motivador e ilustrativo da aprendizagem, na esteira do próprio programa oficial que impõe “(...) não só a leitura de textos escritos mas também de imagens, equacionando a relação entre o verbal e o visual” (ME, 2001:24), devido também ao seu carácter interdisciplinar e polivalente. A deslocação à quinta em estudo tem permitido o registo fotográfico e fílmico dos seus espaços, a partir do que criámos variadas oficinas de escrita.

O recurso aos *media* tem-se revelado também indispensável na prossecução do nosso projeto através da produção e da leitura analítica e crítica - os textos dos *media* são essenciais na formação de leitores críticos e conscientes da informação de que diariamente são recetores, leitores capazes de distinguir objetividade de subjetividade, facto de opinião -, em termos de conteúdo, intencionalidade e forma, de textos de carácter multimodal de natureza política, histórica, económica e socioculturalmente situada. Procuramos promover a tomada de consciência dos modos distintos de comunicar na sociedade, visando uma participação ativa e esclarecida na vida local e social pela leitura e produção de géneros textuais diversos. Enquanto fonte de

conhecimentos gerais e de consulta mais atualizada de conteúdos organizados, claros e sequenciados, eles abrem as janelas para o mundo, ao mesmo tempo que ensinam a desenvolver e treinar, a par de outras, as competências de leitura de textos e imagens (fixas e em movimento), as competências de oralidade e de escrita e a reflexão sobre a língua. Na verdade, cabe à escola promover situações de aprendizagem com vista ao desenvolvimento da competência de comunicação: competência linguística, discursiva/textual, sociolinguística e estratégica.

Paralelamente, respeitámos os conteúdos constantes no programa oficial desta disciplina, distribuindo-os de forma mais consonante com as fases de elaboração do projeto. No que respeita às obras literárias de referência, foram acrescentadas duas – *Vindima*, de Miguel Torga, e *Fúria das Vinhas*, de Francisco Moita Flores -, para além da opção por *As Cidades e as Serras*, de Eça de Queirós, em detrimento de *Os Maias*, habitualmente escolhido pelos professores no décimo primeiro ano de escolaridade, devido à temática do nosso roteiro e aos seus objetivos.

No início do ano letivo de 2011/2012, quando enunciámos os objetivos gerais do nosso projeto e o produto final desejado, os alunos planificaram a curto e a longo prazo, começaram a organizar o seu portefólio de aprendizagem e redigiram um ofício endereçado aos proprietários de quintas durienses ainda pertencentes a descendentes diretos de D. Antónia Ferreira e geograficamente próximas da escola, solicitando a sua participação na consecução do referido projeto.


Precisamente por causa desta figura ímpar na história do Douro, recorreremos quer à série televisiva escrita por Francisco Moita Flores, *A Ferreirinha*, quer a documentários, muitos deles acessíveis apenas na internet, para um conhecimento mais aprofundado tanto da sua época, como da sua vida privada, o que foi complementado com a visita à exposição temporária do Museu do Douro, intitulada *D. Antónia: uma vida singular*, realizada em 2011, no âmbito das comemorações dos duzentos anos do seu nascimento, e com a leitura da sua biografia. A este propósito, consultámos a imprensa regional e a nacional, com vista à recolha de informação imprescindível à elaboração do friso cronológico constante no nosso roteiro, porque jornalismo e memória caminham lado a lado, colocando à nossa disposição, de maneira contínua e

ininterrupta, factos da vida seleccionados e construídos jornalisticamente, com tantas faces e vozes quanto os *media* existentes.

Algun tempo depois, voltámos a este espaço cultural para participarmos no projeto “BIOS”, que haveria de nos introduzir na paisagem física e imaterial desta região portuguesa. Através dele, produzimos um texto autobiográfico coletivo – a integrar no roteiro –, convocando memórias de um passado aqui vivido pelos alunos, para o qual muito contribuíram textos seleccionados de variados autores durienses.

Porque era necessária uma autorização formal, quer da direção do estabelecimento de ensino, quer também dos Encarregados de Educação dos alunos participantes, para nos ausentarmos do espaço escolar, aprendemos a escrever requerimentos, tantas vezes retomados quantas as saídas já verificadas.

Todas as visitas à quinta são precedidas de contactos telefónicos efetuados pela professora, mas também de mensagens eletrónicas, algumas das quais redigidas com auxílio dos discentes. Aquelas são detalhadamente planificadas em grupo turma, assim como os guiões daí resultantes. Numa fase inicial, pretendíamos a recolha de imagens fotográficas e fílmicas – enquanto representações do real percecionado e instrumento de comunicação, de informação, de conhecimento, de discurso, de ensinamento, mas também como utensílio de memorização e de observação do real, que traduzissem a diversidade da fauna e da flora em diversos momentos do ano, tendo em conta que se trata de uma exploração vinícola. Para que esta atividade surtisse efeito, procedemos, em múltiplas ocasiões, ao estudo prévio, em contexto de sala de aula, de diversos tipos de imagem, nomeadamente a sua linguagem específica e o seu valor próprio. Dela extraímos a maior quantidade de informação e treinámos algumas estratégias da sua leitura correta e adequada. Não raras vezes elaborámos um guião de exploração fragmentada e com cadência da imagem fixa e em movimento, que passava pela identificação do tema, da(s) técnica(s) usadas, dos modos de criação da ilusão do espaço e da luz (como nos quadros, por exemplo), das marcas do estilo do período histórico representado, da linguagem simbólica e alegórica subjacente, mas também pela dimensão pessoal que a observação de uma imagem exige dos alunos, em consonância com as suas experiências e vivências. No final, procurávamos, com todos



estes elementos, construir a sua significação e contribuir para a familiarização dos jovens com diferentes formas de comunicar. Noutras ocasiões, optámos pela fruição plena da imagem sem mediação da professora, aproveitando-se as intervenções orais dos alunos para focar a sua atenção nos aspetos mais científicos e importantes, por vezes complementados com esquemas para clarificação do conteúdo da imagem. Até ao momento presente, já foram redigidos textos expositivos sobre, por exemplo, os tipos de vinha e de árvores de fruto, um texto argumentativo ao serviço de uma análise crítica das mensagens visuais ou, ainda, um outro expressivo, criativo e mais intimista, como a evocação de memórias infantis ou juvenis vivenciadas no Douro, a sua terra natal. Por outro lado, os alunos desenvolvem as suas capacidades perceptivo-visuais através da composição de mensagens icónicas para se expressarem e comunicarem com os demais, o que exige algum domínio do código visual – é o caso da combinação de fotografias na mesma página do roteiro ou da produção de um filme global e final do projeto para posterior divulgação quer junto dos seguidores do enoturismo desta quinta, quer no Museu do Douro -, mas também da sua combinação com outras linguagens, como, por exemplo, a legendagem de fotografias, entre outras situações.

Para facilitar este trabalho, servimo-nos, uma vez mais, dos meios de comunicação social, neles procurando imagens plásticas e anúncios publicitários sobre variados temas; reportagens, notícias e documentários sobre o Douro e as suas realidades históricas, geográficas, económicas, ambientais e sociais; e revistas especializadas sobre o vinho. A literatura aparece associada ao Douro. Portanto, a leitura integral de *A Cidade e as Serras*, de Eça de Queirós, tem ajudado na seleção das melhores imagens para o roteiro. O trabalho levado a cabo tem sustentado outras atividades conducentes ao nosso roteiro paisagístico.


Ainda para essas deslocções à quinta, a entrevista já mereceu a nossa atenção quer para recolha de informação sobre a região duriense, quer para análise crítica quanto à sua especificidade e complexidade ao nível da tipologia e estrutura para posterior preparação e realização de outras, como a do proprietário de uma quinta produtora de vinho, a do seu caseiro e as de alguns dos seus hóspedes.

Os editoriais, os artigos de opinião e a crónica (radiofónica e da imprensa) foram outros géneros textuais do discurso jornalístico estudados quanto às suas propriedades. Nestes textos, a dimensão argumentativa é particularmente relevante, dado que o locutor pretende fazer com que os seus alocutários adiram às suas teses, convencendo-os e persuadindo-os. Por conseguinte, estudámos as sequências de tipo argumentativo dominantes em textos deste género. Separámos a responsabilidade da opinião em cada um deles e refletimos sobre as macroproposições integradoras das sequências textuais de tipo argumentativo, enquanto modos de estruturação textual, para nos apercebermos do modo de ordenação das premissas e da conclusão.

Com base na leitura destes géneros textuais, recolhidos essencialmente na imprensa e com temáticas atuais e variadas, os alunos encontraram modelos para a produção dos seus textos argumentativos, subordinados a temáticas variadas, alguns dos quais integrarão o roteiro paisagístico que estão a construir, sendo outros úteis noutros contextos adjacentes ao decurso do referido projeto. Todo este trabalho de desenvolvimento da competência da escrita tem decorrido nas chamadas “oficinas de escrita”, espaço privilegiado de verdadeiras aprendizagens do processo da escrita, nas quais tem sido possível trabalhar os seus três sub-processos - planificação, redação e revisão - de modo recursivo e interativo.

A reportagem tem sido outro género discursivo trabalhado em contexto de sala de aula, sobretudo pelo seu efeito perlocutório pretendido - o de informar -, sendo a função denotativa a função da linguagem predominante. Neste aspeto, evidencia características próprias da notícia e da entrevista, esta última por poder integrar sequências de tipo dialogal ao colocar questões e ao obter respostas dos indivíduos entrevistados. Foi o que aconteceu, por exemplo, com uma reportagem sobre o enoturismo, extraída da revista *Visão*, que foi determinante na preparação das entrevistas aos turistas da quinta duriense envolvida no projeto.

Associada à reportagem, surgiu a notícia, com a qual o locutor pretende divulgar um acontecimento ou um conjunto de eventos de variada natureza, com correspondência entre os conteúdos veiculados e a realidade objetiva atestável. Sobejamente estudada no ensino básico, recordámos a seleção e distribuição dos conteúdos no texto e a sua




dimensão informativa, quer se tratasse de uma notícia escrita, em suporte papel ou digital, quer produzida oralmente na televisão e na rádio. Este contacto visava a recolha de dados sobre a referida quinta, as figuras de D. Antónia Ferreira e do seu descendente direto, atual proprietário da quinta, o Douro e as vindimas. Estes dados têm-se revelado muito úteis na elaboração do nosso roteiro.

Para divulgação de todas as atividades já levadas a cabo e os objetivos subjacentes à investigação universitária por detrás da construção do roteiro em suporte papel e audiovisual, os alunos foram ainda chamados a conhecer o comunicado de imprensa para posterior redação de um. Mais uma vez, tratou-se de uma ocasião propícia ao desenvolvimento da competência da escrita, ao permitir que os alunos tomassem consciência deste modo específico de comunicar em sociedade. Na verdade, para a redação do nosso comunicado de imprensa, os alunos tiveram de adequar o texto à situação de comunicação, tendo em conta os objetivos que presidiam à sua produção e o leitor a quem se destinava cujo contexto próprio e necessidade de informação determinavam a estrutura, conteúdo e organização textuais.

A curto prazo, e a propósito da descrição da geologia, da vinha, dos socacos e muros, das árvores, em suma, da paisagem da quinta em estudo, os alunos terão de ler artigos científicos, sobretudo em revistas especializadas, para procederem à escrita de textos expositivos e descritivos sobre aquelas realidades e que constarão do roteiro. Contudo, já tiveram ocasião de escrever textos poéticos e intimistas a partir das suas deslocações à quinta, em oficinas de escrita criativa, como aquela focada na técnica do “pastiche”, numa imitação aberta do estilo de Cesário Verde.

Todos estes textos produzidos pelos alunos constam do seu portefólio de aprendizagem, perspectivado agora também como um dossiê evolutivo, e foram submetidos a uma avaliação formativa. A professora analisou-os, diagnosticou os problemas ou as dificuldades, valorizou os aspetos considerados já adquiridos ou aperfeiçoados, orientou os alunos – sempre na posse de todas estas informações - na melhoria desta competência, ajudando-os e motivando-os a aprender a desenvolver-se. Destacou sempre a importância do processo, relegando para segundo plano o produto. Consequentemente, o portefólio foi sempre avaliado ou observado pelo




desenvolvimento da competência visada e pelo envolvimento do aluno (autor do portefólio) no processo de construção dos seus próprios saberes, que tem aprendido a refletir – em associação permanente com a capacidade de julgar, e de corrigir -, a ter em conta as sugestões que a professora foi fazendo ao longo da realização da tarefa, a experimentar, a reformular, a explicitar as decisões, a ganhar autonomia e a conceber a sua trajetória, e a tomar consciência das suas aprendizagens e das estratégias de regulação que adotou. Analisámos sempre as suas escolhas e as suas justificações, verificámos a eficácia das estratégias cognitivas e metacognitivas utilizadas e o seu pensamento criativo e crítico. Finalmente, avaliámos o trabalho cooperativo com os seus pares e os diferentes contextos sociais nos quais fez a sua aprendizagem.

3. Conclusões

Ainda que o projeto não tenha sido concluído, podemos adiantar que os resultados obtidos com as atividades desenvolvidas até ao momento presente se revelam já bastante positivos.

Em primeiro lugar, a análise dos textos produzidos pelos alunos, cuja evolução é notória, demonstra as potencialidades da abordagem da metodologia de trabalho de projeto para promover aprendizagens significativas. Os textos que escrevemos surgiram porque necessitávamos deles para prosseguir o roteiro, proporcionando aos discentes o contacto com uma variedade de géneros textuais que ultrapassa os previstos no programa de Português do ensino secundário.

Além disso, na escola, as atividades pedagógicas relacionadas com a imagem constituíram formas de “alfabetização visual” ao permitirem aos alunos a compreensão e domínio de uma linguagem, com o seu sistema próprio de representação, utilizada como elemento de comunicação, afinal a linguagem com a qual eles mais se defrontam no seu dia a dia fora da escola, da qual gostam e a qual procuram para se expressarem. Acreditamos que é preciso ensinar a ver uma imagem, pois é importante interpretá-la, nela descobrindo as suas conotações e as suas potencialidades interpretativas, assim como o essencial e o acessório.




Por outro lado, e aproveitando os ensinamentos da investigação, temos criado momentos reais de escrita nos quais os contextos entendidos, como situação comunicativa (quem escreve, a quem escreve, com que intenção o faz) e como espaço social, se sobrepõem. Começamos a compreender como os alunos constroem o seu saber sobre a língua através de situações que lhes permitam relacionar os conteúdos da aprendizagem com as atividades de produção e de compreensão em contextos que lhes dão sentido, respeitando o seu estágio de desenvolvimento linguístico, cognitivo e emocional. Todo este trabalho tem sido facilitado pela uso do portefólio de aprendizagem.

Ao mesmo tempo, temos registado uma preocupação em respeitar os conteúdos processuais no momento de produção escrita, com reflexos transversais noutras disciplinas.

Também o empenhamento destes tem sido notório, pois sentem já o projeto como seu, indo ao encontro dos seus interesses e necessidades, mobilizando diversos saberes adequados a uma situação concreta e implicando um fazer que se desenrola no tempo, sempre aberto à transformação, à descoberta, às ideias novas e à resolução de problemas imprevistos, apresentando-se como cenário ideal de uma verdadeira aprendizagem. «Esta dimensão de reflexão alarga o relacionamento do indivíduo com os textos escritos, constituindo-os como objetos de descoberta e de projeção para novas possibilidades, a partir das experiências do sujeito» (BARBEIRO, 2006:3).


Sabendo, ainda, que a motivação individual e os objetivos que cada aluno se propõe atingir com determinada atividade de escrita são determinantes no sentido a atribuir-lhe, na metodologia de trabalho de projeto que nos tem servido de orientação na nossa investigação, têm sido concebidas situações de aprendizagem escolar da composição escrita, relacionadas também com os conteúdos curriculares e as suas finalidades, com significado na relação com o todo, através das interações verbais das pessoas que partilham um mesmo contexto de comunicação, aprendendo a conhecer e a participar na complexa realidade social, na qual se constroem como pessoas. É nesta dinâmica que os géneros discursivos têm sido convocados e trabalhados detalhadamente em sequências didáticas planificadas, permitindo a entrada noutras



áreas do conhecimento, na construção de uma interdisciplinaridade de saberes e de uma transversalidade da escrita, afinal tão desejadas neste nível de ensino. Como afirma Anna Camps (2005:23-24), «[a] linha de investigação sobre o ensino da composição escrita a partir de sequências didáticas baseadas em projetos tem permitido avançar na análise dos dois processos: o de composição textual que tem os seus próprios objetivos na dinâmica da comunicação verbal e o de ensino e aprendizagem dos procedimentos e dos conteúdos linguístico-discursivos do género sobre o qual se trabalha».

Por outro lado, na avaliação do portefólio, temos seguido o modelo construtivista da aprendizagem: damos à avaliação formativa uma função de regulação quer da pedagogia, quer das atitudes e procedimentos dos alunos face às suas aprendizagens; aceitamos o erro como processo de formação; enquadramos a avaliação nas atividades de aprendizagem, em situações reais e indispensáveis ao prosseguimento da realização do roteiro paisagístico; praticamos uma avaliação autêntica ao monitorizarmos a produção do discente; integramos sistematicamente a prática da autoavaliação e coavaliação, privilegiando uma avaliação mais qualitativa que quantitativa, motivando continuamente o aluno a avançar no seu processo (individual) de aprendizagem da competência da escrita e cujo talento acaba por demonstrar porque a escrita aprende-se escrevendo. Pensamos que esta é a melhor forma de obtermos a motivação e o sucesso de uma aprendizagem da escrita autêntica e significativa para o aluno. Segundo Conceição Coelho (2003:52), «Uma pedagogia da escrita só promoverá o sucesso se o aluno desempenhar continuamente um papel ativo em todos os momentos do processo, sobretudo e também na revisão textual, que deve ser entendida como um aperfeiçoamento sistemático na prática pedagógica.»

Finalmente, o desenvolvimento deste projeto tem permitido a abordagem do conceito pleno de “literacy”, de conteúdos de forma apelativa e facilitado a compreensão e a aquisição de conhecimentos, a capacidade crítica, o enriquecimento do pensamento, a intensificação das emoções, a estimulação do sonho, da imaginação e da criatividade. Simultaneamente, registamos a participação e cooperação dos alunos, cuja socialização e integração na comunidade local e nacional aparecem mais facilitadas



devido à compreensão do mundo que os rodeia porque defendemos uma escola atualizada e interessante, com alunos ativos, que interagem entre si e com o professor em aulas necessariamente mais dinâmicas.

Perspetivada como contributo na construção de uma didática eficaz da escrita, com vista ao cumprimento da função e da responsabilidade exclusiva da escola - o ensino desta competência da qual nenhum professor se deveria alhear, pois só a ele compete, reservando um espaço para a escrita -, temos delineado a nossa investigação na busca de soluções para os obstáculos relativos à incapacidade de conciliação dos conteúdos programáticos previstos para a disciplina de Português no ensino secundário, com a carga horária semanal a ela atribuída e com a tarefa exigida de “recuperação” e de “remediação” de aprendizagens linguísticas “incompletas” ou mal sucedidas anteriormente, não descurando o interesse do aluno e o exame que o aguarda no final deste ciclo. Acreditamos que é possível ensinar e aprender a escrever neste nível de ensino, respeitando o estipulado no programa oficial, praticando, nas aulas de Português, a escrita como atividade, segundo critérios e frequência determinados pelo cumprimento de um projeto participado e condicionado por uma variedade de fatores específicos desta modalidade de trabalho. Com ele, achamos que é possível propor uma intervenção que se revele mais eficaz no domínio da escrita, integrando todos os conhecimentos e competências interligadas e relativas ao funcionamento e à produção do escrito, para além das operações cognitivas, numa tentativa de explicitar os procedimentos a adotar que não se confinam às práticas corretivas – tantas vezes fluidas, feitas de forma empírica, reforçando a ideia errada de que a avaliação dos escritos é, em Português, muito subjetiva -, antes têm passado pelo ensino processual da escrita conducente à sua real aprendizagem, associado sempre à motivação do aluno e às aprendizagens anteriores.

Encontrar uma resposta a questões como esta representará um modesto contributo na construção de uma verdadeira didática da escrita na aula de Português do ensino secundário.

Referências bibliográficas

BARBEIRO, Luís (2006). *Processo e produtos de escrita no desenvolvimento de projectos*. Disponível em <http://almadaforma.org/proformar/revista/edicao_15/proc_escr_desen_projectos.pdf>. [Consulta realizada em 18/08/2011].

BARBEIRO, Luís (2007). *A escrita no trabalho de projecto: construção de conhecimento e eventos de literacia*. Disponível em <http://sedll.org/es/admin/uploads/congresos/12/act/21/Barbeiro_L>. [Consulta realizada em 18/08/2011].

CAMPS, Anna (2005). “Pontos de vista sobre o ensino-aprendizagem da expressão escrita”. In José A. Brandão Carvalho *et alii* (Org.) (2005), *A escrita na Escola, Hoje: Problemas e Desafios*. Atas do II Encontro de reflexão sobre o ensino da escrita. Universidade do Minho: Instituto de Educação e Psicologia, pp. 11-26.

CARVALHO, José A. Brandão (1999) – *O ensino da escrita. Da teoria às práticas pedagógicas*. Universidade do Minho: Instituto de Educação e Psicologia, pp. 11-26.

CARVALHO, José A. Brandão (2011). “A Escrita como objeto escolar – contributo para a sua (re)configuração”. In Isabel Duarte & Olívia Figueiredo (Orgs.), *Português, Língua e Ensino*. Porto: U. Porto, Editorial, pp.76-105.

COELHO, Conceição e Campos, Joana (2003). *Como abordar...O Portfolio na sala de aula*. Porto: Areal Editores.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2001). *Programa de Português 10º, 11º e 12º anos. Cursos Científico- Humanísticos e Cursos Tecnológicos*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento do Ensino Secundário.

NIZA, Sérgio (2007). “Prefácio”, In Inácia Santana (2007), *A aprendizagem da escrita. Estudo sobre a revisão cooperada de texto*. Porto: Porto Editora, 2007, p.13-6.

Relatório de Estágio: Que desafios(s) para a avaliação das aprendizagens? Uma análise a partir de um Mestrado em Educação Pré-Escolar numa Escola Superior de Educação

ANA SIMÕES

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa

anasimoes@eselx.ipl.pt

Resumo:

A formação profissional, nomeadamente a formação profissionalizante (2ºCiclo de Estudos no âmbito de Bolonha) tem vindo a ser alvo de discussão entre as diferentes áreas do conhecimento, nomeadamente no que respeita às possíveis metodologias de avaliação a adotar (práticas profissionais supervisionadas, elaboração de portefólios individuais, realização de trabalhos de grupo com acompanhamento tutorial, redação de Relatórios de Estágio, entre outras).

A presente comunicação tem como principal objetivo discutir e analisar as conceções dos educadores de infância recém-formados acerca da educação de infância e das aprendizagens realizadas no âmbito da Prática Profissional Supervisionada (PPS), através da análise dos Relatórios de Estágio elaborados no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar de uma escola superior de educação, especificamente os que dizem respeito a um grupo de mestrandos dos anos letivos 2010-2011, 2011-2012 e 2012-2013. Nesta análise, serão privilegiados os seguintes eixos: i) a caracterização reflexiva do contexto socioeducativo; ii) a análise reflexiva da intervenção; iii) as considerações finais realizadas. Pretende-se, a partir desta análise, identificar e compreender os potenciais desafios (que elementos e critérios de avaliação? Como caracterizar, de forma reflexiva, um determinado contexto socioeducativo?) trazidos ao processo de avaliação das aprendizagens dos mestrandos do curso em questão.

O quadro teórico de referência centra-se numa revisão de literatura sobre a formação profissional dos educadores de infância e sobre a avaliação das aprendizagens dos adultos.

A metodologia utilizada, de natureza qualitativa, inclui análise documental (objetivos do curso, perfil profissional de saída, guião para a elaboração dos Relatórios de Estágio), e a subsequente análise de conteúdo. Os resultados obtidos apontam para as

seguintes conclusões: se por um lado, todos (12) os mestrandos do estudo seguiram, escrupulosamente, o guião fornecido pela equipa de docentes da Prática Profissional Supervisionada para a elaboração dos Relatórios de Estágio, por outro lado e no que se relaciona com a caracterização reflexiva do contexto socioeducativo, a análise reflexiva da intervenção e as considerações finais realizadas, constata-se que existem diferenças significativas na estrutura organizativa do discurso escrito, na escolha do quadro teórico de referência bem como nas reflexões pessoais realizadas. Enquanto que os mestrandos (5) do ano letivo 2010-2011 demonstram ter optado por construir um quadro teórico de referência ancorado, preferencialmente, por referências bibliográficas relacionadas com a Educação de Infância e facultadas pela equipa de docentes do mestrado em estudo, os mestrandos do ano letivo 2011-2012 (3) optaram por recorrer a um quadro teórico de referência mais alargado e abrangente, no qual se pode verificar, também, a existência de uma consulta e análise documental frequente sobre a legislação em vigor para o âmbito da Educação de Infância. Por sua vez, os mestrandos que terminaram a sua formação no ano letivo 2012-2013 (4) demonstraram, na elaboração dos seus relatórios de estágio, uma preocupação e intenção claras em dar resposta a todas as questões colocadas, fazendo emergir algumas questões de fundo: 1) por que razão os relatórios de estágio analisados apresentam diferenças significativas nas aprendizagens realizadas pelos mestrandos em estudo? 2) Quais as possíveis razões para estas diferenças? 3) Que aprendizagens realizaram estes mestrandos e quais foram as mais significativas? Estes são alguns dos possíveis desafios colocados à avaliação das aprendizagens.

Palavras-chave: Mestrado em Educação Pré-escolar; Relatórios de Estágio; Avaliação das Aprendizagens

Abstract:

Vocational training, including professional qualification (within the second cycle of the Bologna Process) has been the subject of discussions between different areas of knowledge. Attention has been specially paid to possible evaluation methodologies (mentoring of professional practices, preparation of individual portfolios, conducting group work with tutorial guidance, writing Apprenticeship Reports, among others).

The main goal of the present work is to analyse the Apprenticeship Reports made during a second cycle program in Master in Preschool Education of the Higher School of Education. A convenience sample of reports written by students of academic years 2010-2011, 2011-2012 and from 2012-2013 is considered. In this analysis, the following will be privileged axes: i) the reflective characterization of the educational

context; ii) the reflective analysis of their own teaching practices; iii) the contents of the final remarks. It is intended, therefore, to understand and analyse the potential challenges brought to the process of assessment of these students' learning.

The theoretical framework focuses on a literature review on training of early childhood educators (Cardona, 2002; Moita, 2012 and Vasconcelos, 2009, 2012) and on assessment of adults' learning (Danis & Solar, 2001 and Fernandes, 2008). A qualitative methodology was used, including document analysis (course objectives, expected professional profile, guidelines for writing the apprenticeship report) and subsequent content analysis.

The results achieved point to the following conclusions: if on the one hand, all (12) the students of the study followed precisely the script provided by the team of teachers, on the other side and in what relates to the characterization of the reflective educational context, a reflective analysis of the intervention and the final considerations carried out noted that there are significant differences in organizational structure of speech writing, in the choice of theoretical framework of reference as well as on personal reflections. While the master students (5) of the school year 2010-2011 show to build a theoretical framework for bibliographic references related to childhood and education provided by the team of teachers of the master in study, students of the school year 2011-2012 (3) opted for a wider theoretical framework of reference, which we can also check the existence of a query and documental analysis on legislation regarding childhood education. In turn, students who have completed their training in the academic year 2012-2013 (4), demonstrate in the preparation of their reports to internship, a concern and a clear intent in responding to all the questions subjected and triggering some substantive issues: 1) Why the internship reports analysed have significant differences in the accomplished learning undertaken by graduate students in study? 2) What are the possible reasons for these differences? 3) What did the masters learned and what was the most significant subject? These are some of the possible challenges to the evaluation of learning.

Keywords: Master's Degree in Preschool Education; Apprenticeship Report; assessment of learning

Introdução

Esta comunicação tem como principal objetivo discutir e analisar as concepções dos educadores de infância recém-formados acerca da educação de infância e das aprendizagens realizadas no âmbito da Prática Profissional Supervisionada (PPS),

através da análise dos Relatórios de Estágio elaborados no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar de uma escola superior de educação, especificamente os que dizem respeito a um grupo de mestrandos dos anos letivos 2010-2011, 2011-2012 e 2012-2013.

O quadro teórico de referência centra-se numa revisão de literatura sobre a formação profissional dos educadores de infância (Cardona, 2002; Moita, 2012; Vasconcelos, 2009) e sobre a avaliação das aprendizagens dos adultos (Danis & Solar, 2001; Fernandes, 2008).

A formação profissional, nomeadamente a formação profissionalizante (2ºCiclo de Estudos no âmbito de Bolonha) tem vindo a ser alvo de discussão entre as diferentes áreas do conhecimento, nomeadamente no que respeita às possíveis metodologias de avaliação a adotar (práticas profissionais supervisionadas, elaboração de portefólios individuais, realização de trabalhos de grupo com acompanhamento tutorial, redação de Relatórios de Estágio, entre outras).

A formação profissional dos educadores de infância, ministrada nas escolas superiores de educação (públicas e privadas) portuguesas tem vindo a sofrer uma evolução significativa no que se relaciona com a avaliação das aprendizagens (processos, critérios, elementos) dos seus alunos/mestrandos (jovens adultos). Nesse sentido, um dos elementos de avaliação privilegiado nos mestrados profissionalizantes é a elaboração de um Relatório de Estágio que deverá ilustrar todo o processo da prática pedagógica vivida por cada aluno/mestrando.

No que se refere ao Mestrado em Educação Pré-Escolar e a uma reflexão mais aprofundada sobre a Educação de Infância, considerada por Cardona (2002:23) como “toda a contribuição direta ou indireta para o bem-estar das crianças”, os mestrandos são convocados a refletir sobre as suas práticas pedagógicas, a partir de um referencial teórico no campo da Educação de Infância. A esse propósito e no âmbito da formação profissional, Vasconcelos (2009) afirma que se passou de uma visão assistencialista (relacional) para uma visão educativa e pedagógica (desenvolvimento socioemocional das crianças) e que, por essa razão, a reflexão sobre a prática profissional na formação

de educadores de infância é fundamental para a melhoria da qualidade das práticas pedagógicas, desejando-se, de forma exigente e, cada vez mais, atingir a excelência.

Moita (2012:45) reitera que “a educação é uma ocupação ética” e defende uma *Ética* na formação profissional dos educadores de infância, que corresponde ao “lugar por excelência das *decisões pessoais que fundamentam e conferem sentido ao agir*”; à “responsabilidade em relação ao outro”. (Moita, 2012:31-32)

Mas, que outro é este? É a criança com quem se intervém, é a família dessa criança, é a equipa na qual se está integrado(a); são todos os que interagem, direta e/ou indiretamente com cada profissional da infância.

Segundo Danis (2001), o adulto que está em processo de formação profissional/profissionalizante está em constante aprendizagem, num processo de desenvolvimento pessoal e profissional, através da descoberta do sentido profundo dos acontecimentos experienciais (experiências vividas) que são integrados no seu pensamento, a partir de uma tomada de consciência pessoal. Com efeito, são estas experiências pessoais e profissionais, aliadas a uma atitude reflexiva e eticamente situada que permitem realizar aprendizagens e avaliar as mesmas. Para Fernandes (2008), a avaliação das aprendizagens dos adultos visa a melhoria das próprias aprendizagens, sustentada por três razões: o desenvolvimento das teorias do desenvolvimento e da aprendizagem, o desenvolvimento das teorias do currículo e a democratização dos sistemas educativos.

Metodologia: um estudo preliminar

A metodologia utilizada, de natureza qualitativa, inclui análise documental (objetivos do curso, perfil profissional de saída, guião para a elaboração dos Relatórios de Estágio), da escola superior de educação em estudo e a subsequente análise de conteúdo. De um universo de cerca de 60 mestrados/ano letivo, foram analisados os Relatórios de Estágio de um grupo (12) de mestrados dos anos letivos 2010-2011 (5),

2011-2012 (3) e 2012-2013 (4)³². Trata-se, portanto, de um estudo preliminar. Na análise realizada, foram privilegiados os seguintes eixos: i) a caracterização reflexiva do contexto socioeducativo; ii) a análise reflexiva da intervenção; iii) as considerações finais realizadas. Pretende-se, a partir desta análise, identificar e analisar os potenciais desafios trazidos ao processo de avaliação das aprendizagens dos mestrados do curso em questão.

Seguidamente, far-se-á uma breve apresentação de um Mestrado em Educação Pré-Escolar ministrado numa Escola Superior de Educação pública portuguesa, a escola em estudo nesta comunicação.

O MEPE da Escola Superior de Educação em análise “ (...) confere habilitação profissional para a docência na Educação Pré-Escolar; possibilita uma qualificação sustentada por práticas de ensino supervisionadas em contextos educativos nos níveis de ensino para que habilita, assumindo como referência os perfis de desempenho docente e os planos curriculares da educação básica.” Tem como principal objetivo “ (...) capacitar profissionais para o desempenho de funções docentes em creche e jardim-de-infância. Prepara, ainda, para o desempenho de funções educativas em ATL e em outros contextos socioeducativos para a infância.” (Fonte: www.eselx.ipl.pt/mestrados/mepe/index.html)

No que se refere ao perfil profissional de saída, o MEPE defende que, no final do curso, os estudantes deverão ser capazes de “integrar-se e relacionar-se de forma positiva com as equipas, os educadores cooperantes, crianças e suas famílias (...) construir um modelo pessoal de intervenção educativa reflectido e fundamentado e (...) implementar abordagens investigativas como motor essencial das mudanças das práticas pedagógicas” (Fonte: <http://www.eselx.ipl.pt/mestrados/mepe/index.html>)

³² Nota da autora: a opção por analisar os relatórios de Estágio deste grupo de mestrados (12) e não de outros mestrados deveu-se ao facto do acesso a estes documentos ter sido privilegiado (acesso em tempo útil).

Relatórios de Estágio³³: que desafio(s) para a avaliação das aprendizagens? Uma análise preliminar

O Relatório de Estágio é um dos elementos de avaliação da unidade curricular Prática Profissional Supervisionada (PPS), que integra o Plano de Estudos do MEPE da escola superior de educação em análise (consultar Quadro 1. Plano de Estudos do MEPE (2 semestres)).

Quadro 1. Plano de Estudos do MEPE (2 semestres)

Unidades Curriculares	Área Científica	Tipo
Organização e Desenvolvimento na Educação de Infância (0-6)	Educação Geral	Semestral
Desenvolvimento e Aprendizagem (0-6)	Educação Geral	Semestral
Necessidades Educativas Especiais e Intervenção Precoce	Educação Geral	Semestral
Matemática em Educação de Infância	Didáticas Específicas	Semestral
Língua Portuguesa em Educação de Infância	Didáticas Específicas	Semestral
Conhecimento do Mundo e Educação de Infância	Didáticas Específicas	Semestral
Expressões e Educação Física	Didáticas Específicas	Semestral
Administração e Gestão Educacional	Educação Geral	Semestral
Projetos Curriculares Integrados	Educação Geral	Semestral
Seminário de Apoio à Prática Profissional Supervisionada (0-3 e 3-6)	Educação Geral	Anual
*Prática Profissional Supervisionada (PPS) (0-3 e 3-6)	PPS	Anual

Fonte: Adaptado de

http://www.eselx.ipl.pt/eselx/downloads/SAcademicos/Mestrados/2012_13/plano_pre_escolar.pdf

³³ Nota da autora: Ao fazer-se referência ao Estágio na Escola Superior de Educação em análise, utiliza-se a expressão *Prática Profissional Supervisionada (PPS)*.

No que respeita aos Relatórios de Estágio dos 12 mestrandos, o Quadro 2 apresenta a caracterização de cada mestrando, por género e ano letivo a que pertenceram na escola de formação.

Quadro 2. Caracterização dos mestrandos (género e ano letivo)

Mestrando (M)/ /Género (M/F)	2010-2011	2011-2012	2012-2013
M1 (F)	X		
M2 (F)	X		
M3 (M)	X		
M4 (F)	X		
M5 (M)	X		
M6 (F)		X	
M7 (F)		X	
M8 (F)		X	
M9 (F)			X
M10 (F)			X
M11 (F)			X
M12 (F)			X

No que se refere aos três eixos de análise dos Relatórios de Estágio (Quadro 3), apresentam-se alguns subpontos que se consideraram na discussão e análise dos resultados obtidos.

Quadro 3. Os três eixos de análise dos Relatórios de Estágio

1. Caracterização reflexiva do contexto socioeducativo	2. Análise reflexiva da intervenção	3. Considerações finais realizadas
1.1 Caracterização para a ação	2.1. Identificação e fundamentação das intenções para a ação pedagógica	3.1. Caracterização do impacto da intervenção
1.2. Síntese global e articulação de pontos convergentes e explicitação de especificidades	2.2. Identificação da problemática (que justifica o título do Relatório, a partir do ano letivo 2011-2012)	3.2. Reflexão sobre a construção da identidade profissional

Fonte: Guião para a elaboração do Relatório da Prática Profissional Supervisionada

Discussão e análise dos resultados

O Quadro 4 apresenta os resultados obtidos no que diz respeito à caracterização reflexiva do contexto socioeducativo realizada por cada mestrando, organizada por anos letivos (consultar Quadro 4. Caracterização reflexiva do contexto socioeducativo (Sim/Não)).

Quadro 4. Caracterização reflexiva do contexto socioeducativo (Sim/Não)

Mestrando (M)	Ano letivo		
	2010-2011	2011-2012	2012-2013
M1	Sim, com referências teóricas explícitas e pertinentes		
M2	Sim, com referências teóricas pouco adequadas		
M3	Sim, com referências teóricas pouco adequadas		
M4	Sim, com referências teóricas explícitas e pertinentes		
M5	Sim, com referências teóricas pouco adequadas		
M6		Sim, com referências teóricas pouco adequadas	

M7		Sim, com referências teóricas pouco adequadas	
M8		Sim, com referências teóricas pouco adequadas	
M9			Sim, com referências teóricas adequadas
M10			Sim, com referências teóricas adequadas
M11			Sim, com referências teóricas adequadas
M12			Sim, com referências teóricas pouco adequadas

No que diretamente se relaciona com o eixo de análise 1. Caracterização reflexiva do contexto socioeducativo, pode verificar-se que todos (12) os mestrados caracterizaram, de forma mais ou menos reflexiva, os contextos socioeducativos nos quais decorreram as suas práticas profissionais supervisionadas, sendo que a M2, o M3, o M5, a M6, a M7, M8 e M12 fizeram-no mas, com base em referências teóricas pouco adequadas. A título de exemplo, apresentam-se aqui alguns excertos dos relatórios analisados: “Relativamente aos materiais, existe variedade de recursos, não só em quantidade, mas também em relação a diferentes intencionalidades. O conhecimento dos mesmos é importante para a prática, uma vez que permite proporcionar diferentes experiências às crianças.” (M2);

“No que diz respeito ao espaço físico do Jardim-de-Infância, algumas das estrutura físicas da instituição encontram-se degradadas pela antiguidade da instituição. (...). As paredes da sala que dividem a sustentação do prédio dividem a sala ao meio, retirando visibilidade aos adultos da sala e condicionando a realização de actividades que envolvam a utilização de uma área mais alargada.” (M5).

A M12 afirma que

“No que se refere às estruturas e aos materiais, (...) existem algumas discrepâncias nas duas instituições, sendo que o Colégio do Monte apresenta um maior número de materiais de qualidade, com estruturas para os manter de forma organizada, sendo que o JI Arco Redondo tem também vários materiais, no entanto, apresentam alguma falta de manutenção, assim como estruturas para arrumação dos mesmos. Estes aspetos traduzem-se na qualidade das oportunidades de aprendizagem das crianças.” (M6); “A relação entre a equipa educativa primava pelo diálogo aberto: ambas as equipas dos contextos partilhavam as informações relevantes relativas às crianças da sala e todas as decisões eram tomadas em conjunto” (M12).

A M10, a propósito da caracterização dos meios onde estão inseridos os contextos socioeducativos, afirmou: “Consciente da importância de caracterizar o meio envolvente, uma vez que “para compreender os processos sociais que estruturam e são estruturados pelas crianças enquanto actores nas acções sociais que desenvolvem e em que se envolvem no contexto educativo de um JI, situo-me no «antes» (Ferreira, 2004, p.67).” (M10); por sua vez. A M9, a propósito das famílias das crianças, reiterou que

“Ferreira (2004) alerta para a importância de termos presente que “ (...) as crianças quando chegam à porta do JI não são seres ociosos, sociais ou desprovidos de história (...) são portadores de uma cultura, que se revela no modo como se exprimem nas situações sociais”; torna-se assim imprescindível caracterizar as famílias para que possa valorizar as vivências e os valores familiares de cada criança.” (M9).

A M11 defendeu que “(...) cada contexto socioeducativo tem especificidades organizacionais e culturais muito próprias, estas devem ser compreendidas pelo educador, de modo a encontrar uma resposta educativa adequada àquele contexto específico. Numa perspetiva sistémica e ecológica do desenvolvimento defendida por Broffebrenner, isto é, o meio é “constituído por diferentes sistemas que desempenham funções específicas e que, estando em interconexão, se apresentam como dinâmicos e em evolução...” (OCEPE, 1997, p.32), influencia profundamente a criança.” (M11). Sobre a relação existente entre a equipa educativa, a M12 afirmou que

“ (...) A relação existente primava pelo diálogo aberto; ambas partilhavam as informações relevantes relativas às crianças da sala e todas as decisões eram tomadas em conjunto, bem como a definição e a organização das propostas educativas a desenvolver com o grupo. No que diz respeito às tarefas relativas aos cuidados quotidianos das crianças, também essas eram partilhadas. Assim, o clima de interações é caracterizado pelo respeito, cooperação e entreaajuda, no qual, também eu me integrei e me identifiquei.” (M12)

No que concerne à análise reflexiva da intervenção, apresentam-se, de seguida, os resultados obtidos, com a informação sistematizada por ano letivo. (Consultar quadros 5, 6 e 7).

Quadro 5. Análise reflexiva da intervenção (a)

Mestrando (M)	2010-2011
M1	Identifica e fundamenta as intenções para a ação pedagógica de forma pertinente e com exemplos da prática pedagógica (Estágio)
M2	Identifica e fundamenta as intenções para a ação pedagógica de forma pouco pertinente e mobiliza, de forma pouco frequente e pouco consistente, os exemplos da prática pedagógica (Estágio)
M3	Identifica e fundamenta as intenções para a ação pedagógica de forma pouco pertinente e mobiliza, de forma pouco frequente e pouco consistente, os exemplos da prática pedagógica (Estágio)
M4	Identifica e fundamenta as intenções para a ação pedagógica de forma pertinente e com exemplos da prática pedagógica (Estágio)
M5	Identifica e fundamenta as intenções para a ação pedagógica de forma pouco pertinente e mobiliza, de forma pouco frequente e pouco consistente, os exemplos da prática pedagógica (Estágio)

Poder-se-á constatar, pela análise do quadro apresentado, que todos (5) os mestrandos do ano letivo 2010-2011 identificaram e fundamentaram as suas intenções pedagógicas, apesar de uns (M2, M3 e M5) o terem feito de forma pouco pertinente, mobilizando, com pouca frequência, os exemplos das suas práticas pedagógicas. A título de exemplo, apresentam-se, de seguida, alguns excertos dos relatórios

analisados: “Ao longo da minha prática privilegiei os interesses das crianças, realizando actividades que fossem ao encontro dos mesmos.” (M2); “Ao longo da minha prática (...), acompanhei todos os momentos [o acolhimento das crianças], momento em que interagia com os pais de forma a passar-lhes alguma tranquilidade em relação à minha presença na sala, efectuava a higiene das crianças, sendo esse um excelente momento de interação com as mesmas.” (M3). Já a M5 afirmou o seguinte:

“Tanto em Creche como em Jardim-de-Infância, penso que me apropriei adequadamente às rotinas diárias das crianças. Na Creche, a minha intervenção iniciou-se sobretudo através da leitura de histórias às crianças. No contexto de Jardim-de-Infância fui dirigindo de forma gradual vários momentos diários das crianças como a marcação das presenças ou as transições sala-refeitório.” (M5).

Quadro 6. Análise reflexiva da intervenção (b)

Mestrando (M)	2011-2012
M6	Identifica e fundamenta as intenções para a ação pedagógica de forma pouco frequente e pouco consistente mas, com exemplos da prática pedagógica (Estágio) Identifica a problemática que justifica o título do Relatório mas, com referências teóricas escassas e pouco adequadas
M7	Identifica e fundamenta as intenções para a ação pedagógica de forma pouco frequente e pouco consistente mas, com exemplos da prática pedagógica (Estágio) Identifica a problemática que justifica o título do Relatório mas, com referências teóricas escassas e pouco adequadas
M8	Identifica e fundamenta as intenções para a ação pedagógica de forma pouco frequente e pouco consistente mas, com exemplos da prática pedagógica (Estágio) Identifica a problemática que justifica o título do Relatório mas, com referências teóricas escassas e pouco adequadas

As mestrandas do ano letivo 2011-2012 (ano letivo em que foi introduzida a identificação de uma problemática que justificasse o título do Relatório), identificaram

e fundamentaram as suas intenções para a ação pedagógica e identificaram, também, a problemática que justificou o título do Relatório³⁴. Não obstante, as referências teóricas mobilizadas demonstraram ser escassas e pouco adequadas. A M6 identificou as intenções para a ação pedagógica de forma pouco frequente e pouco consistente: “Uma das minhas preocupações constantes prendeu-se com o facto de querer dar continuidade aos objetivos e propostas das educadoras cooperantes [não explicita]; (...) Durante os processos interventivos fiz-me valer do currículo *High/Scope* e das OCEPE para enriquecer e adequar as minhas propostas às diferentes valências.” (M6); a M7, a propósito da fundamentação teórica da problemática “A importância do registo escrito no Jardim de Infância: uma reflexão” afirmou:

“Outro aspeto relevante para esta reflexão vai ao encontro da grande maioria das crianças de quatro a cinco anos conhecer as letras, sendo esta outra “competência importante para a literacia”, pois o conhecimento das competências letra-som, em particular do nome das letras, é um bom preditor de sucesso (...) da aprendizagem da leitura e da escrita (Whitehurst & Lonigan, 2001, *cit in* Leal, et. al., 2006).” (M7).

Por seu lado, a M8 defendeu que “ (...) As minhas intencionalidades educativas em ambos os contextos recaíam sobre o promover a segurança e a autonomia das crianças, envolver as mesmas em actividades que partissem dos interesses delas, envolvendo-as numa prática de aprendizagem ativa (Post & Hohman, 2007). Recorde-se que esta mestranda desenvolveu a sua Prática Profissional Supervisionada numa instituição cooperante que se encontrava em fase de implementação do Movimento da Escola Moderna e que a escolha da mestranda para a problemática a estudar, foi “O Movimento da Escola Moderna Portuguesa: Um novo caminho para a ação pedagógica?”.

O quadro 7 (Análise reflexiva da intervenção (c) apresenta os dados relativos às mestrandas do ano letivo 2012-2013.

³⁴ Nota da autora: apresentam-se, a título de curiosidade, os títulos dos Relatórios dos mestrandos (2011-2012): M6: “As Ciências Naturais no Jardim de Infância: um relato”; M7: “A importância do registo escrito no Jardim de Infância: uma reflexão”; M8: “O Movimento da Escola Moderna Portuguesa: Um novo caminho para a ação pedagógica?”

Quadro 7. Análise reflexiva da intervenção (c)

Mestrando (M)	2012-2013
M9	Identifica e fundamenta as intenções para a ação pedagógica de forma frequente e consistente; mobiliza exemplos da prática pedagógica (Estágio) Identifica a problemática que justifica o título do Relatório com referências teóricas pertinentes e adequadas
M10	Identifica e fundamenta as intenções para a ação pedagógica de forma frequente e consistente; mobiliza exemplos da prática pedagógica (Estágio) Identifica a problemática que justifica o título do Relatório com referências teóricas pertinentes e adequadas
M11	Identifica e fundamenta as intenções para a ação pedagógica de forma frequente e consistente; mobiliza exemplos da prática pedagógica (Estágio) Identifica a problemática que justifica o título do Relatório com referências teóricas pertinentes e adequadas
M12	Identifica e fundamenta as intenções para a ação pedagógica de forma pouco frequente e pouco consistente mas, com exemplos da prática pedagógica (Estágio) Identifica a problemática que justifica o título do Relatório mas, com referências teóricas escassas e pouco adequadas

As mestrandas do ano letivo 2012-2013 identificaram e fundamentaram as suas intenções para a ação pedagógica e identificaram, também, a problemática que justificou o título do Relatório³⁵. Todas (4) revelaram ter mobilizado exemplos das suas práticas pedagógicas. Seguem-se alguns excertos dos relatórios das mestrandas do ano letivo 2012-2013: “ (...) Posso afirmar que ao longo da minha intervenção pretendi ser muito mais do que uma mera detentora e transmissora de sabres ou uma mediadora de atividades, indo ao encontro do conceito de *adulto playmate*, conceito que surge na obra de Portugal (2000) ” (M9). [E apresenta, de seguida, uma nota de campo em

³⁵ Apresentam-se os títulos dos Relatórios dos mestrandos (2012-2013): M9: “No dia-a-dia dos afetos: a importância das interações na relação pedagógica”; M10: “Dar voz às vozes das crianças na construção da prática pedagógica”; M11: “Escutar para planear: a participação das crianças na planificação pedagógica”; M12: “A importância da linguagem oral no Jardim de Infância”.

conformidade]. A M10, por sua vez, a propósito da problemática que justifica o título do Relatório, afirma:

“ (...) É importante referir que adoto uma postura de respeito pelos direitos das crianças, não só por serem estas as posturas que as Educadoras Cooperantes demonstraram ter, mas também porque acredito, enquanto futura profissional, que as crianças devem estar conscientes daquilo que podem (e devem) fazer no decorrer da vida social, promovendo assim o desenvolvimento do grupo, sem esquecer o desenvolvimento individual e o respeito pelos pares e pelos adultos.” (M10)

E justifica esta afirmação com uma referência teórica consistente e contextualizada. A M11 reitera, no âmbito da problemática que identificou (“Escutar para planejar: a participação das crianças na planificação pedagógica”) que “ (...) poderemos dizer que participar é agir, em conformidade com as normas e as dinâmicas existentes no contexto, no qual se está inserido. Neste trabalho, vou considerar como participação, à semelhança de Tomás (2007) “a partilha de poderes entre adultos e crianças (...) a introdução de métodos e técnicas que permitam as crianças participar”. (M11). Por fim, a M12 justifica o título do seu Relatório mas, com referências teóricas escassas e pouco adequadas: “ (...) Uma preocupação constante que eu tinha era corrigir frases mal construídas pelas crianças e ir alargando o seu vocabulário.” (M12). Ilustra com uma nota de campo mas, não discute esta questão à luz de um referencial teórico pertinente.

No que se refere às considerações finais realizadas, em que cada mestrando deveria apresentar a caracterização do impacto da sua intervenção e refletir sobre a construção da identidade profissional, apresentam-se, de seguida, alguns resultados da análise realizada. Assim, a M1, a M2 e a M4 caracterizaram o impacto da intervenção, com atitude reflexiva e de autoavaliação das aprendizagens realizadas; refletiram sobre a construção da identidade profissional, com sentido ético e apresentaram os seus princípios pedagógicos: “ (...) Uma das aprendizagens que identifico como das mais relevantes foi o facto de ter desenvolvido trabalho de projecto com as crianças de Jardim-de-Infância” (M1) [e fundamenta teoricamente em

que consiste a Metodologia de Trabalho de Projeto]; “ (...) Ao longo das práticas fui adequando a minha intervenção, de acordo com o que ia observando e reflectindo e devido às sugestões das educadoras cooperantes.” (M2); “ (...) Considero que tudo que aprendi ao longo das práticas é relevante para a minha prática profissional.” (M4). A M2 revelou uma ausência de pensamento crítico e uma escassa fundamentação relativa à construção da sua identidade profissional, bem como o M3: “ (...) Na bagagem levo experiências e vivências que jamais irei esquecer, bem como “pedaços” de cada criança.” (M2); “ (...) Pretendi relacionar-me com as crianças para favorecer a sua segurança e autonomia, acontecendo com bastante frequência no JI que as crianças me falavam sobre um determinado assunto e, eu observava que o facto de lhes dar atenção, em relação à temática, elas apresentavam-se animadas.” (M3). Por sua vez, o M5 não refletiu sobre a construção da sua identidade profissional e caracterizou o impacto da sua intervenção de forma pouco reflexiva: “São as crianças que constroem o conhecimento; aos adultos compete serem agentes que auxiliam e proporcionam momentos em que as crianças possam alcançar esses conhecimentos. Assim, toda a minha prática profissional pedagógica funcionou em torno das crianças, das suas necessidades e potencialidades/fragilidades” (M5). A M6 caracterizou o impacto da intervenção, com atitude reflexiva e de autoavaliação das aprendizagens realizadas e refletiu sobre a construção da identidade profissional mas, com ausência de pensamento crítico e de forma pouco fundamentada:

“ (...) Durante as intervenções fiz com que as crianças se sentissem ouvidas, esperando sempre que cada uma tivesse o seu tempo para interagir comigo e com o restante grupo, uma vez que nestas idades as capacidades sociais são adquiridas essencialmente através do processo das interações, em momentos de brincadeiras ou de trabalho cooperativo, como é referido por Katz e McClellan (2006) ” (M6).

No que respeita à M7, esta caracterizou o impacto da intervenção, com atitude pouco reflexiva e não refletiu sobre a construção da identidade profissional: “ (...) Foram longos os caminhos percorridos em ambas as intervenções concretizadas, na creche e no jardim de infância. Caminhos, estes, repletos de alegrias, aprendizagens, harmonia, trabalho, responsabilidades, experiências enriquecedoras e também com alguns

obstáculos” (M7). A M8 deu uma resposta adequada a estas questões, demonstrando ter uma atitude reflexiva e de autoavaliação de qualidade:

“ (...) A atitude reflexiva vivida ao longo de ambos os momentos da prática, vai por si só ao encontro do que se espera ser o perfil geral de desempenho dos professores e educadores de infância, o educador “reflecte sobre as suas práticas, apoiando-se na experiência, na investigação e em outros recursos importantes para a avaliação dos seu desempenho profissional, nomeadamente no seu próprio projeto de formação” (V – Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto) ” (M8).

No ano letivo 2012-2013, todas quase todas (3) as mestrandas revelaram ser capazes de refletir e avaliar o impacto das suas intervenções; apenas a M12 caracterizou o impacto da intervenção, com atitude pouco reflexiva e não refletiu sobre a construção da identidade profissional: “ (...) No decorrer da minha intervenção foi-me possível observar contextos diferentes: integrar equipas educativas diferentes, aplicar diferentes metodologias” (M8).E acrescenta: “ (...) Ao escolher seguir este percurso [ser educadora de infância] para a minha vida, sempre tive a intenção de ajudar crianças a desenvolverem-se enquanto seres humanos, aprendendo a viver em sociedade, com um desenvolvido sentido democrático e respeitando e aceitando sempre as diferenças dos outros. ” (M8). Nesta reflexão, não mobiliza qualquer revisão de literatura.

Conclusões

Os resultados obtidos através da análise de conteúdo realizada aos Relatórios de Estágio de um grupo de mestrandos de uma escola superior de educação pública portuguesa apontam para as seguintes conclusões:

Se por um lado, todos (12) os mestrandos seguiram, escrupulosamente, o guião fornecido pela equipa de docentes da Prática Profissional Supervisionada para a elaboração dos Relatórios de Estágio, por outro lado e no que se relaciona com a caracterização reflexiva do contexto socioeducativo, a análise reflexiva da intervenção

e as considerações finais realizadas, constata-se que existem diferenças significativas na estrutura organizativa do discurso escrito, na escolha do quadro teórico de referência bem como nas reflexões pessoais realizadas. Enquanto os mestrandos (5) do ano letivo 2010-2011 demonstram ter optado por construir um quadro teórico de referência ancorado, preferencialmente, por referências bibliográficas relacionadas com a Educação de Infância e facultadas pela equipa de docentes do mestrado em estudo, os mestrandos do ano letivo 2011-2012 (3) optaram por recorrer a um quadro teórico de referência mais alargado e abrangente, no qual se pode verificar, também, a existência de uma consulta e análise documental frequente sobre a legislação em vigor para o âmbito da Educação de Infância.

Apresentam-se alguns exemplos de referências bibliográficas utilizadas pelos mestrandos do ano letivo 2010-2011:

Quadro 8. Referências bibliográficas utilizadas pelos mestrandos do ano letivo 2010-2011³⁶

Mestrando (M)	2010-2011
M1	Brazelton, T. B. (2009). <i>O Grande Livro da Criança</i> . (11ª edição). Queluz de Baixo: Editorial Presença.
M2	Brazelton, T. B. (2006). <i>A Criança e o seu Mundo</i> . Queluz de Baixo: Editorial Presença.
M3	Siraj-Blatchford, I. (2007). <i>Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância</i> . Lisboa: Texto Editores.
M4	Ministério da Educação (1997). <i>Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar</i> . Lisboa: Departamento de Educação Básica.
M5	Katz, L. & Chard, S. (2009). <i>A abordagem por projectos na Educação de Infância</i> . Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

O quadro seguinte (Quadro 9) pretende apresentar algumas das referências bibliográficas utilizadas pelos mestrandos do ano letivo 2011-2012.

³⁶ Nota: optou-se por respeitar, na íntegra, a forma de apresentação das referências bibliográficas por parte dos mestrandos do presente estudo.

Quadro 9. Referências bibliográficas utilizadas pelos mestrandos do ano letivo 2011-2012³⁷

Mestrando (M)	2011-2012
M6	Hohman, W. & Weikart, D.P. (1997). <i>Educar a Criança</i> . Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Decreto-Lei nº75/2008 de 22 de abril. <i>Diário da República</i> nº79 – 1ª Série. Ministério da Educação. Lisboa.
M7	Portugal, G. (1998). <i>Crianças, Famílias e Creches – Uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à Creche</i> . Porto: Porto Editora. Portaria n.º 262/2011 de 31 de agosto. <i>Diário da República</i> n.º 167 – 1.ª Série. Ministério da Solidariedade e Segurança Social.
M8	Niza, S., Lino, D. & Formosinho, J. (2007). <i>Modelos Curriculares para a Educação de Infância</i> . Porto: Porto Editora. Decreto-Lei n.º94/1997 de 10 de Fevereiro

Por sua vez, os mestrandos que terminaram a sua formação no ano letivo 2012-2013 (4) demonstraram, na elaboração dos seus relatórios de estágio, uma preocupação e intenção claras em dar resposta a todas as questões colocadas, fazendo emergir algumas questões de fundo e revelando uma reflexão fundamentada sobre a ação pedagógica desenvolvida:

Quadro 10. As reflexões sobre a ação pedagógica dos mestrandos do ano letivo 2012-2013

Mestrando (M)	2012-2013
M9	“Quando recorremos à prática pedagógica afetiva, esta estimula, não só a relação afetiva mas, ao ter em conta os sentimentos e as emoções das crianças, favorece também o seu desenvolvimento cognitivo e social, transformando o educador num profissional insubstituível.”
M10	“Nas palavras dessas profissionais acabávamos por nos adaptar de tal forma aquele adulto que nos acolhia e orientava que nos tornávamos quase que uma

³⁷ Nota: optou-se por respeitar, na íntegra, a forma de apresentação das referências bibliográficas por parte dos mestrandos do presente estudo.

	<i>extensão da sua personalidade.” – posso concluir que não, não sou uma cópia fiel das minhas Educadoras Cooperantes, nem nunca o fui. Sempre lutei por ser eu mesma, ser autêntica. Não pretendo seguir um modelo específico de alguma profissional que eu tenha conhecido (ou que ainda venha a conhecer), criando um modelo de filosofia educativa que se adapte por completo a mim.”</i>
M11	“Note-se que em busca de me tornar uma educadora cada vez melhor e mais reflexiva, de acordo com Alarcão (1995), foi importante este trabalho de “...procura da [minha] identidade pessoal e profissional, na constante redescoberta do sentido dos [meus] actos e na plena assunção da [minha] responsabilidade social...” (p.15) ”.
M12	A propósito das interações adulto-criança, a mestranda recorre à seguinte citação: “ (...) As interacções [das crianças] com adultos em quem confiam dentro e fora de casa proporcionam o “combustível” emocional de que (...) precisam para desvendar os mistérios com que se deparam no mundo social e físico” (Post & Hohmann, 2011, p.12) ”.

Notas finais e questões emergentes

As diferenças encontradas nos Relatórios de Estágio analisados fazem emergir algumas questões finais, a saber:

- Que aprendizagens realizaram os mestrandos? Parecem existir algumas evidências nos relatórios analisados: aprendizagens no aperfeiçoamento da língua portuguesa, na capacidade de se descrever e analisar contextos socioeducativos, capacidade de autoreflexão e de auto avaliação, bem como mobilização de revisão de literatura pertinente para a construção de uma determinada problemática, entre outras aprendizagens (organização, gestão do tempo, cumprimento de normas formais);
- Por que razão os relatórios de estágio analisados apresentam diferenças significativas nas aprendizagens realizadas pelos mestrandos em estudo? Quais as possíveis razões para estas diferenças?

Uma das possíveis razões poderá estar relacionada com o facto dos relatórios de estágio analisados pertencerem a um grupo de mestrandos que são, antes de mais, indivíduos e, por essa razão, seres únicos, com expectativas, objetivos e “formas de ver o mundo” diferentes; outra razão possível poderá ser a forma como cada

peessoa/mestrando aprende (pelas suas motivações pessoais e profissionais e pela predisposição para a aprendizagem): enquanto alguns mestrandos perspetivaram e encararam a sua formação profissional e a elaboração do Relatório de Estágio como um desafio para a avaliação das suas aprendizagens, outros poderão, eventualmente, ter encarado a elaboração daquele trabalho como mais um elemento de avaliação, sem refletirem na pertinência do mesmo para os seus percursos de formação.

Referências

Cardona, M J (1997). *Para a História da Educação de Infância em Portugal. O discurso oficial (1834-1990)*. Porto: Porto Editora.

Danis, C (2001). Processos de Aprendizagem dos Adultos numa Perspetiva de Desenvolvimento. Em Danis, C & Solar, C (2001). *Aprendizagem e Desenvolvimento dos Adultos*. (pp. 21-94). Lisboa: Instituto Piaget.


Fernandes, D (2008). *Avaliação das Aprendizagens: Desafios às Teorias, Práticas e Políticas*. Lisboa: Texto Editores.

Instituto Politécnico de Lisboa (Escola Superior de Educação de Lisboa). Disponível em <http://www.eselx.ipl.pt> (Consultado em 21 de novembro de 2013)

Mestrado em Educação Pré-Escolar. Disponível em <http://www.eselx.ipl.pt/mestrados/mepe/index.html> (Consultado em 21 de novembro de 2013)

Estrutura do Curso (Despacho n.º6194/2010). Disponível em http://www.eselx.ipl.pt/eselx/downloads/SAcademicos/Mestrados/2012_13/plano_pr_e_escolar.pdf (Consultado em 21 de novembro de 2013)

Moita, M C (2012). *Para uma ética situada dos profissionais de educação de infância*. Lisboa: APEI.



Vasconcelos, T (2009). *Prática Pedagógica Sustentada. Cruzamento de Saberes e Competências*. Lisboa: Edições Colibri. Instituto Politécnico de Lisboa.

Documentos consultados:

Relatórios finais da Prática Profissional Supervisionada no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar (anos letivos 2010-2011, 2011-2012 e 2012-2013) de uma escola superior de educação pública portuguesa.³⁸

³⁸ Por questões de ética na investigação, não se apresentam, de forma discriminada, os autores e os respetivos títulos dos relatórios finais elaborados pelos doze mestrandos.

O Portefólio e a aprendizagem no 1º Ciclo do Ensino Básico

Inês Pimentel

Escola Superior de Educação de Setúbal, Instituto Politécnico de Setúbal

Ines-cunh@hotmail.com

Jorge Pinto

Escola Superior de Educação de Setúbal, Instituto Politécnico de Setúbal


Jorge.pinto@ese.ips.pt

Resumo

O processo de autorregulação não se desenvolve nos alunos de forma espontânea. Neste sentido, é necessário preparar o trabalho com os alunos, a fim de se conseguir uma autorregulação eficaz e uma apropriação do significado dos objetivos de aprendizagem.

No âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico realizei um estudo com o objetivo de compreender o contributo do Portefólio, enquanto instrumento (auto) regulador da aprendizagem. Assim as nossas hipóteses de trabalho consistiram em analisar como se negociou com os alunos o processo de construção e como foi dinamizado e utilizado o portefólio, em sala de aula. Com esta análise procurámos perceber também como é que os alunos evoluíram neste percurso em termos da sua apropriação deste instrumento para o desenvolvimento das suas aprendizagens.

A metodologia adotada inscreve-se numa abordagem qualitativa com um design próximo da investigação-ação. Os dados foram recolhidos através da observação, inquérito através de entrevistas e questionário e ainda através de análise documental dos portefólios dos alunos. Para a análise de dados utilizou-se a análise de conteúdo, em que as categorias se foram construindo no decurso do trabalho.



Os resultados mostram que a apropriação de um trabalho novo é gradual e que a utilização do portefólio, enquanto instrumento de autorregulação, contribui para o desenvolvimento de um conjunto de aprendizagens que se relacionam com as áreas curriculares, mas também com a autonomia. O estudo também mostra que o portefólio assume-se como um instrumento por excelência para a atribuição de feedback, que também possibilita que os alunos melhorem o seu desempenho.

Palavras-chave: Avaliação formativa; Portefólio; Aprendizagem; 1º ciclo do EB.

Abstract

The process of self-regulation does not develop in the students in a spontaneous way. In this sense, it is necessary to prepare students to work in order to achieve effective self-regulation, and ownership of the meaning of the learning objectives.

In the context of Masters in Preschool and Primary Teaching Education we conducted a study aimed at understanding the contribution of the Portfolio as an instrument (self) control of learning. So our working hypotheses consisted of examining how students have negotiated with the construction process and how it was used and developed the portfolio in the classroom. With this analysis we also try to understand how students progressed in this path in terms of their appropriation of this tool for the development of their learning.

The methodology is part of a qualitative approach with a design close to the action research. Data were collected through observation, investigation through interviews and questionnaire and also through documentary analysis of portfolios of students. For data analysis we used the content analysis, where the categories are gone during the building work.

The results show that ownership of a new work is gradual and that the use of the portfolio as a tool for self-regulation contributes to the development of a set of learning that relate to curriculum areas, but also with autonomy. The study also shows that the portfolio is assumed as an instrument par excellence for the assignment feedback, which also enables students to improve their performance

Keywords: Formative Assessment, Portfolio, Learning in the Primary Education

Introdução

Quando a avaliação é entendida como um meio de regulação da aprendizagem, surge o portefólio, enquanto instrumento de autoavaliação. Este constitui-se como uma “escolha refletida de alguns, de um conjunto mais vasto de trabalhos” (Pinto, 2010, p.7). Esta escolha exige então que os alunos selecionem uns trabalhos em detrimento de outros, que reflitam sobre o que aprenderam e que identifiquem os pontos fracos e fortes do seu trabalho.


O portefólio ao dar voz ao principal narrador permite o desenvolvimento da sua capacidade de pensar e refletir sobre as suas próprias aprendizagens e de autorregular o seu próprio processo de ensino e aprendizagem. Neste sentido, proporciona uma visão global do trabalho realizado pelos alunos e da sua evolução, em detrimento de uma visão confinada a aspetos isolados ou pontuais daquilo que os alunos fazem. Isto permite criar situações de apoio e ajuda (Pinto, 2010).

A introdução do portefólio não é natural e espontânea, pois muda substancialmente a lógica da avaliação. Assim, o professor tem de criar oportunidades para que os alunos se apropriem do trabalho e do significado dos seus objetivos em termos de aprendizagem. Um caminho possível para fazê-lo é através de um processo negociado. Este estudo, ao procurar compreender o contributo do portefólio para a aprendizagem de todos os alunos, tem como ponto de partida perceber como é que os alunos pensam as tarefas inerentes ao portefólio e como este trabalho contribui para as suas aprendizagens.

Avaliar como uma tarefa de aprendizagem

Este estudo pressupõe a introdução de um instrumento de trabalho na sala de aula – O Portefólio que implica uma alteração na pedagogia adotada, passando assim da pedagogia do ensinar para a pedagogia do aprender.

Na pedagogia do ensinar, existe uma maior preocupação com a aquisição de saberes teóricos, que se assumem como produto final, sem ter em atenção as suas potencialidades de uso no quotidiano, para além de existir um processo de



transmissão de conhecimento expositivo de forma pré-estabelecida por parte do professor e uma uniformização dos tempos letivos, métodos e trabalhos, esquecendo a criança enquanto ser individual e autónomo. De um modo geral, podemos referir que a pedagogia do ensinar centra-se “na lógica dos saberes, no conhecimento que quer vincular, (...) através da escolha unidirecional dos saberes a serem transmitidos (...)” (Oliveira Formosinho, 2007, p.17)

A história da pedagogia oferece-nos meios para pensar em práticas mais significativas e em consonância com a realidade educativa, desafiando assim o “currículo único” e a mudança de práticas muito centradas no professor para outras onde o aluno é considerado protagonista da sua aprendizagem. Através deste envolvimento, determina-se a “práxis como locus da Pedagogia” (Oliveira-Formosinho, 2007, p.17), pois envolve “um processo interativo de diálogo e confronto entre crenças e saberes, entre saberes e práticas, entre práticas e crenças e entre estes polos em interação e os contextos envolventes” (Oliveira-Formosinho, 2007, p.17). Deste modo, preocupa-se em promover o desenvolvimento holístico do indivíduo através de múltiplas interações (interação aluno-aluno; professor-aluno e aluno-material).

No campo pedagógico existem dois grandes tipos de avaliação: a avaliação sumativa e a avaliação formativa. A introdução do portefólio também pressupõe uma alteração no modelo de avaliação adotado. Assim, deixamos a avaliação sumativa para nos centrarmos na avaliação formativa. Ou seja, deixamos a avaliação realizada exclusivamente pelo professor, que se centra nos produtos de trabalho e que tem como objetivo verificar e certificar aprendizagens, para nos centrarmos na avaliação que possibilita a participação do aluno, que se centra tanto no processo como no produto de trabalho e que tem como objetivo melhorar e regular o processo de aprendizagem. Desta forma, passamos de uma avaliação que se apresenta como a “avaliação das aprendizagens” para uma avaliação que se assume como a “avaliação para as aprendizagens” (Black & William in Pinto, 2010, p.4).

O portefólio enquanto instrumento de autoavaliação regulada constitui-se como uma ferramenta organizada de trabalhos produzidos pelos alunos, durante um determinado período de tempo, que ilustra e documenta a aprendizagem e a reflexão

desenvolvidas (Pinto & Santos, 2006). Neste processo, o aluno reflete sobre as diversas experiências de aprendizagem, justificando a sua escolha e, por isso, estamos perante um processo que apela ao pensamento reflexivo e à metacognição (Pinto & Santos, 2006).

No desenvolvimento de todo este processo, o professor desempenha um papel de extrema importância, pois deve estabelecer encontros periódicos com o aluno para analisar o seu portefólio (Bernardes & Miranda, 2003), a fim de conhecer os seus pontos fortes e fracos para que consiga ajustar a sua ação e intervenção, no sentido de ajudar a superá-los. Assim, antes de se reunir com os alunos, o professor deve ver os portefólios, tomar notas sobre as questões a colocar durante o encontro, para tornar o momento num “diálogo construtivo” (Bernardes & Miranda, 2003, p.27). As mesmas autoras, afirmam que durante este diálogo o professor deve deixar o aluno falar sobre o que aprendeu e explicar as suas opções, negociando e planificando posteriormente com ele os aspetos a melhorar e/ou as etapas seguintes. Como tal, o portefólio é um instrumento que possibilita que o currículo e a prática docente sejam adequados a cada aluno, garantindo e respeitando, assim, a diferenciação pedagógica.

Sendo o portefólio um instrumento regulador, ele é também um pretexto para a atribuição de feedback, uma vez que os alunos para melhorarem e regularem as suas aprendizagens necessitam de orientações sistemáticas e de avaliações dos seus trabalhos. Assim, no desenvolvimento de uma avaliação formativa, o feedback é um requisito fundamental para o progresso das aprendizagens dos alunos (Tunstall e Gipps, 1996). De facto, é através deste dado de uma forma regular que os alunos podem “começar a desenvolver competências de autoavaliação e autorregulação das suas aprendizagens” (Fernandes, 2005, p.84) durante e no final de um período de aprendizagem, podendo utilizá-lo para melhorar ou corrigir o trabalho que havia sido feito.

Tunstall e Gipps (1996) distinguem dois tipos de feedback: o feedback avaliativo e o feedback descritivo. O primeiro implica a emissão de um juízo de valor, com referências explícitas, centrado nas características do aluno ou no trabalho realizado por ele. O segundo relaciona-se com as tarefas que são apresentadas aos alunos e é

utilizado para se referir explicitamente às aprendizagens que são evidenciadas na sua resolução. Para além disso, o feedback descritivo procura incentivar o aluno a repensar na proposta de aprendizagem, dá pistas para a ação que o aluno deve executar para conseguir progredir na sua aprendizagem e não inclui a correção do erro, no sentido de dar ao próprio a oportunidade de o corrigir, contribuindo assim para uma aprendizagem mais longa no tempo. Este feedback assinala também os pontos fortes para que sejam conscientemente reconhecidos e para encorajar o aluno para as etapas seguintes (Santos, 2003 referida por Pinto & Santos, 2006).

Metodologia

Este trabalho insere-se numa abordagem qualitativa com metodologia próxima da investigação-ação, uma vez que o objeto de estudo refere-se à prática pedagógica do próprio autor. Foi desenvolvido numa turma de 4º ano de escolaridade, e os participantes foram, respetivamente, 24 alunos. Destes, seis alunos foram objeto de uma recolha de dados e de uma análise mais pormenorizada. Estes alunos foram escolhidos em função do seu estatuto escolar, como tal, escolheu-se um aluno com dificuldades de aprendizagem, uma aluna que não relevava dificuldades e quatro alunos intermédios que foram selecionados aleatoriamente.

Os dados foram recolhidos através dos seguintes instrumentos: observação participante utilizada para observar a dinâmica de trabalho com o portefólio; entrevistas, que designei por conversas de explicitação, que permitiram clarificar alguns aspetos das reflexões escritas dos alunos e análise documental que recaiu sobre as reflexões dos alunos.

Para analisar os dados foi utilizada a análise de conteúdo, uma vez que foi necessário interpretar, compreender e inferir sobre os dados que se apresentaram essencialmente em texto.

A intervenção educacional foi como se segue:

1. Preparação e construção dos portefólios;
2. Negociação da dinâmica de trabalho;
3. Sessões de seleção e reflexão das tarefas;

4. Leitura dos Portefólios; feedback, encontros periódicos com os alunos e negociação de tarefas de trabalho autónomo.

Resultados

Para iniciar o trabalho de negociação com os alunos, decidi fazer um levantamento das ideias prévias dos alunos a partir da palavra portefólio, pedindo-lhes para dizerem o que achavam que era um portefólio. Depois, expliquei que podem existir vários tipos de portefólios e aproveitei para questioná-los sobre o que entendiam por portefólio de avaliação para as aprendizagens, uma vez que foi o objetivo atribuído à utilização deste portefólio.

Este debate revelou-se importante para introduzir e fazer emergir sentidos sobre portefólios de modo a que os alunos se apropriassem do seu significado e dos objetivos pretendidos. Seguidamente, passámos à construção do portefólio e à negociação dos materiais a utilizar.

Professora Estagiária (PE): Que materiais podemos utilizar para construir a capa dos portefólios?

J.A.: Cartolinas.

R: Material reciclado.

M: Folhas brancas.

PE: Cartolinas parece-me uma boa ideia. Concordam com a ideia do J.A?

I.R: Sim, com cartolinas é melhor, porque são mais duras do que as folhas e duram mais tempo.

PE: Parece-me muito bem. Eu por acaso trouxe umas cartolinas grossas, porque parece-me que este material é o mais adequado para que os nossos portefólios durem mais tempo.

Esta discussão permitiu-nos passar à construção e elaboração da capa do portefólio. Promovi então um diálogo em torno das informações que os alunos consideravam importantes para constarem na capa.

PE: O que acham que podemos colocar na capa?

R.B: Podemos fazer um desenho.

PE: Parece-me bem, todos concordam?

Turma: Sim!

PE: E que informações devemos colocar na capa?

I.R: O Título – Portefólio.

PE: Sim, boa! Parece-me uma boa ideia. E mais?

M.A: O nome e a data.

R: A data não, porque o portefólio é para o ano todo.

PE: O nome parece-me bem para conseguirmos saber de quem é. E a data colocamos ou não?

B: Não, eu concordo com a R. Acho é que temos de colocar o ano letivo, mas podemos escrever na outra capa [referindo-se à contracapa].

PE: Quem é que concorda com a B.? (...)

Para além disso, também negociámos a dinâmica de trabalho. Aqui tratava-se de envolver os alunos na configuração desta atividade previamente pensada pelo professor. Todavia, houve sempre a disponibilidade para a ajustar o que fosse necessário, para que o trabalho fizesse sentido para os alunos.

PE: Eu pensei em selecionarmos as duas tarefas de Língua Portuguesa em que acham que aprenderam mais. O que vos parece?

J.A: Parece-me bem, por exemplo se acho que aprendi muito sobre o grau dos adjetivos posso selecionar essa.

PE: Sim, claro.

PE: E depois também pensei em selecionarmos duas tarefas de Matemática a que mais gostaram e a que menos gostaram. O que vos parece?

R: Sim, eu gosto sempre dos problemas, mas não gosto quando são fáceis.

Como se pode verificar em todos os diálogos estabelecidos com os alunos, todos eles participaram, contribuindo com ideias e opiniões distintas para que juntos decidíssemos como iríamos trabalhar.

Para compreender como o portefólio é um instrumento que contribui para as aprendizagens dos alunos, considereei fulcral compreender como é que os alunos comentam e refletem as suas aprendizagens e participam na gestão do seu currículo escolar. Para tal, passo a analisar a natureza das tarefas seleccionadas pelos alunos, a sua capacidade de reflexão e o seu papel na regulação das suas aprendizagens.

Em relação à natureza das tarefas verifica-se que os alunos seleccionam um leque variado de produções, tanto na área da Língua Portuguesa como na da Matemática. Contudo constata-se que alguns alunos seleccionam, em momentos diferentes, tarefas idênticas e relacionadas com o mesmo conteúdo, quando reconhecem que houve mais aprendizagem, uma vez que referem que aprenderam “mais um bocadinho.”

Relativamente à capacidade de reflexão, verifica-se que todos os alunos são capazes de pensar sobre a sua aprendizagem ainda que de formas diferentes. A maioria dos alunos permanece no nível descritivo puro, indicando apenas o que aprenderam: R: “A tarefa ajudou-me a aprender os sinónimos e os antónimos”, no entanto, outros vão mais longe, pois são capazes de descrever o que aprendem, recorrendo a evidências que comprovam a sua aprendizagem, por exemplo: A: “Aprendi o sujeito e o predicado como por exemplo na frase As irmãs da Joana comem. As irmãs da Joana corresponde ao sujeito e comem ao predicado.” Verifica-se ainda que alguns alunos descrevem a sua aprendizagem com recurso ao passado: M.F: “Ajudou-me a aprender, porque eu já não me lembrava do que era o predicado e o sujeito de uma frase.”

Quanto às escolhas na área da Matemática verifica-se que existe uma relação entre duas variáveis: o saber e o gostar. Os alunos seleccionam como as tarefas que mais gostaram aquelas em que se sentem confortáveis com o conteúdo em estudo ou aquelas que consideram que criam desafio e que lhes permitem aprender algo de novo. Como as tarefas que menos gostaram consideram aquelas em que não sentem dificuldades e, por isso, acham fáceis ou então aquelas em que sentem dificuldades.

Depois das sessões de seleção e reflexão das tarefas, reuni-me com os alunos para verificar a consolidação ou não dos conteúdos em estudo. A partir deste encontro, negocie tarefas de trabalho autónomo com os alunos em função das suas dificuldades e/ ou necessidades. Depois da realização destas tarefas verificam-se alterações nas escolhas dos alunos, pois as tarefas que, inicialmente foram selecionadas como as que menos gostaram por não terem sido capazes de perceber, passaram a ser consideradas como as que mais gostaram, depois de terem levado tarefas de trabalho autónomo para melhorarem alguns aspetos da sua aprendizagem. Ao longo do trabalho com o portefólio, verifiquei também que os alunos escreviam as suas reflexões com alguns erros. Desta forma, considerando o portefólio como um instrumento que contribui para a aprendizagem dos alunos, decidi dar feedback às produções dos alunos com o intuito de melhorar a sua escrita. Como se pode verificar na imagem apresentada em baixo (figura 1), o feedback foi centrado nas tarefas e os alunos foram encorajados a procurar as respostas corretas e a corrigir os seus erros. Neste sentido, optei por assinalar os erros dos alunos, sublinhando as palavras e dando-lhes algumas indicações que lhes permitisse chegar à sua correção, como por exemplo: “Verifica a acentuação. Podes consultar o dicionário; Revê este verbo; Verifica estas duas palavras, podes consultar a folha da tarefa, etc.”

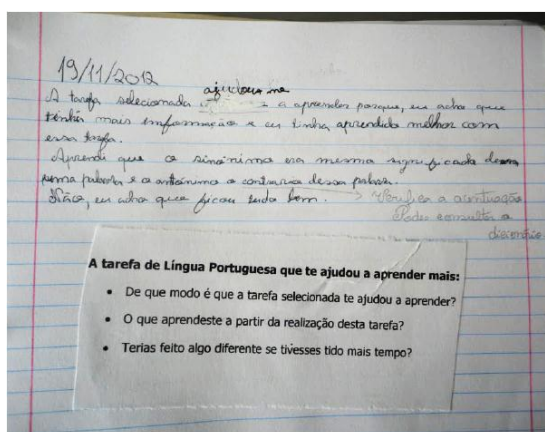


Figura 1 - Exemplo de feedback dado.

Para além disso, quando constatei que surgiam palavras escritas corretamente e mais à frente ou atrás a mesma palavra surgia escrita com erro, decidi assinalar as palavras

que estavam bem escritas, também com uma anotação “Muito bem ou Aqui escreveste bem!” (ver figura 2).

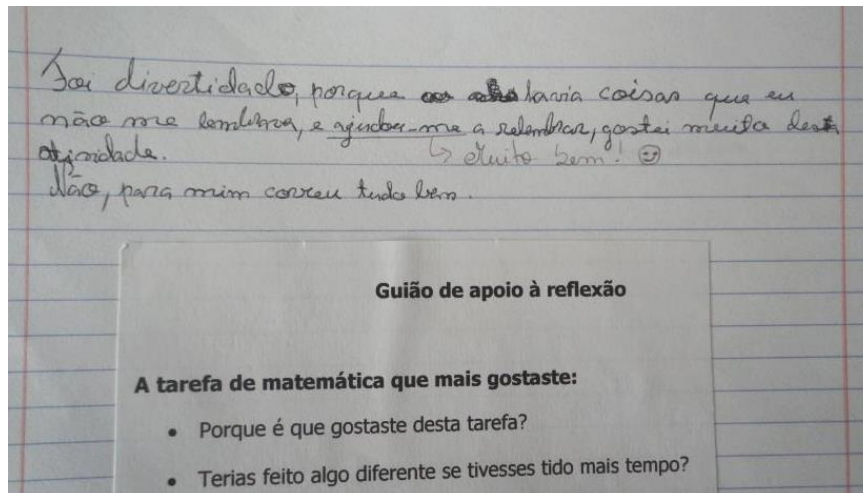



Figura 2 – Exemplo de feedback a incentivar um aluno

Para além disso, também atribuí feedback a algumas tarefas realizadas pelos alunos, quando não houve disponibilidade para se realizar a correção coletiva no quadro, como era habitual na prática da professora titular de turma. Nestas tarefas, optei por assinalar o que estava correto e por colocar algumas questões que encaminhassem o aluno para a resolução na próxima fase.

Dado ao tempo destinado à implementação deste estudo, não foi possível reunir-me semanalmente com todos os alunos para a realização das conversas de explicitação e para a posterior negociação de tarefas de trabalho autónomo. Neste sentido, decidi dar feedback às reflexões escritas de alguns alunos, com o intuito de clarificar as suas reflexões e de obter evidências que comprovem as aprendizagens. Depois de obter as respostas dos alunos, verifiquei se existia necessidade de partir para a conversa de explicitação e para a posterior negociação de tarefas de trabalho autónomo.

Ao longo das sessões, verificou-se que deixou de ser preciso questionar os alunos quanto à sua vontade para melhorar a sua aprendizagem através da realização de novas tarefas, pois eram os próprios que solicitavam apoio: B: “Professora, eu não percebi muito bem este exercício. Pode dar-me uma tarefa parecida para eu melhorar?”



Todos os alunos acharam as tarefas de trabalho úteis, referindo: “Professora, eu acho que estas tarefas são uma coisa boa, porque eu sinto que melhorei, agora já não tenho dificuldades.”


Conclusão

Em síntese, podemos com este estudo verificar a importância de negociar com os alunos quando se pretende introduzir uma mudança na prática da sala de aula, de modo a que os alunos sintam essa mudança como sua e que percebam os seus sentidos e como se faz. Também se destaca a importância da persistência do professor na implementação da atividade. Ela é necessária para que os alunos se apropriem das mudanças e para o benefício de todo o trabalho intencionalmente dirigido à aprendizagem.

Após a análise de todo o percurso verifica-se que o portefólio contribui para o desenvolvimento de um conjunto de aprendizagens que se relacionam com as aprendizagens curriculares, pois os alunos aprenderam conteúdos tais como: sujeito e predicado, palavras compostas, sólidos geométricos, operações, melhoraram a escrita, etc, mas também para o desenvolvimento de um conjunto de aprendizagens que se relacionam com a autonomia: desenvolvimento da capacidade de reflexão, seleção, organização e sentido crítico.

Foi possível perceber que os alunos são capazes de refletir sobre a sua aprendizagem de diversas formas, quando lhes é dada a oportunidade de pensar sobre o seu processo de aprendizagem.

O feedback dado permitiu que os alunos desempenhassem um papel ativo na correção dos seus erros, adquirindo aprendizagens sólidas e duradouras, uma vez que depois de o erro ter sido assinalado e posteriormente corrigido, verificou-se que nas produções seguintes, esse mesmo erro, já não se verificava. Verificam-se evoluções nas produções escritas dos alunos, com a diminuição de feedback que não pretendia corrigir o erro, mas promover o envolvimento do aluno neste processo de aprendizagem através de anotações que encaminhavam o aluno para a sua autocorreção. Estas anotações lembravam sistematicamente os alunos do que



precisavam de melhorar para atingirem o que se propuseram e permitiam-lhes tomar consciência dos seus próprios progressos comparativamente aos seus desempenhos anteriores. Assim, a avaliação acompanhada de feedback escrito demonstrou que os alunos conseguem acompanhar o seu progresso, apercebem-se das suas próprias dificuldades e, posteriormente, autonomamente conseguem ultrapassá-las.

Esta proposta de atividade suscitou interesse nos alunos, dando-lhes a possibilidade de participarem ativamente no processo de aprendizagem, gerindo e autorregulando o seu processo de aprendizagem, a partir da identificação dos seus erros e dificuldades. Para além disso, esta proposta cria ainda condições de aproximação entre professor e aluno permitindo-lhes refletir sobre as evoluções reveladas nas atividades propostas e dificuldades sentidas na realização das mesmas, bem como negociar e pensar em estratégias em conjunto que permitam melhorar a aprendizagem.

O trabalho autónomo surgiu como um instrumento que permitiu colocar o aluno numa situação de aprendizagem “fecunda para ele” (Perrenoud, 2000, p.51) e que possibilitou a diferenciação pedagógica, pois constitui-se como uma forma de adaptar o ensino às dificuldades de cada um dos alunos para os conduzir ao domínio dos objetivos pretendidos.

A concluir podemos afirmar que o portefólio tanto pode ser usado numa perspetiva sumativa como formativa. Contudo, neste caso, a nossa intenção foi utilizá-lo como um instrumento de reflexão e documentação das aprendizagens, como um instrumento de avaliação formativa, uma vez que o objetivo era ajudar os alunos a tomar consciência e eventualmente a superarem as suas dificuldades nas aprendizagens realizadas. De facto, por vezes os alunos ao considerarem ter aprendido e selecionarem trabalhos representativos dessa aprendizagem, revelam hesitações e através do dialogo, evidenciam que há aprendizagens ainda não totalmente consolidadas. Desta forma, a avaliação reguladora, isto é, a capacidade de refletir sobre o que se aprendeu relativamente ao que se devia aprender foi um instrumento poderoso para a aprendizagem, mas fundamentalmente para a superação das dificuldades existentes durante a construção do conhecimento. Deste modo,

pensamos que se os alunos aprenderam efetivamente será expectável que isso se venha a traduzir posteriormente nos momentos formais de avaliação sumativa.

Referências Bibliográficas

Bernardes, C. & Miranda, F. (2003). *Portefólio: uma escola de competências*. Porto: Porto Editora.

Fernandes, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto Editores.

Formosinho, J. (2005). *O Currículo Uniforme Pronto-a-vestir de Tamanho único*. Edições pedago.

Oliveira-Formosinho, J. *Pedagogia da Infância: Reconstruindo uma Práxis de Participação*. In Formosinho, et al. (org.) (2007). *Modelos Curriculares em Educação de Infância*. 3ªed. Porto: Porto Editora.

Perrenoud, P. (2000). *Pedagogia Diferenciada*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

Pinto, J. (2005). *A interação formativa: o lado oculto da avaliação*. In CNE Direito à Educação ou a Educação dos Direitos. Lisboa.

Pinto, J. & Santos, L. (2006). *Modelos de avaliação das aprendizagens*. Lisboa: Universidade Aberta

Pinto, J. (2010). *Portfólio: uma moda ou um processo cm potencialidades na Educação/Formação* in Pinto, J; Santos, L & Rodrigues, R. (2010). *O Contributo do Portefólio para o Processo de Aprendizagem e Avaliação – Referencial de formação*. IEFP. Lisboa.

Santos, L. (2002). *Auto-Avaliação regulada: Porquê, o quê e como?*. in Abrantes P. & Araújo, F. (Coords.). *Avaliação das Aprendizagens, Das concepções às práticas*. (pp. 75-84). Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.

Santos, L. & Dias, S. (2006). *Como entendem os alunos o que lhes dizem os professores? A complexidade do feedback*. Actas do Prof. Mat. 2006 (CD-ROM). Lisboa. Associação

Professores de Matemática. Disponível em

<http://www.ie.ul.pt/pls/portal/docs/1/298498.PDF> consultado a 19-02-2013.

Santos, L. (Org.), Pinto, J., Rio, F., Pinto, F., Varandas, J., Moreirinha, O., Dias, P., Dias, S. & Bondoso, T. (2010). *Avaliar para Aprender. Relatos de experiências de sala de aula do pré-escolar ao ensino secundário*. Porto: Porto Editora.

Santos, L. (2010). *Questões emergentes no desenvolvimento de um portefólio* In: Pinto, J; Santos, L & Rodrigues, R. (2010). *O Contributo do Portefólio para o Processo de Aprendizagem e Avaliação – Referencial de formação*. IEPF. Lisboa.

Tunstall, P. & Gipps, C. (1996). *Teacher Feedback to Young Children in Formative Assessment: a typology*. British Educational Research Journal. Disponível em http://datause.cse.ucla.edu/DOCS/pt_tea_1996.pdf consultado a 06-04-2013.

Problematizar a metodologia de projeto articulando e avaliando aprendizagens

Irene Cortesão Costa

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
irenecortesaõ@eseopf.pt

Ivone Neves

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
lvone@eseopf.pt

Paula Pequito

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
pequito@eseopf.pt

Resumo:

O presente texto pretende fazer uma avaliação crítica sobre a experiência da aplicação de um instrumento de avaliação de projetos, instrumento este que contempla um conjunto de indicadores que evidenciam qualitativa e criticamente a qualidade dos projetos realizados no contexto de Jardim de Infância, tendo em conta a riqueza dos processos e não só dos resultados. Este instrumento e respetivos indicadores foram construídos de forma adaptada à realidade concreta que é a do trabalho no contexto de Jardim de Infância.

Este instrumento foi aplicado no contexto de estágios profissionalizantes em educação de infância, pelas equipas pedagógicas dos mesmos (educador cooperante e estagiário finalista). Posteriormente fez-se uma análise de conteúdo das grelhas preenchidas

Olhando globalmente para os resultados recolhidos, os critérios a que se recorreu evidenciam que o projeto constitui uma metodologia muito importante para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, através do qual se pode atingir um nível de profundidade e riqueza de intervenção diferenciada.

Palavras-chave: Avaliação; Competências; Investigação-Ação; Metodologia de Projeto; Qualidade; Jardim-de-infância

Abstract:

This text aims to make a critical assessment on the experience of the application of an project evaluation instrument, a set of indicators that looks qualitatively and critically on the quality of the projects, taking into account the richness of processes and not only the results, adapted to the kindergarten's context.

This instrument was applied by the pedagogical teams, in kindergarten's contexts of vocational training in childhood education. Later, there was a content analysis of the completed grids

Looking globally to the results, they show that the project constitutes a very important methodology for the child's learning process and development, through which one can achieve a level of depth and richness of differentiated intervention.

Keywords: Evaluation, Competences, Action Research, Project Methodology, Quality,

Introdução

O trabalho que aqui se apresenta, é fruto de vários desafios que adiante se irão descrever.

No decurso do trabalho docente desenvolvido no contexto da atividade docente da Escola Superior de Educação (supervisão de estágios em contexto de Jardim de infância) o contacto com a qualidade e diversidade de projetos lúdicos vividos nas sala das instituições cooperantes de estágio, foi tornando clara a necessidade construir instrumentos de registo e avaliação destas experiências que permitissem mostrar a riqueza dos processos e a quantidade e qualidade de competências e aprendizagens que a Metodologia de Projeto permitia alcançar. Neste sentido foi concebida uma grelha de avaliação de projetos lúdicos, de forma a respeitar as características dos projetos realizados em contexto de Jardim-de-infância.

Foi desenvolvido um estudo (Pequito & Cortesão, 2007, p.-11) em que se procurou então perceber até que ponto era possível utilizar uma grelha de avaliação de projetos no universo do trabalho em Jardim de Infância. A grelha de avaliação que foi construída é composta de duas partes distintas: um conjunto de critérios que procuram fazer um balanço das competências adquiridas pelas crianças nos diferentes momentos e um conjunto de critérios que procuram avaliar a qualidade do trabalho desenvolvido pela equipa pedagógica.

Foram convidados a participar sete estagiárias finalistas e respetivas equipas pedagógicas a quem foi pedido, no final do ano letivo que utilizassem esta grelha de avaliação, para fazer uma avaliação dos projetos lúdicos que tinham desenvolvido durante o ano letivo.

Logo nessa altura se perceberam duas coisas muito importantes: que o conjunto de critérios que constitui a grelha de avaliação de projetos é perfeitamente adaptável ao contexto específico de trabalho em Jardim de Infância (*idem*, p.108), mas também, que seria necessário perceber até que ponto os critérios utilizados, poderiam ser usados como ferramenta de auto avaliação das equipas envolvidas nos projetos, constituindo-se como um instrumento de melhoria da qualidade no decurso do trabalho (*idem*, p. 125).

Pensou-se, então, que seria interessante procurar utilizar esta grelha como instrumento de avaliação formativa, que pudesse ir servindo de bússola orientadora dos percursos dos diferentes projetos desenvolvidos no contexto de Jardim de Infância e já não só como instrumento de avaliação final.

Neste sentido, no início do ano letivo de 2009/2010, e como este seria o último ano em que a profissionalização dos educadores de infância acontecia ao nível da Licenciatura em Educação de Infância, decidiu-se nessa altura, evidenciar a qualidade do trabalho em contexto de Jardim de Infância, no que diz respeito à utilização da metodologia de projeto nos estágios profissionalizantes.

Assim, após a explicação dos critérios utilizados na grelha de avaliação, (ver grelha de avaliação anexo I) desafiaram-se todos os finalistas do Curso de Educação de infância (76 no total) a utilizarem este instrumento de avaliação logo desde o início dos projetos nas respetivas salas. Foi também proposto que esta avaliação fosse feita de forma regular (mensal, bimensal ou trimestral) e que fosse feita não só pela estagiária mas envolvendo toda a equipa pedagógica, para que servisse, de facto, de espaço de reflexão conjunta para os adultos envolvidos nos diferentes projetos. Isto porque se acredita que quando se está implicado ativa e afetivamente no desenvolvimento dos projetos se tem a capacidade de os avaliar de forma profunda, sendo importante garantir que essa análise seja crítica e metodologicamente controlada.

No final de ano letivo, foram recolhidas 22 grelhas de avaliação de projetos lúdicos. Estas eram o resultado de todo um processo de avaliação formativa que tinha sido realizada ao longo do ano, desde o aparecimento dos projetos nos diferentes contextos.

A avaliação proposta centra-se, então, mais na qualidade dos processos do que nos resultados, embora estes também possam e devam ser avaliados.

Os dados analisados mostram realmente que, em primeiro lugar, o projeto lúdico é, de facto uma metodologia extremamente rica e eficaz no que diz respeito à qualidade do trabalho desenvolvido e à variedade de competências das crianças que permite trabalhar, mas mostra também que a grelha de avaliação proposta pode funcionar, de facto, como um instrumento eficaz de avaliação formativa de projetos.

O Trabalho de Projeto:

Parece fundamental, antes de mais nada, tornar clara a forma como aqui é entendida a Metodologia de projeto.

Epistemologicamente, a palavra projeto, que deriva do latim, contém a noção de futuro (*pro, para a frente*, no espaço ou no tempo) e de intervenção (*jectare*, atirar) (Many e Guimarães, 2006).

O Trabalho de Projeto é uma metodologia investigativa e segundo Lilian Katz, projeto designa-se como sendo *“um estudo em profundidade de um determinado tópico que uma ou mais crianças levam a cabo. Consiste na exploração de um tópico ou tema”* (1997, p.3) que desperta a curiosidade das crianças e prende a sua atenção.

Com efeito, o trabalho é orientado para a resolução de um problema que deve ser considerado importante e real para todos os participantes, levando a aprendizagens novas e tendo em conta o meio envolvente.

“Esta abordagem dá ênfase ao papel do professor no incentivo às crianças a interagirem com pessoas, objectos e com o ambiente, de formas que tenham um significado pessoal para elas.” (Katz & Chard, 1997, p.5), pois se a criança estiver ativamente envolvida na construção da sua aprendizagem, esta vai fazer muito mais sentido e a criança vai sentir-se muito mais motivada. O educador pode, deste modo, sensibilizar as crianças para a procura de informação e para a dedicação em relação ao

projeto, fornecendo ao grupo os materiais e os recursos necessários, favorecendo saberes, competências e sentimentos.

Segundo Many e Guimarães (2006), um projeto “[...] *parte de uma ideia, de um sonho, de uma vontade, cuja realização será planificada.*” (p.10). Assumimos que o projeto parte dos interesses das crianças, sendo planificadas possibilidades e oportunidades de aprendizagem com base nos mesmos que permitam aprofundar o tópico em questão. O Educador tornará a aprendizagem possível e provável.

Como Vasconcelos (1998) afirmamos que todo o projeto se desenvolve em fases das quais destacamos os seguintes percursos: na primeira fase, Definição do Problema, define-se perguntas, questiona-se acerca de um tema, tópico, um problema pelo qual o grupo está interessado. As crianças partilham o seu conhecimento sendo este registado, por exemplo, através do desenho. Com o apoio do educador pode construída uma teia ou rede para que as crianças esquematizem as suas ideias. Cabe ao educador ajudar a manter os diálogos e discussões.

Na segunda fase, Planificação e Desenvolvimento do Trabalho, as crianças com o apoio do educador decidem o que querem fazer, como fazer, por onde começar e por fim, atribuem-se tarefas. Antecipam atividades, tarefas, recursos e documentação que necessitem. À medida que continuam a construir a teia as crianças *“começam a ganhar consciência da orientação que pretendem tomar”* (Vasconcelos, 1998, p142). O educador guia as crianças, dá sugestões e acima de tudo observa e regista.

Na terceira fase, Execução, as crianças dão início às pesquisas. Aprontam as perguntas, o que desejam saber e começam a procurar respostas através de visitas, consulta de livros, e outros suportes quer documentais ou informáticos. Posteriormente, as crianças organizam o material que recolheram, realizam registos e voltam a fazer consultas para completar a informação que adquiriram. Durante esta fase é fundamental que as crianças usem todas as linguagens e formas de expressão: desenhar, pintar, dialogar e dramatizar. Nesta fase, o educador tem de dar respostas às necessidades e perguntas das crianças.

Por último, na quarta fase, Avaliação/divulgação, o grupo deve divulgar o seu trabalho. Primeiramente têm de pensar a quem se destina a divulgação (crianças, adultos, pais)

e o educador trabalha com as crianças a preparação da apresentação. Quanto à avaliação, as crianças reúnem-se para avaliar a qualidade do trabalho realizado, comparam o que aprenderam com o que estava inicialmente definido, analisando o contributo de cada criança em atitudes/comportamentos e na cooperação com os colegas. O educador, por sua vez, suscita o debate, para que as crianças compreendam o que realizaram e o que podia ter sido aperfeiçoado.

A grelha de avaliação proposta

A grelha de avaliação (ver anexo I) é composta de duas partes distintas: um conjunto de critérios que procuram fazer um balanço das competências adquiridas pelas crianças nos diferentes momentos e um conjunto de critérios que procuram avaliar a qualidade do trabalho desenvolvido pela equipa pedagógica.

O texto “O Recurso a Critérios nas Práticas Avaliativas em Questão”,³⁹ de Cortesão (2005) serviu de base à construção do instrumento por definir um conjunto de critérios de avaliação de projetos que reflete de forma muito clara o tipo de preocupações já enunciadas. Trata-se de um conjunto de indicadores construídos a partir dos “Sete princípios de Avaliação Curricular” de S. Kemmis⁴⁰ (Cortesão 2005). A estes sete princípios, a autora faz corresponder sete indicadores de avaliação, indicadores esses que foram utilizados na construção de uma grelha de avaliação dos projetos lúdicos, no que diz respeito ao trabalho desenvolvido pela equipa pedagógica.

Verificou-se que em quase todos os casos, era possível fazer uma aplicação quase direta destes critérios ao universo da Educação de Infância, embora em alguns casos tenha sido necessária uma redefinição dado o contexto de aplicação.

Esses critérios são:

O princípio do carácter socialmente razoável das racionalidades⁴¹ a partir do qual a autora propõe o conceito de **Negociação** que se entende como “a capacidade maior

³⁹ Idem

⁴⁰ Kemmis, S. (1989). Seven Principles for Program Evaluation in Curriculum Development and Innovation, in House, E.R., New Direction in Educational Evaluation, London: The Falmer Press.

⁴¹ Kemmis (citado em Cortesão, 2005) defende a importância da atenção necessária ao carácter orgânico e reflexivo da vida social, defendendo que “os programas deverão ser capazes de alterar os

ou menor que é encontrada no projeto, de identificar e compatibilizar deferentes interesses e valores presentes na população abrangida pelo projeto.”.

O princípio da autonomia e responsabilidade⁴² valorizando como indicador de avaliação dos projetos a “capacidade maior ou menor que um projeto revela de proporcionar espaços de intervenção pelos quais os diferentes atores nele implicados se sintam responsáveis em práticas desenvolvidas cooperativamente”, de onde surge o conceito de **Partilha**.

O princípio da comunidade com interesses partilhados⁴³ entendendo-se por “**Adequação** a capacidade maior ou menor de resposta do projeto às necessidades identificadas nas populações com que o projeto trabalha” (Cortesão, 2005, pp.7-8).

O princípio da pluralidade de interesses e valores⁴⁴ - é necessário considerar a existência (simultânea e conflitual) de dois critérios importantes para a avaliação dos projetos: a **Pertinência** (o grau de relevância que as propostas do projeto assumem para a qualidade de vida das populações abrangidas) e a **Eficácia** (a qualidade e/ou Quantidade de efeitos - previstos e imprevistos – para os quais o projeto poderá estar a contribuir ao longo do seu processo de desenvolvimento) (Cortesão, 2005).

O princípio da capacidade de se autocriticar por parte da comunidade: (avaliação interna, avaliação por consultoria, auto avaliação, avaliação externa e independente)⁴⁵ – a partir do qual surge o conceito de **Reflexibilidade**, aqui entendida como o estímulo

objetivos à medida que mudam as circunstâncias e oportunidades pois as necessidades em educação são relativas e não absolutas”.

⁴² - Como Cortesão afirma (idem), pretende-se valorizar neste tipo de projetos a implicação e a partilha dos organizadores e dos participantes no trabalho e portanto a responsabilidade de todos os actores implicados, reconhecendo a importância da existência da pluralidade de valores e do carácter cooperativo do desenvolvimento do trabalho.

⁴³ Considera-se muito importante ter consciência da variedade de interesses presentes na comunidade com que se desenvolve o projeto, “interesses particulares que se submetem e/ou conflituam com os interesses comuns” (Cortesão, 2005).

⁴⁴ A avaliação de projetos deve incidir a sua atenção para o facto de que existem no interior de cada projeto interesses e valores que variam de participante para participante. Segundo Luiza Cortesão, “o avaliador terá a responsabilidade de iluminar a intensidade da partilha e conflitos entre valores e interesses dos participantes do projeto.” (idem)

⁴⁵ Kemmis (citado em Cortesão, 2005) advoga que a avaliação não deve ser vista como uma actividade a desenvolver só por pessoas exteriores ao projeto (com uma visão mais distanciada), mas sim ter em conta a opinião e os interesses dos envolvidos no processo, devendo então ser um processo interactivo e reactivo.

maior ou menor que o projeto dá à ocorrência de actividade de auto e hetero avaliação do processo em curso.

O Princípio da propriedade da produção e distribuição da informação⁴⁶ – que permite apontar outro critério importante, o da **Responsabilidade**, aqui entendida como “o papel mais ou menos relevante atribuído aos avaliadores relativamente às decisões a tomar sobre a utilização das informações recolhidas.” (Cortesão, 2005)

O princípio da adequação⁴⁷ – a **Flexibilidade** como critério de avaliação, aqui entendida como “a agilidade maior ou menor de um projeto em recorrer a diferentes estratégias que se estejam a revelar mais adequadas às características do contexto e dos problemas que o projeto procura enfrentar”. (Cortesão, 2005)

No que diz respeito ao balanço de competências, os indicadores utilizados foram:

Aprendizagem, entendida como “a aquisição maior ou menor de saberes e competências relativas a problemáticas enfrentadas no projeto”. Neste caso concreto, pedimos para os estagiários finalistas referirem as áreas curriculares abordadas no projeto, explicitando a forma como foram trabalhadas em termos de interdisciplinaridade e de criatividade); **Autonomia**, que surge como a maior ou menor capacidade “que os agentes que trabalham no projeto têm de gerirem espaços de autonomia existentes no contexto em que se movem”; **Cooperação**, que surge como a capacidade maior ou menor que os elementos do grupo “têm de trabalhar em grupo e de partilhar experiências e saberes”; **Eficácia**, entendida como a “capacidade maior ou menor de isoladamente ou em grupo, contribuir para que sejam conseguidos resultados considerados positivos no processo”; **Implicação**, que procura avaliar o sentimento de pertença e de responsabilidade maior ou menor que as crianças “terão em relação ao projeto em que trabalham” e **Negociação**, vista como a “capacidade maior ou menor de lidar com situações conflituais surgidas no decurso do projeto”.

Os grupos envolvidos:

⁴⁶ Kemmis (citado em Cortesão, 2005) chama a atenção para o facto de os avaliadores “terem de ser responsabilizar e ter consciência das consequências da produção e distribuição da informação”.

⁴⁷ para Kemmis (citado em Cortesão, 2005) a planificação e a avaliação de um projeto têm de ser renegociadas à medida que os interesses vão mudando como consequência da própria evolução do projeto.

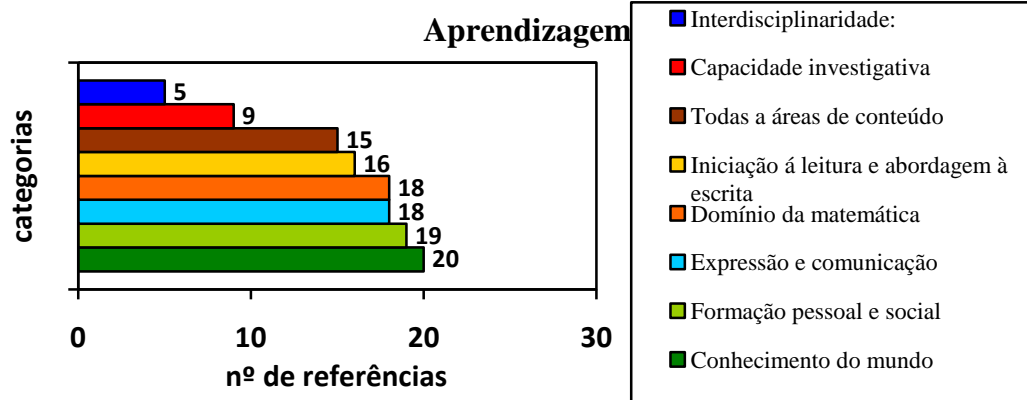
Responderam ao nosso desafio, como já foi dito, 22 grupos de crianças e adultos do universo das Instituições Cooperantes da ESE de Paula Frassinetti, com estágios profissionalizantes da Licenciatura em Educação de Infância, no ano letivo de 2009/2010. Estes estão distribuídos pelos distritos do Porto (grande maioria), mas também pelo distrito de Braga.

O alvo desta investigação foi o trabalho de metodologia de projeto desenvolvido, no contexto de estágios profissionais em Educação de Infância da ESEPF, com grupos de crianças dos 3 anos (5 salas), dos 4 anos (8 salas) dos 5 anos (8 salas) e ainda uma sala mista de 4/5anos. No cômputo geral estiveram então envolvidos, entre adultos (equipas pedagógicas das salas) e crianças, cerca de quinhentas pessoas.

Neste trabalho vamos, apenas, apresentar os dados recolhidos relativamente à avaliação das aprendizagens que a Metodologia de Projeto permite ao grupo de crianças, pois nesta apresentação existem condicionantes que não possibilitam a explicação do estudo na sua globalidade. Os dados relativos à avaliação da qualidade do trabalho desenvolvido pelas equipas pedagógicas serão alvos de análise e discussão numa oportunidade que se pretende próxima.

O que mostraram os dados recolhidos:

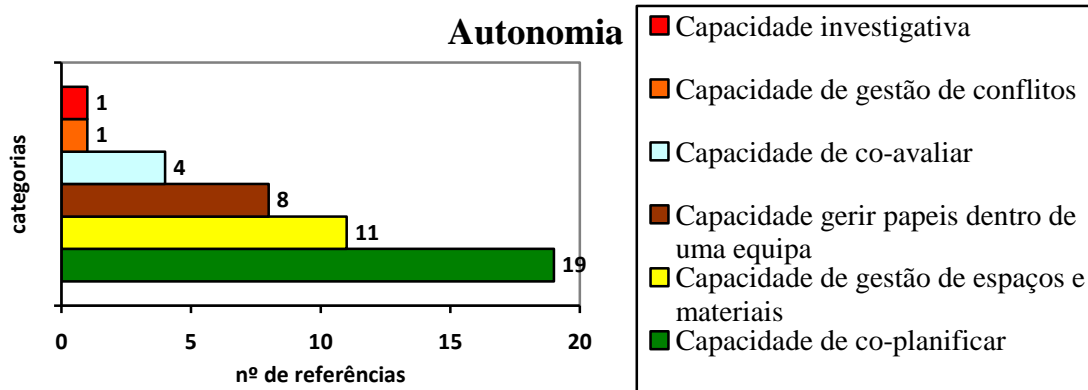
Em relação à **avaliação das aprendizagens** adquiridas pelas crianças no decurso dos projetos, os resultados recolhidos apoiam a ideia de que a metodologia de projeto é de facto um espaço de crescimento, de desenvolvimento do grupo no sentido de se tronarem mais questionadores, mais reflexivos, mais autónomos e como indivíduos e também como grupos. A primeira conclusão que parece ser possível tirar é de que o trabalho de projeto é, de facto uma ferramenta muito útil no que diz respeito às Aprendizagens que as crianças fazem no seu decurso.



De facto, e se nos debruçarmos mais de perto sobre os dados recolhidos vemos que a grande maioria das referências vai no sentido das áreas de conteúdo trabalhadas no decurso dos vários projetos (ao todo 106 referências). Há 15 referências a que os projetos lúdicos trabalharam todas a áreas de conteúdo, sendo que há 5 referências à importância interdisciplinaridade. Isto pode ser entendido como um sinal de que na educação pré-escolar e neste tipo de metodologia, as áreas de conteúdo são trabalhadas transversalmente e de forma interligada, o que parece conferir um especial interesse ao projeto como instrumento de desenvolvimento de inúmeras competências que devem ser trabalhadas no contexto de Jardim de Infância. Olhando para as diferentes áreas de conteúdo vemos que o maior número de referências (20) vai para a área do conhecimento do mundo; seguindo-se a área de formação pessoal e social, com 19 referências, que parece surgir sobretudo ligada às competências que o trabalho de projeto requer; também foram feitas aprendizagens nas áreas de expressão e comunicação (18 referências) e no domínio da matemática (18 referências). Um número considerável de referências (16) destaca a área da iniciação à leitura e abordagem à escrita, falando-se de um maior contacto com o mundo dos livros e das histórias:

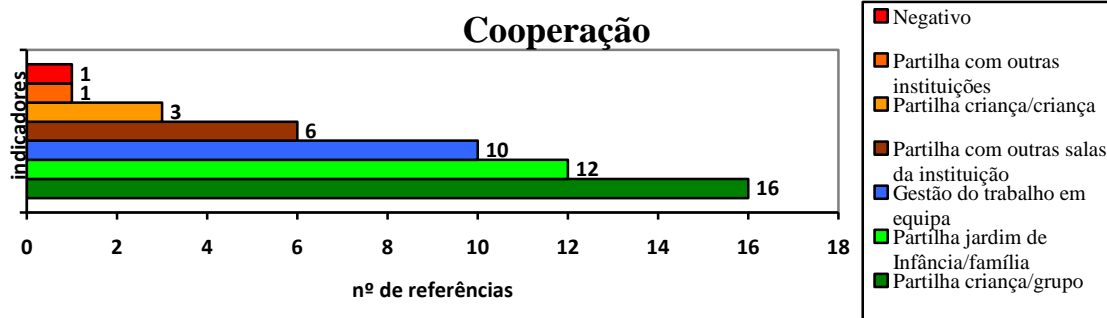
Com um peso também muito considerável surgem as referências (9) ao desenvolvimento da capacidade investigativa das crianças. Com efeito, os testemunhos recolhidos revelam que estes grupos atingiram uma qualidade e profundidade de pesquisa e investigação, no mínimo surpreendente quando se pensa que estamos a falar de investigadores entre os três e os cinco anos de idade.

O projeto lúdico parece ser um **espaço privilegiado de exercício da Autonomia por parte das crianças**, segundo os testemunhos recolhidos. Este conceito aparece sobretudo ligado ao espaço dado aos grupos para se co-responsabilizarem pela gestão de aprendizagem, espaços e materiais no decurso dos diferentes projetos.



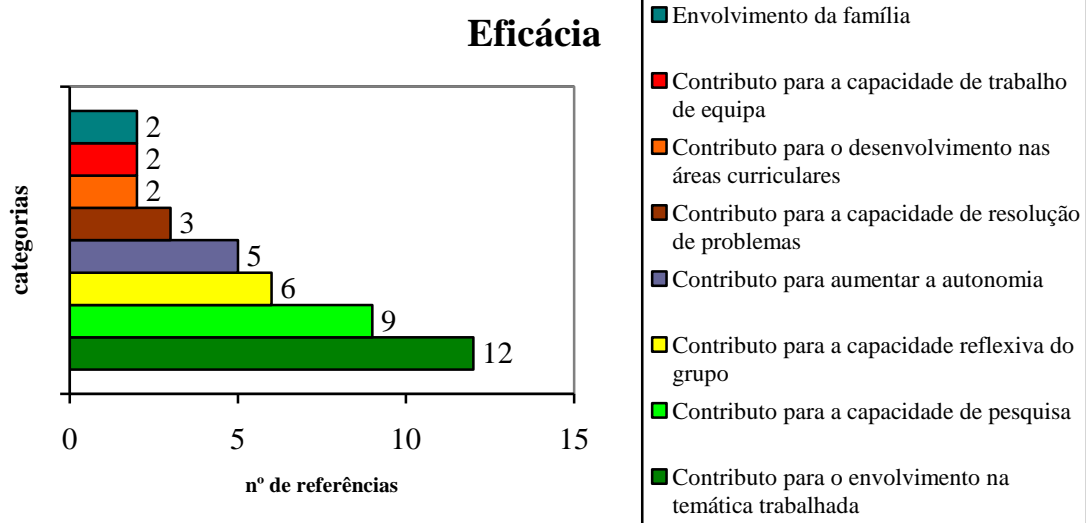
De facto, podemos verificar que as referências (19) vão sobretudo no sentido de verem a co-planificação como um espaço privilegiado para o exercício da autonomia dos grupos. Verifica-se que as crianças formam, em muitos casos, parte do investigador coletivo (juntamente com a equipa pedagógica), construindo a problemática a investigar, agindo, investigando e reformulando os dados da pesquisa, de acordo com o que vão recolhendo. Parecem pequenos traços de processos de investigação ação.

Olhando os dados recolhidos, parece claro que a **competência de Cooperação** (aqui entendida como a **capacidade maior ou menor de trabalhar em grupo e partilhar experiências e saberes**) é muito trabalhada durante o desenvolvimento dos projetos lúdicos. Surgem exemplos de cooperação tanto com os elementos internos à equipa de trabalho (grupo e equipa pedagógica) como com elementos externos (família e comunidade).



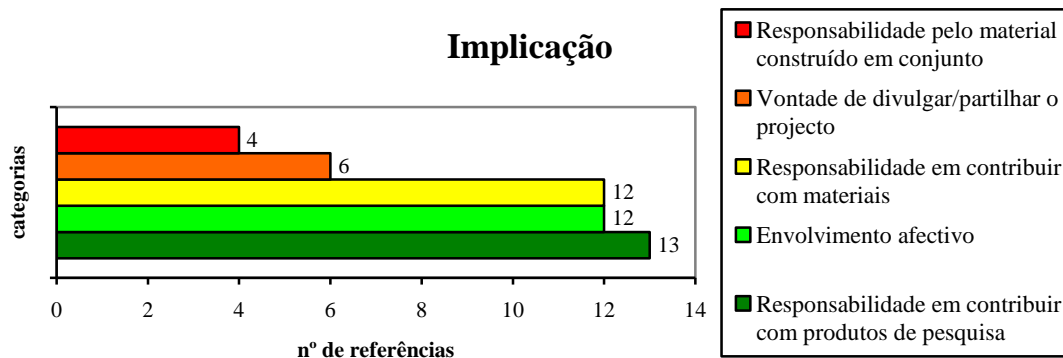
Um dos aspetos mais citados (16) é o exercício da cooperação feito através dos contributos que cada criança traz para o grupo.

De acordo com os dados recolhidos, parece possível afirmar-se que os projetos analisados contêm inúmeros exemplos de Eficácia, aqui entendida como sendo a capacidade maior ou menor de, isoladamente ou em grupo, contribuir para que sejam conseguidos resultados considerados positivos no processo.



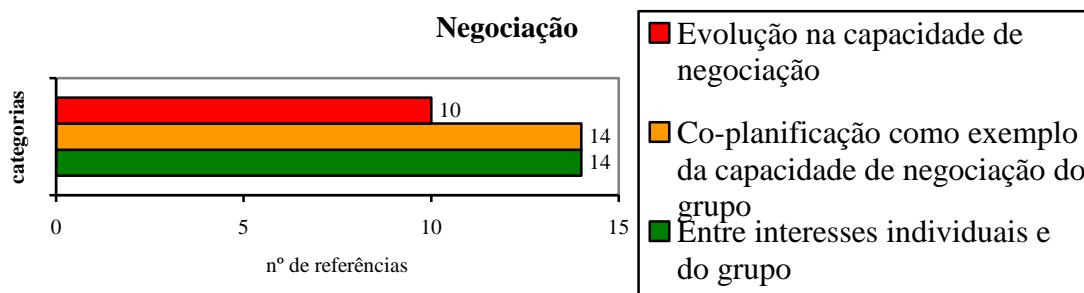
Há muitos exemplos (12) que falam de contributos eficazes das crianças para o desenvolvimento do projeto, através do envolvimento com as temáticas trabalhadas.

A **Implicação** é vista aqui como **sentimento de pertença e responsabilidade maior ou menor que as crianças terão em relação ao projeto em que trabalharam**.



A implicação aparece nas respostas analisadas (13 referências), como associada à **responsabilidade** demonstrada pelas crianças **em contribuir com produtos da sua pesquisa**.

A **Negociação** parece ser **uma das competências mais trabalhadas transversalmente no decurso dos diferentes projetos**. É referida como tendo, em muitos projetos, uma evolução positiva importante no decurso dos mesmos.



Grande parte das referências (14) fala do desenvolvimento da capacidade de negociação demonstrada pelos diferentes momentos de negociação entre interesses individuais e do grupo, fundamentais para o eficaz desenvolvimento dos projetos.

Reflexão Final

Os dados analisados revelaram como se pode verificar que a Metodologia de Projeto é um campo extremamente fértil de aprendizagens e crescimento quer para as crianças quer para os adultos. Sentia-se que era importante não deixar cair este campo de investigação que parecia ser ainda muito promissor em termos de resultados interessantes.

Partindo desta experiência já vivida e, percebendo a necessidade que existe de construir instrumentos de acompanhamento e avaliação da Metodologia de Projeto no contexto da Educação de Infância em Portugal, pensou-se que seria importante procurar encontrar um espaço de reflexão e de trabalho com equipas pedagógicas no terreno, no sentido de se procurar construir e sistematizar, numa lógica de investigação ação, instrumentos de acompanhamento dos projetos desenvolvidos nas diferentes instituições convidadas a participar nesta primeira fase do projeto.

Desta forma, no ano letivo de 2012/2013, surge o Projeto de Investigação “Problematizar a Metodologia de Projeto, Articulando e Avaliando Aprendizagens”. Convidaram-se cinco instituições com a valência de Jardim de Infância, que, de alguma forma se foram mostrando empenhadas em aprofundar esta Metodologia. Trata-se de instituições com características muito diferentes (jardins de infância da rede pública, colégios privados, uns situados no centro da cidade do Porto, outras em zonas desfavorecidas da cidade e ainda outros de concelhos do grande Porto). Estas diferenças, juntamente com práticas diferenciadas de aplicação da Metodologia de Projeto, com diferentes experiências, vivências e saberes, pareceram-nos uma riqueza fundamental para que se pudessem produzir, de facto novos conhecimentos. No entanto, estava-se consciente que seria necessário abordar estas questões através de uma metodologia de investigação que, não só respeitasse estas diferenças como permitisse articulá-las e valorizá-las.

Assumiu-se sempre que a Investigação-Ação seria uma metodologia de investigação que se adapta particularmente bem ao tipo de trabalho que se pretendia desenvolver, por se tratar de uma metodologia que desenvolve “um conjunto de práticas de pesquisa visando produzir um conhecimento, que se admite ser necessário, pois que permitirá intervir melhor num problema social e/ou educativo que se pensa ser importante enfrentar.”⁴⁸

⁴⁸ Cortesão, L. Investigação-Ação – um convite a práticas cientificamente transgressivas, Conferência proferida no Recife em Dezembro de 2004, p. 3.

A lógica do projeto, sendo este de investigação ação, assenta na problematização das práticas educativas dos diferentes intervenientes e na construção coletiva de um plano de investigação/intervenção.

Também, e ainda segundo Cortesão, “ esse conjunto de práticas usa sempre os resultados obtidos da análise do que acontece em consequência da intervenção para produzir novo conhecimento (e assim sucessivamente). Assim sendo, poderá dizer-se que a Investigação-acção "privilegia a mudança, que catalisa como instrumento de pesquisa, bem como a actividade de pesquisa, que produz, como agente de mudança (Bataille, 1981, p. 34)".⁴⁹

Outra das características que pareceu ser particularmente promissora em termos de resultados, é o facto de a Investigação-acção, implicar a construção do que se denomina de “Investigador coletivo” o qual “realiza um trabalho simultâneo de pesquisa e ação conseguido através de uma sinergia dos seus saberes e competências dos atores sociais que o compõem. É pois uma "criação coletiva de inovação pedagógica e de aquisição de conhecimentos" (Perrenoud, 1980). "É esta criação coletiva de inovação e produção de conhecimento que confere à Investigação-acção a sua especificidade" (Bataille, 1981, p. 30)⁵⁰

A construção e sistematização de instrumentos de acompanhamento dos projetos desenvolvidos nas diferentes instituições constituiu, desde o início, um dos mecanismos para a reflexão, problematização e apropriação de novos saberes entre os investigadores. Através de uma ação partilhada entre os diferentes investigadores, tem-se procurado desde o início encontrar coerência entre os pressupostos da metodologia e o seu impacto na construção das aprendizagens dos grupos de crianças e adultos envolvidos nos projetos.

Este projeto está ainda no seu início. Tratando-se de um projeto de Investigação-ação, a construção do investigador coletivo pareceu ser a necessidade inicial mais premente para que o trabalho se pudesse desenvolver da forma mais produtiva possível. Assim, neste primeiro ano de desenvolvimento do projeto, privilegiámos espaços de formação e de reflexão conjunta a todos os envolvidos. Nestes momentos os

⁴⁹ Idem

⁵⁰ Idem 2004:3/4

participantes foram convidados a refletir sobre questões teóricas importantes para que a linguagem e princípios a utilizar no projeto fossem, de facto comuns a todos os investigadores (foram abordados temas como a Investigação ação - Investigação-Acção – um convite a práticas cientificamente transgressivas), Análise e discussão da grelha de avaliação de projetos proposta; multiculturalidade e diferenciação pedagógica). Foram também realizadas sessões de partilha de experiências (por exemplo a realização de um Seminário de partilha das diferentes experiências vividas na instituições da Metodologia de Projeto). Por último realizou-se um seminário em que, conjuntamente, todos os investigadores refletiram sobre o rumo que o projeto deveria tomar. Foram levantadas questões como quais os aspetos importantes para refletir, que necessidades são sentidas na prática no dia a dia nos Jardins de Infância em relação à utilização da Metodologia pelos investigadores, que aspetos da avaliação e de reflexão dos processos da Metodologia os investigadores sentem como importantes e, neste sentido foi proposta a construção de instrumentos e dispositivos a experienciar.

Bibliografia

Castro, L. B., Ricardo, M. M. C. (1993). *Gerir o trabalho de projecto : um manual para professores e formadores*. 2ª ed. Lisboa: Texto Editora.

Cortesão, L. et al (2005). *Relatório de avaliação externa do projecto equal migrações e desenvolvimento*. Direcção geral dos assuntos consulares e comunidades portuguesas: Ministério dos Negócios Estrangeiros.

Cortesão, L. *Investigação-Acção – um convite a práticas cientificamente transgressivas*, Conferência proferida no Recife em Dezembro de 2004, Documento Policopiado

Cortesão, I., Leite, c., Pacheco, J. A. B. (2003). *Trabalhar por projectos em Educação: Uma inovação interessante?* Porto: Porto Editora.

Cosme, A., Trindade, R. (2001). *Área de projecto : percursos com sentidos*. 2ª ed. Porto: Edições ASA.

Craveiro, C., pequito, P. (1997). O projecto em jardim de infância: da construção das ideias à construção do futuro. *Revista saber (e) educar*, 2. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti,

Ferreira, M., Santos, M. (2007). *Aprender a ensinar, ensinar a aprender*. Porto: Edições Afrontamento.

Helm, J.H., Beneke, S. (2005). *O poder dos projectos – novas estratégias e soluções para a educação infantil*. Porto alegre: Artmed.

Katz, L.; Chard, S. (1997). *A abordagem de projecto na educação de infância*. 1ª ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Kemmis, S. (1998). Seven principles for program evaluation in curriculum development and innovation. *House, E.R., new direction in educational evaluation*. London: The Falmer Press.

Kroghand, S., Slentz, K. (2011). *Early childhood education – yesterday, today and tomorrow*. New York: Routledge.

Leite, E., Malpique, M., Santos, M. R. (1989-1990). *Trabalho de projecto*. Porto: Edições Afrontamento.

Many, E.; Guimarães, S. (2006). *Como abordar...a metodologia de trabalho de projecto*. Porto: Areal Editores.

Mendonça, M. (2002). *Ensinar e aprender por projectos*. Porto: Ed. Asa.

Ministério DA Educação (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ed. Ministério da Educação.

Ministério DA Educação (1998). *Qualidade e projecto – na educação pré-escolar*. Lisboa: Ed. Ministério da Educação.

Monteiro, A. R. (2005). *História da educação : uma perspectiva*. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J., Gambôa, R., (2011). *O trabalho de projeto na pedagogia-em-participação*. Porto: Porto Editora.

Pequito, P., Cortesão, I. (2007). «...e aprendemos muitas coisas novas!...» projectos simples...complexas aprendizagens: utilização de um conjunto de critérios de avaliação de qualidade e balanço de competências na avaliação de projectos lúdicos

desenvolvidos em jardim de infância». *Cadernos de estudo*, 6, 105-126. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

Soares, N. F. (2009). *Infância e direitos : participação das crianças nos contextos de vida: representações, práticas e poderes*. Porto: Edições Afrontamento.

Vasconcelos, T. (2006/2007). Revisitando uma prática ao redor da mesa grande. *Pátio: Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed. Nº 12.

Vasconcelos, T. (2011). *Trabalho por projectos na educação de infância : mapear aprendizagens, integrar metodologias* [em linha]. Lisboa: Ministério da Educação. Direcção-geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC).

Vaz, M. & Pequito P. O trabalho de projecto: um caminho para o culto da confiança. Pequito, P. & Pinheiro, A. (org.) (2005). *Actas do I Congresso Internacional de Aprendizagem na Educação de Infância*. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

Transversalidade e continuidade em educação:

Um olhar sobre os instrumentos de registo e observação na Educação Pré-escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico

DIANA CUNHA

O Caminhar – Jardim de Infância, Lda
diana.ptcunha@gmail.com

IVONE NEVES

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
ivoneneves@esepf.pt

ANA PINHEIRO

anapinhheiro@esepf.pt
Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

Resumo:

Tomar consciência do papel do educador de infância e do professor do 1º CEB manifesta-se uma tarefa essencial à prática, permitindo uma orientação da intervenção educativa, no sentido de ir ao encontro do que é esperado por parte destes profissionais. O trabalho espelha as experiências nos contextos de 1º Ciclo do Ensino Básico e de Educação Pré-Escolar, sendo que se encontram evidenciadas as especificidades, transversalidade e continuidade existentes em ambos os contextos. A abordagem do estudo apresenta um caráter misto. Isto é, por um lado um caráter qualitativo, na medida em que procuramos perceber mecanismos, comportamentos e atitudes, por outro lado um caráter quantitativo, na medida em que a informação, recolhida através dos questionários e entrevistas, pode espelhar uma perspetiva quantitativa.

O trabalho, comum a ambas as valências, com vista a um incremento na melhoria da intervenção educativa, visa compreender as necessidades, motivações e comportamentos dos sujeitos de estudo. Este estudo tem características próximas de uma investigação-ação que permitiram uma avaliação constante da intervenção com o objetivo de a tornar mais eficaz.

Os instrumentos e técnicas de investigação utilizados foram a análise documental, as listas de verificação ou controlo, as grelhas de observação, a observação participante, os registos de observação, o inquérito por questionário, a entrevista, os instrumentos de avaliação das aprendizagens, o portfólio de criança, o registo de projeto lúdico e a

rede curricular. O conhecimento dos grupos de crianças permite atitudes adequadas, assim como uma planificação mais eficaz, na medida em que são promovidas atividades significativas e diferenciadas que vão de encontro às necessidades e interesses de cada um.

Estes reguladores da prática educativa são instrumentos que permitem a reflexão, prática *sine-qua-non* para uma intervenção de qualidade, pois esta ação vai permitir uma avaliação dos acontecimentos e suas consequências e, ainda, a remodelação de práticas e atitudes.

Palavras-chave: transversalidade; continuidade; profissional generalista

Abstract:

The work of early childhood educators as well as primary school's teachers is an essential practice, allowing the intervention to shows us what to be expected from these professionals. The work reflects the experiences in both these contexts especially in what concerns both transversal and continuity of pedagogies and methodologies with in each of them. This report is mainly characterized as being based on mixed study. On one hand has a qualitative nature, as we tried to understand mechanisms, behaviors and attitudes. On the other hand we used a quantitative approach, as the information gathered from questionnaires and interviews reveal a quantitative perspective.

The study is aimed to understand the needs, motivations and behaviors of the subjects. It has features of an action-investigation that allowed a constant assessment of the intervention in order to make it more effective.

The instruments and research techniques used to collect data were document analysis, checklists and control grids for register, participant observation, observation records, questionnaire survey, interview, child's portfolio and childrens's work. The knowledge both teachers and educators have of the group they work with allows appropriate intervention as well as more efficient planning. Significant activities related to children's needs and interests.

Keywords: transversality; continuity; general professional

Refletir sobre o profissional reflexivo

A constante busca da atualização e da reformulação da prática educativa, visando a melhoria das aprendizagens do educando, leva o Educador⁵¹ a tomar uma atitude reflexiva. Neste processo, estão implicados os valores e crenças que defendemos, isto é, refletir implica o “[...] *exercício da actividade reflexiva sobre a sua «práxis»* [...]” (Neves, 2007, p.81), revestindo este processo “[...] *de uma dinâmica construtivista, situado nos contextos onde decorre a acção e, por isso, é interactivo e multidimensional, considerando-se essencial para a melhoria da qualidade das práticas educativas.*” (*Ibidem*, p.79). Deste modo, tendo como base os seus ideais, o Educador reflete acerca do que observou e aconteceu no contexto, atribuindo-lhe um significado e concluindo as razões que o justificam.

À luz do que referimos anteriormente, e de modo a melhorar as práticas educativas, a reflexão é indispensável, sendo que “*para que o professor possa assumir o papel de solucionar os seus próprios problemas da acção concreta [...] é necessário que o professor assuma um processo de reflexão crítica sobre a sua prática docente.*” (Nunes, 2000, p.21). Esta reflexão crítica deve ter lugar antes, durante e após a acção, tendo em vista uma avaliação formativa que, ao longo do percurso de aprendizagem, vai melhorando o que se considera menos correto.

De modo a organizar e documentar todos os resultados consequentes da sua prática reflexiva, o Educador recorre ao portfólio reflexivo, sendo que este se trata “[...] *de um conjunto de trabalhos que, através de estratégias de investigação-acção, procuram evidenciar a natureza reflexiva, colaborativa e interpessoal dos processos de construção de conhecimento [...].*” (Sá-chaves, 2007, p.7). Ou seja, adotar uma postura reflexiva é um alicerce para que imprimamos maior qualidade nas nossas práticas. O portfólio visa “[...] *em primeiro lugar a autoavaliação e a autotransformação [...] que terão com certeza repercussões na melhoria da prática educativa e no desenvolvimento pessoal e profissional do professor.*” (Nunes, 2000, p.36).

O presente estudo reporta a duas experiências de estágio interventivo desenvolvidos nos contextos de 1º Ciclo do Ensino Básico e de Educação Pré-Escolar. Estas experiências decorreram no período de 26 de setembro de 2011 a 11 de janeiro de 2012 e de 6 de fevereiro a 6 de junho de 2012, respetivamente, sendo que o primeiro período mencionado decorreu numa instituição da rede pública, concretamente com

⁵¹ No presente documento surgirá a necessidade de nos referirmos ao educador de infância e ao professor do 1º CEB, em simultâneo; quando tal acontecer, estes serão denominados como Educador ou profissional de educação, uma vez que ambos desempenham um papel educativo.

uma turma do 2º ano de escolaridade e o segundo período de tempo referido teve ocorrência com um grupo de 4/5 anos, numa instituição particular e cooperativa.

Para a prossecução deste estudo foi necessário compreender qual o meio mais eficaz e adequado de obter a informação pretendida e, para tal, foi necessária uma apropriação das metodologias de investigação.

Ao longo destas experiências adotamos uma atitude de professor-investigador. Tal postura implicou o desenvolvimento de “[...] *competências para investigar na, sobre e para a acção educativa* [...]” (Alarcão, 2001, p.6), bem como adotar uma postura crítica, questionando-nos acerca da nossa intervenção educativa, “[...] como intelectual que criticamente questiona e se questiona.” (Ibidem).

A abordagem de estudo apresentou um carácter misto. Isto é, por um lado um carácter qualitativo, na medida em que procuramos “[...] *compreender os mecanismos, o como funcionam certos comportamentos, atitudes e funções.*” (Sousa, 2009, p.31), por outro lado um carácter quantitativo, na medida em que a informação recolhida através dos questionários e entrevistas “[...] *pode ser transformada em números ou dados quantitativos* [...]” (Tuckman, 2000, pp.307-308).

O estudo comum a ambas as valências, com vista a um incremento na melhoria da intervenção educativa, visava compreender as necessidades, motivações e comportamentos dos sujeitos de estudo, ou seja, “[...] *uma propriedade que não é passível de ser medida numa escala numérica* [...]” (Rosental & Frémontier-Murphy, 2002, p.17). Tendo em conta que a investigação-ação é uma investigação “[...] *sistemática e auto-reflexiva levada a cabo por práticos, para melhorar a prática.*” (McKernan, 1998 citado em Máximo-Esteves, 2008, p.20), este estudo tem características próximas de uma investigação-ação que permitiram uma avaliação constante da intervenção com o objetivo de a tornar mais eficaz.

Pode ainda considerar-se que este estudo teve um carácter etnográfico, na medida em que a etnografia é entendida como “[...] *um método de investigação assente no contacto directo e prolongado com os actores sociais cuja interacção constitui o objecto de estudo.*” (Silva, 2003 citado em Vasconcelos, s/d, p.87).

Os sujeitos de estudo envolvidos foram a turma de vinte alunos do 2º ano de escolaridade do 1º CEB, com idades compreendidas entre os 7 e os 8 anos de idade, assim como o grupo de 25 crianças da sala dos 4/5 anos de Educação Pré-Escolar, com idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos de idade. Sendo os educandos o centro da ação educativa, estes devem ser alvo de constante observação e investigação, pois os sinais de qualidade da ação educativa são transmitidos através dos mesmos.

No contexto de Educação Pré-Escolar surgiu uma questão pertinente que colocou os pais das crianças e a educadora cooperante também como sujeitos de estudo, uma vez que consideramos pertinente compreender a perceção destes face às implicações que o projeto lúdico “A Selva”, vivenciado pelo grupo de crianças, teve no desenvolvimento e aquisição de novas competências do grupo de crianças em questão. Torna-se impreterível justificar o porquê da seleção destes sujeitos de estudo: a educadora cooperante, pois como educadora titular do grupo acompanhou todo o seu processo e desenvolvimento e os pais das crianças, uma vez que se envolveram ativamente no projeto. Importa ainda referir que os pais foram representados através de uma amostra de cinco pais selecionada aleatoriamente, uma vez que todos se envolveram nas atividades do projeto lúdico.

Instrumentos e técnicas do profissional-investigador

Os instrumentos e técnicas de estudo devem ser criteriosamente selecionados para que deles se possa tirar o melhor partido. Neste sentido, os instrumentos e técnicas de investigação utilizados neste estudo foram a análise documental, as listas de verificação ou controlo, as grelhas de observação, a observação participante, os registos de observação, o inquérito por questionário, a entrevista, os instrumentos de avaliação das aprendizagens, o portfólio de criança, o registo de projeto lúdico e a rede curricular.

A análise documental caracteriza-se pelo “[...] *procedimento indirecto de pesquisa, reflexivo e sistemático, controlado e crítico, procurando dados, factos, relações ou leis sobre determinado tema, em documentação existente.*” (Sousa, 2009, p. 88). Esta técnica foi utilizada aquando da análise dos documentos de autonomia e gestão das instituições de ensino em que estas experiências tiveram lugar, para um conhecimento mais aprofundado das mesmas, bem como para a apropriação de pressupostos teóricos que sustentassem a prática educativa. Por outro lado, estas análises também incidiram sobre os documentos oficiais orientadores da prática educativa em Educação Pré-Escolar e 1º CEB, bem como na consulta de artigos científicos, livros e publicações relacionados com as problemáticas vivenciadas.

Segundo Alberto Sousa (2009), “[...] *a observação em educação destina-se essencialmente a pesquisar problemas, a procurar respostas para questões que se levantem e a ajudar na compreensão do processo pedagógico.*” (p.109), daí a pertinência da observação em contexto educativo, pois leva a uma compreensão mais profunda do que ocorre no meio em estudo. A observação nestes contextos a que nos referimos foi permanente, como condição *sine-qua-non*, pois é fundamental em todas

as etapas do processo educativo. Foi também participante, pois integramo-nos nos diferentes contextos, participando na vida dos grupos, para recolher informação. Para que a observação seja eficaz como ato promotor de conhecimento urge a necessidade de que esta seja alvo de registo. Deste modo foram utilizados diferentes formatos de observação como meio de documentar as aprendizagens e características dos educandos.

As listas de verificação ou controlo “[...] *são listas de traços específicos ou comportamentos agrupados numa ordem lógica. O observador assinala a presença ou ausência de cada comportamento enquanto observa ou fá-lo posteriormente quando reflecte sobre as observações realizadas.*” (Parente, 2002, p.187). Este não foi um instrumento utilizado com frequência e foi apenas utilizado no âmbito de 1º CEB, pois poucas situações permitiam este tipo de registo em que o comportamento está ou não presente, não existindo um meio-termo. Um exemplo da aplicação de uma lista de verificação foi aquando da observação da identificação dos cuidados a ter com a visão.

As descrições diárias permitem “[...] *documentar mudanças ao nível do crescimento, do comportamento e do desenvolvimento [...]*” (Parente, 2002, p.180). Através deste tipo de registo, pudemos constatar, por exemplo, a aquisição de competências pelos educandos ou a alteração de comportamentos.

No que respeita ao registo contínuo, este trata-se de um “[...] *relato narrativo e detalhado de um comportamento ou acontecimento registado sequencialmente tal como ocorrem.*” (Parente, 2002, p.183). Este tipo de registo foi apenas utilizado no contexto de Educação Pré-Escolar, permitindo-nos observar comportamentos complexos no seu ambiente natural, assim como observar comportamentos de determinadas crianças em contextos específicos.

Os registos de incidentes críticos “[...] *descrevem um incidente ou comportamento considerado importante para ser observado e registado.*” (Parente, 2002, p.181), sendo que devem ser objetivos, relatando o que aconteceu, quando, onde e o que foi dito. De entre muitos aspetos, este instrumento permitiu-nos, no contexto de 1º CEB, verificar demonstrações de crenças, de carências afetivas ou de sentido de entreajuda e cooperação. Já no contexto de Educação Pré-Escolar possibilitou constatar, por exemplo, manifestações de responsabilidade e liderança; de irresponsabilidade, perante as quais era necessário atuar; ou de consciência ambiental.

A amostragem de acontecimentos foi também um instrumento utilizado. Este permitiu a focalização da atenção em ocorrências de comportamentos previamente definidos como alvo de observação (PARENTE, 2002). Este tipo de registo de observação permitiu documentar, no contexto de Educação Pré-Escolar, as áreas que eram mais ou menos

frequentadas pelas crianças, permitindo uma posterior atuação face às lacunas apresentadas por algumas das áreas e proporcionando um maior conhecimento dos interesses de cada criança.

Os instrumentos de recolha de dados até aqui abordados foram criados por Cristina Parente (2002) e permitiram uma recolha variada de informações que se converteram em intervenções mais adequadas a cada grupo, bem como às suas necessidades e vivências.

As grelhas de observação permitem “[...] *um registo imediato e rápido das observações realizadas.*” (Trindade, 2007, p.41), favorecendo o processo de observação. Deste modo, no contexto de 1º CEB, foram utilizadas grelhas de observação com muita frequência, sendo que estas apresentavam o comportamento a ser observado, critérios de observação e escalas. Em Educação Pré-Escolar este instrumento verificou-se profícuo aquando das sessões de motricidade na medida em que permitiram um rápido e fácil registo do desempenho de cada criança em atividades específicas. Os campos que constavam destas grelhas foram por nós criados, no sentido de criar um instrumento que se ajustasse às nossas necessidades e que para nós fizesse sentido e facilitasse o processo de observação.

O registo das atividades significativas traduz-se no registo de atividades que, por algum motivo, tiveram um maior impacto no grupo, ou até num só educando. Este tipo de instrumento permitiu o registo de atividades como a implementação de uma nova área na sala, as pesquisas autónomas realizadas pelos alunos, ou ainda o trabalho de grupo, todas estas em contexto de 1º CEB. Em Educação Pré-Escolar permitiu o registo de atividades que foram significativas para o grupo ou apenas para alguns elementos, como por exemplo a exploração da digitinta ou as sessões de culinária em que inúmeras competências eram desenvolvidas.

O PIP – Perfil de Implementação do Programa – é um instrumento criado pela Fundação de Investigação Educacional *High-Scope*, em 1989, que visa a avaliação da qualidade da implementação do programa nas salas. Este instrumento foi, em 1998, complementado pelo PQA – Program Quality Assessment – um outro instrumento que tem como finalidade a avaliação dos contextos. Apesar de o PIP ser um instrumento criado para a regulação das salas que implementam o modelo *High-Scope*, este modelo de recolha de dados é facilmente adaptável a outros contextos que não sigam o modelo curricular a que nos referimos, pois os elementos avaliados são genéricos à Educação Pré-Escolar, nomeadamente, o espaço físico, a rotina diária, a interação adulto-criança e a interação adulto-adulto. No âmbito de Educação Pré-Escolar o PIP em relação ao ambiente físico foi utilizado, pois essa necessidade foi sentida após as conclusões retiradas da amostragem de acontecimentos. Desta forma pudemos refletir

acerca da organização do espaço e, posteriormente, reorganizar o mesmo face às necessidades manifestadas pelo grupo e às conclusões alcançadas pela equipa pedagógica.

No contexto de Educação Pré-Escolar, na tentativa de compreender as implicações que o projeto lúdico vivenciado pelo grupo tivera no seu desenvolvimento, recorremos ao inquérito por questionário para perceber a opinião da família face à questão levantada. O inquérito por questionário *“Consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas [...] ao seu nível de conhecimento ou de consciência de um acontecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse o investigador.”* (Quivy & Campenhoudt, 1998, p.188); estas características aliadas à possibilidade de *“[...] quantificar uma multiplicidade de dados e de proceder, por conseguinte, a numerosas análises de correlação.”* (Ibidem, p.189) levaram a que considerássemos o inquérito por questionário o instrumento mais indicado para compreender a perceção das famílias face às aprendizagens dos seus educandos no âmbito do projeto lúdico “A Selva”. Uma vez que este inquérito por questionário era destinado às famílias, foi necessário dotá-lo de uma contextualização, introduzindo a metodologia utilizada no trabalho desenvolvido em sala, garantindo, assim, um conhecimento mínimo acerca do assunto sobre o qual se pretendia que os pais fossem críticos. Para as questões deste inquérito foram tidos em conta indicadores como: conhecimento do projeto lúdico, partilha das crianças, motivação das crianças, importância do projeto lúdico no desenvolvimento das crianças, importância do envolvimento parental.

No que concerne à entrevista, esta foi utilizada, também apenas no âmbito de Educação Pré-Escolar, para compreender a opinião da educadora cooperante face ao desenvolvimento do grupo no âmbito do projeto lúdico. A entrevista *“[...] é um acto de conversação intencional e orientado, que implica uma relação pessoal [...] utilizada quando se pretende conhecer o ponto de vista do outro.”* (Máximo-Esteves, 2008, pp.92-93). Tratando-se a educadora de um indivíduo restrito do qual se pretendia recolher informações acerca de algo que vivenciou, optamos por este instrumento, pois permite um maior *“[...] grau de profundidade dos elementos de análise recolhidos.”* (Quivy & Campenhoudt, 1998, p.194).

Os dados destes dois últimos instrumentos de recolha de informação foram devidamente tratados através de uma análise de conteúdo que possibilitou compreender a perceção dos sujeitos de estudo face à questão levantada.

Os instrumentos de avaliação das aprendizagens foram também fonte de recolha de dados, que permitiam a regulação das aprendizagens, a par com os registos de observação efetuados, assim como, a intervenção do adulto.

No contexto de 1º CEB estes instrumentos traduziram-se nas fichas de trabalho por nós construídas; nas estratégias promotoras de aprendizagem ativa pelo aluno, nomeadamente os trabalhos de pesquisa, de grupo e experimentais; assim como nas estratégias lúdicas, em que os alunos aprendiam brincando. Todos estes momentos foram alvo de observação e avaliação formativa, no sentido de regular as aprendizagens.

No contexto de Educação Pré-Escolar a realização do portfólio de criança permitiu verificar a mais-valia que este instrumento representa na orientação da ação, pois este instrumento encoraja “[...] *a reflexão e o estabelecimento de objetivos a cada aprendiz* [...]” (Shores & Grace, 2001, p.13). Assim, através do registo sistemático da evolução da criança e do diálogo com a mesma, pudemos refletir acerca das competências que seriam importantes que a criança desenvolvesse, sendo que esta reflexão se apresentou sob a forma de propostas de intervenção ou de relatório narrativo.

O registo do projeto lúdico também possibilitava uma reflexão acerca das aprendizagens alcançadas pelas crianças, assim como uma reflexão acerca do trabalho desenvolvido, na medida em que as atividades eram descritas da forma como haviam decorrido, elencando competências trabalhadas e comportamentos manifestados pelas crianças. A grelha de avaliação dos projetos lúdicos foi também algo a que recorremos para a documentação das aprendizagens das crianças no âmbito do projeto lúdico. Este instrumento que referimos por último permitiu a avaliação das competências alcançadas pelas crianças, assim como a avaliação da equipa pedagógica face à sua atuação.

A rede curricular surgiu a par com o registo do projeto lúdico. Esta representa um meio de registo do trabalho desenvolvido numa sala, ao longo de um ano letivo. Este instrumento permite-nos uma leitura integral do trabalho desenvolvido, compreendendo o carácter sequencial e articulado do trabalho de projeto e podendo ser verificada a interdisciplinaridade que cada atividade contempla. Uma vez que “*A rede não tem centro, ou pode ter vários centros que trazem ao redor de si pequenas ramificações.*” (Ferreira de Araújo, 2008, s/p), neste instrumento não consta apenas o registo das atividades realizadas no âmbito do projeto lúdico, mas também outras atividades realizadas, os instrumentos de organização social do grupo e a organização do ambiente educativo, assim como o trabalho desenvolvido no âmbito da instituição e com a comunidade. Através de símbolos, formas e cores, previamente definidos, pode facilmente fazer-se a leitura das áreas de desenvolvimento trabalhadas na atividade em questão e se a mesma foi uma sugestão do grupo, dos pais ou do Educador; pode ainda perceber-se o encadeamento das atividades.

No que respeita à avaliação da sua intervenção – autoavaliação –, o Educador necessita de se descentralizar para que seja capaz de refletir criticamente acerca das suas intervenções e das suas propostas. Neste sentido, ao longo destas experiências, utilizamos a redação de reflexões escritas; a realização de avaliações semanais; e, no contexto de 1º CEB, as grelhas de observação de aula preenchidas pelo par pedagógico.

As reflexões escritas eram devidamente fundamentadas teoricamente e tinham como intuito o esclarecimento acerca de temas imperativos na prática educativa decorrente. Exemplo de um tema que se revelou alvo de reflexão foi a diferenciação pedagógica, pois ao depararmo-nos com uma heterogeneidade muito demarcada a nível cognitivo, no grupo de 1º CEB, sentimos a necessidade de compreender o que poderia ser feito na tentativa de atender às necessidades de cada um dos alunos. Refletir acerca deste tema permitiu-nos uma elucidação das conceções teóricas e, deste modo, encontrar estratégias para colmatar este obstáculo. O profissional reflexivo também foi um tema que nos suscitou interesse, pois tínhamos a intenção de incrementar a qualidade das próprias reflexões escritas e a consulta de bibliografia adequada foi fundamental para perceber em que aspetos deveríamos melhorar. No contexto de Educação Pré-Escolar continuou a haver assuntos alvo de reflexão, como é o caso, por exemplo, da rede curricular.

No que respeita à realização das avaliações semanais, estas permitiam refletir sobre os aspetos a melhorar numa próxima intervenção e também sobre os aspetos positivos que se destacaram. Temos como exemplo, no contexto de 1º CEB, a avaliação do dia 18 de outubro, em que refletimos sobre uma gestão não tão eficaz do tempo e do grupo numa atividade em que foi solicitado o diálogo em grande grupo, a reflexão levou-nos não só a identificar um aspeto a melhorar, como nos permitiu apontar uma solução para a resolução deste contratempo. A título de exemplo, no contexto de Educação Pré-Escolar, a avaliação semanal permitiu constatar a eficácia de estratégias.

Estas reflexões constantes permitiam uma regulação da prática, sendo que assim nos forneceu meios para reformular a intervenção, alcançando uma progressiva qualidade das práticas educativas.

No que refere ao 1º CEB, as grelhas de observação de aula preenchidas pelo par pedagógico e pela professora cooperante eram também um ótimo instrumento de reflexão, pois estas eram capazes de observar situações e aspetos que nos passariam despercebidos, por nos encontrarmos embrenhados na realização das atividades pedagógicas e na assistência a todos os alunos. As grelhas de observação de aula permitiram ainda que tivéssemos em atenção os aspetos que realmente são importantes na prática educativa.

Avaliar para agir

Relativamente à avaliação dos educandos, nos dias que correm, é dado adquirido que a avaliação não se reduz apenas a um momento isolado no final de cada período letivo e assim a uma avaliação que visa meramente a atribuição de classificações. A avaliação é um elemento regulador da prática, isto é, avaliamos, em primeiro lugar, para perceber em que nível os nossos educandos se encontram e podermos atuar face às suas necessidades, depois é necessário que haja uma avaliação constante ao longo do processo e, como não podia deixar de ser, é necessário avaliar os resultados finais.

É, então, evidente que a avaliação é realizada em diferentes momentos do processo educativo, momentos esses que dão lugar a três tipos de avaliação distintos, nomeadamente a avaliação diagnóstica, a avaliação formativa e a avaliação sumativa.

A avaliação diagnóstica é utilizada para apurar a “[...] *posição do aluno face a novas aprendizagens que lhe vão ser propostas e a aprendizagem anteriores que servem de base àquelas [...]*” (Ribeiro, 1991, p.79), permitindo diagnosticar as necessidades das crianças.

No que respeita à avaliação formativa, esta tem, por excelência, um carácter evolutivo, na medida em que “[...] *pretende determinar a posição do aluno ao longo de uma unidade de ensino, no sentido de identificar dificuldades e de lhes dar solução.*” (Ribeiro, 1991, p.84). No contexto em 1º CEB, a avaliação formativa foi realizada através do acompanhamento constante de cada aluno aquando da realização de tarefas, de jogos, de pesquisas, de trabalhos de grupo, de experiências, da realização de fichas de trabalho por parte dos alunos, bem como aquando do preenchimento de grelhas de observação e listas de verificação, permitindo a averiguação de dificuldades para a posterior intervenção no sentido de colmatar tais dificuldades. Já no contexto de jardim-de-infância, o acompanhamento de cada criança, os registos de observação e, por vezes, as grelhas de observação também foram instrumentos que suportaram a avaliação formativa deste grupo.

Os instrumentos de observação direta enumerados anteriormente permitiram avaliar as aquisições conseguidas pelos educandos, nos diferentes domínios do desenvolvimento, bem como documentar os seus progressos.

A autoavaliação dos alunos foi também um instrumento de avaliação utilizado em ambas as valências. No contexto de 1º CEB, este instrumento permitiu verificarmos o modo como os alunos estavam a perceber o seu desempenho e se seriam capazes de apontar soluções para a colmatação de lacunas. No que respeita à Educação Pré-Escolar, esta autoavaliação acontecia ao nível da reflexão acerca de comportamentos e atitudes.

Já em relação à avaliação sumativa, esta tem como finalidade determinar se os objetivos previamente estipulados foram alcançados. Esta avaliação é " [...] *pertinente no final de um qualquer segmento, já longo, de aprendizagem – seja ele uma ou mais unidades de ensino [...]*" (Ribeiro, 1991, p.89).

Sendo aplicada em todos estes momentos, a avaliação transforma-se num ato de comunicação entre professor e aluno, em que o professor capta as necessidades do aluno e as vai transmitindo ao mesmo e este vai dando a resposta adequada. Assim, a avaliação como feedback "[...] *tem como única finalidade melhorar o desenrolar da ação e torná-la mais condizente com o seu projeto [...]*" (Barlow, 2006, p.15).

Para avaliar os educandos, o profissional de educação tem de saber o que vai avaliar. Assim, a avaliação torna-se indissociável da planificação, pois ao iniciar qualquer planificação importa "[...] *não definir primeiro o que o professor vai fazer para transmitir tal saber ou habilidade, mas o que o aluno será capaz de fazer ao término da formação. Não vamos nos situar no ponto de partida da acção mas no seu ponto de chegada.*" (Ibidem, p.83).

Conclusão

O crescimento pessoal e profissional depende em muito da capacidade de reflexão crítica, uma vez que esta ação vai permitir uma avaliação dos acontecimentos e suas consequências e, por sua vez, a remodelação de práticas e atitudes.

As dúvidas que se levantaram ao longo das experiências nos diferentes contextos foram inúmeras e exigiram uma postura de permanente procura pelo saber, uma articulação entre as conceções teóricas e a prática, apostando na "[...] *contínua procura de novos dados, de resolução de problemas, de mudança [que se processa] através de um movimento contínuo entre acção e reflexão que exige intervenção, implicação e participação.*" (Fernandes, 1990, p.34).

No contexto de 1º CEB, a dificuldade em compreender como estabelecer esta ponte levou a que a nos questionássemos inúmeras vezes, uma vez que nos encontrávamos com uma turma do 2º ano de escolaridade que já estaria ambientada com as especificidades do 1º CEB. Ao fim de algum tempo, compreendemos que, através de uma relação próxima e afetuosa, um elemento mediador já seria criado, assim como através do lúdico e dos jogos como estratégias de ensino e dos momentos de acolhimento e diálogo. Porém, não satisfeitos, questionando-nos acerca do que mais poderia ser feito e julgamos que a criação de áreas na sala, aproximando-nos de características de um projeto lúdico, seria uma possível estratégia e, nesse sentido, foi

criada uma área de descoberta e construção ativa do conhecimento: o Centro de Recursos.

Por sua vez, no contexto de Educação Pré-Escolar, uma vez que se tratava de um grupo com idades compreendidas entre os cinco e os seis anos de idade, a necessidade de continuidade pedagógica também se fez sentir. A abordagem de conteúdos programáticos comuns ou semelhantes a ambos os contextos também foi uma das estratégias utilizadas, assim como o convite a familiares que lecionam no 1º CEB, para abordar conteúdos que abordariam em sala, desmistificando as ideias pré-concebidas das crianças.

A relação pedagógica foi uma preocupação desde o início e foi privilegiada de igual forma em ambos os contextos. Entendemos que esta relação deveria ser nutrida diariamente, através do reforço positivo, da atenção conferida a cada criança, das brincadeiras e dos carinhos trocados, transformando-se num laço inquebrável. Compreendemos que esta relação não deve ser, de todo, uma relação de imposição e distanciada, pelo contrário, deve traduzir-se numa relação de respeito, cooperação e até mesmo de carinho, o que não impede o papel de liderança, necessário, do Educador. No que respeita à relação estabelecida com as crianças, o companheirismo e proximidade estabelecidos não tardaram, em ambos os contextos, o que, aliado à curiosidade e interesse inatos dos grupos, se traduziu em crianças ativamente envolvidas e participativas.

A envolvimento com a comunidade e com os pais era valorizada por ambas instituições, o que facilitou este contato. Proporcionamos momentos de partilha e convívio com a comunidade educativa assinalando datas comemorativas, assim como a solicitação do envolvimento dos pais foi regular, incentivando os mesmos a participarem no desenvolvimento dos seus filhos e no trabalho realizado em sala. Os próprios pais agradeciam e congratulavam a iniciativa, pois estavam a passar momento de qualidade com os filhos, verificando a sua evolução e até, em alguns casos, constatando lacunas que necessitavam de ser corrigidas.

No que concerne às metodologias utilizadas, no contexto de 1º CEB, o método ativo foi privilegiado. Este método pressupõe “[...] *que os alunos tenham a oportunidade de viver situações estimulantes de trabalho escolar que vão da actividade física e da manipulação dos objectos e meios didácticos, à descoberta permanente de novos percursos e de outros saberes.*” (Ministério da Educação, 1991, p.23). Elevávamos o diálogo como forma de exploração e troca de saberes e opiniões, numa perspetiva de valorizar e aproveitar o que cada aluno tinha para dar, respondendo ainda às suas curiosidades e interesses. No contexto de Educação Pré-Escolar era privilegiada a metodologia de projeto, que também prevê uma pedagogia participativa em que “A

imagem da criança é a de um ser competente que participa com liberdade, agência, inteligência e sensibilidade.” (Oliveira-Formosinho, 2011, p.100). Neste contexto incentivávamos a criança a buscar o seu próprio conhecimento: pesquisando, experimentando, solucionando.

Para que este autoconhecimento tenha sido alcançado, foi necessária a constante reflexão sobre o tipo de pessoa e Educador que ambicionávamos ser, o tipo de crenças e teorias que desejávamos seguir, assim como os constrangimentos que nos eram colocados. A utilização do portfólio reflexivo contribuiu para desenvolvermos esta postura reflexiva e fundamentarmos os processos de reflexão sobre a ação. Recorrendo a estes instrumentos, vimos facilitados os processos de auto e heteroavaliação, pois permitiu-nos compreender mais facilmente as nossas atitudes, assim como reunimos dados para a reformulação da prática educativa.

Bibliografia

ALARCÃO, I. (2001). “Professor-investigador. Que sentido? Que formação?”. *Revista Portuguesa de Formação de Professores*, vol.1, pp. 21-31.

BARLOW, M. (2006). *Avaliação Escolar – mitos e realidades*. Lisboa: Editorial Presença.

FERNANDES, E. (1990). *O aluno e o professor na escola moderna*. Aveiro: Editora Estante.

FERREIRA DE ARAÚJO, U. (2008) “*Pedagogia de projetos e direitos humanos: caminhos para uma educação em valores*”, [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072008000200014], disponível em 23/10/2013.

MÁXIMO-ESTEVES, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.

NEVES, I. (2007). “A Formação Prática e a Supervisão da Formação”. *Saber (E) Educar*, n.º 12, pp. 79-95.

NUNES, J. (2000). *O professor e a acção reflexiva*. Porto: Edições ASA.

PARENTE, C. (2004) “Observação: um percurso de formação, prática e reflexão” in OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (org.), *A Supervisão na Formação de Professores I – Da Sala à Escola*. Porto: Porto Editora.

QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva Publicações, 2ª ed.

RIBEIRO, L. C. (1991). *Avaliação da aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora.

ROSENTAL, C. & FRÉMONTIER-MURPHY, C. (2002). *Introdução aos métodos quantitativos em ciências humanas e sociais*. Lisboa: Instituto Piaget.

SÁ-CHAVES, I. (2007). *Portfolios reflexivos – Estratégia de formação e supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

SHORES, E. & GRACE, C. (2001). *Manual de Portfólio: um guia passo a passo para professores*. Porto Alegre: Artmed.

SOUSA, A. B. (2009). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte, 2ª ed.

TRINDADE, V. M. (2007). *Práticas de Formação – Métodos e Técnicas de Observação, Orientação e Avaliação (em Supervisão)*. Lisboa: Universidade Aberta.

TUCKMAN, B. W. (2000). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

VASCONCELOS, T. (2006). “Etnografia: Investigar a experiência vivida” in LIMA, Jorge A. e PACHECO, José A. (orgs.) *Fazer investigação – Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.

Como avaliar as aprendizagens das práticas musicais em Educação Musical

MÁRIO RELVAS

Escola Superior de Educação de Lisboa

marior@eselx.ipl.pt

Resumo

É do conhecimento geral que muitos professores ensinam os alunos a ouvir, cantar e compor, mas usam testes escritos para avaliar as aprendizagens. Este facto revela que, por um lado, há quem tenha a ideia que os testes escritos estão mesmo a avaliar as práticas musicais e, por outro lado, também há quem considere que é muito difícil e inconsistente avaliar as práticas musicais porque a Música tem um carácter transitório, efémero, imaterial. Além do problema ser interessante, ele é abrangente porque existe tanto entre os professores especialistas de Música como entre os professores generalistas de Educação de Infância e de 1º Ciclo.

A experiência levada a cabo nos últimos três anos no Mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico sobre a forma de avaliar as aprendizagens dos alunos em Educação Musical mantém os testes escritos para avaliar os conhecimentos teóricos, mas introduz um instrumento de avaliação das práticas musicais, as grelhas de descritores de desempenho. Estas grelhas, ainda que mantendo princípios orientadores comuns, são sempre feitas à medida para cada situação específica de obra, atividade musical, alunos e são aplicadas não só em observação direta, mas também sobre registos áudio/vídeo. Estes instrumentos são construídos pelos docentes e não em conjunto com os alunos, mas são-lhes apresentados e explicados desde o início de cada unidade didática, usados regularmente para autoavaliação formativa e nas apresentações finais para avaliação sumativa. Desta forma os alunos sabem desde o início onde se espera que cheguem e sabem em cada momento do processo em que ponto se encontram e que problemas/dificuldades musicais devem

ser ultrapassados. Em cada atividade comparámos a autoavaliação dos alunos com a avaliação dos professores e verificámos em todas as situações uma elevada correlação positiva ($r > 0,9$).

Teremos ainda que consolidar os dados já obtidos pelo que esperamos o envolvimento de mais professores. A possibilidade de divulgar a solução aqui apresentada, nomeadamente, através de ações de formação contínua, permitirá um evidente aumento da consistência e fiabilidade da avaliação das práticas musicais em Educação Musical.

Palavras-chave: música; avaliação; descritores

Abstract

Is commun knowledge that many teachers teach students to perform, compose, and appraise, but tend to assess music learning through written tests. This fact shows that some teachers believe that they are really assessing the music making processes, and also that other teachers think it is very difficult to assess musical making because of the immaterial nature of music. It is not only a very interesting problem, but also a generalized one, that affects specialist music teachers and non-specialists like kindergarten and primary school teachers.

The experiments conducted during the last three years in the Master of Arts in Teaching Music for General Schools kept the written tests to assess theoretical knowledge, but introduced a new assessment device, rubrics with progression descriptors. These rubrics although sharing common principles are tailored for each musical activity, piece of music, and class, and applied both on live and on audio/video recordings. Rubrics are written by teachers, not by students, but are used by the later as a formative self-assessment tool to devise and overcome musical problems. In each activity we compared the assessment by the teachers with students' self-assessment and obtained a very high positive co-relation.

We still need to confirm these results by conducting a new research involving a larger group of teachers. The music making assessment rubrics will be part of the next

continuous professional development programme at the higher education institution previously mentioned.

Keywords: music, assessment, rubrics, descriptors

Introdução

O mestrado em Ensino de Educação Musical lecionado na ESELx inclui unidades curriculares (UCs) de prática profissional supervisionada. Ao iniciarem o seu estágio nas escolas cooperantes os alunos estagiários foram confrontados com a necessidade de elaborar fichas diagnósticas e, até ao final do 1º período, foi-lhes solicitada a elaboração de testes escritos. Surgiram então as primeiras interrogações: mas avaliamos o cantar, o tocar, o ouvir, através de testes escritos?

Tanto a Organização Curricular e Programas do 1º Ciclo do Ensino Básico como os Programas de Educação Musical para os 2º e 3º Ciclos⁵² estabelecem como princípio orientador que Ouvir, Tocar e Compor são a base de todas as aprendizagens. Ao cumprirem os programas preparando aulas em que se Faz Música, os professores cooperantes e os estagiários viram-se confrontados com várias dificuldades: o que avaliar, como registar o som das interpretações dos alunos, como transmitir aos alunos as nossas expectativas, como operacionalizar a avaliação individual em turmas grandes e como assegurar que a avaliação dos alunos é semelhante entre todas as turmas da escola.

A experiência levada a cabo aqui na ESELx no âmbito do Mestrado em Ensino de Educação Musical mantém os testes escritos para avaliar os conhecimentos teóricos, mas introduziu um instrumento de avaliação das práticas musicais, contribuindo assim para ultrapassar as dificuldades enunciadas:

- Criámos grelhas com descritores de desempenho para avaliar as aprendizagens práticas;

⁵² Ministério da Educação [ME] Departamento da Educação Básica (1990) e (1991).

- Construimos os descritores segundo princípios gerais, mas as grelhas foram feitas à medida de cada situação;
- Usámos as grelhas no princípio, meio e fim do processo: permitindo ao alunos saber onde deveriam chegar, a meio do processo para identificar os aspetos a melhorar, e no fim para avaliação sumativa.
- Aumentámos a consistência da avaliação entre os docentes e fiabilidade da avaliação.

O problema

Vamos ouvir o excerto de uma interpretação instrumental (School Curriculum and Assessment Authority, SCAA, 1996, faixa 5, 0:00-0:31). Como avaliamos as aprendizagens das práticas musicais que acabámos de escutar? Quaisquer que sejam as respostas, elas vão implicar seguramente ouvir várias vezes os excertos e isso só é possível porque... registámos o som. Pode parecer uma resposta óbvia para ultrapassar o carácter efémero e imaterial da Música, mas apesar de todos termos computador e telemóvel poucos somos os que nos socorremos deles para registar o som. Porém mesmo com a possibilidade de ouvir várias vezes o desempenho dos alunos, os estagiários tinham dificuldade em verbalizar que características procuravam durante a escuta e os professores cooperantes tinham opiniões diferentes sobre os objetivos a atingir pelos alunos. Estas duas situações, dificuldade e diversidade, são comuns a muitos colegas, em muitas escolas, sejam generalistas ou especialistas. E quando procurámos ajuda nos manuais escolares — o nosso mestrado tem um módulo especificamente para avaliar os manuais escolares existentes no mercado — constatámos que a esmagadora maioria deles não inclui instrumentos de avaliação e os casos raros em que os têm, consistem em testes escritos com alguns exemplos auditivos e só um caso apresenta instrumentos de avaliação da Interpretação e da Composição.

Com este panorama geral não é de estranhar que muitos de nós não tenhamos ainda conseguido incluir nas nossas práticas letivas outros instrumentos de avaliação

(Spruce, 2002, p.117), tanto mais que todos temos que ter registos escritos que sustentem perante os pais e a escola as avaliações que fazemos do trabalho dos alunos em Expressão e Educação Musical. No entanto isto não nos deve impedir de procurar melhores soluções e é importante lembrar a todos os intervenientes que os programas são claríssimos e estão “do nosso lado”: no Programa do 1º ciclo “A prática do canto constitui a base da expressão e educação musical no 1º ciclo” ([ME], 1990, p.73) e nos Programas dos 2º e 3º Ciclos “Teoria e informação são considerados meios e suportes que só por si não levam à compreensão musical” ([ME], 1991, p.7).

Proposta de solução

A minha experiência como professor de Educação Musical do Ensino Básico e os muitos Conselhos de Turma em que participei sempre me levaram a questionar se parte dos problemas com que nos defrontamos em termos de sucesso educativo não seriam causados por uma avaliação, se não incorreta, pelo menos, incompleta. Claro que se nas aulas damos prioridade à teoria e não à prática, se nos centramos nos símbolos e nas definições e não em fazer Música, então os testes escritos são os instrumentos de avaliação adequados e coerentes com o processo de ensino-aprendizagem. Porém se cumprimos os programas então o desenvolvimento musical dos alunos é feito a partir de atividades de Audição, Interpretação e Composição e, logo, são necessários outros instrumentos de avaliação adequados e coerentes com este outro processo de ensino-aprendizagem.

Estas preocupações acompanham-me desde há muitos anos e também isso justifica que o tema Avaliação em Educação Musical esteja presente nas unidades curriculares que coordeno e leciono no mestrado, nomeadamente, Metodologias do Ensino de Música e Prática Profissional Supervisionada. São unidades curriculares pensadas para funcionarem em simultâneo ao longo de todo o ano letivo permitindo aos estagiários dar significado aos quadros teóricos e refletir sobre a prática. Mas se em termos de organização do plano de estudos estavam criadas boas condições para a utilização e avaliação destes instrumentos de avaliação, importava principalmente que desde o

início dos trabalhos se conseguisse “ganhar”, “conquistar” os alunos estagiários e os professores cooperantes, removendo o maior número possível de obstáculos. Será que tudo iria ser posto em causa pela simples falta de facilidade e qualidade em registrar o som? À partida não, pois nos últimos 5 anos tenho constatado uma evolução muito significativa na acessibilidade às TIC e hoje todos os alunos do mestrado têm computador portátil e *software* gratuito para registrar o som. Alguns estagiários, para além do computador, têm também telefones móveis com a capacidade de registrar som e vídeo com muito boa qualidade. E o que poderia esperar dos professores cooperantes e da sua necessidade em gerir o tempo letivo e não letivo? Também aqui não me parecia que pudesse vir a encontrar grande resistência pois alguns dos professores cooperantes foram nossos alunos aqui na ESELx, logo já tinham desenvolvido trabalho neste domínio.

A ideia passava então por:

1. apresentar e discutir a avaliação em termos teóricos no âmbito da unidade curricular de Metodologias do Ensino de Música, realizando aí também alguns exercícios de aplicação;
2. seguidamente responder às solicitações da Prática Profissional Supervisionada debatendo e criando descritores de desempenho organizados em grelhas para cada uma das obras e atividades musicais;
3. apresentar e explicar estes instrumentos aos alunos desde o início de cada projeto musical, usados regularmente para autoavaliação formativa e nas apresentações finais para avaliação sumativa;
4. proceder à análise estatística dos coeficientes de correlação entre os resultados das avaliações dos alunos estagiários, dos professores cooperantes e da autoavaliação dos alunos do Ensino Básico.

Desenvolvimento

Quadro teórico

Os alunos que entram para o mestrado sabem tocar um instrumento e têm o hábito de se apresentar em público; logo, das três atividades musicais preconizadas nos Programas do Ensino Básico, a atividade de Interpretação é aquela com que eles estão mais familiarizados, em que se sentem mais à vontade. Por isso decidi que na unidade curricular de Metodologias deveria começar a abordar o tema Avaliação em Educação Musical pela avaliação da atividade de Interpretação e só depois abordar a avaliação das atividades de Composição e de Audição. Começámos com um *brainstorming* em torno de perguntas sobre o que avaliar (*Figura 1*).

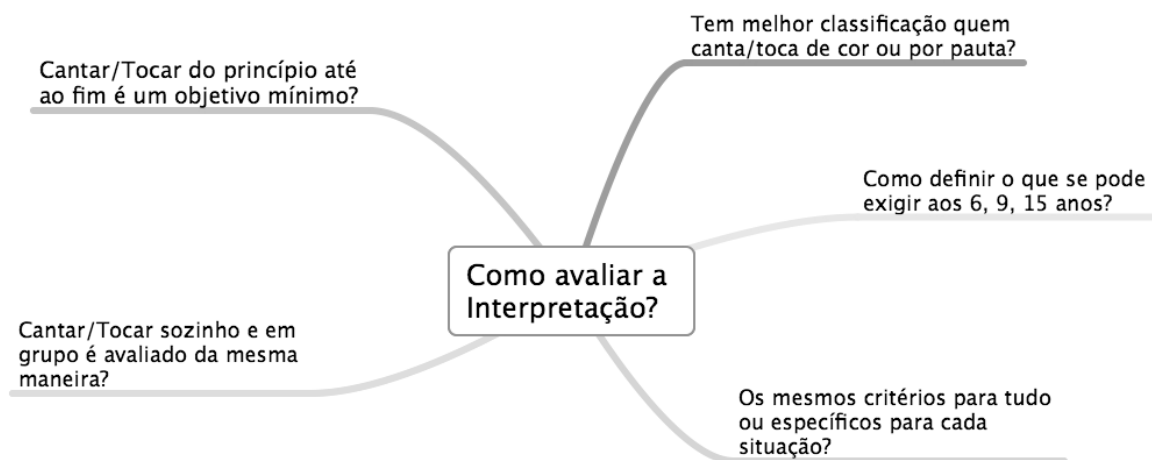


Figura 1. Exemplo do *brainstorming* realizado na aula de Metodologias antes da apresentação do quadro teórico.

A resposta a estas e outras perguntas foram encontradas no documento *Consistency in Teacher Assessment - Exemplification of Standards: Music* ([SCAA], 1996). Ele começa por apresentar as metas, *expectations*, e a progressão nas três atividades musicais. Tem um segundo capítulo em que apresenta casos concretos de trabalhos de alunos,

em CD e em partitura, com breve descrição dos contextos em que ocorreram. Por fim apresenta a avaliação realizada pelos autores com as justificações definidas no primeiro capítulo.

A primeira ideia a destacar do quadro teórico é a necessidade de definir expectativas que todos os alunos devem alcançar. A segunda ideia é que alguns alunos ultrapassarão essas expectativas e outros estarão ainda a tentar alcançá-las. A *Figura 2* mostra estes três estádios.

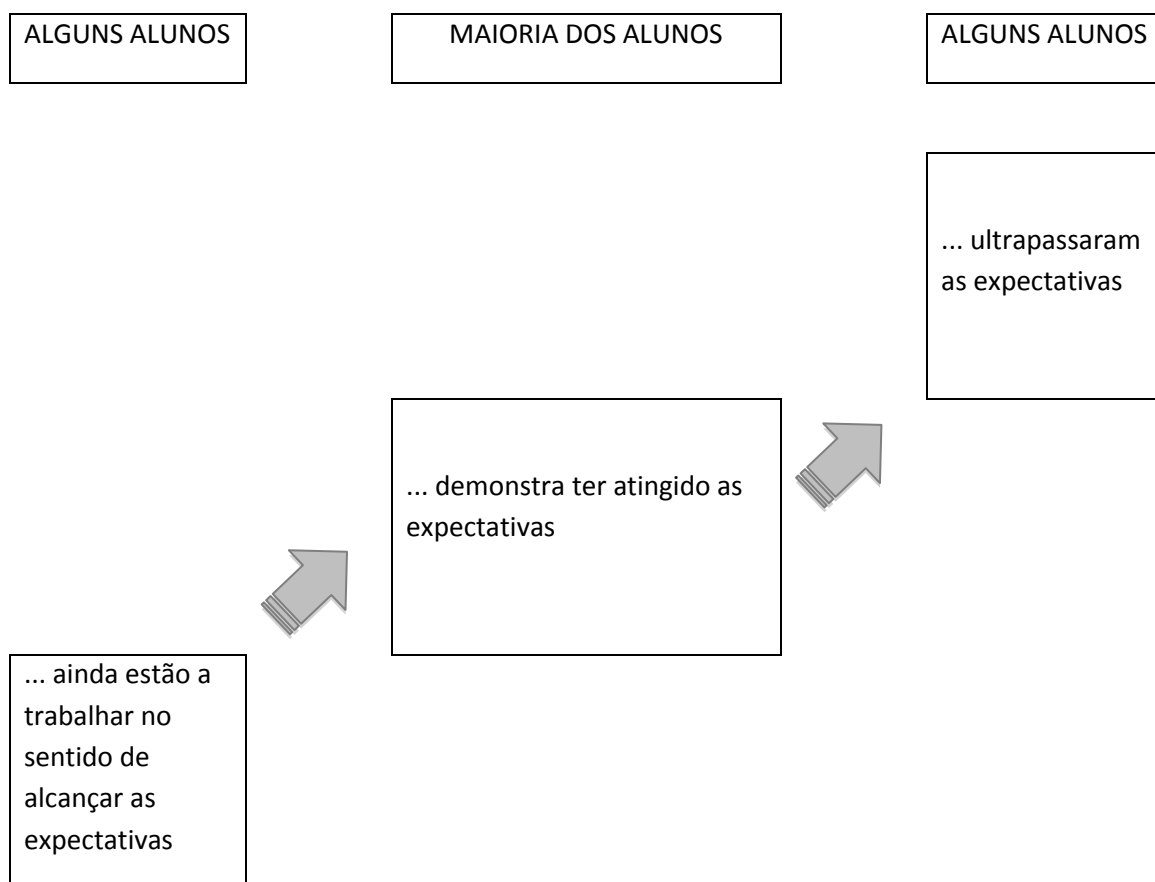



Figura 2. Estádios das expectativas que os descritores de desempenho devem refletir.

A segunda ideia do quadro teórico diz respeito às dimensões que devemos ter em conta na progressão de cada uma das atividades musicais:

- DIVERSIDADE
- DIFICULDADE
- QUALIDADE



Na dimensão *Diversidade* deveremos procurar evidências de que o aluno mobiliza mais e diferentes competências e conhecimentos na realização das tarefas, por exemplo, utilizando vários instrumentos musicais ou aplicando os seus conhecimentos em vários contextos. Na dimensão *Dificuldade* teremos de verificar se o aluno participa em tarefas mais difíceis e complexas, tanto em competências como em conhecimentos, por exemplo, compondo com estruturas musicais mais elaboradas ou realizando pesquisas sobre questões mais abstratas das músicas que interpreta. Por fim, na dimensão *Qualidade*, procuram-se evidências de interpretações musicais mais seguras, aplicação dos conhecimentos na apreciação musical e produtos das composições mais bem acabados.

Após este primeiro contacto com o quadro teórico, e seguindo as atividades propostas pelo documento citado, procurámos uma avaliação consensual sobre os exemplos de interpretação instrumental contidos no CD. Esta foi uma etapa fundamental para os estagiários aferirem critérios, ouvindo as opiniões uns dos outros e dos próprios autores do documento (SCAA, 1996, faixa 4, 0:09-0:22). Foi um processo que resultou bem pois se das primeiras vezes surgiram avaliações bastante diferentes, à medida que iam praticando os estagiários começaram a realizar uma avaliação mais próxima uns dos outros, por vezes quase unânime. De referir algo também já mencionado por outros autores (Hallam, 2006): os estagiários tenderam a ser mais exigentes na avaliação dentro das suas especialidades, ou seja, um estagiário licenciado em canto tende a ser mais exigente que um estagiário licenciado em piano quando ambos avaliam um aluno a cantar

Para terminar este estudo teórico do problema, os estagiários partiram dos consensos e formularam descritores de desempenho para os vários níveis de progressão e tentaram aplicá-los aos exemplos do CD ouvidos anteriormente. Da aplicação destes protótipos concluiu-se da necessidade de os melhorar, em particular, tendo em vista a utilização para autoavaliação formativa pelos alunos do Ensino Básico. Por fim, faltava perceber se poderíamos aplicar instrumentos pré-concebidos a interpretações musicais do mesmo tipo. Para isso socorremo-nos de uma grelha de avaliação

elaborada para uma situação de desempenho musical (Rodrigues, 2004) e chegou-se à conclusão de que é indispensável construir o instrumento para cada situação específica tendo em conta a obra musical, o grau de desenvolvimento musical dos alunos e os objetivos que se pretende alcançar.

Grelhas construídas para situações específicas

Como referi no início desta comunicação importava que os estagiários dessem resposta às solicitações dos professores cooperantes e ao problema de como avaliar as práticas musicais. Assim, para cada unidade didática planificada foram construídas grelhas de avaliação de desempenho. Das muitas e variadas obras musicais que os estagiários prepararam para os seus alunos, apresentarei na *Tabela 1* apenas uma situação específica e na *Tabela 2* quais as expectativas e progressão do desempenho dos alunos em termos de controlo técnico e de competências de conjunto.

Tabela 1

Caracterização da situação específica.

Ano de escolaridade:	6º
Obra musical:	<i>Não há estrelas no céu</i> (Rui Veloso, Rock português).
Conceito e conteúdo do programa:	Ritmo, ritmos pontuados (nível IX).
Competência a desenvolver:	O aluno interpreta canções harmonizadas, <i>a capella</i> e com acompanhamento instrumental.
Unidade didática	Com 1 aula por semana, durante 6 semanas, os alunos ouvem, cantam e tocam, pesquisam, compõem e apresentam-se em público (por esta ordem).

Tabela 2

As grelhas com os indicadores de desempenho para cada uma das partes musicais e para o conjunto.

	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5
Voz	O aluno não consegue cantar a melodia e a letra da canção do início ao fim.	O aluno consegue cantar a melodia e a letra do início ao fim e consegue recuperar quando existem hesitações.	O aluno consegue cantar toda a canção do início ao fim sem se enganar.	O aluno consegue cantar toda a canção do início ao fim realçando aspetos característicos da obra, tais como os ritmos pontuados e a descontração.
Clavas	O aluno não consegue manter a pulsação nem interpretar a linha rítmica do arranjo instrumental, do início ao fim.	O aluno consegue manter a pulsação, do início ao fim, e consegue recuperar quando existem hesitações na parte rítmica.	O aluno consegue executar o arranjo, do início ao fim, mantendo a pulsação.	O aluno executa o arranjo musical, do início ao fim, mantendo a pulsação e realçando aspetos característicos da obra, tais como os ritmos pontuados.
Xilofones	O aluno não consegue tocar o acompanhamento dos xilofones do início ao fim.	O aluno consegue tocar do início ao fim, mas revela hesitações no ritmo e nas notas.	O aluno consegue tocar do início ao fim sem hesitações.	O aluno consegue tocar do início ao fim realçando aspetos característicos da obra tais como os ritmos pontuados.
Conjunto	O aluno consegue seguir indicações visuais, começar e acabar ao mesmo tempo, mas não faz pequenos ajustes a partir do que ouve dos colegas.	Integra-se no todo escutando os colegas, p. ex. consegue integrar o conjunto mesmo depois de se enganar.	Tem noção do efeito global produzido, p. ex. fazendo pequenos ajustes na sua parte para equilibrar e atingir o efeito pretendido.	Reconhece toda a estrutura do arranjo e integra-se com consciência do estilo musical e atenção aos restantes intérpretes.

Didática da utilização das grelhas de avaliação

A forma de utilizar estes instrumentos de avaliação também foi sendo melhorada ao longo do ano letivo, cada vez mais integrada no processo de ensino-aprendizagem. Chegámos a um conjunto de procedimentos que, pelos resultados obtidos, nos parece adequado:

1. Sempre que iniciámos o ensino de uma das partes musicais mostrámos aos alunos a respetiva grelha de avaliação. Pedimos voluntários para ler, depois outros para explicar por palavras próprias o que tinham entendido. Por fim exemplificámos musicalmente o que poderia ser representativo de cada nível. Desta forma os alunos ficavam a saber onde deveriam chegar em termos de desempenho musical;
2. Durante os ensaios voltámos a mostrar as grelhas e pedimos aos alunos que se autoavaliassem e identificassem os pontos fortes e os problemas musicais a ultrapassar, num processo de avaliação formativa, regulador dos ensaios seguintes;
3. Na apresentação final aos colegas da turma, com registo áudio e ou vídeo, as grelhas foram usadas para avaliação sumativa pelos alunos, estagiários e professores cooperantes.

Apesar de não termos diários com a opinião dos alunos sobre este processo, pudemos observar como estavam disponíveis para participar nesta autoavaliação de forma autêntica, como se apercebiam dos problemas e, principalmente, da possibilidade de os ultrapassar. A dimensão formativa e o estabelecimento claro de expectativas a alcançar foram um fator de motivação para os alunos que valeria a pena investigar por si só.

Análise da correlação classificações atribuídas por estagiários, cooperantes e auto-avaliação dos alunos

Ao longo do ano letivo sempre que se fez a avaliação sumativa dos projetos musicais, registámos numa folha de cálculo os níveis atribuídos pelos estagiários, professores cooperantes e a autoavaliação dos alunos. Para o tratamento destes dados os alunos foram apoiados no módulo de TIC da unidade curricular de Metodologias de Ensino de Música e na unidade curricular de Metodologias de Investigação em Educação. A título de exemplo apresenta-se na *Tabela 3* os dados recolhidos e os resultados obtidos numa situação diferente da descrita anteriormente, com outros estagiários, professores cooperantes e alunos do 3º Ciclo.

Tabela 3

Dados de avaliação e coeficientes de correlação.

Professor cooperante (A)	Estagiário (B)	Autoavaliação (C)
1	2	1
2	2	3
3	2	2
5	5	4
4	3	3
4	4	3
1	2	1
1	2	1
3	3	3
1	2	2
5	4	3
1	2	1

Nota: com estes dados obtém-se as seguintes correlações A-B $r=0,9$; A-C $r=0,9$ e B-C $r=0,8$

Estes resultados parecem apontar para uma elevada consistência e fiabilidade do processo e dos instrumentos de avaliação, mas é importante para todos nós sermos capazes de realizar esta análise de uma forma sistemática, tal como avaliamos a fiabilidade dos testes ([ME], 1992).

Conclusões e continuação do trabalho

O trabalho aqui apresentado só foi possível graças ao empenhamento dos vários intervenientes, nomeadamente, os professores cooperantes e os estagiários do Mestrado em Ensino de Educação Musical e os alunos das várias Escolas do Ensino Básico onde se realizou a Prática Profissional Supervisionada.


A construção, à medida de cada situação, de descritores de desempenho das práticas musicais, explicitando as expectativas e a progressão, e a sua utilização para autoavaliação formativa e avaliação sumativa aumentou a consistência da avaliação entre os docentes.

Como tudo em Educação, não há resultados com “o estalar dos dedos” e é preciso tempo. Teremos ainda que consolidar os dados já obtidos, em particular no 1º Ciclo do Ensino Básico, pelo que esperamos o envolvimento de mais professores. A possibilidade de divulgar a solução aqui apresentada, nomeadamente, através de ações de formação contínua, permitirá um evidente aumento da consistência e fiabilidade da avaliação das práticas musicais em Educação Musical.

Referências

Hallam, S. (2006). Assessment. *Music Psychology in Education*. London: Institute of Education, University of London. pp.155-164

Ministério da Educação [ME] Departamento da Educação Básica (1990). *Ensino Básico 1º Ciclo Organização curricular e programas*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.



Ministério da Educação [ME] Departamento da Educação Básica (1991). *Ensino Básico 2º Ciclo Programa de Educação Musical (5º e 6º anos)*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

Ministério da Educação [ME] Departamento da Educação Básica (1991). *Ensino Básico 3º Ciclo Programa de Educação Musical (7º - 9º anos)*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

Ministério da Educação [ME] Gabinete de Estudos e Planeamento (1992). *Práticas de elaboração, análise e interpretação de testes escolares*. Lisboa: GEP.

Pauline, A. (2001). Assessment in the Music Classroom. In Philpott, C. *Learning to Teach Music in the Secondary School*. Nova Iorque: RoutledgeFalmer. pp.163-176.

Rodrigues, H. (2004). Estudo de validade do teste *Intermediate Measures of Music Audiation* de Edwin Gordon para uma situação de desempenho musical de crianças do 1º ano de escolaridade. *Educare-Educere*, X (Especial), 11-33.

School Curriculum and Assessment Authority [SCAA]. (1996). *Consistency in Teacher Assessment - Exemplification of Standards - Music: Key Stage 3*. (com CD-DA). London, UK: SCAA Publications.

Spruce, G. (2002). Assessment in the Arts: issues of objectivity. In Spruce, G. *Teaching Music in Secondary Schools: A reader*. London: RoutledgeFalmer. pp.117-129

Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP): implicações e desafios nas práticas de gestores e docentes de escolas públicas (2007-2012)

MALÚ DE SOUZA FERNANDES

Faculdade de Educação da USP (Brasil)

malufernandes@usp.br


RITA DE CASSIA GALLEGO

Faculdade de Educação da USP (Brasil)

ritagallego@usp.br

Resumo:

As avaliações externas compõem as políticas públicas educacionais brasileiras implantadas a partir da década de 1990. No Estado de São Paulo, as avaliações externas constituíram-se elementos inerentes à atividade escolar mediante a implantação do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), impondo muitos desafios, de modo particular, aos gestores e professores. A comunicação proposta, fruto de pesquisa em andamento no âmbito do mestrado, tem como objetivo discutir as possíveis implicações e desafios enfrentados nas práticas pedagógicas e administrativas de escolas públicas da rede estadual paulista que oferecem o Ensino Fundamental I, particularmente duas escolas localizadas na periferia da zona Sul da cidade de São Paulo, após a implementação do SARESP, em 2007. Nesta oportunidade, será privilegiada a discussão de dados da legislação e dos documentos oficiais da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo sobre o SARESP. A análise é ancorada nos referenciais teóricos de Azanha, Frago e Escolano, que têm contribuído para o mapeamento das práticas escolares, a partir do conceito de cultura escolar e, de Catani e Gallego para a reflexão em relação à avaliação escolar. Os estudos realizados até 2007 sinalizavam o SARESP como fator de indução sobre o



currículo nas escolas, o que se concretizou nos textos legais elaborados pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. Já os estudos realizados após 2007 apontavam o SARESP como orientador de práticas escolares e fator de legitimação das mesmas, juntos às instituições de ensino.

Palavras-chave: Avaliação externa; Avaliação da aprendizagem; Práticas de Ensino.

Abstract:

External evaluations comprise the educational policies implemented in Brazil from the 1990s. In São Paulo, external evaluations constituted elements are inherent to school through the implementation of the System of School Performance Evaluation of the State of São Paulo (SARESP), imposing many challenges, in particular, managers and teachers. The proposed communication, the result of ongoing research in the Masters, aims to discuss the possible implications and challenges in teaching practices and administrative public school state public offering elementary school, particularly two schools located on the outskirts of the south of the city of São Paulo, after the implementation of SARESP in 2007. This time, the discussion will turn to data legislation and official documents of the Department of Education of the State of São Paulo on SARESP. The analysis is grounded in the theoretical framework of Azanha, Frago and Escolano, which have contributed to the mapping of school practices, from the concept of school culture, and Catani and Gallego for reflection in relation to school evaluation. Studies to 2007 signaled SARESP factor induction on the curriculum in schools, which has resulted in legal texts downloaded from the Ministry of Education of São Paulo. The studies conducted after 2007 pointed SARESP school practices as guiding factor and legitimization of same, together with educational institutions.

Keywords: External evaluations; Learning evaluation; Teaching practice

Introdução


A educação é também um ato político, a própria escola traz em sua gênese a essência de um projeto de nação arquitetado pelos regimes políticos de cada período histórico, pois

(...) a escola, bem como trata Martin Lawn (2000), integra um projeto civilizador o qual pretende alcançar a todos da nação. Sem dúvida, a história da escola, de modo particular da sua cultura, é influenciada em diferentes países por traços característicos do regime político. (GALLEGO, 2008, p. 38).

Ponderamos, no entanto, que nenhuma política educacional é implantada e efetivada sem que haja ações práticas no âmbito das salas de aula, não negando as forças exercidas por essas esferas na intenção de concretização das políticas, mas entendendo que a sua implantação depende da prática de cada unidade escolar. Conforme assinala Azanha (1991, p.69), acerca das sucessivas reformas da educação brasileira, que a cada nova reforma não se realiza um exame da repercussão das reformas anteriores no interior da vida escolar. O mesmo autor chama a atenção para o fato de que não há descrições confiáveis acerca das alterações da vida escolar provocadas pelas reformas, quase sempre há uma série de julgamentos ideológico sobre as mesmas. Porém, é no interior das salas de aula que o destino de políticas e reformas educacionais é definido, segundo Azanha. Essas considerações, embora a propósito do contexto educacional da década de 1990, são muito perspicazes e adequadas para se pensar o objeto deste texto: implicações e desafios nas práticas de gestores e docentes de escolas públicas após a implementação de uma avaliação externa – o SARESP.

A avaliação, inerente à prática escolar e elemento da cultura escolar, não pode ser vista como algo natural no processo escolar, pois não o é, trata-se de uma prática produzida por uma cultura contextualizada num período histórico e para atender a uma demanda social de sua época. No contexto atual “os exames integram cada vez mais intensamente a cultura escolar” (Catani & Gallego, 2009, p.30).

A escola tem sua cultura estabelecida e que é institucionalizada, que se manifesta, segundo Escolano (2002) através do conjunto de ideias, pautas, práticas, mentalidades, hábitos e comportamentos que estão consolidados e se estrutura sobre



processos, valores, normas, regras, ritos e tradições. No entanto, devemos considerar que a cultura escolar também sofre pressões das estruturas sociais, inclusive das reformas políticas que delas emergem. Nesse sentido Frago (1996, p. 37) sublinha que “as macro reformas estruturais e curriculares geradas desde o âmbito político administrativo modificam, pois, a cultura escolar”. Assim, qualquer reforma produz efeitos não previstos e cada escola a assimila e dela faz uso de maneira própria e peculiar. Desse modo, uma única reforma tem sua implantação e desdobramentos singulares em cada instituição escolar, produzindo inovações e continuidades, mudanças e permanências.

É importante se levar em conta que a avaliação, enquanto prática escolar e objeto de políticas educacionais, “assumiu, ao longo dos anos, sentidos particulares, havendo, marcas de rupturas, mas também, marcas de permanências e ressignificações”. (Catani & Gallego, 2009, p.31).

O presente trabalho é parte da pesquisa desenvolvida e, em andamento, no Programa de Mestrado em Educação, junto à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, que pretende investigar as possíveis implicações do SARESP para as práticas escolares relativas à avaliação orientadas e realizadas por gestores e professores do Ensino Fundamental I, no interior de duas escolas públicas da rede estadual paulista, no período de 2007 a 2012. Tal investigação tem sido efetivada mediante a coleta de dados por meio do levantamento, leitura e sistematização da legislação, dos documentos oficiais da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo sobre o SARESP, dos documentos escolares que possam trazer indícios das mudanças nas práticas escolares no período estudado e, entrevistas semiestruturadas, gravadas e transcritas. A análise dos dados está sendo realizada à luz das contribuições teóricas de Azanha (1991), Frago (1996) e Escolano (2002), sobre políticas educacionais e práticas escolares, a partir do conceito de cultura escolar e de Catani e Gallego (2009) para a reflexão sobre a avaliação escolar.

Nesta oportunidade, será apresentada uma discussão acerca das disposições sobre o SARESP com base nos textos legais do Estado de São Paulo que versam sobre o referido sistema de avaliação e nas políticas que foram desencadeadas desde a

implementação do SARESP na Rede Pública de Ensino do Estado de São Paulo, em consequência dos resultados apresentados pelas escolas. Busca-se dar visibilidade à estrutura desse exame e as prescrições acerca dos modos de trabalho a serem notados nas escolas desde sua implantação. Apresentamos, ainda, um panorama sobre esse objeto de estudo a fim de buscar elementos que contribuam para a compreensão de como esse vem sendo tratado pela literatura educacional nos últimos anos, mediante a realização de um levantamento e sistematização das pesquisas realizadas sobre as avaliações externas, com foco no SARESP, no período de 1990 a 2012.

Assim, apresentaremos, a seguir, os resultados dos levantamentos, leituras e sistematizações já realizados. Num primeiro momento, discutiremos, embasados nos autores que referenciam o trabalho, um breve histórico sobre o SARESP e seu advento e, num segundo momento, explicitaremos o panorama dos trabalhos científicos que tiveram como objeto de estudo o SARESP.

Um breve histórico do SARESP e das políticas educacionais desencadeadas a partir da análise de seus resultados nas escolas

No Estado de São Paulo, o direcionamento político rumo à construção de um sistema de avaliação externo às unidades escolares iniciou-se em 1992, quando foi instituído o Programa de Avaliação Educacional da Rede Estadual. Tal programa, que antecedeu ao SARESP, tinha como propósito, “obter elementos para formulação de políticas educacionais e de informar as escolas com dados objetivos acerca dos pontos críticos do processo ensino-aprendizagem” (SEESP, 1996, p. 3) e consistia numa sistemática de avaliações externas, das disciplinas de Língua Portuguesa e redação, Matemática, História, Geografia e Ciências, que eram aplicadas apenas aos alunos matriculados nas 8ª séries das escolas que faziam parte do Projeto Escola Padrão⁵³ criadas no ano de 1991, abrangendo inicialmente apenas 307 escolas de um total de 6.700 escolas à época. Atualmente a rede pública estadual conta com 5.578⁵⁴ escolas, visto que, o restante sofreu o processo de municipalização.

⁵³ O Projeto Escola Padrão implantado, gradativamente, em 2.224 escolas estaduais paulistas durante o Governo Fleury (1991-1994) pelo Decreto Estadual nº. 34.035/1991.

⁵⁴ Dados retirados do site da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo.

Em 1994, o Programa de Avaliação Educacional da Rede Estadual foi ampliado e passou-se a avaliar o rendimento dos alunos de toda a Rede Pública Estadual, através de uma amostragem estatisticamente representativa da Rede Estadual Paulista, e não somente dos alunos matriculados nas escolas pertencentes ao Projeto Escola Padrão. Em documento oficial, a Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo descreve uma de suas constatações, a partir da experiência do Programa de Avaliação Educacional da Rede Estadual,

(...) evidenciou a importância da avaliação educacional enquanto instrumento orientador para tomadas de decisão que visem a melhoria da qualidade do ensino oferecido pelas escolas. Impôs-se, assim, a necessidade de formular e consolidar uma política de avaliação do sistema educacional do Estado. (SEESP, 1997, p.5).

Assim, o Programa de Avaliação Educacional da Rede Estadual contribuiu para a construção do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo, bem como as diretrizes políticas nacionais e internacionais. Portanto, no ano de 1996, a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo institui o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), através da Resolução SE nº. 27, de 29 de março de 1996 e, no mesmo ano realizou-se a primeira avaliação do SARESP. Conforme informa Scorzafave (2010, p. 21):

O Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP – é uma avaliação externa da Educação Básica, realizada desde 1996 pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo – SEESP. O SARESP tem como finalidade fornecer informações consistentes, periódicas e comparáveis sobre a situação da escolaridade básica da rede pública de ensino paulista, visando orientar gestores do ensino no monitoramento das políticas voltadas para a melhoria qualidade educacional.

Outras edições do SARESP foram realizadas nos anos subsequentes, com exceções dos anos de 1999 e 2006. Contudo, é necessário salientar que a edição do SARESP de 2005, em que todos os anos do Ensino Fundamental e Médio foram avaliados, foi determinante para o desencadeamento de uma série de políticas educacionais, que com o objetivo de buscar a melhoria da qualidade do ensino público paulista, tinha como alvo as mudanças nas práticas escolares e, justamente, no ano de 2006 não

houve a aplicação do SARESP, pois foi o ano em que os órgãos centrais analisaram e organizaram as políticas que viriam.

Os resultados do SARESP de 2005 evidenciaram à Secretaria Estadual de Educação a necessidade de realizar intervenções ou interferências, principalmente, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no que tangia à alfabetização dos alunos, à aprendizagem de leitura e de escrita em todas as séries do Ensino Fundamental I, conforme explicita a parte preliminar da Resolução SE nº. 86/2007:

(...) a urgência em solucionar as dificuldades apresentadas pelos alunos de Ciclo I com relação às competências de ler e escrever, expressas nos resultados do SARESP 2005; a necessidade de promover a recuperação da aprendizagem de leitura e escrita dos alunos de todas as séries do Ciclo I; a imprescindibilidade de se investir na efetiva melhoria da qualidade de ensino nos anos iniciais da escolaridade (...) (Resolução SE nº. 86/2007).

A partir do ano de 2007, a avaliação do SARESP passa a ter uma matriz de referência única, para cada disciplina, e em consonância às matrizes de referências das avaliações externas nacionais do Sistema de Avaliação da educação Básica (SAEB). Conforme afirma Scorzafave (2010), “desde de 2007, os resultados da avaliação do SARESP em Língua Portuguesa e em Matemática podem ser comparados aos da avaliação nacional (SAEB/ Prova Brasil) e aos do próprio SARESP ano após ano”.

Além da definição de uma matriz de referência única, nos anos de 2007 e 2008 inicia-se o processo de implantação de um currículo unificado na rede pública estadual, inicialmente, sinalizado pela Instituição do Programa Ler e Escrever, dedicado aos anos iniciais do Ensino Fundamental, através da publicação da Resolução SE nº.86, de 19 de dezembro de 2007 e posteriormente com a Resolução SE nº 76, de 7 de novembro de 2008, que dispõe sobre a implementação da proposta curricular do Estado de São Paulo para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, nas escolas da rede estadual. O *Programa Ler e Escrever*, enquanto programa viabilizador da proposta curricular do Estado de São Paulo, para os anos iniciais do Ensino Fundamental, trazia como principais objetivos, uma resposta aos resultados do SARESP/2005.

Art. 1º Fica instituído, a partir do ano de 2008, o Programa “Ler e Escrever”, com os seguintes objetivos:

I – alfabetizar, até 2010, a todos os alunos com idade de até oito anos do Ensino Fundamental da Rede Estadual de Ensino;

II – recuperar a aprendizagem de leitura e escrita dos alunos de todas as séries do Ciclo I do Ensino Fundamental. (Resolução SE 86/2007).

Desse modo, o SARESP determina as tomadas de decisões, no nível central das esferas governamentais, que afetam as unidades escolares diretamente em suas práticas, inclusive, é importante pontuar que, a função de Professor Coordenador para cada ciclo⁵⁵ do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, é criada no Estado de São Paulo, nesse mesmo período, através da Resolução SE nº. 88, de 19 de dezembro de 2007, tal Resolução também é influenciada pelos resultados expressos nas edições do SARESP.

Aliados, às políticas citadas até o momento e que estão diretamente ligadas ao SARESP, no ano de 2008 são instituídos o Programa de Qualidade da Escola – PQE e o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo – IDESP, pela Resolução SE nº. 74, de 6 de novembro de 2008, tais programas são considerados, no texto legal, indicadores de qualidade das escolas estaduais paulistas e que, permitem avaliar qualidade de ensino, fixar metas específicas para cada unidade escolar e subsidiar ações de melhoria para a qualidade de ensino. O IDESP é calculado considerando dois critérios específicos: fluxo escolar, em quanto tempo os alunos aprenderam, medido pela taxa de aprovação e reprovação, nas séries do Ensino Fundamental e Médio, e desempenho escolar, medido pelos resultados alcançados por cada escola no SARESP.

Assim, o SARESP não somente se consolidou ao longo dos anos enquanto sistema de avaliação externa de rendimento escolar do Estado de São Paulo como contribuiu, entre outras coisas, para o surgimento de um índice que mede o desempenho das escolas paulistas, a unificação do currículo do Ensino Fundamental e Médio, mediado pelo material didático do *Programa Ler e Escrever*, no caso do Ensino Fundamental I, e para a criação da função de professor coordenador pedagógico em cada segmento de ensino e em cada ciclo do Ensino Fundamental.

⁵⁵ Na Rede Pública Estadual Paulista o Ensino Fundamental foi e continua estruturado em dois ciclos, o primeiro abrangendo do 1º ao 5º ano e o segundo, do 6º ao 9º ano.

O que sinalizam os estudos sobre o SARESP (1990-2012)


A Fundação Carlos Chagas (FCC) realizou um levantamento do conhecimento produzido sobre a Avaliação na Educação Básica, do período de 1990 a 1998, sob a coordenação de Elba Siqueira de Sá Barreto (2001) e Regina Pahim Pinto (2001) e que foi publicado pelo Ministério da Educação e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. As fontes utilizadas pelas autoras foram, principalmente, artigos de nove periódicos de maior expressão nacional (Cadernos de Pesquisa, Educação e Realidade, Educação & Sociedade, Em aberto, Ensaio, Estudos em Avaliação Educacional, Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos Revista da Faculdade de Educação da USP e Tecnologia Educacional), dissertações e teses e uma minoria composta por comunicações apresentadas em congressos, livros, capítulos de livros e relatórios de pesquisa.

No referido levantamento foram encontrados 218 artigos sobre a Avaliação no Ensino Básico e apenas dois que tratam diretamente do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), um intitulado “O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo: implantação e continuidade” (BITTAR et al. 1998), em que as autoras descrevem um breve histórico da implantação do SARESP e do contexto em que o mesmo surgiu, além de situar os objetivos e os pressupostos desse sistema de avaliação. Já o outro trata do próprio documento de implantação do SARESP pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo.

Outros oito artigos, embora não tenham tratado especificamente do SARESP, podem ser considerados como estudos precursores do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo. Isso

porque apresentam e discutem estudos de avaliação realizados a partir de 1988 e que foram importantes para criar em São Paulo certa competência em relação ao que se pode chamar de avaliação de rendimento escolar nos sistemas de ensino (INEP, 2001, p. 59).

Dentre os trabalhos levantados e relacionados pela Fundação Carlos Chagas, sob a coordenação de Barreto e Pinto (2001), consta o artigo: “Desenvolvimentos de projetos de avaliação do sistema educacional no Estado de São Paulo” em que a autora, Bernadete Gatti (1996), apresenta e discute as experiências de avaliação



realizadas nos anos de 1987, 1988 e 1989 de um possível Sistema Nacional de Avaliação proposto pelo MEC, com apoio do Banco Mundial, e as experiências de avaliação realizadas nos Estados da Federação, entre elas, destaca a avaliação da rede pública estadual Paulista no ano de 1992 num primeiro movimento de implantar um sistema de avaliação de rendimento escolar no âmbito da Secretaria de Educação de São Paulo vinculada, no momento, ao Projeto das Escolas-Padrão. Tal artigo, embora não trate especificamente sobre o SARESP, mas ao contextualizá-lo no cenário nacional possibilita que compreendamos melhor a trajetória histórica e política do SARESP.

Os estudos pioneiros realizados sobre os sistemas de avaliação de rendimento escolar nesta década sinalizaram que

(...) é importante que o sistema gere e processe informações que possibilitem melhor fundamentar a tomada de decisões quanto à formulação e implementação de políticas públicas. Revela também que a avaliação de monitoramento nos estilos Saeb, Saresp e Paemg não tem se revestido da conotação concorrencial e do caráter competitivo, que foi muito acentuado nas experiências de outros países, o que sinaliza para as limitações da aplicação de um modelo que utiliza testes e publica os resultados dos alunos por escola, tendo em mira, sobretudo, a orientação dos consumidores da mercadoria educacional. (INEP, 2001, p. 61).

Para a compreensão do estado do conhecimento sobre o SARESP na década seguinte, do período de 2000 a 2012, realizamos um levantamento de teses e dissertações produzidas e defendidas no interior das Universidades localizadas no Estado de São Paulo, a saber: Universidade de São Paulo, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Universidade Federal de São Paulo, Universidade Estadual de Campinas, Universidade Federal de São Carlos, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Universidade de Taubaté e Universidade São Francisco, visto que tal objeto de estudo foi mais amplamente discutido e produzido nas universidades localizadas no Estado de São Paulo.

De 2000 a 2012, encontramos vinte e oito trabalhos, dos quais três são teses de doutorado e o restante são dissertações de mestrado. A maioria das pesquisas encontradas sobre o tema foi realizada nos de 2006, 2007 2008. A maioria das

pesquisas desenvolvidas até 2007 possibilita visualizar o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo, como um instrumento iminente para o direcionamento do currículo escolar. Tal fato se concretiza posteriormente, pois a partir do ano de 2007 uma série de resoluções entram em vigor, entre elas, as resoluções que dispõem sobre a proposta curricular do Estado de São Paulo para o Ensino Fundamental e Médio.


Os resultados do SARESP de 2005 são responsáveis pela implantação de uma proposta curricular organizada pelos *Programas Ler e Escrever*, destinado às séries iniciais do Ensino Fundamental e *São Paulo faz escola* destinado às séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, além disso, cria-se o Índice de Desenvolvimento da educação do Estado de São Paulo, o IDESP, conforme explicitado no Caderno do Gestor, publicado pela SEE-SP em 2010:

A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, desenvolve desde de 2007, uma política educacional articulada em quatro grandes eixos: Implantação de uma base curricular comum para todas as escolas da rede estadual, organizadas pelos programas: ler e escrever (Ensino Fundamental – Ciclo I), São Paulo faz escola (Ensino Fundamental – Ciclo II e Ensino Médio); Avaliação e metas de qualidade, com a completa reformulação do Saresp e a criação do Índice de Desenvolvimento da educação do Estado de São Paulo (Idesp), que fixou metas de qualidade por escola e por segmento de ensino (...); Programa de incentivo aos profissionais da educação e mais qualidade na escola, com inovações nas carreiras (...) (caderno do Gestor, 2010, pp. 6-7).

Portanto, o que sinalizavam as pesquisas realizadas até o ano de 2007 sobre o SARESP como fator de indução sobre currículo nas escolas se concretizou efetivamente através dos textos legais e pelos documentos baixados pela SEESP.

Destacamos, ainda, as pesquisas de Machado (2003) e de Bauer (2006), que contribuíram para a ampliação da compreensão a respeito do SARESP para a definição de políticas de gestão na educação da rede de ensino estadual paulista, pois ambas discutem os usos dos resultados do SARESP para a definição de ações por parte das Diretorias Regionais de Ensino.

Machado (2003) faz uma análise da utilização dos resultados SARESP, do ano de 2000, como instrumento para direcionar as ações no nível das Diretorias de Ensino, visando à



melhoria da qualidade do ensino público. Nesse trabalho, a autora detalha e aprofunda a análise sobre o contexto de implantação e as principais características do SARESP e da utilização dos resultados da avaliação de 2000 pelas Diretorias de Ensino e assinala que o SARESP tem possibilidade de ser um instrumento para direcionar ações e políticas visando construir a qualidade do ensino nas escolas públicas estaduais, por estar alicerçado nos testes de rendimento dos alunos. Porém, destaca que o mesmo tem sido utilizado muito mais para dar visibilidade a esses resultados por escolas, estabelecendo um *ranking* que gera a comparação entre as escolas e enfatiza que, desse modo, as escolas e as Diretorias de Ensino são impossibilitadas de refletir sobre as condições nas quais os rendimentos dos alunos são alcançados e de propor iniciativas, ações e alternativas que viabilizem a construção de uma escola pública de qualidade.

Bauer (2006), ao pesquisar o uso dos resultados do SARESP na formulação de ações de formação de professores no âmbito das diretorias regionais da capital paulista, cujo problema que guiou as reflexões foi a análise sobre em que medida os resultados da avaliação sistêmica subsidiam a formulação de políticas de formação docente, aponta que os dados analisados sinalizaram que o uso dos resultados do SARESP para a elaboração de ações de formação docente depende da equipe responsável por essa formação no âmbito da diretoria e que as equipes tinham dificuldades no entendimento dos resultados da avaliação, fato que poderia ser uma das explicações para a diferenciação das ações observadas entre as diretorias. Também identificou que muitas das ações realizadas nas diretorias são desdobramentos de atividades de formação definidas pela SEE, para toda a rede de ensino, indicando, a partir de 2002, uma tendência à centralização das ações de formação. Também foram percebidas algumas iniciativas das diretorias na busca de ações de formação balizadas pelas necessidades dos professores evidenciadas pelos resultados da avaliação.

A partir de 2007, as pesquisas sobre o SARESP se intensificaram e trouxeram elementos diversificados para a compreensão desse objeto de estudo. Um exemplo é o estudo de Freire (2008), que retoma a discussão sobre o impacto do SARESP no interior das escolas. Com base em um estudo de caso, estuda as vicissitudes


provocadas pelo SARESP na dinâmica de uma escola da rede estadual da Grande São Paulo, no decorrer do processo avaliativo do ano de 2005. O objetivo foi investigar o percurso que foi trilhado pela escola, além de apreciar sua eventual articulação com os objetivos traçados pela SEE. Ao finalizar este estudo, a autora verificou que a avaliação externa não mantém um diálogo com a cultura de avaliação da escola, tão necessária para que a educação em nosso Estado trilhe um caminho em busca da qualidade e sinaliza a necessidade do aprofundamento desta questão.

Chiste (2009), ao investigar a repercussão do resultado positivo de seus alunos nas avaliações do SARESP em duas escolas no ano de 2007, realizou um apontamento importante de alguns fatores e ações que contribuem para o bom rendimento destas escolas: grupo de professores efetivos trabalhando na escola há muitos anos e de maneira coesa, busca por resultados que traduzem os esforços dos docentes e dos alunos; reuniões com professores e gestores para reavaliar e discutir estratégias pedagógicas; diretores e coordenadores atuantes, servindo de ligação entre anseios dos alunos, da comunidade e os da escola.

A tese de Paulo Henrique Arcas (2009) favoreceu a ampliação da compreensão acerca dos estudos sobre o SARESP ao investigar as implicações da progressão continuada e do SARESP na avaliação escolar. Com o objetivo de identificar e analisar eventuais alterações ocorridas na avaliação, induzidas pela implantação dessas medidas, o autor realizou o levantamento de pesquisas acadêmicas acerca dos temas tratados, aplicou questionários e realizou entrevistas com professores coordenadores de escolas de uma Diretoria de Ensino da rede estadual paulista e, após a análise dos dados, concluiu que a Progressão Continuada e o SARESP estão refletindo na avaliação escolar. Contudo, identificou-se que a Progressão Continuada tende a influenciar mais o discurso do que as práticas avaliativas e enfrenta maior resistência do professorado.

Segundo o autor

O SARESP tem assumido, gradualmente, o papel de orientador de práticas escolares, sendo utilizado no planejamento e replanejamento das escolas. Tem repercutido nas práticas avaliativas, induzindo ao fortalecimento de uma concepção de verificação escolar, em detrimento da avaliação formativa, potencializada pela progressão continuada. O dilema causado pela convivência dessas medidas evidencia um confronto entre a lógica da avaliação



formativa com práticas tradicionalmente desenvolvidas nas escolas, que tendem a restringir a avaliação à medida de resultados, com fim classificatório. O SARESP, ao servir como referência para organização das práticas escolares e avaliativas, potencializa a tensão entre a avaliação tradicional e a avaliação formativa. Devido à importância que tem adquirido na política educacional, evidenciou-se a tendência em tornar-se gradativamente, indutor do trabalho escolar. (Arcas, 2009, p. 09).

Alves (2010) investigou como professores de duas escolas do município de Guarulhos agiam sob os efeitos do SARESP, segundo ele, importante ferramenta de gestão administrativa da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Para compreender a produção do cotidiano desses sujeitos, foi utilizada a perspectiva de Michel de Certeau, analisando o uso de *táticas*, ou seja, de usos cotidianos que se distanciam ou apropriam das normativas do exame, considerado, na pesquisa como uma *estratégia* do Estado para o controle do trabalho docente. Os resultados indicaram um grande desconhecimento dos professores das duas escolas em relação a essa medida estatal e também mostraram que eles já conheciam muitas maneiras de lidar com ela, sendo que algumas eram consensualmente vistas como legítimas pela grande maioria, como os simulados aplicados com frequência, a utilização de questões de provas antigas e os estímulos à adesão discente à prova. Porém, as escolas diferiram no que dizia respeito à mobilização da equipe pedagógica como um todo para um uso bem sucedido e contínuo dessas *táticas*. O autor aponta, pois, que ainda é preciso refletir sobre a utilização dos seus resultados.

Camba (2011) pretendeu, com sua pesquisa, disponibilizar um leque de vetores como (re)orientadores dos rumos da política apontando especificidades do processo de implementação de uma política, para tanto analisou a trajetória da elaboração e implementação da política de avaliação no Brasil com foco no SARESP, através da descrição e análise de três gestões governamentais que, no período de 1995 a 2010, elaboraram e implementaram a política de avaliação. Essa periodização permitiu reconhecer os momentos de iniciação, desenvolvimento e consolidação e, simultaneamente, em que medida cada uma das gestões, foram imprimindo ajustes e criando dispositivos de (re) orientação e/ou fortalecimento de seus propósitos vinculados a criar uma cultura de avaliação e fornecer subsídios para discutir a

melhoria da qualidade da educação. A autora concluiu que o instrumento instalou-se de forma permanente e que a política do SARESP se consolidou.

Em suma, os estudos realizados até 2007 sinalizavam o SARESP como fator de indução sobre o currículo nas escolas, já os estudos realizados após 2007 apontavam o SARESP como orientador de práticas escolares e fator de legitimação das mesmas nas Diretorias de Ensino.

Considerações finais

Tanto a trajetória histórica do SARESP, das políticas públicas que decorreram dos resultados, evidenciados por essa avaliação sistêmica, quanto o panorama dos estudos realizados cujo objeto foi o SARESP, nos permite ampliar a compreensão de como esse sistema foi se configurando na rede pública do Estado de São Paulo, se tornando direcionador de políticas públicas, tendo sempre como alvos as unidades escolares e, ainda, de como o próprio SARESP foi sendo legitimado, ao longo dos anos, nas Diretorias de Ensino e nas escolas, cada qual a seu modo.

Nesse sentido, salientamos a necessidade de se compreender as maneiras pelas quais as equipes escolares se relacionam, legitimam ou não, resistem ou modificam suas práticas escolares, diante da política do SARESP, pois entendemos que o SARESP, com quase duas décadas de existência, está consolidado como política pública, e está presente na história cotidiana da educação paulista, nas instituições escolares e as maneiras de como ele se manifesta nas práticas escolares ainda é, segundo Frago (1996) uma “caixa preta” a ser aberta e investigada.

Referências bibliográficas:

ALVES, C. (2010). *Táticas docentes frente aos efeitos do SARESP*. São Paulo, Dissertação: UNIFESP.

ARCAS, P. (2009). *Implicações da Progressão Continuada e do SARESP na avaliação escolar: tensões, dilemas e tendência*. São Paulo, Tese: PUC.

AZANHA, J. (1990 – 1991). *Cultura escolar brasileira: um programa de pesquisas*. In: Revista da USP. São Paulo, nº 8, p. 65 – 69, Dez./Fev.

BAUER, A. (2006). *Uso dos resultados do SARESP: o papel da avaliação nas políticas de formação docente*. São Paulo, FEUSP.

BITAR, H. A. et al. (1998). CONHOLATO, Maria Conceição e FERREIRA, Maria José do Amaral.(coord.). *O Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de São Paulo: Implantação e Continuidade*. Ideias, São Paulo, n.30, p. 9-20.

BRASIL, LDB. Lei nº. 9.394. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília.

CAMBA, M. (2011). *As políticas de avaliação do rendimento escolar e as interfaces na esfera nacional e estadual: análise do SARESP como política de avaliação no Estado de São Paulo, Brasil*. São Paulo, Tese: UNICAMP.

CATANI, D. (2009). GALLEGO, Rita de Cassia. *Avaliação*. Editora Unesp. São Paulo.

CHISTE, M. C. SARESP (2009). *Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estão de São Paulo: repercussão do resultado positivo em duas escolas no ano de 2007*. Dissertação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

ESCOLANO, A. B. FRAGO, A. V. (2001). *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. (Tradução: Alfredo Veiga Neto). 2ª Ed. Rio de Janeiro: DP&A.

FRAGO, A. (1996). *Culturas escolares, reformas e innovaciones: entre la tradición y el cambio*. VIII Jornadas Estatales Forum Europeo de Administradores de la Educación, Murcia.

FREIRE, L. (2008). *SARESP 2005: as vicissitudes da avaliação em uma escola da rede estadual*. São Paulo, Dissertação: FEUSP.

GALLEGO, R. (2008). *Tempo, temporalidades e ritmos nas escolas primárias públicas em São Paulo: heranças e negociações (1846-1890)*. São Paulo, Tese: FEUSP.

MACHADO, C. (2003). *Avaliar as escolas estaduais para que? Uma análise do usos dos resultados do SARESP*. São Paulo, FEUSP.

SÃO PAULO. (2010). Secretaria de Estado da Educação. *Caderno do Gestor: gestão do currículo na escola*. São Paulo: SEESP/ SP.

_____. (1997). Secretaria de Estado da Educação. *Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo*.

_____. (1991). Decreto Nº. 34.035. *Institui o Projeto Educacional Escola-Padrão*.

_____. (2007). Resolução SE Nº. 86. *Institui, para o ano de 2008, o Programa “Ler e Escrever”, no Ciclo I das Escolas Estaduais de Ensino Fundamental das Diretorias de Ensino da Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo*.

_____. (2007). Resolução SE Nº. 88. *Dispõe sobre a função gratificada de Professor Coordenador*.

_____. (2008). Resolução SE nº. 74. *Institui o Programa de Qualidade da Escola – PQE*.

_____. (2008). Resolução SE Nº. 76. *Dispõe sobre a implementação da proposta curricular do Estado de São Paulo para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio*.

SCORZAFAVE, L. (2011). *As avaliações externas no Brasil*. São Paulo: USP.

Desafios da Avaliação no Ensino Superior: um exame dos discursos presentes em periódicos educacionais brasileiros (2000-2010)

Dislane Zerbinatti Moraes

Faculdade de Educação da USP

dzmoraes@usp.br

Rita de Cassia Gallego

Faculdade de Educação da USP

ritagallego@usp.br

Vivian Batista da Silva

Faculdade de Educação da USP

vivianbs@yahoo.com

Resumo:

A comunicação aqui proposta visa a apresentar os dados da produção científica sobre o tema da avaliação no Ensino Superior, publicada em periódicos brasileiros no período de 2000 a 2010, como fruto dos dados da pesquisa que integra o Projeto de Pesquisa *Avaliação, Ensino e Aprendizagens no Ensino Superior em Portugal e no Brasil: Realidades e Perspectivas* (PTDC/CPE-CED/114318/2009), vinculado à Universidade de Lisboa, sob a coordenação geral do professor Domingos Fernandes. Participam do Projeto quatro universidades portuguesas (Universidade de Lisboa, Universidade de Coimbra, Universidade do Minho e Universidade de Évora) e três brasileiras (Universidade de São Paulo – USP, Universidade do Estado do Pará – UEPA, e Universidade da Amazônia – UNAMA). Discute-se nesta oportunidade como essa temática se constitui pauta entre os especialistas da área, ou seja, entre os pesquisadores que, na maior parte das vezes, são professores universitários. Quando se começa a pensar sobre as questões de avaliação no ensino superior? O que diferencia as discussões mais amplas sobre a avaliação educacional daquelas que

atentam especificamente para o que acontece nas universidades e faculdades? Que preocupações estão presentes nos estudos sobre avaliação no ensino superior? Que práticas são criticadas? Que práticas se quer inspirar? Quais os principais desafios enfrentados? Para responder questões como essas, selecionamos revistas educacionais, considerando sua representatividade no meio acadêmico. Os quatro títulos com os quais trabalhamos aproximam-se por serem publicações com vocação para o debate acadêmico e sensibilidade quanto às demandas sociais, com ênfase nos estudos educacionais. Um desses títulos são os *Cadernos de Pesquisa*. Outras revistas pesquisadas estão voltadas à difusão da produção realizada entre os investigadores de expressão no campo acadêmico educacional. São: *Educação e Pesquisa*, *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior* e *Revista Brasileira de Educação*.

Palavras-chave: ensino superior; avaliação; periódicos educacionais

Abstract:

The communication proposal aims to present the data of the scientific production on the subject of the evaluation in Higher Education, published in Brazilians Journals of Education in the period of 2000 the 2010, as fruit of the data of the research that integrates the *Project of Research Evaluation, Education and Learnings in Higher Education in Portugal and Brazil: Realities and Perspectivas* (PTDC/CPE-CED/114318/2009), tied with the University of Lisbon, under the general coordination of the professor Domingos Fernandes. They participate of the Project four Portuguese universities (University of Lisbon, University of Coimbra, University of the Minho and University of Évora) and three Brazilians universities (University of São Paulo - USP, University of the State of Pará - UEPA, and University of Amazônia - UNAMA). It is argued in this chance as this thematic one if it constitutes guideline enters the specialists of the area, that is, between the researchers who, to a great extent, are university professors. When it is started to think on the evaluation questions about Higher Education? What it differentiates the quarrels amplest on the educational evaluation of that they attempt against specifically for what it happens in the

universities and colleges? That concerns are presents in the studies on evaluation in Higher Education? Which practical is criticized? Which the main faced challenges? To answer these questions, we select Journals of Education, considering its representation in the half academic. The four headings with which we work are come close for being publications with vocation for the academic debate and sensitivity how much to the social demands, with emphasis in the educational studies. They are: *Cadernos de Pesquisa, Educação e Pesquisa, Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior e Revista Brasileira de Educação.*

Keywords: higher education, evaluation, educational journals

A comunicação aqui proposta consiste nos primeiros esforços de apresentar os dados da produção científica sobre o tema da avaliação no ensino superior, publicada em periódicos brasileiros no período de 2000 a 2010. O que se quer é investigar como essa temática se constitui pauta entre os especialistas da área, ou seja, entre os pesquisadores que muitas vezes são professores universitários. Quando se começa a pensar sobre as questões de avaliação no ensino superior? O que diferencia as discussões mais amplas sobre a avaliação educacional daquelas que atentam especificamente para o que acontece nas universidades e faculdades? Que preocupações estão presentes nos estudos sobre avaliação no ensino superior? Que práticas são criticadas? Que práticas se quer inspirar? Para responder questões como essas, selecionamos revistas educacionais, considerando sua representatividade no meio acadêmico. Os quatro títulos com os quais trabalhamos aproximam-se por serem publicações com vocação para o debate acadêmico e sensibilidade quanto às demandas sociais, com ênfase nos estudos educacionais. Um desses títulos são os *Cadernos de Pesquisa*. Outras revistas pesquisadas estão voltadas à difusão da produção realizada entre os investigadores de expressão no campo acadêmico educacional. *Educação e Pesquisa, Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior e Revista Brasileira de Educação.*

Este trabalho de levantamento e análise bibliográfica se integra ao Projeto de Pesquisa *Avaliação, Ensino e Aprendizagens no Ensino Superior em Portugal e no Brasil: Realidades e Perspectivas* (PTDC/CPE-CED/114318/2009), proposto pela Universidade de Lisboa, sob a coordenação geral do professor Domingos Fernandes. Participam do Projeto quatro universidades portuguesas (Universidade de Lisboa, Universidade de Coimbra, Universidade do Minho e Universidade de Évora) e três brasileiras (Universidade de São Paulo – USP, Universidade do Estado do Pará – UEPA, e Universidade da Amazônia – UNAMA). O principal objetivo do projeto é conhecer e compreender as práticas de ensino e de avaliação e processos de participação dos estudantes no desenvolvimento de suas aprendizagens no ensino superior, em contextos reais de sala de aula. Além da identificação da bibliografia especializada, os pesquisadores envolvidos estão em processo de coleta de dados, sendo esses compostos por entrevistas com professores, questionários aos alunos e observações de aulas em diferentes cursos do Ensino Superior.

Fundamenta o projeto o reconhecimento de que há uma diversidade de perspectivas e abordagens em relação ao domínio científico da avaliação, assim como diferentes entendimentos do que seja o ato de avaliar em sua dimensão prática. Assim, caberia um esforço investigativo procurando discernir e clarificar os sentidos atribuídos à avaliação nos sistemas de ensino, evitando-se dogmatismos e ortodoxias ontológicas, epistemológicas ou metodológicas de qualquer espécie. De acordo com Fernandes:

É importante que se compreenda que a avaliação é, em boa medida e em muitas situações concretas, uma construção social complexa que envolve pessoas que funcionam em determinados contextos, com suas práticas e políticas próprias, e que envolve a natureza do que está a ser avaliado que, por sua vez, também tem as suas finalidades, lógicas e políticas próprias. (2008, p.5)

Parece-nos que este trabalho com os textos produzidos na área é um importante ponto de partida, pois permite mapear como o discurso acadêmico é produzido e, ao

mesmo tempo, produz aquilo que se espera das práticas de avaliação no Ensino Superior. As revistas aqui examinadas são instâncias de debate intenso e são lugares nos quais pesquisadores e professores universitários expõem suas perspectivas de compreensão das práticas de avaliação no ensino superior. A análise dos periódicos indica que até os anos 2000 esse tema era mais raramente tratado entre os especialistas da área, que falavam sobretudo sobre a avaliação nos níveis mais elementares de ensino. Ao examinarmos artigos publicados na primeira década do século XXI estamos atentas justamente para um momento em que a avaliação no Ensino Superior começa a se configurar como tema de interesse, ganhando visibilidade cada vez maior entre os educadores. Afinal, quem fala sobre a temática? O levantamento realizado nos quatro periódicos aqui escolhidos mapeia as iniciativas e os discursos que dão vida à avaliação no Ensino Superior como tema de debate no campo. Começamos o exame do material considerando os textos localizados na revista onde as preocupações com os rumos da educação são mais evidentes.


O periódico *Cadernos de Pesquisa* é uma publicação mantida pela *Fundação Carlos Chagas*, instituição privada sem fins lucrativos dedicada à seleção e à pesquisa na área de Educação, com sede em São Paulo. A *Fundação Carlos Chagas* foi fundada em 1964, com o objetivo de preparar exames vestibulares de ingresso ao Ensino Superior, e passou a atuar, também, na seleção de recursos humanos para órgãos públicos e empresas privadas. Sua história de projeção como centro de pesquisas deu-se a partir dessa atividade prática de caracterização socioeconômica de candidatos e de avaliação de competências. Em 1971, foi criado o *Departamento de Pesquisas Educacionais*, com pesquisadores associados promovendo projetos de investigação voltados para a relação da educação com os problemas e perspectivas sociais do país. No mesmo ano, inicia-se a publicação dos *Cadernos de Pesquisa*, nos quais passa a ser veiculado amplo espectro de investigações interdisciplinares de temas emergentes e de estudos e pesquisas que propiciam o debate, com especial atenção às políticas públicas de educação. Nesse longo período, o grupo de pesquisadores envolvido com a publicação tem buscado o equilíbrio entre o compromisso de trazer, em cada número, notícias de pesquisas originais, e, portanto, expressar a produção do *Departamento de Pesquisa*

Educacionais da Fundação Carlos Chagas, e receber a colaboração de investigadores externos associados a outras instituições de pesquisa e universidades, através de demanda induzida ou proposta por autores independentes. Pretende atingir, assim, um público de interesses diversificados, não só em relação à área de educação, mas também na área de gênero, relações étnico-raciais, e outros temas que espelham as questões políticas e sociais do momento. (AUAD, 1998).

Durante as décadas de 1970, 1980 e 1990, os autores publicados abordaram o tema da avaliação tomando como objeto de estudo os modos de avaliar as competências dos estudantes, o currículo e material didático-instrucional, com ênfase nas questões de acesso à universidade, aprovação, reprovação e evasão, desempenho linguístico, rendimento escolar, instrumentos de medidas e objetivos instrucionais, eficiência do sistema nos níveis da educação básica (ensino fundamental e médio). Dois espaços de aplicação de avaliação, as destinadas à avaliação do professor e das instituições, sobretudo no nível Ensino Superior, enfrentavam resistências relacionadas a motivos corporativos, e apoiadas na crítica em relação à ausência de um modelo de avaliação adequado à realidade brasileira. Estudos sobre as metodologias de obtenção de dados para avaliação, com discussões sobre os métodos quantitativos, qualitativos e pesquisa participante (pesquisa/ação) também se constituíram em temas privilegiados pelos investigadores.

Nesse período, o tema da avaliação se consolida como um objeto de investigação, surgindo discussões sobre a relevância desses estudos para a melhoria da qualidade dos projetos e sistemas educacionais. Porém, ainda em 1992, em artigo de balanço da produção sobre avaliação nos *Cadernos de Pesquisa*, Heraldo Marelím Vianna afirmava:

(....) inexistente em nosso contexto uma cultura da avaliação, mas por pressão das autoridades educacionais e das grandes agências financiadoras, a avaliação começa ser considerada uma necessidade de primeira grandeza. Há, contudo, falta de



elementos qualificados para o exercício da avaliação, salvo algumas exceções.” (Cadernos de Pesquisa, 80, p. 102).

Identificamos cinco artigos entre os anos de 2000-2010, abrangendo as seguintes temáticas: a) estudos sobre a política de avaliação do Ensino Superior através do Exame Nacional de Cursos (2 artigos); b) investigações sobre o rendimento de alunos ingressantes na Universidade pelo sistema de cotas reservadas à etnia negra (2 artigos); c) apresentação de pesquisa com cooperação internacional (UFRGS, UFPel e Universidade de Aveiro) identificando a percepção dos estudantes sobre a relevância de avaliações institucionais na universidade (1 artigo).

Quanto à natureza dos artigos, em um deles a autora analisa o Sistema Nacional de Avaliação Educacional, de modo teórico, buscando referências na literatura científica. Vale frisar que a partir dos anos finais da década de 1990, há um aumento significativo dos instrumentos avaliativos utilizados pelo Estado brasileiro com vistas a controlar o desempenho dos alunos nos diferentes níveis de ensino, inclusive no Ensino Superior, discussões essas que ocupam um espaço expressivo não só nesse periódico, mas nos demais. Os outros quatro textos utilizaram entrevistas abertas, questionários socioculturais e documentação acadêmica de desempenho escolar para desenvolverem as pesquisas. Dois textos, entre esses, tratam de maneira extensiva da questão metodológica para a obtenção e análise dos dados quantitativos e qualitativos. Cada qual segue perspectiva metodológica diferente. Um deles, produzido por pesquisadores do campo da estatística, apresenta nova metodologia fundamentada em medidas de diversidades proposta por Rao e na utilização de U-estatísticas. Com base na variável “ganho relativo”, propõem testes de homogeneidade para avaliar se existe diferença no desempenho entre estudantes segundo alguns agrupamentos (sexo, formação em escola pública ou particular, características socioeconômicas). O outro estudo que aborda a percepção de estudantes sobre a avaliação baseou-se na análise de respostas a questões abertas.

Foram organizadas categorias segundo o seu significado, com apoio de dispositivo informático.

O segundo periódico selecionado para esta análise é *Educação e Pesquisa*, **que é** uma revista trimestral da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, uma das mais renomadas universidades brasileiras e da América Latina. Tem sido editada ininterruptamente desde 1975, originalmente como *Revista da Faculdade de Educação* e com o título atual desde 1999. É uma publicação bastante conceituada que aceita, para publicação, artigos inéditos na área educacional resultantes de pesquisa de caráter teórico ou empírico, assim como revisões da literatura de pesquisa educacional. São publicados nesta revista artigos dos mais variados temas e comumente são realizados Dossiês temáticos, porém não foi localizado nenhum sobre Avaliação no Ensino Superior. Entre os anos 2000 e 2010, foram encontrados somente dois artigos que versam sobre a temática avaliação relativa ao nível Superior, sendo que todos discutem as políticas de avaliação externa, numa perspectiva política, publicados em 2006 e 2009. O primeiro, com autoria de Carmen Lúcia Dias, Maria de Lourdes Morales Horiguela e Paulo Sergio Marchelli é intitulado “Políticas para avaliação da qualidade do Ensino Superior no Brasil: um balanço crítico” (n. 32, set./dez/2006) e faz a análise por meio de revisão bibliográfica e de análise documental, acerca das origens do processo de avaliação, da sequência histórica dos debates políticos que definiram os programas de trabalho na área, das concepções metodológicas adotadas por esses programas, dos instrumentos de mensuração e acompanhamento que foram desenvolvidos e dos sistemas de indicadores criados para aferir a qualidade de ensino nas instituições, bem como do desempenho dos estudantes. No segundo artigo, “Avaliação e qualidade no Ensino Superior: os impactos do período 1995-2002” (n. 35, set./dez./2009), Giselle Cristina Martins Real discute os impactos que a política de avaliação da Educação Superior adotada no período de 1995 a 2002 proporcionou à construção da concepção de qualidade nas instituições de Ensino Superior de forma a compreender a sua lógica intrínseca.

No âmbito das discussões políticas acerca das avaliações institucionais, o autor José Dias Sobrinho é um dos mais citados nos artigos encontrados seja na *Educação e Pesquisa* seja em outros periódicos e foi quem produziu um número significativo de livros e artigos sobre essa temática, dos quais podemos destacar os seguintes livros: "Universidade e Avaliação. Entre a ética e o mercado" (Insular, 2002), "Avaliação. Políticas educacionais e reformas da educação superior" (Cortez, 2003) e "Dilemas da Educação Superior no mundo globalizado. Sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento?" (Casa do Psicólogo, 2005). Dias Sobrinho é professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISO (Universidade de Sorocaba) e professor titular aposentado da UNICAMP, onde atua na Pós-Graduação e é editor de uma revista voltada à temática da Avaliação no Ensino Superior desde sua primeira edição, 1996. O periódico *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior* é produzido por RAIES (Rede Brasileira de Avaliação Institucional do Ensino Superior), em parceria com a UNISO. Observa-se que a revista tinha sido publicada desde 1996 pela RAIES, sob o subtítulo "Revista de Rede de Avaliação da Educação Superior", e, a partir de 2007, em parceria com a UNISO, a legenda foi alterada para "Revista da Avaliação da Educação Superior", sendo financiada pelo CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico), agência do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI), que tem como principais atribuições fomentar a pesquisa científica e tecnológica e incentivar a formação de pesquisadores brasileiros. A produção desse periódico também é marcadamente política e ao se remeter a uma análise pedagógica essa é voltada, na maior parte das vezes, ao formato das avaliações institucionais e ao sistema de Ensino Superior. Foram encontrados esparsos registros e análises de experiências particulares, de modo geral, na formação técnica.

Foi possível, ainda, examinar os conhecimentos produzidos pelos chamados "especialistas", a partir de pesquisas realizadas na área da educação ou, mais especificamente, junto à sociologia educacional, à psicologia educacional, à filosofia educacional e outras áreas afins. Nessa perspectiva, o projeto incluiu também o levantamento, sistematização e exame de artigos publicados pela *Revista Brasileira de Educação*, uma publicação quadrimestral da ANPED (Associação Nacional de Pós-


Graduação e Pesquisa em Educação), em circulação desde 1995. Não se poderia deixar de mencionar aqui a atual e notável “complexificação” do campo dos educadores, configurada no significativo aumento do número de centros, reuniões, congressos, teses, dissertações e publicações educacionais, destacando-se os livros e os periódicos da área. Os esforços da ANPEd são indícios relevantes dessa tendência. Em 2002, ao avaliar e propor as atividades e seus vários grupos de trabalho, a Diretoria da Associação reafirmou, entre outros, o propósito de reunir pesquisadores, estudiosos e interessados na prática educacional, construir um espaço para expor várias perspectivas teórico-metodológicas presentes nos estudos da área, acompanhar e analisar a produção científica e os projetos de pesquisa, além de colaborar com a melhoria das disciplinas da Pós-Graduação e produzir bibliografia analítica. É nesse sentido que um dos artigos que trata da avaliação do Ensino Superior, ainda que não de uma forma central, é o de Maria de Lourdes Albuquerque Fávero (2002), no qual a autora apresenta e discute a origem, o desenvolvimento e a produção de um dos Grupos de Trabalho da ANPEd, sobre Política de Educação Superior.

Nem sempre o tema da avaliação comparece nos trabalhos relativos ao Ensino Superior, como é o caso do artigo de Ana Waleska sobre a história do Ensino Superior no Brasil (2000). As colaborações do texto são inegáveis, evidenciando uma preocupação mais presente na produção localizada na *RBE*, que é situar os princípios e as orientações políticas desse nível de escolarização. Em 2003, conjuntamente, Bernardete Gatti, Marli André, Osmar Fávero e Vera Maria Candau examinam o modelo de avaliação da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Ensino Superior). O artigo é emblemático de um tipo de preocupação que começa a se configurar entre os profissionais da área, já que a CAPES é um dos órgãos federais que financiam, apoiam e controlam o trabalho acadêmico no Brasil. A avaliação é aqui pensada para medir os resultados de um sistema de ensino que conta com uma pluralidade de instituições públicas e privadas, algumas com mais reconhecimento e condições de funcionamento do que outras. Discussão semelhante é tratada por José Silvério Baía Horta e Maria Célia Marcondes de Moraes em 2005, quando os autores escrevem sobre “O sistema CAPES de avaliação da pós-graduação: da área de

educação à grande área de ciências humanas”. O referido sistema de avaliação opera uma espécie de “fabricação” da identidade (Lawn, 2000) do ensino superior, regulando seus princípios e suas práticas. Os artigos publicados na revista, por sua vez, são instancias mediante as quais esses mecanismos de controle são expostos e examinados pelos profissionais da área, eles mesmos professores e pesquisadores do ensino superior. Esses artigos podem ser entendidos como respostas e até mesmo resistências que também participam da construção da identidade das práticas no ensino superior.

Com base nas considerações acima, pode-se afirmar que a *Revista Brasileira de Educação* colabora para construir o que Marilena Chauí, em artigo publicado no periódico em 2003, chama de nova perspectiva da universidade pública. É no âmbito das disputas travadas em torno do ensino superior que mais recentemente os autores Thiago Leitão, Gabriela Moriconi, Mariangela Abrão e Dayse Silva evidenciam os efeitos das medidas de controle da qualidade do Ensino Superior, ao examinarem o boicote dos estudantes aos exames de avaliação. As formas de se pensar, propor e viver o controle da qualidade do trabalho acadêmico também comparecem no artigo de Carlos Cury (2010), em que ele trata da pesquisa e a avaliação da pós-graduação em educação. De todos os artigos localizados, o de Maria Isabel da Cunha (2006) é o que mais se interroga sobre as práticas cotidianas da instituição, pensada assim não apenas na perspectiva do sistema de ensino. Em seu artigo intitulado “Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão”, a autora ajuda a compreender como as diretrizes políticas e educacionais são apropriadas por alunos e professores.

Buscando uma síntese, podemos dizer que, no conjunto de artigos selecionados, predominam perspectivas de investigação que problematizam a atuação estatal no âmbito da avaliação, tanto nos cursos de graduação como no nível de pós-graduação, e, portanto, denuncia-se o seu caráter de regulação e controle do Sistema de Ensino Superior, ao direcionar os objetos de investigação no plano da pesquisa e as práticas dos professores em relação ao currículo e objetivos de ensino, em detrimento de




iniciativas que favoreçam a utilização dos dados para a melhoria dos processos internos de gestão democrática, formação de professores, invenção de novos caminhos de produção de conhecimento e aperfeiçoamento das práticas de ensino e de aprendizagem. Em consonância a essa abordagem crítica, nos estudos voltados a temáticas específicas privilegia-se a análise com ênfase na figura do estudante universitário, buscando-se ampliar o conhecimento sobre as suas percepções acerca da avaliação institucional, bem como a respeito da possibilidade de fatores socioculturais, raça e etnia, sexo, formação em escola pública ou particular, culturas estudantis, sejam determinantes ou não do desempenho acadêmico. Nesse sentido, no próprio espaço acadêmico é possível identificar as tensões que recobrem o tema. Ao acompanhar as decisões políticas voltadas à avaliação das instituições e sua consequente classificação marcadamente a partir dos anos de 1990, compreende-se a ênfase dada a essa discussão nos anos de 2000 em diante, sendo, de modo geral, tecidas críticas aos modos de realização dessas avaliações.

Esse levantamento foi essencial para dar visibilidade à lacuna na produção sobre avaliação no Ensino Superior acerca das práticas avaliativas em sala de aula, das concepções dos professores ao avaliarem e dos alunos ao serem avaliados num determinado curso de graduação, fortalecendo a relevância do projeto em desenvolvimento. Os artigos da *Revista Brasileira de Educação, Educação e Pesquisa, Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior* e também os dos *Cadernos de Pesquisa* compõem um conjunto variado de produções. São instâncias diversas de produção, espaços de circulação e estratégias de apropriação do conhecimento sobre o tema da avaliação no Ensino Superior. Elas participam de um jogo de construção discursiva, fundamental para que se definam as diretrizes para a avaliação nesse nível de ensino e para as condições concretas de seu exercício sejam conhecidas e discutidas.

Referências Bibliográficas:

- AUAD, D. (1998). *Formação de professores: um estudo dos Cadernos de Pesquisa a partir do referencial de gênero*. São Paulo: Universidade de São Paulo: Faculdade de Educação.
- CHAUÍ, Marilena (2003). A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*, 24, 5-15.
- CUNHA, Maria Isabel. (2006) Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, 32, 258-271.
- CURY, Carlos R.J. (2010) O debate sobre a pesquisa e a avaliação da pós-graduação em educação. *Revista Brasileira de Educação*, v. 15, 43, 162-165.
- DIAS, Carmen Lúcia, HORIGUELA, Maria de Lourdes Morales, MARCHELLI, Paulo Sergio. (2006) “Políticas para avaliação da qualidade do Ensino Superior no Brasil: um balanço crítico”. *Educação e Pesquisa*, v. 32, 3, 435-464.
- DIAS SOBRINHO, José. Avaliação. (2003) Políticas educacionais e reformas da educação superior. São Paulo: Cortez.
- FÁVERO, Maria de Lourdes de A. (2002) GT Política de Educação Superior da ANPEDd: origem, desenvolvimento e produção. *Revista Brasileira de Educação*, 21, 115-126.
- FERNANDES, Domingos. *Avaliação do desempenho docente: desafios, problemas e oportunidades*. Lisboa: Texto Editores, 2008.
- GATTI, Bernardete; ANDRÉ, Marli; FÁVERO, Osmar e CANDAU, Maria. (2003) O modelo de avaliação da Capes. *Revista Brasileira de Educação*, 22, 137-144.
- GOMES, A. M. (2003). Exame Nacional de Cursos e Política de Regulação Estatal do Ensino Superior. *Cadernos de Pesquisa*, 120, 129-149.
- HORTA, José S.B.; MORAES, Maria Célia M. (2005) O sistema CAPES de avaliação da pós-graduação: da área de educação à grande área de ciências humanas. *Revista Brasileira de Educação*, 30, 95-116.
- LAWN, Martin. Os professores e a fabricação de identidades. In: NÓVOA, A.; SCHRIEWER, J. *A difusão mundial da escolar*. Lisboa: Educa, 2000.



LEITÃO, Thiago; MORICONI, Gabriela; ABRÃO, Mariangela; SILVA, Dayse. (2010) Uma análise acerca do boicote dos estudantes aos exames de avaliação da educação superior. *Revista Brasileira de Educação*. v. 15, 43, 21-44.

LEITE, D.; SANTIAGO, R; LEITE, M. C. L.; GENRO, N. M. B. POLIDORI, M. & BROILO, C. (2007) Estudantes e avaliação na universidade: um estudo conjunto Brasil-Portugal. *Cadernos de Pesquisa*, 132, 661-686.

MAIRA, R. P.; PINHEIRO, H. P.; PINHEIRO, A. de S. (2009) Heterogeneidade do desempenho de aluno da Unicamp, do ingresso à conclusão. *Cadernos de Pesquisa*, 137, 645-660.

MENDONÇA, Ana Waleska (2000) A universidade no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, 14, 131-150.

REAL, Giselle Cristina Martins. (2009) “Avaliação e qualidade no Ensino Superior: os impactos do período 1995-2002”, *Educação e Pesquisa*, v. 35, 3, 573-584.

SOUSA, S. M. Z. L. (2003) Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, 119, 175-190.

VELLOSO, J. (2009) Cotistas e não-cotistas: rendimento de alunos da Universidade de Brasília. *Cadernos de Pesquisa*, 137, 621-644.

VIANNA, H. M. (1992). Avaliação Educacional nos Cadernos de Pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*. 80, 100-105.

Prática de Ensino Supervisionada no 1.º e no 2.º Ciclo do Ensino Básico: o interesse dos alunos pela área de Estudo do Meio

Carina Ferreira

Externato Mãe de Deus

cpferreira@hotmail.com

António Almeida

Escola Superior de Educação de Lisboa

aalmeida@eselx.ipl.pt

Resumo:

A presente comunicação tem como principal finalidade relatar a Prática de Ensino Supervisionada desenvolvida no 2.º ano do Curso de Mestrado em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico, refletindo todo o percurso formativo, desafios, processos e desempenhos do quotidiano profissional experienciado.

Neste âmbito foi desenvolvida uma investigação com enfoque sobre o interesse dos alunos do 1.º Ciclo pela área disciplinar de Estudo do Meio, que procurou analisar se a intervenção afetou positivamente o referido interesse. Para tal foi aplicado um questionário antes e após a realização da prática (que teve a duração de seis semanas) a um grupo de vinte alunos, com idades entre os 8 e os 10 anos, que frequentavam no ano letivo 2012/2013 o 3.º ano de escolaridade, numa escola da área de Lisboa. O questionário implementado antes da intervenção permitiu efetuar uma avaliação diagnóstica acerca do interesse por esta área e da predisposição das crianças para investigar autonomamente determinados temas desta área disciplinar.

Os resultados, após realização de atividades práticas e experimentais, demonstram que o interesse por determinados temas de Estudo do Meio aumentou. Todavia, o interesse dos alunos por esta área não se alterou significativamente, o que pode

dever-se a um pré-conceito interiorizado nas crianças de que se trata de uma área difícil e que envolve aprendizagens com um certo grau de dificuldade.

Palavras-chave: Área de Estudo do Meio; interesse dos alunos; atividades práticas e experimentais

Abstract:

The present communication aims to report a study developed during Supervised Teaching Practice in the 2nd year of the Master of Teaching in 1.^o and 2.^o Cycles of Basic School, reflecting all the educational challenges, processes and performances of daily experienced professionals.

The research study was focused on the interest of the 1st Cycle students for the curriculum area of “Estudo do Meio”; we sought to examine whether the intervention positively affected that interest. For this purpose a questionnaire was applied before and after the teaching practice (which lasted for six weeks) to a group of twenty students, aged between 8 and 10 years, who attended the school year 2012/2013, 3rd grade, in a school in the Lisbon area. The questionnaire was implemented before the intervention and allowed performing a diagnostic evaluation about the interest in the mentioned area and the predisposition of children to independently investigate certain topics of this curriculum area.

The results have demonstrated that the interest in certain topics of this area increased when they involved practical activities and experiments. Simultaneously, the students' interest in the area of “Estudo do Meio” has not changed significantly, which may be due to a misconception in children that this is a difficult area and involves a certain degree of difficulty.

Keywords: Area of “Estudo do Meio”; children's interests; practical and experimental activities

A Área Curricular de Estudo do Meio

O Estudo do Meio (EM) é uma área disciplinar do 1.º CEB para a qual concorrem conceitos, métodos e técnicas das Ciências da Natureza –Biologia, Geologia, Física e Química – e das Ciências Sociais –Geografia, História, Economia e Sociologia. Esta área permite que os alunos adquiram conhecimentos e competências, desenvolvam e interiorizem atitudes e valores que os levam a compreender a realidade física e social que os rodeia, com respeito por todas as culturas e despertando a consciência de que somos cidadãos do mundo (Cardoso, 1998). Por isso, esta área contribui para a sua preparação enquanto cidadãos ativos de uma sociedade em mudança.

Deste modo, Roldão (2001) encara o EM como uma área de abertura para o futuro, apelando a todos os docentes para que promovam uma reflexão crítica sobre esta área disciplinar e sobre as práticas didáticas a ela associadas, na busca de estratégias e atividades adequadas aos alunos, com o intuito de contribuir não apenas para o seu empenho, mas também para o interesse e sucesso nesta área. Para tal, o programa de EM deve ser orientado de forma aberta e flexível, de modo a proporcionar aos alunos a conceção e o desenvolvimento de projetos e a realização de atividades investigativas de teor diferenciado. Este tipo de atividades promove a aquisição de conhecimentos, de métodos de estudo e estratégias de aprendizagem e, ainda, contribui para o desenvolvimento socioafetivo dos alunos.

Por esta razão, o referido programa apresenta uma estrutura disciplinar por alargamento progressivo, denominada por «*expanding horizons curriculum*». De acordo com este modelo, há uma progressão dos conteúdos a abordar, que se inicia pela exploração do meio próximo, da família, do presente, do eu, para um alargamento progressivo a contextos mais amplos (Roldão, 2001).

Embora o programa se apresente por blocos de conteúdos, seguindo uma determinada ordem, o documento da Organização Curricular e Programas para o 1.º CEB sugere que os professores “deverão recriar o programa, de modo a atender aos diversificados pontos de partida e ritmos de aprendizagem dos alunos, aos seus interesses e necessidades e às características do meio” (1998, p.108), podendo ainda

“alterar a ordem dos conteúdos, associá-los de diferentes formas, variar o seu grau de aprofundamento ou mesmo acrescentar outros” (Currículo Nacional do Ensino Básico, 2001, p. 76).

Porém, nas escolas, nem sempre esta área curricular é abordada com o merecido desenvolvimento, evocando os professores a necessidade de uma atenção maior à Língua Portuguesa e à Matemática, porque os conteúdos destas áreas são objeto de provas finais de avaliação.

O Estudo do Meio como área potenciadora do interesse das crianças

As crianças são seres com um interesse e uma curiosidade intrinsecamente naturais. Desde muito cedo, questionam sobre tudo o que as rodeia, pedindo explicações para o que observam e formulando perguntas como, por exemplo, as seguintes: “por que é que a lua não cai?”, “se os barcos são tão pesados, por que é que flutuam?” ou “as plantas são tortas porque alguém lhes mexeu?”⁵⁶.

Muitas destas perguntas são claramente do âmbito do EM, e cabe aos professores alimentar o fascínio e o interesse das crianças pelo mundo que as rodeia. De facto, as crianças em qualquer parte do mundo ficam intrigadas com problemas simples, quer sejam idealizados quer identificados no meio circundante. Num encontro de especialistas da UNESCO em 1983 afirmou-se que se o EM “incidir sobre tais problemas, explorando os caminhos que despertem o interesse das crianças, nenhuma outra disciplina será mais apelativa e excitante para elas” (Sá, 2002, p. 35).

Catita (2007) acredita que o uso pelas crianças de todos os seus sentidos, na descoberta do Meio Físico e Social, deve opor-se à tendência de um ensino que privilegie a receção passiva de informação verbal. Também Sá (2002) admite que “o interesse e a curiosidade natural da criança pelo ambiente próximo que habita faz da

⁵⁶ Estas questões foram colocadas por três alunos que frequentavam o 3.º ano de escolaridade durante a Prática de Ensino Supervisionada II.


exploração dos objetos, materiais e seres vivos uma pulsão genética como comprova a Psicologia do Desenvolvimento” (p. 36).

Muitos autores afirmam que a seleção de saberes/temas pode suscitar o interesse e a curiosidade dos alunos, desde que tenha como base as suas experiências pessoais. Miguéns, Santos, Simões & Roldão (1996) são da opinião que “é considerado desmotivador (quer para os alunos, quer para os professores) trabalhar assuntos que, aparentemente, não têm qualquer utilidade ou significado no presente e no futuro próximo” (p. 58).

Uma forma de consubstanciar algumas das ideias anteriores pode ser através do recurso à implementação, com alguma periodicidade, de atividades práticas e experimentais, relacionadas particularmente com as Ciências da Natureza. Lunetta (1991) considera que as atividades práticas contribuem de forma positiva para a compreensão de algumas perspetivas da natureza da ciência, para a progressão intelectual, concetual e de atitudes positivas das crianças para com a ciência. Já Sá, Veiga, Martins, Jorge & Teixeira (2003) sugerem que o ensino experimental das ciências é fundamental para o desenvolvimento dos chamados processos científicos, como o planificar e prever, executar procedimentos, fazer medições, observações, registar e explicar, interpretar e avaliar.

Portanto, pode-se considerar que as atividades práticas e experimentais não são simples manipulações físicas executadas de forma mecânica por imitação ou seguindo as instruções fornecidas pelo professor. Elas contêm uma forte intencionalidade, associada ao desenvolvimento mental do aluno, combinando o seu pensamento e conduzindo à aprendizagem. Por isso é que Williams, Rockwell e Sherwood (2003) afirmam que as atividades nesta área permitem “desenvolver espíritos investigadores (...) e não crianças que são simplesmente armazéns de informação” (p. 38).

Muitos autores são de opinião que mesmo que não se proporcione às crianças o contacto formal com o ensino das ciências, elas desenvolverão ideias acerca do mundo. Porém, essas ideias serão baseadas em observações casuais, de senso-comum, podendo até constituir-se como conceções erradas. É importante que os alunos sintam




necessidade de descobrir e explorar aspetos que surgem no quotidiano, quer através das atividades práticas em geral, quer das de índole mais experimental e de preferência inseridas na dinâmica do trabalho investigativo. Assim, para Reis (2008), este tipo de trabalho, “sempre que envolva a procura de soluções para problemas levantados pelo educador/professor ou pelas crianças, constitui um instrumento adequado ao desenvolvimento de capacidades como observar, classificar, prever, medir, interpretar, discutir, colaborar e comunicar”, (pp. 16-17), capacidades naturalmente potenciadas no decurso de atividades práticas.

Posto isto, no âmbito da área do EM (1.º CEB) e nas Ciências da Natureza (2.º CEB), o professor deverá desenvolver atividades impulsionadoras do desenvolvimento da criança, como por exemplo, questionar e facultar informações que estimulem a sua capacidade de pensar, ajudar e incentivar a procurar respostas para solucionarem os problemas com que se deparam, desafiando-as com ideias novas, obrigando-as a testar a exatidão das mesmas.

Metodologia

Esta investigação surgiu da necessidade pessoal de aumentar a visibilidade da área de Estudo do Meio (EM), alimentada por questões levantadas por um grupo de 20 alunos do 3.º ano de um Agrupamento de Escolas de Lisboa. Estes alunos levantavam questões pertinentes, relativamente aos conteúdos programáticos abordados, que não eram respondidas pelo professor cooperante, devido essencialmente a uma modalidade de prática pedagógica muito fechada às intervenções e curiosidades das crianças.

Assim, foi aplicado um questionário aos alunos com as seguintes finalidades: identificar as suas duas áreas disciplinares preferidas e as duas áreas de que não gostavam tanto; identificar os temas pelos quais tinham mais interesse e saber se, eventualmente, já tinham sentido curiosidade em pesquisar sobre eles; e ainda, identificar quais os modos como preferiam aprender EM na escola.



O questionário era constituído por um leque de perguntas fechadas com recurso a uma escala ordinal no caso dos temas (não gosto, gosto pouco, gosto mais ou menos, gosto muito e nunca ouvi falar). Os alunos podiam justificar as suas escolhas através da inclusão de espaços de resposta aberta. Com o objetivo de detetar eventuais erros na sua conceção, o questionário foi pilotado junto de um grupo de dez crianças que frequentavam um centro de explicações com idades compreendidas entre os 8 e os 10 anos, o mesmo leque de idades da amostra, e residentes no concelho de Vila Franca de Xira. As crianças reagiram de forma positiva às questões colocadas, não apresentando quaisquer dificuldades em responder, com a exceção de terem mencionado desconhecer alguns dos temas programáticos incluídos, situação previsível por os mesmos nunca terem sido abordados em contexto formal de aprendizagem.

No momento da aplicação do questionário, e indo de encontro das ideias defendidas por Tuckman (2000), todas as crianças foram informadas do objetivo da investigação, da proteção dos dados, da oportunidade para o esclarecimento ao longo da aplicação e das orientações especiais, uma vez que todo o questionário foi lido em voz alta. Os questionários foram passados com duas versões em que a ordem dos itens (áreas disciplinares e temas disciplinares) foi diferente. Pretendeu-se assim garantir que questões de ordem na apresentação dos itens não afetassem a seleção das respostas.

O questionário foi aplicado em dois momentos distintos: antes da intervenção propriamente dita e no final desta, na tentativa de verificar alguma mudança que pudesse ser explicada pelo teor da própria intervenção. No decurso desta foram realizadas oito atividades práticas, sendo uma de teor experimental pois envolvia o controlo de variáveis, tendo em conta os conteúdos programáticos contemplados na Prática de Ensino Supervisionada.

A primeira atividade proposta consistiu num trabalho de pesquisa, em grupo, sobre o tema dos animais. Para a sua concretização, disponibilizou-se aos alunos um guião do trabalho que continha os seguintes pontos: o que já sei; o que gostaria de saber, como vou pesquisar e como vou apresentar o trabalho. Disponibilizaram-se ainda alguns livros para pesquisa. A recolha de informação, em enciclopédias, atlas e internet, foi

realizada durante uma semana, com supervisão dos professores. No fim, cada grupo apresentou os trabalhos ao grande grupo, através de cartolinas.

A segunda atividade visou a observação de rochas em amostra de mão. Para isso, disponibilizaram-se seis amostras diferentes a cada grupo. O objetivo principal da atividade foi a sua identificação utilizando uma chave dicotômica, partindo das suas características.

A terceira atividade consistiu em verificar a permeabilidade de três tipos solos – argiloso, terra, arenoso-, verificando a sua cor, cheiro e textura. Para esta atividade, recorreu-se a material reciclável (garrafas de água de plástico), que serviram de recipientes para a execução da atividade.

Através destes trabalhos, pretendeu-se que os alunos desenvolvessem várias competências, não só de EM, mas também de Língua Portuguesa, nomeadamente através da pesquisa e seleção de informação pertinente e exposição oral das aprendizagens efetuadas.

Desenvolveram-se ainda na sala de aula a construção de um terrário, uma sessão com ímanes, outra com materiais de diferentes características (transparentes, opacos e translúcidos) para se observar o comportamento da luz e a construção da maquete do ciclo da água. Porém, não se procedeu a uma autoavaliação formal.

Todas as atividades descritas anteriormente, foram realizadas a pares e/ou em pequenos grupos (máximo de 4/5 alunos). Para cada uma foi, também, elaborado um guião de apoio, onde se forneciam informações acerca do procedimento que os alunos deviam seguir, bem como algumas questões, que os ajudavam a retirar conclusões. Ao longo da sua execução, o professor desempenhou o papel de tutor, isto é, um facilitador das aprendizagens que se pretenderam em parte autónomas.

Análise dos resultados

Para se proceder à análise dos resultados, optou-se por contabilizar as frequências de resposta dos alunos ao questionário. A partir destes dados construíram-se tabelas de

frequência e, para algumas perguntas, gráficos. As respostas abertas foram agrupadas em função do seu teor e algumas dadas reproduzidas. Estas foram quase sempre curtas, facto compreensível se atendermos à idade das crianças.

Da aplicação do questionário antes da intervenção (Quadro 1), verificou-se que as áreas disciplinares preferidas dos alunos foram a Expressão Física-Motora (13 alunos – 65%) e a Matemática (10 alunos – 50%). De entre as diversas áreas, o EM foi pouco escolhido (5 alunos - 25%). Ainda assim, os que o escolheram afirmaram que “era interessante”, permitia “aprender coisas novas” e “fazermos experiências”. Outros alunos, por sua vez, justificaram pelo interesse que alguns dos conteúdos desta área lhes despertavam.

De opinião contrária, 10 alunos assinalaram não preferir o EM, afirmando não gostar de alguns temas, métodos de trabalho a ela associados (ouvir os alunos, fazer cópias, ler o manual), nível de dificuldade, mas também por considerarem que “é chato e aborrecido”.

Quadro 1 – Preferências dos alunos face às Áreas disciplinares

Áreas Disciplinares	De que mais gosta		De que menos gosta	
	Frequência	%	Frequência	%
Português	4	20%	10	50%
Matemática	10	50%	7	35%
Expressões Artísticas	8	40%	8	40%
Estudo do Meio	5	25%	10	50%
Expressão Física-	13	65%	5	25%

No que diz respeito aos conteúdos programáticos, um número significativo de crianças afirmou não gostar ou gostar pouco de temas já abordados ou ainda por abordar. Como se previa, algumas disseram que não conheciam alguns deles, nomeadamente os ímanes e as atividades económicas.

O nível de pesquisa autónoma sobre os temas rondou os 58,6%, existindo alguns para os quais as crianças estavam mais despertas, razão pela qual, provavelmente, a pesquisa aumentava, como por exemplo em temas como “os animais” e “os astros”.

Analisando individualmente os questionários estabeleceu-se uma relação entre o interesse e o nível de pesquisa: os alunos pesquisavam apenas sobre os temas de que gostavam mais ou menos ou de que gostavam muito.

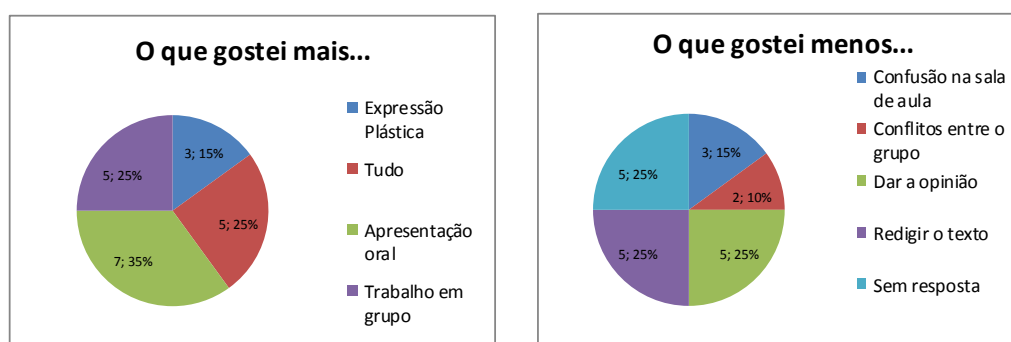
Quando se questionou as crianças sobre como gostavam de aprender EM, verificou-se uma grande diversidade de respostas (Quadro 2). Pensa-se que o facto de as crianças só conhecerem a metodologia de trabalho do professor titular da turma, impediu-as de optar por formas de aprendizagem mais dinâmicas.

Quadro 2– Análise da questão “na escola, como preferes aprender EM?” (inicialmente)

Atividade preferida	Frequência absoluta	Percentagem
Pesquisar na internet	3	15%
Realizar exercícios	3	15%
Ouvir o professor	7	35%
Fazer cópias/resumos	7	35%
Fazer experiências	2	10%
Ler livros	7	35%
Trabalhos de grupo	1	5%
Observar o que me rodeia	1	5%

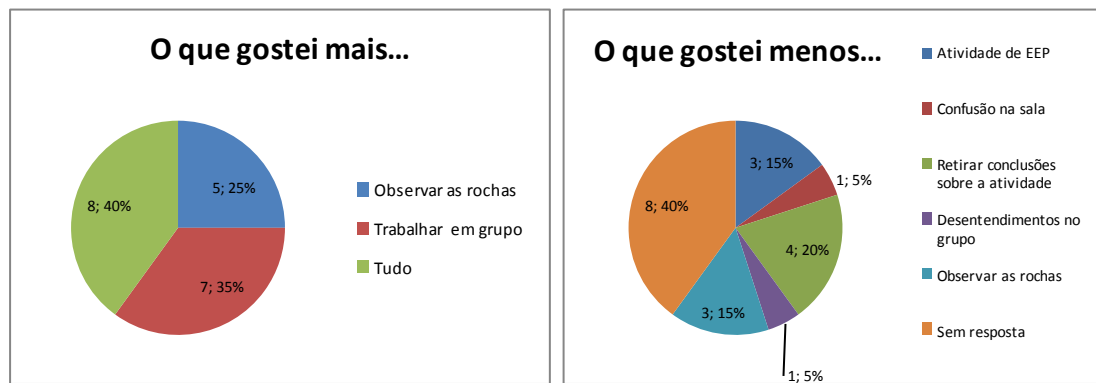
Tendo por base as ideias referidas anteriormente, na prática de ensino supervisionada privilegiaram-se as atividades práticas e experimentais para abordar os conteúdos de EM. Como já foi mencionado, a primeira atividade proposta foi um trabalho de pesquisa, em grupo, sobre o tema dos animais – à descoberta do meio natural. Dos resultados obtidos na auto avaliação dos alunos, obteve-se uma grande diversidade de respostas, tendo 5 alunos (25%) afirmado ter gostado de tudo, mas os restantes identificaram sempre algo mais ou menos positivo na atividade (Figura 1).

Figura 1 – Auto-avaliação da atividade “os animais”



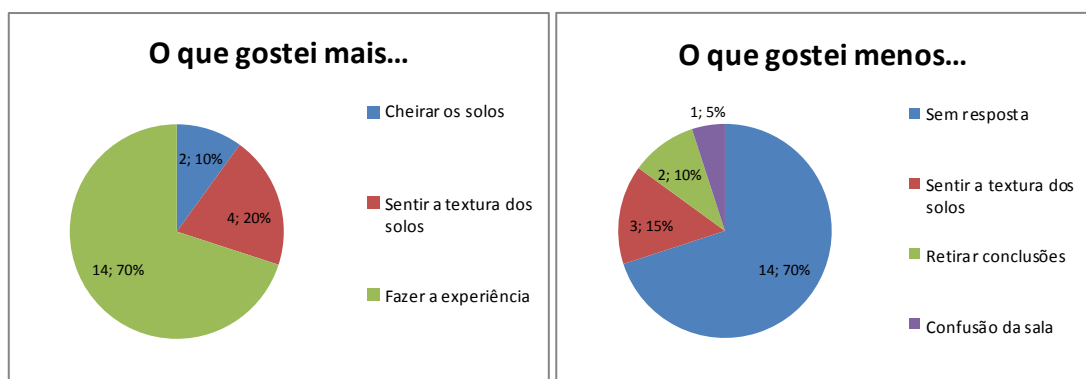
No que respeita à sessão prática de observação das rochas (Figura 2), 8 alunos (40%) referiram que gostaram de tudo, havendo um aumento em relação à atividade anterior. Em relação ao que assinalaram gostar menos, houve uma diversidade de respostas maior, percebendo-se, entre outros aspetos, que 3 alunos (15%) não gostaram de observar as rochas e outros 3 (15%) de posteriormente as moldar.

Figura 2 – Auto-avaliação da atividade “observação das rochas”



A terceira atividade teve carácter experimental e foi dedicada à permeabilidade dos solos. Analisando a auto e heteroavaliação dos alunos (Figura 3), constatou-se que a preferência dos alunos por esta atividade aumentou (14 alunos – 70%).

Figura 3 – Auto-avaliação da atividade “permeabilidade dos solos”



Ainda assim, alguns alunos apontaram aspetos negativos que decorreram não só do seu próprio comportamento, que conduziu a alguma “confusão na sala”, mas também da própria atividade, principalmente no que se refere à necessidade de “retirar conclusões”.

Se estabelecermos uma comparação entre os resultados apresentados acerca das três atividades (Quadro 3), pode verificar-se semelhanças no que se refere aos aspetos que os alunos gostaram menos. Estas razões comuns surgem, provavelmente, porque os alunos não estavam habituados a esta forma de trabalhar mais autónoma, pelo que talvez tivessem sentido dificuldades na retirada de conclusões ou na redação de um texto conclusivo sobre as aprendizagens que fizeram. De igual modo, porque raramente trabalhavam em grupo, houve a necessidade, no início, de acentuar as regras estipuladas para a sala de aula, nomeadamente no que se refere ao tipo de comportamentos esperados no decurso da realização deste tipo de atividades. Ainda assim, estas regras não foram totalmente interiorizadas e não foi raro ver surgir como análise negativa os motivos de “confusão na sala” e “conflitos entre o grupo”.

Quadro 3 – Quadro comparativo dos aspetos negativos avaliados pelos alunos

Atividade realizada	Confusão na sala	Conflitos entre o	Redigir o texto	Retirar conclusões
Os animais	3	2	5	0
Observar rochas	1	1	0	4
Permeabilidade dos	1	0	0	2

Não obstante, verificou-se o decréscimo no número de alunos que referenciam estas razões associadas ao que gostaram menos. Daí que seja legítima a seguinte pergunta: “será que se este tipo de trabalho com os alunos se prolongasse mais tempo, estes deixariam de referir estes motivos?”

No final do período de intervenção aplicou-se novamente o questionário, tal como já tinha sido referido. Ao contrário do que se esperava, mais de metade da amostra de

alunos continuou a não preferir a área de Estudo do Meio (Quadro 4), quando comparada com as restantes, referindo que tinham de saber muita matéria, ser difícil, mas também porque era chata e cansativa.

Quadro 4 – Preferências finais dos alunos face às Áreas Disciplinares

Áreas Disciplinares	De que mais gosta		De que menos gosta	
	Frequência	%	Frequência	%
Português	5	25	11	55
Matemática	8	40	7	35
Expressões Artísticas	12	50	4	20
Estudo do Meio	4	20	13	65
Expressão Física-Motora	11	55	5	25

Porém, se analisarmos o nível de interesse inicial por cada tema do EM e o nível de interesse final, após a prática de ensino, constatou-se que muitos dos alunos aumentaram o seu interesse por determinados temas. Por outras palavras, inicialmente havia uma média de 39,8% de alunos que gostavam muito dos temas definidos e no fim este valor subiu para 59,4%. Para além disso, e como seria de esperar, desapareceu o número de alunos que nunca tinham ouvido falar de alguns temas.

O mesmo se passou em relação ao nível de pesquisa por cada tema do EM. Inicialmente, os alunos apresentavam uma média de pesquisa autónoma de 58,6%, aumentando substancialmente para uma média de pesquisa final de 67,8%.

De modo semelhante, também o modo como preferem aprender EM sofreu alterações (Quadro 5). No final da intervenção, este grupo de alunos optou com maior frequência pela pesquisa na internet e pelas experiências, ao invés de ouvir o professor e realizar cópias/resumos.

Quadro 5 – “Na escola, como preferes aprender EM?”

Atividade preferida	Frequência absoluta	Porcentagem
Pesquisar na internet	10	50%
Realizar exercícios	1	5%
Ouvir o professor	0	0%
Fazer cópias/resumos	2	10%
Fazer experiências	8	40%
Ler livros	1	5%
Trabalhos de grupo	0	0%
Observar o que me rodeia	2	10%

Assim, em termos globais, a percepção negativa da área do Estudo do Meio persistiu, mas muitos dos temas trabalhados neste âmbito passaram a merecer um maior interesse.

Conclusões

Ao longo de toda a Prática de Ensino Supervisionada, houve a preocupação de incentivar, motivar, acompanhar e ajudar todas as crianças, tendo em conta os seus interesses e as suas necessidades individuais. Para isso, a aposta foi na diversificação de atividades nas diferentes áreas disciplinares e na construção de materiais didáticos apelativos, sempre que tal fosse possível.

No caso do EM os resultados da investigação encetada levam a acreditar que esta área pode de facto contribuir para que os alunos se interessem pelo conhecimento, e encontrem resposta para algumas das suas perguntas e curiosidades. E pareceu claro que vários e importantes objetivos educacionais foram atingidos, em particular devido à dimensão prática associada às Ciências da Natureza que foi introduzida.

Porém, e embora se planificasse com rigor todo o plano de ação, e se refletisse acerca das estratégias que seriam utilizadas, algumas tarefas não decorreram como previsto, tendo sido necessário reformular o planeamento inicial. Um exemplo deste constrangimento foi a realização dos momentos com trabalho de grupo, uma vez que os alunos não estavam habituados a esta metodologia, como foi bem visível nas apreciações mais negativas que fizeram associadas à avaliação das atividades práticas realizadas. Assim, e como forma de encontrar soluções com vista à concretização dos

objetivos definidos para cada sessão, foi importante uma atualização permanente na busca das melhores respostas, o que se considera ter constituído um dos princípios desafios enfrentados.

Esta procura vai de encontro à ideia de que um professor é um eterno aluno! E como tal, existe sempre a necessidade de atualizar e aperfeiçoar os conhecimentos e debruçar-se sobre o desempenho pedagógico, modificando ou corrigindo a atuação, sempre que for necessário. E por isso, como defende Arends (2008):

É necessário muito voluntarismo alimentado pelo desejo de perfeição; é necessário compreender que aprender a ensinar consiste num processo de desenvolvimento que se desenrola ao longo de toda a vida, durante o qual se vai gradualmente descobrindo um estilo próprio, mediante reflexão e pesquisa críticas. (p. 19)

Este desejo de perfeição tem assim de aplicar-se ao modo como se planificam todas as áreas do currículo, potenciando as competências específicas de cada uma, como aliás se pretendeu exemplificar através do trabalho desenvolvido em EM.

Referências


Arends, R. I. (2008). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.

Cardoso, C. (1998). *Gestão intercultural do currículo – 1.º Ciclo*. Lisboa: Secretariado coordenador dos Programas de Educação Multicultural.

Catita, E. (2007). *Estratégias Metodológicas para o ensino do Meio Físico e Social*. Areal Editores.

Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais (2001). Lisboa: Departamento do Ensino Básico.

Lunetta, V. (1991). Atividades práticas no ensino das ciências. *Revista de Educação*, II (1), pp. 81-90.



Miguéns, M., Santos, P., Simões, H. e Roldão, M. (1996). *Dimensões Formativas de Disciplinas do Ensino Básico: Ciências da Natureza*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Organização curricular e programas (1998). 2ª ed.. Mem Martins: Departamento da Educação Básica.

Reis, P. (2008). *Investigar e Descobrir – Actividades para a Educação em ciência nas Primeiras Idades*. Chamusca: Edições Cosmos.

Roldão, M. C. (2001). *Estudo do Meio no 1.º Ciclo. Fundamentos e Estratégia*. Lisboa: Texto Editora.

Sá, J. (2002). *Renovar as Práticas no 1º Ciclo pela via das Ciências da Natureza*. Porto: Porto Editora.

Sá J., Veiga, L., Martins, I., Jorge, M. & Teixeira, F. (2003). *Formar para a Educação em Ciências na Educação Pré-escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Coimbra: Instituto Politécnico de Coimbra.

Tuckman, B. (2000). *Manual De Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Williams, R. A., Rockwell, R. E. & Sherwood, E. A. (2003). *Ciência para Crianças* (2ª Edição). Lisboa: Instituto Piaget.

Os contributos da coavaliação entre pares, através do feedback, na regulação das aprendizagens

Helga Machado

Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Setúbal

Helgamachado@gmail.com

Jorge Pinto

Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Setúbal

Jorge.pinto@ese.ips.pt

Resumo

Neste trabalho é analisado de que modo o fornecimento de feedback, num processo de coavaliação entre pares, contribui para a regulação das aprendizagens dos alunos em Matemática. Através de uma investigação qualitativa elaborou-se um processo de avaliação, dividido em cinco fases, em que os alunos do 3º ano envolvidos trabalhavam em pequenos grupos. Pode-se concluir que este estudo evidencia a importância do feedback enquanto instrumento de aprendizagem da matemática, não só para os alunos que avaliam como também para os que são avaliados. O feedback regulador providenciado pelos alunos avaliadores possui pistas orientadoras importantes que permitiram aos seus pares identificar o erro e corrigirem-no de forma autónoma, melhorando o seu desempenho. Com efeito, este processo de coavaliação promove a regulação das aprendizagens e contribui para o desenvolvimento de competências de autoavaliação e autorregulação nos alunos.

Palavras-chave: Coavaliação, feedback, processos matemáticos.

Abstract

The peer assessment seems a fruitful process in identifying and overcoming the difficulties of students in a class. However, for this to happen it is necessary to ensure that each element give the right answer to the other. It is necessary that the mutual feedback in pair have some characteristics that require everyone to think about what he did, and give clues finding each other in order to help him overcome the difficulties encountered in task analysis by the pair. These works try to understand the role of feedback in a situation of peer assessment in terms of regulation of learning by students in Mathematics.

In qualitative research on own practice teacher was implemented a peer assessment process, organized into three phases, in which students of the 3rd year was involved working in small groups. Data collection was based on observation, document analysis and interviews.

The data analysis evidences the importance of feedback as a tool for learning mathematics, not only for assessor's students but also for those which are assessed. The feedback provided by the assessors students has important guiding clues that enabled their peers to identify the error and correct it independently, improving their performance. Indeed, this process promotes peer assessment regulation of learning and contributes to the development of skills of self-assessment and self-regulation in students.

Keywords: Peer assessment, feedback, mathematical processes in primary school

Introdução

A avaliação tem, para muitos investigadores, um objetivo que consiste em, principalmente e acima de tudo, apoiar a aprendizagem dos alunos. A análise das suas componentes, nomeadamente a complexidade cognitiva das tarefas, a valorização do erro, o feedback, o questionamento, a transparência dos critérios de avaliação e a adequação de instrumentos avaliativos diversificados são essenciais para o desenvolvimento da avaliação formativa (Hattie & Timperley, 2007). Este tipo de

avaliação preconiza situações de aprendizagem onde o aluno tem necessariamente um papel de destaque enquanto agente ativo deste processo (Semana & Santos, 2009). Para isso, os propósitos da avaliação formativa contemplam o destaque da componente reguladora e o envolvimento dos alunos no processo de avaliação (Dias & Santos, 2010).

Debruçando-nos apenas sobre o feedback, este é reconhecido como uma das formas de comunicação mais poderosa que ocorre no processo de regulação de aprendizagens entre os alunos e os professores e ou os seus pares (Semana & Santos, 2009). Contudo, até ao momento, tem sido relativamente desvalorizado o efeito da coavaliação em que o feedback é o principal objeto de avaliação. Quer isto dizer, neste caso concreto, que a falta de práticas avaliativas formativas em que alunos providenciem feedbacks aos seus pares como elemento de avaliação regulador da aprendizagem da Matemática é pouco ponderada e utilizada.

Posto isto, a presente investigação serviu para estudar os resultados da prática de um processo de avaliação formativa que incide sobre o papel dos alunos enquanto aprendizes e avaliadores dos conteúdos matemáticos. O objetivo deste estudo é, então, compreender de que modo a prática de um processo de avaliação formativa baseada na coavaliação, através do feedback realizado pelos alunos aos seus pares, pode contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem matemática. Não obstante, com este projeto de investigação espera-se responder a duas questões pedagógicas:

- Que tipo de feedback foram os alunos capazes de fornecer?
- Qual o tipo de feedback que contribuiu mais como objeto de regulação das aprendizagens matemáticas?

Avaliação Formativa

Ao longo dos anos muitos autores debruçaram-se sobre a avaliação formativa definindo-a de forma diferente. Contudo, apesar de não existir uma definição única, Pinto & Santos (2006) encontram nas definições de diversos autores alguns aspetos

comuns que caracterizam a ação pedagógica da avaliação formativa, nomeadamente:


- a) dirige-se ao aluno e à sua aprendizagem;
- b) implica o aluno no percurso da sua aprendizagem quando consciente das suas dificuldades e sucessos;
- c) é parte constitutiva da aprendizagem;
- d) procura respeitar e adaptar o indivíduo, mas também o grupo;
- e) valoriza as informações que se observam no processo de aprendizagem e não somente o resultado do aluno;
- f) nela ocorrem intervenções pedagógicas sobre o ensino e sobre a aprendizagem ou ambos;
- g) tenta compreender as causas do erro e da dificuldade do aluno;
- e h) fornece orientações de correção de forma subtil e eficaz para o desenvolvimento da aprendizagem.

O objetivo principal desta avaliação com característica reguladora é prestar atenção ao percurso do aluno, mais propriamente às suas manifestações e produtos, para descobrir-se as possíveis complicações e dificuldades que emergem no seu processo de aprendizagem. Só assim, é possível atuar diretamente nas necessidades dos alunos através de adequações na gestão curricular (Dias & Santos, 2010). A função principal da avaliação formativa é, deste modo, (re)investir no processo de ensino-aprendizagem, consoante os dados recolhidos e analisados através dos dispositivos de regulação (Pinto & Santos, 2006).

Existem dispositivos de regulação externos ou internos aos alunos. Os primeiros são produzidos e disponibilizados pelo professor. E dos segundos destacam-se os processos cognitivos⁵⁷ e metacognitivos⁵⁸ dos alunos que desempenham um papel fundamental na autorregulação e autoavaliação das próprias aprendizagens. De acordo com isto, Fernandes (2008) explica que o essencial neste tipo de avaliação “é estudar e perceber os processos cognitivos e metacognitivos dos alunos e intervir a partir daí para que eles próprios regulem as suas aprendizagens” (p.66). Com efeito, um dos papéis do professor na promoção de uma avaliação que assiste as aprendizagens é desenvolver competências metacognitivas de autoavaliação e de autorregulação nos alunos.

⁵⁷ Processos cognitivos: processos onde a função da inteligência adquire um conhecimento.

⁵⁸ Processos metacognitivos: processos onde se faz uma reflexão sobre a função cognitiva.



Para além disto, é importante mencionar que outro dos princípios da avaliação formativa é integrar o processo da avaliação, no ensino e na aprendizagem. A ponte de ligação entre os processos envolvidos – da avaliação, do ensino e da aprendizagem - é o feedback, uma vez que este possibilita a regulação do ensino e da aprendizagem, através de tarefas que, simultaneamente, são para ensinar, aprender, avaliar e contextualizar a avaliação (Fernandes, 2008, p.78).

Neste sentido, o professor pode ser capaz de compreender: (a) como ajudar os alunos a aprenderem melhor; e (b) o que pode fazer para melhorar o ensino dos conteúdos (William, 2007). Assim, a avaliação reguladora permite ajudar os alunos a ultrapassarem as dificuldades de novo no “trilho” da aprendizagem (id).

O feedback é um comentário escrito ou oral dado por um avaliador. Ele possui mensagens cujo propósito é dar aos alunos informação útil que os ajuda a alterar e melhorar os seus pensamentos, ideias e respostas (Fernandes, 2008). Atualmente, podemos distinguir o feedback em dois tipos diferentes: o feedback avaliativo ou o feedback descritivo (Gipps, 1999 *cit in* Pinto & Santos, 2006).

O feedback avaliativo relaciona-se com a avaliação sumativa. Este feedback acentua a presença de juízos de valor com a função de transmitir informação escrita ou simbólica (certo vs errado/correto vs incorreto ou ✓ vs ✗, respetivamente), cujo contributo para a aprendizagem ou melhoramento de desempenho é reduzido. Adicionalmente, o feedback avaliativo pretende descrever e/ou quantificar somente os produtos realizados pelos alunos. Neste tipo de avaliação, o erro é desvalorizado e representa a incompetência do aluno.

Em contrapartida, o feedback descritivo é um elemento poderoso da avaliação formativa. No feedback descritivo, em oposição ao avaliativo, o professor partilha o seu poder de avaliador com os alunos, responsabilizando-os do mesmo modo pelas suas aprendizagens e pela utilização das estratégias autorreguladoras no processo de aprendizagem. Apesar deste tipo de feedback ser característico do processo de regulação da aprendizagem, os seus efeitos podem ser positivos e reguladores ou

negativos e inibidores de progressão, dependendo da qualidade do comentário realizado.

Especificamente, a utilização do feedback descritivo valoriza o erro, na medida em que a partir dele procura-se orientar e incentivar os alunos a melhorarem o seu desempenho através de questões, pistas, análise e reflexão, especificando qual o caminho para o progresso. Neste sentido, o feedback descritivo deve possuir determinadas características para que tenha qualidade e provoque um efeito positivo, como: ser claro, informativo e objetivo para que os alunos o compreendam; apresentar-se em forma de diálogo; não identificar o erro nem a sua solução; ser diversificado e adequado a cada aluno, pois o mesmo feedback tem efeitos diferentes em alunos diferentes; ser descritivo e incidir na tarefa em análise; possuir pistas de ação futura detalhadas que conduzam o aluno a prosseguir; incentivar o aluno a reanalisar a sua resposta; salientar o que está correto, para que seja perceptível; e reconhecer o esforço do aluno para que promova a sua autoconfiança (Black & Wiliam, 1998; Santos & Pinto, 2010; Santos & Dias, 2006; e Gipps, 2003; Santos, 2003; Jorro, 2000 *cit in* Dias & Santos, 2009;).

Para além disso, Wiliam (2007) entre outros acrescentam que o feedback, para que seja eficaz, deve ocorrer de forma sistemática, intencional e contínua; apresentar-se de forma curta apenas com a informação necessária; promover uma postura de autoquestionamento e autonomia nos alunos para redirecionar a sua ação; e não incluir classificações, nem surgir antes de o aluno ter oportunidade para pensar e trabalhar sobre a tarefa (Black et al., 2003; Wiliam, 1999, 2007; *cit in* Semana & Santos, 2009).

Em suma, a avaliação formativa não o será realmente, sem um sistema de feedback que apoie, regule e melhore os processos de ensino e de aprendizagem (Fernandes, 2008). No entanto, o fornecimento de feedback por si só não é a solução para um melhoramento na aprendizagem por parte dos alunos, tendo de ser necessário o uso de outras estratégias que preconizem uma avaliação formativa mais eficiente.

Metodologia

Esta investigação seguiu uma metodologia qualitativa próxima da investigação-ação (Bell, 2002 & Afonso, 2005). A recolha de dados foi feita através da observação-participante nas aulas e da análise dos documentos que contemplavam a resolução das tarefas e a sua avaliação.

O estudo envolveu uma turma de 3º ano, constituída por 23 alunos que foram organizados em 6 grupos de trabalho com 3/4 elementos com diferentes níveis de desempenho matemático. Os grupos funcionaram sempre a pares, nomeadamente o grupo 1 com o grupo 2, o grupo 3 com o grupo 4 e o grupo 5 com o grupo 6.

O processo de avaliação concretizado na investigação foi realizado durante cinco semanas e estava organizado em cinco fases distintas:

- *Fase 1:* Construção da ficha de trabalho para outro grupo resolver;
- *Fase 2:* Resolução da ficha de trabalho que outro grupo construiu;
- *Fase 3:* Primeira avaliação da ficha de trabalho pelo grupo que construiu;
- *Fase 4:* Reformulação das respostas da ficha de trabalho que o outro grupo avaliou;
- *Fase 5:* Avaliação final da ficha de trabalho pelo grupo que construiu.

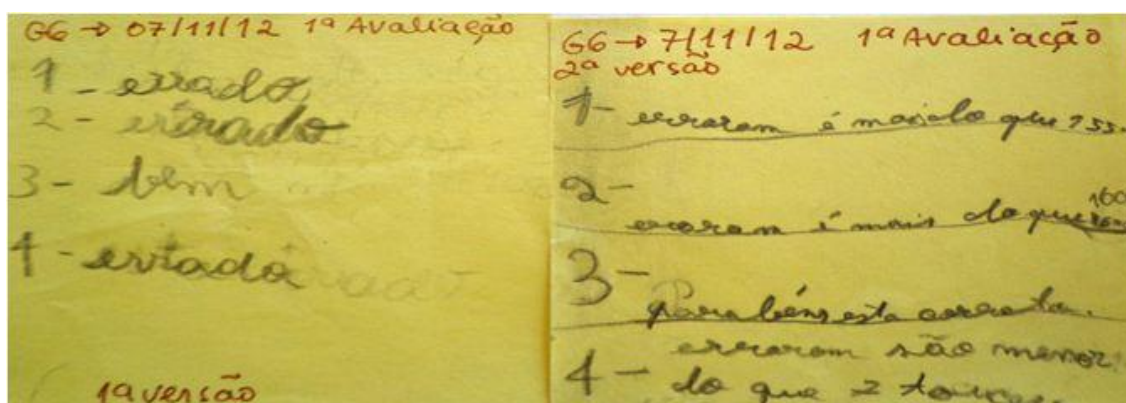
Para a concretização destas cinco fases foram precisas 3 sessões de trabalho, com uma duração de, sensivelmente, 60 minutos cada. As *fases 1 e 2* eram realizadas em duas sessões diferentes, ao passo que as *fases 3, 4 e 5* eram realizadas juntas numa sessão igualmente distinta. Isto quer dizer que a realização do processo avaliativo foi efetuado em três sessões por semana, normalmente, em dias diferentes. Para além disso, destaca-se que em cada uma destas semanas elaborou-se, resolveu-se e avaliou-se uma ficha de trabalho com um tópico matemático distinto. No final da investigação, o processo de avaliação foi realizado em cinco semanas consecutivas, originando assim cinco fichas de matemática com os tópicos: “Tabuada e múltiplos do cinco”, “Figuras e sólidos geométricos”, “Dinheiro”, “Combinações” e “Sequências e padrões”.

Apresentação e análise de dados

Os alunos avaliadores, numa fase inicial, precisaram de aprender: o que é a avaliação; como se avalia; o que é o feedback; e como se dá feedback. Como é perceptível, na primeira semana de implementação deste processo de coavaliação os alunos avaliadores tiveram dificuldades em providenciar um tipo de feedback descritivo útil para os outros. Devido a isso, alguns alunos escreveram duas versões da primeira avaliação (“1ª avaliação- 1ª versão” e “1ª avaliação – 2ª versão”), sendo que a última era a única a ser apresentada ao grupo parceiro, pois trata-se de um melhoramento da primeira (como na fig.1 no exemplo nº1). Noutras situações, os alunos realizaram duas avaliações “1ª avaliação” e “2ª avaliação”, em que a primeira diz respeito à avaliação da resolução original da tarefa e a segunda é referente à correção da resolução da tarefa (como se pode ler na figa.4 no exemplo nº2).

Exemplo nº1

Nos *post-its* de avaliação apresentados na fig.1 verificamos que os alunos avaliadores referiram que existem três tarefas cujas respostas/resoluções estavam incorretas. Os



feedbacks dados pelos alunos avaliadores do grupo 6 a estas incorreções são:

Fig. 1 – Feedbacks escritos pelo grupo 6 à ficha “tabuada e múltiplos do cinco”

Ao analisarmos as avaliações apresentadas na fig.1 percebemos que no *post-it* “1ª avaliação - 1ª versão” os feedbacks fornecidos pelos alunos são avaliativos. Este tipo

de indicações caracteriza-se como feedback de constatação: não são fornecidos dados apreciativos sobre o desempenho do aluno; não têm em vista o melhoramento da produção e a aprendizagem de conhecimentos a partir dos erros dos alunos; avaliam apenas o que o aluno sabe em vez de ajudá-lo a ultrapassar as suas dificuldades.

Tendo em conta que esta foi a primeira experiência que os alunos avaliadores realizaram, era importante que refletissem sobre os feedbacks providenciados e os seus contributos. Assim, após pensarem na análise de exemplos de feedbacks com qualidade (apresentados numa das aulas tidas anteriormente) e realizarem uma conversa com a professora, o grupo considerou que podia melhorar os seus feedbacks, escrevendo então os feedbacks dados na “1ª avaliação – 2ª versão”.

Ao contrário da primeira avaliação dada, na segunda (fig.1), os alunos avaliadores conseguiram apresentar algumas características reguladoras, tais como pistas sobre os erros encontrados. Deste modo, os feedbacks dados nesta segunda versão da avaliação são descritivos, centrados na produção, com pistas cujo objetivo é a reformulação das respostas.

De acordo com a leitura das avaliações da fig.1 constatamos que a tarefa 1, 2 e 4 possuem erros. Especialmente, neste caso, vamos proceder à análise apenas da tarefa 4. A principal finalidade desta tarefa é identificar quantas são as combinações possíveis de cinco toucas e sete fatos de banho diferentes. Na fig.2 observa-se a primeira resolução do grupo 5:

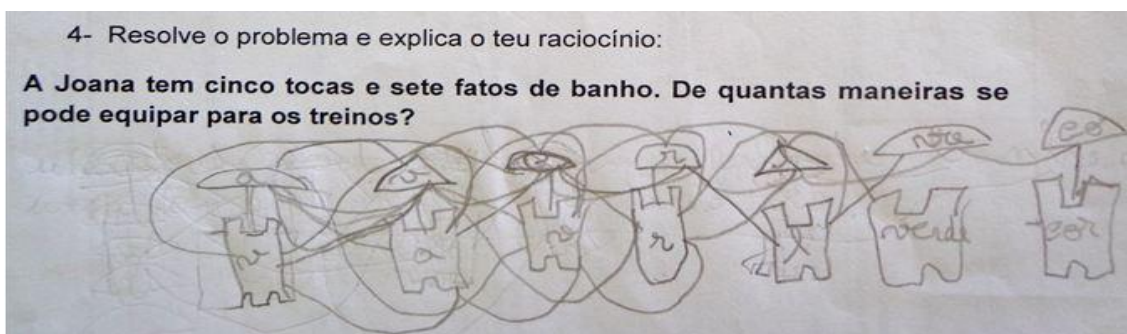


Fig. 2– Resolução inicial do grupo 5 à tarefa 4 da ficha “tabuada e múltiplos do cinco”

As representações icónicas utilizadas pelos alunos na resolução da fig.2 mostram sete fatos de banho e sete toucas para combinar, o que não corresponde à instrução da tarefa. Analisando este aspeto percebemos que a resolução está errada, pois deveriam estar representadas cinco toucas e sete fatos de banho. Neste sentido, a avaliação realizada para esta tarefa foi “erraram, são menos do que 7 toucas” (fig.1). Os próprios alunos avaliadores perceberam qual foi o motivo do erro e, perante isso, conseguiram fornecer um feedback com uma pista crucial, chamando a atenção do número de toucas que os aprendizes representaram (fator regulador). Mediante esta avaliação, o grupo 5 alterou a sua resposta, como se observa na fig.3:

$$\begin{array}{r} 7 + 7 + 7 + 7 + 7 = 28 \\ \underbrace{\quad\quad}_{14} \quad \underbrace{\quad\quad}_{14} \\ 28 + 7 = 35 \\ \text{Res: 35 equisímetros} \end{array}$$

Fig. 3 – Correção da resolução na tarefa 4 pelo grupo 5 da ficha “tabuada e múltiplos do cinco”

A correção da resolução evidencia que os alunos realizaram uma nova forma de representar os dados do problema, chegando à solução correta. A estratégia aplicada dos alunos centrou-se na representação das cinco toucas, a partir das quais desenharam os sete fatos de banho correspondentes. Devido a esta situação, compreendemos que o feedback dado pelo grupo 6 foi eficaz, na medida em que a pista permitiu que o grupo 5 identificasse o erro que cometeu e corrigisse-o de forma a melhorar o seu desempenho. Neste sentido, podemos concluir que, neste caso, somente houve regulação da aprendizagem efetuada devido ao feedback regulador providenciado e há oportunidade de (re)pensar e (re)solucionar o problema.

Exemplo nº2

Ao observarmos os feedbacks providenciados pelos alunos avaliadores do grupo 6, na fig.4, verificamos que a tarefa 3 teve um erro no processo de resolução:

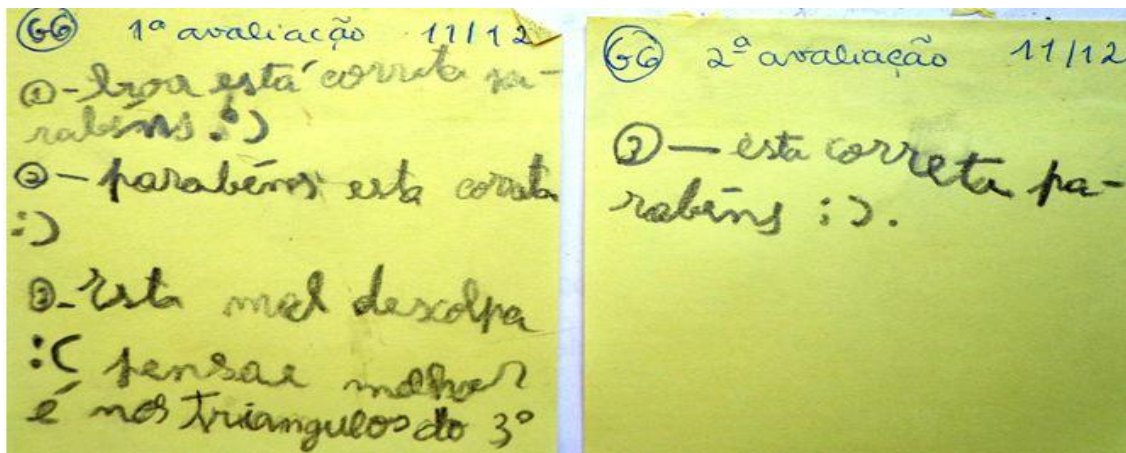


Fig. 4 – Feedbacks escritos pelo grupo 6 à ficha “sequências e padrões”

A tarefa 3 é composta por um padrão geométrico que tem de ser completado de forma a responder às alíneas. Os alunos do grupo 5 redigiram a resolução original da seguinte forma:

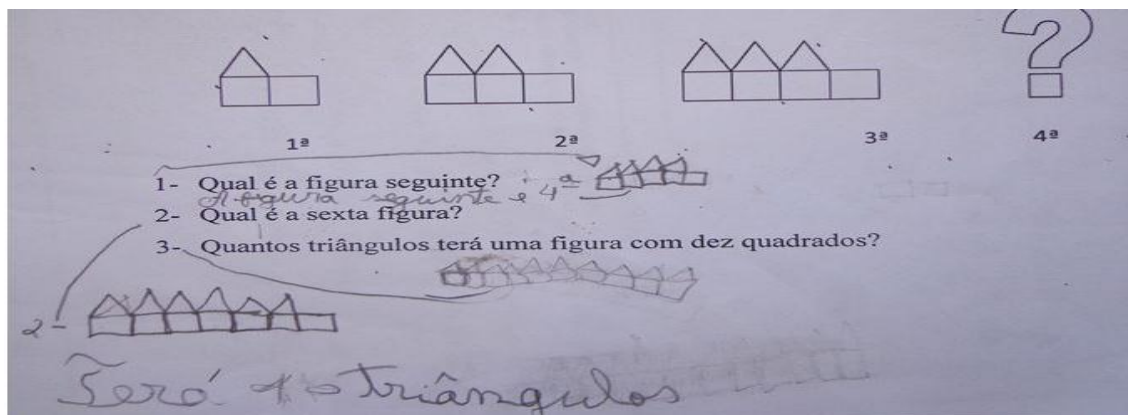


Fig. 5 – Resolução original do G5 à tarefa 3 da ficha “sequências e padrões”

A análise da resolução do grupo 5 mostra que os alunos resolvem incorretamente a alínea 3, uma vez que na representação icónica expuseram uma figura com dez quadrados e dez triângulos. Ora, o correto é que uma figura com dez quadrados possua nove triângulos. Mediante o erro efetuado pelo grupo 5, os alunos avaliadores do grupo 6 redigiram um feedback que menciona “*Está mal, desculpa ☹ pensa melhor, é nos triângulos do 3º*” (fig.4). Este comentário é centrado na tarefa, descritivo e

possui uma pista de resolução que tem a função de reformular a resposta. Como resultado, o impacto deste comentário na correção da resolução foi:

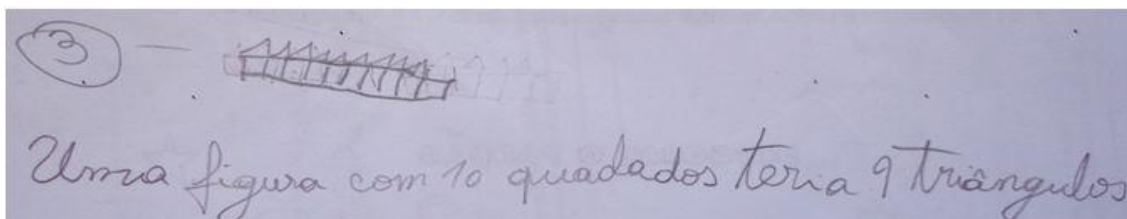


Fig. 6 – Correção da resolução na tarefa 3 da ficha “sequências e padrões” pelo G5

Como podemos verificar, os alunos do grupo 5 conseguiram identificar e corrigir o seu erro, evidenciando uma representação icónica (semelhante à resolução anterior), mas corretamente. Desta forma, conseguiram determinar o número certo de triângulos da figura. Mais uma vez, esta situação educativa revelou o poder positivo do feedback nas regulações das aprendizagens, pois permitiu que os alunos repensassem na sua resposta, identificasse o erro e corrigi-lo. Além disto, os alunos do grupo 5 tiveram que, devido à natureza do trabalho ser concretizado em grupo, debater e explicitar raciocínios de forma a que todos estivessem de acordo sobre a “nova” resolução e porquê.

Conclusões

- Que tipo de feedback foram os alunos capazes de fornecer?

Os alunos avaliadores foram capazes de fornecer não só feedbacks avaliativos, mas também descritivos. Os feedbacks avaliativos utilizados pelos alunos tinham somente uma informação: “certo” ou “errado”. Enquanto, no que diz respeito ao feedback descritivo as características mais utilizadas pelos alunos foram: fornecimento de comentários centrados no desempenho do grupo de alunos, sendo normalmente curtos, objetivos, motivadores e com a presença de pistas reguladoras fulcrais para a identificação dos erros/dificuldades e, para a descoberta da suas causas. Estas pistas escritas pelos alunos tinham somente função de reformulação.

Ainda relativamente às características dos feedbacks providenciados pelos alunos avaliadores, a análise dos dados evidencia alguns aspetos negativos, nomeadamente a

inexistência de frases lexical e ortograficamente corretas, o que confere falta de clareza.

- Quais os tipos de feedbacks que contribuíram mais como objeto de regulação?

Sem dúvida alguma que se pode afirmar que os feedbacks descritivos favoreceram mais a regulação das aprendizagens matemáticas do que os comentários avaliativos. Isto porque nos casos de ausência de feedback não houve regulação e, na maior parte das vezes, o mesmo aconteceu em situações em que a avaliação dada era de índole sumativa com feedbacks de constatação.

Porém, o tipo de feedback de constatação com ausência de pistas, em raras situações, teve impacto na correção da resolução. Efetivamente, podemos concluir que a prática sucessiva do processo centrado na avaliação formativa, desenvolveu nos alunos competências autorreguladoras de aprendizagens, tais como o mecanismo de identificação e valorização de erros, de autoavaliação e de autoeficácia (Hattie & Timperley, 2007).

Em suma, constata-se diversos aspetos fulcrais para o processo de avaliação através da ministração de feedback, dado que este foi uma aprendizagem completamente nova para os alunos. Com efeito, para realizar-se este tipo de avaliação, os alunos tiveram de ser capazes de analisar e compreender os dados, os processos/estratégias utilizados, testá-los para verificar se estão corretos, refletir sobre o que está correto/errado, descobrir o porquê e fornecer pistas para realizar/melhorar o desempenho já efetuado. É correto afirmar que estas etapas despoletaram aprendizagens relevantes para os alunos, pois através desta avaliação gerou-se um processo de reflexão, pesquisa e aprendizagem e, conseqüentemente a correção de resolução.

Para além disso, providenciar e receber feedback, principalmente em trabalho de equipa, requer que os alunos possuam e desenvolvam diversas elevadas capacidades específicas, como: lidar com diversos julgamentos; ter profundos conhecimentos dos conteúdos de forma a estar preparado para fornecer feedback às tarefas; ter ideias e

vontade para incentivar a autorregulação; e fornecer feedback no momento ideal (Hattie & Timperley, 2007).

De acordo com estes autores, não se pode esperar que os alunos sejam capazes de fornecer feedback com qualidade logo da primeira vez. Com efeito, a aprendizagem dos alunos sobre a avaliação com qualidade foi um processo contínuo, em que foi visível a sua evolução. No decorrer da investigação, a capacidade de providenciar feedback com qualidade foi evoluindo. Nas últimas semanas, as avaliações dos alunos apresentavam características reguladoras mais diversificadas. Em alguns casos, as avaliações expunham questões reflexivas, apelavam à fundamentação das respostas, não possuíam erros científicos, requeriam respostas claras e organizadas e/ou alertavam para os erros ortográficos.

Referências Bibliográficas

Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação: Um guia prático e crítico*. Porto: Edições Asa.

Bell, J. (2002). *Como realizar um projecto de investigação*. (2ª ed.). Viseu: Gradiva.

Dias, P.& Santos, L. (2010). *Práticas avaliativas e auto-regulação da aprendizagem matemática pelos alunos*. Aveiro: ENJIE (Encontro Nacional de Jovens Investigadores em Educação).

Dias, S. & Santos, L. (2009). *Avaliação reguladora, feedback escrito, conceitos matemáticos: um triângulo de difícil construção*. Lisboa: APM.

Fernandes, D. (2008). Coleção Educação Hoje - *Avaliação das aprendizagens: Desafios às Teorias, Práticas e Políticas*. (1ª ed.). Lisboa: Texto Editores.

Hattie, J. and Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77 (1), 81-112.

Paul Black, P. & Wiliam, D. (1998). Assessment and Classroom Learning in *Assessment in Education* (7-74).

Pinto, J. & Santos, L. (2006). *Modelos de Avaliação das Aprendizagens*. Lisboa: Universidade Aberta.

Santos, L. & Dias, S. (2006). *Como entendem os alunos o que lhes dizem os professores? A complexidade do feedback*. Atas do ProfMat2006. Lisboa: APM.

Santos, L. & Pinto, J. (2010). *The evolution of feedback practice of a mathematics teacher*. In Proceedings of the 34th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education, Vol. 1. Belo Horizonte, Brazil: PME

Semana, S. & Santos, L. (2009). *Estratégias de avaliação na regulação das aprendizagens em matemática*. XXSIEM. Lisboa: APM.

William, D. (2007). *Keeping learning on track: Formative Assessment and the Regulation of Learning*. In Learning and Teaching Research Centre, Educational Testing Service (20-34).

Considerações acerca da avaliação na Educação

Leila Pessoa Da Costa

Universidade Estadual de Maringá – Brasil/PR

dacosta.leila@gmail.com

Resumo:

A visão de homem, mundo e conhecimento constituída ao longo do desenvolvimento da humanidade, marcaram a concepção de escola, ensino, aprendizagem e, sobretudo, de avaliação. Este trabalho se propôs analisar a mediação do professor no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. Utilizamos a observação, o questionário e a análise documental como instrumentos para refletir sobre o papel da avaliação no processo de ensino e de aprendizagem. Observamos que a avaliação adotada impõe regras que definem e estabelecem certo padrão de conduta inserido num modelo pré-determinado, além de excluir do grupo aqueles que aos seus critérios não conseguem atender, desempenhando um papel importante na produção do fracasso escolar. É necessário que a escola perceba-se como instrumento desse sistema e abra espaço na conquista de sua autonomia para servir ao ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Avaliação; Fracasso escolar; Ensino fundamental.

Abstract:

The vision of man, world and knowledge formed along the development of humanity, marked the conception of school, teaching, learning, and above all, for evaluation. This Study proposes to analyze the mediation by the teacher in teaching and learning process of reading and writing. We used the observation, the questionnaire and the documentary analysis to reflect on the role of assessment in the teaching and learning process. We observed that the evaluation adopted imposes rules that define and establish a certain standard of conduct inserted in a pre-determined model, also excludes the group those that cannot meet in his judgment, playing an important role in the production of school failure. It is necessary that the school understands itself as an instrument of this system and open space in the conquest of their autonomy to serve the teaching and learning.

Keywords: Evaluation; School failure; Elementary education.

Introdução

O acesso à educação básica no Brasil, hoje direito constitucional, foi mote de inúmeras políticas públicas seguidas pelos esforços da permanência e ampliação do número de anos de escolarização do país. A visão de homem, mundo e conhecimento constituídos ao longo do desenvolvimento da humanidade, marcaram a concepção de escola, ensino, aprendizagem e, sobretudo, de avaliação. Se é dever da escola e direito do cidadão o acesso a esse saber e a forma como os sujeitos de direito e dever se relacionam a ele, podemos dizer que como se concebe esse saber e esse conhecimento, mediatizam a concepção de avaliação e suas relações com a prática pedagógica.

Para esse trabalho, analisamos como se dá a avaliação do processo de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita em uma classe da série final do ciclo I do Ensino Fundamental, em uma escola de um município da cidade de São Paulo, numa região marcadamente industrial. Utilizamos a observação, um questionário e a análise de diferentes documentos utilizados pelo professor e pelos alunos através dos quais procurou-se verificar se a avaliação desempenha um papel de mediação do processo de ensino e a aprendizagem e quais as concepções subjacentes a ele.

Da avaliação

Segundo o dicionário Aurélio, *avaliar* é “determinar a valia ou o valor de; apreciar ou estimar o merecimento de; fazer a apreciação; ajuizar”. Assim, ao avaliarmos, emitimos um juízo de valor que não é absoluto, mas relativizado, pois que “na realidade, nenhum juízo de valor ‘existe’ em tal isolamento. Todo juízo funciona sempre, explícita ou implicitamente, como parte da totalidade de uma teoria, de uma concepção do mundo, de uma imagem do mundo” (Heller, 1992, p.13).

A avaliação não só normatiza, ao impor regras que definem e estabelecem certo padrão de conduta inserido num modelo pré-determinado, como também exclui do grupo aqueles que aos seus critérios não conseguem atender e, consequentemente,

desempenha um papel importante na produção do fracasso escolar, pois tem “a capacidade de ‘penumbrar’ a realidade, de nos ‘miopizar’, de nos ensurdecer, que faz, por exemplo, a muito de nós, aceitar docilmente o discurso cinicamente fatalista neoliberal” (Freire, 1987, p.142).

Ao analisarmos os dados os índices percentuais do Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf)⁵⁹ do Instituto Paulo Montenegro (IPM), na população de 15 a 64 anos na Tabela 1, percebemos que há um avanço nos níveis de alfabetismo, mas que estão longe de podermos ser considerados uma sociedade com pleno domínio das habilidades de leitura e escrita “que são hoje condição imprescindível para a inserção plena na sociedade letrada” (INAF, 2011, p.1).

	2007	2009	2011-2012
Analfabetos funcionais (Analfabeto e Rudimentar)	34	27	27
Alfabetizados funcionalmente (Básico e Pleno)	66	73	73

Tabela 1: Escolaridade da população de 15 a 64 anos no Brasil (em %)/ IBGE

Fonte: INAF BRASIL 2007-2011

Assim, ao discutirmos os aspectos técnicos da avaliação é imprescindível focarmos nossa atenção para o dever da escola que é:

A transmissão do saber e sua apropriação pelos alunos. O saber escolar é entendido como um conjunto dos conhecimentos selecionados entre os bens culturais disponíveis, enquanto patrimônio coletivo da sociedade, em função de seus efeitos formativos e instrumentais (Libâneo, 1994, p. 13-14).

Palma Filho (1994, p.31), ao discutir o papel que a avaliação desempenha no processo de ensino – aprendizagem como um todo, aponta que “é evidente que é necessário avaliar, caso contrário não saberíamos se o processo educacional estaria sendo eficiente na transmissão daquilo que é desejado pelo conjunto da sociedade”.

⁵⁹ O IPM adota os conceitos de analfabetismo e alfabetismo funcional sugerido pela UNESCO. A explicitação dos níveis pode ser consultada em http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.02.00.00.00&ver=por

Pelos dados apresentados, podemos observar que a escola pública brasileira tem excluído, através do processo educativo, o direito ao acesso ao conhecimento e à cidadania, e tem, na avaliação, um dos instrumentos para assegurar o mecanismo de exclusão social. Perrenoud (1999), ao analisar a avaliação no princípio de excelência e do êxito escolares para explicar o fracasso, aponta que:

[...] o êxito e o fracasso são realidades socialmente construídas, tanto em sua definição global quanto na atribuição de um valor a cada aluno... Uma sociologia da avaliação nasce a partir do instante em que se recusa a acreditar que o êxito e o fracasso escolares resultam de uma medida objetiva de competências reais, em que essas são vistas, ao contrário, como *representações* criadas pela escola... (e que a escola) tem o poder de lhes atribuir *força de lei* (grifos do autor) (Perrenoud, 1999, p.19).

Se for dever da escola e direito do cidadão o acesso a esse saber e a forma como os sujeitos de direito e dever se relacionam a ele, podemos dizer que o modo como se concebe esse saber e esse conhecimento nos diferentes momentos da história mediatizam a concepção de avaliação e suas relações com a prática pedagógica.

Ao entendermos que o papel da escola é o de transmissão do saber, atribuímos a ela um poder de julgar os que sabem e aqueles que não sabem, ou ainda, os que podem daqueles que não podem. Pressupomos que ela – a escola – detém todo o conhecimento necessário e é a única apta para avaliar e julgar.

Do contexto da pesquisa

Com base nesses pressupostos realizamos uma pesquisa numa escola da rede pública estadual, que atende o Ciclo I do Ensino Fundamental no município de Mauá, localizado na sub-região sudeste da região metropolitana de São Paulo, conhecida como região do grande ABC.

Pesquisa por amostragem realizada pela SEPLAMA - Secretaria de Planejamento de Mauá, indica que 41% da população têm até 18 anos, apontando para uma renda familiar de 4,11 salários mínimos. Esta situação é acentuada pela baixa oferta de

empregos e ausência de qualificação profissional da população para o ingresso no mercado de trabalho.

A escola pesquisada tem sete classes do último ano do Ensino Fundamental I e realizamos junto a uma dessas classes nossa pesquisa. A classe selecionada aleatoriamente para a observação é composta por 43 alunos: 26 meninas e 17 meninos, com idades que variam de 9 a 13 anos. Apesar da baixa renda do grupo, possuem, em sua maioria, em suas residências, televisão, aparelho de som, ferro elétrico, rádio, máquina de lavar roupas, batedeira e liquidificador.

Os pais concluíram o Ciclo I do Ensino Fundamental ou iniciaram o 5º ano, mas não concluíram.

Deste grupo, 16 alunos trabalham e em sua maioria são as meninas que se ocupam das atividades domésticas em casas de família e muitas vezes não são remuneradas (13 alunos).

No geral, esse grupo reproduz as desigualdades observadas no município e espelha a situação dramática de algumas famílias, quanto ao nível de pobreza da população, seja em relação à renda per capita, seja na ausência de qualificação profissional que atenda à demanda da atual conjuntura econômica do país.

Mesmo residindo em casas próprias a maioria dessas pessoas mora em casas populares, às vezes coletivas e algumas em terrenos da prefeitura que foram cedidos ou invadidos.

É um grupo que representa significativamente o contexto do município e tem na escola pública a possibilidade de acesso ao saber e nela depositam a esperança de uma melhoria de vida.

A professora desta classe, que funciona no período da manhã, é formada em Letras, ministra aulas de Português na 5ª série do Ensino Fundamental em outra escola, no período vespertino e na suplência I no período noturno. Observamos que a tripla jornada de trabalho desta professora não é diferente da que encontramos junto aos


demais profissionais do ensino que quando não estão envolvidos com cursos de graduação ou especialização, se dedicam a vários trabalhos, como forma de garantir sua sobrevivência ou a da família e têm pouco ou nenhum tempo para refletir ou buscar alternativas com vistas à melhoria do trabalho desenvolvido.

Da análise do material

Um dos documentos analisados foi o Plano de Gestão, visto ser um documento que deve ser elaborado pelo coletivo escolar e traduz o perfil dos alunos e as ações a serem desencadeadas para os objetivos propostos. Esse documento é condição básica para a autonomia escolar e que se constrói a partir de três eixos fundamentais: “a capacidade de identificar os problemas e de apresentar alternativas para solucioná-los, e a capacidade de administrar recursos financeiros consoante com essas alternativas” (Oyafuso, 1998, p.13), a análise buscou verificar sua identidade, intencionalidade e ações a serem desencadeadas.

Dessa análise percebemos que em seus objetivos a escola demonstra sua preocupação com o exercício da cidadania, a participação de todos, pressupondo um espaço de discussão do trabalho pedagógico a ser realizada de forma coletiva, necessário à sua autonomia, condição *sine qua non* para construção de sua identidade.

Nele, a caracterização da escola não explicita os problemas observados e tem seus objetivos definidos de forma bastante genérica e paternalista ao “dar condições de questionamento [...] utilizando-se da prática da solidariedade [...] irem de encontro aos menos favorecidos”, ou seja, a escola se coloca à margem da comunidade ao não se instituir como espaço de relações a ser questionado e de possibilidade de mudança. Ao definir as metas a serem atingidas, apesar de não haver um diagnóstico mais preciso sobre os problemas da escola, há uma preocupação com “reduzir os índices de evasão e retenção, garantindo a melhoria da qualidade de ensino”. Assim posto, a diminuição da evasão e retenção remete-nos automaticamente para a melhoria da qualidade do ensino.



Ao propor “desenvolver a integração entre os educadores para garantir o trabalho coletivo e solidário”, percebe-se que não concebe o trabalho como forma de integração, ao mesmo tempo em que o termo solidário parece negar a possibilidade de um trabalho que se pautasse nas diferenças e ao negá-las junto ao grupo e ao trabalho, apoia-se numa concepção de homogeneidade, seja nas relações, seja no desenvolvimento do trabalho.

Consta também no Plano um grande número de projetos, mas não há uma vinculação entre eles e não observamos registros que sejam significativos quanto ao seu acompanhamento e resultados.

Há um equívoco quanto à concepção do que seja um Projeto – capaz de modificar hábitos e comportamentos, ou ainda buscar a solução de um problema e desta forma são concebidos como eventos, mesmo que aconteçam com frequência e de forma sistemática.

Outro documento analisado foram os registros constantes na Ata do Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC). Esse horário é o período instituído para que os professores possam organizar o trabalho pedagógico. Nesta escola está organizado em duas reuniões semanais com uma hora de duração cada uma. Acreditamos que o HTPC é o espaço de discussão coletiva para o encaminhamento do Plano de Gestão que se viabiliza na prática de sala de aula.

Os registros desses encontros constam de uma listagem com os nomes dos participantes e duas colunas com os dias da semana para assinatura dos professores. As pautas registradas elencam tópicos sobre os assuntos que serão abordados, mas não elege prioridades ou determina a profundidade com que os assuntos foram tratados, pois o registro não estabelece os objetivos a serem atingidos nem tampouco contempla o registro das discussões ou decisões tomadas.

Em nenhum dos registros observados há essa preocupação com o processo ou o objetivo da discussão; desta forma não situam as discussões num contexto mais amplo

do papel e função da escola e do grupo, nem na avaliação do trabalho desenvolvido, ou tampouco nos objetivos do Plano de Gestão.

Esse é um dos espaços de importância fundamental para sustentar a ação da escola: “ao exercer o trabalho coletivo, o professor cresce. É na discussão com os colegas que desenvolve seu potencial de participação, cooperação, respeito mútuo e crítica. Ao analisar uma questão, um texto, uma prática pedagógica, o professor ouve, pensa, discute, decide – exercício fundamental do trabalho coletivo – ficando ainda mais seguro para desenvolver essas mesmas habilidades em seus alunos” (CENPEC, 1994, p.3).

No trabalho coletivo pressupõe-se a discussão no e com o grupo, visto que a discussão é um instrumento precioso na organização do pensamento:

[...] o pensamento nasce através das palavras. Uma palavra desprovida de pensamento é uma coisa morta, e um pensamento não expresso por palavras permanece na sombra. A relação entre eles não é, no entanto, algo já formado e constante: surge ao longo do desenvolvimento e também se modifica [...] O pensamento e a linguagem, que refletem a realidade de uma forma diferente daquela da percepção, são a chave para a compreensão da natureza da consciência humana. As palavras desempenham um papel central não só no desenvolvimento do pensamento, mas também na evolução histórica da consciência como um todo. Uma palavra é um microcosmo da consciência humana” (Vygotsky, 1989, pp.131-132).

O registro desses momentos pode auxiliar na conscientização e portanto na produção de conhecimento sobre o trabalho realizado. Deve contemplar o movimento dessa própria ação: suas idas e vindas. O ato de registrar exige um distanciamento da situação real, fundamental para sua apreensão e reflexão. Vygotsky (1989), ao diferenciar a escrita da fala, propõe que “os motivos para escrever são mais abstratos, mais intelectualizados, mais distantes das necessidades imediatas. Na escrita, somos obrigados a criar a situação, ou a representá-la para nós mesmos. Isso exige um distanciamento da situação real” (Vygotsky, 1989, p.85).

O trabalho desenvolvido pela professora no que se refere ao aprendizado da leitura e da escrita foi analisado a partir dos seguintes registros: o diário de classe do 1º

bimestre do ano, pasta de alunos com suas produções, cadernos dos alunos, de uma avaliação realizada pela escola junto as classes dos 4ºs anos e os registros de observação realizados pela pesquisadora em suas visitas. Outro registro analisado refere-se à ficha individual de aproveitamento pedagógico por parte dos alunos preenchida pela professora.


No Resumo Programático dos meses de Fevereiro, Março e Abril, há propostas diárias de leitura e escrita em que os gêneros discursivos mais explorados são os contos, lendas e fabulas, seguido dos textos expositivos.

Observamos uma intensa oferta de textos às crianças, incluindo diferentes autores, mas com uma variação bastante pobre quanto aos gêneros discursivos. Em geral são contos e lendas populares que reforçam a estrutura da linguagem oral como referencial para o que seja escrever – escreve-se o que se fala – restringindo o ensino, a aprendizagem e a importância da linguagem escrita:

a seleção do material de leitura deve ter como critérios: validade de gêneros, a possibilidade de o conteúdo interessar, o atendimento aos projetos de estudo e pesquisa das demais áreas, o subsídio aos projetos da própria área (Brasil,1997, p.106).

Podemos perceber que não há um planejamento específico para o trabalho com a linguagem oral e nas situações observadas, essas atividades ocorrem espontaneamente em relação aos alunos e com a professora: geralmente contam fatos e acontecimentos do dia-a-dia, socializados no grupo. Aliás, a professora coloca-se sempre à disposição dos alunos e os ouve atentamente, fazendo comentários sobre os relatos. Sua postura de receptividade para com eles faz com que o relacionamento seja tranquilo e em contra partida há um respeito muito grande por parte do grupo em relação a ela: quando fala ou explica, consegue a atenção de todos, bem como o envolvimento na realização das tarefas propostas. Em nenhum momento, a pesquisadora observou outro tipo de comportamento da professora com relação ao grupo, que não fosse essa.

Ao oferecer textos diferenciados às crianças, buscando ampliar e incluir novos gêneros de textos nota-se uma preocupação com os aspectos discursivos da língua, mas ao



fazer a exploração desses textos, há mais preocupação com seu conteúdo do que com a forma como eles se organizam ou com os diferentes elementos específicos de cada um desses textos. Isso pode ser também observado nas questões que são colocadas na lousa para que as crianças as respondam: referem-se as informações que estão explícitas no texto ou dão uma abertura para que escrevam o que pensam sobre a situação exposta.

Não se percebeu no planejamento uma preocupação explícita com as habilidades que se quer explorar e desenvolver junto aos alunos, o que não significa que não ocorram dada a formação da professora e sua prática na docência, mas essa ausência de explicitação dos objetivos a serem alcançados, dificulta sobremaneira o processo de avaliação.

Com relação aos procedimentos de leitura, verificamos que são intuitivamente trabalhados junto aos alunos, mas na medida em que não é uma prática intencional e planejada, descaracteriza o trabalho da escola no sentido de garantir aos alunos, de fato, a aprendizagem da leitura e da escrita.

Outro aspecto interessante relaciona-se à interação que ocorre em sala de aula; toda atividade está centrada na figura do professor: organiza o material; distribui, propõe e responde às questões dos alunos. Atende individualmente algumas crianças para responder às dúvidas que colocam.

As conversas paralelas são aceitas com tranquilidade pela professora e percebe-se que assim estabelece implicitamente, para os alunos, que o colega do lado é seu interlocutor no desenvolvimento da tarefa. Apesar de não haver uma organização clara, há um consenso no grupo sobre isso, mas que perde sua qualidade, à medida que não há uma mediação direta e nem planejada por parte da professora, ou ainda, uma observação ou um registro sobre essa intervenção, diferentemente do que propõe Vygotsky (1989) e Luria (1998), ao explorar a zona de desenvolvimento proximal.

Depois de atender alguns alunos, a professora aguarda o término da tarefa. Vemos aqui retomada a importância do produto em detrimento do processo explicitado pela

fala da professora “Quem terminou coloca na mesa e senta.”. Parece que a conclusão da tarefa garante a realização do trabalho.

Outro aspecto a salientar e já observado em outras práticas escolares, é que parece haver um entendimento que basta expor a criança a diferentes tipos de gêneros discursivos, para que a análise e a reflexão sobre a língua oral ou escrita ocorram. Nesse exemplo, parece que o próprio portador de texto, as diferentes formas de registro e organização dos textos, estão à disposição para serem decodificados e tratados isoladamente do seu contexto de produção e inserção histórica. É preciso lembrar que a língua é um “veículo de valores e preconceitos de classe, credo, gênero e etnia” (Brasil, 1997, p. 46) e a discussão é um dos instrumentos essenciais para explicitar, contrapor e argumentar sobre essas questões. Ao mesmo tempo, é preciso ter claro que a atividade discursiva realiza-se num tempo e num espaço em que é necessário considerar as funções e o funcionamento da escrita além das condições nas quais é produzida.

Assim, com relação aos textos propostos, apesar de serem extraídos de um mesmo portador, possuem características e estruturas diferenciadas que não são exploradas. Essa prática pedagógica, habitualmente observada em diferentes circunstâncias, parece ocasionar um entendimento de que o conteúdo já foi ‘trabalhado’, quando na verdade só foi ‘apresentado’ e desta forma, ocasiona um ‘conhecimento’ que na verdade não foi transformado em ‘saber’.

A ficha de acompanhamento dos alunos não especifica o que o professor considera como satisfatório ou insatisfatório e os encaminhamentos propostos para os alunos com rendimento insatisfatório demonstram que o professor atribui a si a responsabilidade de desenvolver atividades que garantam um melhor aproveitamento dos alunos.

Não se observa em nenhum dos registros, uma reflexão mais rigorosa que incluísse o ensino e a aprendizagem como elementos de um mesmo processo.

O mesmo ocorre com os registros do trabalho realizado em sala de aula: não fornecem subsídios para que o professor possa propor uma ação capaz de garantir a aprendizagem.

Algumas considerações

Na realização da pesquisa foi possível constatar que o grupo observado representa significativamente o contexto do município e tem na escola pública a possibilidade de acesso ao saber e nela deposita a esperança de uma melhoria de vida.

A questão da autonomia da escola que se viabiliza a partir do Plano de Gestão não é uma realidade no universo observado, visto que não consegue diagnosticar com fidedignidade o contexto no qual se insere ou as necessidades da comunidade para desencadear ações ou formas realmente eficazes que garantam o cumprimento do seu papel.

Ao longo do seu percurso histórico, a escola pública tem estado a serviço do sistema de manutenção do poder que desconsiderou a autonomia da escola. Hoje o discurso oficial propõe uma autonomia, a serviço da comunidade, contudo estabelece procedimentos e normatiza sobre a forma de como ela deve ocorrer, fazendo com que a escola continue sendo dividida entre o discurso preconizado e as restrições impostas à sua ação.

Percebemos que essa incoerência é formalizada no Plano de Gestão da escola e uma das possibilidades de mudança seria o movimento do próprio grupo de professores, que, em interação, pudessem discutir e refletir sobre os aspectos teóricos subjacentes à prática desenvolvida em sala de aula.

A observação acerca desses momentos, formalizadas nos registros das HTPCs, mostrou que não há uma apropriação desse espaço de interlocução por parte dos professores. A própria organização do grupo quanto ao número de professores (34 no total) e o tempo disponível - dois encontros semanais com duração de uma hora cada – fazem com que os assuntos abordados priorizem as questões administrativas ou organizacionais do trabalho, ao invés do processo pedagógico. O próprio registro

explicita a construção burocrática desse espaço: registra a presença e pontua os tópicos discutidos.

Observamos aí, uma das perversidades do sistema e dos mecanismos que dispõe: ao propor a HTPC como espaço coletivo de discussão do trabalho pedagógico, formaliza-o em um curto período de tempo para um grupo bastante numeroso. Mesmo que a organização fosse alterada para um encontro de duas horas - teríamos ainda um grupo grande de professores com pouca possibilidade de participação de todos e caso tivéssemos um grupo subdividido, este não garantiria o coletivo da escola.

Outro aspecto importante para o processo de constituição do coletivo é o registro desses encontros. Não há como conceber um registro que não aponte as vivências, as dúvidas, as descobertas e as hipóteses do grupo. Sem ele, todo planejamento ou avaliação é superficial e inconsequente, pois não possibilita a reflexão sobre o trabalho realizado e quais encaminhamentos serão dados, visto que: “não existem receitas ou modelos. A realidade nos desafia a cada momento, e é preciso responder de forma original, se quisermos modificá-la” (Elias, 2000, p.202).

O Resumo do Conteúdo Programático e das Atividades Desenvolvidas, as pastas, cadernos e produções dos alunos reforçam significativamente que o ensino ocorre de forma paralela à aprendizagem, numa visão que dissocia o ensino do sujeito da aprendizagem e não institui tampouco o professor como mediador desses processos. Contudo, a ficha de avaliação do desempenho dos alunos, institui o professor como o único responsável pelo sucesso da aprendizagem.

O trabalho da professora espelha o trabalho do próprio grupo de professores da escola: não pressupõe que os processos pedagógicos sejam intencionais e deliberados e que, portanto, devem ser observados, registrados, discutidos e avaliados.

O conhecimento é visto como algo pronto a ser transmitido e aprendido. Ao não se dar conta do movimento que há na apropriação desse conhecimento, é comum que o grupo restrinja ainda mais a análise e discussão da prática.

Essa dinâmica faz com que a avaliação seja vista individual e parcial, com um caráter seletivo: verificar os que sabem daqueles que não sabem, visto que não há uma articulação entre as inúmeras atividades propostas, o Plano de Gestão e a aprendizagem dos alunos.

Na pesquisa realizada, não se conseguiu observar o desenvolvimento de propostas intencionalmente planejadas que pudessem garantir a construção de habilidades sociais de leitura.

Considerando que esse grupo irá para o 2º ciclo do Ensino Fundamental, onde a leitura é ferramenta básica para a apropriação de conhecimento, pode-se prever que as dificuldades iniciais serão inúmeras e estes alunos têm grandes possibilidades de reproduzirem a trajetória de seus pais, que abandonaram o estudo nesse mesmo ciclo e talvez pelas mesmas razões.

Trabalhar estratégias de leitura pressupõe, ainda, a organização do trabalho em torno de uma diversidade de textos que circulam socialmente e que não foram contemplados nos registros e observações feitas. Ao contrario, as atividades propostas estão voltadas para decodificação dos textos, numa concepção de alfabetização ligada ao domínio do código.

Não se poderia como diz Perrenoud (1999, p.83) “recriminar os professores pela ignorância dos processos de aprendizagem”, mas isso impede tanto o diagnóstico como a mediação por parte do professor que deve ocorrer num determinado tempo – no conflito evidenciado pelo aluno – como no planejamento de uma ação que assegure uma aprendizagem real.

Desta forma, os pressupostos de trabalho descritos nas normas para avaliação do rendimento escolar, constantes do Plano de Gestão: “realizada de forma contínua, cumulativa e sistemática, tendo como um de seus objetivos o diagnóstico da situação de aprendizagem de cada aluno” não são legitimados pela prática.

Se for considerado que avaliar é uma ‘forma de ver’, permeada pelas nossas concepções de mundo, de homem e de conhecimento, é preciso então, aprender a ver

de uma forma que teoria e prática se unam na busca de uma transformação da realidade que hoje se nos apresenta.

Deve-se entender que toda educação se dá num contexto (espaço - temporal) determinado por sujeitos que ensinam e aprendem e, portanto reconstroem ou recriam conhecimento, para transformá-lo em última instância, em benefício do próprio homem.

Tem-se discutido e praticado a avaliação num discurso que muitas vezes o dissocia da prática. Transpor essa ótica para se apropriar, num sentido mais amplo, deste conhecimento é produzir um novo conhecimento e conseqüentemente instaurar uma nova prática. Ocultamos no conhecimento a violência das práticas as quais fomos submetidos, que enraizadas numa pseudo-especificidade, fez com que perdêssemos a capacidade imaginativa e inventiva, capaz de transformar a realidade em que vivemos. O discurso atual propaga a importância da autonomia da escola e da participação da comunidade em suas decisões, princípios de uma gestão democrática, mas como se vê, a própria escola não tem clareza quanto aos problemas que enfrenta e assim ao invés de ser instrumento da comunidade em busca de sua cidadania, serve de instrumento para continuidade de uma concepção a ser superada.

Nesse contexto, verifica-se que o papel e função da escola polarizam, por um lado, uma escola que se pretende e faz parte do discurso oficial e de outro, uma escola que se pretende e se manifesta através do anseio da população que dela se serve. Entre elas, há uma escola real que não atende a nenhuma das partes: não eleva o nível da qualificação esperada na atual conjuntura política e nem contribui para a conquista da cidadania.

Mas é justamente nesse movimento e na possibilidade de seu vir-a-ser que um novo perfil de escola pode se configurar: de um lado uma elevação qualitativa que garanta a qualificação pretendida pelo sistema, ou por outro, como instrumento que impulse a conquista da cidadania.

É necessário que a escola exerça de fato sua autonomia, tendo clareza sobre o serviço de quem está, determinando assim, se a avaliação servirá para manter a seletividade, excluindo e perpetuando o fracasso escolar, ou servirá ao ensino e aprendizagem, e nesse sentido, somos todos aprendizes.

Referência

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto/ Secretaria de Ensino Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, v. 2 Língua Portuguesa.1997.

CENPEC – Centro de pesquisas para educação e cultura. *Projeto: raízes e asas*. São Paulo: CENPEC, 1994, v. 3, p. 3.

ELIAS, M.D.C. (2000) *De Emilio a Emilia: a trajetória da alfabetização*. São Paulo: Scipione.

FREIRE, P. (1987) *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 17ª ed.

HELLER, A. 1972) *O cotidiano e a história*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

IPM - Instituto Paulo Montenegro e Ação Educativa (Org.). *INAF BRASIL 2011*. Indicador de Alfabetismo Funcional: principais resultados, 2012. Disponível in: <http://www.ipm.org.br/index.php>. Acesso em 14 ago. 2012.

LIBÂNEO, J.C. (1994) *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico social dos conteúdos*. 12. ed. São Paulo: Loyola.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. IN: Vygotsky, L.S. et alli. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Trad. Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone: Ed. da Universidade de São Paulo, 1988.

MAUÁ. SEPLAMA - Secretaria de Planejamento de Mauá. Relatório de dados do município de Mauá, 2006.

OYAFUSO, A. e MAIA, E. *Plano escolar: caminho para autonomia*. São Paulo: CTE – Cooperativa Técnico Educacional, 1998.

PALMA FILHO, J.C. (1994) A avaliação do rendimento escolar: algumas considerações motivadas pela deliberação CEE nº 03/91. In: SEE/FDE. *Avaliação do rendimento escolar*. Serie Ideias, nº22, São Paulo:FDE.

PERRENOUD, P. (1999) *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Trad. Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artes Medicas.

VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1989,3. ed..

Considerações sobre o erro na avaliação escolar

Leila Pessôa Da Costa

Universidade Estadual de Maringá – Brasil/PR.

dacosta.leila@gmail.com

Janira Siqueira Camargo

Universidade Estadual de Maringá – Brasil/PR.

janirascamargo@gmail.com

Resumo:

O objetivo deste texto foi analisar o papel do erro no processo de avaliação escolar, a partir de uma percepção de erro construtivo e constitutivo do processo de ensinagem⁶⁰ e aprendizagem. A partir de pesquisa teórica, discutimos o papel da escola como transmissora de um saber repleto de representações sociais de professor e aluno, que acaba por atribuir ao primeiro a responsabilidade e o poder de dimensionar o desempenho do segundo única e exclusivamente por meio da avaliação – prova, desconsiderando as tentativas e as hipóteses levantadas pelo aluno no processo. O erro, no processo de avaliação, deve ser utilizado como instrumento para redimensionar o que se ensina e o que se aprende, portanto, como referencial, tanto para o professor quanto para o aluno, dos conteúdos programáticos que tem lugar na escola, mas levando em conta o conhecimento anteriormente adquirido pelo aluno em suas relações extra muros escolares.

Palavras-chave: Avaliação; Erro; Escola.

ABSTRACT:

The aim of this paper was to analyze the role of error in the process of school evaluation, from a perception error constructive and constitutive process teaching and learning. From theoretical research, we discuss the role of the school as a transmitter

⁶⁰O termo aprendizagem se configura como processo em contraponto ao termo aprendido, como algo concluído. Por isso, o uso do termo ensinagem, como busca de dar uma perspectiva de processo que o termo ensino, utilizado usualmente e que não aponta.

of knowledge full of social representations of teacher and student, which ultimately assign to the first responsibility and power to scale the performance of the second single exclusively through evaluation - proof disregarding attempts and hypotheses raised by the student in the process. The error in the assessment process should be used as a tool to resize what is taught and what is learned, therefore, as a reference for both the teacher and to the student of the syllabus that takes place in school, but taking into account the knowledge previously acquired by the student in their relationships extra school walls.

Key-words: Evaluation; Error; School.


A escola, o saber e a avaliação.

O objetivo deste texto é analisar a avaliação e o erro na perspectiva escolar, a partir de uma percepção de erro construtivo e constitutivo do processo de ensinagem e aprendizagem. Ao discutirmos a avaliação e o erro na perspectiva escolar, é importante definirmos inicialmente o papel da escola e sua relação com o saber e, sobre isso, Libâneo (1994) afirma que:

“A transmissão do saber é sua apropriação pelos alunos. O saber escolar é entendido como um conjunto dos conhecimentos selecionados entre os bens culturais disponíveis, enquanto patrimônio coletivo da sociedade, em função de seus efeitos formativos e instrumentais. Longe de ser caracterizado como conjunto de informações a serem depositadas na cabeça do aluno, o saber escolar constitui-se em elemento de elevação cultural, base para a inserção crítica do aluno na prática social de vida” (pp. 13-14).

Ao desempenhar o papel de transmissora do saber, a escola assume um poder de julgar os que sabem e os que não sabem e um dos instrumentos que a escola utiliza para que isso se efetive é a avaliação e é importante considerarmos que

“todo saber é expressivo, pois procura representar mundos subjetivos, intersubjetivos e objetivos. Longe de serem construtos cognitivos monológicos, sistemas de saber são



gerados por tríades intersubjetivas que ligam o conhecimento a pessoas e aos contextos públicos em que é produzido” (Jovchelovitch, 2008, p. 259).

Acerca dessa tríade, a autora aponta que ela representa o espaço potencial da possibilidade da representação simbólica, ou seja, é espaço de produção de sentido e de significação, ou ainda, é a estrutura mediadora pertencendo ao “**entre**” na tríade sujeito – mundo e objeto de conhecimento.

O segundo aspecto “refere-se à ideia de que diferentes formas de saber podem viver lado a lado [...] são vistos como fenômeno plural e heterogêneo” (Jovchelovitch, 2008, p. 21). Estudar os saberes “significa estudar o conjunto de práticas, relações e contextos concretos em que o saber, enquanto ação social, ocorre” (Jovchelovitch, 2008, p. 261), cujo objetivo é o de “recuperar a visão dialógica da representação, reafirmar seu caráter simbólico e social e ligar sua dinâmica a diferentes formas de conhecimento” (Jovchelovitch, 2008, p. 22).

Jovchelovitch (2008, p. 276) considera ainda, que o processo de formação do conhecimento depende das condições sociais concretas que também dão forma a sua estrutura interna, ou seja, “informam as coerções e obrigações cotidianas que organizam as práticas de um grupo” e mapeá-las implica estudar os mundos subjetivos, intersubjetivos e objetivos que ela compreende.

“o saber é um sistema variável, relacionado à arquitetura intersubjetiva das representações que o produzem. A gênese relacional do conhecimento faz dele um fenômeno plástico e variável, que muda dependendo do “quem”, “como”, “que”, “por que” e “para que” da representação. Estas diferentes dimensões do processo representacional constituem contextos do saber e é para estes contextos que precisamos nos dirigir se quisermos compreender a expressividade de um sistema de conhecimento”. (Jovchelovitch, 2008, p. 263).

Considerando que o saber está relacionado ao contexto no qual foi produzido, Machado (1996, p. 263) aponta que “a avaliação educacional é tributária de uma concepção de conhecimento irradiada pela escola”, que lhe confere uma dimensão epistemológica que o homem partilha e que o constitui: sua racionalidade e sua historicidade ou, como apontado por Bombassaro (1993, p. 14), “o homem nasce marcado não só pela racionalidade, mas também pela historicidade, que se manifesta como práxis, como o conjunto das ações que ele realiza no tempo”.

Considerações acerca da avaliação


Antes de adentrarmos na discussão acerca da representação do erro no processo de avaliação, gostaríamos de retomar alguns aspectos importantes sobre a avaliação e suas representações sociais.

De acordo com Da Costa (2006, p. 45)

“se é dever da escola e direito do cidadão o acesso a esse saber, a forma como os sujeitos de direito e dever se relacionam a ele, podemos dizer que o modo como se concebe esse saber (...) mediatizam a concepção de avaliação e suas relações com a prática pedagógica, constituindo assim uma nova dimensão: a epistemológica”.

A essa dimensão epistemológica, Luckesi (2004) aponta que os professores mantêm modelos que inconscientemente refletem na prática da avaliação escolar, entre eles, o ato de examinar ou dar notas ao invés de avaliar. Para o autor, avaliar é sempre um procedimento qualitativo, pois:

“Avaliação, para ser constitutivamente avaliação, só pode ser qualitativa. O termo avaliar provém etimologicamente de dois outros termos latinos: prefixo *a* e verbo *valere*, que significa ‘dar preço a’, ‘dar valor a’; em síntese, atribuir ‘qualidade a’. Com isso, compreendo que toda avaliação é qualitativa: levado



a sério o conceito, não existe avaliação quantitativa” (Luckesi, 2004, p. 86).

Nessa perspectiva, a avaliação é vista como uma forma de diagnosticar a aprendizagem, ou de atribuir uma qualidade a alguma coisa, e no caso, ao ensino e a aprendizagem. Luckesi (2004, p. 86) aponta ainda que com frequência “confundimos instrumentos de coleta de dados com instrumentos de avaliação”, ou seja, não qualificamos a realidade, apenas a constatamos. O autor aponta ainda que


“nós, educadores, agimos mais pelo padrão inconsciente do que por um ato consciente, o que quer dizer que, em nossa prática da avaliação da aprendizagem na escola, orientamo-nos muito mais por representações sociais do que por decisões conscientes” (Luckesi, 2004, p. 88).

A avaliação é um processo que tem muitas funções algumas específicas em relação aos componentes do espaço escolar: alunos, professores, metodologias, currículos, estrutura física e pode ser definida como instrumento que “[...] diagnostica uma situação e permite modificá-la de acordo com as necessidades detectadas” (Sant’anna, 1997, p. 30). Vasconcellos (1994, p. 43) define avaliação como


“um processo abrangente da existência humana, que implica uma reflexão crítica sobre a prática, no sentido de captar seus avanços, suas resistências, suas dificuldades e de possibilitar a tomada de decisão sobre o que fazer para superar os obstáculos”.

Mas pode, ainda, ter funções mais gerais, apontando aspectos políticos, econômicos e sociais que regem a realidade onde está inserida a escola e todos os seus elementos.

Para Sant’anna (1995) os objetivos da avaliação são:

- 
- fornecer bases para o planejamento das aulas e das atividades a serem desenvolvidas, tendo como referência o desempenho dos alunos;
 - ajustar políticas e práticas curriculares, na medida em fornece parâmetros acerca da necessidade de adequação da política educacional às necessidades sociais;
 - possibilitar a seleção e a classificação dos alunos, em casos que seja preciso como, por exemplo, em concursos, para premiação etc.;
 - facilitar o diagnóstico, permitindo ajustar o desenvolvimento das aulas tendo como ponto de partida o conhecimento já adquirido pelos alunos;
 - melhorar a ensinagem e a aprendizagem, pois o que se busca na escola é a transmissão de conhecimentos científicos, preferencialmente pelo professor, e a apreensão destes pelos alunos, por meio da mediação;
 - estabelecer situações individuais de aprendizagem, tendo em vista que o domínio de conhecimento é diferenciado de sujeito para sujeito e ensinar tendo consciência desta diversidade proporciona maiores condições de que as atividades propostas se ajustem aos alunos;
 - interpretar resultados, uma vez que também não basta ter um resultado numérico e quantitativo sobre o desempenho, analisando os dados fornecidos pela avaliação é possível definir os diferentes níveis de desenvolvimento dos alunos e em que áreas se encontram suas maiores dificuldades.

Hoffmann (1993) afirma que são três os tipos de avaliação: diagnóstica, somativa e formativa. A diagnóstica normalmente se realiza no início do processo e determina a ausência ou presença de conhecimentos e habilidades dos avaliados sobre o tema a ser desenvolvido na aula ou período. Um dos instrumentos a ser utilizado para a avaliação diagnóstica pode ser a auto avaliação e pode ser realizado tanto de maneira formal (com um pré-teste, por exemplo), quanto de maneira informal (questionando-se os alunos acerca do assunto).



A avaliação somativa tem como principal objetivo a classificação dos alunos, porque se baseia no rendimento apresentado em termos dos objetivos propostos. Este tipo de avaliação é o mais comumente usado em concursos vestibulares ou de trabalho, pois buscam classificar os indivíduos em relação a um número de vagas disponíveis. No entanto, e mais ainda quando os editais com os resultados são tornados públicos, expõe as pessoas gerando, muitas vezes desconforto e sentimento de incompetência o que, do ponto de vista emocional pode trazer profundas sequelas.

A avaliação formativa indica como os alunos estão se comportando em função dos objetivos traçados inicialmente, sua evolução ou não, para isso deve-se: selecionar os objetivos e os conteúdos; formular os objetivos; elaborar esquema teórico; corrigir erros e insuficiências; selecionar alternativas terapêuticas.

Existem diferentes instrumentos de avaliação, um dos mais utilizados é a prova, percebida, por muitos educadores como o único que de fato fornece resultados significativos. No entanto, o seminário, pode e deve ser usado em sala de aula, favorecendo o desenvolvimento de habilidades de explanação, argumentação, organização mental, verbalização dentre outras. Além destes, a pesquisa teórica é fundamental no processo ensino-aprendizagem do conhecimento científico que tem lugar na escola, por isso o uso de técnicas para o registro destas pesquisas é importante, como o fichamento, o resumo e a resenha. Outro instrumento eficaz de avaliação é o relato de experiências vivenciadas, por observação ou por participação, e registradas de maneira sistemática como resultados de pesquisas.

O professor dispõe de inúmeros instrumentos para efetuar a avaliação e a arte, por exemplo, disponibiliza diversos recursos que podem ser utilizados pelos professores, não somente para os alunos de cursos específicos da área artística (plástica, dramática, musical), mas para qualquer área, como ferramenta para verificar o nível de apreensão e compressão dos conhecimentos apresentados em sala de aula. Por isso, o relato de observação e análise de uma obra de arte também pode servir como instrumento de avaliação.

Contudo, a escolha de um ou outro instrumento deve ser realizada baseada em critérios e um destes é o objetivo que se estabeleceu para o desenvolvimento do processo, ou seja, o que ensino buscou transformar em aprendizagem. O conteúdo que se quer verificar é um outro critério, pois alguns conteúdos programáticos de algumas áreas de conhecimento exigem um determinado tipo de habilidade cognitiva tal como a memorização enquanto outros exigem raciocínio lógico matemático, por exemplo.

Os alunos também devem ser levados em consideração, porque com a política da educação inclusiva, dia a dia encontramos sujeitos com necessidades especiais que carecem de uma intervenção pedagógica diferenciada, incluindo-se a avaliação e isto vale, também, para alunos considerados “normais”.

O professor deve ter claro esses critérios para que possa escolher um ou outro instrumento, além de considerar que sua seleção deve se pautar no conhecimento que tem desses instrumentos, ou seja, sua familiaridade e domínio, em função de sua área de atuação, de sua formação pessoal e da forma como percebe sua relação com os alunos e dos alunos com o conhecimento a ser avaliado.

A instituição também ajuda a definir os critérios para a escolha do instrumento de avaliação. Existem normas estabelecidas pelo Ministério da Educação acerca da avaliação, mas cada instituição tem autonomia para definir regras mais específicas como estabelecer tipo e quantidade de instrumentos a serem utilizados no processo de avaliação, ou o peso atribuído a cada uma delas.

Avaliação e erro na perspectiva construtivista

Acreditamos assim, que uma das formas de conceber a avaliação numa perspectiva qualitativa é compreender a função e o papel do erro nesse processo. Para Castorina (1988, p. 43) há erros sistemáticos “[...] que marcam o limite entre o que um sujeito consegue e não consegue fazer – e os erros manifestos durante o processo de invenção e descoberta”.

O erro demonstra ou aponta indícios de quais estratégias o aluno utilizou na resolução do problema apresentado, portanto, funciona como balizador para o professor, apontando para as necessárias adequações nas estratégias de ensino. Por isso, permite que o aluno tome consciência do procedimento utilizado e do procedimento esperado para a resolução do problema proposto e o ajuste em termos dos objetivos.

Ao mesmo tempo, o erro detectado pela avaliação deve ser instrumento para que o professor defina a partir de onde deverá dar continuidade, ou retomar, o processo ensino-aprendizagem com seus elementos, tais como: conteúdos, metodologia, vínculos.


Castorina (1988) afirma que

“Ao considerar os erros sistemáticos – o fato de as crianças diante de situações diferentes se equivocarem da mesma maneira – teve-se que ir além da sua própria fenomenalidade para descrever e especificar a organização intelectual que os explicavam. Os erros infantis respondiam a certa estruturação das ações que podia ser caracterizada positivamente. Os erros deixaram de ser só indício de uma dificuldade ou uma incapacidade e passaram a ser reveladores de uma lógica infantil irredutível à lógica dos adultos” (p. 33).

Por isso, para o pesquisador, o erro funciona como dado de pesquisa e como tal deve ser analisado, possibilitando a retomada do referencial teórico-metodológico que embasa a prática pedagógica do docente, proporcionando temas de pesquisa a serem aprofundados na compreensão dos processos vivenciados. Órgãos financiadores de pesquisas, públicos e privados, devem estar atentos ao erro, pois ele sinaliza as áreas onde há maior necessidade de investimento em novas pesquisas.

Hoffmann (1993) argumenta que:

“Nem todos os erros cometidos podem ser denominados ‘erros construtivos’, passíveis de descoberta por ele em termos de



melhores soluções. Os erros construtivos caracterizam-se por sua perspectiva lógico-matemática” (p. 79).

O erro, desta maneira, deve ser compreendido como fazendo parte do processo de aprendizagem, como parte constitutiva do processo de construção de conhecimento, como sinalizador do percurso utilizado pelo sujeito, compreendido como ser ativo e atuante.

Não se poderia como diz Perrenoud (1999, p. 83), “recriminar os professores pela ignorância dos processos de aprendizagem”, mas pudemos perceber que isso impede tanto o diagnóstico como a intervenção que deve ocorrer num determinado tempo – no conflito evidenciado pelo aluno – como no planejamento de uma ação que assegure uma aprendizagem real.

Assim, o erro tem um papel importante na articulação desse processo e deve possibilitar “a troca de experiências e a partilha de saberes [que] consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando” (Nóvoa, 1992, p. 26), pois “não existem receitas ou modelos. A realidade nos desafia a cada momento, e é preciso responder de forma original, se quisermos modificá-la” (Elias, 2000, p. 202).

Da pesquisa

O trabalho é resultado de pesquisa teórica desencadeada a partir de experiências vivenciadas pelas autoras como professoras em situações de avaliação cujas discussões acerca dos conceitos e pré-conceitos relacionados a processos avaliativos encontraram eco nas representações sociais de professores e alunos e interferem significativamente no processo de ensinagem e de aprendizagem. Por isso, o referencial de análise utilizado pelas autoras pautou-se nas representações sociais encontradas nas obras pesquisadas que discutem avaliação, priorizando o conceito de erro e o papel da escola como transmissora de saber.

Ao analisarmos a avaliação escolar, podemos afirmar que ela tem desempenhado o papel de julgar os alunos, ou separar os que sabem dos que não sabem. Segundo Saul (1994) a avaliação:

“se tornou uma prática ameaçadora, uma prática autoritária. Mas ela não é isoladamente autoritária. Ela o é, porque está no bojo de um conjunto, de uma Educação entendida como transmissora de informações, que é igualmente autoritária” (p.66).

Assim compreendida, a avaliação é sempre a emissão de um juízo de valor que não é absoluto, mas relativizado e “funciona sempre, explícita ou implicitamente, como parte da totalidade de uma teoria, de uma concepção do mundo, de uma imagem do mundo” (Heller, 1992, p.13).

Perrenoud (1999), afirma ainda que:

“o êxito e o fracasso são realidades socialmente construídas, tanto em sua definição global quanto na atribuição de um valor a cada aluno (...) Uma sociologia da avaliação nasce a partir do instante em que se recusa a acreditar que o êxito e o fracasso escolares resultam de uma medida objetiva de competências reais, em que essas são vistas, ao contrário, como representações criadas pela escola... (e que a escola) tem o poder de lhes atribuir força de lei” (p.19).

Podemos então afirmar que avaliar é antes de tudo, posicionar-se política e ideologicamente frente ao que se está avaliando, estabelecendo padrões de racionalidade associados ao mundo prático no qual o conhecimento é produzido e que tem na historicidade seu elemento central e que nem sempre se pauta pelo conhecimento científico, embora, muitas vezes o use para subsidiar o discurso e, conseqüentemente, encobrir a ideologia que veicula, pois tem “a capacidade de ‘penumbrar’ a realidade, de nos ‘miopizar’, de nos ensurdecer, e faz, por exemplo, a

muito de nós, aceitar docilmente o discurso clinicamente fatalista neoliberal” (Freire, 1997, p.142).

Um dos aspectos relacionados à avaliação escolar é o que se refere à qualidade do ensino. Contudo, definir qualidade depende de inúmeros fatores, entre eles: “os valores nos quais as pessoas acreditam; as tradições de uma determinada cultura; os conhecimentos científicos sobre como alunos aprendem e se desenvolvem; o contexto histórico, social e econômico no qual a escola se insere (...), a qualidade pode ser concebida de forma diversa, conforme o momento histórico, o contexto cultural e as condições objetivas locais” (Brasil, 2009, p. 13).

Se a escola é o espaço no qual o trabalho coletivo deve ser instaurado, é preciso ter claro que este é, antes de tudo, um espaço de negociações e articulações entre a ensinagem e a aprendizagem.

Para tanto, se faz necessário que o processo de ensinagem e de aprendizagem seja registrado, apontando as vivências, as dúvidas, as descobertas e as hipóteses do grupo, pois os processos pedagógicos são sempre intencionais e deliberados e que, portanto, devem ser observados, registrados, discutidos e avaliados e sem ele, todo planejamento ou avaliação é superficial e inconsequente.

Faz-se necessário ainda que o aluno seja considerado tanto do ponto de vista biológico, quanto a partir das relações intra e interpessoais, pois o conhecimento não é algo pronto a ser transmitido e aprendido, ao contrário, há todo um movimento nesse processo e somente a sua compreensão pode contribuir para que a avaliação seja efetivada de forma compartilhada e não individual.

Considerações finais

A avaliação – ferramenta básica para a reflexão do processo de ensinagem e aprendizagem e, portanto para o planejamento do professor – não tem na realidade contribuído para a superação dos obstáculos epistemológicos do aluno.

O diagnóstico dos diferentes sistemas de saber e sua comunicação pressupõe uma postura dialógica, que reconheça a legitimidade das perspectivas locais como meios práticos de uma comunidade para expressar a si mesma, sua identidade e seu modo de vida. A perspectiva dialógica pressupõe a comunicação entre diferentes, reconhecendo os saberes locais - reconhecendo que possuem saber de tipo diferente, mas rico e que podem gerar alianças produtivas – evitando-se a extensão de saberes com outras identidades. A análise desses fatores - da identidade, representações sociais e o poder da comunidade - é um processo reflexivo importante para o desenvolvimento da consciência crítica.

Para Sant’anna (1997) a avaliação deve ser contínua, integrada, progressiva, dinâmica, voltada para o aluno, abrangente, cooperativa, versátil. Na prática pedagógica, a avaliação formativa deve ser priorizada, todavia, exige que o professor altere a metodologia de trabalho em sala de aula, diminua a ênfase na avaliação, redimensione o conteúdo da avaliação, altere a postura diante dos resultados da avaliação e trabalhe na conscientização de toda a comunidade escolar, pois esta mudança deve ser ampla para alcançar resultados efetivos.

A avaliação é uma via de mão dupla, tanto aponta aquilo que o aluno aprendeu ou não, quanto o que o professor ensinou ou não e desta forma, a reflexão desse processo no coletivo, faz do erro um norte para a melhoria do processo de ensinagem e aprendizagem assumindo de fato o seu papel.

Referências

- BOMBASSARO, L. C. (1993) *As fronteiras da epistemologia: uma introdução ao problema da racionalidade e da historicidade do conhecimento*. Petrópolis: Vozes.
- BRASIL - Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica. *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil*. Brasília.
- CASTORINA, J. A. (1988) *Psicologia genética: aspectos metodológicos e implicações pedagógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas.

DA COSTA, L. P. (2006) *Fracasso Escolar e avaliação*: duas faces de uma mesma moeda. *Acta Semiótica e Linguística/ Sociedade Brasileira de Professores de Linguística* – Vol. 10, pgs.167-180

ELIAS, M. D. C. (2000) *De Emilio a Emília*: a trajetória da alfabetização. São Paulo: Scipione.

FREIRE, P. 1997) *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra.

HELLER, A. (1972) O cotidiano e a história. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

HOFFMANN, J. (1993) *Avaliação mediadora*: uma prática em construção da pré-escola à universidade. São Paulo: Mediação.

JOVCHELOVITCH, S. (2008) *Os contextos do saber*: representações, comunidade e cultura. Petrópolis, RJ: Vozes.

LIBANEO, J. C. (1994) *Democratização da escola publica*: a pedagogia critico social dos conteúdos. São Paulo: Loyola.

LUCKESI. C. C. (2004) Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais. *EccoS Rev. Cient.*, n. 2, v. 4, 79-88.

MACHADO, N. J. (1996) *Epistemologia e didática*: as concepções de conhecimento e inteligência e a prática docente. São Paulo: Cortez.

NOVOA, A. (1992) Formação de professores e profissão docente. In: NOVOA, A. (Coord.) *Os professores e a sua formação* (pp. 15-34). Lisboa: Dom Quixote.

PERRENOUD, P. (1999) *Avaliação*: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas.

SANT'ANNA, I. M. (1997) *Por que avaliar? Como avaliar?* Critérios e instrumentos. Ed. Petrópolis: Vozes.

SAUL, A. M.(1994) *Avaliação Emancipatória*: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. São Paulo: Cortez.

VASCONCELLOS, C. dos S. (1994) *Construção do conhecimento em sala de aula*. V.2. São Paulo: Libertad.

Avaliação e Promoção da Consciência Fonológica em Crianças Pré-Escolares, com e sem problemas de linguagem

TÂNIA FERNANDES

Professora de Educação Especial na Região Autónoma da Madeira,
Centro de Apoio Psicopedagógico do Funchal,
tanifernandes28@hotmail.com

JOÃO ROSA

Professor na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa,
jmsrosa@hotmail.com

Resumo:

Neste estudo de intervenção avaliou-se o nível de desenvolvimento da consciência fonológica em crianças pré-escolares, com e sem problemas de linguagem, e mediu-se o impacto de um programa de promoção daquela competência metalinguística.

Os estudos mostram que os programas de promoção da consciência fonológica são exequíveis e implementáveis antes da iniciação formal à leitura e escrita (Capovilla & Capovilla, 2000; Nunes, 2009; Sim-Sim, Duarte, Barbeito & Pereira (2010) e especialmente necessários para potenciar o desenvolvimento de crianças com problemas de linguagem (Freitas, Alves & Costa, 2007; Mota & Silva, 2007; Soeiro, 2007).

Neste estudo participaram 62 crianças de cinco e seis anos de idade, a frequentar sete estabelecimentos de ensino pré-escolar, divididas em três condições experimentais: 1) Grupo de Intervenção I (crianças sem problemas de linguagem); 2) Grupo de Intervenção II (crianças com problemas de linguagem); 3) Grupo de Controlo (crianças sem problemas de linguagem). Todas as crianças realizaram, individualmente, um pré e um pós-teste através da aplicação das Provas de Segmentação Linguística (Jiménez e

Ortiz, 1995) e de um teste de especificidade da intervenção (Aritmética - WISC III). Os dois grupos de intervenção participaram em oito sessões desenhadas para potenciar o desenvolvimento da consciência fonológica, de acordo com um programa desenvolvido originalmente por Silva (2002). Os três grupos eram equivalentes no pré-teste, em consciência fonológica total.

Os resultados revelaram uma significativa superioridade das crianças dos dois grupos de intervenção em importantes sub-competências da consciência fonológica, quando comparadas com o grupo de controlo. Comprovou-se ainda que o efeito da intervenção era específico.

Em conclusão, o nível de desenvolvimento atual da consciência fonológica de crianças pré-escolares, com e sem problemas de linguagem, pode ser significativamente potenciado, antes da iniciação formal à leitura e à escrita.

Palavras-chave: Avaliação da Consciência Fonológica; Desenvolvimento da Consciência Fonológica; Consciência Fonológica e Problemas de Linguagem.

Abstract:

This intervention study aimed at evaluating phonological awareness development level in pre-school children, with or without language delays, and assess the impact of a programme designed to promoting that metalinguistic ability.

Studies show that such programmes are feasible, can be implemented before formal instruction on reading and writing (Capovilla & Capovilla, 2000; Nunes, 2009; Sim-Sim, Duarte, Barbeito & Pereira (2010) and are especially necessary to potentiate the development of children showing language delays (Freitas, Alves & Costa, 2007; Mota & Silva, 2007; Soeiro, 2007).

The participants were sixty two, five- and six-year-olds, attending seven pre-schools. They were allocated to three experimental conditions: 1) Intervention Group I - children with no language delay; 2) Intervention Group II - children with language delay; 3) Control Group - children with no language delay. Pre- and post-tests were

individually administered to all children consisting of a battery of linguistic segmentation tests (Jiménez & Ortiz, 1995) and an intervention specificity test (Arithmetic - WISC III). The two intervention groups further participated in eight training sessions designed to enhance phonological awareness, according to a programme developed by Silva (2002). There were no significant pretest differences on total phonological awareness across the three groups.

The two intervention groups significantly outperformed the control group on important phonological awareness sub-skills. The effect of the intervention was found to be specific.

To conclude, the atual phonological awareness development level of pre-school children, with or without language delays, can be successfully improved, before formal literacy instruction

Keywords: Phonological Awareness Assessment; Phonological Awareness Development; Phonological Awareness and Language Delays.

Introdução

O objetivo deste estudo de intervenção é avaliar o efeito de um programa de estimulação da consciência fonológica em crianças pré-escolares, com e sem problemas de linguagem (desvio fonológico).

De acordo com Sim-Sim (1998), um bom domínio da linguagem falada é um dos suportes basilares para a aprendizagem da leitura e da escrita. Se tudo decorre dentro da normalidade, os primeiros cinco anos de vida são suficientes para dotar a criança de uma capacidade satisfatória de expressão oral. Caso contrário, muitos são os problemas que podem surgir no desenvolvimento da linguagem falada e que podem interferir grandemente na aprendizagem da leitura e da escrita. Assim, e tomando como base o estudo efetuado por Mota e Silva (2007), há evidência de que a

estimulação e intervenção em consciência fonológica podem produzir melhorias na produção da fala.

Investigações realizadas por Alves, Freitas e Costa (2007) evidenciaram que uma consciência fonológica tão desenvolvida quanto possível à entrada para o 1º ciclo, é uma competência promotora de sucesso escolar na leitura e na escrita, melhorando assim os níveis de literacia da criança.

Quando a criança não identifica corretamente os sons da fala ela acabará reproduzindo estes equívocos na escrita e poderá também apresentar lacunas na leitura. Verificamos, diariamente, nas nossas escolas, que alguns alunos com e sem Necessidades Educativas Especiais apresentam dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita no 1º ciclo do Ensino Básico. Como tal, torna-se fulcral um trabalho mais sistematizado e intensivo com estes alunos para a estimulação da consciência fonológica.

Da mesma forma, o Ministério da Educação através do Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP) e a Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC) alertaram os professores do pré-escolar e do 1º ciclo do ensino básico para a necessidade de se treinar a consciência fonológica, antes e durante a aprendizagem do código alfabético. Para evitar que aconteçam problemas decorrentes da falta de treino desta competência, o seu desenvolvimento deve ser introduzido logo na educação pré-escolar, facultando à criança o contacto e a relação com diferentes formas de expressão. É isso que está definido nas “Metas de Aprendizagem” (Sim-Sim, Duarte, Duarte, Barbeito e Pereira, 2010) para o pré-escolar. É por isso grande a relevância desta temática e importante verificar o impacto de um programa de promoção, neste âmbito.

I- Revisão da Literatura

1.1 - Consciência fonológica: conceitos gerais

Como sabemos, as crianças quando aprendem a falar, não têm consciência de que as palavras são formadas por sucessões de sons, uma vez que apenas focalizam a sua atenção e o seu interesse na significação do que estão a ouvir e do que pronunciam.

As crianças têm que se consciencializar de que as palavras ditas oralmente são constituídas por uma sequência de fonemas, correspondente ao que é representado pelo código alfabético através da escrita. É esta consciência da estrutura fonológica da língua que se designa por consciência fonológica.

Silva (1992) enfatiza que para alguns investigadores, a noção de consciência fonológica significa o acesso ao nível fonético e à capacidade para manipular cognitivamente as representações situadas a este nível; para outros, significa a competência geral de sensibilidade aos sons do discurso oral.

Para Moraes (1997), é a consciência de que as palavras são constituídas por diversos sons ou grupos de sons e que elas podem ser fragmentadas em partículas menores.

Importa ainda frisar que, de acordo com Wood e Terrel (1998), muitos autores confundem a Consciência Fonológica com a Consciência Fonética, sendo esta última o conhecimento da estrutura fonémica das palavras, ou seja, conseguir decompor uma palavra em unidades mais pequenas - os fonemas.

De acordo com Alves, Freitas e Costa (2007) a Consciência Fonológica ramifica-se em três tipos:

(i) “ao isolar sílabas, a criança revela **consciência silábica** (ex: pra - tos);

(ii) ao isolar unidades dentro da sílaba, a criança revela **consciência intrassilábica** (ex: pr.a] [t.os);

(iii) ao isolar sons da fala, a criança revela **consciência fonémica** (ex: p.r.a.t.o.s)
” (p.4).

1.2 - Desenvolvimento Fonológico

Sabe-se que o desenvolvimento da consciência fonológica se inicia muito cedo e se vai expandindo progressivamente ao longo da infância. Para Lane e Pullen (2004) há que considerar o desenvolvimento cognitivo, as experiências linguísticas da criança e a exposição formal ao sistema alfabético. Estes mesmos autores referem que o desenvolvimento desta competência metalinguística nem sempre ocorre da mesma forma, dado que o nível de maior complexidade da consciência fonológica e a última capacidade a surgir é a consciência fonémica.

Júnior, Freitas, Souza, Maranhe e Bandini (2006) referem que a consciência fonológica é uma habilidade que permite aos indivíduos formar novas palavras, através da recombinação de sons de palavras diferentes. O acréscimo ou remoção de sons de uma palavra, permite à criança encontrar palavras embutidas noutras e realizar diferentes tipos de jogos com a sonoridade das palavras. Estes autores referem que a evolução desta habilidade é gradual, isto é, tem início na discriminação de expressões, palavras ou sílabas dentro de unidades mais amplas de fala, progride para a discriminação de rimas, aliteraões e sílabas, e só depois é que se chega à consciência dos fonemas como unidades independentes na fala.

É importante frisar que na literatura surgem diferentes etapas do desenvolvimento da consciência fonológica, assim como diferentes habilidades metafonológicas, sendo que umas são adquiridas mais precocemente do que outras, deixando transparecer uma lógica de complexidade crescente.

2 - A importância da promoção da consciência fonológica

A consciência fonológica é fundamental para compreender o princípio alfabético. Por isso, antes da sua compreensão, as crianças devem entender que os sons associados às letras são os mesmos sons da fala e é através do treino desta habilidade que as crianças ganham esta sensibilidade.

Correia (2010) afirma que o mais importante é que “o treino da consciência fonológica seja gradual e para isso, torna-se necessário apresentar diversas etapas de acordo com uma ordem em que se vá aumentando o grau de complexidade” (p.120). Corroborando esta ideia, Freitas, Alves e Costa (2007) referem que devemos começar pelo treino da consciência silábica, uma vez que todas as crianças a possuem naturalmente à entrada na escola. A consciência intrassilábica e a consciência fonémica devem ser estimuladas em contexto letivo, antes e durante o processo de iniciação do código alfabético.

Sim-Sim (1998) considera que, desde tenra idade, sensivelmente por volta dos 2 ou 3 anos, se a criança for estimulada, é capaz de realizar atividades de manipulação silábica. Muito antes do ingresso no 1º ciclo do ensino básico, as crianças já brincam com as palavras e são capazes de produzir rimas, habilidades essas que exigem sensibilidade às componentes sonoras da língua. Por isso, é fundamental desenvolver, estimular e treinar a consciência fonológica em idade pré-escolar, através de atividades de discriminação auditiva, rimas infantis e contos rimados, uma vez que favorecem o vocabulário e a memória auditiva. Freitas, Alves e Costa (2007) consideram que é através destes jogos que as crianças começam a refletir sobre a estrutura da linguagem oral e a analisar a língua nos seus constituintes sonoros.

Para Viana (2006), o treino da consciência fonológica é importante para a aprendizagem da leitura e da escrita, pelo que a implementação de estratégias promotoras desta capacidade é indispensável quer no 1º ciclo do ensino básico, quer no pré-escolar. O treino sistemático no ensino pré-escolar é crucial, pois evita o insucesso escolar na língua portuguesa, como nos referem Freitas, Alves e Costa (2007). Segundo estas autoras a realização de atividades promotoras de escuta, de atenção auditiva, perceção e manipulação de sons são exemplos de atividades promotoras do treino da consciência fonológica. Acrescentam ainda que é importante que o educador inclua nas suas práticas e rotinas diárias, atividades lúdicas onde treine esta habilidade.

O treino desta competência pode ser realizado de forma lúdica e deve ser apropriado à faixa etária em que a criança se encontra. Deve iniciar-se por um nível mais fácil, por exemplo, através da exploração de rimas e da segmentação de palavras. Os poemas, os trava-línguas, as músicas, as adivinhas, as lengalengas, os ditados populares, as histórias, os jogos de escuta e de linguagem são, igualmente, exemplos de atividades facilitadoras do desenvolvimento da consciência fonológica no pré-escolar.

3 - Intervenções com crianças com problemas da linguagem e da fala

Magnusson (1999) realizou um estudo com o intuito de estabelecer comparações entre crianças com e sem desvios fonológicos. Os resultados obtidos comprovaram que as crianças que possuíam um desvio fonológico tinham um nível de consciência metalinguística inferior ao das crianças sem esse problema. Esta autora concluiu que algumas crianças não desenvolvem o processamento cognitivo necessário para refletir, analisar, julgar ou manipular a língua, ou seja, não têm acesso ao conhecimento linguístico. Refere também que as crianças com défice fonológico, por possuírem uma representação fonológica diferente, fornecem respostas incorretas às tarefas metalinguísticas.

Júnior et al. (2006) realizaram um estudo com 4 crianças que possuíam dificuldades na aquisição da leitura e da escrita e um baixo nível de consciência fonológica. Os participantes foram submetidos a um programa de ensino para o desenvolvimento de habilidades de consciência fonológica, com tarefas de identificação de rima e aliteração e análise e síntese silábica e fonémica, enquanto continuavam sendo expostos a um programa individualizado para ensino de leitura, no qual não haviam obtido sucesso previamente.

Estes investigadores evidenciaram que, apesar destas crianças apresentarem um fraco desempenho no pré-teste nas provas de consciência fonológica, obtiveram sucesso com o programa de desenvolvimento, tal como as elevadas pontuações no pós-teste mostraram. Como consequência desse programa, verificaram-se ainda melhorias na

leitura e na escrita. Isso mostra que o treino da consciência fonológica contribui para a aquisição da leitura e da escrita até mesmo com crianças com dificuldades nessa área.

O estudo efetuado por Mota e Silva (2007) clarifica a importância do treino fonológico nas crianças com desvio fonológico. Estes autores realizaram uma investigação no Brasil que tinha como objetivo verificar a relação entre as habilidades de consciência fonológica e a escrita sob ditado. Para avaliar a consciência fonológica foi aplicado o Instrumento de Avaliação Sequencial – CONFIAS. Os resultados apontavam para a eficácia da intervenção na produção da fala e no desenvolvimento da leitura. Os autores concluíram que é importante estimular a consciência fonológica durante a idade pré-escolar principalmente em crianças com desvio fonológico, dado o risco de emergência de futuras dificuldades no desenvolvimento da linguagem.

Segundo Freitas (2004), as crianças com necessidades educativas especiais, nomeadamente com problemas da linguagem e da fala, necessitam de mais tempo e de estratégias variadas para desenvolver a codificação e a decodificação. Por isso, é importante proporcionar-lhes estímulos que as ajudem a desenvolver a consciência linguística.

II- Metodologia

2.1 - Objetivo e hipóteses do Estudo

Na sequência da revisão da literatura e relembrando o objetivo de avaliar o impacto de um programa de intervenção no desenvolvimento da consciência fonológica em crianças pré-escolares, com e sem problemas de linguagem (desvio fonológico), foram definidas as seguintes hipóteses:

Hipótese 1 - *Há um efeito significativo da estimulação da consciência fonológica no desenvolvimento dessa competência em crianças com ou sem problemas de Linguagem.*

Espera-se poder verificar que as crianças a quem for feita a intervenção progredirão substancialmente mais nas variáveis medidas pelas Provas de Segmentação Linguística (Jiménez e Ortiz, 1995), nomeadamente em Segmentação Léxica, Consciência Intrassilábica, Omissão de Sílabas com ou sem indicação de posição, Identificação da Sílabas Inicial e Final, Contagem de Sílabas e Recomposição Silábica.

Hipótese 2 - *O efeito da estimulação da consciência fonológica é específico.*

Na sequência das recomendações de Nunes, Bryant e Olsson (2003) foi introduzida uma medida numa área não trabalhada na intervenção para verificar se eventuais ganhos em consciência fonológica poderiam considerar-se específicos e relativos a essa intervenção, por não se generalizarem a áreas não trabalhadas. Se essa generalização acontecesse, então os resultados poderiam estar apenas dependentes da maior atenção recebida pelos grupos experimentais, por parte do investigador.

2.2 - Participantes

Os participantes foram 62 crianças de idade pré-escolar, habitando na Região Autónoma da Madeira. Destas, 50 não tinham problemas de linguagem e foram distribuídas em dois grupos equivalentes (Experimental 1 - GE1) e de Controlo - GC), em função dos valores obtidos em consciência fonológica total, no pré-teste.

As restantes (N=12), tinham sido diagnosticadas como apresentando um desvio fonológico e formaram um segundo grupo Experimental (GE2). Este grupo foi constituído a partir de uma amostra de conveniência identificada pelos serviços regionais de educação.

A média de idades das crianças era de 66.16 meses ($dp = 3.64$), com idades variando entre os 62 e os 73 meses.

A equivalência das médias em consciência fonológica total do GE1 e GC foi garantida, à partida, pelo método de alocação usado. Contrariamente às expectativas, também o GE2 revelou uma média semelhante aos outros dois grupos.

Como forma de confirmar que os grupos eram equivalentes no Pré-teste foi realizada uma Two-Way ANOVA em que a variável dependente era o score de consciência fonológica total e os fatores, o grupo (3 grupos) e a idade.

Os resultados mostraram que os grupos não eram significativamente diferentes quer em função do grupo ($F_{(2,61)} = .042$ $p = .959$) quer em função da idade ($F_{(2,61)} = 1.041$, $p = .360$). Este resultado garante que eventuais diferenças a encontrar no pós-teste não podem ser devidas a diferenças de partida, nestas variáveis.

2.3 - Design do Estudo

Neste estudo de intervenção, todas as crianças foram avaliadas, nos pré- e pós-testes em Consciência Fonológica (PSL) e em Aritmética (WISC – III).

Os dois grupos experimentais foram sujeitos a um mesmo programa de intervenção, com 8 sessões, com a duração aproximada de 30 minutos cada. O grupo de controlo não realizou qualquer intervenção.

Definiram-se as seguintes variáveis:

- 1) Variáveis dependentes: A Consciência Fonológica das crianças medida através da Prova Segmentação Linguística (PSL), com as seguintes sub-variáveis: Segmentação Léxica, Consciência Intrassilábica, Omissão de Sílabas com e sem indicação de posição, Identificação da Sílabas Inicial e Final, Contagem de Sílabas e Recomposição Silábica.
- 2) Variável independente: o Grupo.
- 3) Variável de controlo da especificidade da intervenção: Sub-teste de Aritmética (WISC – III).

III-Resultados

3.1.Síntese de Resultados

Por razões de espaço, e dado o grande número de variáveis examinado, apresenta-se aqui apenas uma síntese de resultados⁶¹.

Quanto à Hipótese 1 de que haveria *um efeito significativo da estimulação da Consciência Fonológica no desenvolvimento dessa competência em crianças com ou sem problemas de Linguagem*, e considerando a diferenças de ganhos entre o pré-teste e o pós-teste, verificou-se que:

- a) Houve um efeito significativo da intervenção nas variáveis Consciência Fonológica Total e Omissão de Sílabas com indicação da posição (GE1> GE2> GC), isto é, o Grupo Experimental 1 obteve ganhos significativamente maiores que o Grupo Experimental 2, mas ambos os grupos obtiveram ganhos significativamente superiores ao Grupo de Controlo;
- b) Houve um efeito significativo da intervenção em Omissão de Sílabas sem indicação de posição (GE1 = GE2 > GC), isto é, os dois grupos experimentais obtiveram ganhos semelhantes e significativamente superiores ao grupo de controlo;
- c) Houve um efeito significativo da intervenção em Segmentação Léxica (GE1 > GE2 = GC) isto é, o grupo experimental 1 obtém ganhos significativamente superiores aos outros dois grupos, não se distinguindo, estes dois últimos grupos, entre si;
- d) Houve um efeito significativo da intervenção em Consciência Intrassilábica (GE2> GE1 > GC), isto é, as crianças com desvio fonológico lucraram mais do

⁶¹ Para uma descrição detalhada, consultar Fernandes, T. (2011). *Efeitos do Treino da Consciência Fonológica em Crianças Pré- Escolares, Com e Sem Problemas de Linguagem*. Tese de Mestrado. Escola Superior de Educação. Lisboa.
<http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/1366/1/Efeitos%20do%20Treino%20da%20Consci%C3%AAncia%20Fonol%C3%B3gica.pdf>

- que o GE1 composto por crianças sem problemas de linguagem e ambos os grupos de intervenção se distinguiram significativamente do grupo de controlo;
- e) Houve um efeito significativo de intervenção em Identificação da Sílabas Inicial e Final ($GE1 > GE2 = GC$), isto é, o Grupo Experimental 1 é superior aos restantes dois grupos que não se distinguem entre si.
- f) Não houve efeito significativo da intervenção em Contagem de Sílabas e Recomposição Silábica.

Quanto à Hipótese 2 de que avaliava se o *efeito do treino da Consciência Fonológica era específico da intervenção*, verificou-se que não houve diferenças significativa entre os três grupos em raciocínio aritmético. Isto é, os ganhos alcançados em muitas das sub-competências da Consciência Fonológica não podem ser explicados apenas pelo facto de as crianças dos grupos de intervenção terem recebido maior atenção. Eles foram devidos à especificidade da intervenção.

IV- Conclusões e discussão

Pretendeu-se, em primeiro lugar, investigar se havia um efeito da estimulação da consciência fonológica no desenvolvimento dessas competências em crianças com ou sem problemas de Linguagem.

Dado que os três grupos eram semelhantes em consciência fonológica total no pré-teste, pudemos controlar o efeito potencial de diferenças de partida. No entanto, após a intervenção, os grupos experimentais apresentaram ganhos estatisticamente superiores num grande número de competências fonológicas. O grupo de controlo não revelou progressos, por não ter tido participação no programa. Estes resultados confirmam os encontrados por Bandini e Rose (2006) e por Nunes et al. (2009).

Também Gillon e Dodd (1995) e Gillon (2000) encontraram uma relação entre intervenção precoce em consciência fonológica e ganhos nestas competências, após um programa de estimulação.

No presente estudo, a intervenção também possibilitou às crianças que apresentavam problemas de linguagem, uma melhoria significativa em muitas competências fonológicas. Estes resultados vêm confirmar os encontrados por Freitas (1999) que também verificou uma melhoria significativa em crianças com desvio fonológico.

Neste estudo constatou-se que em Contagem de Sílabas e Recomposição Silábica, as crianças dos GE 1 e GE2 não lucraram nestas tarefas. Partindo das ideias de Bandini e De Rose (2005), na língua portuguesa, as sílabas são unidades mais acessíveis pela fala, isoláveis do ponto de vista acústico, salientes e menos abstratas, pois baseiam-se diretamente na articulação, justificando-se assim a facilidade encontrada. Isso sugere que as crianças já tinham este treino bem adquirido aos 5 anos. Por essa razão, essas tarefas foram excessivamente simples, tal como se verificou no estudo efetuado por Sim-Sim (1997).

As tarefas de Consciência Intrassilábica parecem situar-se num nível intermédio de dificuldade entre a sílaba e o fonema de acordo com Valente e Martins (2004). No entanto e atendendo ao seu grau de complexidade e às diferentes propriedades acústicas das palavras, as crianças com problemas de linguagem (desvio fonológico) lucraram mais significativamente do que o GE1 nesta tarefa. Especula-se que esses progressos são fruto do apoio terapêutico semanal a nível da fala e pelo facto dos docentes especializados treinarem este tipo de tarefas linguísticas.

Na tarefa de Omissão de Sílabas com indicação de posição, as crianças com desvio fonológico obtiveram resultados inferiores aos do grupo experimental 1 embora significativamente superiores aos do grupo de controlo. Pensamos que isso se deve ao facto de se tratar de uma tarefa mais complexa e portanto passível de ser bem conseguida apenas por crianças mais desenvolvidas (Snowling, 2004). Apesar de as crianças do grupo experimental 2 apresentarem problemas de linguagem, conseguiram lucrar de forma muito significativa em muitas variáveis. Isto leva-nos a refletir sobre a importância da utilização do programa de estimulação da consciência fonológica e da intervenção dos docentes especializados, no sentido de estimularem e propiciarem múltiplas experiências linguísticas.

No que se refere à Segmentação Léxica trata-se de uma competência que, na opinião de Barrera e Maluf (2003), só é adquirida de forma sistemática por volta dos 7 anos. Neste estudo, constatou-se que os meninos com problemas de linguagem não lucraram em Segmentação Léxica mais do que o grupo de controlo, o que vai de encontro ao que é apresentado na literatura (Meneses, Lozi, Souza e Assêncio-Ferreira, 2004). No entanto, as crianças sem problemas de linguagem lucraram significativamente com a intervenção.


Comparando os resultados da presente investigação com os resultados observados por Olofsson e Lundberg (1985) e por Silva (2003) podemos igualmente concluir que programas de estimulação da consciência fonológica podem ser eficazmente conduzidos com crianças de idade pré-escolar e potenciarem a aprendizagem da leitura e da escrita, tal como é comprovado em numerosos estudos (Capovilla e Capovilla, 1998; Jenkins e Bowen, 1994; Lundberg, Frost e Petersen, 1988; Warrick, Rubin e Rowe-Walsh, 1993, citados por Capovilla e Capovilla, 2000).

Para analisar a especificidade da intervenção usou-se um método proposto por Nunes, Bryant e Olsson (2003). As crianças dos grupos de intervenção progrediram em consciência fonológica, mas continuaram equivalentes em raciocínio aritmético. De acordo com os autores acima citados se ocorressem efeitos genuínos na intervenção, esses seriam especificamente encontrados na consciência fonológica e não em aritmética. Ao encontrar-se o mesmo nível aritmético nos três grupos, então pode sugerir-se que a intervenção foi responsável pelas melhorias encontradas.

4.1 - Limitações do Estudo e Futuras Linhas de Investigação

No decorrer desta investigação levantaram-se questões que conduziram a uma reflexão sobre algumas limitações e como poderiam ser aperfeiçoadas. É possível sintetizá-las da seguinte forma:

1. Apesar do programa de estimulação ter sido aplicado somente a um pequeno número de participantes, pensa-se existirem razões suficientes para continuar

- 
- a realizar investigações sobre a eficácia de um programa desta natureza. Justifica-se, por isso, alargar o número de participantes, em futuros estudos;
2. Se estabelecermos uma comparação entre a duração da intervenção neste estudo e nos estudos referenciados na revisão da literatura concluímos que este programa de estimulação teve uma duração média. Seria útil verificar se as intervenções com menor duração são mais eficientes do que as intervenções mais longas e vice-versa.
 3. Não foi realizado um pós-teste diferido, por razões de tempo. Contudo, isso é necessário para se confirmar a eventual permanência dos efeitos da intervenção;
 4. Em futuros estudos, seria também pertinente controlar os efeitos explicados pelas diferenças de desenvolvimento cognitivo das crianças;
 5. Face às condições da experimentação e aos resultados verificados, sugere-se que este estudo constitua o ponto de partida para outras investigações que incluam um maior número de escolas;
 6. A aplicação de um programa de treino de Consciência Fonológica para alunos com necessidades educativas especiais com outros diagnósticos seria outra área de investigação a explorar;
 7. Deve-se também repensar a importância destas questões na formação inicial e contínua dos educadores de infância. Os educadores já em exercício deveriam frequentar ações de formação que lhes permitissem conhecer as vantagens do desenvolvimento desta competência antes das crianças ingressarem no Ensino Básico.

4.3. Implicações para a Prática Pedagógica

Com este estudo podem também apontar-se algumas sugestões ou implicações para a prática pedagógica:

1. Para ajudar as crianças a progredir em Consciência Fonológica não basta realizar jogos de batimentos de sílabas. Tal como alguns estudos sugerem (Carlisle, 1988) é necessário um trabalho intencional e explicitador por parte

dos profissionais de educação de infância. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997) sensibilizam os educadores de infância para a realização de atividades de reflexão sobre os segmentos sonoros das palavras, uma vez que *“as rimas, as lengalengas, os trava-línguas e as adivinhas são aspetos da tradição cultural portuguesa que podem ser trabalhados na educação pré-escolar e (...) podem ainda ser meios de competência metalinguística, isto é, de compreensão do funcionamento da língua”* (p. 67).

É crucial que os educadores de infância realizem tarefas promotoras de consciência fonológica, facultando à criança maior habilidade metalinguística, preparando assim as aprendizagens subsequentes;

2. As crianças aprendem e progridem em consciência fonológica através de atividades específicas e que são objeto de preparação por parte do educador/professor. Estas envolvem discussão, reflexão e interação entre as crianças e o educador/professor;
3. Tendo em vista a promoção da continuidade entre ciclos de ensino, Sim-Sim, Duarte, Duarte, Barbeiro e Pereira (2010), num grupo de trabalho da DGIDC, lançaram as “Metas de Aprendizagem” intermediárias e finais, relativas às diferentes áreas do pré-escolar e dos três ciclos do ensino básico. O objetivo destas metas é promover a qualidade do ensino e da aprendizagem e para tal pretende-se que os docentes analisem as metas dos ciclos posteriores e precedentes para poderem trabalhar numa linha de continuidade das aprendizagens. Para o pré-escolar, por não ser de carácter obrigatório, nem abranger todas as crianças desde os três anos de idade, lançaram-se apenas metas finais e não metas intermediárias como nos três ciclos do ensino básico. O Decreto - Lei n.º5/1997 do Diário da República define que *“a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida”* (p. 670). Por isso, o objetivo primordial destas metas é facilitar a continuidade entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo do ensino básico. Como tal, o educador deverá estar consciencializado de que o desenvolvimento da consciência fonológica é fundamental para a aprendizagem da literacia, para

todas as crianças e especialmente para aquelas cujas dificuldades na linguagem podem dificultar ainda mais essa aprendizagem.

Referências

- Alves, D., Freitas, M.J. & Costa, T. (2007). *PNEP- O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Fonológica*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Balestrin, C., Cielo, C. & Lazzarotto, C. (2008). Relação entre desempenho em consciência fonológica e a variável sexo: um estudo com crianças pré-escolares. *Revista Social Brasileira Fonoaudiológica*; 13(2): p.154-60.
- Bandini, H. & De Rose, T. (2005). Programa de treinamento de Consciência Fonológica aplicado em salas de pré-escolas. *Fono Atual*, 31 (8), 31-40.
- Bandini, H. & De Rose T. (2006). Aquisição de leitura e escrita com resultado do ensino de habilidades de consciência fonológica. *Revista Brasileira de educação Especial*. Vol.12, no 3 setembro/ dezembro.
- Barrera, S. & Maluf, M. (2003). Consciência metalinguística e alfabetização: um estudo com crianças de primeira série do ensino fundamental. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16, 3, 491-502.
- Capovilla, A. G, & Capovilla, F. C. (1998). Treino de consciência fonológica de pré 1 a segunda série: efeitos sobre habilidades fonológicas, leitura e escrita. *Temas Sobre Desenvolvimento*, V.7, nº40, 5-15.
- Capovilla, A. G., & Capovilla, F. C., (2000). Phonological awareness training in low socioeconomic status children. *Psicologia Reflexão Crítica*, 13 (1), 7- 24.
- Carlisle, J. F. (1988). Knowledge of derivational morphology and spelling ability in fourth, sixth and eighth graders. *Applied Psycholinguistics*, 9, 247-266.

Correia, I. (2010). Isso não soa bem. A Consciência fonológica do lado de lá- Reflexão em torno de consciência fonológica no primeiro ciclo. *Cartas do I EIEEP*. Exdra 8, março.

Freitas, G. (1999). *A consciência fonológica na relação fala / escrita em crianças com desvios fonológicos evolutivos*. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada, Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Gillon, G. (2000). The efficacy of phonological awareness intervention for children with spoken language impairment. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 31, 126-141.

Gillon, G. & Dodd, B. (1995). Effects of training phonological semantic and syntactic processing skills in spoken language on reading ability. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, V. 26, 58-68.

Jenkins, R. & Bowen, L. (1994). Facilitating development of preliterate children's phonological abilities. *Topics in Language Disorders*, 14 (2), 26-39.

Jiménez, J. E., & Ortiz, M. R. (1995). *Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura. Teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Síntesis.

Júnior, J., Freitas, F., Souza, D., Maranhe, E. & Bandini, H. (2006). Aquisição da leitura e escrita como resultado do ensino de habilidades de consciência fonológica. *Revista Brasileira de Educação Especial*, V.12, n.3, 423-450.

Lane, H. B., & Pullen, P. C. (2004). *A Sound Beginning: Phonological Awareness Assessment and Instruction*. USA: Pearson Education, Inc.

Magnusson, E. (1999). Consciência Metalinguística em crianças com desvios fonológicos. In Yavas Mehmet. *Desvios fonológicos em crianças: teoria, pesquisa e tratamento*. Porto Alegre, Mercado Aberto.

Meneses, M., Lozi, G., Souza, L., & Assêncio-Ferreira, V. (2004). Consciência fonológica: diferenças entre meninos e meninas. *Revista CEFAC*, 6 (3), 242-246. Retirado de <http://www.cefac.br/revista/revista63/Artigo%202.pdf>.

Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares Para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: ME- GEDEPE.

Morais, J. (1997). *A arte de ler: Psicologia cognitiva da leitura*. Lisboa: Edições Cosmos.

Mota, M. & Silva, K. (2007) Consciência morfológica e desenvolvimento ortográfico: um estudo exploratório. *Psicologia e Pesquisa*, UFJF, V.1, nº2, 86-92.

Nunes, C., Frota, S. & Mousinho, R. (2009). *Consciência Fonológica e o Processo de aprendizagem de leitura e escrita: implicações teóricas para o Embasamento da Prática fonoaudiológica*. CEFAC. Abril-Junho.

Nunes, T., Bryant, P., & Olsson, J. M. (2003). Learning morphological and phonological spelling rules: an intervention study. *Scientific Studies of Reading*. Vol. 7, No 3, 289-307.

Olofsson, A., & Lundberg, I. (1985). Evaluation of long terms effects of phonemic awareness training in kindergarten. *Scandanavian Journal of Psychology*, 26, 21-34.

Silva. A. C. (1992). *Estudo Comparativo dos Processos Interativos numa tarefa de escrita em crianças com competências fonológicas diferenciadas*. Tese de mestrado em Psicologia Educacional. Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa.

Silva, A. C. (1997). Consciência fonológica e aprendizagem da leitura: mais uma versão da velha questão da galinha e do ovo. *Análise Psicológica*, 2 (15), 283-303. Retirado de <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v15n2/v15n2a08.pdf>.

Silva, A. C. (2002). *Bateria de provas fonológicas*. Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa.

Silva, A. C. (2003). *Até à descoberta do Princípio Alfabético*. Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa.

Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Universidade Aberta, Lisboa.

Sim-Sim, I., Duarte, C., Duarte, I., Barbeiro, L. & Pereira, L. (2010). *Metas de Aprendizagem*. Ministério da Educação: Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Retirado de <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/sobreo-projeto/apresentacao>.

Snowling, M. (2004). *Dislexia*. Livraria Santos Editora, São Paulo.

Soeiro, M. (2007). *Deteção e prevenção das dificuldades de Aprendizagem no Jardim de Infância*. Retirado de <http://www.albertomatos.net/psico.php?Id=77>.

Valente, F. & Martins, M. A. (2004). Competências metalinguísticas e aprendizagem da leitura em duas turmas do 1º ano de escolaridade com métodos de ensino diferentes. *Análise Psicológica*, 22, 1, 193-212. Retirado de <http://lshss.asha.org/cgi/content/Short/39/1/3>.

Viana, F. L. (2006). As rimas e a consciência fonológica. Promovendo a competência leitora. Conferência proferida no Encontro de Professores Intervenientes em Bibliotecas Escolares e Centros de Recursos, organizado pelo Centro de Formação Maria Borges de Medeiros (Lisboa), nos dias 4, 5 e 6 de Dezembro de 2006, e subordinado ao tema “Promovendo a competência leitora”. Inicialmente publicado em http://www.rbe.min-edu.pt/np4/?newsId=60&fileName=artigo_rimas.pdf

Wood, C. & Terrel, C. (1998). Pre-school phonological awareness and subsequent literacy development. *Education Psychology*, V. 18, 253-274.

Compreensão na Leitura e Resolução de Problemas de Matemática

Cândida Ribeiro

Agrupamento de Escolas José Cardoso Pires
candi75@gmail.com

Fátima Cruz

Agrupamento de Escolas da Damaia
cruzpires.fatima@gmail.com

Manuela Coelho

Agrupamento de Escolas N.º 1 de Loures
mcfcoelho@gmail.com

Maria da Luz Fragoso

Agrupamento de Escolas S. João da Talha
luz_maria@sapo.pt

Resumo:

A formação contínua enquanto processo de construção e desenvolvimento profissional assente em práticas de investigação, envolvendo reflexão, experimentação e avaliação de boas práticas, poderá ser essencial para dar resposta aos desafios decorrentes da acentuada “mudança na natureza e exigência do serviço prestado pelo profissional de ensino e pela instituição educativa” (Roldão, 1999, p. 99). Assim, apresenta-se um percurso de investigação de carácter exploratório, no âmbito da compreensão das dificuldades dos alunos na resolução de problemas matemáticos a partir da língua portuguesa, realizado por quatro formandas da ação de formação contínua no domínio do Português “Desenvolver competências em Língua Portuguesa” promovida pela Escola Superior de Educação de Lisboa, no ano letivo 2012/2013. Dizer que os alunos não conseguem resolver os problemas porque não sabem língua portuguesa é tão dramático quanto redutor. Há uma relação de impregnação mútua entre a matemática e a língua materna, pois a língua materna constitui-se um instrumento de intermediação na construção de conceitos matemáticos. Nesse sentido, desenvolveu-se um trabalho investigativo com a finalidade de avaliar em que medida a língua portuguesa coloca obstáculos na compreensão dos problemas matemáticos. Estiveram envolvidos 48 alunos de quatro turmas do 2º ao 5º ano de escolaridade, com idades compreendidas entre os 7 e os 14 anos de idade. Para desenvolver o estudo, optou-se por um “corpus” constituído por enunciados de problemas de cálculo de dois passos com predominância de estruturas passivas. A resolução dos problemas foi realizada em diádes, cujos alunos apresentavam diferentes níveis de desenvolvimento cognitivo.

Os instrumentos de recolha de dados consubstanciaram-se em protocolos e na observação participante com registos sobre as interações aluno-aluno e professor-aluno e a mediação estabelecida entre todos. A recolha de dados fez-se a dois níveis, um mais direcionado para as questões da compreensão leitora linguísticas e outro no domínio dos conceitos matemáticos. As dificuldades apresentadas pelos alunos não incidiram propriamente nos enunciados com estruturas passivas mas sim no enunciado com estrutura ativa, onde questões de natureza semântica e do conhecimento do mundo impediram a resolução correta dos problemas. Foi ainda possível identificar dificuldades relacionadas com o tipo de problemas apresentado, dando origem a reflexões de carácter científico-pedagógico.

Palavras-chave: Práticas de ensino; transversalidade da Língua Portuguesa; resolução de problemas de matemática; desenvolvimento profissional.

Abstract: Professional development and learning as a process of construction and development based on research practices involving reflection, experimentation and evaluation of good practices may be essential to meet the challenges arising from the sharp "change in the nature and the demands of the service provided by professional teaching staff and by the educational institution"⁶² (Roldão, 1999, p. 99).Thus, we present an exploratory research which regards the understanding (OR analysis) of students' difficulties in solving mathematical problems arising from difficulties in the comprehension of the Portuguese language. The research was led by four participants of the professional training session "Developing skills in Portuguese Language" promoted by the institution "Escola Superior de Educação de Lisboa" (Higher School of Education, Lisbon), in the academic year of 2012/2013. Affirming that students cannot solve mathematical problems because they do not know Portuguese is as dramatic as reductionist. There is a relationship of mutual impregnation between mathematics and language because language is an instrument of mediation in the construction of mathematical concepts. Accordingly, the research work was developed in order to assess to what extent the Portuguese language might set obstacles in understanding mathematical problems. 48 students of four classes from 2nd to 5th grade, between the ages of 7 and 14 were involved in the research study. A corpus consisting of two step math word problems with predominantly passive structures was chosen to develop the study. On behalf of the children the resolution of the problems was done in pairs built up by two students with different levels of cognitive development. The instruments for data collection used were protocols, participant observation records of the student-student and student-teacher interactions and mediation established among all. Data collection was done at two levels: at one level more focused on the issues of reading comprehension and at the other on what regards understanding mathematical concepts. The difficulties shown by the students did not exactly focus on word problems withholding passive structures but on the ones using an active structure, in which issues related to semantics and "knowledge of the world around"

⁶² nossa tradução

prevented the correct resolution of the problems. It was also possible to identify other difficulties related to the type of word problems presented to students, which gave rise to other reflections of scientific-pedagogical nature.

Keywords: Teaching practices; transversality of the Portuguese language, solving math problems; professional development

Introdução

A aprendizagem em qualquer área depende do desenvolvimento de competências ao nível da compreensão e expressão, quer no modo oral, quer no modo escrito. No que diz respeito à resolução de problemas, e porque este é um domínio em que os alunos continuam a revelar fragilidades como se comprova pelos resultados de estudos internacionais, designadamente PISA (2003) e TIMSS (1996), bem como nos testes intermédios do 2.º ano e nas provas de aferição do 4.º ano, importa saber em que medida a transversalidade curricular da Língua Portuguesa se assume fundamental na aquisição de saberes estruturantes do pensamento. Sendo assim, uma intervenção didaticamente mais consistente na matemática poderá ser uma condição necessária mas não suficiente.

Dizer que os alunos não conseguem resolver os problemas porque não sabem língua portuguesa é tão dramático quanto redutor. Há uma relação de impregnação mútua entre a matemática e a língua materna, pois a língua materna constitui-se um instrumento de intermediação na construção de conceitos matemáticos.

Colocar a ênfase a montante justifica-se pelas evidências das práticas em sala de aula que nos proporcionam este cenário recorrente: os alunos perante um enunciado perguntam se é de dividir ou de somar e os professores (con)vencidos dizem que os alunos não resolvem porque não sabem o que o problema pede.

A análise das implicações da língua materna na resolução de problemas tem merecido a atenção de vários autores (Barnett, Sowder e Vos, 1997). Poggioli (2001) identificou variáveis verbais que interferem na resolução de problemas matemáticos: as de natureza sintática e as de natureza semântica.

Face a este vasto campo de possibilidades de estudo, optámos por nos debruçar sobre as variáveis de natureza sintática, mais concretamente, enunciados de problemas com a predominância de estruturas passivas. O *corpus* documental constituiu-se a partir de enunciados que se podem encontrar em qualquer manual escolar.

As dificuldades apresentadas pelos alunos não incidiram nos enunciados com estruturas passivas mas sim no enunciado com estrutura ativa, onde questões de natureza semântica e do conhecimento do mundo impediram a resolução correta dos problemas. Foi ainda possível identificar dificuldades relacionadas com o tipo de problemas apresentado, dando origem a reflexões de carácter científico-pedagógico.

Enquadramento do estudo

A Centralidade da Língua Portuguesa nas Aprendizagens

A linguagem desempenha na aprendizagem a função de mediadora das relações entre o sujeito e o objeto a conhecer, seja na escola, ou em qualquer outro contexto. Se a relação entre o conhecer e a linguagem é assim tão estreita, torna-se relevante a tese de Vygostky defendida por Azevedo e Rowell (2007, p.15) de que “a linguagem dá forma ao pensamento estruturando-o. É por meio da linguagem que o sujeito interpreta, constrói, reconstrói, ressignifica, redimensiona e socializa o conhecimento”. Esta dimensão do fenómeno social da interação verbal configura-se como a verdadeira substância da língua que não se aprende nos dicionários ou nas gramáticas, mas sim, através dos enunciados concretos que ouvimos e adquirimos em situações reais.

Neste contexto, a disciplina do português, língua materna para a maioria dos nossos alunos ou língua de escola para os demais, assume a dupla função de lhes fornecer os mecanismos linguístico-discursivos necessários à leitura e escrita dos mais variados géneros textuais e de os instrumentalizar linguisticamente para que possam interagir nas diferentes disciplinas curriculares.

A centralidade da língua portuguesa é inquestionável. As dificuldades dos alunos nem sempre estão situadas no âmbito dos algoritmos, das fórmulas ou dos conceitos da matemática, química, física, geografia, biologia, “mas nas construções linguísticas dos enunciados dos problemas. São dificuldades de nível lexical, sintático, semântico,

textual e/ou discursivo que impedem os alunos de resolver adequadamente os problemas por não poderem recuperar a sua unidade de sentido” (Azevedo e Rowell, 2007, pp. 18-19).

Partindo do pressuposto de que o fraco domínio da língua materna escrita pode constituir mais um obstáculo a vencer na resolução de um problema, importa analisar as situações problemáticas que o professor fornece aos seus alunos, para em concreto saber o que especificamente em cada nível acima referido, contribui para o fracasso das aprendizagens.

A Complexidade Sintática das Construções Passivas

A investigação no âmbito da apropriação e desenvolvimento da linguagem procura determinar a natureza das dificuldades do processo de compreensão e produção de determinadas estruturas sintáticas. Há uma correlação entre as construções que apresentam um maior grau de complexidade sintática e o baixo nível de compreensão. São as construções passivas as que causam maior dificuldade à interpretação dos enunciados dos problemas de matemática (Correia, 2004).

Para as crianças, as estruturas passivas são mais difíceis do que as ativas e os verbos não agentivos são mais exigentes do que os agentivos:

- “O motorista derrubou o muro.” – **sujeito agentivo**
- “O vento derrubou o muro.” - **sujeito causativo**
- “O trator derrubou o muro”. - **sujeito instrumental**

Na perspetiva da gramática generativa, a passiva é encarada como o reverso da ativa, ou seja, constitui um processo de transformação por excelência, classificando-se como uma forma alternativa de parafrasear estruturas ativas. No entanto, a reversibilidade não se pode aplicar a todo o universo, como por exemplo: i) “As crianças gostaram dos palhaços.”; ii) “Os palhaços foram gostados pelas crianças.”

No português europeu temos passivas perifrásticas verbais (1) e as passivas de clítico (2), a título de exemplo: (1) “Foram repartidas 100 bolachas pelos vinte alunos da turma”; (2) “Distribuíram-se 100 folhetos pelos pais das crianças do jardim de infância.”

Correia (2004) refere que há três diferenças básicas nestes dois enunciados:

- a) O **tipo de sujeito**, que em (2) é indeterminado, em (1) é interpretado como tópico. Em ambos os exemplos, os alunos perguntam “Quem reparte as bolachas?” (1) e “Quem dá os folhetos?” (2);
- b) A **expressão do agente** que dificilmente ocorre nas passivas de clítico, mas ocorre com alguma frequência nas passivas perifrásticas “Estão a ser enviadas pelos ambientalistas cartas a todos os jornais”;
- c) A **intencionalidade** é mais presente nas construções perifrásticas a que não é alheia a presença de um sujeito implícito, supondo-se a presença de um agente concreto que opera sobre um objeto externo, por exemplo “foram vendidas 80 caixas de lápis”, enquanto nas construções de clítico enuncia-se o facto: “venderam-se a quarta parte dos jornais escolares”.

A identificação de processos e estruturas de aquisição tardia, dentro dos quais se situam as construções passivas, é imprescindível para que os professores façam a melhor escolha dos materiais didáticos quer pelo contributo que possam vir a ter na estabilização do desenvolvimento da linguagem quer pelo seu carácter mediador nas aprendizagens específicas das outras disciplinas.

Seguidamente, apresentar-se-á o percurso metodológico desenvolvido e os resultados obtidos.

Metodologia e Resultados

Partimos da questão: “Em que medida a língua portuguesa coloca obstáculos na compreensão dos problemas matemáticos?”. Retomou-se um estudo efetuado por Correia (2004) que analisou a natureza das dificuldades no processo de compreensão das estruturas passivas, em diversas fases do desenvolvimento de falantes de português europeu. A sua amostra constituiu-se por 80 sujeitos, alunos do 4.º, 6.º e 9.º anos, com idades compreendidas entre os 9 e os 15 anos e sujeitos adultos.

Estando nós a trabalhar com diferentes anos de escolaridade, dos quatro domínios comuns ao 1.º e 2.º ciclos optámos pelo domínio dos números e cálculo na forma de resolução de problemas, uma vez que os resultados das aprendizagens dos alunos,

relativamente à disciplina de matemática, apontam este domínio como um dos que regista mais insucesso.

Dentro da tipologia de problemas, escolhemos problemas de cálculo de dois passos porque são frequentes nas fichas de trabalho e nos manuais escolares e permitem que os alunos mobilizem conceitos e destrezas previamente apreendidos.

A recolha de dados fez-se através de um teste composto de três problemas:

1.º problema – enunciado com estruturas ativas;

Um Mercado ofereceu à escola da Maria 240 peças de fruta de duas qualidades. A quarta-parte recebeu bananas, os restantes receberam laranjas. Quantos alunos receberam laranjas?

2.º problema – enunciado com estruturas passivas perifrásticas de verbais;

Foram oferecidos 300 livros para comemorar o dia Mundial da Poesia à biblioteca de uma escola. Nesse dia, foi requisitada a terça-parte dos livros para os alunos lerem em casa. Quantos livros não foram requisitados?

3.º problema – enunciado com estruturas passivas de clítico.

Na semana da Ciência, fizeram-se 150 folhetos de divulgação. Entregou-se a quinta-parte dos folhetos aos pais do Jardim de Infância. Quantos folhetos se entregaram aos pais dos outros alunos?

Cada protocolo entregue aos pares continha um enunciado do problema e questões de resposta aberta para os alunos refletirem sobre o modo como resolveram e expressarem as dificuldades.

Cada formanda selecionou uma turma, onde aplicou o teste que foi resolvido a pares. Para o tratamento de dados, escolheram 12 alunos. No final estiveram envolvidos 48 alunos do 2º ano ao 5º ano de escolaridade com idades compreendidas entre os 7 e os 14 anos.

A opção do trabalho em díades encontra a sua justificação em Vigotsky defendido por Fino (2007, p. 5) quando afirma que “o desenvolvimento consiste num processo de aprendizagem do uso das ferramentas intelectuais através da interação social com outros mais experimentados no uso dessas ferramentas”. Além de estarmos a explorar a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), também quisemos tirar partido do papel

de mediador no processo de construção do conhecimento da criança desempenhado aqui pelo professor.

Os instrumentos de recolha de dados consubstanciaram-se em protocolos e na observação participante, onde fizemos registos sobre as interações aluno-aluno e professor-aluno e a mediação estabelecida entre todos. A observação fez-se a dois níveis, um mais direccionado para as questões da compreensão leitora linguísticas e outro no domínio dos conceitos matemáticos.

Os protocolos recolhidos foram sujeitos a três análises, uma no domínio do raciocínio lógico e /ou abstrato, outra no domínio da compreensão e por fim numa leitura cruzada entre ambos os domínios.

No domínio da matemática, contabilizaram-se as respostas das díades a nível do raciocínio, do cálculo e do resultado, podendo-se concluir que 58 % (14 díades) resolveram o 1º primeiro problema (Gráfico 1 da Figura 1), o que quer dizer que 10 díades falharam o segundo passo. Isto aconteceu em todos os anos de escolaridade, sendo os alunos do 3º ano os que menos acertaram. Quatro pares em cada ano completaram a tarefa com sucesso.

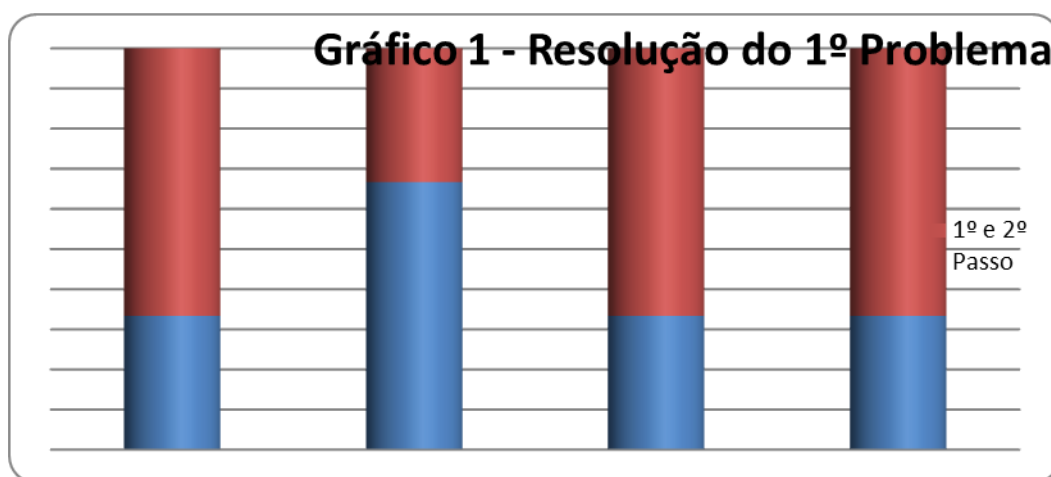


Figura 1 – Gráfico da resolução do problema 1.

O insucesso situou-se no primeiro problema, cujo enunciado continha estruturas ativas. No segundo e no terceiro não se registaram dificuldades, sendo estes os que continham construções passivas. Inicialmente, prevíamos que aqui se situariam os maiores obstáculos à resolução dos problemas, mas tal não se verificou. Propomos

como explicação que a própria dinâmica da investigação e as questões colocadas na parte final do protocolo fizeram emergir outras dificuldades que constituíram outras descobertas para nós.

Da análise feita aos vários registos recolhidos sobre a explicitação do modo como os alunos chegaram ao resultado, pode-se inferir que esta tarefa facilita o processo de generalização, indo ao encontro do que vários autores dizem, nomeadamente, Chi *et al* (1989), como estratégias a que os alunos recorrem para resolver problemas (Figura 2).

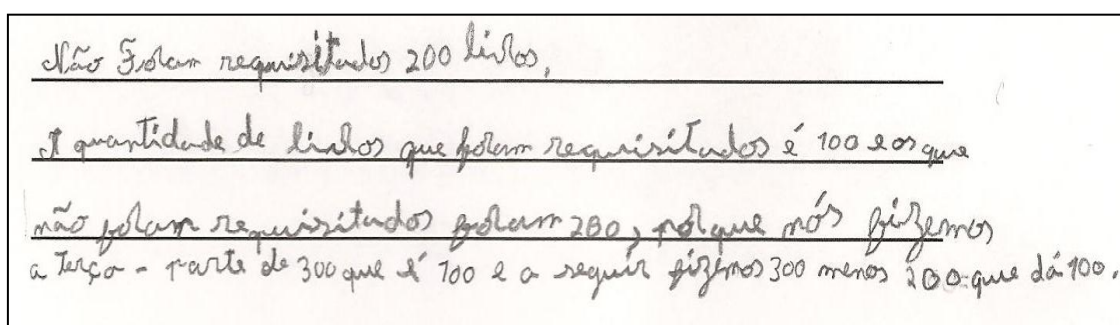


Figura 2 – Resolução do problema 2 – Díade 1 do 2.º ano.

Do ponto de vista da matemática, o exemplo acima referido reporta-se a uma correta resolução do problema 2, verificando-se que sete díades não completaram o 2º passo. Podemos ainda observar no Quadro 1 o número de respostas certas e incompletas sobre cada um dos problemas resolvido pelas díades:

Quadro 1 – Respostas certas e incompletas após a resolução dos problemas.

1º Problema	2º Problema	3º Problema
incompleto 10	incompleto 7	incompleto 8
certo 14	certo 17	certo 16

No domínio da Língua Portuguesa, a análise colocou-nos interrogações de saber por que razão o primeiro problema teve mais resoluções incompletas do que os outros

dois, contrariando assim investigações anteriores, como se pode observar no testemunho dos alunos (Figura 3):

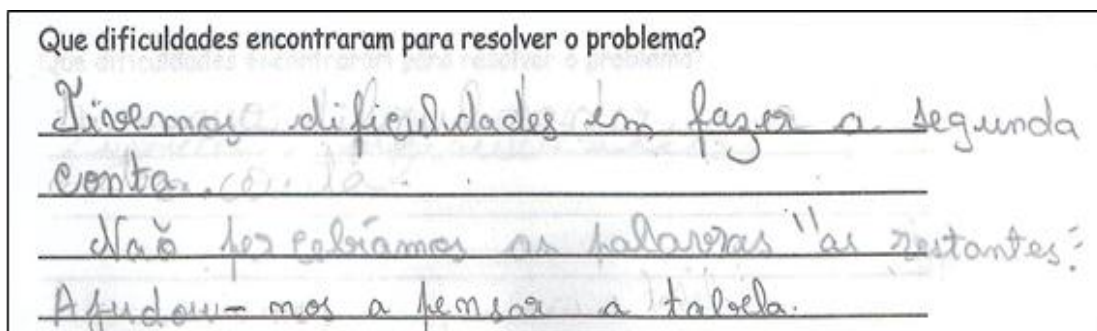


Figura 3 – Dificuldades identificadas sobre o problema 1 – Díade 5 do 3.º ano.

São os alunos do 2º ano e do 5º ano que tiveram mais dificuldades em compreender globalmente o texto pelo que solicitaram ajuda (três pares do 2º ano e cinco do 5º).

Durante a resolução, algumas díades dos vários anos colocaram questões mais focalizadas:

- “o que são qualidades de fruta?”,
- “bananas” e “laranjas” fazem parte da fruta (hiperónimo),
- “ quantos eram os alunos?”.

A construção dos enunciados criou dificuldades de compreensão que não estavam previstas. Era necessário que os alunos fizessem inferências do tipo:

- a) “Eram 240 alunos porque havia 240 peças de fruta e todos receberam peças de fruta”.

Podendo ser este o raciocínio esperado, é certo que numa das turmas, os alunos comem mais do que uma peça de fruta, mas também é certo que nas outras turmas, havendo hábito, um aluno/ uma peça de fruta, algumas díades perguntaram “quantos alunos eram?”.

b) “Bananas” e “laranjas” são exemplos de fruta e não a “fruta”. No entanto, esta relação entre parte e o todo não parece clara para os pares e mais complicado ficou com a palavra “qualidade” que no universo escolar destes alunos poderá ser familiar se estivermos a estudar adjetivos, mas o vocábulo tornou-se estranho num problema matemático.

Fazendo o cruzamento das duas análises na intenção de articular o referencial matemático e o referencial linguístico e sabendo que no raciocínio lógico e/ou abstrato, analiticamente dividido em raciocínio, cálculo e resultado, o raciocínio é o nível que estabelece as correlações mais fortes com o domínio da compreensão (Lorensatti, 2009, p. 92), pareceram-nos “adquiridas” as noções de metade, terça parte e quinta parte. Quer recorrendo à linguagem simbólica quer à linguagem icónica, os alunos possuíam os “skills” para resolver com sucesso o primeiro passo do ponto de vista da matemática.

Concluiu-se que uma das dificuldades consistiu em ajustar esta linguagem formalizada à linguagem natural do enunciado. Isto tornou visível as zonas de opacidade dos textos. Não se verificou aqui a possibilidade de haver compreensões diferentes porque os erros decorrem da não resolução do segundo passo. Para tal concorreram dificuldades de ordem sintática, semântica e de conhecimento do mundo.

Apresentamos o testemunho da interação professor-díade do quarto ano no final da resolução dos problemas:

P - Expliquem como fizeram

Me – Aqui fizemos 240

Ma – A dividir por 4

Me – Para saber a quarta -parte. Depois fizemos o círculo e cortámos em 4 para representar a quarta-parte.

Ma – A conta deu 60.

P – Este problema tem dificuldade?

Me – Não.

P- Leiam a pergunta.

Me – Quantos alunos receberam laranjas?

P – Então...

Me – Diz que eram 240 peças de fruta de duas qualidades.

P- Que qualidades são essas?

Me – Bananas e laranjas.

P – Essa quarta -parte refere-se a que fruta?

Me – Bananas... a quarta -parte é uma delas, agora é que eu percebi.

P- Explica à Ma..

Me – Imagina que este círculo são 240 peças de fruta e uma das partes é bananas e depois tínhamos de fazer 60x3.

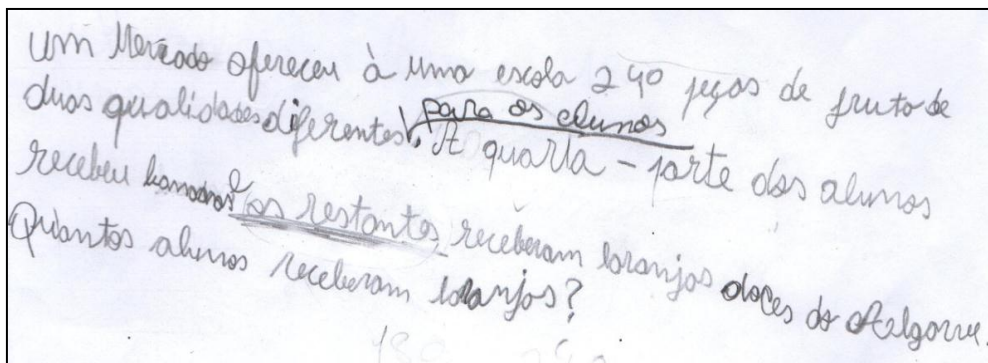
Ma – Já percebi.

P – Entenderam este problema de dois passos?

Me e Ma – Sim.

Questionados os alunos do quarto ano, no sentido de melhorar o texto para outros colegas resolverem os mesmos problemas (Figura 4), foram unânimes, quanto a

especificar o seguinte: “O Mercado ofereceu à escola da Maria 240 peças de fruta de duas qualidades **diferentes**.”



Um Mercado oferece à uma escola 240 peças de fruta de
duas qualidades diferentes. Para os alunos
recebeu ~~hambúrgers~~ a quarta - parte dos alunos
receberam laranjas doce de Algarve.
Quantos alunos receberam laranjas?
180 alunos

Figura 4. – Sugestão para melhoramento do enunciado – Díade 1 do 4.º ano.

E mesmo que alguns alunos acrescentassem que “as laranjas eram do Algarve porque eram as mais docinhas”, (evidenciando conhecimentos do mundo), referiram que era importante dizer antes da pergunta que “todos os alunos receberam uma peça de fruta”. Em boa medida, estas sugestões sublinham a importância dos problemas matemáticos conterem retomas de elementos já enunciados e ao mesmo tempo ser importante acrescentar informação. Num certo sentido, os alunos transpõem algumas características de outros géneros textuais, nomeadamente da narrativa para o género textual matemático. Realçamos que as retomas (marcas que caracterizam a coerência dos textos narrativos, especialmente das histórias tradicionais) podem ser utilizadas nas estratégias de ensino da leitura e da escrita e, portanto, de compreensão leitora de acordo com diversos autores (Sousa e Cardoso, 2010).

Proposta de mapeamento dos textos matemáticos

Na parte final da pesquisa, o grupo concebeu uma proposta de mapeamento dos textos matemáticos para este tipo de problema baseado nos resultados obtidos. Na intervenção didáctica, sabemos que é relevante que o professor localize as dificuldades dos alunos e simultaneamente, o próprio professor clarifique o seu quadro de referências sobre o que é que o aluno tem de fazer em termos de língua para passar à resolução do ponto de vista matemático.

Por sua vez o aluno deverá desenvolver competências sobre o género textual matemático para criar o referencial linguístico. Tal implica o ensino explícito articulando os processos de leitura com a compreensão matemática, através da mobilização de estratégias de automonitorização da leitura em vários momentos: antes de leitura, durante a leitura e depois da leitura (Sim-Sim, 2007).

Tendo por base estas informações, apresentamos um esquema como proposta didática para a resolução de problemas (Quadro 2):

Quadro 2 - Etapas de Resolução de Problemas.

Etapas de Resolução de Problemas		
ANTES	DURANTE	DEPOIS
Conhecimentos prévios; Explicitação de léxico	Mediação: seleção de palavras; organização de dados	Verificar o resultado com o que foi pedido
Compreender o enunciado; Planear a resolução; Resolver o problema; Verificar a solução Pólya (1945)		

A partir das etapas anteriormente enunciadas, apresentamos uma proposta de modelo de mapeamento de enunciados matemáticos enquanto género textual direccionados para problemas de dois passos (Figura 5).

1- O mercado ofereceu à escola da Maria 240 peças de fruta de duas qualidades. A quarta parte dos alunos recebeu bananas, os restantes receberam laranjas. Quantos alunos receberam laranjas?

a. Que informações te dão?

b. O que te pedem?

c. Sublinha no enunciado a expressão que corresponde ao primeiro passo?

d. Sublinha no enunciado a expressão que corresponde ao segundo passo?

e. Preenche a tabela para te ajudar a resolver o problema.

Dados do 1º passo	Dados do 2º passo
Estratégias de Resolução	Estratégias de Resolução

Figura 5 – Modelo de Mapeamento de enunciados matemáticos.

Embora fundamentadas teoricamente, e induzidas pela prática, estas propostas não dispensam a sua testagem. Elas fazem parte do processo de formação, em que a investigação é desenvolvida pelos “práticos” nas suas salas de aula.

Conclusão

A leitura de textos matemáticos vai além da compreensão do léxico. Para interpretar, o aluno precisa de um referencial linguístico e para decifrar os códigos matemáticos um referencial de linguagem matemática (Lorensatti, 2009). A

Embora a Língua Portuguesa seja no mínimo o veículo das informações, pode estar nela as dificuldades que os alunos encontram na resolução de problemas, como foi possível constatar com os dados recolhidos na nossa investigação. A língua é necessária para ler e compreender o texto de matemática. Contudo, também é necessário ler e escrever em linguagem matemática, compreender os significados dos símbolos, dos sinais ou das notações próprias dessa linguagem, uma vez que de acordo com Lorensatti (2009, p. 2): "É provável que a compreensão verbal do problema seja anterior à compreensão de natureza matemática".

O resultado da compreensão leva à construção de uma representação mental decorrente da interação entre os conhecimentos prévios do aluno e as informações novas contidas no enunciado. Será neste momento que o aluno “fecha” o Plano de Resolução se estivermos a utilizar os princípios da “arte de resolver problemas” propostos por Pólya (1959), a saber: compreender o enunciado, planejar a resolução, resolver o problema e verificar a resolução.

Aceitando que um problema é um género textual, ensinar a resolver problemas requer não só cuidado na escolha de enunciados bem construídos, como também uma abordagem linguística porque contém uma sintaxe e uma semântica que podem facilitar ou não a sua compreensão.

Assim, os enunciados bem estruturados são aqueles que apresentam textos com coesão e coerência, ou seja, as suas marcas linguísticas ligam os elementos de forma a apresentarem uma organização sequencial e com possibilidade de ser interpretados (Lorensatti, 2009).

À medida que fomos fazendo o percurso, íamos encontrando desafios para encontrar a resposta à pergunta “para quê investigar em educação?”. A prática profissional reclama o concurso ora de sequências de ações para enfrentar as situações de rotina, ora de combinações originais de ações para enfrentar e resolver problemas novos (Esteves, 2009, p. 43). Assim, fazer da sala de aula um espaço de investigação, justifica-se no desejo de transformar e, simultaneamente, apresenta-se como um campo de possibilidade e alternativas. Estas duas razões são referentes do nosso entendimento sobre o desenvolvimento profissional de professores.

Convém referir que todo este processo implica que o professor perceba quais os problemas que levam o aluno a não ser capaz de concluir com êxito a tarefa que lhe foi proposta. Assim, o professor assume o papel de investigador das suas práticas, sendo fundamental para promover um ensino explícito e mais eficaz.

Acreditamos que é dentro da própria escola que se podem encontrar alternativas para melhorar e aperfeiçoar as práticas pedagógicas. Conforme Loiola (2005,p.2) “é necessário desenvolver estratégias de formação a partir das exigências de práticas concretas e das interações com os seus pares, procurando, ao mesmo tempo, o apoio dos profissionais que trabalham com problemática da formação de professores”.

Referências Bibliográficas

- Azevedo, T., Rowell, V. (2007). *Problematização e ensino da língua materna*. Recuperado em 2013, junho 3, de www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br
- Barnett, J., Sowder, L., Vos, K. (1997). Problemas de livros didáticos: complementando-os e entendendo-os. Em Krulik, S. Reys, R. (Org). *A resolução de problemas na matemática escolar*. São Paulo: Atual, pp. 137-147.
- Chi, B. et al (1989). Self- Explanations: How Students Study and use examples in lerning to solve problems. *Cognitive Science*, 13, pp. 145-182.

- Correia, D. (2004). Complexidade sintáctica: Implicações na compreensão de enunciados de exercícios de Matemática. *Actas do XX Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*. Lisboa: APL, pp. 455-469.
- Esteves, M (2009). Construção e desenvolvimento das competências profissionais dos professores. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 8, pp. 37-48.
- Fino, C. (2001). Vigotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, vol 14, n.º 2, pp. 273-291. Recuperado em 2013, junho 18, de <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/11.pdf>.
- Lorensatti, E. (2009). Linguagem matemática e Língua Portuguesa: diálogo necessário na resolução de problemas matemáticos. *Conjectura*, V. 14, n.º 2, pp. 89-99.
- Loiola, L. (2005). Contribuições de pesquisa colaborativa e do saber prático contextualizados para uma proposta de formação continuada de professores de Educação Infantil. Reunião anual da ANPED 28. *Revista Portuguesa de Educação*, V(25)2, pp.1-16.
- PISA (2003). *Conceitos fundamentais em jogo na avaliação da resolução de problemas*. OCDE. Lisboa: ME-GAVE.
- Poggioli, L. (2001). *Estrategias de resolución de problemas. Serie Enseñando a aprender*. Venezuela: Fundación Empresas Polar.
- Pólya, G. (1959). *10 mandamentos para professores de Matemática*. University of British Columbia, Vancouver and Victoria (3), pp. 61-69.
- Roldão, M. (1999). *Os Professores e a Gestão do currículo. Perspectivas e Práticas em Análise*. Porto: Porto Editora
- Sousa, O., Cardoso, A.(coord.) (2010). *Desenvolver Competências em Língua: percursos didáticos*. Lisboa: Edições Colibri-CIED.
- Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: a compreensão de textos*. Lisboa: DGIDC/ME.
- TIMSS (1996-1999). *Highlights of Results from TIMSS, Primary School Years: Middle School Years*. Boston: TIMSS International Study Center.
- Yudina, H. (2009). A abordagem histórico-cultural de Lev Vigotsky. *Noesis*, nº 77. Lisboa: ME/DGIDC, pp. 3-4.

Dez anos de investigação em avaliação das aprendizagens (2001-2010): uma síntese de teses de doutoramento*

DOMINGOS FERNANDES

Universidade de Lisboa

dfernandes@ie.ul.pt

ANDREIA GASPAR

Universidade de Lisboa

andreiagasp@gmail.com

Resumo:

Este trabalho integra-se numa linha de pesquisa cujo propósito é produzir sínteses do que, no domínio da avaliação das aprendizagens, se vai realizando em Portugal. A relevância de sintetizar literatura, resulta da escassez de investigações que integrem os seus resultados para construir conhecimento. Assim, sintetizaram-se conteúdos de oito teses de doutoramento, concluídas entre 2001 e 2010 em universidades portuguesas, cujo objeto de pesquisa era a avaliação das aprendizagens em contextos do ensino não superior.

Uma análise de literatura sobre avaliação das aprendizagens permitiu identificar alguns dos temas mais discutidos neste domínio do conhecimento (e.g. avaliação formativa e avaliação sumativa; auto e heteroavaliação; *feedback*; participação dos alunos) e linhas de orientação que permitissem produzir uma reflexão sistematizada sobre o conteúdo das teses e não uma mera revisão de literatura. Assim, o propósito deste trabalho foi identificar os problemas e questões selecionados pelos investigadores, as suas opções metodológicas e as suas conclusões para, a partir daí, produzir uma síntese da investigação realizada no âmbito das teses analisadas.

* A investigação apresentada neste artigo foi financiada por Fundos Nacionais através da FCT (Fundação para a Ciência e a Tecnologia) no âmbito do projeto PTDC/CPE-CED/114318/2009.

Para cada tese foram construídas sínteses verticais e horizontais, a partir da descrição e análise de cada um dos temas referidos, e uma síntese integrada global.

Foi possível elaborar conclusões tais como: a) a maioria da investigação realizada baseou-se no estudo de concepções e práticas de professores; b) foram poucas as investigações em que se observaram práticas no contexto da sala de aula; c) a maioria das teses utilizou essencialmente abordagens qualitativas na recolha e análise de dados. Os investigadores abordaram alguns dos temas identificados na literatura, com relevo para questões relacionadas com a avaliação formativa. Apesar dos progressos alcançados em relação a décadas anteriores, discutem-se fragilidades que caracterizam a produção teórica em avaliação das aprendizagens.

Palavras-chave: AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS; SÍNTESE DE INVESTIGAÇÃO; AVALIAÇÃO FORMATIVA

Abstract: Research presented in this paper is part of a broader project that aims at synthesising what has been made in Portugal in the learning assessment domain.

Literature synthesis is relevant because there are few studies that integrate its results for knowledge construction. Contents of eight doctoral dissertations in the domain of learning assessment (K-12 contexts), produced in the 2001-2010 period within Portuguese universities, were synthesised.

A literature analysis on learning assessment enabled one to identify some of the most discussed issues in this knowledge domain (e.g. formative and summative assessment; self and hetero assessment; *feedback*; student participation) as well as a set of guidelines to produce a systematic reflection on the dissertations content rather than a mere literature review. Thus, the purpose of this research was to identify problems and questions selected by the researchers, their methodological options and conclusions, in order to produce a synthesis of research developed within the selected dissertations.

For each one of the dissertations a set of both vertical and horizontal syntheses was produced based upon the description and analysis performed for each one of the

above mentioned issues. A global, integrated, synthesis was also performed. The synthesis enabled conclusions such as: a) most of the dissertations dealt with teacher beliefs and teacher practices; b) very few investigations made use of observations in the classroom context; c) most of the research studies were qualitative in nature. Also, one could notice that researchers dealt with one or more of the most discussed issues in the literature, particularly those related to formative assessment. Although there are clear improvements concerning precedent decades, some weaknesses concerning theoretical construction on the learning assessment domain were analysed and discussed.

Keywords: Learning assessment; Research synthesis; Formative assessment

Introdução e Enquadramento

O trabalho que se apresenta e discute neste artigo integra-se numa linha de pesquisa que está em curso há alguns anos e cujo principal propósito é o de ir produzindo sínteses do que, no domínio da avaliação das, e para as, aprendizagens, se tem vindo a realizar em Portugal nas últimas décadas (e.g., Fernandes, 2006, 2007; Martins, 2008). A avaliação para as aprendizagens, designação essencialmente equivalente a avaliação formativa, é um processo eminentemente pedagógico, indissociável da organização e desenvolvimento do currículo no contexto das salas de aula e comprovadamente associado à melhoria das aprendizagens de todos os alunos. Em particular, são os alunos com mais problemas os que mais beneficiam das práticas sistemáticas de avaliação formativa (Black & Wiliam, 1998). Por outro lado, na sua mais recente conceção, a avaliação das aprendizagens ou avaliação sumativa, ainda que tenha propósitos distintos da avaliação para as aprendizagens, também tem propósitos semelhantes, o mais relevante dos quais é o de poder contribuir igualmente para que os alunos aprendam mais e melhor, com mais profundidade (e.g., Harlen, 2006; Harlen & James, 1997). Nestas condições, avaliar nas salas de aula o que os alunos sabem e são capazes de fazer assume uma particular relevância e está muito dependente de aspetos tais como: a) as dinâmicas de participação dos alunos (e.g., auto-avaliação;

heteroavaliação; avaliação entre pares); b) a estrutura e desenvolvimento das aulas; c) as tarefas utilizadas para recolher informação; d) os papéis desempenhados pelos alunos e pelos professores; e) as relações que se estabelecem entre a avaliação e o ensino e as aprendizagens. Estes aspetos mostram bem a complexidade que o processo de avaliação no domínio das aprendizagens envolve e, por isso mesmo, prosseguem os esforços de investigação que contribuam para aprofundar a nossa compreensão e o nosso conhecimento das perspetivas neste domínio. Na verdade, uma análise da literatura permitiu identificar alguns dos temas que mais têm suscitado o interesse de investigadores de referência na área (e.g., Black & Wiliam, 1998; Gardner, 2006; Gifford & O' Connor, 1992; Gipps, 1994; Kellaghan & Stufflebeam, 2003) e que foram tidos em conta na presente investigação (e.g., relações entre a avaliação formativa e a avaliação sumativa; papéis de alunos e professores no processo de avaliação; procedimentos de recolha de informação; processos de autoavaliação e de heteroavaliação; relações entre o *feedback*, a avaliação e as aprendizagens; integração dos processos de aprendizagem, avaliação e ensino). Estes temas tiveram relevância para a presente investigação porque constituíram referências indispensáveis para a análise das teses que integraram o *corpus* do trabalho.

As sínteses de literatura são reflexões sistematizadas que, em geral, integram o trabalho de investigação empírica realizado por outros (Fernandes, 2007). O seu principal propósito é o de compreender a investigação disponível sobre um determinado tópico entendido *como um todo* (Rhoades, 2011). Por exemplo, Cooper (2003), apesar de considerar que haverá sempre *arte* nos processos de construção científica, porque, a partir das suas concepções, conhecimentos e experiências, os investigadores elaboram e criam acerca do *que*, *quando* e *como* estudar, desenvolveu um conjunto de categorias (e.g., definição de um *Foco*; clarificação de um *Objetivo*; adoção de uma *Perspetiva*; seleção da *Audiência*) para sistematizar e caraterizar sínteses de literatura. Estas categorias contribuíram para orientar e organizar a síntese realizada no âmbito desta investigação.

Problema e Questões da Investigação

A investigação realizada no domínio da avaliação das, e para as, aprendizagens, particularmente a que se baseia em dados empíricos recolhidos em contextos reais, é relativamente escassa (e.g., Fernandes, 2005, 2007; Neves, Jordão & Santos, 2004).

A investigação em avaliação das, e para as, aprendizagens que se desenvolve no âmbito de programas de doutoramento, reflete, com boa aproximação à realidade, o que naquele domínio se tem realizado de mais significativo em Portugal. Neste sentido, pareceu ser oportuno sintetizar o trabalho de investigação constante em teses de doutoramento realizadas no âmbito da avaliação das, e para as, aprendizagens. Mais concretamente, esta investigação foi concebida e desenvolvida tendo em conta as seguintes questões orientadoras:

1. Que problemas, questões de investigação e/ou objetivos foram selecionados pelos investigadores das teses de doutoramento realizadas em Portugal no domínio da avaliação das aprendizagens?
2. Como se poderão caracterizar as principais opções metodológicas feitas pelos investigadores?
3. Quais foram as conclusões mais relevantes das investigações realizadas?
4. Como se poderá definir o *estado da arte* da investigação em avaliação das, e para as, aprendizagens no contexto das teses analisadas?

Método

Para efeito da seleção das teses a integrar na investigação foram definidos os seguintes critérios: a) a tese tinha sido realizada no âmbito de um programa de doutoramento de uma universidade com assento no Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas (CRUP); b) o orientador, ou orientadora, ou pelo menos um dos orientadores no caso de co-orientação, exerciam a sua atividade docente e de investigação numa universidade com assento no CRUP; c) o principal objeto de investigação da tese era a avaliação das, ou para as, aprendizagens no contexto do ensino não superior; e d) a tese tinha sido concluída e formalmente defendida até

2011 (inclusive). Uma vez que existiam fundadas razões para crer que o número de teses concluídas seria reduzido, decidiu-se, inicialmente, não definir o ano a partir do qual se iniciaria a seleção. Tendo em conta os critérios referidos, foram identificadas 11 teses de doutoramento concluídas (defendidas) entre 1992 e 2011 (inclusive). Porém, tendo em conta que nos anos 90 foram apenas identificadas duas teses (Cardoso, 1993; Lemos, 1992) e que em 2000 e 2011 não foram encontrados quaisquer trabalhos, foi decidido selecionar as nove teses concluídas entre 2001 e 2010, inclusive, conforme se pode verificar na Tabela 1. No entanto, apesar de todos os esforços desenvolvidos pelos investigadores junto de diversas entidades e pessoas, não foi possível obter a tese de Alves (2001) que, consequentemente, não pôde ser incluída na síntese aqui apresentada.

Tabela 1

Distribuição das teses selecionadas para análise de acordo com a data constante em cada uma, o(a) autor(a), o título e a instituição onde se realizou.

Data	Autor	Título	Instituição
2001	Maria Palmira Carlos Alves	O papel do pensamento do professor nas suas práticas de avaliação	Universidade do Minho
2001	Carlos Manuel Folgado Barreira	Avaliação das aprendizagens em contexto escolar: estudo das atitudes dos docentes face ao modelo de avaliação do ensino básico	Universidade de Coimbra
2002	Jorge Manuel Bento Pinto	A avaliação Formal no 1º ciclo do ensino básico: uma construção social	Universidade do Minho
2003	Carlos Alberto Alves Soares Ferreira	O pensamento e as práticas de avaliação formativa no 1º Ciclo do Ensino Básico	Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro
2003	Margarida da Silva Damião Serpa	Avaliação da aprendizagem escolar: perspectivas de professores do ensino	Universidade dos Açores

		básico	
2004	Maria Cristina Cristo Parente	A construção de práticas alternativas de avaliação na pedagogia da infância: sete jornadas de aprendizagem	Universidade do Minho
2008	António José Nunes de Almeida	Avaliação em matemática escolar implementando portfólios de aprendizagens dos alunos: contributos de um projeto de investigação colaborativa para o desenvolvimento profissional de professores	Universidade do Minho
2010	Aldina Silveira Lobo	A avaliação formativa, avaliação sumativa e exames na prática de três professoras de português de 12º ano.	Universidade de Lisboa
2010	Dalva Maria Queiroz	A avaliação como acompanhamento sistémico da aprendizagem: uma experiência de investigação colaborativa no ensino fundamental	Universidade de Coimbra

A análise de cada tese teve em conta três categorias: a) o problema; b) as questões de investigação e/ou os objetivos; e c) a metodologia e as conclusões e resultou num processo de elaboração de descrições e análises de cada uma dessas categorias nas teses em estudo. Ora, estas descrições e análises deram origem a sínteses analíticas que permitiram uma leitura integrada das referidas categorias ao longo das oito teses. No fundo este trabalho traduz uma interpretação feita a partir dessas sínteses analíticas.

Apresentação e Discussão dos Principais Resultados

A maioria dos investigadores optou por estudar relações entre concepções de professores e práticas de avaliação das/para as aprendizagens, tendo por base os discursos dos professores (Almeida, 2008; Barreira, 2001; Ferreira, 2003; Pinto, 2002; Serpa, 2003). Este resultado é consistente com o que se verificou em investigações anteriores (e.g., Martins, 2008; Neves, Jordão e Santos, 2004). Ou seja, verificou-se


que as práticas foram sobretudo estudadas através das narrativas que os professores produziam sobre essas mesmas práticas.

Síntese dos Problemas e Questões

Apesar de todos os investigadores terem, de algum modo, estudado relações entre concepções e práticas pedagógicas de professores, os problemas, as questões e os objetivos formulados apresentaram algumas diferenças, originando abordagens singulares daquela temática.

Serpa (2003) e Queiroz (2010) partilharam o propósito de compreender como melhorar as aprendizagens dos alunos através de abordagens de avaliação para as aprendizagens. Assim, baseadas nos discursos dos professores participantes, estas investigadoras estudaram a consistência entre as concepções declaradas nesses discursos e as práticas quotidianas nas salas de aula. Apesar de semelhantes no seu propósito geral, as duas investigadoras tinham interesses e ênfases de investigação distintos. Para Serpa (2003) os objetivos e as questões definidos tinham mais a ver com a compreensão dos professores sobre a avaliação das aprendizagens, com processos de classificação e com as relações entre as características pessoais e profissionais dos professores e as suas concepções. No caso de Queiroz (2010) as questões orientadoras sugerem uma investigação mais relacionada com a regulação dos processos de ensino-aprendizagem a partir de uma visão sistémica e integrada da avaliação e da aprendizagem.

Foram vários os autores que deram especial ênfase a questões diretamente relacionadas com a avaliação formativa, avaliação para as aprendizagens, ou com alguma forma de avaliação alternativa a visões mais classificatórias do processo avaliativo (e.g., Ferreira, 2003; Parente, 2004; Almeida, 2008; Lobo, 2010). Por exemplo, Lobo (2010) descreveu com detalhe práticas de ensino e de avaliação e relações entre a avaliação para as aprendizagens e a avaliação externa das aprendizagens nas práticas de três professoras do ensino secundário tendo como contexto geral os exames nacionais. Além disso, estudou igualmente de que modo os exames nacionais influenciavam as práticas de ensino e avaliação das referidas



professoras. Ferreira (2003) investigou concepções e práticas de avaliação formativa de quatro grupos de professores do 1.º ciclo (estagiários, orientadores, professores iniciados e professores experientes) tendo em conta o processo de construção do conhecimento prático. Para este autor a questão central era compreender em que medida o conhecimento prático e a experiência dos professores se relacionavam com as suas concepções e com as suas práticas de avaliação formativa.

Parente (2004) e Almeida (2008) investigaram no domínio do que designaram como “avaliação alternativa” mas cujas características se identificam com a avaliação formativa ou avaliação para as aprendizagens. Em ambos os casos foram utilizados portefólios. (Parente, 2004) investigou práticas e concepções de avaliação de um grupo de educadoras envolvidas num processo participado de formação. A investigadora analisou o desenvolvimento e a utilização de portefólios de avaliação por parte das educadoras participantes e procurou compreender o processo de formação, incluindo as suas dificuldades e obstáculos. Almeida (2008) também investigou concepções e práticas avaliativas de professores do 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário, procurando identificar as suas principais dificuldades e as respetivas consequências no quotidiano das salas de aula.

As investigações de Barreira (2001) e Pinto (2002) tiveram em conta os contextos formais em que a avaliação se desenvolve assim como os normativos legais aplicáveis naquele domínio. Assim, Barreira (2001) quis compreender as atitudes dos professores dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico relativamente ao Despacho Normativo 98-A/92. Este autor procurou conhecer as dificuldades e as necessidades de formação dos professores em temas relacionados com o chamado novo modelo de avaliação assim como a consecução prática das suas recomendações. Pinto (2002) desenvolveu o essencial da sua investigação no contexto formal das reuniões do conselho escolar numa escola do 1.º ciclo do ensino básico, procurando compreender o funcionamento da avaliação formal através das respetivas práticas dos professores e da instituição. Assim, Pinto estudou questões tais como a formulação de juízos avaliativos, as reações do conselho escolar aos enunciados avaliativos, as consequências das respetivas

decisões para os alunos, os significados pedagógicos e institucionais das práticas de avaliação formal e a natureza da informação que era divulgada aos pais e encarregados de educação após os momentos formais de avaliação.

Síntese das Metodologias

Tendo em conta uma das muitas caracterizações da investigação em educação (e.g., Cohen, Manion & Morrison, 2011) pode dizer-se que, na maioria das teses, a abordagem qualitativa à recolha e análise dos dados prevaleceu largamente em relação à abordagem quantitativa. Assim, Almeida (2008), Lobo (2010), Parente (2004), Pinto (2002) e Queiroz (2010) utilizaram abordagens estritamente qualitativas, Barreira (2001) utilizou uma abordagem essencialmente quantitativa e Ferreira (2003) e Serpa (2003) abordagens mistas. As principais estratégias de investigação selecionadas pelos autores variaram entre o estudo de caso qualitativo (Lobo, 2010; Pinto, 2002; Parente, 2004; Queiroz, 2010), o inquérito por questionário (Barreira, 2001) ou por entrevista (Serpa, 2003), a etnografia, referida por Ferreira (2003) como a principal estratégia de investigação utilizada no seu trabalho, e a investigação-ação mencionada por Almeida (2008).

Apesar de alguns investigadores (Ferreira, 2001; Parente, 2004; Serpa, 2003) fazerem referência à utilização da observação, verificou-se que esta técnica raramente foi utilizada pelos mesmos, sobretudo em contexto de sala de aula. A *observação ocasional* referida por Serpa (2003), serviu, de acordo com a autora, o propósito de clarificar algum aspeto que, através das entrevistas, não tenha ficado esclarecido. No entanto, outros autores utilizaram observações sistemáticas e frequentes como principal processo de recolha de informação (Almeida, 2008; Lobo, 2010; Pinto, 2002; Queiroz, 2010).

Em síntese, o inquérito por questionário ou entrevista foi o meio privilegiado de recolha de informação para responder a questões relacionadas com práticas de avaliação de professores. Apesar de haver práticas de avaliação que ocorrem fora das salas de aula, a análise das teses mostrou que a utilização do termo *práticas* por parte

dos autores estava associada ao que normalmente se designa por *práticas de sala de aula* ou *práticas na sala de aula*.

Síntese das Principais Conclusões

A análise das conclusões das teses permitiu constatar que a avaliação predominante na grande maioria dos contextos em que decorreram as investigações analisadas era de natureza sumativa e essencialmente centrada nos resultados exibidos pelos alunos (e.g., Almeida, 2008; Barreira, 2001; Ferreira, 2003; Queiroz, 2010; Pinto, 2002; Serpa, 2003). Nos seus discursos, muitas vezes progressivos, grande parte dos professores participantes reconheceu as vantagens pedagógicas da avaliação para as aprendizagens mas, simultaneamente, assumiu as dificuldades em utilizá-la de forma sistemática e deliberada, integrando-a nos processos de ensino e de aprendizagem. A argumentação utilizada baseou-se sobretudo na falta de formação e na falta de tempo. De modo geral, as investigações analisadas mostraram que os alunos não participaram de forma regular e sistemática nas atividades das aulas, nomeadamente no que se refere à produção de reflexões sobre as suas realizações e à organização e desenvolvimento da avaliação e das suas aprendizagens. Na maioria dos casos, os professores participantes manifestaram ter dificuldades em delinearem estratégias que suscitassem a participação ativa dos alunos nos processos de avaliação (e.g., Barreira, 2001; Lobo, 2010, Queiroz, 2010). A utilização de portefólios nos casos de Almeida (2008) e Parente (2004) contribuiu para que se gerassem dinâmicas de participação por parte dos alunos na avaliação das suas aprendizagens e na discussão do seu trabalho com os colegas. Também uma das participantes na investigação de Lobo (2010) organizou o processo de ensino de forma a que os seus alunos participassem ativamente em todas as atividades de uma forma natural e autónoma. A natureza das tarefas, a relação pedagógica, a dinâmica de trabalho e a estrutura das aulas são alguns dos aspetos que, neste caso, facilitaram a participação dos alunos.

No que se refere ao envolvimento dos alunos em processos de auto e de heteroavaliação, apenas na investigação de Lobo (2010) uma das docentes criou condições que permitiam que os alunos pudessem refletir de forma sistemática acerca

do seu próprio trabalho e do dos seus colegas. Ainda assim a maioria dos investigadores referiu as potencialidades de envolver regularmente os seus alunos naqueles processos mas revelou dificuldades em implementá-los nas suas práticas docentes (e.g., Barreira, 2001; Ferreira, 2003; Queiroz, 2010). A recolha de informação através de uma diversidade de processos (e.g. testes, composições, investigações, relatórios, apresentações, dramatizações, experiências) é fundamental pois só assim será possível determinar com algum rigor e de forma abrangente o que efetivamente os alunos sabem e são capazes de fazer (e.g., Black & Wiliam, 2006; Fernandes, 2005; Gipps, 1994). Ainda que, em geral, os professores participantes reconhecessem isso mesmo, a verdade é que, nas suas práticas de avaliação, utilizavam essencialmente testes ou provas de natureza semelhante (e.g., Almeida, 2008; Ferreira, 2003; Lobo, 2010; Queiroz, 2010; Pinto, 2002; Serpa, 2008). Por outro lado, só muito pontualmente partilharam responsabilidades na avaliação dos seus alunos, apesar de reconhecerem a importância dessa partilha e da diversificação de intervenientes no processo de avaliação (e.g., Barreira, 2001; Ferreira, 2003; Serpa, 2003). Pinto (2002) e Ferreira (2003) referiram-se, respetivamente, à avaliação como domínio da ação individual dos professores e ao papel passivo, sem deveres e responsabilidades, dos pais e encarregados de educação nesse processo. Queiroz (2010) concluiu que a falta de clareza dos critérios utilizados pelos professores, parecia constituir um fator de afastamento dos pais e encarregados de educação e dos próprios alunos do processo de avaliação.

Conclusões

A grande maioria da investigação realizada em Portugal no período estudado (2001-2010) no âmbito de programas de doutoramento centrou-se fundamentalmente no estudo de conceções e práticas de docentes do ensino básico no domínio da avaliação das/para as aprendizagens. Com exceção de uma tese, que utilizou essencialmente dados de natureza quantitativa obtidos através de um inquérito por questionário, as restantes investigações foram qualitativas por natureza, utilizando estratégias tais como o estudo de caso (a maioria), o inquérito por entrevista, a etnografia e a investigação-ação.

A análise e a síntese das conclusões elaboradas nas oito teses selecionadas permite referir, antes do mais, que as práticas de avaliação da grande maioria dos docentes participantes não são consistentes com as recomendações constantes na literatura nacional e internacional (e.g. Black & Wiliam, 1998; Fernandes, 2005, 2006, 2009; Gardner, 2006) nem com a legislação aplicável. Isto é, a avaliação é essencialmente sumativa, orientada para a produção de classificações, com o protagonismo exclusivo do professor, sem a participação e o envolvimento dos alunos ou outros intervenientes e, por isso, sem recurso aos processos de auto e de heteroavaliação. Além disso, as investigações mostraram igualmente que, em geral, os docentes variam pouco os processos de recolha de informação, baseando-se sobretudo nos testes, as dinâmicas de trabalho e de avaliação e a estrutura das aulas (em que tendem a ser os únicos protagonistas expondo a “matéria” enquanto os alunos se limitam a “ouvir”). A avaliação, na maioria dos casos, não está integrada ou articulada com os processos de ensino e de aprendizagem. No entanto, nos seus discursos, os professores participantes reconheceram quase sempre as vantagens pedagógicas da avaliação para as aprendizagens ou da avaliação formativa mas referiam que não tinham formação e/ou tempo para a pôr realmente em prática. Por fim, constatou-se que alguns docentes organizaram a avaliação com o principal propósito de apoiar os alunos a aprender melhor, envolvendo-os nas atividades das aulas e promovendo a sua reflexão e autonomia.

O número de teses concluídas no período considerado (2001-2010) é modesto e pode indiciar o estado ainda embrionário da investigação portuguesa no domínio da avaliação das/para as aprendizagens. Porém, tendo em conta que na década anterior se produziram apenas duas, parece haver um interesse crescente por aquele domínio de investigação. Os problemas e as questões selecionados pelos investigadores, na sua maioria, enquadram-se nos programas de investigação em curso um pouco por todo o mundo. No entanto, este significativo corpo de investigação evidencia fragilidades (e.g., ausência de investigações relacionadas com a avaliação externa das aprendizagens ou que estudem as suas relações com a avaliação interna; a significativa escassez de estudos baseados na observação das práticas pedagógicas dos

professores; a exclusiva dependência do “modelo da avaliação formativa” no estudo das concepções e práticas de avaliação dos professores) que podem estar relacionadas com situações tais como a dimensão da comunidade de investigação em educação em geral e no domínio da avaliação pedagógica em particular; a “diluição” da avaliação noutros domínios do conhecimento em educação; e a pouca tradição na realização de estudos empíricos com estadias prolongadas no terreno.

Nestas condições, o que se poderá dizer acerca do “estado da arte” da investigação no domínio da avaliação das/para as aprendizagens, tal como ele pode ser percecionado através das teses analisadas nesta pesquisa, é o progresso assinalável em relação à década anterior, a densidade e sofisticação teórica da investigação, uma certa fragilidade no domínio metodológico, traduzida na falta de recolha direta de dados nos contextos das práticas, e um espectro ainda muito estreito de questões e de problemas investigados, essencialmente centrado no estudo de concepções e práticas de professores.

Referências

- Alves, M. P., (2001). *O papel do pensamento do professor nas suas práticas de avaliação* (Dissertação de Doutoramento). Braga: Universidade do Minho.
- Almeida, A. (2008). *Avaliação em matemática escolar implementado portfolios de aprendizagens dos alunos: contributos de um projecto de investigação colaborativa para o desenvolvimento profissional de professores* (Dissertação de Doutoramento). Braga: Universidade do Minho.
- Barreira, C. (2001). *Avaliação das aprendizagens em contexto escolar: estudo das atitudes dos docentes face ao modelo de avaliação do ensino básico professores* (Dissertação de Doutoramento). Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998). *Inside the black box: raising standards through classroom assessment*. Retirado de: www.pdkintl.org/kappan/kbla9810.htm (acedido a 22 de outubro de 2004).
- Black, P. & Wiliam, D. (2006). *Assessment for learning in the classroom*. Em J. Gardner (Eds.) *Assessment and learning* (pp. 9-26). Londres: Sage.
- Cardoso, A. (1993). *Análise de provas globais ou globalizantes: contributo para a avaliação do currículo de português-língua materna do ensino básico* (Dissertação de Doutoramento). Lisboa: Universidade de Lisboa.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2011). *Research methods in Education* (7th Edition). Londres: Routledge.

Cooper, H. (2003). Editorial. *Psychological Bulletin*, 129(1), 3-9.

Fernandes, D. (2005) *Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto Editores.

Fernandes, D. (2006). Vinte anos de avaliação das aprendizagens: uma síntese interpretativa de artigos publicados em Portugal. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano 40, 3, 289-348.

Fernandes, D. (2007). Vinte e cinco anos de avaliação das aprendizagens: Uma síntese interpretativa de livros publicados em Portugal. In A. Estrela (Org.), *Investigação em educação: Teorias e práticas (1960-2005)* (pp. 261-306). Lisboa: Educa.

Ferreira, C. (2003). *O pensamento e as práticas de avaliação formativa no 1º Ciclo do Ensino Básico* (Dissertação de Doutoramento). Vila Real: Universidade de Trás os Montes e Alto Douro.

Gardner, J. (Ed.) (2006). *Assessment and learning*. Londres: Sage.

Gifford, B. & O' Connor (Eds.) (1992). *Changing assessments: Alternative views of aptitude, achievement and instruction*. Dordrecht: Kluwer.

Gipps, C. (1994). *Beyond testing: Towards a theory of educational assessment*. Londres: Falmer.

Harlen, W. (2006). On the relationship between assessment for formative and summative purposes. In J. Gardner (Ed.), *Assessment and learning* (pp. 103-118). Londres: Sage.

Harlen, W. & James, M. (1997). Assessment and learning: differences and relationships between formative and summative assessment. *Assessment in education: Principles, policy and practice*, 4, 3, 365-379.

Kellaghan, T. & Stufflebeam, D. (Eds.) (2003). *International handbook of educational evaluation*. Dordrecht: Kluwer.

Lemos, M. (1992). *A prática de avaliação no contexto de insucesso escolar: estudo comparado entre Portugal e Brasil* (Tese de Doutoramento). Braga: Universidade do Minho.

Lobo, A. (2010). *A avaliação formativa, avaliação sumativa e exames na prática de três professoras de português de 12º ano* (Tese de Doutoramento). Universidade de Lisboa, Lisboa.

Martins, C. (2008). *Dez anos de investigação em avaliação das aprendizagens: reflexões a partir da análise de dissertações de mestrado*. Dissertação de mestrado,

não publicada, em Ciências da Educação (Avaliação em Educação). Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

Neves, A., Jordão, A. & Santos, L. (2004). Investigação publicada em Portugal, entre 1971 e 2003, acerca da avaliação das aprendizagens: Seu levantamento e análise. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 3, 47-71.

Parente, M. (2004). *A construção de práticas alternativas de avaliação na pedagogia da infância: sete jornadas de aprendizagem* (Tese de Doutoramento). Braga: Universidade do Minho.

Pinto, J. (2002). *A avaliação Formal no 1º ciclo do ensino básico: uma construção social* (Tese de Doutoramento). Braga: Universidade do Minho.

Queiroz, D. (2010). *A avaliação como acompanhamento sistêmico da aprendizagem: uma experiência de investigação colaborativa no ensino fundamental* (Tese de Doutoramento). Coimbra: Universidade de Coimbra.

Rhoades, E. (2011). Literature reviews. *The Volta Review*, 111 (1), 61-71.

Serpa, M. (2003). *Avaliação da aprendizagem escolar: perspectivas de professores do ensino básico* (Tese de Doutoramento). Ponta Delgada: Universidade dos Açores.

O desenvolvimento da autorregulação mediado pela apropriação dos critérios de avaliação

INÊS BRUNO

Agrupamento de escolas D. Carlos I;

inesbruno@gmail.com

LEONOR SANTOS

Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

mlsantos@ie.ul.pt

Resumo: Este artigo estuda o processo de desenvolvimento da competência de autorregulação dos alunos mediado pela apropriação de critérios de avaliação de relatórios de tarefas investigativas de Física e Química. Apresentamos um estudo de caso interpretativo que envolve um aluno do ensino secundário que desenvolve quatro relatórios ao longo dos 10.º e 11.º anos de escolaridade. Os resultados sugerem que o diálogo em torno das produções do aluno é fundamental para a apropriação dos critérios de avaliação. Ocorreu evolução na competência de autorregulação, ainda que este seja um processo em desenvolvimento, que necessita de uma prática sistemática e prolongada de modo a que as reflexões sejam mais profundas e fundamentadas e as reformulações mais frequentes.

Palavras-chave: Critérios de avaliação; Autorregulação; Ensino secundário

Abstract: This article studies the process of development of students' self-regulation competence mediated by the appropriation of assessment criteria of Physics and Chemistry inquiry reports. We present an interpretative case study involving a high school student who developed four reports over the 10th and 11th grades. The results suggest that the dialogue about the student's assignments is essential for the

appropriation of assessment criteria. There was evolution of the self-regulation competence, but this revealed to be a continuous process, that requires systematic and long-lasting practice in order to promote deeper reflections and more frequent improvements.

Keywords: Assessment criteria; Self-regulation; Secondary school.

Introdução

Nos dias de hoje, a sociedade requer indivíduos com capacidade de resolução de problemas, pensamento crítico e, principalmente, capacidade para adquirir novos conhecimentos e competências ao longo da vida. De acordo com as orientações do programa de Física e Química, “é necessário ensinar melhor a pensar e, sobretudo, ensinar melhor a aprender” (Martins & Caldeira, 2001, p. 7). É fundamental que o aluno tenha um papel ativo e construtivo na sua aprendizagem e que ele próprio seja um elemento chave na deteção e superação das suas dificuldades (Nunziati, 1990; Zimmerman, 2002). Segundo Perrenoud (1999) “toda a regulação, em última instância, só pode ser uma auto-regulação, pelo menos se aderirmos às teses básicas do construtivismo nenhuma intervenção externa age se não for percebida, interpretada e assimilada pelo sujeito” (p. 96). É muito improvável que o aluno progrida se não refletir sobre si próprio, sobre o que fez e como fez, sobre os sucessos e o que está por alcançar (Dann, 2002). Neste sentido, uma das competências essenciais para que se desenvolva uma aprendizagem autorregulada consiste na autoavaliação. A autoavaliação ajuda os alunos a assumir o controle da sua aprendizagem na medida em que torna explícitos (logo, acessíveis ao próprio controlo) processos que estariam inacessíveis por serem inconscientes e automáticos (Taras, 2001). Como tal, a avaliação deve evoluir para uma situação em que o aluno tenha desenvolvido a sua autorregulação de tal modo que não seja necessária a intervenção do professor (Perrenoud, 1999; Santos, 2008).

A autorregulação envolve a recolha de dados acerca do desempenho do próprio, a interpretação desses dados (a realização de julgamentos acerca da qualidade das suas produções/aprendizagens, com a identificação do que já foi conseguido e do que falta alcançar, bem como as causas dos sucessos e dos fracassos) e, por último, a utilização desses resultados para (re)orientar o processo de aprendizagem (Zimmerman, 2002). Por conseguinte, conhecer os critérios de avaliação é fundamental (Crisp, 2012). Porém, dado que cada indivíduo estabelece os seus próprios padrões, critérios ou autorrepresentações, qualquer tentativa de trabalhar os critérios de avaliação será influenciada pelos mesmos, logo é indispensável recorrer-se a estratégias que promovam a sua apropriação (Santos, 2008). A criação de um entendimento comum acerca do significado dos critérios de avaliação é de tal forma importante que Pacheco (2002) considera que uma débil construção do referente ou a sua falta de clarificação justificam, em grande parte, o insucesso dos alunos.

Pelas razões apresentadas, este estudo⁶³ focou-se na apropriação dos critérios de avaliação. Pretendeu compreender o modo como alunos do ensino secundário compreendem, valorizam e aplicam os critérios de avaliação de relatórios de tarefas investigativas, bem como o modo como essa apropriação contribui para o desenvolvimento da competência de autorregulação. Para tal, enunciámos as seguintes questões de investigação:

1. De que modo alunos do ensino secundário apropriam os critérios de avaliação de relatórios de tarefas investigativas de Física e Química?
2. Qual o contributo da apropriação dos critérios de avaliação no desenvolvimento da competência de autorregulação?

Tal como vários estudos sustentam (por exemplo, Kirby & Downs, 2007), dar a conhecer os critérios de avaliação, geralmente, é insuficiente para que ocorra a sua apropriação, isto é, a sua explicitação pode não ser suficiente para ajudar os alunos a julgar a qualidade ou guiar o seu trabalho porque há sempre muitas variáveis em jogo (Sadler, 1989). O significado dos critérios tem de ser interpretado para que os alunos

⁶³ Financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (SFRH/BD/36083/2007)

compreendam efetivamente o que é pretendido (Vial, 2012). Alguns estudos empíricos apontam recursos que poderão promover este processo, como o feedback fornecido pelo professor para ajudar o aluno a identificar e compreender os pontos fortes e fracos de exemplos ou do próprio desempenho em relação aos critérios de avaliação (Andrade, Du & Mycek, 2010; Semana, 2008; Taras, 2001). Como tal, e de acordo com o que é sugerido na literatura, optámos por recorrer à ação combinada de várias estratégias e recursos para a promoção da apropriação dos critérios de avaliação.

Metodologia

Com este estudo pretendemos compreender, através da descrição de acontecimentos, os processos associados à elaboração de relatórios norteada pelos critérios de avaliação. Por isso, e tendo em conta que as questões que o orientaram incidem na atribuição de significados, na compreensão e na interpretação, optámos por seguir um paradigma metodológico interpretativo (Lichtman, 2006; Silverman, 2004). Os alunos participantes fazem parte de uma turma do ensino secundário, tendo sido selecionados dois que foram objeto de análise em dois estudos de caso. Segundo Merriam (1988), o estudo de caso, em particular o estudo de caso qualitativo, “é o design ideal para compreender e interpretar observações de fenómenos educacionais” (p. 2).

A seleção dos casos teve em conta os seguintes critérios: disponibilidade para participar no estudo, facilidade de comunicação, dificuldade em refletir sobre o trabalho desenvolvido e diferirem quanto ao género, ao nível de desempenho (entre o médio e o bom) e ao envolvimento na utilização do feedback escrito. No entanto, nesta comunicação serão apenas apresentados e discutidos os resultados relativamente a um deles, o Gustavo.⁶⁴

O Gustavo é um aluno com um desempenho médio na disciplina de Física e Química. A sua postura em sala de aula variou. Umas vezes estava atento e intervinha, colocando questões e participando em discussões no grupo-turma. Noutros momentos,

⁶⁴ Foram atribuídos nomes fictícios aos participantes para garantir a confidencialidade e anonimato.

conversava com os colegas sobre assuntos alheios à aula. Demonstrava ter confiança nas suas capacidades e revelava ter sentido crítico. A experiência que teve no ensino básico, tanto ao nível do trabalho experimental e investigativo e dos respetivos relatórios, como ao nível da autoavaliação foi escassa. Ainda assim, foi capaz de utilizar formativamente grande parte do feedback escrito fornecido na primeira versão do relatório da primeira tarefa.

O estudo acompanhou os alunos ao longo de dois anos, tendo a turma, no primeiro ano letivo, a primeira autora como professora e, no segundo ano, uma outra professora, que trabalhou de perto com a primeira no que respeita à intervenção pedagógica desenvolvida no âmbito do estudo. No que diz respeito ao contexto pedagógico-didático, foram implementadas quatro tarefas investigativas (T) ao longo dos 10.º e 11.º anos de escolaridade, entre novembro de 2008 e janeiro de 2010. Estas tarefas envolveram os alunos na realização de observações, na análise de fontes de informação, na planificação de investigações, na utilização de instrumentos para recolher e organizar dados, na interpretação de resultados, na proposta de respostas, explicações e previsões e na comunicação dos resultados (NRC, 1996). Atendendo a que as questões a investigar foram apresentadas pela professora, estas podem classificar-se em tarefas investigativas guiadas (Bell, Smetana & Binns, 2005).

Relativamente a cada tarefa os alunos desenvolveram um relatório escrito incluindo cinco secções: introdução, planificação, procedimento, resultados e conclusões. O guião para a elaboração dos mesmos foi discutido na aula que antecedeu a realização da primeira tarefa, tendo sido, posteriormente, elaborada uma rúbrica (grelha que operacionaliza os critérios de avaliação através de descritores de níveis de desempenho) que foi sofrendo reajustes ao longo do estudo. Ao longo do desenvolvimento das tarefas e dos respetivos relatórios foi fornecido feedback oral e três dos quatro relatórios (R) envolveram a realização de uma segunda versão (V) norteada pelo feedback escrito. Além disso, foi solicitada a realização de uma reflexão escrita que consistiu na atribuição de um nível a cada secção do relatório (considerando os níveis da rúbrica) de forma justificada (salientando os pontos fortes e

fracos). Aquando da discussão dos relatórios da segunda tarefa, foi entregue e discutido um relatório-exemplo que consistiu na compilação das melhores partes das produções dos alunos.

A recolha de dados incluiu a observação, a entrevista e a recolha documental⁶⁵. A primeira autora fez observação participante (Cohen, Manion & Morrison, 2003), com registo áudio, nas aulas (A) em que os alunos realizaram as tarefas, os respetivos relatórios e as reflexões escritas. Além disso, fez entrevistas semiestruturadas (E) (Burns, 2000), com registo áudio, aos alunos que constituíram os casos, após a devolução da última versão de cada relatório e no final do estudo. Esta técnica permite que o informante revele sentimentos, intenções, significados e pensamentos sobre um tópico ou situação (Lichtman, 2006). Neste caso, sobre o desenvolvimento das tarefas e respetivos relatórios e reflexões escritas. As questões procuraram fomentar a análise por parte dos alunos de cada secção do relatório de modo a favorecer a compreensão dos processos utilizados para a apropriação dos critérios de avaliação e as razões subjacentes aos aspetos menos conseguidos. Procurou-se, ainda, que os alunos fizessem uma análise crítica das reflexões escritas.

A recolha documental permite aceder a alguns pensamentos, ideias e significados atribuídos pelos autores dos documentos e pode levantar questões a retomar em momentos subsequentes da recolha de dados (Lichtman, 2006; Yin, 2002). Neste estudo os documentos recolhidos foram fundamentalmente ambas as versões dos relatórios e as reflexões escritas. A qualidade destas produções está relacionada com uma apropriação mais ou menos conseguida dos critérios de avaliação.

Na análise de dados utilizou-se o método do questionamento e comparação constantes (Strauss & Corbin, 1998), recorrendo-se a categorias definidas durante o processo de análise e com base no referencial teórico do estudo. Deste modo, para estudar a apropriação dos critérios de avaliação foram consideradas as seguintes

⁶⁵ As transcrições e excertos apresentados são fiéis ao que foi dito/escrito pelos alunos, logo podem conter erros ortográficos, gramaticais ou não respeitar o acordo ortográfico de 1990.

categorias: a compreensão, a valorização e a aplicação dos critérios de avaliação. No que concerne ao estudo do desenvolvimento da competência de autorregulação, foi analisada a evolução das reflexões feitas pelos alunos sobre as suas produções e das reformulações realizadas.

Apresentação e discussão de resultados

A apropriação dos critérios de avaliação. No que diz respeito à *compreensão* dos critérios de avaliação, Gustavo salientou que determinadas palavras da rubrica, como por exemplo “adequado”, poderão ser pouco esclarecedoras se o aluno não souber de antemão o seu significado no contexto em que estão inseridas. Por exemplo, o que é um esquema adequado para ilustrar o procedimento adotado:

Só que aí o nível máximo diz “Inclui um esquema adequado”, mas como é que nós sabíamos que... ahh, pronto o que é o esquema adequado? Pronto, não sei, talvez pudesse tar [sic] um pouco mais explícito. (...) Não sabemos como é que vai ser o esquema adequado. (E3)

Ao não compreender o que se pretendia, o Gustavo não incluiu qualquer esquema ilustrativo no relatório da primeira tarefa, até porque parece não ter *valorizado* esta parte do relatório, uma vez que uma descrição pormenorizada dos passos realizados permitiria dar a conhecer o que foi feito:

Porque eu ainda tentei fazer um esquemazinho com as setinhas e o que é que podia fazer. (...) Não tinha lógica nenhuma (...) Estava a ver que não iria conseguir e, então, desisti do esquema e tentei explicar mais pormenorizadamente estes passos. (E1)

Na primeira versão do relatório da segunda tarefa, em vez de representar o esquema de montagem apresentado na simulação computacional (utilizada para dar resposta às

questões-problema), elaborou um esquema que procurava ilustrar os cálculos efetuados (Figura 1). Nesta altura, parecia existir uma tensão entre os padrões autoimpostos e o que era pretendido. Nem a explicitação e exemplificação do que se pretendia, durante a primeira entrevista, nem a pista fornecida através de feedback escrito na primeira versão deste relatório (“um esquema da simulação ajudava a compreender o que fizeram, o que mediram”) conduziram a um ajustamento ou a um autocontrolo das suas representações iniciais, uma vez que a segunda versão continuou a incluir um esquema que não ia ao encontro do esperado. O relatório-exemplo parece ter contribuído para que o Gustavo compreendesse e valorizasse o que se pretendia, de tal modo que elaborou um esquema adequado para incluir no relatório da quarta tarefa (Figura 2).

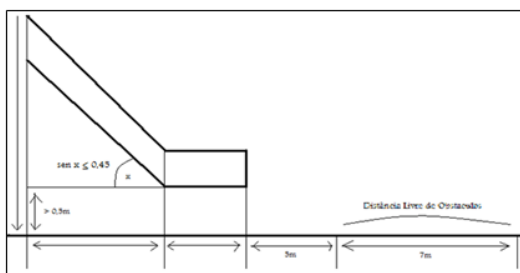
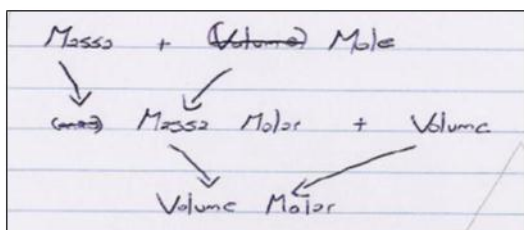


Figura 1. Excerto do procedimento (R2_V1)

Figura 2. Esquema ilustrativo do procedimento (R4_V1)

No que diz respeito à organização do registo e do tratamento dos dados, inicialmente emergiu a conceção de que o registo de dados deveria incluir medições diretas e indiretas: “Penso que o registo de dados tenha sido da [sic] tabela porque são os dados registados, o que nós tínhamos tirado da simulação e os resultados a que tínhamos chegado (E2)”. Apesar do feedback escrito e oral fornecido no âmbito do relatório da segunda tarefa, surgiu uma tensão entre os critérios de avaliação e os padrões autoimpostos. Durante a entrevista sobre a terceira tarefa, o aluno parece compreender que se pretende que haja uma separação entre o registo e o tratamento de dados, mas considera que a leitura e compreensão do relatório são facilitadas se esta separação não existir:

Por um lado está bem feito, mas por outro não está bem organizado, porque talvez os registos dos dados deviam estar todos juntos. Só que, aqui, como estamos tipo, fazemos, dizemos os dados, depois fazemos a conta... Se fizéssemos só a conta a pessoa que não visse nada era capaz de pensar: “Tá [sic] aqui, mas onde é que eles foram buscar os dados?” (...) Penso que seja melhor assim, como está, porque pronto é mais seguido, a pessoa vai com a lógica. Pronto, aqui mete-se a lógica para a pessoa, só que não tá [sic], pronto, tão científico. (E3)

Apenas no âmbito do desenvolvimento do relatório da quarta tarefa, o Gustavo demonstrou querer separar o registo do tratamento de dados:

Gustavo – A gente devíamos [sic] de, acho que é para dividirmos isto em medidas diretas e medidas indiretas. As diretas é as que a gente tipo vemos [sic], tipo o alcance quanto vai medimos.

Luísa – Sim.

Gustavo – E tiramos o tempo. Enquanto a velocidade não conseguimos tirar logo, temos de a calcular.

Luísa – Sim.

Gustavo – Acho que é para fazer isso assim. (T4_A1)

No que diz respeito à *aplicação* dos critérios de avaliação, o Gustavo adotou várias estratégias de apoio. Uma delas foi o *pedido de ajuda*, tanto aos colegas de grupo [falas 1 a 5 do excerto seguinte], como à professora [fala 6], para conseguir desenvolver com rigor e completude algumas partes do relatório, especialmente aquelas que envolviam a execução de cálculos. Procurou não só obter uma resposta correta, mas também compreender o raciocínio subjacente:

1. Gustavo – Como é que se faz a massa molar?
(...)
2. Duarte – Agora vais fazer M igual a quatro.
3. Gustavo – Onde é que tu foste buscar o quatro?
4. Duarte – Vi pela Tabela Periódica. Vezes um.
5. Gustavo – Como é que sabes que é um? (T2_A1)

6. Gustavo – Ó stora, o Gomes fez isto [a previsão de resultados] assim só que eu já não tou a entender nada disto. (T3_A1)

Uma outra estratégia utilizada foi a *aprendizagem através do erro*. Por exemplo, a partir do relatório da primeira tarefa, o Gustavo passou a desenvolver introduções teóricas mais completas, incluindo a definição das grandezas mais relevantes:

Gustavo – Penso que uma pessoa, como se diz, também aprende com os erros, não é?

(...)

Investigadora – Dá-me lá um exemplo.

Gustavo – Um exemplo? Aqui na introdução, por exemplo, quando a stora diz para eu explicar o que é a massa volúmica, se para uma próxima vez eu utilizar a massa volúmica e também a terei de referir na introdução e daí explicá-la de uma forma detalhada.

Investigadora – Então, e se não for a massa volúmica, se for outro assunto qualquer?

Gustavo – Se for outro assunto também (...) eu dei o exemplo da massa volúmica. (E1)

Também ao nível do rigor científico parece ter havido uma aprendizagem com o erro na medida em que algumas falhas cometidas nos primeiros relatórios não se repetiram nos subsequentes. Na primeira versão do relatório da primeira tarefa, o Gustavo escreveu: “anota-se o resultado indicado no visor da balança, que corresponde à quantidade de massa do tipo de areia em 10 cm³” (R1_V1). Ao ter sido indicado, através de feedback escrito, que: “Não é correcto dizer quantidade de massa,

quantidade de temperatura, quantidade de volume”, este erro não voltou a ser cometido. Neste relatório o aluno também indicou que: “Depois divide-se o resultado da massa por 10 que é para obter-mos [sic] o resultado em g/cm³” (R1_V1), sem referir a grandeza que estava a calcular. Atendendo ao comentário escrito: “O resultado do quê? Que grandeza estás a calcular?”, o aluno acrescentou, na segunda versão, a grandeza que estava a ser determinada (a massa volúmica). Além disso, em ambas as versões do relatório da segunda tarefa, continuou a indicar as grandezas medidas ou calculadas, em vez da sua unidade: “calcular a massa molar”, “calcular o volume molar” (R2_V1), “calcular o número de partículas” (R2_V2), evidenciando que a aprendizagem tinha sido feita.

O Gustavo procurou ainda *criar um ambiente favorável* à realização do relatório, propondo que a realização ou a revisão de algumas partes em que sentia mais dificuldade ou que considerava não estarem de acordo com o esperado (com falhas ao nível do rigor, da expressão escrita, incompletas ou pouco desenvolvidas) decorresse num ambiente mais calmo e com mais tempo:

A estratégia que nós optámos foi calcular a energia cedida pela limonada pois esta é igual à energia absorvida pela água fria ou pelo gelo. Não é? Eu acho que isto não está bem dito. Eu em casa tenho de ver isto. Depois, tens de me mandar isso, Duarte. (...) Agora não sei mais. (T3_A1)

Ao longo da elaboração dos relatórios, o Gustavo recorreu, ainda, à *interação crítica consigo próprio*. Propôs e fez alterações de forma a melhorar fundamentalmente a escrita, o rigor científico e a correção analítica:

Isto é o peso do balão. Peso do balão igual a 96 ponto 753 (...) Espera aí, isto é, qual peso... isto é massa, qual peso. (T2_A1)

Porque depois, tipo, primeiro fiz as contas todas só que dava-me números um bocado grandes. Então, mas o que é que se passa aqui? Isto é impossível dar um escorrega com 100 metros. Fui ver, não sei quê, tinha-me esquecido de meter, na energia cinética, a velocidade ao quadrado. (...) Enganei-me uma data de vezes. (T4_A3)

O desenvolvimento da competência de autorregulação. A autorregulação envolve, numa primeira fase, a reflexão sobre a produção atendendo aos critérios de avaliação e, numa segunda fase, a reformulação da produção para que esta se aproxime do que é esperado. No que diz respeito às *reflexões* realizadas pelo Gustavo, a partir do primeiro relatório, deixaram de ser tão vagas e de se restringir à análise da completude (presença ou ausência dos itens solicitados), contemplando outros critérios de avaliação (por exemplo, o desenvolvimento) e, por vezes, a justificação das suas afirmações. Ainda assim, verificou-se que, ao longo do estudo, a argumentação relativamente aos critérios assinalados como pontos fortes ou fracos geralmente foi diminuta:

Estratégias – 3 → porque apresento poucas estratégias

Procedimento – 3 → porque não apresento um esquema (R1_V1)

A estratégia não está bem explicada de uma forma detalhada. (T2_A3)

O esquema não tem legenda apesar de ilustrar o procedimento (R2_V2)”

Como se pode verificar através da análise do quadro seguinte, ao longo do tempo verifica-se um aumento da percentagem de itens cuja avaliação por parte de Gustavo esteve em conformidade com a do professor. Este aumento verifica-se tanto quando se comparam as primeiras versões entre si, como as segundas versões. Assim, pode sugerir-se que a apropriação dos critérios de avaliação contribuiu para a realização de apreciações mais fidedignas ao longo do tempo.

Quadro 1. Percentagem de itens cuja avaliação por parte do Gustavo esteve em conformidade com a do professor nos vários relatórios

Relatório	1.ª Tarefa	2.ª Tarefa	4.ª Tarefa
-----------	------------	------------	------------

1.ª Versão	50 %	50%	63%
2.ª Versão	50%	86%	----

Não foram apresentadas pelo grupo do Gustavo as reflexões escritas sobre o relatório da terceira tarefa e sobre a segunda versão do relatório da quarta tarefa.

No entanto, no que diz respeito à secção das conclusões, a explicação dos efeitos das fontes de erro é um item que nunca foi assinalado como um ponto fraco. Contudo, os alunos nunca explicaram os efeitos, o que leva a supor que não compreenderam o que era pretendido:

Investigadora – Vocês explicam o efeito de cada uma das fontes de erro nos resultados?

Gustavo – (...) Acho que dizemos o que é que, pronto, o que é que as fontes de erro fizeram. Penso eu.

(...)

Investigadora – Vocês dizem: o facto de massa ter ficado lá, o facto disto, o facto daquilo... influenciaram o resultado...

Gustavo – Mas não influenciaram como...

Investigadora – Não explicam é como.

Gustavo – Exato. Já entendi. Pois. (E3)

À semelhança do que se verificou relativamente à reflexão sobre os relatórios, as *reformulações* também parecem ter sido favorecidas pela compreensão e interiorização daquilo que era esperado. Durante a primeira entrevista, mediante os esclarecimentos fornecidos sobre o que era pretendido, o Gustavo, ao contrário do que se verificou em ambas as versões do relatório da primeira tarefa, conseguiu identificar fontes de erro (fala 1). Na quarta entrevista, foi capaz de fazer autonomamente uma análise crítica de aspetos que, em relatórios anteriores, tinham sido pouco conseguidos/ausentes (como o esquema ilustrativo) e propôs melhorias (fala 2):

1. Penso que também não tenha escrito as fontes de erro (...) Quando nós pesamos tem sempre o erro, erro de observação (...) Poderia ter alguma coisa, algum componente diferente do outro canto. (...) Não ficar certamente no limite, é de olho, não se consegue ter a certeza que é mesmo no limite, ou então pode ter algum erro de cálculo. (E1)
2. A gente temos [sic] aqui as medidas reais e tudo porque isto é o procedimento, é o procedimento que a gente utilizamos [sic] na experiência e este esquema é sobre o escorrega que ia ser feito na realidade. Tem aqui cinco metros e sete metros. Isto era impossível a gente fazer [na aula prática]. (...) Não metíamos medidas nenhuma e ficava, pronto, ficava ao critério depois do que é que a gente íamos [sic] utilizar, tanto que a gente não sabíamos [sic]. A gente não sabíamos [sic] o alcance. (E4)

Embora existam evidências que apontam para o desenvolvimento da competência de autorregulação, o Gustavo nem sempre se envolveu neste processo tanto quanto seria desejável. Durante a entrevista que sucedeu a quarta tarefa, o aluno referiu que não releu todo o relatório: “Não, eu acho que este relatório a gente nem chegámos [sic] a ler o relatório, a reler” (E4). Também, no relatório da terceira tarefa, concluído extra-aula, a leitura feita pelo Gustavo, antes de o entregar, não parece ter sido muito pormenorizada: “Pronto, fomos dar assim uma revisão. Não é preciso ler os pormenores todos” (E3). Tal sugere que fornecer mais tempo poderá não ser suficiente para se fomentar a realização de reflexões mais cuidadas. Além disso, verificou-se que, muitas vezes, esta reflexão realizada no final da elaboração dos relatórios não culminou em reformulações relativamente aos aspetos identificados como pontos fracos.

Conclusões

Os critérios que inicialmente não foram compreendidos parecem não ter sido valorizados porque não foram contemplados no(s) primeiro(s) relatório(s) e não houve um questionamento para esclarecer o que era pretendido.

O diálogo que se estabeleceu, principalmente em relação às produções do Gustavo (através do confronto entre as mesmas e o que era esperado), favoreceu a

identificação de aspetos menos claros e de padrões autoimpostos. Logo, a verbalização do significado dos critérios realizada pelo aluno em colaboração com a professora teve um papel muito importante (Nunziati, 1990). A partir dela, o professor compreende o modo como os alunos interpretam os critérios de avaliação e confronta as suas representações com as deles para se alcançar um entendimento comum (Barbosa & Alaiz, 1994).

Ao longo do estudo, por vezes, emergiram tensões entre os padrões autoimpostos e os critérios de avaliação, tal como se verificou nos estudos desenvolvidos por Gomes (2005) e Semana (2008) e, em algumas situações, o processo de modificação das representações do Gustavo mostrou-se lento. Por vezes, foi necessário recorrer a mais do que um recurso: foi preciso fornecer feedback em vários momentos e recorrer à análise do exemplo. Para este aluno parece ser essencial compreender e concordar com as razões subjacentes ao que é solicitado para que o ajustamento ou autocontrolo ocorra. Tal como Santos (2008) salienta, é fundamental que os critérios de avaliação façam sentido para os próprios alunos de modo a que não ocorram falsas apropriações.

No que diz respeito à *aplicação* dos critérios de avaliação, o Gustavo adotou várias estratégias com o intuito de ir ao encontro do esperado, tais como a interação crítica consigo próprio, o pedido de ajuda (aos colegas e à professora), a aprendizagem através do erro e a criação de um ambiente favorável à realização do relatório.

Relativamente ao *desenvolvimento da autorregulação*, os resultados parecem sugerir que a qualidade das reflexões foi favorecida pela apropriação dos critérios de avaliação. A partir do relatório da primeira tarefa as reflexões deixaram de ser tão vagas e incidiram num leque mais diversificado de critérios de avaliação. Tal como no estudo desenvolvido por Semana e Santos (2012), observou-se uma aproximação entre a reflexão dos alunos sobre o seu desempenho e a avaliação do professor. Além disso, as reformulações também parecem ter sido favorecidas pela compreensão e interiorização daquilo que era esperado.

Mas, se por um lado, a apropriação dos critérios de avaliação parece ter fomentado reflexões mais adequadas e subsequentes reformulações (escritas ou orais), por outro, quando os critérios não foram apropriados, a reflexão que foi feita em relação a eles também não foi adequada, apoiando a ideia de que a apropriação dos critérios de avaliação é condição essencial para o desenvolvimento da autoavaliação (Dann, 2002).

Apesar de as evidências sugerirem a ocorrência de algum progresso no que diz respeito à competência de autorregulação, verificou-se que, por vezes, as reflexões feitas pelo Gustavo foram pouco pormenorizadas e argumentadas e as reformulações realizadas durante o desenvolvimento dos relatórios foram pouco frequentes. Estes resultados parecem sustentar que é difícil levar os alunos a refletir sobre o seu próprio trabalho, nomeadamente em função dos critérios de avaliação, com a profundidade que se pretende (Black, Harrison, Lee, Marshall & Wiliam, 2003). Deste modo, o desenvolvimento da competência de autorregulação parece ser um processo complexo e que requer tempo (Black et al., 2003; Semana, 2008). Em futuras investigações seria importante investigar formas de levar os alunos a refletir mais profunda e criticamente sobre os processos utilizados e sobre as suas produções, assim como, a reformular as suas produções na sequência dessas reflexões.

Referências bibliográficas

Andrade, H., Du, Y., & Mycek, K. (2010). Rubric-referenced self-assessment and middle school students' writing. *Assessment in Education*, 17(2), 199-214.

Barbosa, J., & Alaiz, V. (1994). Explicitação de critérios – exigência fundamental de uma avaliação ao serviço da aprendizagem. In D. Fernandes (Coord.), *Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem*. Lisboa: IIE. Retirado de http://www.dgidec.min-edu.pt/avaliacao-interna/data/avaliacao-interna/Ensino_Secundario/Documentos/explicitacao_criterios.pdf

Bell, R., Smetana, L., & Binns, I. (2005). Simplifying inquiry instruction: Assessing the inquiry level of classroom activities. *Science Teacher*, 72(7), 30-33.

Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & Wiliam, D. (2003). *Assessment for learning: Putting it into practice*. London: Open University Press.

Burns, R. B. (2000). *Introduction to research: Methods* (4th ed.). London: Sage Publications.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2003). *Research methods in education* (5th ed.). London: RoutledgeFalmer.

Crisp, G. (2012). Integrative assessment: Reframing assessment practice for current and future learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 37(1), 33-43.

Dann, R. (2002). *Promoting assessment as learning: Improving the learning process* (1st ed.). New York: Routledge Falmer.

Gomes, A. (2005). *Auto-avaliação das aprendizagens dos alunos e investimento na apropriação de critérios* (Tese de Mestrado, Universidade de Lisboa).

Kirby, N., & Downs, C. (2007). Self-assessment and the disadvantaged student: Potential for encouraging self-regulated learning? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 32(4), 475-494.

Lichtman, M. (2006). *Qualitative research in education: A user's guide*. Thousand Oaks: SAGE Publications.

Martins, I., & Caldeira, H. (Coord.) (2001). *Programa de Física e Química A, 10.º Ano*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário.

Merriam, S. B. (1988). *Case study research in education: A qualitative approach* (1st ed.). S. Francisco: Jossey Bass.

National Research Council (1996). *National science education standards*. Washington DC: National Academy Press.

Nunziati, G. (1990). Pour construire un dispositif d'évaluation formative. *Cahiers Pédagogiques*, 280, 47-64.

Pacheco, J. (2002). Critérios de avaliação na escola. In P. Abrantes & F. Araújo (Orgs.), *Avaliação das aprendizagens: Das concepções às práticas* (pp. 55-64). Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.

Perrenoud, Ph. (1999). *Avaliação: da Excelência à Regulação das Aprendizagens. Entre Duas Lógicas*. Porto Alegre: Artmed. (Trabalho original em francês, publicado em 1998).

Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18, 119-144.

Santos, L. (2008). Dilemas e desafios da avaliação reguladora. In L. Menezes, L. Santos, H. Gomes & C. Rodrigues (Eds.), *Avaliação em Matemática: Problemas e desafios* (pp. 11-35). Viseu: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Semana, S. (2008). *O relatório escrito enquanto instrumento de avaliação reguladora das aprendizagens dos alunos do 8.º ano de escolaridade em Matemática* (Tese de Mestrado, Universidade de Lisboa).


Semana, S., & Santos, L. (trabalho aceite em 11 de dezembro de 2012). Towards the students' appropriation of the assessment criteria. *ICME-12*, Seoul, Coreia do Sul.

Silverman, D. (Ed.). (2004). *Qualitative research: Theory, method and practice* (2nd ed.). London: SAGE Publications.

Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Taras, M. (2001). The use of tutor feedback and student self-assessment in summative assessment tasks: Towards transparency for students and for tutors. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 26(6), 605-614.

Vial, M. (2012). *Se repérer dans les modèles de l'évaluation: histoire, méthodes, outils*. Bruxelles: De Boeck.



Yin, R. (2002). *Case study research: Design and methods* (3th ed.). Newbury Park: SAGE Publications.

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64-70.

A institucionalização da autoavaliação das escolas através de mecanismos de difusão, receção e tradução: análise cognitiva de uma política pública

Elvira Tristão

Instituto de Educação da Universidade de Lisboa


elviratristao@gmail.com

Resumo:

O projeto de investigação em curso visa conhecer os mecanismos através dos quais a autoavaliação das escolas tem vindo a instituir-se como um novo instrumento político de regulação local da educação.

Analiso a implementação da autoavaliação das escolas enquanto processo que se desenrola num contexto global de reconfiguração do papel dos Estados. Concebo esta política enquanto ação pública onde intervêm múltiplos atores, em escalas e níveis de ação variados, num quadro multipolar de interdependências onde as fronteiras entre público e privado, social e económico se esbatem, sendo o Estado um ator entre muitos. Neste contexto de governança, encaro a autoavaliação das organizações escolares como um instrumento de regulação da educação. Considero que esse instrumento de regulação se baseia no conhecimento produzido e difundido no seio de redes complexas de atores e que os profissionais mobilizam esses conhecimentos para a operacionalização de dispositivos de autoavaliação que, por sua vez, são o resultado de processos de tradução e de bricolagem.

Analiso os dispositivos de autoavaliação dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas da Região de Lisboa e Vale do Tejo que, no período entre 2006/2007 e 2010/2011, foram objeto de avaliação externa, recorrendo à análise de conteúdo da secção respeitante ao domínio “Capacidade de autorregulação e melhoria” dos



relatórios produzidos pelos avaliadores externos. Através desse estudo extensivo exploratório, procuro fazer uma caracterização dos dispositivos produzidos pelas organizações escolares focando a minha análise em três eixos: os atores envolvidos, o conhecimento organizacional evidenciado e os dispositivos de autoavaliação montados. No âmbito deste último eixo, fiz uma entrada pelos modelos de autoavaliação identificados e constatei que cerca de 30% das escolas/agrupamentos tinham recorrido ao CAF (Common Assessment Framework). Esse dado conduziu a uma nova etapa do estudo que me permitiu iluminar a dimensão europeia na elaboração e difusão da política pública de autoavaliação.


Palavras-chave: autoavaliação; instrumentação; regulação

Abstract:

With this research I intend to know the arrangements through which the school self-evaluation has been institutionalized as a new political tool on the education's local regulation.

I analyse the implementation of the school self-evaluation as a process developed in a context of global reconfiguration of the role of States. I conceive this policy as public action in which multiple actors take part, in diverse scales and levels of action, in a multipolar framework of interdependencies where the boundaries between public and private, social and economic become blurred, and where the State is one among many others. In this context of governance, I treat the school's self-evaluation as a tool of education's regulation. I consider that this regulation's tool is founded on the knowledge produced and diffused within complex networks of actors and that those professionals mobilize those knowledges to operate school self-evaluation which are, in turn, the result of translation and *bricolage* processes.

I analyse the self-evaluation's processes of the schools and the schools clusters of the Lisbon and Tagus Valley's Region which, between 2006/2007 and 2010/2011, have been submitted to the school external evaluation. To this end, I resort to the content



analyse of the external evaluation's reports on the section concerning the dimension « Self-regulation capacity and improvement » elaborated by the external evaluators. Through this extensive exploratory study, I intend to describe the devices elaborated by the schools focusing my analysis upon three axes: the actors engaged, the organizational knowledge evidenced and the assembled devices. As part of the last axis, I made an entrance through the self-evaluation models identified on the reports and I found that about 30% of schools/schools clusters have adopted the CAF (Common Assessment Framework). This outcome led the research to a new stage which let me illuminate the European's dimension of the fabrication and diffusion of the public policy of self-evaluation.

Keywords: self-evaluation, tool, regulation

Introdução

A emergência das políticas de avaliação nos sistemas educativos nacionais tem evidenciado a introdução de novos modos de regulação na educação que importa analisar enquanto fenómeno político com implicações na regulação social. Este fenómeno enquadra-se num processo de reconfiguração do papel do Estado, num contexto de globalização das políticas públicas e de expansão do paradigma neoliberal nas sociedades capitalistas.

No conjunto das políticas de avaliação em educação, escolhi a política pública de autoavaliação da escola para nosso objeto de estudo. Procurei compreender os mecanismos de difusão, receção e tradução do conhecimento na implementação da autoavaliação organizacional nos estabelecimentos de educação e ensino não superior.

No estudo do processo de implementação desta política pública, concebo-a enquanto ação pública, levada a cabo por uma diversidade de atores, em múltiplos contextos de prática. Assim, desloco a minha análise dos textos e da decisão política para olhar para

a autoavaliação da escola enquanto processo de aprendizagem pelos atores, que a recontextualizam em dispositivos de avaliação interna.

1. Apresentação do quadro teórico-conceitual para uma análise das políticas públicas

Concebo uma política pública enquanto “programa de ação governamental” (Rose & Davies, 1994). No entanto, mesmo quando são articulados em termos nacionais, os processos que definem a política educacional são constituídos globalmente e muito para lá do Estado-nação (Hassenteufel, 2008; Rizvi & Lingard, 2010).

Uma política pública é também um processo que veicula conteúdos, se traduz em ações e gera efeitos (Thoenig, 2006). Os conteúdos veiculados pelas políticas públicas remetem para a sua dimensão cognitiva que se prende com os valores que estas comportam nos seus aspetos discursivos. Por sua vez, as ações desencadeadas pelas políticas públicas resultam em arranjos institucionais que fazem coexistir as mudanças propostas com as normas preexistentes no seio de contextos culturais, históricos e políticos simultaneamente múltiplos e singulares. Os efeitos produzidos, muitas vezes, escapam à intencionalidade expressa nos textos que cristalizam a tomada de decisão, pois os diferentes atores implicados na sua implementação protagonizam diferentes processos de aprendizagem através dos quais reelaboram essas políticas.

Interessa-me especialmente “a ação dos atores, as suas interações e o sentido que estes lhes dão, mas também as normas, que orientam o conjunto dessas interações, assim como as representações coletivas” (Lascoumes & Le Galès, 2007, p. 10). Concebo o conhecimento envolvido no processo político como uma construção social da realidade que “se desenvolve, transmite e conserva em situações sociais” (Berger & Luckmann, 2004). Neste sentido, postulo que o conhecimento – incluindo o conhecimento científico - não é neutro, porquanto é situado relativamente aos seus contextos de produção. A sua difusão constitui um processo contínuo cujas dinâmicas determinam a sua tradução e reprodução em contextos de prática. Como Callon (Callon, 2006, p. 268) postulo que “um facto científico ou um artefacto tecnológico são moldados por forças exteriores, cuja origem se situa na sociedade: pode tratar-se, por

exemplo, de interesses ou ideologias ou ainda de relações sociais de dominação ou de poder” (Callon, 2006, p. 268).

2. O papel do conhecimento nas políticas de avaliação da escola

Salientando o papel que o conhecimento tem na esfera da decisão política, situo as origens da política pública de autoavaliação institucional nos estudos sobre a escola que, a partir da década de 1960, deram origem aos movimentos de eficácia e melhoria da escola. Os conhecimentos científicos produzidos sobre os fatores que condicionam a eficácia das escolas, no que respeita ao sucesso académico dos seus alunos e à garantia da igualdade de oportunidades para todos, têm vindo, assim, a sustentar os discursos que legitimam a política de avaliação das escolas. Todavia, estes movimentos com origem no mundo académico das ciências da educação inscrevem-se em contextos políticos mais abrangentes que se desenvolvem em interação com fenómenos económicos. E é por isso importante recordar que a necessidade de olhar para a escola como o centro estratégico da mudança e da melhoria da educação coincide com a retração do investimento público nos sistemas educativos nacionais em consequência do declínio do paradigma keinesiano do Estado-providência e da progressiva expansão, ao nível global, dos ideais neoliberais assentes no mercado como modo privilegiado de regulação económica e social. É com esta moldura que olho para a política pública de autoavaliação da escola: como “portadora simultaneamente de uma ideia do problema, de uma representação do grupo social ou do setor implicado que esta contribui para tornar presente, e de uma teoria de mudança social” (Muller, 1995, p. 159). Neste sentido, os objetivos de eficiência e eficácia presentes nos discursos sobre a avaliação da escola estão associados à necessidade de alcançar melhores resultados escolares, com menos recursos, num clima de competição e comparação.

Um conceito central na minha análise é o de “governança”. Encarada como um sistema de organização, num mundo pacificado e democrático, e preservando a concorrência, entendo que a governança visa alcançar o interesse geral através de uma constante renegociação dos compromissos (Gaudin, 2002). Nessa dinâmica de


constante renegociação de compromissos intervêm inúmeros atores numa intrincação entre técnica e política, público e privado, nacional e internacional (Defarges, 2002). Olhar para as políticas públicas enquanto ação pública implica enquadrar o papel do Estado num sistema multipolar de governo, tendo em conta: a interação de atores exteriores à esfera governamental; a ausência de rigidez nas fronteiras entre a ação económica e social; a interdependência entre as instâncias formais e os atores associados à ação coletiva; a intervenção de redes de autores autónomos e a possibilidade de ação não endossável ao Estado (Stoker, 1998).

É com este enquadramento que olho para a autoavaliação da escola como um instrumento de regulação da educação baseado no conhecimento. Nesse processo de produção e reprodução do conhecimento, no que diz respeito aos fatores de eficácia e melhoria, mas também a questões metodológicas e conceptuais sobre como avaliar as organizações escolares, participam inúmeros atores. Esses atores são oriundos dos setores público e privado; pertencem ao campo da educação, mas também ao da economia e da gestão; fazem parte das hierarquias estatais, mas também de organizações internacionais e de redes de peritos.

3. A autoavaliação da escola: lógicas e modos de regulação

Correspondendo à outra face da política de promoção da autonomia da escola (Afonso, 1999), a autoavaliação institucional é proposta aos docentes e aos agentes educativos, em cada comunidade, como um instrumento através do qual se prestam contas ao mesmo tempo que se implementam processos de melhoria. Aparentemente este novo modo de regulação da escola parece substituir a regulação de conformidade para com as regras hierarquicamente estatuídas pela regulação pelos resultados. Ao se implicarem nestes processos de ação coletiva, os atores escolares, e em especial os professores, definem compromissos que visam o interesse geral. E é por isso que entendo a autoavaliação como um instrumento de regulação *soft*.

A cultura de avaliação que se vai instituindo na escola inscreve-se, em certa medida, num discurso reformista que defende a modernização dos serviços públicos por mimetismo aos métodos de gestão do mundo empresarial e da atividade das empresas



privadas e que se concretiza no movimento da nova gestão pública (new public management). Assim, esta cultura de avaliação ora atende ao conhecimento que radica do campo das ciências da educação, sobre os fatores de melhoria e eficácia da escola, ora se hibridiza com outros conhecimentos oriundos da economia e da gestão no âmbito dos processos de garantia da qualidade.

As políticas de avaliação concretizam um novo modelo de Estado – o Estado-avaliador – que, não abdicando das funções de definição dos objetivos e de controlo do sistema, delega nas instituições educativas e na sociedade civil as tarefas de provisão da educação e de implementação de processos de melhoria, para alcançar as metas e os padrões tidos por desejados, com base em dispositivos de autoavaliação formal. A escola passa, com estas políticas de responsabilização, a ser sujeito e objeto de controlo social através da combinação de programas de avaliação externa com processos de autoavaliação. A autoavaliação das escolas é, assim, apresentada como uma estratégia essencial para o desenvolvimento organizacional e dos seus profissionais, que se desenvolve através da prática coletiva de reflexão sobre as práticas, ao mesmo tempo que constitui um instrumento chave para o planeamento estratégico e para a tomada de decisão. Deste modo, a autoavaliação da escola apresenta-se, ao mesmo tempo, como um instrumento de regulação institucional de controlo, por parte do Estado e da sociedade civil, e de regulação autónoma, pela ação dos atores que ajustam as suas condutas a regras localmente construídas.

A autoavaliação da escola, enquanto instrumento local da educação, pode concretizar-se vinculada à lógica burocrático-profissional própria de um modelo de Estado centralizador que privilegia a regulação de controlo; obedecendo à lógica de mercado que olha para os alunos e suas famílias como consumidores no “mercado educativo”; ou numa lógica comunitária. Estes três modos de regulação da escola pressupõem dinâmicas políticas que se traduzem em “alianças bipolares, de que resultam sempre um terceiro excluído” (Barroso, 2005, p. 73). Com a regulação burocrático-profissional os pais são os excluídos de uma regulação assente na aliança entre o Estado e os professores; na regulação pelo mercado, a aliança do Estado com os pais dos alunos

exclui os professores; finalmente, a regulação comunitária pressupõe a aliança entre pais e professores em detrimento do Estado (ibidem). Nos dispositivos de autoavaliação, julgo ser possível encontrar a presença dessas lógicas em tensão uma vez que estas fazem parte das distintas representações dos diferentes atores sobre este instrumento, por sua vez, moldadas pelas normas e valores que integram as culturas escolares. Neste sentido, entendo que estes instrumentos de regulação têm uma natureza híbrida, coexistindo neles diferentes lógicas.

4. A implementação da política de autoavaliação das escolas nas escolas e agrupamentos de escolas da região de Lisboa e Vale do Tejo: uma entrada pela avaliação externa das escolas

Desenvolvo um estudo qualitativo, naturalista (Afonso, 2005), que visa descrever e interpretar o modo como, nas organizações escolares, a política de autoavaliação das escolas é reapropriada pelos atores escolares em dispositivos de avaliação interna, e compreender em que medida estes constituem instrumentos de autorregulação organizacional. O design investigativo contempla uma primeira etapa extensiva, de carácter exploratório, e prevê o cruzamento desta com um estudo intensivo, num segundo momento. Na primeira, foco as estruturas formais de avaliação interna das escolas e agrupamentos de escolas da região de Lisboa e Vale do Tejo que foram objeto de avaliação externa no período de universalização do programa de Avaliação Externa das Escolas (de 2006/2007 a 2010-2011). Elejo como fontes documentais os relatórios de avaliação externa, de cada uma das organizações escolares avaliadas, produzidos pelas equipas de avaliadores e publicados pela Inspeção Geral de Educação (atualmente IGEC), designadamente a secção correspondente ao domínio “capacidade de autorregulação e melhoria da escola”, composto pelos fatores “autoavaliação” e “sustentabilidade do progresso”.

Procedi à análise de conteúdo de 345 relatórios, exclusivamente da secção acima referida, partindo de uma grelha de análise para descrever os processos de autoavaliação implementados por aquelas organizações escolares aquando da atividade de avaliação externa. A minha análise documental conduziu-me à construção

de uma base de dados composta por categorias analíticas por indexação visando saber: a) quem foram os atores envolvidos nos dispositivos de autoavaliação, na escola ou agrupamento de escolas; b) quais os objetos focados nessa avaliação; c) que estratégias foram desenvolvidas pelos atores responsáveis pelas estruturas de autoavaliação no decurso dos processos de avaliação interna; d) que modelos de avaliação foram referenciados como tendo sido adotados pelas escolas ou agrupamentos de escolas; e) que tipos de conhecimentos sobre a organização foram produzidos pelos atores; f) e em que medida esses dispositivos deram origem a políticas de melhoria organizacional. Criei uma categoria marginal às anteriores procurando situar no tempo as primeiras práticas de avaliação interna das escolas ou agrupamentos de escolas, tendo como referências as iniciativas da tutela na promoção de uma cultura de avaliação organizacional, a fim de compreender em que medida estas últimas tiveram impacto na institucionalização dessa cultura de avaliação. A análise de conteúdo, por indexação-classificação (Bardin, 2007), e a conclusão da base de dados, em Access 2000, permite-me descrever sumariamente cada um dos processos de avaliação interna e dar conta das tendências em função do número de ocorrências por categoria e subcategoria de análise.

5. A autoavaliação das escolas: quem a faz; como é feita; a quem se destina e quais os seus efeitos nas tomadas de decisão

Este estudo extensivo exploratório, com base em dados qualitativos, permitiu-me identificar algumas tendências na implementação da política de autoavaliação das escolas da região de Lisboa e Vale do Tejo entre 2006/2007 e 2010/2011.

Nas escolas e agrupamentos de escolas contemplados neste estudo (345), 65% tinha criado uma equipa de autoavaliação, enquanto cerca de 20% criou estruturas análogas com designações distintas, tais como “observatório” “grupo de trabalho” ou “comissão”. É residual o número das organizações escolares que atribuem a missão da avaliação interna aos órgãos de administração e gestão.


No que concerne à constituição das equipas de autoavaliação, estas são na sua maioria compostas exclusivamente por docentes. A participação dos utilizadores (alunos e

encarregados de educação) nessas estruturas ocorre, no seu conjunto, em pouco mais de 20%. Assim, a autoavaliação institucional, tendo em conta os atores responsáveis pela sua execução, pode estar a ser integrada no quotidiano das escolas como uma tarefa subordinada à lógica da burocracia-profissional, isto é, a sua prática pode ser vista como tarefa da esfera dos profissionais que têm o dever de prestar contas às hierarquias da tutela. Apesar disso, há alguma hibridez aparente na natureza destas estruturas, que funcionam paralelamente às hierarquias da escola, como equipas de missão tendo em conta as suas designações de “equipa”, “comissão” ou “grupo de trabalho”.

Quis saber se os responsáveis pela autoavaliação contemplaram a inquirição de outros atores, fundamentando com isso os seus juízos. Verifiquei que em mais de metade dos processos formais de avaliação interna não é contemplado o ponto de vista dos atores escolares que “habitam” os estabelecimentos de educação e ensino (alunos, pais e encarregados de educação, funcionários não docentes), tratando-se de um exercício de expertise profissional para o qual alguns professores foram mandatados.

Identifiquei também a participação de atores externos nos processos de autoavaliação. Em 44 relatórios é mencionada a participação de colaboradores externos e em 31 destes é feita referência à sua condição de consultores externos. A participação dos representantes das autarquias e de elementos da comunidade académica é residual naqueles processos. Estes dados sugerem o recurso a uma expertise técnica, a dos consultores que dispõem de *know-how* para a realização de uma tarefa que é assim percecionada pelos responsáveis pelas organizações escolares como um artefacto técnico e não como uma práxis de questionamento às práticas.

Relativamente ao que é avaliado em cada organização escolar, verifiquei que a principal preocupação são os resultados escolares dos alunos, isto é, os seus desempenhos vertidos em pautas de classificação. Em cerca de dois terços dos relatórios este objeto de avaliação interna é mencionado. Os planos anuais de atividades surgem em segundo lugar, referidos em cerca de um quarto dos relatórios. Quanto ao projeto educativo, as referências diminuem para cerca de 10% das



organizações escolares intervencionadas. A organização e gestão são referidas em cerca de 14% dos relatórios e os processos de ensino e de aprendizagem são referidos em 12% das instituições avaliadas. Em inúmeros estabelecimentos a avaliação interna debruça-se sobre projetos ministeriais a que estes aderiram e que obrigavam à regular prestação de contas perante os organismos da tutela (Programa de Ocupação Plena dos Tempos Livres ou Biblioteca Escolar, por exemplo). A diversidade de referências ao que os estabelecimentos decidiram avaliar internamente é significativa da singularidade de cada um dos processos e de cada um dos contextos de ação. Julgo poder afirmar, no entanto, que a avaliação pelos resultados se impõe – os resultados escolares, o grau de execução do plano de atividades e do projeto educativo. A avaliação pelos resultados indicia um novo modo de regulação, designado de pós-burocrático, cujo enfoque deixa de ser a conformidade às regras para se focar nos resultados. As classificações correspondem, assim, a unidades de medida que traduzem padrões do desempenho dos alunos no que respeita às suas aprendizagens nas áreas do currículo formal, parecendo evidente o enfoque nos resultados do desempenho dos alunos ao serviço da autoavaliação da escola.

No que concerne ao modo como se desenvolvem os processos de autoavaliação institucional, considero o recurso dos responsáveis pela autoavaliação a dois tipos de fontes: os suportes escritos produzidos no seio das estruturas de gestão, de coordenação e de supervisão educativa, e os instrumentos de recolha de dados. O instrumento de recolha de dados mais mencionado nos relatórios de avaliação externa é o inquérito por questionário com 204 referências que contrasta com 12 menções à realização de entrevistas. Sobre o conteúdo dos questionários, raramente encontrei dados que fossem para além de referências a “satisfação”. Deste modo, a inquirição dos alunos e seus representantes legais coloca-os no papel de utilizadores/consumidores de um serviço, realidade que sugere alguma aproximação aos processos de avaliação e garantia da qualidade de índole empresarial.

Nem sempre o processo de avaliação interna culmina na elaboração de um relatório a apresentar à comunidade escolar. A divulgação formal do relatório de autoavaliação é

mencionada em 17 documentos analisados. Há, no entanto, 53 outros documentos que referem a divulgação dos resultados, sem que se saiba em que formato.

No total das referências à divulgação formal dos resultados de avaliação interna – 53 (15% do total) – o conselho pedagógico é o destinatário privilegiado e só em metade o conselho geral (ou assembleia de escola/agrupamento) surge como destinatário. Somente em quatro organizações escolares é feita referência à divulgação dos resultados à comunidade envolvente, através do seu *website*.

Procurei referências à utilização de modelos de autoavaliação tendo em consideração dois grupos principais: os modelos abertos, presentes em algumas experiências promovidas pela administração central, e os modelos estruturados, oriundos das realidades empresariais. Constatei que a maior parte dos relatórios não mencionava qualquer nomenclatura a este respeito, o que me levou a considerar que, na maior parte dos estabelecimentos, a metodologia adotada resultou de um processo singular de (re)construção da política de autoavaliação a partir dos conhecimentos mobilizados para o efeito.

Todavia, em cerca de 30% dos processos foi possível detetar a adoção de um modelo estruturado: a Common Assessment Framework (CAF). Na maior parte das instituições onde este modelo foi adotado foi também possível constatar a presença de consultores externos. Para conhecer as circunstâncias que determinaram a adoção deste modelo de autoavaliação institucional, realizei um inquérito por questionário dirigido às direções daquelas escolas e agrupamentos de escolas. A sua adoção foi, na maior parte dos casos, da exclusiva iniciativa das direções executivas, tendo ocorrido a auscultação do conselho pedagógico em menos de metade. Uma empresa privada de consultoria (*Another Step*) assim como a formação do Instituto Nacional de Administração (INA) dirigida a presidentes do conselho executivo ou diretores foram os principais agentes de difusão deste modelo de autoavaliação organizacional nos estabelecimentos de educação e ensino da região em estudo. As razões apontadas pelos gestores escolares para a adoção deste modelo prenderam-se com as suas representações sobre a credibilidade do modelo e sobre a sua adequação às exigências

da tutela. Na escolha do modelo, os decisores escolares tiveram em conta a opinião dos seus pares e a reputação dos peritos (consultores e formadores do INA). Em perto de 80% da nossa amostra, o modelo foi utilizado em mais de um ano letivo. Também em perto de 80% dos estabelecimentos verificou-se a presença dos consultores externos, apesar da responsabilidade do processo ter sido assumida maioritariamente pela equipa de autoavaliação, segundo as fontes inquiridas.


Os processos de autoavaliação, na sua maioria, não conduzem a planos de melhoria, segundo os dados recolhidos. Somente 102 relatórios apresentam referências a ações de melhoria na sequência dos processos formais de autoavaliação.

Identifiquei 50 referências a ações de melhoria na dimensão da organização e gestão às quais acrescentei mais 32 menções às alterações aos documentos de planeamento estratégico, que considero uma dimensão integrável na primeira. Na dimensão do currículo, constatee 29 referências à diversificação da oferta curricular e 22 no âmbito das mudanças introduzidas nos processos de ensino e de aprendizagem. Todas as demais referências surgem em muito menor número.

Quanto aos processos internos, que dizem respeito à melhoria das competências dos profissionais, designadamente no âmbito da formação e da implementação de estratégias para o reforço do trabalho colaborativo dos professores, as evidências encontradas são residuais. Somente quatro escolas/agrupamentos de escolas deram conta da implementação de processos de formação interna e outras três referiram como ação de melhoria o desenvolvimento do trabalho colaborativo dos docentes.

Discussão dos resultados

Em primeiro lugar, considero que a implementação da autoavaliação – sobretudo nos últimos anos do ciclo - se dá por via da avaliação externaⁱ. Na maior parte dos processos, os resultados da autoavaliação, realizada pelos professores para prestar contas às hierarquias das organizações e à Inspeção Geral da Educação, apresenta uma lógica burocrática-profissional.



No entanto, se atentarmos no modo como os alunos e os pais e encarregados de educação são convocados para o processo, arriscaria afirmar que a lógica de mercado está também presente. O recurso ao inquérito por questionário visa aferir da “satisfação” dos utilizadores. Ao serem implicados deste modo, os alunos e seus encarregados de educação são tratados como “clientes” ou “consumidores” dos serviços prestados.

Apesar da predominância de uma lógica burocrática-profissional quanto à finalidade do dispositivo, eivada de uma lógica de mercado no modo como se dirige ao público visado, não queremos excluir da nossa análise a existência de condições de contexto que possam potenciar a emergência de uma regulação de lógica comunitária. No entanto, só uma abordagem intensiva poderá demonstrá-lo.

A emergência do modelo CAF nos processos de autoavaliação das escolas e agrupamentos de escolas é, quanto a mim, um indicador de uma deriva gerencialista na regulação da educação que incorpora princípios da nova gestão pública por emulação de práticas do setor empresarial privado. Não só os princípios gestionários oriundos do setor privado – ainda que adotados à educação - orientam o dispositivo de autoavaliação, como se verifica a participação de atores privados na avaliação interna do setor público da educação, esbatendo-se, assim, as fronteiras entre o público e o privado.


Julgo poder concluir também que os processos de autoavaliação das escolas se focam nos resultados dos alunos enquanto fator que passa a orientar as práticas organizacionais. Deste modo, “resultados” e “gestão estratégica” são vocábulos que orientam o governo das escolas, mandatos que os atores escolares vão, aos poucos, integrando no seu quotidiano.

Num sistema educativo marcado pela centralização, por uma autonomia mais retórica do que efetiva e pela atual robustez da política de avaliação externa das escolas, considero que a avaliação das escolas constitui principalmente uma prática instituída de regulação de controlo para a qual a autoavaliação institucional contribui. Considero, assim, a avaliação externa das escolas um dispositivo de vigilância do Estado em

relação às organizações escolares ao qual se associa a autoavaliação como mecanismo indutor de formas de “subjetivação” (Foucault, 2010). Os atores escolares vão integrando a autoavaliação da escola nos seus quotidianos, adotando “critérios de autorresponsabilização” e definindo “objetivos autoimpostos” (Broadfoot, 2000) por referência a outros instrumentos de regulação. Num quadro de multirregulação (Barroso, 2005), a autoavaliação das escolas, como instrumento de autorregulação e desenvolvimento organizacional, colhe ainda um estatuto de menoridade.

Referências

- Afonso, N. (1999). A autonomia e a avaliação do desempenho das escolas públicas. *Aprender*, 23, 41-52.
- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação. Um guia prático e crítico*. Lisboa: ASA Editores SA.
- Bardin, L. (2007). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barroso, J. (2005). *Políticas educativas e organização escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (2004). *A construção social da realidade: um livro sobre a sociologia do conhecimento* (2ª ed.). Lisboa: Dinalivro.
- Broadfoot, P. (2000). Un nouveau mode de régulation dans un système décentralisé: l'État évaluateur. *Revue française de pédagogie*, 130, 43-55. Callon, M. (2006). Sociologie de l'acteur-réseau *Sociologie de la traduction. Textes fondateurs* (pp. 267-276). Paris: Mines Paris Les Presses.
- Defarges, P. M. (2002). *La gouvernance*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Foucault, M. (2010). *O governo de si e dos outros. Curso no Collège de France (1982-1983)*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes Lda.
- Gaudin, J.-P. (2002). *Pourquoi la gouvernance?* Paris: Presses de Sciences PO.
- Hassenteufel, P. (2008). *Sociologie Politique: L'Action Publique*. Paris: Armand Colin Éditeur.
- Lascombes, P., & Le Galès, P. (2007). *Sociologie de l'action publique*. Paris: Armand Colin.



Muller, P. (1995). Les politiques publiques comme construction d'un rapport au monde *La construction du sens dans les politiques publiques: débats autour de la notion de référentiel* (pp. 153-179). Paris: L'Harmattan.

Rizvi, F., & Lingard, B. (2010). *Globalizing Education Policy*. New York: Routledge.

Rose, R., & Davies, P. L. (1994). *Inheritance in Public Policy Change without Choice in Britain*. New Haven Yale University Press.

Stoker, G. (1998). Governance as theory: five propositions. *International Social Sciences Journal*, 155, 19-30.

Thoenig, J.-C. (2006). Politique publique. In L. Boussaguet, S. Jacquot & S. Ravinet (Eds.), *Dictionnaire des politiques publiques* (2 ed., pp. 328-335). Paris: Les Presses Sciences PO.

Avaliação de Capacidades e Competências: Contributos para uma educação matemática de qualidade

Ricardo Machado

Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Unidade de Investigação
Educação e Desenvolvimento

ricardojrmachado@gmail.com

Margarida César

Universidade de Lisboa, Instituto de Educação

macesar@ie.ul.pt

José Manuel Matos

Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Unidade de Investigação

jmm@fct.unl.pt

Resumo:

O insucesso académico em Matemática é elevado. Documentos de política educativa realçam as vantagens do trabalho em grupo e do recurso a tarefas diversificadas. Estudos sobre desempenhos matemáticos iluminam a importância das interações sociais nas aprendizagens. Mas é preciso conhecer as capacidades e competências dos alunos desde a primeira semana de aulas, para adequar as tarefas às características, necessidades e interesses da turma. Elaborámos, no projecto *Interação e Conhecimento*, um instrumento de avaliação de capacidades e competências (IACC) para ser utilizado por professores. Este estudo de caso intrínseco, inserido no paradigma interpretativo, analisa o IACC, iluminando o processo de elaboração, utilização, padrões de desempenho e impactes nas práticas, incluindo a formação. Os participantes principais são os alunos (cerca de 600 turmas). O instrumento de recolha de dados privilegiado é a recolha documental. O tratamento e análise de dados baseou-se numa análise de conteúdo, emergindo categorias indutivas. Os resultados iluminam os padrões de desempenho e os contributos do IACC para a promoção de uma educação matemática de qualidade, intercultural e inclusiva.

Palavras-chave: Avaliação, capacidades e competências, Matemática.

Abstract:

Underachievement in Mathematics is high. Educational policy documents stress the advantages of group work and diversified tasks. Studies regarding mathematical performances illuminate the importance of social interactions in learning. We need to know students' abilities and competencies since the first week of classes to adequate the tasks to the characteristics, needs and interests of a class. In the *Interaction and Knowledge* project we elaborated an instrument to evaluate students' abilities and competencies (IACC) and to be used by teachers. This intrinsic case study, developed in an interpretative paradigm, analyses the IACC illuminating its elaboration process, use, students' patterns of performances, and its impacts upon practices, including teachers' education. The main participants are the students (around 600 classes). The main data-collecting instrument is the documents. The data treatment and analysis was based in a content analysis, from which inductive categories emerged. The results illuminate students' patterns of performance and the contributions of IACC to the promotion of a quality intercultural and inclusive mathematics education.

Keywords: Evaluation, abilities and competencies, Mathematics.

Quadro de referência teórico

Aprendizagens matemáticas e trabalho colaborativo

A Matemática é apreciada por uns e odiada por muitos mais, deixando poucos indiferentes (Machado, 2008; Machado & César, 2012, 2013). Para além disso, sendo o insucesso académico elevado e tratando-se de uma das disciplinas mais selectivas em termos de percurso escolar futuro, entrar num círculo vicioso de insucesso repetido pode ser extremamente penalizante para os alunos, traduzindo-se em representações sociais negativas e, em alguns casos, em abandonos escolares precoces (César, 2009). Marková (2005) sustenta que as representações sociais que se constroem são dinâmicas e dialógicas, pelo que podem mudar ao longo do tempo. Por outro lado, influenciam os desempenhos dos alunos na disciplina de Matemática (César, 2009; Machado, 2008; Machado & César, 2012, 2013), pelo que é importante conhecê-las e desenvolver práticas, em aula, que facilitem a mudança nessas representações sociais, quando estas são negativas, para que os alunos consigam realizar aprendizagens

matemáticas atribuindo-lhes sentidos. Isso facilita que mobilizem esses conhecimentos (matemáticos) em novos contextos, cenários ou situações.

Em Portugal, desde a década de 80, do século XX, que diversos documentos de política educativa realçam as vantagens dos trabalhos de grupo e de confrontar os alunos com tarefas de natureza diversificada (Abrantes, 1994; Matos, 2006), colocando em acção princípios de uma educação (mais) inclusiva e onde exista equidade, em que todos tenham tempo e espaço para apropriarem conhecimentos (matemáticos) e desenvolverem capacidades e competências, através do diálogo e do confronto de formas de pensamento diversificadas, ou seja, através das interações sociais e dialógicas que se estabelecem entre pares (César, 2009, 2013).

A importância das interações sociais nos processos de ensino e de aprendizagem é realçada em diversos estudos, muitos deles centrados nos desempenhos matemáticos (Baucal, Arcidiacono, & Budevac, 2011; César, 2013; César & Kumpulainen, 2009; Roth & Radford, 2011). Ao assumirmos a aprendizagem como situada e dialógica, as interações sociais que se estabelecem quando se desenvolvem práticas colaborativas, em cenários de educação formal, actuam como uma componente indissociável da aprendizagem matemática.

Desenvolver práticas de aprendizagem que se baseiam no trabalho colaborativo tem subjacente que os alunos assumem um papel mais activo nos processos de aprendizagem, tornando-se mais responsáveis e aprendendo de uma forma mais autónoma (para mais detalhes sobre trabalho colaborativo, ver César, 2009, 2013; Machado, 2013). Assim, consideramos a aprendizagem como historico-culturalmente situada (César, 2009, 2013; Roth & Radford, 2011; Vygotsky, 1934/1962), na medida em que os fenómenos que ocorrem são sociais, culturais e o conhecimento é construído e partilhado pelos vários elementos envolvidos nesses processos. É necessário negociar um contrato didáctico coerente com essas práticas, bem como realizar tarefas matemáticas de elevada exigência cognitiva (Boston & Wolf, 2006), que promovam argumentações sustentadas, colocando em confronto diversas formas de pensamento matemático. Também é essencial pôr em prática uma avaliação que promova a melhoria nas aprendizagens dos alunos, ou seja, o que Fernandes (2005,

2008) designa por avaliação formativa alternativa ou Santos e seus colaboradores (2010) por auto-avaliação regulada.

Este tipo de práticas colaborativas facilita que se trabalhe na zona de desenvolvimento proximal (ZDP) de cada aluno (Vygotsky, 1934/1962), permitindo que eles consigam desenvolver capacidades e competências (matemáticas) essenciais numa sociedade em constante mudança e cada vez mais exigente. Mas, continuava a existir uma questão que permanecia em aberto: como conhecer as capacidades e competências dos alunos, desde a primeira semana de aulas, permitindo ajustar as tarefas propostas e as instruções de trabalho às características, necessidades e interesses de uma turma específica? Foi para responder a esta questão que a equipa do projecto *Interação e Conhecimento* (IC) elaborou um instrumento de avaliação de capacidades e competências (IACC), que analisamos nesta comunicação.

Avaliação de capacidades e competências

A avaliação é um elemento intrínseco de qualquer processo de ensino e de aprendizagem. Fernandes (2011) afirma que a avaliação “pode [e deve] contribuir para ajudar os alunos a melhorar as suas aprendizagens” (p. 131), pelo que avaliar as capacidades e competências que os alunos conseguem mobilizar e quais as que precisam de desenvolver, ao longo do ano lectivo, assume especial importância, quando se pretende proporcionar uma educação matemática de elevada qualidade.

Os conceitos de capacidade e competência são muitas vezes confundidos ou mesmo utilizados como sinónimos. Concebemos as competências como conhecimentos em acção, que se mobilizam em diferentes situações, cenários ou contextos, na resolução de um determinado problema. Ao considerarmos que as competências mobilizam conhecimentos, implicitamente estamos a assumir que, para que as competências se manifestem, é necessário existirem transições, ou seja, que os indivíduos sejam capazes de usar o que aprenderam noutros contextos, cenários ou situações. Esta posição teórica é também assumida por outros autores (Abrantes, 1994; Perrenoud, 1999; Roldão, 2003). A capacidade resulta da actualização de uma potencialidade. Por

exemplo, os seres humanos têm a capacidade de memorizar, de atenção, mas também de falar uma língua oral, ou seja, de articular sons, que constituem palavras. É de realçar que as competências têm subjacente a utilização de capacidades, pois só se conseguem mobilizar competências linguísticas quando já se desenvolveu a capacidade de emitir sons e reconhecer letras ou outros símbolos.

Quando se avaliam capacidades e competências podemos utilizar dois tipos de instrumentos, de acordo com os princípios teóricos subjacentes à sua elaboração e utilização: psicométricos ou desenvolvimentistas. Os instrumentos que seguem uma perspectiva psicométrica baseiam-se numa concepção de que as capacidades e competências se mantêm constantes ao longo da vida e são susceptíveis de serem medidas rigorosamente. Assim, pretendem medir quantitativamente essas capacidades e competências, de forma objectiva, para depois as comparar com as de outros sujeitos ou até mesmo com uma população (Lourenço, 2010). São exemplos deste tipo de instrumentos a escala de inteligência de Binet-Simon, a escala de inteligência para crianças de Weschler (WISC) ou as Matrizes Progressivas de Raven (Anastasi, 2003). Por seu turno, os instrumentos desenvolvimentistas baseiam-se na concepção de que as capacidades e competências se desenvolvem ao longo da vida, se constroem, pelo que não se pretende medi-las quantitativamente, mas sim avaliá-las qualitativamente, de forma situada, ou seja, num determinado espaço e tempo. Estes instrumentos podem ser respondidos por sujeitos de idades e níveis de desenvolvimento variados, permitindo traçar padrões de desenvolvimento através da análise dos desempenhos. Este tipo de instrumentos têm subjacente a teoria elaborada por Piaget (1923) como, por exemplo, acontece com as provas Piagetianas. Nesta investigação assumimos uma perspectiva desenvolvimentista.

Metodologia

Esta investigação analisa parte do *corpus* empírico do projecto IC, que teve a duração formal de 12 anos (1994/95 a 2005/06), incluindo 10 anos de *follow up*, e cujo principal objectivo era estudar e promover o trabalho colaborativo em cenários de educação formal, para melhorar os desempenhos académicos dos alunos e

desenvolver capacidades e competências sócio-cognitivas e emocionais. O IC recorreu a três *designs* de investigação: (1) estudos *quasi* experimentais; (2) projectos de investigação-acção; e (3) estudos de caso (para mais detalhes, ver César, 2009, 2013; Machado, 2013; Ventura, 2012). Era no *Design 2*, ou seja, nos projectos de investigação-acção, que o IACC era respondido pelos alunos na primeira semana de aulas, pelo que é nos resultados destes projectos que nos focamos. Neste estudo assumimos uma abordagem interpretativa (Denzin, 2002) e desenvolvemos um estudo de caso intrínseco (Stake, 1995), pois procurámos obter um conhecimento mais aprofundado sobre um caso particular: o IACC.

O principal objectivo desta investigação consistiu em estudar e compreender as potencialidades e os contributos de um instrumento de avaliação de capacidades e competências (IACC), construído no âmbito do projecto *Interacção e Conhecimento* (IC). Abordaremos duas das questões de investigação: (1) Como são analisados os desempenhos dos alunos quando se utiliza este instrumento, de acordo com os princípios do projecto IC?; e (2) Como contribui o IACC para práticas pedagógicas, em aula, nomeadamente para a formação das primeiras díades?.

Os participantes são os alunos das turmas que participaram no projecto IC, desde o 5.º ao 12.º anos de escolaridade, de norte a sul de Portugal Continental (cerca de 600 turmas), Açores (3 turmas), Cabo Verde (6 turmas) e Escola Europeia de Bruxelas (4 turmas). Foram também considerados como participantes, os 69 professores/investigadores que leccionavam a essas turmas Matemática ou disciplinas afins, investigadores e outros significativos (famílias e outros agentes educativos).


Em relação aos instrumentos de recolha de dados, foram considerados dois grupos. O primeiro grupo – recolha documental – é constituído pelo *corpus* empírico do IC, ou seja, os instrumentos utilizados para recolher dados durante os 12 anos de duração formal desse projecto, nomeadamente: o IACC, questionários (Q), tarefas de inspiração projectiva (TIP), entrevistas (E), conversas informais (CI), protocolos dos alunos (PA) e outros documentos (D) do IC. Ao segundo grupo pertencem os

instrumentos de recolha de dados que foram utilizados especificamente para esta investigação e que complementam os dados recolhidos durante a vigência do IC, como o diário de bordo do investigador (DB) e conversas informais (CI) (para mais detalhes ver Machado, 2013).

Quanto aos procedimentos, começámos por organizar os dados provenientes dos 12 anos de existência formal do projecto IC, nomeadamente no que respeita às respostas dos alunos ao IACC, procurando encontrar padrões de desempenho que permitissem caracterizar o nível de desenvolvimento dos alunos e, simultaneamente, as capacidades e competências que já conseguiam mobilizar. Posteriormente, o tratamento e análise de dados referente às respostas ao IACC e demais instrumentos de recolha de dados considerados baseou-se numa análise de conteúdo, de tipo narrativo (Clandinin & Connelly, 1998), sistemática e sucessiva, passando numa leitura flutuante ao reconhecimento de padrões, fazendo emergir categorias indutivas de análise (César, 2009).

Resultados

O IACC é um instrumento que apresenta características que o tornam singular no panorama educativo português: (1) é um instrumento baseado numa perspectiva desenvolvimentista e não psicométrica, pelo que se baseou na noção de prova (*épreuve*) da teoria piagetiana; (2) avalia capacidades e competências e não conhecimentos como, por exemplo, acontece nos testes de diagnóstico, habitualmente respondidos pelos alunos, no início do ano lectivo; (3) como não avalia conhecimentos matemáticos específicos de um determinado ano de escolaridade, pode ser respondido por alunos desde o 5.º ao 12.º anos de escolaridade, iluminando, desta forma, a evolução dessas capacidades e competências ao longo do processo de desenvolvimento; e (4) pode ser utilizado, de forma autónoma, pelos professores, desde que, previamente, tenham realizado formação nesse sentido, através de cursos ou acções de formação específicos.



O IACC é composto por cinco tarefas que visam identificar quais as capacidades e competências que os alunos já conseguem mobilizar e as que ainda precisam de desenvolver. Cada tarefa permite analisar uma ou mais capacidades e competências, de acordo com as que um grupo alargado de professores (N=1011), que tinha diferentes anos de experiência e que leccionava anos de escolaridade distintos, indicou como as mais essenciais a serem conhecidas no início do ano lectivo para promover uma educação de qualidade e o acesso dos alunos ao sucesso escolar. O processo de elaboração de cada tarefa resultou de um trabalho colaborativo entre professores e investigadores do ensino universitário, psicólogos e professores do ensino básico e secundário. Por isso, o IACC não só se destina a potenciar o desenvolvimento de práticas colaborativas, em aula, mas foi ele próprio fruto de um trabalho colaborativo, que caracterizava a equipa central do IC.

É fundamental que os alunos e professores percebam a importância de explicarem as estratégias de resolução utilizadas podendo, para tal, recorrer a diversos tipos de explicitação, como as composições matemáticas, ou de estratégias de resolução, como as representações gráficas (onde se incluem esquemas e/ou desenhos), ou as estratégias aritméticas, que incluem as operações básicas, fórmulas, entre outras (Machado, 2008, 2013; Ventura, 2012). Essa explicitação permite ao professor adaptar, de forma mais adequada, as práticas, em aula, uma vez que consegue inferir os processos de raciocínio utilizados, iluminando quais as capacidades e competências envolvidas, facilitando a constituição de díades assimétricas, cujos elementos consigam mobilizar capacidades e competências complementares, facilitando que os alunos consigam trabalhar na ZDP de cada um deles, ou seja, possibilitando que o que hoje ainda não faz parte do nível de desenvolvimento real, que os sujeitos conseguem utilizar autonomamente, dele venha a ser parte integrante no futuro (César, 2009, 2013; Vygotsky, 1934/1962).

A Tarefa A permite avaliar se o aluno consegue mobilizar sentido crítico em relação a uma notícia que contém informação matemática. No exemplo da Figura 1, o Aluno C.P.1. refere que a notícia está incorrecta, uma vez que não existiu um decréscimo no

número de assaltos mas sim um aumento, elaborando uma composição matemática como forma de explicitação da sua estratégia de resolução, que é aritmética.

A. Comenta, do ponto de vista matemático, a seguinte notícia de Jornal:

Decréscimo nos assaltos a residências

Do nosso correspondente em Fractopolis:

A polícia anunciou que, no último ano, em Fractopolis, 1 em cada 25 casas tinha sido assaltada. Este ano, o número de residências assaltadas passou para 1 em cada 20. Verificou-se assim um substancial decréscimo mas, mesmo assim, 20% é ainda um número muito elevado. Esperamos que a polícia de Fractopolis desenvolva as acções necessárias para aumentar a segurança dos cidadãos.

Esta notícia foi mal redigida. $\frac{1}{25} = 4\%$ de casas assaltadas no último ano, $\frac{1}{20} = 5\%$ de residências assaltadas no presente ano. Em primeiro lugar $5\% \neq 20\%$, e depois $4\% < 5\%$, logo o número de assaltos aumentou.

Figura 1 – Desempenho do Aluno C.P.1. na Tarefa A (10.º ano de escolaridade, Viseu)

Este desempenho ilumina que ele conseguiu mobilizar o sentido crítico face a uma notícia de um jornal que contém dados matemáticos. Para além disso, revela mobilizar competências matemáticas, associadas a conhecimentos como o conceito de fracção e suas representações. Também revela capacidade de comunicação escrita e matemática, que sustentam competências linguísticas (ortografia, sintaxe, riqueza vocabular), bem como outras competências tais como as que lhe permitem interpretar o enunciado, estabelecer conexões entre conhecimentos matemáticos, utilizar raciocínio matemático e verificar os resultados obtidos com a estratégia de resolução pela qual optou.

Em relação à Tarefa B, esta pretende avaliar se o aluno evidencia intuição matemática, criatividade ou persistência na tarefa.

B. A senhora Isaura foi à leitaria do senhor Timóteo para comprar um litro de leite. O senhor Timóteo só tem duas medidas, uma de 3 litros e outra de 5 litros. Como deve o senhor Timóteo fazer para satisfazer o pedido da sua cliente?

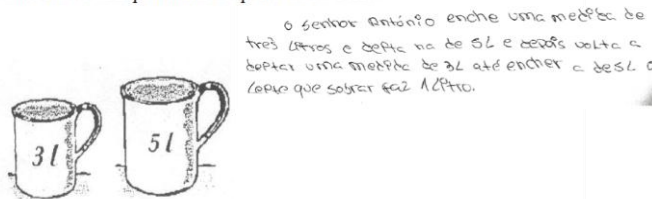


Figura 2 – Desempenho do Aluno C.T.1. na Tarefa B (8.º ano de escolaridade, Lisboa)

Na Figura 2, podemos observar um exemplo de desempenho desta tarefa, no qual o Aluno C.T.1. mobiliza a intuição matemática, recorrendo a uma pequena composição matemática como forma de explicitação da estratégia de resolução que utilizou. Este desempenho revela a mobilização das capacidades como o pensamento divergente e a intuição matemática. Para além disso recorre a competências linguísticas, presentes na clareza da composição matemática que elabora, bem como ao raciocínio matemático presente nos mecanismos de verificação da intuição matemática, que lhe permitem mostrar que, seguindo aqueles passos, consegue obter o litro de leite pedido no enunciado da tarefa. Assim, também revela competências relacionadas com a interpretação de enunciados.

A Tarefa C permite avaliar se o aluno mobiliza o raciocínio concreto ou o raciocínio abstracto (ver Figura 3).

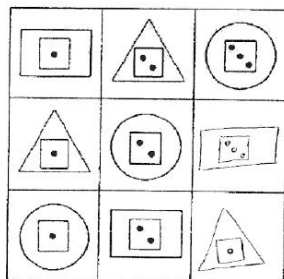


Figura 3 – Desempenho do Aluno E.M.4. na Tarefa C (10.º ano de escolaridade, Cabo Verde)

Através da análise do desempenho do Aluno E.M.4. podemos afirmar que ele conseguiu compreender duas informações desta figura complexa: (1) a existência de um elemento invariante – o quadrado central – pois aparece em qualquer das figuras que se considere; e (2) segundo cada linha, não existe repetição do elemento exterior, ou seja, este deverá ser rectângulo e triângulo. Contudo, não consegue compreender, na última figura que desenha, a informação respeitante ao número de pintas, pelo que considera existir apenas uma pinta. Assim, revela competências matemáticas relacionadas com conhecimentos de geometria como o reconhecimento de figuras geométricas e a identificação de padrões. Este tipo de desempenho pode evidenciar que este aluno se encontra na transição do raciocínio concreto para o abstracto, ou seja, que revela capacidades relacionadas com o raciocínio concreto, mas não com o raciocínio abstracto. Atendendo a que se encontra no 10.^o ano de escolaridade e que o início dos conteúdos matemáticos apela à mobilização do raciocínio abstracto, o professor deverá ter especial cuidado na elaboração, adaptação ou selecção das primeiras tarefas propostas, uma vez que precisa que este aluno desenvolva o raciocínio abstracto. Para além disso, como não explicita o que o levou a optar por aquelas figuras, não revela capacidades muito desenvolvidas de memorização e atenção concentrada.

A Tarefa D pretende avaliar o tipo de raciocínio preferencial na abordagem de um problema (analítico ou geométrico), no qual os alunos devem determinar a área da parte pintada do mosaico, sabendo que este tem de dimensões 15 cm por 10 cm. Na Figura 4, o Aluno C.R.3. tem preferência por um raciocínio geométrico, na medida em que estão envolvidos processos de raciocínio referentes à decomposição da figura. Assim, revela competências matemáticas relacionadas com a noção de área de um polígono, incluindo a sua fórmula, bem como com a decomposição de figuras geométricas. A estratégia de resolução utilizada – representação gráfica – ilumina que este aluno vai associando cada parte a negro à respectiva parte em branco, preenchendo metade do mosaico. No entanto, para determinar a área da parte

pintada divide as duas dimensões de mosaico por dois, obtendo um resultado desadequado ao problema e apresentando um desempenho típico de quem mobiliza raciocínio concreto e não o raciocínio abstracto.

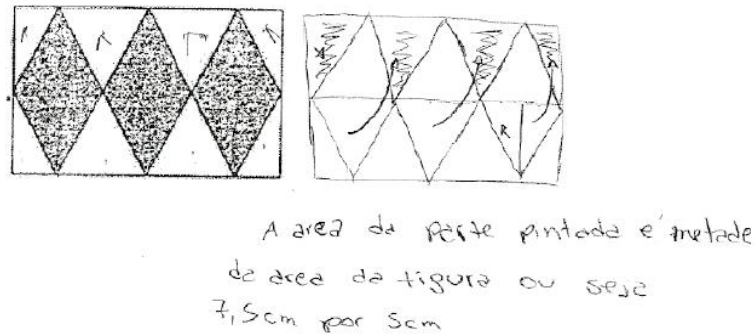


Figura 4 – Desempenho do Aluno C.R.3. na Tarefa D (9.º ano de escolaridade, Lisboa)

Por fim, a Tarefa E tem como finalidade avaliar que abordagem um aluno adopta (global ou passo-a-passo), num problema relacionado com uma situação da vida quotidiana – a compra e venda de um artigo. O Aluno J.C.3. recorre a uma estratégia de resolução que ilumina uma preferência por uma abordagem passo-a-passo, pois analisa o que acontece em cada transacção (ver Figura 5).

- E. Um negociante de arte comprou uma obra por 300 euros e, logo em seguida, vendeu-a por 400 euros. Mais tarde arrependeu-se e voltou a comprar a mesma obra por 500 euros, vendendo-a depois por 600. Nestes negócios, ele teve lucro, prejuízo, ou ficou na mesma? Porquê? Se teve lucro ou prejuízo, de quanto foi?
- O negociante teve lucro de 200 euros porque se tinha um obra de 300 e vendeu a 400 lucrava 100 depois comprou a mesma obra por 500 e voltou a vende-la por 600 lucrando mais 100 euros.

Figura 5 – Desempenho do Aluno J.C.3. na Tarefa E (12.º ano de escolaridade, Faro)

Este aluno opta por recorrer a uma composição matemática como forma de explicitação da estratégia de resolução aritmética a que recorreu, em que explica o que aconteceu e o lucro obtido, no final das duas transacções. Assim, revela capacidade de comunicação e competências linguísticas. Observamos também capacidades como a selecção de dados do enunciado, organização e argumentação, associadas a competências matemáticas, tais como o recurso às operações básicas para calcular o lucro obtido, tendo em consideração a situação descrita. Este desempenho ilustra ainda competências como as conexões entre a vida real e a Matemática, ou a verificação das estratégias de resolução utilizadas.

Um exemplo de utilização nas aulas de Matemática

A análise do IACC, conjugada com a dos outros instrumentos que os alunos respondem na primeira semana de aulas – TIP1 e Q1 – e a observação realizada permitem desenvolver práticas mais adaptadas às características, necessidades e interesses de uma determinada turma. As informações a que estes instrumentos permitem ter acesso são essenciais para a constituição das primeiras díades, bem como para a escolha da natureza das tarefas propostas nas primeiras aulas.

Na Figura 6, podemos observar um exemplo de uma díade de uma turma de 9.º ano de escolaridade, que se encontrava a trabalhar colaborativamente, pela primeira vez, ou seja, numa turma que anteriormente não tinha sido leccionada por este professor/investigador.

RA MF	RC MB
E - T	Z + I
D(Geo)	A D(A) E(P)

Figura 6 – Exemplo de uma díade (9.º ano de escolaridade, Lisboa)

A díade formada pelos Alunos E e Z é constituída por um elemento do género masculino (Z, azul) e por um do feminino (E, rosa). O Aluno Z mobiliza o raciocínio concreto (RC, verde) e a Aluna E o raciocínio abstracto (RA, verde), observáveis através dos desempenhos na Tarefa C. Se repararmos, o aluno que mobiliza RC é o que se considera muito bom (MB, lilás) a Matemática e que obtinha, habitualmente, Nível 5 nessa disciplina, nos anos lectivos anteriores, enquanto o aluno que mobilizava o RA era o que se considerava muito fraco (MF, lilás) e que tinha transitado de ano com nível inferior a 3 a Matemática.

Quanto à representação social que estes alunos construíram acerca da matemática, no Aluno Z esta é positiva (+, vermelho) e inovadora (I, vermelho), enquanto que na Aluna E esta é negativa (-, vermelho) e tradicional (T, vermelho), iluminando que estes alunos têm representações sociais de matemática e deles próprios, enquanto aprendentes de Matemática que são complementares. Esta informação é importante, na medida em que pode indiciar que esta díade pode estabelecer interacções dialógicas produtivas, evitando, por exemplo, que ambos desistam de realizar alguma das tarefas propostas em aula.

No que respeita à análise dos desempenhos destes alunos no IACC, podemos afirmar que a Aluna E tem preferência por raciocínios geométricos – D(Geo, verde) – e o Aluno Z por analíticos – D(A, verde). Ambos percebem que a área da parte pintada corresponde a metade da área do mosaico, embora a Aluna E não determine esse valor, como pedido no enunciado da tarefa. Assim, para esta díade, as tarefas matemáticas devem apelar, simultaneamente, ao recurso a estratégias de resolução associadas a raciocínios analíticos e a raciocínios geométricos, para que estes dois alunos possam mobilizá-los e ambos desenvolvam aquilo que necessitam ao trabalharem na ZDP de cada um deles (Vygotsky, 1934/1962). Isso também permite que cada um deles possa actuar como par mais competente, alternadamente, em função do tipo de raciocínio usado na resolução de uma tarefa matemática.

O Aluno Z revelou capacidade de observação e sentido crítico em relação a notícias com conteúdos matemáticos (Tarefa A, verde), enquanto a Aluna E não respondeu a esta tarefa. Assim, no que se refere ao sentido crítico, o Aluno Z pode actuar como par mais competente (Vygotsky, 1934/1962). Na Tarefa B, nenhum revela intuição matemática, nem criatividade. Como tal, estas capacidades terão de vir a ser desenvolvidas durante as discussões gerais ou, posteriormente, com outros pares, quando as díades forem reorganizadas, algo que acontece periodicamente. Quanto à Tarefa E, o Aluno Z resolve-a de forma completa, preferindo uma abordagem passo-a-passo, enquanto a Aluna E indica um lucro de 100 euros, mostrando que o seu desempenho se encontra na transição entre o raciocínio concreto e o raciocínio abstracto, que mobilizou na Tarefa C, mais associado a raciocínios geométricos, que ela prefere. Na Tarefa E, que apelava a raciocínios analíticos, preferenciais para o Aluno Z, ela já não consegue mobilizar o raciocínio abstracto. É frequente os alunos que se encontram na transição entre o RC e o RA só conseguirem mobilizar o RA na forma preferencial de raciocínio: analítico ou geométrico (Machado, 2013).

As tarefas matemáticas propostas durante o ano lectivo devem proporcionar o confronto de diferentes estratégias de resolução, bem como formas de pensamento e processos de raciocínio entre os alunos de cada díade e no grupo turma. Mas, para que tal aconteça, as tarefas deverão ser de elevado nível de exigência cognitiva (Boston & Wolf, 2006), promovendo espaços e tempos nos quais a argumentação e a comunicação matemática ganham especial relevo (César, 2009, 2013).

Considerações finais

A promoção de uma educação matemática de qualidade está relacionada com as opções de cada professor em termos das formas de actuação, das práticas desenvolvidas em aula, bem como dos instrumentos que utiliza quando pretende conhecer os alunos, no início do ano lectivo. Começar a seleccionar, adaptar ou elaborar tarefas matemáticas desconhecendo as capacidades e competências que os diversos alunos de uma determinada turma já conseguem mobilizar, bem como as que precisam de desenvolver, significa que não se promovem oportunidades desses

mesmos alunos trabalharem na ZDP, aspecto que Vygotsky (1932/1964) realça ser essencial para que as aprendizagens contribuam para o desenvolvimento. Porém, muitos são os professores que, quando questionados sobre as capacidades e competências mobilizadas pelos alunos das turmas que leccionam, não as conseguem identificar, nem conseguem explicitar as capacidades e competências que as tarefas matemáticas que propõem permitem desenvolver. O IACC é um instrumento que permite ao professor ter acesso às capacidades e competências que os alunos já conseguem mobilizar, para poder adaptar as práticas em aula às características, necessidade e interesses de cada turma. Essa avaliação permite operacionalizar práticas colaborativas, fomentando o desenvolvimento do pensamento (matemático), da argumentação sustentada, da responsabilização e da autonomia, aspectos essenciais no desenvolvimento de cada aluno e à participação activa e crítica, enquanto cidadão informado e capaz de decidir.

AGRADECIMENTOS

O projecto *Interacção e Conhecimento* foi parcialmente subsidiado pelo IIE, em 1996/97 e em 1997/98, medida SIQE 2 (projecto n.º 7/96), e pelo CIEFCUL, desde 1996. Agradecemos a todos os participantes que tornaram este trabalho possível, principalmente aos alunos, professores/ investigadores e investigadores, que mais horas de trabalho colaborativo e reflexão lhe dedicaram.

Nota: Por vontade expressa dos autores este artigo não utiliza o novo acordo ortográfico.

Utilizámos Matemática (com maiúscula) apenas quando nos referimos à disciplina de Matemática, no ensino básico ou secundário.

Referências bibliográficas

- Abrantes, P. (1994). *O trabalho de projecto e a relação dos alunos com a matemática: A experiência do projecto MAT789*. Lisboa: Associação de Professores de Matemática (APM). [Tese de doutoramento, apresentada na Universidade de Lisboa (UL)]
- Anastasi, A. (2003). *Testes psicológicos*. São Paulo: Editora Pedagógica Universitária.

Baucal, A., Arcidiacono, F., & Budevach, N. (Eds.) (2011). *Studying interactions in different contexts: A qualitative view*. Belgrade: Institute of Psychology Belgrade.

Boston, M., & Wolf, M. K. (2006). *Assessing academic rigor in mathematics instruction: The development of the instructional quality assessment toolkit. CSE Technical Report 672* (No. 672). Los Angeles, CA: National Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing (CRESST).

César, M. (2009). Listening to different voices: Collaborative work in multicultural maths classes. In M. César, & K. Kumpulainen (Eds.), *Social interactions in multicultural settings* (pp. 203-233). Rotterdam: Sense Publishers.

César, M. (2013). Collaborative work, dialogical self and inter-/intra-empowerment mechanisms: (Re)constructing life trajectories of participation. In M. B. Ligorio, & M. César (Eds.), *Interplays between dialogical learning and dialogical self* (pp. 151-192). Charlotte, NC: Information Age Publishing (IAP).

César, M., & Kumpulainen, K. (Eds.) (2009). *Social interactions in multicultural settings*. Rotterdam: Sense Publishers.

Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (1998). Personal experience methods. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *Collecting and interpreting qualitative materials* (pp. 150-178). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Denzin, N. K. (2002). The interpretative process. In A. Haberman, & M. Miles (Eds.), *The qualitative researchers companion* (pp. 349-366). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Fernandes, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens: Desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto Editora.

Fernandes, D. (2008). Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. *Estudos em Avaliação Educacional*, 19(41), 347-372.

Fernandes, D. (2011). Articulação da aprendizagem, da avaliação e do ensino: Questões teóricas, práticas e metodológicas. In M. P. Alves, & J.-M. De Ketele (Eds.), *Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo* (pp. 131-142). Porto: Porto Editora.

Lourenço, O. (2010). *Psicologia de desenvolvimento cognitivo: Teoria, dados e implicações* (2.ª ed.). Coimbra: Edições Almedina.

Machado, R. (2008). *Brócolos e matemática: Representações sociais da matemática de alunos do 8.º ano de escolaridade*. Lisboa: APM. [Dissertação de mestrado,

apresentada no Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa (DEFCUL)]

Machado, R. (2013). *Trabalho colaborativo e matemática: Um estudo de caso sobre o instrumento de avaliação de capacidades e competências do projeto Interação e Conhecimento* (Tese de doutoramento, documento policopiado). Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa (FCTUNL), Almada.

Machado, R., & César, M. (2012). Trabalho colaborativo e representações sociais: Contributos para a promoção de sucesso escolar em matemática. *Interações*, 8(20), 98-140. [On-line: <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/issue/archive>]

Machado, R., & César, M. (2013). Contributos das representações sociais e do trabalho colaborativo para o acesso às ferramentas culturais da matemática. *Jornal Internacional de Estudos em Educação Matemática/International Journal for Studies in Mathematics Education*, 6(1), 96-146. [On-line: <http://periodicos.uniban.br/index.php?journal=JIEEM>]

Marková, I. (2005). *Dialogicality and social representations: The dynamics of mind* (2.^a ed.). Cambridge: Cambridge University Press.

Matos, J. M. (2006). História do ensino da matemática em Portugal: Constituição de um campo de investigação. *Revista Diálogo Educacional* (6)18, 11-18. Recuperado em Abril 1, 2011, de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=189116273002>

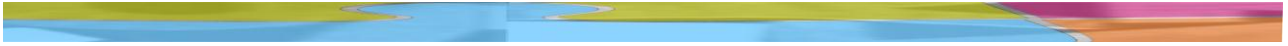
Perrenoud, P. (1999). *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: ArtMed Editora.

Piaget, J. (1923). *Le langage et la pensée chez l'enfant*. Neuchâtel, Paris: Delachaux et Niestlé.

Roldão, M. C. (2003). *Gestão do currículo e avaliação de competências: As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.

Roth, W.-M., & Radford, L. (2011). *A cultural-historical perspective on mathematics teaching and learning*. Rotterdam: Sense Publishers.

Santos, L. (Ed.), Pinto, J., Rio, F., Pinto, F., Varandas, J. M., Moreirinha, O. ... Bondoso, T. (2010). *Avaliar para aprender: Relatos de experiências de sala de aula do pré-escolar ao ensino secundário*. Porto: Porto Editora.



Stake, R. (1995). *The art of case study research*. Thousands Oaks: Sage Publications.

Ventura, C. (2012). *Interação e Conhecimento: Um estudo de caso que analisa a história de um projecto*. Lisboa: APM. [Tese de doutoramento, apresentada na FCTUNL]

Vygotsky, L. S. (1934/1962). *Thought and language*. (Myshlenie I rech', Trad.). Cambridge MA: MIT Press. [Original publicado em russo, em 1934; edição revista por Alex Kozulin]

Avaliar para Conhecer: A Avaliação Externa vs. Documentos Norteadores da Prática Letiva – (des)Articulação?

Madalena Teixeira

Escola Superior de Educação de Santarém/Universidade de Lisboa

madalena.dt@gmail.com

Rosária Correia

Instituto Superior de Educação e Ciências

rosariacorreia@hotmail.com

Susana Pereira

Escola Superior de Educação de Santarém

susanafigueirapereira@gmail.com

Resumo:

Esta comunicação é sobre a avaliação do conhecimento gramatical no 1º Ciclo do Ensino Básico, sendo o nosso ponto de partida aferir a articulação da avaliação externa com os textos reguladores da prática pedagógica. Pois, embora o domínio do Funcionamento da Língua, agora Gramática, apresente resultados positivos – 54% -, é de salientar que correspondem (apenas) “até um máximo de três respostas no conjunto dos seis itens considerados” (Prova de Aferição de 1º Ciclo - Língua Portuguesa – Relatório, 2012, p.8).

O facto de a investigação ter vindo a demonstrar a existência de correlação entre os diferentes *competências* do português (Correia, Neves & Teixeira, 2011; Teixeira & Santos, 2011) e de o próprio Programa de Português do Ensino Básico (PPEB) (2009) referir que se *entende* “por *leitura* o processo interactivo (...) que exige vários processos de actuação interligados (decifração de sequências grafemáticas, acesso a informação semântica” e “por *escrita* o resultado, dotado de significado e conforme à Gramática da Língua, de um processo de fixação linguística” (p.16), justificam a relevância de um conhecimento aprofundado acerca da temática mencionada no parágrafo anterior.

Assim, é nosso propósito: i) analisar o PPEB (2009), no que concerne ao *Conhecimento Explícito da Língua*; ii) analisar as Metas Curriculares de Português, no que refere à

Gramática; iii) analisar a prova do final do 1º Ciclo (2013); iv) conhecer os critérios de correção aplicados; v) perceber as características da avaliação externa.

A investigação ainda se encontra em fase de desenvolvimento. Todavia, os resultados apontam para a ausência de articulação entre os normativos reguladores da prática letiva e as provas de avaliação externa.

Palavras-chave: Gramática; Avaliação; Documentos reguladores da prática letiva

Summary:

This communication is about the evaluation of grammatical knowledge in the 1st cycle of basic education, being our starting point the knowledge of the articulation between external evaluation and the regulatory texts of pedagogical practice, like programs. For, although the field of *Funcionamento da Língua*, now Gramática - grammar) presents positive results - 54% - is to emphasize that it corresponds (only) "up to three answers in all the six items considered" (Prova de Aferição de 1º Ciclo - Língua Portuguesa – Relatório, 2012, p.8).

The fact, the research has been showing the correlation between the different competence of the Portuguese Language (Correia; Neves & Teixeira, 2011; Teixeira & Santos, 2011) and the Programme Portuguese Basic Education (PPBE) 2009) itself refers "for *reading* the interactive process (...) that require several processes of interconnected performance (the deciphering of "*grafemáticas*" sequences, of semantic information" and "for *writing* the result, bestowed upon meaning and according to the grammar of the language, upon a process for the linguistic setting" (p.16), justifies the importance of a deeper knowledge about the thematic mentioned in the previous paragraph.

Thus, it is our purpose: i) to analyse the PPBE (2009), regarding the *explicit knowledge of the language*, ii) to analyse the Goals of Portuguese Curriculum (GPC) (2012), in terms of grammar, iii) to analyse the assessment proof of the end of the 1st cycle (2013); iv) to know the criteria applied for classification; v) to understand the characteristics of external evaluation.

This investigation is still on development. However, the results point to an articulation between external evaluation and the guiding documents of teaching practice.

Keywords: Grammar; Assessment; Guiding documents for teaching practice

Introdução

Num mundo cada vez mais competitivo a escola tem, ao longo dos tempos, modificado a sua ação adaptando-se às exigências da atual sociedade, adquirindo a avaliação de aprendizagens dos alunos uma importância crescente no seu percurso escolar. Deste modo, investigar sobre a avaliação da qual são alvo os alunos, bem como sobre os documentos reguladores da prática letiva e demais diretrizes institucionais compreendendo a sua pertinência e apropriação, afigura-se-nos essencial. Os resultados escolares dos alunos ao nível da área do português, visíveis através dos relatórios das provas e exames nacionais e de estudos internacionais como o PISA⁶⁶ (2000; 2003) e *Reading Literacy* - IEA (1992), bem como estudos nacionais como *A Literacia em Portugal* (1995), têm-se verificado pouco abonatórios. Tendo em conta o Relatório de 2012 referente às Provas de Aferição do 1º Ciclo do mesmo ano, verifica-se que os alunos obtiveram 15,9% de níveis D; 5,5% de nível E, perfazendo um total de 21,4% de resultados negativos - percentagem semelhante ao nível C - 21%, (p.8). Embora o domínio Funcionamento da Língua, agora Gramática, apresente resultados positivos - 54% (Idem, p.19) consideramos que estes parecem ser insuficientes para um conhecimento adequado da língua, uma vez que esta percentagem corresponde apenas a “um máximo de três respostas no conjunto dos seis itens considerados.” (Idem, p.19). Cientes de que o desenvolvimento da competência gramatical interfere com outros domínios do saber, não nos surpreende que no mesmo Relatório se constate que o domínio da Escrita é aquele que “apresenta resultados mais baixos” (Idem:10) verificando-se a percentagem mais elevada (27%) de alunos a obterem nível D. Segundo o mesmo Relatório a média nacional dos alunos no ano de 2012 é de 66%. Agora, tendo em conta a análise preliminar dos resultados das Provas Finais de Ciclo de 2013 a classificação média na 1ª fase foi de 49% na disciplina de Português. Segundo o mesmo relatório “o desempenho médio dos alunos portugueses, em sede da avaliação externa, mostra sinais de estabilidade.” (p.17).

⁶⁶ *Programme for International Student Assessment.*

Dado que a investigação recente (Duarte, 2008; Correia, Neves & Teixeira, 2011) tem vindo a demonstrar a existência de correlação entre os diferentes domínios do português e o PPEB (2009) entender “por leitura o processo interactivo (...) que exige vários processos de actuação interligados (decifração de sequências grafemáticas, acesso a informação semântica” e “por escrita o resultado, dotado de significado e conforme à Gramática da língua, de um processo de fixação linguística” (p.16), leva-nos a considerar que o ensino da Gramática é fundamental, tendo implicações ao nível dos restantes domínios conferindo-lhe, por isso, particular importância. Assim sendo, pretende-se compreender se a avaliação efetuada anualmente a nível nacional se encontra de acordo com aquilo que é indicado nos documentos reguladores da prática letiva, ou seja, aferir a articulação destes mesmos documentos com a avaliação externa no que refere ao conhecimento gramatical dos alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Neste texto, num primeiro momento refletiremos acerca da importância do conhecimento gramatical e do ensino da Gramática. Seguidamente analisaremos as Provas Finais de 1º Ciclo de Português do 4º ano, 1ª e 2ª fase, realizadas pelos alunos no ano letivo de 2012/2013. Por último, teceremos as considerações finais.

1. Importância do Conhecimento Gramatical

Desde cedo, a criança vai desenvolvendo conhecimentos linguísticos no que respeita à sua língua materna. Com efeito, quando iniciam o seu percurso escolar, os alunos já possuem conhecimento que é implícito. (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008). Depois de aprender a utilizar a sua língua, a criança necessita conhecer a sua estrutura, funcionamento e os termos que designam os seus elementos, transformando o seu conhecimento implícito em explícito, iniciando a sua reflexão sobre a língua e as suas propriedades formais - consciência linguística. (Idem). Para Antunes (2012, p.25) a Gramática explícita trata-se de “um conhecimento consciente e refletido da língua.”

A consciência linguística, estando diretamente ligada com o desenvolvimento de capacidades para um uso adequado da língua, possui um papel transversal e crucial para a aquisição de competências de escrita, leitura e oralidade. (Teixeira; Silva &

Santos, 2011). Tal como refere o PPEB (2009, p.2) a aprendizagem explícita da Gramática permite “o controlo das regras e a seleção dos procedimentos mais adequados à compreensão e à expressão, em cada situação comunicativa.” Assim, o ensino da Gramática deve ser interligado com os demais domínios a desenvolver, “cessando” a prática letiva onde o ensino da escrita é separado da leitura e estes totalmente desvinculados da Gramática, contribuindo para que os alunos não compreendam “quando, nem como, nem para quê, fazer uso daquilo que lhe ensinavam.” (Antunes, 2012, p.2). Corroborando esta ideia pode ler-se no documento MCP (2012:6)

No domínio da Gramática, pretende-se que o aluno adquira e desenvolva a capacidade para sistematizar unidades, regras e processos gramaticais da nossa língua, de modo a fazer um uso sustentado do português padrão nas diversas situações da Oralidade, da Leitura e da Escrita. O ensino dos conteúdos gramaticais deve ser realizado em estreita sintonia com atividades inerentes à consecução dos objetivos dos restantes domínios.

Do mesmo modo, o PPEB (2009) refere que o Conhecimento Explícito da Língua é transversal aos diferentes domínios da língua. Costa, Costa & Barbosa (2008) preconizam que o ensino da Gramática se encontra em constante articulação com os restantes domínios da língua, nomeadamente no que refere à escrita, por exemplo, ao nível da micro-estrutura textual, da ortografia e da pontuação. Também no domínio da Leitura, o conhecimento explícito de normas sintáticas complexas possibilita uma leitura proficiente. No que refere à Oralidade, o conhecimento de Gramática possibilita, por exemplo, uma adequação do registo oral a distintos contextos de formalidade. Deste modo, para compreender e produzir impõe-se um conhecimento metalinguístico ativado sempre que se trata de um processamento da língua. Tal como refere o Conselho da Europa (2001), o ensino da Gramática viabiliza o desenvolvimento das competências da língua que possibilitarão a execução de tarefas e atividades essenciais para situações de comunicação.

2.A Gramática no Programa de Português do Ensino Básico e nas Metas Curriculares de Português

Os professores referem constantemente as lacunas dos seus alunos ao nível da produção textual, sejam de ordem sintática, morfológica e/ou ortográfica; a leitura demonstra que não reconhecem automaticamente as palavras, evidenciando um inadequado desenvolvimento da consciência fonológica e um desconhecimento das normas do funcionamento da língua, comprovando assim a importância do conhecimento gramatical para o exercício das restantes competências do português.⁶⁷

Os órgãos de gestão têm revelado estar cientes da importância do ensino da língua, bem como da necessidade de adequar constantemente as orientações curriculares às modificações da sociedade e aos desafios que estas acarretam. Note-se a realização da Conferência Internacional sobre o Ensino do Português (2007); o Plano Nacional de Leitura (2007); o Dicionário Terminológico (2008); a implementação do Programa de Português do Ensino Básico (2009) e as recentes Metas Curriculares de Português (2012). Materiais e recursos que atualmente direcionam o trabalho e a prática docente devendo ser utilizados não de forma mecânica e acrítica mas compreendidos em profundidade de modo a contribuírem para uma prática educativa consciente e fundamentada, em função do grupo e do contexto concreto em que este se insere. (Teixeira; Silva & Santos, 2011).

Para o ensino da área do Português, os dois documentos reguladores que deverão ser colocados na primeira linha do labor pedagógico contêm indicações precisas, devendo ser ambos utilizados em estreita articulação permitindo uma intervenção coerente e coesa, sem esquecer que as MCP (2012) contribuem para que o professor seja capaz de tomar decisões, mediante prioridades previamente estabelecidas. No entanto, e apesar de o mais recente documento (MCP,2012) ter como referência o PPEB (2009), estes são distintos e, em determinados aspetos parecem contraditórios, tanto no que refere à estrutura e modo de organização, como no que concerne à terminologia

⁶⁷ Teixeira, Silva & Santos (2011).

utilizada. Focando a nossa atenção no que pertence ao saber gramatical, o PPEB (2009) está estruturado por competências, descritores de desempenho e respetivos conteúdos, sendo que a nomenclatura para “este saber” é Conhecimento Explícito da Língua (CEL). Um último apontamento recai no facto de este documento para o 1º Ciclo estar construído por blocos de dois anos, isto é, 1º e 2º Anos e 3º e 4º Anos. Já nas MCP (2012) deparamos com domínios – o que nos parece corresponder às competências enunciadas no PPEB (2009) e que no caso pretendido altera CEL para Gramática-, seguidos de Subdomínios, para os quais se definem Objetivos Gerais, que por sua vez se desdobram em Descritores de Desempenho. Salientamos ainda que os Domínios estão por cada ano de escolaridade – 1º Ano, 2º Ano, 3º Ano e 4º Ano.

Efetivamente, não é raro ouvir-se em contexto escolar “Agora não se diz Conhecimento Explícito da Língua, é Gramática”, “As planificações têm de ser feitas com base nas Metas”, “O Programa já não está em vigor”, “Os conteúdos são os que estão nas Metas”. Ora, embora estas afirmações tenham com base o empirismo, são suficientes para levantarmos algumas questões, nomeadamente: uma vez que as Metas devem “...identificar os desempenhos que traduzem os conhecimentos...”, será que podem ser consideradas como o documento no qual constam os conteúdos a aprender? Se este documento indica as capacidades que se querem ver desenvolvidas, será que o Programa era demasiado exigente, uma vez que estas apresentam o que é essencial e sobretudo prioritário? Se houve a preocupação de as formular [as Metas] de forma clara e precisa de modo a que os professores saibam exatamente o que se pretende que o aluno aprenda, o que se *pretende* quando no mesmo documento se lê que é importante não esquecer que, uma vez alcançadas, é possível e desejável ir mais além, sendo o professor quem deve decidir por onde e como prosseguir. Não temos resposta para estas (e outras perguntas), mas estamos em crer que este documento é redutor, parecendo, inclusivamente, que se registam *prioridades* diferentes relativamente ao PPEB (2009). Para tanto, veja-se a Figura 1.

Programa de Português Competência do CEL – 1º e 2º anos		Metas Curriculares Domínio da Gramática 1º ano
Descritores de desempenho: <ul style="list-style-type: none"> • Manipular os sons da língua e observar os efeitos produzidos (1) <ul style="list-style-type: none"> • Segmentar e reconstituir a cadeia fónica • Discriminar os sons da fala • Articular corretamente os sons da língua • Produzir palavras por alteração, supressão e inserção de elementos • Comparar dados e descobrir regularidades (1): <ul style="list-style-type: none"> • Estabelecer relações de semelhança e diferença entre sons • Identificar rimas • Explicitar regras e procedimentos: <ul style="list-style-type: none"> • Identificar e explicitar sons da língua • Identificar ditongos • Identificar sílabas • Mobilizar o saber adquirido na compreensão e expressão oral e escrita (2) 		<ul style="list-style-type: none"> • Objetivo: <i>Descobrir regularidades no funcionamento da língua</i> <p>- Descritores de Desempenho: Formar femininos e masculinos de nomes e adjetivos de flexão regular (de índice temático – o ou –a). Formar singulares e plurais de nomes e adjetivos que seguem a regra geral (acrescentar –s ao singular), incluindo os que terminam em –m e fazem o plural em –ns (fim, bom, etc.)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Objetivo: <i>Compreender formas de organização do léxico</i> <p>- Descritores de Desempenho: A partir de atividades de oralidade, verificar que há palavras que têm significado semelhante a outras que têm significado oposto.</p>
Conteúdos <ul style="list-style-type: none"> • Sons e fonemas (D.T B.1.1.) 		
<ul style="list-style-type: none"> • Vogais: oral e nasal; consoantes • Ditongos • Sílabas, monossílabo, dissílabo, trissílabo, polissílabo. Sílabas tónica e sílaba átona • Entoação declarativa 		

Figura 1 – Do Programa às Metas Curriculares

Os descritores de desempenho, no 1º Ciclo são invariavelmente os mesmos, sendo que no 2º e 3º Ciclos já se poderão ler como processos de operacionalização. Relativamente aos conteúdos, verifica-se que é dada a indicação do documento a utilizar pelo professor - Dicionário Terminológico (DT) - e do Plano a trabalhar B1.1, que corresponde ao Plano Fonológico. Os conteúdos que se encontram escritos a negrito são aqueles nos quais a aprendizagem integra o recurso à metalinguagem. Os que estão com traço simples indicam os conteúdos a trabalhar sem o uso metalinguístico. No entanto, e a título exemplificativo, ao efetuar-se uma leitura na coluna da direita, no documento MCP (2012) observa-se que os conteúdos imbricados nos objetivos e nos descritores de desempenho em nada se relacionam com os preconizados no PPEB (2009) – atente-se na Figura 2.

Figura 2 – Do Programas às Metas Curriculares – 2

Programa de Português Competência do CEL – 1º ano e 2ºano	Metas Curriculares Domínio da Gramática 2º ano
	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Objetivo: Explicitar regularidades no funcionamento da língua</i> - <i>Descritores de Desempenho:</i> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar nomes - Identificar o determinante artigo (definido e indefinido) - Identificar verbos - Identificar adjetivos • <i>Objetivo: Compreender formas de organização do léxico.</i> - <i>Descritores de Desempenho:</i> <ul style="list-style-type: none"> - A partir de atividades de oralidade e de leitura, verificar que há palavras que têm significado semelhante e outras que têm significado oposto.

Dos Planos considerados no Dicionário Terminológico – Plano da Língua, Variação e Mudança (DT A); Plano Fonológico (DT B1); Plano Morfológico (DT B2); Plano das Classes de Palavras (DT B3); Plano Sintático (DT B4); Plano Lexical e Semântico (DT B5 e B6); Plano Discursivo e Textual (DT C); Plano da Representação Gráfica e Ortográfica (DT E); com exceção do DT A, todos os Planos estão contemplados nos PPEB (2009), no 1º e no 2º anos de escolaridade, enquanto para estes mesmos anos, nas Metas Curriculares (2012) o Plano em foco é o da Morfologia.

Se, por um lado, o termo Gramática é, tal como refere Antunes (2012) “a designação internacionalmente conhecida do estudo dos factos e das estruturas linguísticas, comumente utilizadas por alunos, pais e professores” (p.23) e, por outro, o termo Conhecimento Explícito da Língua, sendo muitas vezes substituído pelo acrónimo CEL, perder, segundo Machado (2012) “a essência do valor semântico da designação” (p.14), colocamos a hipótese de que o mais importante, independentemente desta nomenclatura utilizada, é efetivamente que os docentes trabalhem articuladamente esta competência, entendendo-a como a ferramenta essencial para aprendizagem da leitura, da escrita e da oralidade, contribuindo, assim para uma melhoria na qualidade de vida. No entanto, sublinhamos que “estas oscilações” potenciam a insegurança e a dúvida, culminando no erro de se considerar a possibilidade de os conteúdos de Gramática poderem ser “postos de parte”, na medida em que “são instáveis, pouco

claros” (Costa, Costa & Barbosa (2008:160). Claro está, que surgem justificações para os resultados escolares dos alunos ao nível da (falta de conhecimento gramatical): (i) formação inicial e contínua de professores; (ii) peso da Gramática nas provas de exame; (iii) instabilidade terminológica; (iv) metodologias de ensino da Gramática; (v) articulação entre os conteúdos de Gramática e as restantes competências. (Idem).

3. Articulação entre Avaliação Externa e Documentos Reguladores da Prática

Analisando os Relatórios disponibilizados, desde 2007/2008, pelo Gabinete de Avaliação Educacional do Ministério da Educação e Ciência, no que diz respeito às Provas de Avaliação, é observável que os resultados têm demonstrado ser insatisfatórios. Assim, importa analisar a Prova Final de Ciclo de 4º ano referente ao ano letivo 2012/2013, 1ª e 2ª fase, perspetivando a sua articulação com os documentos reguladores da prática letiva, no que refere ao conhecimento gramatical.

Cada um dos itens do Grupo II, do primeiro caderno, foi analisado e comparado com os descritores de desempenho da competência Conhecimento Explícito da Língua no PPEB (2009) para os 3º e 4º anos de escolaridade, bem como com os descritores de desempenho do domínio Gramática para o 4º ano de escolaridade no documento MCP (2012), uma vez que é neste ano que “recai” a avaliação de final do 1º CEB e, ainda, porque consideramos semelhantes os objetivos definidos para os dois últimos anos deste ciclo. Efetuamos, também, para este estudo uma consulta aos critérios de correção no qual o grupo II da prova mencionada é designado como “funcionamento da língua” - uma terminologia, a nosso ver, pouco coerente, na medida em que à data da Prova Final de Ciclo o termo apresentado não se encontra de acordo com os documentos reguladores da prática letiva em vigor e que serviram de base para a elaboração da referida prova. Esta análise assume características de um estudo de caso, em virtude de se cingir a uma situação particular, que analisa um fenómeno da atualidade, no seu contexto real (Yin, 2003, p.13).

3.1. Análise e Interpretação dos Resultados Obtidos

Tanto na 1ª como na 2ª fase da Prova Final de Ciclo (PFC), o domínio que pretendemos analisar integra-se invariavelmente no Grupo II, sendo sempre constituído por cinco “questões”.

Atentemos na primeira questão do Grupo II. Nas provas de ambas as fases, era solicitado aos alunos que completassem duas frases, selecionando uma palavra, de duas apresentadas, de acordo com o sentido da frase. Na 1ª fase os alunos deveriam selecionar em 1. a) *à* ou *há* para a frase: *Achas que ___ algum filme de sereias?* e em 1. b) *querer* ou *crer* para a frase: *Depois do filme, ele vai ___ em sereias.* Na 2ª fase os alunos deveriam selecionar em 1. a) *trás* ou *traz* para a frase: *Ruy, sem olhar para ___, tomou uma decisão* e selecionar em 1. b) *haver* ou *a ver* para a frase: *A falta de coragem nada teve ___ com o resultado alcançado.* Analisando os critérios de correção as respostas válidas para a 1ª fase são *há* em a) e *crer* em b) e na 2ª fase *trás* em a) e *a ver* em b). No âmbito do Conhecimento Explícito da Língua do PPEB (2009), o item enquadra-se no plano da representação gráfica e ortográfica referente ao descritor de desempenho *Explicitar regras e procedimentos: identificar palavras homónimas, homófonas e homógrafas.* Analisando a estrutura do item e comparando-a com o descritor de desempenho, consideramos que não se encontra em total concordância, na medida em que não é solicitado aos alunos que explicitem as regras e procedimentos da diferença entre “grafia” e “fonia”, nem mesmo que recorram à metalinguagem para identificar as palavras. No âmbito das MCP (2012), tendo em conta o domínio Gramática referente ao 4º ano de escolaridade, a questão não se enquadra em nenhum dos descritores de desempenho previstos.

Veja-se, agora, a segunda questão do Grupo II. No item 2., da 1ª e da 2ª fases, os alunos necessitavam escrever uma frase dando a determinada palavra, uma acção diferente, contextualizando-a de modo adequado. Na 1ª fase da PFC, a frase apresentada em 2. era: *A escultura de mármore tinha a altura de um rapaz,* devendo ser a palavra *altura* utilizada numa nova frase, revestindo-se de um outro significado. Na PFC da 2ª fase, a frase apresentada em 2. era: *O curso de água era pouco profundo;*

desta vez a alteração deveria focalizar-se em *curso*. No que concerne ao Conhecimento Explícito da Língua (PPEB, 2009), o item enquadra-se no plano da representação gráfica e ortográfica referente ao descritor de desempenho *Explicitar regras e procedimentos: identificar palavras homónimas, homófonas e homógrafas*. No entanto, consideramos que o descritor de desempenho não se encontra em total coerência com a questão 2., na medida em que não é solicitado aos alunos que explicitem as razões da sua escolha, recorrendo, inclusivamente, à metalinguagem. À semelhança do item anterior, também este não se encontra nas MCP (2012), no domínio da Gramática, nem mesmo se encontra qualquer alusão ao conteúdo referente às relações de sentido entre palavras escritas.

Na terceira questão do Grupo II, da 1ª fase, os alunos necessitavam de (apenas) transcrever o adjetivo da seguinte frase: *A avó era uma senhora orgulhosa da sua posição*. Tendo em conta os critérios de correção, o aluno deveria transcrever *orgulhosa*. Na 2ª fase, a frase apresentada era: *Houve atletas que chegaram atrasados ao estádio*. Sendo considerado correto apenas a transcrição da palavra *atrasados*. Relativamente ao PPEB (2009) mais concretamente ao Conhecimento Explícito da Língua, o item enquadra-se no plano das classes de palavras referente ao descritor de desempenho *Explicitar: identificar as características que justificam a inclusão (ou exclusão) de palavras numa classe*. Quanto às MCP (2012) no domínio Gramática, o item refere-se ao objetivo *Reconhecer classes de palavras* e ao descritor de desempenho *Integrar as palavras nas classes a que pertencem: adjetivo: qualificativo e numeral*. Neste item afigura-se uma concertação entre o texto que serve de referencial para a avaliação externa (MCP, 2012) e o próprio Programa (2009).

Quarta questão do grupo II - os alunos necessitavam conjugar verbos apresentados no infinitivo em diferentes tempos verbais. Na 1ª fase, os verbos em avaliação foram *mergulhar* e *estar* (pretérito perfeito do indicativo); *partir* e *ter* (presente do indicativo) e *ser* e *viver* (futuro do indicativo). Tendo em conta os critérios de correção, eram aceites como corretas as respostas *mergulharam* e *estiveram*; *partem* e *têm* e, por último, *serão* e *viverão*. Na 2ª fase, os alunos necessitavam conjugar os verbos *ser*

e *ter* (pretérito perfeito do indicativo); os verbos *estar* e *conversar* (presente do indicativo) e os verbos *responder* e *decidir* (futuro do indicativo). De acordo com os critérios de correção eram aceites as seguintes respostas: *foram* e *tiveram*; *estão* e *conversam* e, por último, *responderão* e *decidirá*. Este item enquadra-se no plano morfológico referente ao descritor de desempenho *Explicitar regras e procedimentos: explicitar algumas regras de flexão nominal, adjetival, pronominal e verbal (verbos regulares)* (PPEB, 2009). Neste caso, entendemos que o descritor de desempenho é bastante abrangente, cingindo-se a questão da prova à flexão verbal. Mais uma vez, não é solicitado aos alunos que explicitem o “porquê” das suas escolhas, de regras e de procedimentos, parecendo-nos que as respostas poderiam ser apresentadas (quase) intuitivamente por falantes para quem o português é língua materna – não fosse o (des)conhecimento de desinências como as da 3ª pessoa do plural do futuro do indicativo. No âmbito das MCP (2012), no domínio Gramática, o item corresponde ao objetivo *Conhecer propriedades das palavras e explicitar aspetos fundamentais da sua morfologia e do seu comportamento sintático* e ao descritor de desempenho *Conjugar verbos regulares e verbos irregulares muito frequentes no indicativo (pretérito perfeito, pretérito imperfeito e futuro) e no imperativo*. Consideramos que este descritor é, de algum modo, redutor em termos de aprendizagem, pois “prende” à situação de conjugação e isso não implica que haja aprendizagem relativa ao uso dos tempos verbais indicados. Note-se que os alunos, para a consecução das suas respostas, tinham a indicação do tempo verbal a utilizar, sem que para isso necessitassem de refletir acerca do contexto do respetivo uso. Ao contrário do PPEB (2009), o documento MCP (2012) não contempla a flexão nominal, adjetival e pronominal, destacando os verbos regulares e irregulares.

Finalmente, na quinta questão do grupo II, os alunos deveriam selecionar, de entre quatro opções, o predicado de uma dada frase. Na PFC da 1ª fase, a frase apresentada era: *Uma roseira e uma bela escultura de mármore decoravam o canteiro*. Na PFC da 2ª fase, a frase apresentada era: *Os atletas deram uma justificação ao diretor*. Os critérios de correção indicaram, para o primeiro caso - *decoravam o canteiro* e para o segundo - *deram uma justificação ao diretor*, já se percebendo a eventual influência do

Dicionário Terminológico, na deriva terminológica; pois chegou a verificar-se em situações de avaliação interna que o predicado era constituído unicamente pelo verbo. Tanto no PPEB (2009), - descritor de desempenho *Explicitar regras e procedimentos: - identificar funções sintáticas* – como nas MCP (2012) – descritor de desempenho *Identificar as seguintes funções sintáticas: sujeito e predicado* – se pode verificar que o ser capaz de identificar funções sintáticas, neste caso o predicado, é tido como fundamental em ambos os documentos.

Considerações Finais

Pelo que acima fica exposto, consideramos que a PFC evidencia que os itens respondentes ao grupo II não se encontram em total articulação com os documentos reguladores da prática letiva, quer no que refere à nomenclatura utilizada; estrutura das questões e no que concerne ao conteúdo de cada item. Assim sublinhamos os seguintes aspetos: i) alguns itens encontram-se referenciados apenas num dos documentos reguladores da prática - no PPEB (2009) -, não fazendo parte do domínio Gramática para o 4º ano de escolaridade do documento MCP (2012); ii) todos os itens da prova encontram-se referidos no documento PPEB (2009), o que nos leva a considerar que a avaliação externa “conduziu a organização” desta prova essencialmente por este documento e note que as MCP (2012) definem-se como o documento “de referência para o ensino e a aprendizagem e para a avaliação interna e externa” (p.4); iii) a estrutura e conteúdo dos itens apresentados em prova não estão articulados com os descritores de desempenho (PPEB, 2009) (MCP, 2012) dos documentos, nomeadamente porque estes se focam em capacidades de explicitação de procedimentos e de regras, sendo o recurso metalinguístico (quase) inevitável, diferenciando-se, assim, do que é solicitado nas questões analisadas.

Questionamo-nos até que ponto o volume e o ritmo de trabalho; as constantes solicitações escolares e ainda o peso da avaliação poderá levar os docentes a restringirem o seu ato pedagógico, pois segundo o documento MCP (2012, p.4) este

“...fornece uma visão o mais objetiva possível daquilo que se pretende alcançar, permitindo que os professores se concentrem no que é essencial (...). Houve a

preocupação de as formular de forma clara e precisa de modo a que os professores saibam exatamente o que se pretende que o aluno aprenda.”

Questionamo-nos, ainda, se estaremos perante um contrassenso, na medida em que, limitando-se ao que é prioritário em relação ao PPEB (2009), o documento MCP (2012) não tornará o processo de ensino demasiado delimitado, uma vez que “as metas (...) identificar[am] os desempenhos que traduzem os conhecimentos a adquirir e as capacidades que se querem ver desenvolvidas, respeitando a ordem de progressão da sua aquisição”? Qual é, então, “a margem de manobra” do professor? Em que consiste? Sendo que, tal como houve oportunidade de analisar, a avaliação externa não se encontra, em nosso entender, de acordo com o que é considerado essencial, uma vez que alguns itens da prova não são abrangidos pelo domínio Gramática do documento MCP (2012), qual é, então, o referencial do professor?

É fundamental que os professores encarem os documentos reguladores com reflexividade e que os utilizem a ambos, em plena articulação. Diante desta realidade, consideramos a Gramática o cerne das dificuldades dos alunos devendo ser, por isso, encarada como competência foco para o desenvolvimento da oralidade, da leitura, e, em particular, da escrita. Julgamos, ainda, essencial uma reformulação harmoniosa entre estes documentos, em particular no que toca aos descritores de desempenho, e ainda uma adequação da avaliação externa em conformidade com as “prescrições” ali indicadas, uma vez que estes guiam o ato pedagógico.

Referências

Antunes, M. (2012). *Ensino da Gramática – Uma Aprendizagem de Qualidade: Abordagem das Funções Sintáticas*. (Tese de Mestrado). Coimbra: Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Coimbra, Departamento de Educação.

Buescu, H., Morais, J., Rocha, R. & Magalhães, V. (2012). *Metas Curriculares de Português, Ensino Básico, 1º, 2º e 3º Ciclos*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciências.

Correia, R.; Neves, E. & Teixeira, M. (2009). *Do Conhecimento Intuitivo ao Conhecimento Explícito – Contributo para uma Análise sobre as Orações*. In Paulo Pinto

(org.). *Gramática, para que te quero?! O Ensino da Gramática: Sentido(s) e Possibilidades*. Lisboa: Associação de Professores de Português.

Correia, R.; Neves, E. & Teixeira, M. (2011). *A Importância da Aprendizagem Gramatical no 1º Ciclo – o caso da coordenação*. In Madalena Teixeira, Inês Silva e Leonor Santos (org.) *Novos Desafios no Ensino do Português*. Santarém: Escola Superior de Educação de Santarém.

Costa, J.; Costa, M. & Barbosa, J. (2007). *A Gramática na sala de aula*. In Carlos Reis. *Actas da Conferência Internacional sobre o Ensino do Português*. Lisboa: Ministério da Educação, DGIDC.

Portugal: Dicionário Terminológico. (2008). Ministério da Educação e Ciência. Direção-Geral de Educação.

Duarte, I., (2008). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística*. Lisboa: Ministério da Educação, DGIDC.


Portugal: Ministério da Educação e Ciência. Gabinete de Avaliação Educacional, (2012). *Provas de Aferição, 1º Ciclo – Língua Portuguesa*. Relatório.

Reis, C. (2007). *Conferência Internacional sobre o ensino do Português, Recomendações*. Lisboa.

Reis, C. (coord.) (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, Ministério da Educação.

Sim-Sim, I., Silva, A. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância*. Textos de Apoio para Educadores de Infância. Lisboa: Ministério da Educação, DGIDC.

Sousa, H., (coord.), (2013). *Relatório Provas Finais de Ciclo e Exames Finais Nacionais 2012*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência, Gabinete de Avaliação Educacional.



Sousa, H. (coord.), (2013). *Análise Preliminar dos Resultados. Provas Finais de Ciclo, Exames Finais Nacionais, 2013*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Gabinete de Avaliação Educacional.

Teixeira, M; Silva, I. & Santos, L. (2011). *Nota de Abertura*. In Madalena Teixeira, Inês Silva e Leonor Santos (org.) *Novos Desafios no Ensino do Português*. Santarém: Escola Superior de Educação de Santarém.

Yin, R. (2005). Estudos de caso. Planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman.

Contributos da formação em mediação de conflitos no desenvolvimento profissional de Assistentes Operacionais, no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Fernando Ferraz

Professor do Ensino Básico, Lisboa

f.ferraz12@gmail.com

João Rosa

Professor na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa

jmsrosa@hotmail.com

RESUMO

Este estudo analisou se haveria um contributo da formação em mediação de conflitos no desenvolvimento profissional de Assistentes Operacionais (AO) quer quanto à mobilização de conhecimentos fundamentados naquela área quer quanto à perceção de mudanças de atitude quando intervêm em situações de conflituosidade entre alunos.

Os recreios das escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) são os locais onde ocorre a quase totalidade dos conflitos entre alunos (Fernández, 2007; Oliveira, 2007; Rosa, 2007). Esses recreios são supervisionados pelos AO, os quais devem ter formação específica em estratégias de resolução de conflitos. A mediação é apontada como a melhor estratégia na abordagem dos conflitos escolares, conduzindo a melhoria na convivência escolar e na construção de um clima escolar positivo, propício à eficácia da educação (Torrego, 2003; Boqué, 2008; Tomás, 2010).

A estratégia de pesquisa baseou-se num estudo de intervenção com uma amostra de conveniência, simultaneamente qualitativo e quantitativo. Os dados foram recolhidos por questionário, por levantamento dos conhecimentos anteriores e posteriores à formação e por entrevistas aos participantes. No estudo participaram sete AO de uma escola pública, na área da Grande Lisboa, em Portugal.

Os resultados revelaram que os AO desenvolveram conhecimentos sobre mediação e perceberam em si mesmos mudanças de atitude face às suas intervenções na resolução de conflitos entre alunos. Os resultados ainda revelaram que os AO sentem que as autoridades educacionais e escolares desvalorizam em grande medida o seu valor profissional, mas retiram motivação da interação com os alunos.

Concluiu-se que a formação em mediação de conflitos oferece um contributo significativo para *avaliar o impacto da formação no desenvolvimento profissional* dos Assistentes Operacionais, que estão conscientes do seu papel educativo e têm sugestões pertinentes de melhoria da sua intervenção.

Palavras-chave: Desenvolvimento profissional; Formação em mediação de conflitos; Assistentes Operacionais.

ABSTRACT

This study evaluated whether training in conflict mediation contributed for *professional development* of Operational Assistants (OA) either on grounded knowledge on that subject area or on their perceived attitudinal change when sorting out conflicts between students.

Most conflicts between students take place in school playgrounds (Fernández, 2007; Oliveira, 2007; Rosa, 2007). These are supervised by OA, who should have specific training in conflict mediation strategies. Mediation is considered as the best strategy for addressing conflict, thus improving school coexistence and positive climate and enhancing education effectiveness (Torrego, 2003; Boqué, 2008; Tomás, 2010).

The research strategy was based on an intervention study with both qualitative and quantitative data collected through questionnaire, knowledge assessment tests and interviews. The participants were seven OA from a state run school in the greater Lisbon area, in Portugal.

The results revealed that knowledge about conflict mediation did improve, and attitudinal change was perceived when conflicting situations were sorted out by OA. There was also evidence that OA felt, to a large extent, professionally devalued by educational and school authorities but find interaction with students as motivating.

It is concluded that training in conflict mediation offers a significant contribution to *assess the impact of training on Operational Assistants professional development*, who are well aware of their educational role and have relevant suggestions for improving their intervention.

Key-words: Professional Development; Training in Conflict Mediation; Operational Assistants.

INTRODUÇÃO

O estudo que apresentamos teve como objetivo analisar o contributo da formação em mediação de conflitos no desenvolvimento profissional dos AO em escola pública do 1.º CEB. Mais especificamente, pretendeu verificar se haveria um contributo da formação em mediação no desenvolvimento de conhecimentos nessa área e na mudança de atitude nos AO, face à intervenção nos conflitos entre alunos.

Segundo Torrego (2003), Boqué (2008) e Tomás (2010), a mediação é a melhor estratégia na intervenção dos conflitos escolares com vista à convivência e à construção de um clima escolar, propício à aprendizagem e à eficácia da educação.

Os recreios das escolas do 1.º CEB são os locais onde ocorre a quase totalidade dos conflitos entre alunos. Tais recreios devem ser adequadamente equipados e supervisionados, atendendo à faixa etária daqueles alunos, e ao papel das atividades lúdicas na socialização dos alunos (Fernández, 2007; Oliveira, 2007; Rosa, 2007). Sendo aqueles recreios supervisionados pelos AO, torna-se urgente a necessidade de formação dos AO em mediação de conflitos.

A relevância do estudo fundamenta-se no contributo da formação em mediação dos AO para o seu desenvolvimento profissional, considerando a necessidade do reconhecimento e valorização profissional daqueles atores educativos, uma vez que podem desempenhar um papel relevante na intervenção dos conflitos entre alunos, perspetivando-se melhoria na qualidade da educação, do cidadão, da sociedade.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

O conflito, natural e inerente ao desenvolvimento humano, deve ser encarado de forma construtiva, num processo que resulte em aprendizagem com vista à convivência pacífica. O comportamento social humano torna-se complexo em virtude dos relacionamentos interpessoais se basearem em interesses, por vezes incompatíveis, como a afirmação da autoimagem, o dinheiro e a realização pessoal (Matos, 1993).

Numa *visão tradicional*, o conflito é visto como um mal resultante de comportamento indesejável associado à agressividade, à violência física e verbal, a sentimentos e a comportamentos negativos e prejudiciais, que precisa eliminar recorrendo à autoridade e ao poder. Ao contrário, numa *visão atual* é admissível um certo grau de conflito nos grupos, pois a partilha e a discussão aberta de pontos de vista diferentes pode proporcionar uma maior exploração de sentimentos, de valores e de atitudes, favorecendo ideias inovadoras e melhores soluções (Fachada, 2012).

O conflito não tem que acabar em destruição. A questão não se coloca em erradicar os conflitos, mas sim em abordá-los de forma construtiva, pois “aproveitar a riqueza de cada pessoa favorece a inovação social e promove o bom entendimento” (Boqué, 2008, p. 20).

A escola reflete a complexidade da sociedade circundante. As tensões motivadas pelos contrastes sociais, económicos, culturais e familiares repercutem-se no quotidiano escolar. Indisciplina, violência, *bullying*, são termos que refletem a conflituosidade nas escolas, ultrapassando a dimensão da sala de aula. As ocorrências de agressividade e maus tratos entre alunos registam-se prioritariamente em zonas urbanas de grande densidade populacional e nos meses iniciais de cada ano letivo (Estrela, 2002; Sebastião, Alves & Campos, 2010).

Nas escolas de 1.º CEB, o recreio é o local onde ocorre a quase totalidade das agressões físicas e verbais entre alunos (Rosa, 2007; Oliveira, 2007). Os espaços de recreio podem ser de grande importância educativa para os alunos e por isso os recreios precisam de ser adequadamente equipados, preservados e supervisionados

por profissionais com formação e treino específico na abordagem dos conflitos entre alunos (Pereira et al., 2003; Pereira 2005; Fernández, 2007).

A literatura referente à problemática dos conflitos escolares tem incidido, de um modo geral, sobre adolescentes e jovens, sendo escassos os estudos em escolas de 1.º CEB. Por um lado, as consequências físicas das agressões físicas entre as crianças nessas idades não são em geral graves e, consequentemente, não constituem notícia. Por outro lado, o mau trato entre iguais (*Bullying*) é a forma de violência que mais se pratica nas escolas, com graves consequências imediatas e a longo prazo (Estrela, 2002). Por isso há toda a conveniência em encarar a abordagem dos conflitos desde criança, pois “os programas de intervenção e prevenção devem ser efetuados o mais precocemente possível” (Matos, Simões, Gaspar, & Equipa do Projeto Aventura Social, 2010, p. 63), podendo a mediação desempenhar um papel crucial.

A mediação é “um método de resolução de conflitos em que duas partes em confronto recorrem, voluntariamente, a uma terceira pessoa imparcial, o mediador, a fim de chegarem a um acordo satisfatório” (Torrego, 2003, p. 5). Trata-se de um processo inovador de abordar o conflito, baseado no respeito, na aprendizagem e no crescimento, contribuindo para uma sociedade pacífica, desenvolvida e humanista; um processo que abrange um conjunto de competências e procedimentos com vista a transformar os conflitos em oportunidades, resultando num maior conhecimento de si próprio e de outros. A mediação é “a forma mais eficaz e assertiva de chegar a um consenso e de prevenir um determinado conflito (Tomás, 2010, p. 27).

A mediação registou um impulso decisivo nas últimas décadas, sendo aplicada em diversas situações. Na escola, a mediação tem sido considerada uma boa abordagem para a transformação criativa dos conflitos, aproveitando-os como oportunidade de crescimento e aprendizagem; cria um ambiente mais descontraído e produtivo, reduz o número de sanções e, dada a intervenção da mediação entre pares, diminui a intervenção dos adultos (Torrego, 2003). Portanto, a mediação promove o desenvolvimento de capacidades e competências interpessoais e sociais, essenciais para o exercício da cidadania.

Nos processos de medição são necessários os contributos das técnicas para uma comunicação eficaz, bem como os contributos da mediação formal e informal. No caso da mediação informal, as técnicas são próprias da comunicação diária e as normas são mais flexíveis; o mediador pode não ser um especialista em mediação; pretende-se uma melhoria das relações entre as partes em desacordo.

Estando o objetivo do nosso estudo relacionado com a formação em mediação dos AO em escolas do 1.º CEB, atendendo à sua função de supervisão nos recreios, locais de frequentes conflitos entre alunos, consideramos que a intervenção dos AO se situa preponderantemente no quadro da prática da mediação informal, até porque “o exercício não formal da mediação chega a ser o substrato onde se enraízam sociedades mais pacíficas e, por isso, mais justas” (Boqué, 2008, p. 29).

A formação em mediação é recomendada não apenas a professores, mas, também, a toda a comunidade educativa, incluindo alunos, AO e famílias (Morgado & Oliveira, 2011), pois contribui para uma diminuição de conflitos entre alunos e para o desenvolvimento pessoal e profissional dos auxiliares na gestão de conflitos entre alunos (Arroz, 2010). Também ao nível das escolas do 1º CEB é proposto a implementação de projetos de mediação com a participação ativa dos alunos e da restante comunidade educativa (Oliveira, 2007; Rosa, 2007).

Porém, precisamos de ser realistas e saber que os processos de mudança de comportamentos sociais são sempre lentos. Será necessária a vontade de mudança por parte dos intervenientes, o apoio por parte da comunidade escolar e o incentivo por parte das políticas educativas. Se é verdade que “o comportamento perturbador é um hábito de vida do aluno, sendo difícil acabar com ele num só dia” (Lopes & Rutherford, 1994, p. 71), e se também é verdade que “atuar dentro de um estilo de colaboração exige condições de tempo e de contexto que nem sempre ocorrem” (Torrego, 2003, p. 40), o facto é que não podemos baixar os braços.

Poderemos esperar melhor eficácia na educação, melhor clima escolar nas escolas dos adolescentes e jovens, começando pelas crianças, envolvendo os AO na formação em mediação. “A formação em mediação assume-se como um elemento nuclear de

qualquer projeto de intervenção em prol da melhoria da convivência escolar” (Costa, E., Almeida, L. & Melo, M. 2009, p. 177).

A realidade do *peçoal não docente*, “o peçoal técnico-profissional, administrativo e de apoio educativo dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário” (Decreto-Lei n.º 184/2004, de 29 de julho, p. 4898), sempre esteve presente na escola, ainda que com outras designações como *peçoal menor*, *peçoal auxiliar*, *peçoal auxiliar de apoio*, *auxiliar de ação educativa* (AAE) e, atualmente, como *assistente operacional* (AO).

A literatura normativa tem procurado dar relevância ao grupo profissional dos AO, considerando-os imprescindíveis no processo educativo, nomeadamente na organização e funcionamento das escolas e no apoio à função educativa (Decreto-Lei n.º 184/2004, de 29 de julho; Decreto-Lei n.º 121/2008, de 11 de julho).

Na verdade, uma escola reduzida a alunos e professores está cada vez mais ultrapassada a favor de uma escola autónoma e reflexiva, interagindo com todos os seus atores e parceiros, uma escola que é lugar de aprendizagem para todos, crianças e jovens, educadores e professores, auxiliares e outros funcionários não docentes (Alarcão & Tavares, 2003). Inclusivamente os AO podem assumir papéis importantes na escola, pois “representam um poder subtil com formas de expressão verbal pouco significativas, mas com grande poder de cariz informal” (Rodrigues, 2009, p. 147).

No entanto, a verbalização da promoção dos AO contrasta com o sentimento de desvalorização e com a falta de reconhecimento, sendo ainda conotados como um “grupo profissional de limpeza, subalterno e com poucas habilitações (Gonçalves, 2010, p. 153).

No âmbito da formação dos AO, é suposto que eles tenham como habilitação mínima o ensino básico e que lhes seja proporcionada formação complementar adequada (Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro). Os serviços devem elaborar e atualizar o diagnóstico das necessidades de formação (Decreto-Lei n.º 50/1998, de 11 de março).

Em relação ao desenvolvimento profissional, a literatura científica é esclarecedora em reconhecer a pertinência e a necessidade de formação e desenvolvimento profissional do peçoal não docente (Alarcão & Tavares, 2003). Inclusivamente, na avaliação de

desempenho dos AO, é-lhes solicitada a “capacidade para se ajustar a novas tarefas e atividades e de se empenhar na aprendizagem e desenvolvimento profissional” (Competência nº 8, Lista de Competências do Pessoal Operário e Auxiliar, Anexo VI, Portaria n.º 1633/2007, de 31 de dezembro, p. 9151). Também lhes é pedida a capacidade e o contributo para o “desenvolvimento ou manutenção de um bom ambiente de trabalho” e para “interagir, adequadamente, com pessoas com diferentes características, tendo uma atitude facilitadora do relacionamento e gerindo as dificuldades e eventuais conflitos de forma ajustada” (Competência nº. 5 e Competência nº. 7, Lista de Competências do Pessoal Operário e Auxiliar, Anexo VI, Portaria n.º 1633/2007, de 31 de dezembro, p. 9151).

A escola a tempo inteiro no 1.º CEB tem vindo a aumentar consideravelmente o tempo em que os alunos estão sob supervisão dos AO. Se tivermos em conta as alterações introduzidas no 1.º CEB nos últimos anos, a construção de centros escolares, a generalização do serviço de almoço e a introdução das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) até às 17h30, verificamos um significativo acréscimo do tempo em que os alunos do 1.º CEB estão sob supervisão dos AO.

Acresce que a investigação científica tem deixado para plano secundário o pessoal não docente (Carreira, 2007; Rodrigues, 2009; Silva, 2009), centrando-se os poucos estudos na área da administração e gestão escolar. Escassos são os estudos no âmbito da supervisão educativa na perspetiva do desenvolvimento profissional dos AO, especificamente no campo da mediação, ainda que comece a ser indicada a formação dos AO em áreas da psicologia da educação, em especial, da comunicação e do relacionamento humano (Gonçalves, 2010).

Sendo certo que os AO têm a função de supervisionar os alunos no recreio, local onde ocorre a quase totalidade dos conflitos entre alunos, parece inquestionável a relevância da formação dos AO em estratégias de gestão de conflitos entre alunos, pois “na educação da criança todos intervêm com o seu saber, com a atitude e com o exemplo” (Durão, Odete, Pereira, & Saboga, 1998, p. 15).

Face aos pressupostos teóricos que acabámos de rever, estabeleceram-se para o presente estudo as seguintes hipóteses:

- Hipótese 1: há um contributo significativo da formação em mediação para os conhecimentos que os AO têm dessa temática;
- Hipótese 2: há um contributo significativo da formação em mediação na mudança de atitude nos AO, face à sua intervenção nos conflitos entre alunos.

METODOLOGIA

Os *participantes* (N=7), uma amostra de conveniência, são todas as pessoas que exerciam funções de AO numa escola pública, em Lisboa. São todas do sexo feminino. A escola de 1.º CEB onde se realizou o presente estudo está integrada num agrupamento de escolas numa zona residencial com importantes centros de comércio e serviços, onde se empregam pessoas provenientes de outros locais da cidade de Lisboa e de concelhos limítrofes. A escola alvo do estudo tem cerca de 400 alunos. Para além da Componente Letiva, são disponibilizados aos alunos as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) e o Serviço de Apoio à Família. A quase totalidade dos alunos participa nas AEC e almoça na escola, pelo que os alunos permanecem no espaço escolar cerca de 9 horas diárias.

O estudo de intervenção, com um *design* composto por pré-teste – intervenção – pós-teste, usou uma metodologia simultaneamente quantitativa e qualitativa, com as seguintes etapas:

Primeira etapa: Questionário de diagnóstico.

Foi desenhado um questionário com questões sugeridas pela revisão da literatura que foi previamente validado com entrevistas exploratórias, semiestruturadas, a três AO em funções que não participaram no estudo.

O questionário centrou-se em três aspetos essenciais para o estudo, ou seja, a) Perceção da função das AO na escola, b) Perceção do comportamento dos alunos e c) Perceção das estratégias de resolução de conflitos. Para complementar e conferir opiniões foi solicitado aos participantes que manifestassem a sua avaliação sobre os mesmos aspetos essenciais numa escala de 0 a 20. Por fim, numa questão aberta, os

participantes puderam expressar o seu pensamento sobre a preparação que sentiam para intervir na resolução de conflitos entre alunos.

Segunda etapa: Conhecimentos sobre mediação anteriores à formação.

Esta etapa consistiu na resposta a quatro questões sobre mediação, nomeadamente o conceito de mediação, a diferença entre a atuação de um mediador, de um árbitro e de um juiz, a diferença entre mediação formal e informal e, por fim, as vantagens e os inconvenientes da utilização da mediação na resolução de conflitos entre alunos.

Terceira etapa: Formação / intervenção

Foram realizadas quatro sessões, consistindo essencialmente na apresentação de alguns conceitos, na partilha de experiências e na realização de atividades práticas de treino de competências sociais. As sessões decorreram com intervalos de duas semanas para que as participantes pudessem praticar os conteúdos da formação na sua atividade diária de acompanhamento e vigilância aos alunos nos recreios.

Quarta etapa: Conhecimentos posteriores à formação

Nesta etapa foram colocadas as mesmas questões da segunda etapa como forma de recolher dados sobre o desenvolvimento, ou não, de novos conhecimentos.

Quinta etapa: Entrevistas aos participantes

Na sequência dos resultados do questionário e dos conhecimentos anteriores e posteriores à formação, percebeu-se a necessidade de aprofundar alguns aspetos, pelo que foram realizadas entrevistas finais, semiestruturadas, aos participantes.

RESULTADOS

As AO têm uma forte perceção de desvalorização da escola em relação a si próprias e às suas funções, pois sentem desconsideração por parte de pais, de professores e da direção da escola; sentem desconforto pela sobrecarga de trabalho, pelo baixo salário, pela avaliação de desempenho e por lhes ser atribuído, predominantemente, a função de limpeza. No entanto, as AO também referem motivação para o trabalho, bom ambiente entre colegas, preferência por atividades de interação com os alunos e consciência do seu contributo para a educação dos alunos.

Os problemas de comportamento dos alunos, o seu nível de conflituosidade e agressividade, não são considerados pelas AO como muito complexos; contudo, reconhecem situações pontuais de maior complexidade. As AO propõem a dinamização dos recreios para melhorar o comportamento dos alunos.

No que se refere à temática da resolução de conflitos, as AO consideram-se, num primeiro momento do questionário, com preparação, capazes, eficazes e com conhecimentos. Contudo o discurso é contraditório, pois, considerando a última parte do questionário, os conhecimentos prévios e entrevistas, verifica-se que as AO revelam dificuldades e falta de formação específica.

Quando se comparam os resultados anteriores e posteriores à formação e pela análise das entrevistas, verifica-se que as AO desenvolveram os seus conhecimentos sobre mediação, pois apresentaram respostas globalmente corretas sobre o conceito de mediação, a diferença entre o mediador, o árbitro e o juiz, a diferença entre mediação formal e informal, e as vantagens e os inconvenientes da mediação escolar. Utilizaram os conceitos discutidos de forma mais rigorosa.

A análise das entrevistas revela que as AO percecionaram em si mesmas mudanças de atitude na resolução de conflitos: são menos autoritárias com os alunos, ouvem-nos mais, criam condições de diálogo, utilizam a escuta ativa, esforçam-se pela imparcialidade e procuram que eles encontrem as soluções para os próprios conflitos.

No conjunto dos resultados, verificou-se que as AO desenvolveram os seus conhecimentos sobre mediação e que percecionaram, em si mesmas, mudança de atitude na resolução de conflitos entre alunos. Estes eram resultados esperados. Como resultados emergentes, verificou-se que as AO exprimiram um forte sentimento de desvalorização, manifestaram consciência do papel educativo com os alunos e apresentaram sugestões pertinentes de melhoria para o comportamento dos alunos.

CONCLUSÃO E DISCUSSÃO

Decorrente dos resultados, pôde concluir-se que, reportando-nos à hipótese 1, se verificou um contributo significativo da formação em mediação nos conhecimentos que os AO têm dessa temática.

Os estudos científicos apontam para a necessidade de formação específica dos AO, pois “muitas vezes apresentam sérias dificuldades de relacionamento com os alunos” (Pereira et al., 2003, p. 240) com vista à manutenção da ordem, nomeadamente na supervisão dos recreios, o local onde se registam a maioria das ocorrências (Oliveira, 2007; Rosa, 2007; Fernández, 2007).

A formação realizada, aliando teoria, prática e reflexão partilhada, conferiu ou desenvolveu conhecimentos na temática da mediação, permitindo fundamentar as práticas na abordagem quotidiana dos conflitos, tal como concluiu Arroz (2010) em que os Auxiliares de Ação Educativa evidenciaram “crescimento pessoal e profissional” (p. 12), e uma evolução significativa na gestão de conflitos entre alunos.

Também para a hipótese 2 se verificou um contributo significativo da formação em mediação na mudança de atitude dos AO, face à sua intervenção na resolução de conflitos entre alunos.

Na verdade, a formação em mediação é recomendada pela literatura científica (Torrego, 2003; Pereira et al., 2003; Gonçalves, 2010), sendo considerada “um elemento nuclear de qualquer projeto de intervenção em prol da melhoria da convivência escolar” (Costa et al., 2009, p. 177).

A análise das entrevistas aos participantes revelou que as AO percecionaram em si mesmas mudanças de atitude na intervenção dos conflitos dos alunos, pois passaram a ser menos autoritárias com os alunos, a ouvir mais os alunos, a criar mais condições de diálogo, a utilizar a escuta ativa, a esforçarem-se mais pela imparcialidade e a procurarem que os alunos encontrassem as soluções para os próprios conflitos.

Concluiu-se, assim, que a formação em mediação em contexto escolar facilita uma mudança de atitude na intervenção dos AO, quando eles intervêm na resolução de conflitos entre alunos. Do mesmo modo, o já referido estudo de Arroz (2010) concluiu que os Auxiliares da Ação Educativa “aprenderam a gerir melhor os conflitos entre os alunos, aplicando a aprendizagem conseguida na formação e sentindo que eram capazes de resolver situações, que antes não tinham autonomia para o fazer” (p. 11).

Os resultados fizeram ainda emergir outros aspetos, nomeadamente em relação à função das AO na escola. Por exemplo, verificou-se o contraste entre o

reconhecimento normativo e a ausência de reconhecimento real. Por um lado os AO são considerados como indispensáveis ao sucesso educativo, na organização e funcionamento das escolas (Decreto-Lei n.º 184/2004, de 29 de julho), sendo-lhes reconhecido um significativo impacto de carácter informal (Rodrigues, 2009); por outro lado os AO são conotados como um grupo profissional de limpeza, subalterno e com poucas habilitações (Gonçalves, 2010). Os próprios AO participantes neste estudo revelaram um forte sentimento de desvalorização sobretudo por parte dos professores: “somos o elo mais fraco da cadeia, (...) somos aquele peãozinho que anda ali a olhar e a limpar, (...) os professores têm lá as coisas deles e nós estamos ali no nosso cantinho” (AO1).

Outro aspeto emergente foi a sugestão de formação adicional em animação de recreios. Verificou-se que as AO foram unânimes em sugerir a animação de recreios como sugestão de melhoria, tal como refere a literatura (Fernández, 2007).

Como sugestões para novos estudos, seria interessante avaliar a implementação de projetos de mediação de conflitos em escolas de 1.º CEB, considerando a especificidade etária dos alunos, incluindo alunos mediadores. Sabemos que a vivência num clima escolar de qualidade, pode marcar decisivamente os alunos, com prováveis ganhos na fase etária seguinte, a da adolescência, nas EB2,3 e Secundárias. Poderia, também, ser relevante estudar o impacto dos conflitos não resolvidos durante os intervalos nas escolas do 1.º CEB no recomeço da atividade letiva após os intervalos. O tempo gasto no recomeço da atividade letiva, após os recreios, por motivos de conflitos ocorridos no recreio e não resolvidos, pode ser significativo.

Este estudo reforça a urgência em motivar, valorizar e respeitar os AO, pois têm consciência da sua importância na escola e sentem-se motivados para atividades com crianças, visando a educação. É necessário ouvir e dar voz aos AO, pois, não só têm sugestões pertinentes de melhoria, como também, com formação e experiência pessoal adquiridas, podem colaborar no desenvolvimento da escola. Será também importante investir na formação em mediação em contexto escolar dos agentes educativos, pois, se preparados para tal, podem contribuir significativamente para o desenvolvimento de uma cultura de mediação, com vista à melhoria do clima escolar,

da aprendizagem, da educação, do cidadão, da sociedade. Assim, as autoridades educacionais e de gestão teriam de refletir sobre as necessidades de reconhecimento e de valorização profissional dos AO.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica: Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem*. (2ª ed.). Coimbra: Almedina.

Arroz, C. (2010). *Intervenção de programa de resolução de conflitos*. Recuperado em 2012, janeiro 14, de <http://sitio.dgidc.min-edu.pt/revista_noesis/Documents/artigos_teoricos/2Celina%20Arroz%20-%20media%C3%A7%C3%A3o%20conflitos.pdf>.

Boqué, M. C. (2008) *Cultura de Mediação e mudança social*. Porto: Porto Editora.

Carreira, J. M. (2007). *Importância da Formação na Melhoria do Desempenho dos Auxiliares de Ação Educativa*. Dissertação de mestrado inédita. Universidade Aberta, Lisboa. Recuperado em 2011, julho 22, de <<http://repositorioaberto.univ-ab.pt/bitstream/10400.2/671/1/LC283.pdf>>.

Costa, E., Almeida, L. & Melo, M. (2009). A mediação para a convivência entre pares: contributos da formação em alunos do ensino básico. Em *Atas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho. Recuperado em 2012, junho 10, de <<http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/congreso/Xcongreso/pdfs/t1/t1c4.pdf>>.

Durão, M., Odete, M., Pereira, M. & Saboga, R. (1998). *Pensar Formação 1: Programa de Formação para Pessoal Auxiliar de Ação Educativa*. Lisboa: Ministério da Educação/DEB.

Estrela, M.T. (2002). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora.

Fachada, M. O. (2012). *Psicologia das relações interpessoais*. (2.ª Ed.). Lisboa: Edições Sílabo.

Fernández, I. (2007). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos – El clima escolar como factor de calidad*. (6ª Ed.). Narcea, Madrid.

Gonçalves, F. (2010). *A Escola em Mudança - Uma reflexão sobre as competências e os desafios que se colocam ao assistente operacional*. Dissertação de mestrado. Coimbra. Recuperado em 2012, junho 09, de <<https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/15637/1/ana.pdf>>.

Lopes J. e Rutherford R. (1994). *Problemas de comportamento na sala de aula Identificação, avaliação e modificação*. Porto Editora.

Matos, M. M. (1993). *Perturbações do Comportamento Social: Estudo dos efeitos de um programa de competências sociais de mediatização corporal em função de diferentes percursos de desajustamento social*. Tese de doutoramento. Faculdade de Motricidade Humana. Universidade Técnica de Lisboa.

Matos, M.G., Simões, C., Gaspar, J. & Equipa do Projeto Aventura Social. (2010). Em J. Sebastião (Ed.). *Violência na escola: Tendências, contextos, olhares*. Chamusca: Cosmos.

Morgado, C. & Oliveira, I. (2011). A experiência da mediação em contexto escolar. Em *Atas do V Encontro do CIED – Escola e Comunidade Escola Superior de Educação de Lisboa, 18 e 19 de novembro de 2011*. Recuperado em 2012, julho 07, de http://www.eselx.ipl.pt/cied/download/Atas_V_Encontro_Cied.pdf.

Oliveira, R. (2007). *Resolução de conflitos - perspectiva dos alunos do 4.º ano do concelho de Arruda dos Vinhos*. Dissertação de mestrado inédita. Universidade Aberta. Recuperado em 2011, julho 22, de <<http://repositorioaberto.univ-ab.pt/bitstream/10400.2/667/1/LC278.pdf>>.

Pereira, B. (2005). *Recreios escolares e prevenção da violência: dos espaços às atividades*. Braga: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho. Recuperado em 2012, junho 10, de <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/3966/1/Recreios%20escolares%20e%20preven%C3%A7%C3%A3o%20da%20viol%C3%Aancia.pdf>>.

Pereira, B., Neto, C. & Smith, P. (2003). Os Espaços de Recreio e a Prevenção do “Bullying” na Escola. Em C. Neto (Ed.), *Jogo & Desenvolvimento da Criança*. Faculdade de Motricidade Humana, Lisboa.

Rodrigues, M. A. (2009). *Auxiliares de Ação Educativa: Poderes ocultos na escola?* Dissertação de mestrado inédita. Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia. Recuperado em 2011, julho 22, de <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/11141>>.

Rosa, C. (2007). *Gestão de conflitos: a perceção dos alunos do 1.º Ciclo no Concelho do Seixal*. Dissertação de mestrado inédita. Lisboa. Universidade aberta. Recuperado em 2011, julho 22, de <<http://repositorioaberto.univ-ab.pt/bitstream/10400.2/654/1/LC298.pdf>>.

Sebastião, J. (2009). Violência na escola: uma questão sociológica. *Interações*, 13, p. 35-62. Recuperado em 2012, junho 10, de <<http://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/78/1/M4%20-%20Sebastiao.pdf>>.

Sebastião, J., Alves, M.G. & Campos, J. (2010). Violência na escola e sociedade de risco: Uma aproximação ao caso português. Em J. Sebastião (Ed.). *Violência na escola: Tendências, contextos, olhares*. Chamusca. Cosmos.

Silva, C. (2009). *O caso da cooperação profissional e da participação dos auxiliares de ação educativa*. Dissertação de mestrado. Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Recuperado em 2011, julho 22, de <<http://hdl.handle.net/10451/909>>.

Tomás, C. (2010). *Mediação escolar - para uma resolução dos conflitos positiva*. Coimbra. Relatório de Estágio no âmbito do Mestrado em Sociologia. Universidade de Coimbra. Recuperado em 2011, novembro 23, de <<https://estudogeral.sib.uc.pt/jspui/bitstream/10316/13528/1/Relat%C3%B3rio%20de%20Est%C3%A1gio%20-%20IAC.pdf>>.

Torrego, J. (2003). *Mediação de conflitos em Instituições Educativas*. Porto: Asa.

LEGISLAÇÃO

Decreto-Lei n.º 50/1998, de 11 de março.

Decreto-Lei n.º 184/2004, de 29 de julho.

Decreto-Lei n.º 121/2008, de 11 de julho.

Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo).

Portaria n.º 1633/2007, de 31 de dezembro.

AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE: PERCEPÇÕES DE PROFESSORES SOBRE O MODELO E OS SEUS CRITÉRIOS

ALAN STOLEROFF

CIES-ISCTE/IUL

alan.stoleroff@iscte.pt

PATRÍCIA SANTOS

CIES-ISCTE/IUL

ana.patricia.santos@iscte.pt

Resumo:

No quadro da revisão do Estatuto da Carreira Docente (2007) implementou-se um sistema de avaliação individual dos professores do ensino público português com consequências visíveis para o trabalho e para a profissão de professor que, por sua vez, originou um período intenso de conflitos entre Governo, sindicatos e professores. Nesta comunicação apresentamos uma análise de percepções e formas de reação dos professores com respeito ao modelo e critérios de avaliação do desempenho introduzido e os seus efeitos na sua profissionalidade. Para tal recorremos a resultados parciais de um inquérito por questionário realizado a uma amostra de professores (N=1.872) dos ensinos pré-escolar, básico e secundário de Portugal continental. Verificamos predominantemente reações negativas da parte dos professores em relação ao modelo e aos seus critérios de avaliação, mas também encontramos reações que indicam atitudes diversas em relação às suas consequências. Um dos elementos-chave da análise é a diferenciação e convergência de sentidos que o modelo teve para os professores consoante a geração profissional a que pertencem.

Palavras-chave: modelo de avaliação, professores, profissionalismo

Abstract: In the review of the Teaching Career Statute (2007) was implemented a system of individual evaluation of Portuguese public school teachers with visible consequences for the teaching profession, that for has led to an intense period of conflict between the government, unions and teachers. In this communication we present an analysis of perceptions and ways of reaction of teachers with respect to the model and the performance evaluation criteria introduced and its effects on their professionalism. For this we use partial results of a survey conducted with a sample of pre-school, primary and secondary teachers (N = 1,872) of Portugal. We predominantly observed negative reactions from the teachers in relation to the model and its evaluation criteria, but we also found responses that indicate various attitudes in relation to their consequences. One of the key elements of the analysis is the differentiation and convergence of meaning for teachers about this evaluation model depending on the professional generation that they belong.

Keywords: evaluation model, teachers, professionalism

A avaliação do desempenho dos professores no centro das reformas profissionais em Portugal

Desde a viragem do século, para responder a problemas de eficácia e eficiência no campo da educação pública, os governos dos países da OCDE, como os de Portugal, têm vindo a desenvolver políticas visando a responsabilização dos professores como o meio basilar para a melhoria dos resultados escolares (Osborn & McNess, 2005; Day & Quing, 2009). Esta perspectiva, que nasceu de uma ideologia supranacional, e integra políticas europeias e nacionais com agendas globais (Magalhães & Stoer, 2006), traduziu-se em medidas de “prestação de contas” – sobretudo através da avaliação do desempenho. Trata-se de uma estratégia hegemónica que subjaz as tendências gerais de “racionalização institucional” (Evetts, 2003) no sector público, em conformidade com o quadro da já velha “nova gestão pública” e a reclamada convergência do modelo de gestão pública com a gestão de recursos humanos no sector privado. Tudo

isso teve, em consequência, implicações organizacionais para a gestão das escolas, em particular no que diz respeito às funções e à profissionalidade dos professores.

Em 2007, o Ministério da Educação reformulou neste sentido o Estatuto da Carreira Docente (Decreto-Lei nº15/2007) e, em 2008, regulamentou a Avaliação de Desempenho Docente (Decreto Regulamentar nº2/2008 de 10 de Janeiro). Esta regulamentação fixou as bases de um novo sistema de avaliação individual dos professores à imagem do criado para os restantes funcionários públicos⁶⁸ e terminou com as promoções “automáticas”, fazendo depender a progressão na carreira dos professores, as promoções e a remuneração, do mérito apurado através de novos procedimentos e critérios de avaliação do seu desempenho individual.

Evidentemente a medida não foi consensualmente aceite. Na medida em que o modelo de avaliação promove critérios de gestão em oposição a critérios profissionais para apurar o mérito (Stoleroff & Pereira, 2008), a sua aplicação despertou a resistência e oposição visíveis dos professores e dos seus representantes sindicais. Como marco de uma nova orientação na regulação das políticas profissionais, a introdução deste tipo de esquema de gestão de recursos humanos nas escolas abalou e implicou uma rutura com o padrão existente de relações de trabalho na profissão docente. Contudo, mesmo argumentando que a resistência tenha produzido um forte movimento social profissional de afirmação de identidades, não é verosímil pressupor que entre os professores a medida tenha sido consensualmente rejeitada. Daí com base na hipótese de que esta reforma trouxe consequências significativas para a identidade docente, é pertinente analisar as representações dos professores relativamente ao modelo de avaliação implementado.

Neste trabalho é nossa intenção tornar visíveis as representações e atitudes dos professores sobre este tema. Para tal, faremos uma análise de itens pertinentes de um questionário aplicado a nível nacional a professores que lecionam os diferentes níveis

⁶⁸ Tal como os restantes funcionários públicos, os professores estão sujeitos a um sistema de avaliação de desempenho individual e às suas implicações na progressão ao longo dos diversos escalões de remuneração. Porém, o grupo docente beneficia de procedimentos e critérios de avaliação regulados por legislação específica do Ministério da Educação.

do ensino público.⁶⁹ A amostra foi probabilística e estratificada por NUTS II (Norte, Centro, Lisboa e Vale do Tejo, Alentejo e Algarve) e nível de ensino e foram considerados 1.872 inquéritos (com um erro amostral de 2,27% para um intervalo de confiança de 95%). A composição de género na amostra vai ao encontro da caracterização do próprio grupo: predominam as professoras (77%). Também, a maioria (55,5%) dos professores não se encontra filiado num sindicato profissional.

A amostra do grupo profissional é constituída por várias gerações de professores, cuja entrada na profissão teve lugar em diferentes momentos históricos: grande parte dos professores encontra-se entre os 16 e os 25 anos de serviço (34,8%), seguindo-se dos que se encontram entre os 26 e os 35 anos de serviço (25,9%) e entre os 7 e 15 anos de serviço (25,8%), e, finalmente, dos professores “novatos” com até seis anos de serviço (6,5%) e “veteranos”, com mais de 36 anos de serviço (2,9%). Se é certo que as representações dos professores sobre a profissão modificam-se ao longo das suas carreiras (Huberman, 1989), haverá efetivamente variação nas diferentes perspectivas sobre o tema da avaliação do desempenho e o modelo implementado entre os professores de acordo com a geração profissional a que pertencem?

O Modelo de avaliação do desempenho profissional e a revisão do Estatuto da Carreira Docente nas perceções dos professores

Parece existir aquilo a que Hughes (1958, cit. por Dubar, 2005) chama de “filosofia” do grupo profissional entre uma maioria dos professores, indicando a existência de uma certa coerência interna nas representações do grupo profissional no seu conjunto. Contudo, existindo no geral e tendencialmente uma maioria que exprime oposição às mudanças em curso, está presente uma corrente minoritária entre os professores com representações e atitudes contrárias ao grupo dominante na profissão. A coexistência

⁶⁹ Os objetivos deste artigo enquadram-se no projeto “Os professores do ensino público e associativismo docente em Portugal: a reconstrução de identidades e discursos”, que decorreu no CIES-ISCTE/IUL, financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia e coordenado por Alan Stoleroff. No âmbito deste projeto foram tanto utilizadas metodologias quantitativas (cujos resultados são aqui parcialmente representados) como metodologias qualitativas (análise de conteúdo aos discursos sindicais e entrevistas biográficas a professores do 3.º ciclo do ensino básico e ensino secundário).

de múltiplos e díspares quadros de referência geracionais impulsionam potencialmente os professores em direções distintas.

Este é o caso da posição face à introdução do próprio modelo de avaliação de desempenho que provocou uma resistência alargada do grupo profissional. Grande parte dos professores rejeitou (43,6%) ou rejeitou plenamente (25,2%) este modelo de avaliação, mas uma minoria expressiva dos professores aceitou-o (28,3%). Os professores que aceitam esta medida, na sua maioria, lecionam no 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário (52,5%) na região Norte (35,4%), efetivos (76,2%), posicionam-se ideologicamente no centro (38,6%) e direita (38%) e não pertencem a nenhum sindicato (62,9%). Estas diferenças são significativas quando cruzadas com as gerações profissionais. Nesse sentido, a rejeição tende a crescer com o aumento do número de anos de serviço: os professores “veteranos” são mais propensos a rejeitar o modelo de avaliação (74,1%) enquanto os jovens professores “novatos” estão tendencialmente mais abertos às novas formas de avaliação (45,1% aceitou-o). Mas, mesmo entre os novatos uma maioria rejeita o modelo.

Verificamos, ainda, que existe uma relação negativa e significativa entre as perceções relativas à forma como a revisão do Estatuto da Carreira Docente mudou a profissão e o grau de aceitação do modelo de avaliação ($t=-17,779$, $p<0,001$), ou seja, quanto maior a concordância com a ideia de que estas medidas afectaram a profissionalidade em sentidos opostos aos ideais e poderes profissionais tradicionais, menor é o grau de aceitação do modelo de avaliação. A intensidade da rejeição parece derivar, assim, de um choque relativamente ao conteúdo do novo modelo com as concepções da profissionalidade docente, “a especificidade de ser professor” (Sacristán, 1995: 65)

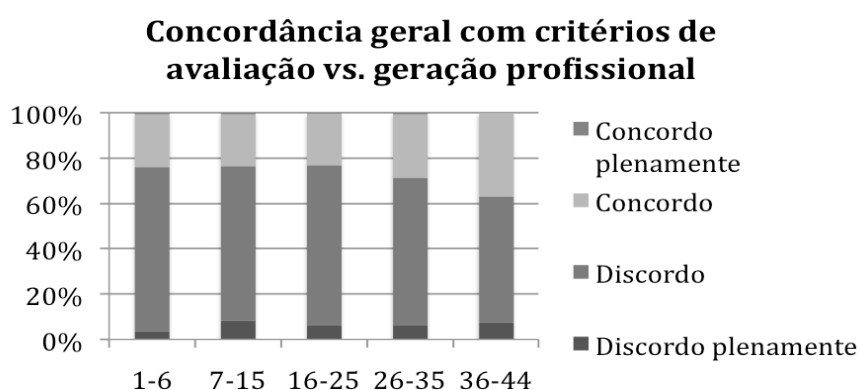
Talvez por isso, a maioria dos professores rejeita a ideia de que a revisão visou melhorar o seu desempenho profissional (56,3% discorda e 28,5% discorda plenamente com a proposição de que a revisão do ECD tenha visado melhorar o desempenho profissional) e considerou que a revisão do Estatuto da Carreira Docente implicou alterações no que se considerava ser o modelo de “bom professor” (55,3% concorda e mais 8,9% concorda plenamente). Neste último caso, importa salientar que

as alterações no modelo profissional são tendencialmente mais reconhecidas pelos professores “novatos” (61,5% + 6,6%) do que pelos “veteranos” (47,2% + 7,5%), num sentido significativamente decrescente com o aumento dos anos de serviço ($p=0,020$). Parece, assim, que os anos de serviço ajudam a preservar a profissionalidade, mesmo face a grandes mudanças no enquadramento da carreira. Pode ser que uma orientação em que os ideais e os princípios estão acima de tudo, havendo pouca ou nenhuma adaptação à situação, se contrapõe a uma estratégia em que as orientações políticas prevalecem sobre os ideais, em que uma acomodação conformista pode prevalecer.

Existe também algum consenso de que o modelo de avaliação, tal como está estabelecido, exerce um controlo sobre o exercício da profissão para assegurar a aplicação e o cumprimento das normas, num processo de “funcionarização”. A vasta maioria dos professores (82,5%) concorda com a afirmação de que esta revisão visou transformar os professores em meros funcionários do Estado (53% concorda e mais 29,5% concorda plenamente), e implicou o reforço do poder das direções (82,5%). A escola ter sido, até então, uma organização basicamente horizontal pode ser a explicação para uma não-aceitação sem tensões desta maior divisão hierárquica no seio dos professores. Estas reformas acabam também por representar uma ameaça no que se refere às supostas garantias de autonomia sobre determinados terrenos, contraditório com a retórica largamente difundida sobre a autonomia profissional.

Parece haver uma percepção generalizada de que a revisão do Estatuto da Carreira Docente impôs funções burocráticas que desvalorizam as funções pedagógicas (91,7% dos professores concorda ou concorda plenamente com esta alteração: 48,9% e 42,8% respectivamente). Assim, o trabalho dos professores é visto pelos próprios como cada vez mais dependente de critérios normalizados e impostos externamente, levando a uma proliferação de papelada e tarefas administrativas. Sendo que a profissionalidade implica sobretudo uma função pedagógica, esta percepção do aumento das tarefas burocráticas pode contribuir para um sentimento de que ensinar não é o mais importante.

Ainda assim, umas das questões-chave nesta temática são os seus critérios de avaliação. Se os professores não concordarem ou não entenderem os indicadores que medem o seu desempenho, dificilmente cooperarão com o processo (Richardson, 1999). Como seria de esperar, quanto maior o grau de aceitação das reformas, maior é a concordância com os critérios de avaliação ($t=11,657$, $p<0,001$). Mas quanto às percepções sobre os critérios de avaliação existem diferenças estatisticamente significativas ($p=0,002$) entre os professores com até 25 anos de serviço e os professores “veteranos”.



As orientações desta medida baseiam-se na convicção de que uma melhoria na qualidade do desempenho dos professores exige a criação de esquemas de promoção baseados no mérito individual do docente (Stoleroff & Pereira, 2009). Os resultados deste inquérito indicam que de facto muitos professores apoiam abstratamente a justiça desta ideia, sendo que 45,8% concordam e mais 12,0% concordam plenamente com a afirmação “É justo que a promoção na carreira se baseie no mérito individual”. Em outras palavras, é uma minoria de professores (46,3%) que discorda com a proposição. (A variável geração profissional não é significativamente diferenciadora com respeito a esta pergunta.) Porém, a maioria dos professores seria resistente ao uso dos resultados dos alunos como forma de medir esse mérito do professor e 55,6% discorda com a afirmação teórica “O mérito dos professores reflecte-se nos resultados dos alunos”. E em termos concretos parece haver um grande ceticismo face a ideia de que estes esquemas de avaliação tenham efectivamente recompensado os melhores professores. (95,9% dos professores discorda com a afirmação “Com o ECD os

melhores professores têm vindo a ser efectivamente recompensados.”) Tal pode estar relacionado com o desenvolvimento de sentimentos de injustiça entre professores relativamente a critérios, muitas vezes, pouco relacionados com aspectos científicos e pedagógicos ou com o cumprimento dos objectivos enunciados para o modelo de avaliação. Por exemplo, a aplicação de quotas introduz uma seleção quantitativa onde mesmo os professores que cumpram os requisitos de preenchimento das quotas podem não vir a preenchê-las, uma vez que há um limite de atribuição.

Quanto ao uso dos resultados dos alunos como forma de medir o desempenho do professor, as críticas advêm precisamente porque há uma gama de questões (sociais, económicas, culturas e políticas) na sala de aula que extravasam a própria escola que tornam difícil correlacionar diretamente o desempenho do professor com o desempenho dos alunos. Mesmo assim, este critério permanece controverso no interior do grupo profissional. A discordância diminui com o aumento da geração profissional: há uma maior concordância nos professores “veteranos” (67,9%), enquanto a maioria dos jovens professores e no início e ao meio da carreira discorda (por exemplo, 59,3% dos com 1-6 anos de experiência e 60,3% dos com 7-15 anos). Tal pode ilustrar, por um lado, uma tendência de autoconfiança no cumprimento do seu dever que se repercute nos resultados atingidos pelos alunos daqueles que têm mais anos de serviço e que adquiriram um conhecimento tácito e, por outro lado, a menor confiança dos jovens professores e os que ainda estão no pleno da sua actividade no processo e resultados do trabalho desenvolvido nestas fases da carreira. Tal critério – se introduzido na avaliação – pode pressionar os professores para atingir as metas quantitativas pré-estabelecidas, uma vez que a vertente qualitativa não se torna tão apreensível pelos métodos e critérios propostos.

Modelo de avaliação do desempenho profissional: emoções *versus* reações dos professores com impactos na satisfação e compromisso profissional

Reformas criam reações com base racional e emocional (Kelchtermans, 2005). Verificamos que estas mudanças no contexto profissional conduziram à produção de

emoções, sobretudo, negativas (86,9% das emoções identificadas). Emoções que enunciam uma experiência particular alicerçada, precisamente, em sentimentos extremos, são avançadas pelos professores que foram solicitados a identificar a emoção sentida em reacção à revisão e as medidas implementadas: da “revolta” (13,3%) à desmotivação (2,3%), passando pela desilusão (6,9%), indignação (5,4%), frustração (4,9%), tristeza (4,3%) e injustiça (4,2%), nas suas próprias palavras. No entanto, as reacções emocionais dos professores à mudança devem ser apuradas e vistas em relação à fase em que estão na sua carreira.

A “revolta” é a emoção mais salientada por todas as gerações excetuando os “novatos” que apresentam sentimentos de “desânimo” e “tristeza”. Para quem se encontra numa situação precária a motivação profissional principal é obter o acesso a um estatuto reconhecido, sinónimo da construção de uma carreira. Nesse sentido, estas reacções denotam a percepção dos constrangimentos a essa expectativa. Para os professores de entre os 7 e os 35 anos de carreira, trata-se de uma experiência de decepção e “desilusão”. Já a “indignação” é a segunda emoção mais salientada pelos “veteranos”, alimentada talvez por um sentimento de conflito de oposição entre os valores profissionais e a lógica imposta por estas medidas.

Contudo, as reformas, que provocam sentimentos intensos, não provocam necessariamente uma participação em ações de protesto ou de resistência: 27,6% dos professores indica que nunca participou em manifestações; contudo, isso significa que quase três quartos participaram em qualquer grau (da participação rara à participação constante). A geração profissional é uma variável estatisticamente significativa no que diz respeito ao grau de participação nas manifestações decorrentes da revisão do Estatuto da Carreira Docente ($p=0,01$). Isto é explicado uma vez que os diferentes grupos geracionais aguardam, no momento atual, coisas diferentes: o desempenho adequado de uma nova função que garanta alguma estabilidade profissional, melhores condições de trabalho e uma mobilidade ascendente, uma experiência de reforma a curto prazo. Os resultados sugerem que são os professores com 7 a 35 anos de serviço os que participaram mais em manifestações (entre 38% e 40% dos professores com

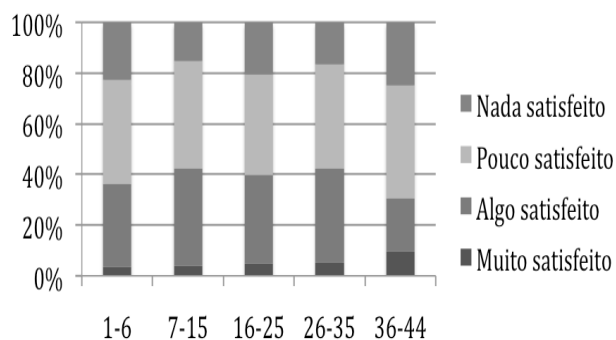
estes anos de serviço respondem que participaram frequentemente ou sempre nas manifestações organizadas pelos sindicatos). Não é surpreendente que os professores nesta fase sejam mais ativos: é um meio de afirmar a sua profissionalidade e, sobretudo, uma forma de reivindicar o seu *status quo* para quem ainda tem muitos anos de serviço pela frente.

Interessante é verificar que os polos geracionais aproximam-se: uma grande parte dos “novatos” nunca participou numa manifestação (41%), tal como uma minoria grande dos “veteranos” (32,1%). No caso dos professores “novatos” há uma situação de ainda fraca ligação ao grupo profissional e de constrangimentos profissionais decorrentes da instabilidade e intensidade do trabalho que podem ajudar a reduzir as margens de liberdade de pensamento e levar ao ajustamento da construção da carreira às medidas. Centralizam a sua ação no cumprimento das tarefas, o que pode fazer resvalar a intervenção para o cumprimento passivo das medidas políticas. No caso dos professores “veteranos”, como vimos, “indignados”, este processo pode traduzir-se na fragmentação das identidades profissionais em que a desmobilização e, posteriormente, o abandono da carreira se transformam na única saída. Uma reação que pode traduzir o “abandono da causa” por parte do professor.

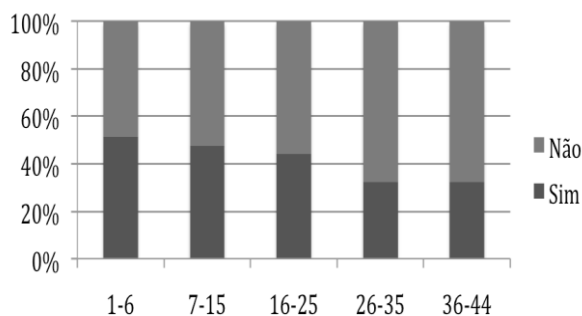
A racionalidade e a emoção advinda do “ataque profissional” conjugam-se fortemente neste caso. Verificámos a existência de uma relação estatisticamente significativa entre o grau de participação nas manifestações e a concordância com os critérios de avaliação ($t=-2,126$, $p=0,34$), mas trata-se de uma relação negativa, ou seja, quanto maior a concordância com os critérios menos participam em manifestações e vice-versa. Por outro lado, existe uma relação estatisticamente significativa entre as perceções sobre as mudanças na profissão provocadas por estas medidas e o grau de participação nas manifestações ($t=5,405$, $p<0,001$), sendo que quanto mais consideram que houve mudanças significativas na sua profissão mais participam em manifestações. Ou seja, a mobilização dos professores aparenta um movimento para a afirmação da sua profissionalidade.

A satisfação no trabalho e as perspectivas futuras dos professores são consequências fundamentais de todo este processo. Supõe-se que a satisfação no trabalho é tanto afetada pela situação de trabalho como influencia o compromisso profissional. Nesta caso há convergência: os professores atravessam uma fase de desmotivação. As políticas do governo, e os conflitos e atritos tiveram um impacto negativo sobre a motivação dos professores. A grande parte dos professores encontra-se pouco satisfeita profissionalmente (40,3%) e uma parte considerável nada satisfeita (18,0%). Nesta profissão chave para a socialização e formação das novas gerações apenas 4,5% declara-se muito satisfeito. Apesar de não haver diferenças geracionais significativas ($p=0,294$), em termos gerais, pode constatar-se que são os professores “veteranos” aqueles que se encontram menos satisfeitos (68,8%). Tal achado vai no sentido daquilo que alguns investigadores já analisaram: a percepção das condições de trabalho como ingratas podem produzir sentimentos de desencanto no final (Huberman, 1989) e o compromisso do professor tende a diminuir progressivamente ao longo da sua carreira em resposta a fatores como as mudanças nas políticas de educação (Day, 2000).

Satisfação profissional vs. geração profissional



"Deixaria de ser professor?" vs. geração profissional



Já quando questionados se deixariam de ser professores, 41,5% respondem afirmativamente. Verifica-se que são os professores “novatos” aqueles que, na sua maioria, afirmam que sim (50,0%), havendo um decréscimo da intenção ou vontade de deixar a profissão à medida que os anos de serviço aumentam (estatisticamente significativo, $p < 0,001$): 66% dos professores “veteranos” afirma que não deixaria. Enquanto os “veteranos” já estão em “passo de retirada” da profissão, os jovens professores ainda vão a tempo de reencaminhar a sua profissão, podendo encontrar oportunidades de trabalho fora do ensino. Em ambos os casos pode haver um desinvestimento progressivo (já analisado no Reino Unido por Osborn e McNess [2005] no decorrer de medidas gestionárias). Em ambos os casos, o seu compromisso está sob ataque!

Reflexões finais

Em geral, os professores foram críticos da medida de avaliação do desempenho dos professores e altamente críticos dos seus critérios. Estão longe de estarem convencidos de que este modelo pode levar à efetiva meritocracia, recusam os resultados académicos dos alunos serem um critério fundamental para a sua avaliação e enfatizam que a prestação de contas adicionou exigências burocráticas com consequências nas funções pedagógicas. Esta medida desafia a profissionalidade dos professores, sobretudo a sua autonomia, e estes procuram estratégias que lhes permitam perpetuar o *status* que até então possuíam. Tudo isto resulta num sentimento generalizado de desmotivação, especialmente no caso dos professores “novatos” e “veteranos” que conduz a uma conformidade aparente com as alterações.

Embora se possa falar de percepções comuns ao grupo profissional, no que diz respeito a esta temática, este grupo profissional constitui um conjunto consideravelmente fragmentado. O sentido que esta medida de política teve nos professores num determinado momento da sua carreira profissional varia e, em última


instância, pode expressar diferentes “modos de ser” profissional. Verificamos que os “novatos” são consideravelmente mais abertos a estas mudanças, talvez mobilizados pelas expectativas de mobilidade ascendente no interior da organização. Neste sentido, retomamos o conceito de Bucher e Strauss (1991) de “segmentos” para questionar se esta profissão pode perder as ligações entre grupos geracionais que perseguem objetivos distintos.


Parece que a identidade profissional de professor esteja a perder força neste contexto de exigências que impõem a objetividade e a previsibilidade da prática profissional. Parece, ainda, que as preocupações de padronização de certos processos administrativos e pedagógicos sejam vistas mais como uma tentativa de normalização da prática do que de aumento de qualidade - apesar da retórica política privilegiar a última - se não tiverem em conta a complexidade do trabalho do professor. Além disso, a ênfase crescente na responsabilização pela melhoria do desempenho do aluno dentro de conteúdos, capacidades e competências mensuráveis e restritas pode tornar preferível um modelo orientado para a transmissão de conhecimento a um modelo que reconhece e incluiu uma abordagem mais holística e centrada no aluno.

Ficaram de fora desta análise aspectos importantes. Este modelo pode representar uma ameaça à colaboração e o declínio do modelo colegial? Qual o impacto desta divisão na socialização profissional dos jovens professores, estando eles num período determinante da construção identitária? Também as percepções sobre a utilidade e eficácia da utilização da observação formal de aulas como forma de avaliar a qualidade do desempenho do professor são importantes.

Referências

- BALL, S. (1993). Education policy, power relations and teachers' work. *British Journal of Education Studies*, 2, 106-121.
- BUCHER, R. & STRAUSS, A. (1992). *Profession in Proces. La trame de la négociation*. Paris: L'Harmattan.

- 
- COLDIRON, J. & SMITH R. (1999). Active location in teachers' construction of their professional identities. *Journal of Curriculum Studies*, 31, 711–726.
- DAY, C. (2007). Effects of national policies on teachers' sense of professionalism: findings from an empirical study in Portugal and in England. *European Journal of Teacher Education*, 30, 3, 249–265.
- DAY, C. & QUING, G. (2009). Veteran teachers: commitment, resilience and quality retention. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15, 441-457.
- DUBAR, C. (1998). *A Socialização - Construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora.
- DUBAR, C. (2006). *A crise das identidades. A interpretação de uma mutação*. Porto: Edições Afrontamento.
- EVETTS, J. (2003) "The Sociological Analysis of Professionalism Occupational Change in the Modern World", *International Sociology*, 2, 395-415.
- HUBERMAN, M. (1989). Les Phases de la carrière enseignantes: un essai de description et de prévision. *Revue Française de Pédagogie*, 86, 5-16.
- KELCHTERMANS, G. (2005). Teachers emotions in educational reforms: Self-understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy. *Teaching and Teacher Education*, 21, 995-1006.
- MAGALHÃES, A. & STOER, S. (2006). *Reconfigurações: Educação, Estado e Cultura numa Época de Globalização*. Porto: Profedições.
- MCNESS, E., BROADFOOT, P. & OSBORN, M. (2003). Is the effective compromising the affective? *British Educational Research Journal*, 29, 243–257.
- OSBORN, M. & MCNESS, E. (2005). The cultural context of teachers' work: policy, practice and performance. *International Handbook of Educational Policy*, 507–525.



RICHARDSON, R. (1999). *Performance Related Pay in Schools: An Assessment of the Green Papers. A Report Prepared for the National Union of Teachers by The London School of Economics and Political Science*. Londres: LSE.

SACRISTÁN, G. (1995). Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. Em António Nóvoa (Editor), *Profissão professor*. Porto Editora: Colecção Ciências da Educação.

STOLEROFF, A. & PEREIRA, I. (2008). The Reform of Management and Careers in the Portuguese Public Educational System: responses of teachers and their unions. *First Forum of Sociology, ISA Research Committee on Sociology of Education*, Barcelona, 1-31.

STOLEROFF, A. & PEREIRA, I. (2009). A reforma da carreira docente e conflitualidade profissional: análise da mobilização dos professores e de discursos sindicais. *Contextos educativos nas sociedades contemporâneas*. Lisboa: ISCTE

AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE, FEITA PELOS ALUNOS: UM ESTUDO NO ISCED DO SUMBE

Eduardo Nangayafina

Instituto Superior de Ciências de Educação do Sumbe,

Universidade Katyavala Bwila

Kwanza Sul-ANGOLA

eduardonangayafina@gmail.com

RESUMO

Enquadramento conceptual: a avaliação de desempenho docente no ensino superior constitui um tema de grande atualidade e importância no mundo, e particularmente em Angola. No entanto, faltam estudos empíricos nesta área, com instrumentos válidos. **Objetivos:** com esta investigação pretende-se caracterizar o desempenho dos Professores, visto pelos estudantes no ISCED do Sumbe, Identificar os fatores e analisar as correlações entre o desempenho dos professores percebido pelos estudantes com o ano de escolaridade, género e habilitações literárias dos pais, e, desta forma, contribuir para melhorar a eficiência do Desempenho Docente no ISCED do Sumbe, Angola. **Metodologia:** a natureza desta investigação assume uma abordagem mista, ou seja, qualitativa e quantitativa, tendo como instrumento de recolha de dados o inquérito, com questionário e entrevista. A amostra é composta por 137 elementos, dos quais 72% são do sexo Masculino e 28% do Feminino; com idades compreendidas entre 21 e 58 anos de idade; 56 inquiridos (47,9%) frequentam o 4º ano e 45 (38,5%) frequentam o 1º ano, ambos do Instituto Superior de Educação do Sumbe. **Resultados:** para o alcance dos resultados recorreu-se à análise estatística descritiva e não paramétrica, dada a natureza dos dados. Admite-se que a informação recolhida permitiu encontrar os fatores e analisar as Correlações entre o desempenho dos professores percebido pelos estudantes com o ano de escolaridade, género e habilitações literárias dos pais. Desta forma, contribuiu para melhorar a eficiência do Desempenho Docente no ISCED do Sumbe, Angola.

Palavras-chave: avaliação; desempenho docente no ensino superior; percepção dos estudantes sobre o desempenho docente.

Abstract

Evaluating higher education lecturers' teaching ability is of outmost importance and there is a need for empirical studies and for the development of reliable research tools, especially in Angola. We attempt to cover this gap by analysing what higher education students think about their lecturers' teaching skills, at the Higher Institute for Educational Studies (ISCED), Sumbe, Angola, thus aiming to contribute to a significant improvement and effectiveness of the evaluation process. A quantitative and qualitative methodology will be used. Data will be collected through questionnaire and interviews. The participants are twenty (N=20) students ending their first honours degrees. Content analysis and non-parametric statistics will be performed. We expect to identify dimensions and indicators allowing for the understanding of lecturers' teaching effectiveness, level of participation on the development of evaluation criteria and how those are judged for their subjectivity, and what procedures were used to develop the present Model of Teaching Evaluation, at ISCED. We also hope to bring in new knowledge enabling the restructuring of a new and more effective model of teachers' evaluation.

Keywords: Teachers' teaching skill; Higher education lecturer; Improving teaching effectiveness; Evaluation criteria.

1. INTRODUÇÃO

Avaliação de desempenho dos professores é um assunto recorrente que interessa à maioria das pessoas, com ligações diretas ou indiretas aos problemas da Educação, ansiosas por ver nos seus resultados práticos a prova de uma visão apriorística de incompetência, desinteresse, desleixo e absentismo da maioria dos docentes. Joel Serrão (1981, cit. por Azevedo, 2001, p. 253) fez um diagnóstico breve, sem rodeios nem cautelas escrevendo o seguinte: “a condição de professor, entre nós, sempre se definiu pela humildade do seu estipêndio e pela precariedade da sua preparação cultural e profissional”.

Deste modo, e através de um julgamento historicamente sustentado, estão lançadas as bases sumárias, simplistas e demasiado redutoras da justificação científica de todo o insucesso educativo Angolano e não só, bem ilustrado nas baixas prestações dos nossos alunos nas mais diversas disciplinas e nos díspares rankings oficiais de várias instituições.

Atento a esta situação e com a sua perspicácia habitual, António Nóvoa (1992, p.9) refere que “a profissão de professor está na atualidade sob o fogo cruzado das mais

diversas acusações, críticas e depreciações da sociedade através de miras diversas que passam pelo poder político, económico, mediático entre outros”. É neste enquadramento, reconhecidamente adverso que os professores têm de construir a sua argumentação, aceitando as críticas e reparos fundamentados e repensando a forma como querem ser avaliados. Numa análise relativamente a esta problemática,

Ana Paula Curado (2002), apresenta duas alternativas para reflexão, que sintetizo da seguinte maneira: (i) Manter o *status quo* corporativista que estigmatiza a classe e se calhar indicia aquilo que de pior existe nos professores, um certo comodismo existencial que reage às críticas com uma postura defensiva comprometedora, reveladora de medos e inseguranças pouco recomendáveis que servem de alimento às suspeições mais negras sobre a classe. (ii) Ou, em contrapartida, propor sem receios e com audácia, novos moldes de ver analisado o seu trabalho diário de curto, médio e longo prazo com as respectivas preparações e realizações lectivas, as suas planificações curriculares e extracurriculares e o seu desempenho pedagógico.

Por conseguinte, enuncia-se as razões pelas quais foi escolhido o tema da Avaliação do desempenho dos Professores feita pelos estudantes, um estudo realizado no Instituto Superior de Ciências de Educação do Sumbe (**ISCED do Sumbe**):

- Porque, apesar de ser um tema muito em vulgar, não tem tido o devido destaque e atenção das Ciências da Educação, em especial no nosso país isto é, em Angola, a nível académico e ao nível da reflexão e intervenção da classe docente;
- A necessidade de aprofundar o conhecimento relativamente a avaliação de desempenho dos professores através dos estudantes e desta contribuir na qualidade do processo docente-educativo no Ensino Superior.


Assim sendo, com vista a delimitar o problema, elaborou-se a seguinte pergunta genérica, que conduziu o processo de investigação (Alvarenga, 2009):

Problema de Investigação:

- Como se caracteriza o Desempenho dos Professores visto pelos estudantes no Instituto Superior Ciências de Educação do Sumbe e quais são os factores?

Questões do Estudo:

No intuito de operacionalizar a problemática de investigação foram consideradas as seguintes **questões de investigação**:

- 
- I Como se atribuem os estudantes pelos que avaliam o desempenho dos professores, (em termos de competências altas ou baixas)?
 - II Que relação existe entre o desempenho dos professores percebido pelos Estudantes e a reprovação dos mesmos (dos estudantes)?
 - III Que relação existe entre o desempenho dos professores percebido pelos estudantes e o ano de escolaridade (dos estudantes)?
 - IV Que relação existe entre o desempenho dos professores percebido pelos estudantes e as habilitações literárias dos pais?
 - V Será que existe diferenças significativas nas competências dos professores percebidas pelos estudantes entre o género Masculino e Feminino?
 - VI Será que existe diferenças significativas nas competências dos professores percebida pelos estudantes entre os cursos de Licenciatura em Ciências de: Educação, Exatas, da Natureza e Sociais?

Objetivos do Estudo

Na tentativa de encontrar resposta ao do problema de Investigação elaborou-se os seguintes objectivos Geral e Específicos:

Geral

Com este estudo pretende-se caracterizar o Desempenho dos Professores visto pelos estudantes no ISCED do Sumbe, Identificar os factores e analisar correlações entre o desempenho dos Professores percebido pelos estudantes com o ano de escolaridade, género e habilitações literárias dos pais.

Específicos

- Investigar a forma como se atribuem os estudantes pelos avaliam o desempenho dos professores (em termos de competências altas ou baixas)?
- Constatar a relação existente entre o desempenho dos professores percebido pelos Estudantes e a reprovação dos mesmos (dos estudantes);
- Averiguar a relação existente entre o desempenho dos professores percebido pelos estudantes e o ano de escolaridade (dos estudantes);
- Conhecer a relação existente entre o desempenho dos professores percebido pelos estudantes e as habilitações literárias dos pais;
- Saber se existe diferenças significativas no desempenho dos professores percebido pelos estudantes entre o género **Masculino e Feminino**?
- Averiguar se existe diferenças significativas no desempenho dos professores percebido pelos estudantes entre os cursos de Licenciatura em Ciências de:

Educação, Exatas, da Natureza e Ciências Sociais.

Metodologia

Na tentativa da procura de coerência e de validação dos procedimentos metodológicos recorreu-se à várias sugestões metodológicas, com vista a atender à questões de estudo.

As técnicas, sendo adequadas aos objetivos do estudo e consequente problema de investigação, tiveram como base a metodologia quantitativo e qualitativa, uma vez que através da mesma torna-se possível “encontrar relações entre variáveis, fazer descrições recorrendo ao tratamento estatístico de dados recolhidos e testar teorias” (Carmo & Ferreira, 1998, p.178).

O método quantitativo foi ainda considerado pelo facto de o mesmo possibilitar a classificação e análise de todos os dados, permitindo posteriores generalizações. Em linha com esta opção, assumiu-se que a recolha dos dados de informação seria efetuada com base num inquérito por questionário. Sendo este um instrumento que se pretende passível de representatividade de um determinado universo de indivíduos, uma vez que permite interrogar um elevado número de sujeitos (Hill & Hill, 2009), e dada a importância atribuída às conclusões possíveis de serem retiradas das respostas obtidas junto dos inquiridos, assume-se o seu contributo na análise de fenómenos sociais.

O questionário foi aplicado a um conjunto de alunos, dos cursos de Pedagogia Psicologia, História Matemática e Geografia; mais concretamente há alunos integrados em turmas do 1º e 4º anos do período regular e Pós-laboral, ambos do Instituto Superior de Ciências de Educação do Sumbe. Através das suas opiniões e perceções face aos itens indicados, procurou-se dar respostas às questões de estudo. No que respeita à análise dos dados, importa referir que os mesmos foram codificados, de forma a facilitar o tratamento dos mesmos, tendo sido posteriormente analisados estatisticamente.

Relativamente às limitações associadas a este processo, há a assinalar o tempo de duração do questionário e as taxas de não resposta ao mesmo, compensadas no entanto pela fiabilidade atribuída a esse procedimento, pela salvaguarda do anonimato dos inquiridos aquando do preenchimento.

Amostra do estudo

Com o intuito de tornar a amostra o mais representativa possível e de forma a permitir

posteriores generalizações, procurou-se uma amostra que viabilizasse os resultados, para tal e seguindo os critérios de que os agrupamentos deveriam ser todas as turmas do 1º E 4º anos, de todos os cursos leccionados no Instituto Superior de Ciências de Educação do Sumbe (ISCED do Sumbe), Assim sendo, foram seleccionadas aleatoriamente 13 turmas, dos quais sete (7) do 1ºano e seis (6) do 4º ano, ambas turmas do período regular e pós-laboral. Assim, a aplicação do inquérito por questionário decorreu em treze turmas, no Instituto Superior de Ciências de Educação do Sumbe, da Universidade Katyavala Bwila.

Os questionários foram distribuídos numa composição de três páginas e dividido em três secções. Numa primeira secção constavam elementos característicos do aluno: género, idade, ano de escolaridade, número de reprovações, preferências sobre ciências de: Educação, Exatas, Sociais ou letras Modernas e as habilitações literárias do pai e da mãe. Na segunda secção estava incluído um conjunto de situações referentes Opinião sobre o desempenho docente – **ODD-FHV**.

Que permite avaliar o desempenho dos docentes na percepção dos alunos (Veiga, 2010), perante os quais os alunos optavam, de acordo com uma escala de 1 a 6, do discordo totalmente a concordo totalmente. Integrava a terceira secção sobre as Representações dos Alunos acerca dos comportamentos de Profissionalidade Docente (ERA-CPD), um conjunto total de quarenta e dois itens sobre os Indicadores da Avaliação de desempenho do professor no ensino superior.

Procedimentos

Após a conclusão da elaboração do questionário aplicado aos alunos, foi solicitada autorização à direção do Instituto Superior de Ciências de Educação do Sumbe (ISCED do Sumbe) para a aplicação dos questionários em meio escolar. Na sequência da autorização contactaram-se os chefes de Departamentos dos de Cinco curso leccionados no ISCED do Sumbe, para obter a sua autorização, tendo sido entregues os comprovativos da autorização da Exma. Senhora Decana do ISCED do Sumbe.

2. CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE

2.1. Conceito de Avaliação

A função de avaliar tem lugar preponderante em operações de planeamento sistemático, conforme as acções realizadas numa instituição de ensino, o planeamento de uma disciplina, um semestre

Segundo Idalberto Chavenato (2010), a avaliação será, numa perspectiva lata, um meio

que permite manter, alterar ou suspender, justificadamente um dado plano ou numa perspectiva pedagógica leccionar o que tem interesse, otimizar a qualidade do que é aceite e eliminar o que representa desperdício. Contudo avaliar poderá significar o acto de examinar o grau de adequação entre um conjunto de informações e um conjunto de critérios apropriados ao objectivo fixado, para uma tomada de decisão.

Sistemas de avaliação e suas formas

Um sistema de avaliação como qualquer outro sistema é baseado em determinados pressupostos que, por um lado, o justificam e por outro o tornam exequível, logo uma planificação de todo o processo de ensino-aprendizagem, torna-se extremamente relevante (Ponte 2000,p19-23).

Basicamente a avaliação assenta em três formas distintas. Heteroavaliação, auto-avaliação e avaliação mista conforme o agente que avalia

- **Heteroavaliação**, consiste na valorização do rendimento escolar feita por pessoas distintas do próprio aluno
- **Auto-avaliação**, consta do juízo de valor que o aluno faz do rendimento educativo que teve.
- **A avaliação mista** tem lugar quando o docente e o aluno avaliam em comum as actividades ou o rendimento deste, é uma avaliação conjunta que tem lugar, quando ambos analisam determinadas tarefas ou rendimentos.

Salienta-se que também iremos praticar este tipo de avaliação, porque será tido em conta as respostas que o aluno deu ao um conjunto de questões colocadas, como as respostas que o aluno deu a um inquérito.

Resultados da aprendizagem

Na perspectiva de Brunner & Gagne (2001), um dos principais valores da avaliação consiste em permitir diagnosticar uma deficiência de aprendizagem mal ela se produza para se poder superar tal dificuldade de imediato. Se os alunos/formandos não forem avaliados eles prosseguirão pelos diversos graus de ensino sem saberem quais as suas falhas, consequentemente surgirão carências difíceis de ultrapassar, noutros níveis de ensino.

E finalmente no sentido mais pedagógico, o objectivo bem definido descreverá o que o aluno terá de fazer para demonstrar que o atingiu. Resumindo a avaliação permite-nos conhecer os pontos fortes e os pontos fracos do ensino e da aprendizagem, e consequentemente facilitará a sua correcção.

2.2. Avaliação de Desempenho

De acordo Brilman Jean (2000,P:377-392) a avaliação de desempenho é um questionário padronizado que visa classificar o desempenho do avaliado (com base em critérios quantificáveis, comentários qualitativos e as áreas prioritárias a melhorar). Em regra a avaliação é feita pelo superior hierárquico e/ou pelo próprio avaliado.

Para que serve a Avaliação de Desempenho

Segundo o autor acima citado, a aplicação de uma gestão previsional do pessoal supõe a existência de um sistema de avaliação que permita reunir as informações necessárias para construir os diferentes programas (promoção, remuneração, formação) e que estabeleça as decisões respeitantes às carreiras dos colaboradores da empresa.

A avaliação de desempenho é o sistema que serve aos superiores e aos restantes colaboradores, para reflectirem conjuntamente acerca dos resultados e em novos planos de acção. O sistema de avaliação torna-se um utensílio de direcção e de comunicação. Esta ferramenta orienta a acção dos organizadores e dos directores em três variáveis:

1. **Acção sobre as capacidades e as competências individuais:** A avaliação faz surgir lacunas sobre as quais é possível agir através da formação do trabalhador e elevação do seu nível de intervenção de forma a responder às exigências da sua tarefa.
2. **Acção sobre a organização das tarefas:** As carências em termos de organização dos postos de trabalho, da definição das tarefas e as insuficiências dos modos operatórios, limitam a produtividade dos esforços realizados. A avaliação de desempenho pode ressaltar as melhorias a introduzir na organização do trabalho de modo a fazer crescer a eficácia do posto de trabalho.
3. **Acção sobre o esforço através de uma acção sobre as recompensas:** A avaliação de desempenho condiciona a concessão das recompensas (promoção, distinção, aumentos remuneratórios).

2.3. Objectivos da Avaliação de Desempenho

Na visão de Hiam Alexander (1998, pp. 20-24), os objectivos da Avaliação de Desempenho, devem ser delineados, de forma a orientar e responsabilizar os colaboradores da empresa, para os resultados da sua função. Assim, reconhece-se o desempenho efectivamente demonstrado. Os objectivos devem ser definidos pela empresa e devem incluir prazos estimados, indicadores e metas a atingir. No final do período de avaliação caberá ao avaliador efectuar a avaliação do cumprimento dos

objectivos definidos, consoante os indicadores e as suas metas.

Características da Avaliação de Desempenho

A avaliação de desempenho possui três características, que observadas, actuam como catalisadores do desenvolvimento organizacional. Assim, a avaliação de desempenho terá de ser:

- **Sistemática:** porque requer uma observação orientada e continuada do desempenho profissional dos indivíduos;
- **Periódica:** na medida em que implica a definição de períodos regulares de observação;
- **Estandarizada e Qualificada:** porque obedece a um conjunto de critérios e procedimentos, estabelecidos tecnicamente, e concretizados na utilização de uma ficha e de um manual de avaliação.

2.4. Avaliação de Desempenho Docente e Controvérsias

A literatura neste domínio tem demonstrado a complexidade e também a controvérsia da avaliação de professores tendo em conta os seus propósitos, os processos e os efeitos. Para Natriello (1990), as razões do processo de avaliação e o respectivo resultado, quer estabelecendo ou não qualquer relação com os propósitos iniciais, deverão estabelecer relação com as práticas e as actividades empreendidas no processo. No seu estudo das consequências não esperadas da avaliação ao nível individual, organizacional e contextual, defendeu uma maior consciencialização dessas consequências na formulação dos modelos de avaliação.

Neste contexto, há autores que defendem a possibilidade de no mesmo sistema de avaliação serem incorporados propósitos formativos e sumativos, mas outros há que advogam a incompatibilidade entre estes dois propósitos, (Duke & Stiggins, 1990; Simões, 2000; Chow et al., 2002; Avalos & Assael, 2006).

A este propósito, Darling-Hammond clarifica e distingue dois conceitos relacionados, o de qualidade dos professores e o de qualidade do ensino. Refere que:

“A qualidade do ensino é, em parte, uma função da qualidade do professor (...) mas é também fortemente influenciada pelo contexto de ensino. (...). Um professor “de qualidade” pode não ser capaz de proporcionar um ensino de qualidade num contexto onde se verifica um desfasamento entre as exigências da situação e o seu conhecimento ou destrezas (...). Por exemplo, um professor preparado

para ensinar alunos do ensino secundário pode não ser capaz de ensinar alunos mais novos; um professor que é capaz de ensinar alunos com elevadas destrezas e competências pode não ser capaz de ensinar alunos que têm dificuldades ou que não dispõem em casa dos recursos que o professor está habituado a assumir que existem.” (Darling-Hammond, 2008, p. 4)

A qualidade dos professores diz respeito ao conjunto de traços pessoais, destrezas e perspectivas que alguém traz para o ensino, incluindo também determinadas disposições em termos de comportamento. A referida autora, com base na investigação sobre a eficácia docente, identifica um conjunto de qualidades, entre as quais se destacam o domínio do conhecimento do conteúdo e do conhecimento pedagógico do conteúdo, a capacidade de comunicação, a compreensão dos aprendentes e da sua aprendizagem e desenvolvimento, ser um profissional especializado e com capacidade de se adaptar, permitindo ao professor julgar sobre o modo como deve agir em determinado contexto para responder às necessidades dos alunos.

5. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Dos 137 inquiridos, 56 inquiridos (47,9%) dizem estar a frequentar o 4º ano de escolaridade (ver gráfico 1), e 45 (38,5%) frequentam o primeiro ano.

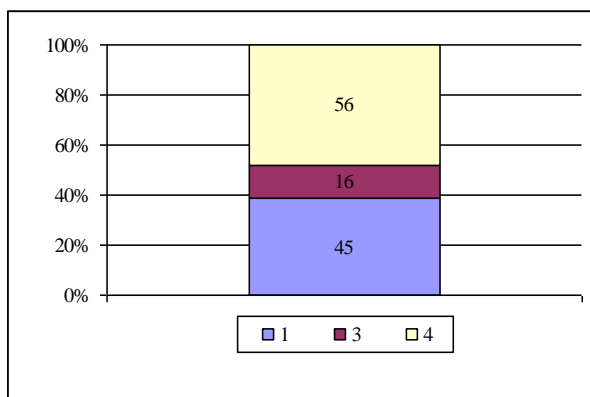


Gráfico 2 – Ano de escolaridade

A idade dos inquiridos varia entre os 21 e os 58 anos, sendo que a maioria dos alunos (50,4%) tem idade inferior a 30 anos (ver gráfico 2), e 22,9% tem idade igual ou superior a 40 anos. De modo geral os inquiridos têm em média $32,5 \pm 8,22$ anos, isto é, a média de idade varia entre os 24 e os 41 anos.

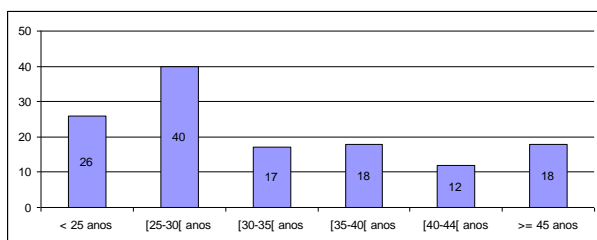


Gráfico 3 – Idade dos inquiridos, em categorias

A amostra é composta por 72% alunos do sexo masculino, sendo que o sexo feminino representa 28% da amostra (ver gráfico 3).

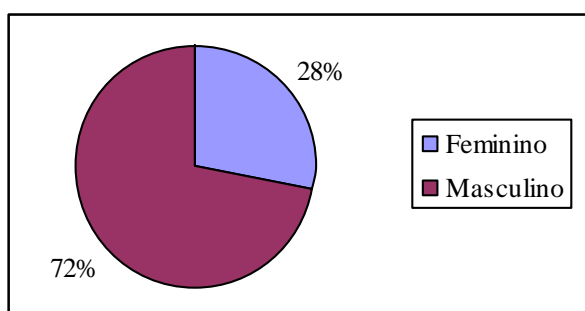


Gráfico 4 – Sexo

Apesar de 59,9% dos inquiridos não ter respondido a questão sobre o número de reprovações até a data, dos que responderam 52,7% (29 casos) não tiveram qualquer reprovação, e 29,1% (16 casos) só reprovaram uma vez. O máximo de reprovações identificadas foi de 5 anos (1,8% dos inquiridos que responderam), sendo que a média de reprovações é de $0,85 \pm 1,22$, isto é, as reprovações variam em média entre 0 e 2 anos. Estes dados correlacionam-se negativamente com o ano de escolaridade ($RS_{[50]} = -0,329$, $p = 0,020$), indicando que os alunos que estão em anos de frequência superiores têm tendencialmente, menos reprovações, em comparação com os alunos que estão num ano de frequência menor. Esta relação também poderá indicar que os alunos com menos reprovações tendem a avançar (ano de frequência) no curso, no entanto identificar os motivos da existência desta correlação, terá de ser efectuado outro estudo.

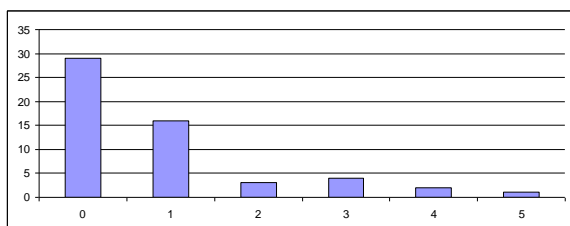


Gráfico 5 – Número de reprovações até agora

Paralelamente, os inquiridos foram questionados sobre qual a área de preferência de cursos, sendo que 61% (72 casos) respondeu que têm preferência pela área de ciências de educação (ver gráfico 5). Das restantes áreas, 19,5% prefere as ciências sociais, seguidas das ciências exatas com 17,8% e por último as ciências da natureza com 1,7%. De realçar que nenhum dos inquiridos escolheu a área das letras modernas. Esta variável está relacionada com a idade ($p=0,010$). Pela análise das classificações médias verificamos que por ordem decrescente de idade, os alunos preferem as ciências da natureza, seguidas das ciências sociais, ciências da educação e ciências exatas (por esta ordem). Também encontramos uma relação entre a área de preferência do curso e o sexo dos alunos ($p=0,014$). Pela análise das classificações médias verificamos que os alunos do sexo feminino têm maior preferência pelas áreas ciências de educação e ciências sociais, enquanto que os alunos do sexo masculino preferem as ciências da natureza e as ciências exatas.

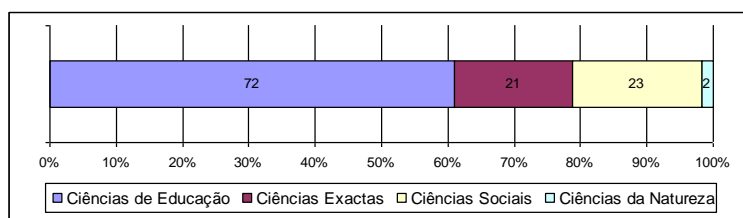


Gráfico 6 – Área de preferência dos cursos

Verificamos que as habilitações da mãe são inferiores às do pai. As mães têm um valor médio de $1,81 \pm 1,397$ (classificação das habilitações literárias), isto é, em média variam entre não terem estudos e terem o ensino médio. No caso dos pais, o valor médio é de $2,5 \pm 1,368$, isto é, em média variam entre o ensino primário e o ensino técnico. Paralelamente, existe uma correlação entre as habilitações da mãe e do pai ($RS_{[86]} = ,773$, $p < 0,0001$), que nos indica que quanto maior forem as habilitações da mãe, maior serão as habilitações do pai.

As habilitações dos pais também estão (ambas) negativamente correlacionadas com a idade dos alunos inquiridos ($p < 0,0001$), sendo que quanto maior for a idade do aluno, menor serão as habilitações dos pais. Estas duas variáveis também se relacionam com o sexo dos alunos (mãe: $p = 0,057$ significativo para um grau de confiança de 90%; pai: $p = 0,034$ significativo para um grau de confiança de 95%). Analisando as classificações médias verificamos que medas das habilitações dos pais dos alunos do sexo feminino são superiores à média das habilitações dos pais dos alunos do sexo masculino.

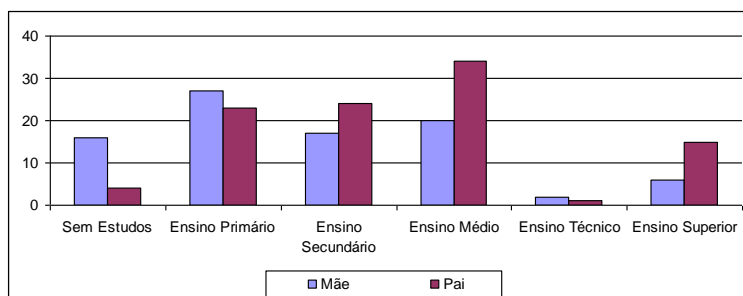


Gráfico 7 – Habilitações literárias dos pais

Também foi questionado qual a escola que o inquirido frequenta. Apesar de nem todos terem respondido à questão, sabemos que este inquérito foi aplicado somente a alunos do ISCED do Sumbe, pelo que consideramos que 100% dos inquiridos são alunos desta escola.

Opinião sobre o desempenho do docente – ODD-FHV

Iniciamos este capítulo com a análise da normalidade, para podermos definir quais os testes estatísticos a aplicar, para obtenção das correlações existentes entre as variáveis avaliadas.

Tabela 1 – Teste de Normalidade

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Os elementos do estudo indicados pelo professor são adaptados	,257	117	,000	,878	117	,000
Os docentes expõem a matéria com clareza nas aulas	,220	117	,000	,902	117	,000
As actividades da sala de aulas são bem organizadas	,197	117	,000	,916	117	,000
Os docentes respondem com clareza às questões colocadas nas aulas	,209	117	,000	,899	117	,000
Os docentes são acessíveis para apoios fora das aulas	,144	117	,000	,934	117	,000
O relacionamento pedagógico entre docentes e alunos é bom	,244	117	,000	,866	117	,000
A assiduidade dos docentes às aulas é elevada	,180	117	,000	,912	117	,000
O processo de avaliação é adequado aos conteúdos ensinados	,227	117	,000	,891	117	,000
O processo de avaliação é aplicado com equidade	,211	117	,000	,913	117	,000
A minha apreciação global do docente é boa	,217	117	,000	,893	117	,000

a. Lilliefors Significance Correction

Aplicou-se o teste K-S às variáveis quantitativas, e verificamos que as variáveis não têm uma distribuição normal (ver tabela 6).

Paralelamente o valor de Alpha de Cronbach para as variáveis desta escala é de 0,895, o que nos indica que a escala ODD_FHV tem uma fiabilidade alta (ver tabela 7).

Pela análise da tabela 2, podemos verificar se existe alguma questão que esteja a “prejudicar” o valor de Alpha de Cronbach encontrado, no entanto todos os valores de Alpha de Cronbach encontrados variam entre 0,878 e 0,893, mantendo-se a classificação de fiabilidade alta.

Tabela 2 – Alpha de Cronbach se uma variável for eliminada, para a escala ODD_FHV

Item-Total Statistics				
	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Os elementos do estudo indicados pelo professor são adaptados	37,79	54,975	,623	,886
Os docentes expõem a matéria com clareza nas aulas	37,80	53,573	,700	,881
As actividades da sala de aulas são bem organizadas	37,78	51,950	,732	,878
Os docentes respondem com clareza às questões colocadas nas aulas	37,63	54,700	,656	,884
Os docentes são acessíveis para apoios fora das aulas	38,32	49,256	,680	,883
O relacionamento pedagógico entre docentes e alunos é bom	37,67	54,362	,516	,893
A assiduidade dos docentes às aulas é elevada	37,85	54,338	,624	,885
O processo de avaliação é adequado aos conteúdos ensinados	37,61	54,085	,601	,887
O processo de avaliação é aplicado com equidade	37,91	54,148	,663	,883
A minha apreciação global do docente é boa	37,63	53,390	,644	,884

As respostas às questões colocadas podem ser divididas em dois grupos. Os que estão em desacordo com as afirmações, que englobam as respostas “Completamente em desacordo”, “Bastante em desacordo” e “Mais em desacordo que de acordo”, e os que estão de acordo com as afirmações, que englobam as repostas “Completamente de acordo”, “Bastante de acordo” e “Mais de acordo que em desacordo”.

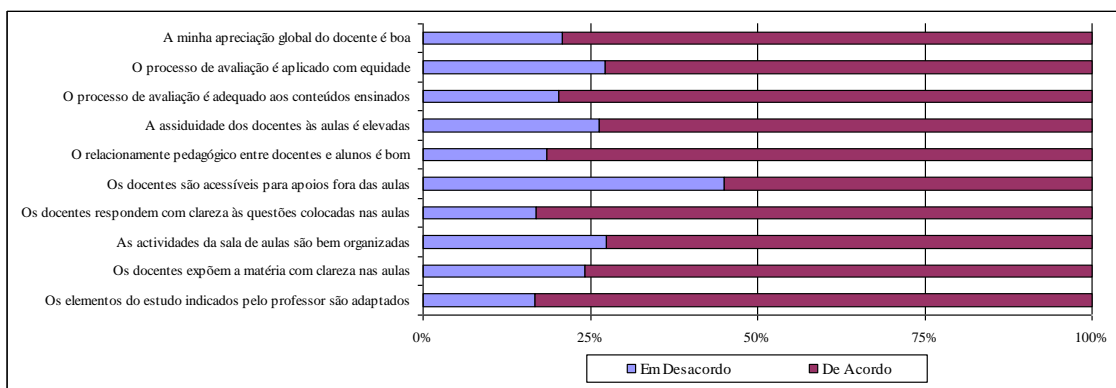


Gráfico 8 – Respostas às questões colocadas – ODD_FHV

Das afirmações apresentadas, vamos em destaque à que classifica como boa a apreciação global do docente, sendo que 35,4% diz estar bastante de acordo e 30,8% afirma estar mais de acordo do que em desacordo. A média de respostas é de $4,29 \pm 1,184$ (ver tabela 3), o que nos indica que a média de resposta varia positivamente, isto é, em média os alunos consideram que a apreciação global do docente é boa, apesar de termos respostas todas as respostas possíveis (Min=1 e Max=6).

Tabela 3 – Estatística descritiva da escala ODD_FHV

Descriptive Statistics					
	N	Minimo	Maximo	Média	Desvio Padrão
Os elementos do estudo indicados pelo professor são adaptados	132	1	6	4,20	1,080
Os docentes expõem a matéria com clareza nas aulas	132	1	6	4,13	1,108
As actividades da sala de aulas são bem organizadas	128	1	6	4,16	1,209
Os docentes respondem com clareza às questões colocadas nas aulas	130	1	6	4,40	1,016
Os docentes são acessíveis para apoios fora das aulas	131	1	6	3,64	1,478
O relacionamento pedagógico entre docentes e alunos é bom	130	1	6	4,37	1,252
A assiduidade dos docentes às aulas é elevada	129	1	6	4,16	1,095
O processo de avaliação é adequado aos conteúdos ensinados	128	1	6	4,36	1,182
O processo de avaliação é aplicado com equidade	125	1	6	4,04	1,117
A minha apreciação global do docente é boa	130	1	6	4,29	1,184

Pela análise da tabela 3 verificamos que todas as afirmações apresentadas têm em média respostas positivas, indicando que estão mais de acordo com as afirmações do que em desacordo, podendo em média chegar a resposta do tipo “concordo bastante”. e destacar a afirmação “Os docentes são acessíveis para apoios fora das aulas”, onde a média é inferior ($3,64 \pm 1,478$) às restantes, indicando que nesta afirmação a média de resposta varia entre uma resposta negativa e uma positiva, isto é, entre o “mais em desacordo que de acordo” e “mais de acordo que em desacordo”.

Como era esperado, cada uma das 10 variáveis que analisam a opinião sobre o desempenho do docente, está positivamente e significativamente relacionada as outras 9 variáveis ($p < 0,002$).

Tabela 4 – Correlação entre escala ODD-FHV e caracterização da amostra

Correlations						
Spearman's rho		Ano de Escolaridade	Idade (Categorias)	Número de reprovações até agora	Habilitações escolares da mãe (Categorias)	Habilitações escolares do pai (Categorias)
Os elementos do estudo indicados pelo professor são adaptados	Correlation Coefficient	,002	,108	-,058	-,059	-,097
	Sig. (2-tailed)	,984	,227	,675	,587	,342
	N	114	126	54	87	98
Os docentes expõem a matéria com clareza nas aulas	Correlation Coefficient	,321*	,184	-,086	-,088	-,066
	Sig. (2-tailed)	,001	,039	,534	,415	,519
	N	114	126	55	87	99
As actividades da sala de aulas são bem organizadas	Correlation Coefficient	,110	,112	-,240	-,076	-,095
	Sig. (2-tailed)	,255	,221	,083	,488	,357
	N	110	122	53	86	96
Os docentes respondem com clareza às questões colocadas nas aulas	Correlation Coefficient	,231*	,057	,001	,069	-,047
	Sig. (2-tailed)	,013	,532	,996	,528	,646
	N	114	124	55	86	99
Os docentes são acessíveis para apoios fora das aulas	Correlation Coefficient	,060	,194	-,079	-,103	-,034
	Sig. (2-tailed)	,528	,030	,568	,340	,737
	N	114	125	55	87	99
O relacionamento pedagógico entre docentes e alunos é bom	Correlation Coefficient	,079	,230*	-,110	-,185	-,161
	Sig. (2-tailed)	,404	,010	,424	,089	,116
	N	113	125	55	86	97
A assiduidade dos docentes às aulas é elevada	Correlation Coefficient	-,024	,202	-,122	-,028	-,137
	Sig. (2-tailed)	,800	,025	,374	,801	,185
	N	113	124	55	85	96
O processo de avaliação é adequado aos conteúdos ensinados	Correlation Coefficient	,101	-,048	-,292*	,156	,031
	Sig. (2-tailed)	,288	,601	,030	,158	,768
	N	112	123	55	84	95
O processo de avaliação é aplicado com equidade	Correlation Coefficient	,127	,184	-,070	-,013	-,094
	Sig. (2-tailed)	,166	,044	,611	,905	,365
	N	110	120	55	83	95
A minha apreciação global do docente é boa	Correlation Coefficient	,229*	,221	-,049	-,030	-,107
	Sig. (2-tailed)	,015	,013	,721	,780	,295
	N	112	125	55	86	97

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

O ano de escolaridade do aluno está positivamente correlacionado com “os docentes expõem a matéria com clareza nas aulas” ($p=0,001$) e com “a minha apreciação global

do docente é boa” ($p=0,015$), indicando que os alunos com mais anos de escolaridade têm uma opinião mais favorável em relação a estas duas afirmações (ver tabela 4).

A idade do aluno está positivamente correlacionada com “os docentes expõem a matéria com clareza nas aulas” ($p=0,039$), com “o relacionamento pedagógico entre docentes e alunos é bom” ($p=0,010$), com “a assiduidade dos docentes às aulas é elevadas” ($p=0,025$), com “o processo de avaliação é aplicado com equidade” ($p=0,044$) e com “A minha apreciação global do docente é boa” ($p=0,013$), indicando que os alunos com mais idade têm uma opinião mais favorável em relação a estas cinco afirmações (ver tabela 4).

O número de reprovações, até à data, do aluno está negativamente correlacionado com “o processo de avaliação é adequado aos conteúdos ensinados” ($p=0,030$), indicando que os alunos com mais reprovações têm uma opinião menos favorável em relação a esta afirmação (ver tabela 4).

Tabela 5 – Correlação da escala ODD_FHV com a variável Sexo

	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
Os elementos do estudo indicados pelo professor são adaptados	1340,000	1868,000	-,711	,477
Os docentes expõem a matéria com clareza nas aulas	1360,000	1888,000	-,579	,563
As actividades da sala de aulas são bem organizadas	1357,500	5273,500	-,041	,968
Os docentes respondem com clareza às questões colocadas nas aulas	1150,500	1646,500	-1,601	,109
Os docentes são acessíveis para apoios fora das aulas	1402,000	1930,000	-,225	,822
O relacionamento pedagógico entre docentes e alunos é bom	1315,000	5593,000	-,121	,904
A assiduidade dos docentes às aulas é elevadas	950,500	1385,500	-2,347	,019
O processo de avaliação é adequado aos conteúdos ensinados	1096,500	1531,500	-1,340	,180
O processo de avaliação é aplicado com equidade	931,000	1337,000	-2,024	,043
A minha apreciação global do docente é boa	1276,000	1741,000	-,556	,578

a. Grouping Variable: Sexo

Em relação ao sexo do aluno, este está correlacionado (ver tabela 5 com “A assiduidade dos docentes às aulas é elevadas” ($p=0,019$) e com “O processo de avaliação é aplicado com equidade” ($p=0,043$). Pela análise da classificação das médias verificamos que as mulheres têm uma opinião mais negativa que os homens, em relação às duas afirmações referidas.

Tabela 6 – Correlações da escala ODD_FHV com a área de preferência de cursos

	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
Os elementos do estudo indicados pelo professor são adaptados	6,726	3	,081
Os docentes expõem a matéria com clareza nas aulas	9,338	3	,025
As actividades da sala de aulas são bem organizadas	3,490	3	,322
Os docentes respondem com clareza às questões colocadas nas aulas	3,035	3	,386
Os docentes são acessíveis para apoios fora das aulas	3,027	3	,388
O relacionamento pedagógico entre docentes e alunos é bom	10,369	3	,016
A assiduidade dos docentes às aulas é elevada	8,502	3	,037
O processo de avaliação é adequado aos conteúdos ensinados	4,697	3	,195
O processo de avaliação é aplicado com equidade	9,532	3	,023
A minha apreciação global do docente é boa	14,786	3	,002
a. Kruskal Wallis Test			
b. Grouping Variable: Qual a área preferida de cursos			

Paralelamente, encontramos 5 afirmações que se correlacionam com a área de preferência de cursos (ver tabela 6), sendo elas: “Os docentes expõem a matéria com clareza nas aulas”, “O relacionamento pedagógico entre docentes e alunos é bom”, “A assiduidade dos docentes às aulas é elevada”, “O processo de avaliação é aplicado com equidade”, e “A minha apreciação global do docente é boa”.

Pela análise da classificação de médias verificamos que os alunos, que assinalaram as ciências da natureza, são os que têm uma opinião mais favorável em relação às cinco afirmações apresentadas, no entanto não nos podemos esquecer que só 2 em mais de 100 alunos escolheram esta área. Os alunos que escolheram as ciências sócias como a área de preferência, são os que (em segundo lugar) dão mais respostas positivas. Os alunos que selecionaram as ciências exatas, têm uma opinião mais favorável que os alunos que selecionariam as ciências da educação, nas afirmações “Os docentes expõem a matéria com clareza nas aulas” e “O processo de avaliação é aplicado com equidade”. Em oposição, os alunos que selecionaram as ciências de educação têm uma opinião mais favorável que os alunos que selecionaram as ciências exatas, nas afirmações “O relacionamento pedagógico entre docentes e alunos é bom”, “A assiduidade dos docentes às aulas é elevada” e “A minha apreciação global do docente é boa”. Análise do Inquérito aplicado aos alunos do 1º, 3º e 4º anos, dos Cursos de Licenciatura em Matemática, Geografia, História, Pedagogia e Psicologia; no Instituto Superior de Ciências de Educação do Sumbe (ISCED do Sumbe).

4.CONCLUSÕES

A amostra é composta por 72% de alunos do sexo masculino e 28% do sexo feminino. A maioria dos alunos (50%) tem idade inferior a 30 anos, no entanto 23% têm idade superior a 40 anos. Tendo em conta que não foram inquiridos alunos do segundo ano,

48% dos alunos frequentam o quarto ano, enquanto que 38,5% frequentam o primeiro ano, também se observou que o número de reprovações é mais elevado nos alunos do primeiro ano ($p=0,02$).

As áreas de preferência de cursos mais escolhida é a de ciências de educação (61%) no entanto esta preferência varia significativamente com o sexo dos alunos, sendo esta área a preferida das mulheres, enquanto que os homens preferem as ciências exactas e da natureza. A idade também influencia significativamente a área de preferência dos cursos, sendo que os mais novos preferem as ciências exactas e da educação.

Paralelamente, as habilitações literárias dos pais estão relacionadas entre si ($p<0,0001$), indicando que quanto maior for as habilitações da mãe maior serão as habilitações do pai. Os alunos com mais idade têm pais com menos habilitações literárias ($p<0,0001$), e os alunos do sexo feminino têm pais com mais habilitações literárias que os alunos do sexo masculino.

A opinião que os alunos têm sobre o desempenho do docente é positiva para mais de 55% dos alunos, para as 10 afirmações apresentadas, sendo que para 6 dessas afirmações, mais de 75% dos alunos dão resposta positiva.

Destaca-se que quanto mais idade, ou quanto maior for a idade escolar do aluno, melhor a sua opinião sobre o desempenho do docente, indicando que os alunos do primeiro ano (ou os alunos mais novos) são os que têm uma opinião menos favorável.


Como era de esperar, os alunos com mais reprovações são os que dão opiniões menos favoráveis em relação à adequação dos conteúdos ensinados versus o processo de avaliação.

Os alunos do sexo feminino são mais críticos, comparativamente com os alunos do sexo masculino, sobre a assiduidade dos docentes, e sobre a equidade do processo de avaliação.

Os alunos que têm referência pela área das ciências sociais são os que têm uma opinião mais positiva em relação à maioria das afirmações apresentadas, inclusive sobre a apreciação global do docente.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Brilman, J. (2000). *As melhores práticas de gestão no centro do desempenho*. Lisboa: Editora Sílabo.



Hiam, A. (1998). *Ferramentas de Decisão para Executivos (VEST POCKET CEO)*. Benfica:Executive Digest.

Farinha, P. & Jacinto, P. (2007). *Consultoria Em Gestão De Recursos Humanos*. Lisboa: ISLA.

Rodrigues, J. N. (2005). *50 Gurus da Gestão para o Século XXI*. Vila Nova de Famalicão: Editora Centro Atlântico.

Gomes, M. C. (2010). Avaliação de Desempenho Docente: Objetivos e Controvérsias. Dissertação de Mestrado in <http://recil.grupolusofona.pt/jspui/bitstream/10437/1155/1/Dissertacao-Avaliacao-MCeGomes.pdf>

O (re)conhecimento da estrutura passiva por alunos do Ensino Superior

ANTÓNIA ESTRELA

Escola Superior de Educação de Lisboa

antoniaestrela@eselx.ipl.pt

Resumo

Tendo em conta as recentes propostas de tipologia das construções passivas como eventivas (*ser*), resultativas (*ficar*) e estativas (*estar*) (Embick 2004; Duarte e Oliveira 2010; Duarte 2013), o objetivo deste estudo é avaliar, através de um estudo experimental, se os alunos do Ensino Superior conseguem distinguir os três tipos de passiva e as suas diferentes especificidades e se são sensíveis às propriedades dos verbos passivizáveis (transitivos diretos).

O estudo experimental desenvolvido visa testar a compreensão dos três tipos de estruturas passivas, através de uma tarefa de juízo de gramaticalidade. No estudo, participaram 47 alunos do 1º ano de licenciatura, tendo sido testados 60 pares de frases (com 20 verbos distintos), que contrastavam passivas eventivas e estativas, eventivas e resultativas, e resultativas e estativas, e ainda 5 pares de frases *fillers* (distratores).

Os resultados apurados mostram não haver dificuldades no reconhecimento das estruturas em análise. No estudo experimental, foram introduzidos alguns itens de teste que funcionaram como *fillers*, mas que serviram para testar a capacidade para distinguir os verbos que podem surgir em orações passivas eventivas em português europeu dos que não podem ocupar esse lugar.

Os resultados mostram que os alunos tiveram alguma dificuldade em reconhecer as características dos verbos passivizáveis, o que corrobora os resultados apurados por

Estrela (2012), que dão conta da produção de passivas com verbos que não são transitivos em textos de alunos do Ensino Superior. A análise de resultados individuais permite vislumbrar também essa dificuldade.

Palavras-chave: Estrutura passiva; transitividade.

Abstract:

Given the recently proposed typology of passive constructions as eventives (*ser*), resultative (*ficar*) and stative (*estar*) (Embick 2004, Duarte and Oliveira 2010; Duarte 2013), the aim of this study is to evaluate, through an experimental study, if students of Higher Education can distinguish these three types of passive and their different specificities and if they are sensitive to the properties of verbs that can occur in the passive construction.

The experimental study was designed as a grammaticality judgment task. The study involved 47 students in the 1st year of degree. Sixty pairs of sentences (with 20 verbs), which contrasted eventive and stative passives, eventive and resultative, and resultative and stative, plus 5 pairs of sentences *fillers*.

The results show that there is no difficulty in recognizing the structures under consideration. In the experimental study, we have introduced some test items that functioned as *fillers*, but which served to test the ability to distinguish verbs that can occur in passive sentences in European Portuguese and those that cannot.

The results show that the students had some difficulty in recognizing the characteristics of verbs that can occur in this construction, which corroborates the results obtained by Estrela (2012), that account for the production of passive with transitive verbs by students in Higher Education.

Keywords: Passive structure; transitivity

Introdução

Com este trabalho pretende-se abordar uma proposta recente de tipificação de passivas, segundo uma perspectiva tripartida: passivas eventivas, passivas resultativas e passivas estativas. Tal proposta, defendida em Duarte (2013), parece dar conta, de um modo muito refinado, das especificidades que distinguem cada um dos tipos de passivas. Com base nos contrastes propostos pela autora, avaliámos, através de um estudo experimental, a sensibilidade de alunos do Ensino Superior face aos três tipos de passiva e às suas diferentes propriedades.

Este trabalho organiza-se do seguinte modo: numa primeira parte apresentamos a tipologia tripartida das passivas, proposta por Duarte (2013) para o português; de seguida, descrevemos o estudo experimental levado a cabo, apresentando a metodologia, os participantes e os resultados apurados; e, por último, apresentamos algumas notas finais.

A adequação da tipologia tripartida para o português

Duarte e Oliveira (2010) e Duarte (2013) argumentam a favor da adequação da proposta de Embick (2004) para o português e apontam argumentos nesse sentido. Os exemplos de 1) a 3) constituem uma passiva eventiva, uma passiva resultativa e uma passiva estativa, respetivamente, detendo participípios eventivos, resultativos e estativos⁷⁰:

- 1) O exemplo foi corrigido por um falante nativo.
- 2) O exemplo ficou corrigido (depois de ter sido revisto).
- 3) O exemplo está correcto.

Quer os participípios eventivos, quer os resultativos exibem uma componente eventiva que falta aos participípios estativos. A componente agentiva, por sua vez, é apenas característica dos participípios eventivos. Estes são os únicos que podem ocorrer, em português, com agente da passiva, com advérbios orientados para o agente, com

⁷⁰ Os exemplos de 1) a 5) são de Duarte e Oliveira (2010, p.401).

sintagmas preposicionais instrumentais. Para além disso, podem controlar o sujeito nulo de orações finais. Os exemplos em 4) e 5) dão conta desse contraste:

- 4) a. O exemplo foi corrigido por um falante nativo.
b. O exemplo foi corrigido propositadamente (pelo autor).
c. O exemplo foi corrigido com tinta azul.
d. O exemplo foi corrigido por [um falante nativo]i para [-]i mostrar a pronúncia correcta.
- 5) a. *O exemplo ficou corrigido por um falante nativo.
b. *O exemplo ficou corrigido propositadamente (pelo autor).
c. ?O exemplo ficou corrigido com tinta azul.
d. *O exemplo ficou corrigido para mostrar a pronúncia correcta.

Como vimos, a ausência de uma componente eventiva nos participípios estativos marca a diferença em relação aos eventivos e aos resultativos.

Se tradicionalmente não se fazia a diferenciação dentro das passivas adjetivais, com a distinção entre os participípios resultativos e estativos, essa separação torna-se mais clara, podendo ser perspectivada não apenas a partir do auxiliar com que se constrói (*ser/estar/ficar*), mas também com os tipos aspectuais de predicções (Duarte e Oliveira, 2010:402).

2.1. Passivas eventivas

Nas construções passivas eventivas, a natureza aspectual do participípio é irrelevante, como se pode verificar em 6), em que ocorrem participípios eventivos pertencentes a diferentes classes aspectuais básicas:

- 6) a. Bagdad foi destruída pelos bombardeamentos americanos. (processo culminado)

- b. A janela foi aberta para arejar o quarto. (culminação)
- c. O carro foi conduzido por um piloto experiente. (processo)
- d. A sobremesa foi apreciada por todos. (estado)

Geralmente, as orações passivas eventivas descrevem situações dinâmicas, em que uma das entidades envolvidas sofre alguma mudança (de estado, lugar ou posse). Isto explica a existência de fortes restrições relativamente à ocorrência nestas orações de verbos transitivos estativos. Um exemplo, entre outros, é a impossibilidade de verbos estativos de posse admitirem passivas eventivas, como se vê em 7).

- 7) *As riquezas são tidas pelos reis.

2.2. Passivas resultativas

As passivas resultativas constroem-se tipicamente com *ficar*. Este verbo marca o fim de um evento e o início de um estado resultativo, como se vê nos exemplos seguintes:

- 8) a. O poste ficou caído.
- b. As pontes ficaram destruídas.

Aspetualmente, as passivas resultativas surgem principalmente com predicções básicas de tipo télico: culminações e processos culminados, como se ilustra em 9) e 10):

- 9) a. O espelho ficou partido.
- b. O espelho já está partido.
- 10) a. A cidade ficou destruída.
- b. A cidade já está destruída.

Este tipo de passivas é incompatível com estados e raramente ocorre com processos, necessitando neste caso de contextos especiais (Embick, 2004):

- 11) a. *A Rita ficou amada. (estado)

b. *A Rita já está amada.

12) a. *O carro ficou empurrado. (processo)

b. */?O carro já está empurrado.

Outra característica que diferencia as passivas eventivas das passivas resultativas é o facto de estas últimas não admitirem, em princípio, a realização lexical do argumento externo do verbo através de um complemento agente da passiva, como mostra o exemplo 13):

13) *O espelho ficou partido pela rapariga.

A impossibilidade de ocorrência do agente da passiva deve-se, nestas construções, ao facto de o argumento externo não estar implícito, ao invés do que acontece nas passivas eventivas. Assim, de acordo com Duarte & Oliveira (2010), as passivas resultativas não admitem advérbios orientados para o agente, não coocorrem com orações subordinadas finais (cf. 14) e não admitem sintagmas preposicionais de valor instrumental (cf. 15):

14) *O espelho ficou partido para não se gastar mais dinheiro.

15) *O espelho ficou partido com um martelo.

As passivas resultativas assinalam não só o estado resultante como ainda a fronteira da passagem a esse estado, pelo que admitem a expressão *em x tempo*, que mede o tempo que o processo demora até atingir o estado resultante:

16) O espelho fica partido em 5 minutos.

Já quando a expressão *em x tempo* co-ocorre em passivas com *estar*, a interpretação primeira da expressão *em x tempo* é *daqui a x tempo*, como se observa em 17):

17) *O espelho está partido em 5 minutos.

A passiva estativa contempla então o estado resultante, mas não a fronteira de passagem a esse estado.

2.3. Passiva estativa

As passivas estativas descrevem situações estativas mas não encerram a componente da fronteira da passagem ao estado, como se pode assinalar nos exemplos 18) e 19):

18) O autor é reconhecido mundialmente.

19) A professora está desorientada.

O que se nota é que a construção com *ficar* e a construção com *estar* partilham o facto de exprimirem um estado, mas distinguem-se por a primeira implicar dinamismo e uma alteração do estado de coisas.

No quadro seguinte, apresentamos um resumo dos contextos que poderão ser usados para aferir se determinada construção exhibe uma estrutura passiva eventiva, resultativa ou estativa.

	Passiva Eventiva	Passiva Resultativa	Passiva Estativa
Sintagmas preposicionais de valor instrumental	✓	*	*
Orações subordinadas finais	✓	*	*
Complemento agente da passiva	✓	*	*
Advérbios orientados para o agente	✓	*	*
Expressão <i>em x tempo</i>	✓	✓	*

Quadro 2- O comportamento de participios eventivos, resultativos e estativos.

Estudo experimental

Tendo em conta a pertinência da tipologia tripartida de passivas, foi desenvolvido um estudo com o objetivo de testar a sensibilidade de alunos do Ensino Superior perante esta construção. Assim, consideramos duas hipóteses. A primeira diz respeito à sensibilidade face às diferenças entre as passivas eventivas, resultativas e estativas, distinguindo-se a conjugação de diferentes auxiliares (ser, ficar, estar) com diferentes

constituintes; a segunda refere-se à sensibilidade face aos verbos que são passivizáveis e aos que não o são.

A metodologia utilizada consiste numa tarefa de juízo de gramaticalidade. No estudo, participaram 47 alunos do 1º ano de licenciatura, com idades compreendidas entre os 18 e os 37 anos, tendo sido testados 60 pares de frases (com 20 verbos distintos), que contrastavam passivas eventivas e estativas, eventivas e resultativas, e resultativas e estativas, e ainda 5 pares de frases *fillers*.

Assim, foram testadas frases como as que a seguir se apresentam:

Passiva eventiva/ Passiva estativa

20) O castelo foi construído com uma pá.

21) *O castelo está construído com uma pá.

Passiva eventiva/ Passiva resultativa

22) O desenho foi colorido para mostrar à professora.

23) *O desenho ficou colorido para mostrar à professora.

Passiva resultativa/ Passiva estativa

24) O quadro ficou pintado em cinco minutos.

25) *O quadro está pintado em cinco minutos.

Os resultados foram os que se mostram na tabela 1:

	Eventiva vs estativa	Eventiva vs resultativa	Resultativa vs estativa
47 adultos	91,45%	89,5%	92,6%

Tabela 1. Percentagem de acerto dos adultos face aos três contextos.

Como vemos, os resultados situam-se nos 90% de acerto, nos três contextos, o que revela que os alunos mostraram sensibilidade face às diferenças entre passivas eventivas e resultativas, eventivas e estativas e resultativas e estativas, tendo-se distinguido a conjugação de diferentes auxiliares (*ser, ficar, estar*) com diferentes

constituintes, como sintagmas preposicionais de valor instrumental, orações subordinadas finais e a expressão *em x tempo*.

No que diz respeito aos *fillers* (ou distratores) usados, foram testadas algumas frases que visavam verificar a capacidade para distinguir os verbos que podem surgir em orações passivas eventivas em português europeu dos que não podem ocupar esse lugar. Os exemplos em 26), 28) e 30) exibem um verbo transitivo e um intransitivo, pelo que a escolha da frase considerada gramatical deverá recair sobre a construção com o verbo transitivo. Por sua vez, os exemplos em 27) e 29) exibem apenas verbos transitivos. Nestes dois pares de frases, serão as características do sujeito [+/- HUM] que condicionarão a respetiva aceitabilidade. Os alunos, perante as duas frases, têm de decidir qual a aceitável. Assim, foram testados os seguintes pares de frases, estando a frase agramatical marcada com asterisco:

- 26) a. *O João foi chegado.
b. O João foi ultrapassado.
- 27) a. *O menino foi explicado.
b. O menino foi ouvido.
- 28) a. *A Maria foi agradecida.
b. A Maria foi transportada.
- 29) a. *A cantora foi dificultada.
b. A cantora foi aplaudida.
- 30) a. *O professor foi apelado.
b. O professor foi encontrado.

Os resultados relativos aos juízos de gramaticalidade dos *fillers* dos alunos do 1º ano foram os seguintes:

	Percentagem de respostas corretas
Chegar vs ultrapassar	98%
Explicar vs ouvir	98%
Agradecer vs transportar	89%
Difícultar vs aplaudir	64%
Apelar vs encontrar	91%

Tabela 2. Resultados dos alunos face aos *fillers*.

Não se verificam dificuldades na identificação de frases com verbos transitivos como aqueles que podem ocorrer na passiva. Em relação ao par de frases em que os alunos tiveram pior desempenho (*difícultar vs aplaudir*), as dificuldades encontradas parecem poder justificar-se com as propriedades sintático-semânticas dos verbos. Os alunos terão aceitado frases como a de 29a) porque não identificam o traço [+/- HUM] do sujeito como relevante. Se, por um lado, podemos ter frases como *O trabalho foi dificultado*, não são aceitáveis, por outro, frases como *A cantora foi dificultada*. Assim, os alunos parecem não reconhecer os traços semânticos associados ao sujeito que pode ocorrer neste contexto.

Conclusão

A tipologia tripartida de passivas proposta por Duarte (2013) para o português revela-se adequada e pertinente, se tivermos em conta, também, a sensibilidade que os alunos revelaram face à conjugação de diferentes auxiliares e contextos específicos que permitem o uso de tais estruturas passivas.

O verbo auxiliar assume um papel importante na distinção dos três tipos de passivas, bem como a possibilidade de ocorrência destas três estruturas em contextos que possibilitam a sua identificação/ diferenciação, como sintagmas preposicionais com valor instrumental, orações subordinadas finais e a expressão *em x tempo*.

Por um lado, os alunos não mostraram dificuldades no reconhecimento da distinção entre passivas eventivas e resultativas; passivas eventivas e estativas e passivas resultativas e estativas. Por outro, revelaram dificuldades no reconhecimento de um verbo transitivo (*dificultar*) que apenas é passivizável se ocorrer, na passiva, com um sujeito que apresenta determinados traços semânticos. Tais dificuldades permitem-nos apontar para a necessidade de um trabalho minucioso sobre as características dos verbos que podem ocorrer na estrutura passiva, em contexto de sala de aula.

Referências

- Duarte, I. (2013). Construções ativas, passivas, incoativas e medias. In E. B. P. Raposo, M. F. B. Nascimento, M. A. C. Mota, L. Segura & A. Mendes (orgs.) *Gramática do Português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Duarte, I. & Oliveira, F. (2010). Particípios resultativos. *Textos Seleccionados, XXV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*. Porto: APL, pp. 397-408.
- Embick D. (2004). On the Structure of Resultative Participles in English. In *Linguistic Inquiry*, 35:3.
- Estrela, A. (2013). A Aquisição da Estrutura Passiva em Português Europeu. Tese de Doutoramento, FCSH/UNL.
- Estrela, A. (2012). A passiva: uma estrutura de aquisição tardia”. In Atas do XXVII Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística. Lisboa: Associação Portuguesa de Linguística.

Trajetórias profissionais de professores — casos de diplomados da ESELx

Clara Rolo

Escola Superior de Educação de Lisboa, CIED
clararolo7@gmail.com

Cristina Loureiro

Escola Superior de Educação de Lisboa, CIED
cristina@eselx.ipl.pt

Carolina Gonçalves

Escola Superior de Educação de Lisboa, CIED
carolinag@eselx.ipl.pt

Resumo

Pretendemos com esta comunicação dar conta de um estudo que temos em desenvolvimento sobre trajetórias profissionais de professores diplomados pela ESELx, desde 1991, de todos os cursos, e que têm no mínimo 5 anos de profissão.

Trata-se de um estudo de natureza qualitativa, de matriz compreensiva, alicerçado em entrevistas biográficas e materializa-se na análise de um “corpus” documental de narrativas profissionais, que nos permitem conhecer como as *formas identitárias* que assumem concretizam a profissionalidade docente no quotidiano das escolas em que trabalham. A conceção teórica de *formas identitárias* é tributária dos contributos de Dubar e Demazière (1997), que as definem como o resultado da relação entre dois percursos de identificação profissional como uma relação entre os contextos e os percursos biográficos.

Ao privilegiarmos as narrativas biográficas, estamos a dar “a voz” a atores que, no quotidiano, assumem um conjunto de conhecimentos, atitudes, valores e ações através dos quais se manifesta a profissionalidade docente nos vários campos da ação prática: o campo pedagógico, o contexto profissional e o contexto sociocultural (Sacristan, 1991, Roldão, 2005, 2007).

A análise das entrevistas já realizadas até ao momento permite evidenciar um conjunto de respostas padrão comuns a todos os atores, devolvendo-nos assim um

olhar retrospectivo, crítico e reflexivo, sobre a sua formação inicial. O conhecimento das trajetórias profissionais de diplomados da ESELx remete-nos para uma reflexão sobre o projeto de formação que desenvolvemos, ao mesmo tempo que acentua a necessidade de estabelecer relações consistentes com os profissionais que *fazem* a profissão. Recuperar este tipo de ligações é, também, reconhecer o potencial destes profissionais e das suas trajetórias como elementos catalisadores do desenvolvimento da própria instituição.

Palavras chave — trajetórias profissionais, entrevista biográfica, profissionalidade docente

Teachers' professional trajectories - cases of graduates of ESELx

Abstract

We present a study, under development, about the professional careers of graduate teachers from ESELx, since 1991, from all courses, and who have at least 5 years of professional experience.

This is a qualitative study, with a comprehensive matrix, based on biographical interviews. It is materialized in the analysis of a "corpus" of professional documentary narratives that allow us to know how the assumed *identity forms* concretize the teaching profession in the everyday of the schools in which they work. The theoretical design of *identity forms* is tributary to contributions of Dubar and Demazière (1997), who define them as the result of the relationship between two routes of professional identity, as a relation between contexts and biographies.

By choosing the biographical narratives, we are giving "voice" to actors that, in everyday life, assume knowledge, attitudes, values and actions in their teaching profession which is manifested in the various fields of practical action: the educational field, the professional context and socio cultural context (Sacristan, 1991, Roland, 2005, 2007).

The analysis of interviews allows us to highlight a set of standard responses common to all actors, giving us a retrospective, critical and reflective look on their initial training. The knowledge of the professional careers of graduates of ESELx leads us to reflect on the training project that we have developed which accentuates the need to establish consistent relationships with those professionals. Recovering such connections is also recognizing the potential of these professionals and their trajectories as enablers of development of the institution.

Keywords - Professional trajectories, biographical interview, teacher professionalism

1. O estudo — motivações e objetivos

O trabalho que apresentamos, no âmbito de um projeto ainda em desenvolvimento, começou por uma motivação muito simples: visitar diplomados da ESE com os quais tínhamos mantido algum contacto ao longo do tempo e que tinham, no seu percurso profissional, alguma característica considerada marcante por nós. Duas ideias assinalam esta motivação: (i) a constituição da equipa de investigadores do projeto e a sua ligação a alguns destes diplomados. A equipa de investigadores inclui duas professoras da ESE há mais de vinte anos, elas próprias com um percurso profissional fortemente marcado pelo acompanhamento de estágios e por uma sólida ligação aos alunos e aos contextos profissionais; e (ii) a relação mantida com alguns destes alunos, ao longo de muitos anos, e com envolvimento grande no seu desenvolvimento profissional. Importa ainda registar a intenção de convocar, para este trabalho, diplomados que já tinham ultrapassado a fase de inserção profissional e nos quais identificávamos, ou tínhamos conhecimento, de algum aspecto a privilegiar e a destacar do ponto de vista profissional.

Desde o início, tínhamos presente que o conhecimento das manifestações da profissionalidade docente destes diplomados pela ESELx nos remeteria para uma reflexão sobre o projeto de formação que desenvolvemos. De acordo com a nossa motivação, definimos como grande objetivo para este estudo o conhecimento das manifestações de profissionalidade docente nos vários campos da ação prática em que a função de professor se exerce, bem como a caracterização dos percursos profissionais, entendendo-os como *trajetórias profissionais* (Dubar, 1999) na dupla aceção em que o autor as considera: *objetiva*, isto é, os lugares de posição, funções desempenhadas, certificações académicas e *subjectiva*, isto é, a significação e os sentidos que os indivíduos atribuem ao próprio percurso.

Investigar e estudar a profissão docente neste momento histórico em que Portugal atravessa uma profunda crise económica e social, com as instituições sociais e culturais fragilizadas e desacreditadas, é, de algum modo, audacioso, mas, também por isso, desafiador. Como refere, Nóvoa, (2009) *Dar voz a professores*, que no dia a dia constroem a profissão em tempos e espaços social e culturalmente diversos, é também contribuir para a dignificação de uma profissão, para o reconhecimento profissional de pessoas que resistem e persistem em fazer da escola um espaço de aprendizagem e de formação moral e ética. É, também “*assegurar que a riqueza e a complexidade do ensino se tornem visíveis, do ponto de vista profissional e científico*,”

adquirindo um estatuto idêntico a outros campos de trabalho académico e criativo”(p.7). Trata-se de construir conhecimento pessoal no interior do conhecimento profissional, de captar o sentido de uma profissão, ou seja, aquilo que está no cerne da identidade profissional docente.

2. O objeto de estudo — a profissionalidade docente e o conhecimento profissional

A profissão docente é o objeto de estudo deste trabalho. Como nos diz Sacristán (1991), as profissões definem-se pelas suas práticas e por um certo monopólio das regras e dos conhecimentos da atividade que realizam. O que é ser professor na atualidade? Qual a especificidade da sua ação? Que princípios e fundamentos orientam a sua intervenção? Como encaram o seu desenvolvimento profissional? Quais as marcas da formação inicial na atividade que realizam?

Sacristán classifica a profissão docente como uma “semiprofissão” porque depende não só de coordenadas político-administrativas que regulam o sistema educativo em geral, mas também de condições do posto de trabalho em particular. Assim, a prática profissional dos professores depende de decisões individuais, mas rege-se por normas coletivas adotadas pela classe profissional, por regulações organizacionais e, sobretudo, por decisões de política educativa em cada momento.

A especificidade da profissão de professor é uma construção histórico-social em permanente evolução, sendo a sua principal característica a ação de ensinar, independentemente do tempo histórico em que nos situemos. Em sentido geral, a atividade docente remete-nos frequentemente para o processo ensino-aprendizagem e muita da investigação realizada centra-se na ação didática, mas a atividade dos professores não se circunscreve a esta prática visível, sendo necessário perceber outras dimensões da sua profissionalidade menos evidentes.

À educação referem-se ações muito diversas que influenciam as práticas de ensino numa sala de aula. Nesse sentido, Sacristán considera que a atividade profissional dos professores é influenciada por um conjunto de práticas, consideradas como um sistema de *práticas aninhadas*. Assim, as práticas pedagógicas e didáticas interiores à sala de aula, onde tem lugar a maior parte da atividade docente, são influenciadas por práticas de educação e ensino anteriores e paralelas à escolaridade, próprias de uma determinada sociedade ou cultura; pelas práticas estruturais do funcionamento do sistema educativo; pelas opções de política educativa; pelas práticas de índole organizativa das escolas; e ainda, fora do sistema educativo, pelas *práticas concorrentes*, como são por exemplo, as editoras de manuais escolares e outros materiais didáticos que influenciam, e muitas vezes, condicionam diretamente a atividade pedagógica dos professores.

Desta forma, torna-se clara a dependência dos professores relativamente ao meio socialmente organizado em que desenvolvem o seu trabalho, dando origem a conflitos e dilemas, porque nem sempre as exigências exteriores coincidem com as suas interpretações pessoais. Portanto, a imagem do professor completamente autónomo é tão irreal como a ideia de que o seu trabalho é a reprodução acrítica de situações herdadas ou impostas. A profissionalidade docente só pode ser compreendida se considerarmos as restrições e condicionalismos que advêm do funcionamento burocrático das escolas, dado que são espaços socialmente organizados, anteriores à existência dos professores como atores sociais. Mas se isto é uma evidência, também é real que em todas as organizações sociais existem sempre margens para a expressão da individualidade profissional dos atores que as constituem, originando interpretações e comportamentos alternativos face às regulamentações normativas de uniformização das práticas. Assim, a profissionalidade docente deve ser compreendida na relação com os contextos em que se exerce, manifestando-se em diversos campos de ação: na sala de aula, na organização escola e no sistema social; e, igualmente, no desempenho de uma grande diversidade de funções: ensinar, orientar o estudo, ajudar individualmente os alunos, regular as relações, preparar materiais, avaliar, organizar espaços e atividades na escola, trabalho em parcerias, etc.

A conduta profissional de um professor pode assumir lógicas de simples adaptação às condições preestabelecidas e impostas pelos contextos, mas pode, igualmente, revestir-se de uma perspetiva crítica, intervindo nesses mesmos contextos, com base em decisões estratégicas. Esta conceção de profissionalidade docente alargada convoca um conhecimento profissional específico. Maria do Céu Roldão (2007, 2009) afirma que os professores são detentores de um saber profissional que se define como específico da função e que comporta um corpo de conhecimentos de natureza compósita e complexa, não sendo redutível ao conhecimento *do quê* nem de *como ensinar*. Não basta, portanto, só o conhecimento de conteúdo, nem tão pouco o conhecimento das teorias pedagógicas ou didáticas e da sua aplicação a um dado conteúdo da aprendizagem, para que daí decorra aprendizagem por parte dos alunos a quem ensina.

A compreensão do “ofício de professor” põe em evidência discursos e práticas sobre a sua principal função, *ensinar*, cujo conceito está longe de ser consensual ou estático (Roldão, 2007). Como Shulman (1986, p.29) sublinhou, “*teaching is a beautifully ambiguous term*”. Esta ambiguidade do conceito tem raízes históricas e sociais, desde logo porque a atividade de ensinar se praticou muito antes de sobre ela se produzir conhecimento sistematizado, associando-se à ideia de transmitir *um saber*, independente da sua natureza.

Se a concepção de ensinar, como sinónimo de transmitir um saber, assumiu significado e utilidade social em tempos distantes, quando o saber disponível era muito menor, na atualidade, em que se verifica o acesso alargado à informação e ao conhecimento global, tal concepção revela-se anacrónica e deixa de ser a marca distintiva da profissionalidade docente. Tal como é defendido por vários autores (Jonnaert & Vander Borgh, 2002; Perrenoud, 1999; Roldão, 2005, 2007), a função de ensinar nos nossos dias exige clarificação, devendo ser entendida como a especificidade de *fazer aprender alguma coisa a alguém*. Desta forma, ensinar implica uma relação transitiva entre quem ensina e quem aprende e ainda entre o saber que se quer fazer aprender. Só quando a transação estabelecida entre quem ensina e quem aprende resulta em apropriação da informação e construção de conhecimento pelo aprendente, podemos falar da função de ensinar como atividade principal do professor, sob pena de, a não efetuar-se aprendizagem, a função de ensinar ser inexistente ou mesmo gratuita.

As dificuldades na clarificação da especificidade do conhecimento profissional docente, como é referido por Roldão (2007a), resultam de uma constelação de saberes de vários tipos ligados ao ato de *ensinar*. Retomando a classificação analítica do conhecimento profissional proposta por Lee Shulman (1986), observamos que ele integra conhecimento: (i) *de conteúdo*, referindo-se aos conteúdos das matérias a ensinar; (ii) *do currículo*, referindo-se ao domínio específico de programas e materiais; (iii) *dos alunos* e suas características; (iv) *pedagógico geral*, referindo-se ao domínio dos princípios genéricos subjacentes à organização e gestão da classe, conhecimentos transversais; (v) *pedagógico de conteúdo* sobre os modos de ensinar cada conteúdo, o conhecimento didático, (vi) *dos fins e valores educacionais* e dos seus fundamentos filosóficos e históricos; (vii) *dos contextos*, que remete para as dimensões que vão da especificidade da sala de aula e da escola à natureza particular das comunidade e das culturas.

Significa, portanto, que este conjunto de saberes: *o que ensinar, como ensinar, a quem ensinar, com que finalidades, condições e recursos* resultam num conhecimento profissional de grande complexidade que está presente no quotidiano da atividade docente e que vulgarmente se designa como o *saber prático* dos professores. Este saber prático requer e implica *uma ação emancipatória* (Kemmis, Stephen & Smith, Tracey J. 2008), o *poder de decisão* sobre a ação desenvolvida e a consequente responsabilização social e pública (Roldão 2005), ou, como refere Nóvoa (2009), *um compromisso social* inscrito num quadro de valores e princípios (inclusão social, diversidade cultural, etc.), que obriga a que realidade de quem faz a escola hoje vá para além da escola, isto é, *“comunicar com o público, intervir no espaço público da educação, faz parte do ethos profissional docente”*(p.12).

Em nenhuma circunstância, este *saber prático*, pode ser confundido com atividade rotineira e mecânica a que muitas vezes se associa o termo prático. A concepção clássica do *ofício de professor*, ainda hoje bastante difundida mesmo junto dos professores, apoia-se no entendimento de que o seu conhecimento profissional resulta de um conjunto de saberes adquiridos através da experiência, *saberes-fazer*, e que só ocasionalmente necessita de formalização. Corresponde a uma certa visão que considera a teoria e a prática como entidades separadas, cuja relação se traduz apenas em processos de aplicação. De acordo com esta perspectiva *praticista*, a atividade docente (a prática) resultaria do domínio e da aplicação de um repertório de técnicas, procedimentos, tarefas, etc. produzidos pela investigação educacional (os teóricos), aprendidas na formação inicial ou nos espaços de socialização profissional.

A vasta literatura produzida, a partir de investigação, aponta para um sentido contrário a esta visão racionalista e técnica da profissionalidade docente. Com efeito, as zonas de imprevisibilidade e incerteza, que caracterizam as situações educativas, de todos os tempos, mas particularmente as que decorrem da concretização de uma escola de massas, não são passíveis de ser analisadas segundo a ideia redutora de uma escola como um *sistema de reprodução da informação* (Canário, 1992). A perspectiva de um ensino uniformizado em que a homogeneização dos processos e produtos são o objetivo central e em que a ação dos professores se reduz à transmissão de saberes produzidos no exterior e a dos alunos, ao consumo acrítico desses mesmos saberes revela-se, atualmente, completamente desajustada.

A perspectiva que adotamos neste estudo implica construir um conhecimento que decorre de trajetórias pessoais sobre as formas de pensar e de trabalhar na escola, o que pressupõe a explicitação das justificações éticas, científicas e sociais que subjazem à ação educativa. Mais do que o *saber-fazer*, o *saber como fazer*, interessa-nos o *saber porque se faz*, isto é, conhecer os processos e os meios que sustentam e fundamentam a ação prática.

Como afirma Sacristan (1991), em educação não existem saberes-fazer desligados de implicações de valor, de consequências sociais, de opções epistemológicas acerca do conhecimento que se transmite, de pressupostos sobre o funcionamento da natureza humana individual e de grupo. Para este autor, o ofício de quem ensina não pode ser visto somente como uma acumulação de “esquemas práticos”, entendidos como rotinas ou modos de fazer procedimentais enraizados na cultura profissional. Por detrás de cada sequência de esquemas práticos na condução da ação educativa existem “esquemas estratégicos”, entendidos como a ordem consciente da ação, como princípios reguladores a nível intelectual e prático, o que significa que “*uma prática transmite a teoria que fundamenta os pressupostos da ação*” (p.82). Não é, portanto, só o domínio de procedimentos e técnicas didáticas, nem tão pouco a pura inspiração

criativa ou “artística” que fazem a especificidade do saber docente. Como salienta Roldão (2007), o domínio destas valências instrumental e criativa só se convertem em conhecimento profissional quando sobre elas se exercem capacidades de análise sustentadas em conhecimentos formalizados.

O desenvolvimento da profissionalidade docente e a especificidade do conhecimento profissional que lhe é inerente residem na relação dialética entre os elementos categoriais do conhecimento propostas por Shulman, mobilizados na ação prática e o questionamento sistemático dessa mesma ação. Este conhecimento constrói-se e exercita-se no quotidiano das práticas profissionais, sustentado por capacidades implícitas numa prática reflexiva, em processos mediados por sólidos saberes científicos e didáticos, e em situações dialógicas de mútua supervisão entre pares e investigadores. A não ser assim, corre-se o risco de banalização da expressão *o professor como prático reflexivo* e da própria conceção de reflexão, na medida em que tal exercício pode não passar da simples discussão e troca de opiniões realizadas no quotidiano dos professores, incapazes de avançar e produzir saltos qualitativos nas suas práticas, apesar do empenhamento e genuíno esforço com que o fazem.

De acordo com este quadro conceptual, entendemos os professores como profissionais analíticos e investigativos das suas práticas de ensino e, por isso, neste nosso estudo, procuramos conhecer e compreender, a partir das *narrativas contadas*, o seu papel no desenvolvimento da profissionalidade docente e na construção de conhecimento profissional.

3. Opções metodológicas — questões de investigação e entrevistas

Procurámos anteriormente enquadrar conceptualmente o objeto de estudo – a profissionalidade docente e o conhecimento profissional que lhe é inerente, as relações que mantêm entre si, as especificidades que os constituem e a sua construção dialética ao longo de um percurso profissional. A este processo de construção não são alheios os processos, as relações, as experiências de aprendizagem vividas na formação inicial que habilita para o exercício da profissão, nem fatores pessoais (disposições, expectativas, interesses, etc.), bem como os fatores contextuais, ligados à situação de trabalho. Trata-se, portanto, como refere (Dubar, 2012), de processos de socialização profissional que articulam permanentemente no tempo e no espaço situações e percursos, tarefas a realizar e perspetivas a seguir, relações com os outros e consigo (*self*). As atividades de trabalho, qualificadas de profissionais, são produtoras de obras, ou, no caso dos professores, produtoras de serviços úteis a outros. Elas possuem uma dimensão simbólica em termos de realização de si e de reconhecimento social e permitem àqueles que as realizam identificar-se pelo seu trabalho e serem por isso reconhecidos socialmente.

Estamos em presença de trajetórias socioprofissionais, reveladas pelas representações do universo profissional, produzidas pelos indivíduos através dos processos de inserção em múltiplos espaços sociais (escola, família, profissão, formação, etc.). Estas trajetórias dão-nos conta dos processos de construção de *identidades profissionais* (Dubar, 1990) como resultado de uma dupla transação: por um lado, entre o indivíduo e as instituições (o local de trabalho) e, por outro, entre o indivíduo confrontado com a mudança, com o seu passado e as suas aspirações e desejos de futuro. Esta investigação procura, assim, estudar os processos de construção da profissionalidade docente de diplomados pela ESELx, acedendo aos seus percursos profissionais num determinado tempo e aos modos como eles são contados.

Inspirando-nos em Dubar (1998) e Demazière (2011), enquadrámos metodologicamente o nosso objeto de estudo na análise de trajetórias individuais na dupla aceção em que os autores as consideram: objetivamente como a sequência de posições num ou mais campos da prática social (o posto de trabalho, estatuto socioprofissional, certificações, etc.) e subjetivamente como uma parte da sua *"história pessoal"* que dá conta das visões de si e do mundo, articuladas nos espaços significativos de investimento de si e em temporalidades consideradas.

De acordo com estas opções metodológicas, procuramos: (1) caracterizar as trajetórias objetivas no que refere ao tipo de licenciatura, anos de profissão e locais de trabalho e (2) compreender trajetórias subjetivas no que se refere a justificações, princípios e fundamentos das práticas profissionais e da função docente, os campos de ação em que se realizam, as relações com a formação em serviço e as marcas, significados e relações com a instituição de formação (ESELx) que os habilitou para a docência. Assim, definimos quatro grandes questões orientadoras de investigação:

Quais os princípios e fundamentos que orientam o desempenho profissional nos vários campos da ação prática (a sala de aula, a escola, o sistema social)?

Como se processou a inserção na profissão (dificuldades, apoios, influências)?

Como perspectivam o papel e as funções do professor na atualidade?

Como perspectivam o seu desenvolvimento profissional e quais as referências mantêm da sua passagem pela instituição de formação que os diplomou?

3.1. A entrevista biográfica

Dado que se trata de um estudo de natureza qualitativa, de matriz compreensiva, recorreremos à entrevista de inspiração biográfica, por considerarmos ser o melhor método para captar o discurso dos sujeitos do estudo, dado o papel central que este tipo de entrevista atribui aos sujeitos e ao estatuto epistemológico que é conferido à

subjetividade na produção de conhecimento sobre o social (Alves, 2007).

Este tipo de entrevista, como salienta a autora, é uma situação comunicacional, como que uma conversa, em que os sentidos são negociados, reforçados e questionados pelos interlocutores. Contar uma parte da sua *história* sobre um plano da vida – o plano profissional, constitui a representação de si que se dá a conhecer na trama como cada entrevistado organiza o discurso sobre o seu percurso. Implica escolher entre múltiplos acontecimentos que constituem uma parte da vida os que são mais significativos para conferirem veracidade à imagem de si que dão a conhecer. Silva (2007, p. 77), citando Demazière e Dubar (1999), define a entrevista biográfica de investigação como uma “narrativa ou conto”, consistindo na recordação de episódios, na sua interpretação e na articulação temporal do passado, presente e futuro, inserindo-os numa história com um sentido. E continua, afirmando que, numa entrevista de investigação biográfica, cada interveniente, com papéis distintos, utiliza a linguagem para mediar a troca de palavras e a produção da narrativa. O entrevistado faz uma reflexão retrospectiva e prospectiva do que é importante na própria vida, que os autores denominam por “travail sur soi”.

Poirier et al. (1995) consideram que este tipo de entrevistas, que têm por fim explorar uma parte da vida do narrador, não corresponde a *histórias de vida* em que se pede a um indivíduo que se conte, que descreva a sua história pessoal. No caso particular do nosso trabalho, a entrevista é guiada e tem por fim explorar uma parte da vida do narrador, estando focalizada em situações vividas, em acontecimentos, em significações. A liberdade de palavra deve ser total para todos os casos, mas pode ser e deve ser controlada, o que significa que o *narrador* se pode exprimir sem constrangimentos ou restrições sobre todos os assuntos, da maneira que escolher, o que não obsta a que o entrevistador se assegure de que nenhum campo da memória será negligenciado.

O investigador tem à sua disposição um guião, previamente estabelecido que cumpre duas funções; a função de não deixar o narrador sair do campo da pesquisa e a função de precisão sobre a informação que o narrador não fornece espontaneamente. A entrevista tem, assim, a função de recolher o saber específico de que o narrador é portador pelo que o entrevistador deve ter a preocupação de recensear todas as informações em profundidade, salvaguardando a singularidade do discurso do entrevistado.

Desta forma, assumindo uma atitude de *escuta ativa*, constitui-se como parceiro do narrador, a pessoa que põe as perguntas que formam a trama da entrevista. A sua função não é o de simples auditor porque só a sua presença chega para o transformar em *narratório* (Poirier et al. 1995), em coprodutor da narrativa que é contada pelo narrador.

3.2. *A realização das entrevistas*

O aspeto central da recolha de dados para este estudo são os diplomados selecionados e as entrevistas realizadas. Por esta razão, é importante situar a seleção dos entrevistados, clarificando os critérios que presidiram a essa escolha, bem como algumas preocupações que estiveram presentes na concepção e realização das entrevistas.

Na nossa trajetória de formadoras de professores, desde o início da criação da Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELx), muitos foram os diplomados que acompanhámos no seu percurso de formação inicial em diversas unidades curriculares dos planos de estudo e muito particularmente na supervisão das unidades curriculares de prática pedagógica, tanto no 1.º como no 2.º ciclo do ensino básico (1.º CEB, 2.º CEB). Com bastantes destes diplomados, agora profissionais, quer na escola pública, quer no ensino privado, desenvolvemos, ao longo destes anos, interações de variadíssimo tipo, desde simples relações pessoais e afetivas, a apoios a nível da formação contínua acreditada, acompanhamento de processos de formação académica, participação em associações socioprofissionais e até colaborações institucionais, nomeadamente como cooperantes da ESELx para as atividades de prática pedagógica. Muitos deles são professores de formação de variante de ensino com habilitação para trabalhar no 2.º CEB, mas que optaram pelo trabalho no 1.º CEB. É portanto natural o conhecimento que temos dos seus percursos profissionais, das referências sobre a qualidade da sua intervenção pedagógica que nos chegam quer por vias institucionais ligadas ao posto de trabalho, quer por vias informais.

O nosso interesse por este estudo começa com esta circunstância. Por isso, transformámos este interesse em objeto de investigação, enquadrando-o conceptualmente e definindo objetivos possíveis de realização, como anteriormente procurámos dar conta. Os critérios de seleção orientaram-se em duas ordens de razões: (1) objetivas – trabalho no 1.º CEB, mais de cinco anos na profissão, de todos os cursos de formação de professores da ESELx e (2) subjetivas - conhecimento de alguma marca de profissionalidade, identificação feita com base no conhecimento pessoal ou acompanhamento dos percursos destas pessoas, tanto em situações de formação informais, como em situações formais; ligação que mantiveram à ESE: colaborações pontuais; cooperação em estágios; participação em projetos de formação contínua; percurso académico relevante após a saída da ESE. Foram excluídos os diplomados que exercem ou tenham exercido funções docentes na ESE.

Considerámos, assim, na seleção dos entrevistados marcas relevantes das suas trajetórias profissionais das quais destacamos: o interesse no aprofundamento e atualização das práticas de ensino (trabalho com as crianças) reconhecido pelos pares e com eventual divulgação em espaços públicos e/ou em publicações da especialidade

reconhecidas; o envolvimento em cargos da gestão administrativa ou pedagógica nas escolas, por eleição ou por indicação de outros; o investimento na sua formação académica; lideranças ou envolvimento em projetos sociais e/ou educativos e ainda a participação/colaborações com organizações nacionais ou estrangeiras.

Logo na fase inicial do projeto foram identificados mais de vinte diplomados que poderiam ser convidados como informantes privilegiados deste projeto. Até ao momento realizámos treze entrevistas e estão agendadas outra série, tendo os convites já sido feitos com o mesmo objetivo.

O guião das entrevistas foi construído tendo em conta algumas categorias pré-definidas de acordo com os objetivos da investigação e o enquadramento teórico em que esta se inscreve. Quanto às questões integrantes no guião da entrevista, houve a preocupação de as formular de modo a proporcionar descrições interessantes das vivências dos entrevistados, capazes de recolher memórias e reflexões e, quem sabe, até provocadoras de novas reflexões.

Todas as entrevistas foram realizadas no espaço da ESELx. Os entrevistados foram convidados a estar presentes através de um telefonema ou uma mensagem de *email*, recebendo, neste caso, um pequeno texto explicativo da razão do convite. Todas as entrevistas duraram pelo menos uma hora e, em alguns casos, hora e meia. As entrevistas foram gravadas em áudio, mas no fim de todas elas a conversa prolongou-se depois para aspetos mais pessoais, já sem o gravador ligado. Algumas vezes o gravador voltou a ser ligado e em muitos casos percebemos que muito tinha ficado por dizer.

Desde o início deste trabalho, estivemos conscientes dos efeitos de contaminação que este estudo acarretava e, portanto, da necessidade de salvaguardar a dimensão ética desta investigação. De facto, as pessoas foram escolhidas com base no conhecimento pessoal das suas práticas, nós próprias, sobretudo dois membros da equipa, fomos suas professoras e, por isso, temos as nossas próprias memórias do seu percurso de formação inicial. Esta duplicidade de papéis durante a realização da entrevista — as professoras e as investigadoras — forçou-nos a criar um distanciamento entre este duplo papel, pertencendo as primeiras ao mundo observado e as segundas ao mundo da investigação. De facto, enquanto professoras da instituição de formação destes diplomados, não estamos totalmente descomprometidas com este trabalho, de certa forma ele representa também a *história* da instituição a que pertencemos e o reconhecimento social da nossa função de formadoras. Como nos adverte Costa (1990, p.135), na pesquisa social muitas vezes o investigador torna-se interferente, o que segundo o autor não é *“simplesmente um obstáculo ao conhecimento sociológico, mas também um veículo desse conhecimento”*. A questão não está em tentar evitar esta interferência, mas sim, tê-la em consideração, controlá-la e objetivá-la tanto quanto

possível. Por esta razão optámos por uma dupla ou tripla presença na realização das entrevistas, só duas das entrevistas foram realizadas por apenas uma das investigadoras.

Do ponto de vista do clima criado na entrevista, importa ressaltar que foi sempre muito caloroso e por isso facilitador da fluência. O guião estabelecido funcionou sempre como *guião*, com ligeiras adaptações relativamente ao perfil e/ou à história pessoal do entrevistado. Uma orientação uniforme que não tivesse em conta este aspeto poderia empobrecer os relatos ou mesmo torná-los desinteressante. Como afirma Pedrosa (2004), *“nenhuma conversa segue a cronologia das frases ditas, a não ser que não se queira saber nada sobre a pessoa de quem falamos”*. Esta foi uma preocupação presente em todas as entrevistas. Criar um contexto favorável à recapitulação de todo um percurso profissional, em alguns casos com mais de dez anos, e alimentar o mais possível esse pescar de memórias, procurando não influenciar o entrevistado.

A realização destas entrevistas constituiu um prazer enorme. À medida que íamos avançando no processo, aumentava o interesse e o gosto por fazê-las. A ideia inicial da investigação, que sempre nos tinha parecido promissora, ia-se revelando cada vez mais rica e estimulante. Fazer uma nova entrevista passou a ser quase um acontecimento. Por um lado, era o gosto de reencontrar alguém de quem gostávamos, de o trazer de novo à sua escola de formação e de ouvir *as suas histórias* profissionais. Por outro, o desafio de descobrir novas ideias nessas histórias, de identificar ligações entre elas, de confirmar aspetos comuns com as outras histórias anteriores, de identificar padrões. Também fomos percebendo o gosto dos entrevistados por estes momentos de recordação, mas também de reflexão. O prazer de voltarem à ESELx, onde todas as entrevistas foram feitas. E também o secreto desejo de alguns de voltar mais vezes, de poderem estar mais presentes na vida da instituição. Parece-nos que a expressão formulada por alguns *“Venho cá quando quiserem”* denota esse desejo.

Em todas as entrevistas fomos descobrindo a ligação que estes professores tinham à ESELx. Para alguns essa ligação tinha determinado a vinda, para fazer mestrados ou para participar em outro tipo de realizações. Para outros, a ligação estava patente na valorização da sua formação nesta escola, na importância desta vivência na sua vida profissional.

O contexto em que as entrevistas realizadas se enquadram e a nossa profissão de formadores e atores sociais, com capacidade real de intervenção, permite-nos dar a estas entrevistas uma outra dimensão. Não as encaramos como uma mera recolha de informação. Reconhecemos-lhes contributos transformadores na medida em que provocaram reflexões significativas. Conversámos longas horas após as entrevistas e passámos a integrar exemplos decorrentes destas entrevistas em várias instâncias da

nossa ação profissional, muito para além desta investigação. Várias ideias foram surgindo após a convocação destes diplomados. De certa forma reforçámos ou reestabelecemos uma ligação, e vamos com certeza voltar a convocar estes professores, porque percebemos que os laços destes profissionais à escola mãe podem ser reforçados e podem originar outro tipo de ligações. Por outro lado, as entrevistas permitiram identificar dimensões distintas entre estes profissionais, o que nos exigiu um aprofundamento teórico muito grande.

Todas as entrevistas foram transcritas com o apoio de um elemento exterior à equipa e ao ritmo com que eram realizadas. Deste modo pudemos todas ter conhecimento de todas as entrevistas e ir analisando-as à medida que avançávamos no processo de pesquisa e fundamentação teóricos.

4. Os dados recolhidos — análise das entrevistas

4.1. As trajetórias objetivas

Como dissemos anteriormente, o conhecimento parcial que possuíamos dos percursos profissionais de alguns diplomados da ESELx e que considerávamos relevante foi uma das motivações principais deste estudo. Contudo, as entrevistas realizadas permitem-nos agora ter uma ideia muito mais abrangente destas *trajetórias*, evidenciando os aspetos que consideramos relevantes para a compreensão das suas *trajetórias subjetivas*.

Analisando toda a informação recolhida, organizámo-la em subcategorias que destacamos: curso no qual foi obtido o diploma profissional; situação profissional em 2013; graus académicos; escolas ou ciclos em que trabalhou; cargos ocupados; formação contínua realizada; colaboração com a ESSE; intervenção na comunidade sócio profissional; visibilidade no espaço educativo alargado. Nestas importa clarificar o que contemplam. A frequência de ações de formação contínua inclui ações formais e ações informais. A colaboração com a ESE refere-se à colaboração como cooperante dos estágios. A intervenção na comunidade sócio profissional inclui a colaboração em associações profissionais ou outras organizações que intervêm na educação formal ou não formal, a participação em projetos, ligados à educação ou não, a atividade como pais em espaços escolares e a participação comunitária. Por visibilidade no espaço educativo alargado, entendemos a participação em encontros, nacionais ou internacionais, a apresentação de comunicações e a produção escrita publicada.

Esta categorização corresponde ao tratamento de toda a informação recolhida até ao momento, nem todos os entrevistados revelam evidências em todas as categorias, havendo aspetos que estão mais presentes e com uma incidência mais forte em alguns

do que em outros dos diplomados. Em alguns casos, para a mesma categoria são revelados vários aspetos de atuação.

Consideramos que esta forma de organização nos permite reforçar a ideia inicial que tínhamos relativamente à relevância dos seus percursos profissionais e, ao mesmo tempo, contribui para a análise e compreensão das suas *trajetórias subjetivas*. Em paralelo, a análise da categorização efetuada permite-nos também a clarificação do próprio conceito de trajetória individual, contemplando as dimensões objetiva e subjetiva propostas por Dubar e Demazière.

4.2. *Trajetoórias subjetivas*

Relativamente à dimensão subjetiva das trajetórias profissionais, a análise de conteúdo das treze entrevistas realizadas até ao momento induz uma organização possível da informação em quatro grandes categorias: *princípios e fundamentos da ação prática*; *relações com o desenvolvimento profissional*; *imagens e projeções do professor na atualidade*; *referências e memórias da formação inicial*. A primeira engloba informação que nos remete para os princípios que orientam a ação prática destes profissionais: as suas con ce  es de ensino e de aprendizagem, o respeito pelos valores de inclusão, a promoção da cidadania democrática, a aprendizagem em cooperação, o desenvolvimento da autonomia e a valorização dos contextos e das comunidades locais como pontos de partida para uma escola aberta e participada. Na categoria de *relações com o desenvolvimento* profissional, inclui-se a informação que d  conta das atitudes face aos modos como encaram a formação profissional cont nu a. Tornam-se aqui evidentes as preocupações de que a atividade prática de um professor exige processos de aprendizagem permanente e contextualizada a necessidades sentidas, quer ela seja organizada de modo informal no interior das escolas em que trabalham, quer em associações socioprofissionais, quer ainda recorrendo a instituições acad micas que certifiquem com diplomas essa formação. Na terceira categoria, que designamos por *imagens e projeções do professor na atualidade* emerge a informação que d  conta dos modos como estes profissionais encaram o papel e a função da escola na atualidade e os grandes desafios que hoje se colocam aos professores. Por último, em *referências e memórias da formação inicial* ressaltam o significado e o sentido que representou para cada um este tempo e espaço de formação. Sob a forma de memórias, estão presentes no discurso espontâneo dos entrevistados, sem reservas, os pontos fortes da sua formação inicial, mas também as críticas, sugestões de melhoria dos planos de estudo e até ideias para futuras colaborações.

4.3. A voz dos professores — marcas e memórias da formação inicial

É sobre a última grande categoria identificada que iremos tecer algumas considerações. Na qualidade de formadores da ESELx, elas apontam e contribuem para uma reflexão sobre as intencionalidades e os processos de trabalho que orientam a formação que realizamos.

Assim, um dos grandes pontos fortes que se destacam no discurso destes professores, sob a forma de memórias, mas que o tempo amadureceu e tornou referência é a tomada de consciência das capacidades transversais que foram sendo desenvolvidas durante o tempo e o espaço da formação inicial. É assim que se tornam evidentes a presença de capacidades reflexivas, de espírito crítico, de abertura, de autonomia na tomada de decisões fundamentadas na profissão. É clara a rejeição de uma aprendizagem da profissão como se de um receituário técnico se tratasse, da importância da coerência dos processos vividos com as finalidades.

Vejamos, a título de exemplo, o modo como estas ideias transparecem nos discursos:

“(...) acho que a ESE acima de tudo deu-me essa visão mais abrangente da maneira de estar na profissão, mas também me deu espaços aqui para pensar sobre qual era o caminho que eu queria seguir como professor” (...) (AA).

“Acho que [A ESE] me preparou com segurança porque me deu a mim, como pessoa, a capacidade de procurar quando eu sentia dificuldades...” (H).

“(...) a formação tem um papel preponderante ao dizer que o seu papel é formar pessoas reflexivas, pessoas boas comunicadoras, pessoas que saibam liderar processos, ou pessoas que saibam seguir referências (...) isso tem que ser explícito na formação ...”. A mim foi preciso ser-me dito isso formalmente...” (A).

Outro aspeto igualmente referido pela maioria dos entrevistados é a relação educativa estabelecida entre formadores e formandos e do modo como esta relação isomórfica contribuiu para o desenvolvimento pessoal e depois revela pertinente na profissão.

“(...) houve aqui pessoas que me marcaram positivamente a nível de atitudes, da atitude de criar relação (...) como aluno-professor, acho que isso foi muito positivo (...) Acho que foi assim das coisas melhores que levei daqui para a prática, foi isso, foi a relação, foi muita coerência ao nível da prática, das cadeiras ligadas à pedagogia, à prática, aos estágios.(...)”. (F).

“Eu acho que minha formação pessoal (...) tem também muito a ver com o que aprendi aqui, de facto isso não tem a ver só com a parte do conhecimento ligado à parte académica (...) tem a ver também com a parte das relações (...) e essa construção foi feita à medida que os anos foram passando e deve ter a ver, provavelmente, com os professores que estiveram envolvidos (...) consigo ver

agora com algum distanciamento, que foram um pilar muito importante para o meu desenvolvimento profissional.” (H).

“(...) O que é importante, e eu acho que isso fizeram aqui comigo, é preparar o professor para estar disponível para aprender com os seus alunos”. (A).

Mas se estes exemplos de pontos fortes, como grandes aprendizagens marcam o discurso na generalidade dos nossos entrevistados, a instituição ESELx e os formadores não estão isentos de críticas, também reveladoras dos modos como, ao longo dos anos, nos posicionámos face às intencionalidades da formação, às dificuldades e constrangimentos conjunturais que marcaram este percurso, às incoerências e contradições vividas. Mas também estes pontos fracos, que agora à distância emergem, são sinais das preocupações e da nossa procura de soluções organizativas para a concretização de uma formação coerente com os princípios que defendemos.

Os próximos excertos discursivos documentam dificuldades, constrangimentos e contradições das situações de estágio, incoerências dos discursos dos professores *entre o que se diz que se deve fazer e o que realmente se faz*, da descoberta dos sentidos e das intencionalidades da formação.

“(...) os estágios e os cooperantes não terem nada a ver com esse caminho (...) nós estamos a ser avaliados (...) precisamos corresponder àquilo que a ESE pretende (...) por outro lado temos a cooperante, com quem nós estamos todos os dias, com quem nós temos de ter uma relação minimamente cordial e saudável, e que quer um caminho completamente diferente (...) que nos pressiona, depois diz, não, nada disto, isto é só teoria, isto é agora porque estão no estágio, esqueçam isso (...)”(AA).

“(...) fazíamos muitas vezes uma crítica aos professores aqui da ESE, (...) falavam e abordavam muitos conteúdos de várias cadeiras, que apontavam para maneiras inovadoras e ativas de preparar as aulas, de mobilizar as atitudes, etc., mas, depois, os próprios professores não conseguiam organizar a própria aula, de acordo com esses princípios que nos queriam inculcar ...”(F).

(...) “mas depois, no final do curso, no 4º ano, (...) senti mesmo, pela primeira vez os professores a quererem realmente dar o exemplo daquilo que falavam, em termos de trabalho cooperativo e de interdisciplinaridade ao fazerem uma equipa de tutoria ... nesse ano, por ter havido este tipo de coordenação, de articulação entre os professores, lembro-me de dizer: “pelo menos há aqui uma tentativa de pôr em prática aquilo que querem que nós ponhamos em prática no futuro.”(F).

5. Conclusão

Da análise das entrevistas realizadas e de acordo com as opções metodológicas que orientam este estudo, é possível concluir que as trajetórias objetivas e as trajetórias subjetivas se entrecruzam e se influenciam mutuamente. Em rigor, os percursos profissionais destes professores não podem ser analisados linearmente, nem se iniciam com a entrada na formação inicial. Eles são influenciados por trajetórias anteriores à sua entrada na ESELx, nomeadamente as razões e motivações que determinaram a escolha da profissão de professor, experiências escolares anteriores, experiências de vida, etc. que conferem disponibilidades diferenciadas perante a formação, fazendo com que ao longo de quatro anos se focalizem em interesses distintos, atribuam às suas experiências significados diferentes e privilegiem respostas diferenciadas. Da mesma forma, também agora a sua profissionalidade docente é reveladora do cruzamento de todas estas influências e dos modos como se orientam *trajetórias objetivas* que, por sua vez, determinam e dão sentido a *trajetórias subjetivas*, num processo evolutivo de convergência destas duas dimensões. Como bem refere, Sacristán, (1991, p. 74)

“A competência docente não é tanto uma técnica composta por uma série de destrezas baseadas em conhecimentos concretos ou na experiência, nem uma simples descoberta pessoal. O professor não é um técnico nem um improvisador, mas um profissional que pode utilizar o seu conhecimento e a sua experiência para se desenvolver em contextos pedagógicos práticos preexistentes.”

Referências Bibliográficas

- Alves, N. (2007). *Inserção profissional e formas identitárias : percursos dos licenciados da Universidade de Lisboa*. Repositório da Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, - Teses de Doutoramento. Consultado em [junho 2013] <http://hdl.handle.net/10451/3162>.
- Canário, R. (1992). O estabelecimento de ensino no contexto local. Canário, R. (org.). *Inovação e Projeto Educativo de Escola*. Lisboa: Educa, 57-85.
- Costa, A.F. (1990). A pesquisa de terreno em Sociologia. Santos Silva, A. Madureira Pinto, J. (orgs). *Metodologia das Ciências Sociais*. Lisboa: Edições Afrontamento, 129-148.
- Demazière, D. (2011). L’entretien biographique et la saisie des interactions avec autrui. *Recherches Qualitatives*, 30(1), 61-83. Consultado em [junho 2013]

<http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>.

Dubar, C. (1988). Trajetórias sociais e formas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos. *Educação & Sociedade*, 19(62). <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73301998000100002>.

Dubar, C. (1991). *La Socialisation – Constrution des identités sociales et professionnelles*. Paris: Armand Colin.

Dubar, C. (2012). A construção de si pela atividade de trabalho: A socialização Profissional. *Cadernos de Pesquisa*, 42(146), 351-367.

Jonnaert, Ph. e Vander Borgh, C. (2002). *Criar Condições para Aprender – o socioconstrutivismo na formação do professor*. S. Paulo: Artmed Editores.

Kemmis, Stephen & Smith, Tracey J. (2008). *Personal Praxis*. Stephen Kemmis & Tracey J. Smith (Eds). *Enabling praxis: Challenges for education*. 15-35. Rotterdam: Sense Publishers.

Nóvoa, A. (2009). *Professores Imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa.

Pedrosa, Inês (2004). *Anos Luz*. Lisboa: Dom Quixote.

Perrenoud, Ph. (1999). *Dix nouvelles competences pour enseigner*. Paris: ESF éditeur.

Poirier, J. ; Clapier-Valladon, S.; Raybaut, P. (1995). *Histórias de Vida – Teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.

Roldão, M. C. (2005) Profissionalidade docente em análise – Especificidades dos ensinos superior e não superior. *Nuances: estudos sobre educação – ano XI*, 12(13).

Roldão, M. C.(2007). "Formação de professores baseada na investigação e prática reflexiva" . Conferência proferida no âmbito Presidência do Conselho da União Europeia. Lisboa, 2007.

Roldão, M. C.(2007a). Função Docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 12(34), 94-103.

Sacristán, G. (1991). Consciência e Ação sobre a Prática como Libertação Profissional dos Professores. Nóvoa, A. (org). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 63-92.

Shulman, L. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.

Silva, S. P. (2007). Sem-abrigo: métodos de produção de narrativas biográficas. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 2, 69-82. Consultado em [Junho2013] em <http://sisifo.fpce.ul.pt>.

Une évaluation au service des apprenants, de leurs projets et de la société entière

Alain Brouté

Université Autonome de Madrid

alain.broute@uam.es

Résumé

Lorsque nous parlons d'évaluation aujourd'hui, la tendance générale est à opposer savoirs (connaissances) et savoir faire (compétences). Or, depuis plus de quinze ans, nous sommes exposés à de nombreuses interprétations contradictoires des nécessités de l'économie de marché. D'une telle constatation, il en résulte que la focalisation des recherches autour de la dichotomie « savoirs / savoir faire » ou « connaissances / compétences » ne semble pas justifiée. C'est ainsi qu'on assiste à une survalorisation du cognitif qui priorise le résultat sur le processus. Par ailleurs, l'opposition entre savoirs et savoir faire n'a pas grand sens si nous pensons au caractère complémentaire et incontournable des deux composantes. Cela induit une focalisation superficielle sur un débat qui nous semble déjà dépassé. De plus, pourquoi se limiter à ces deux composantes lorsque nous savons que notre monde requiert chaque fois plus du non-cognitif. Face à de telles constatations, nous proposons d'opter délibérément pour une évaluation personnalisée au service d'un collectif, à travers laquelle le savoir-être est synonyme de centration sur l'apprenant, le savoir paraître permet d'évaluer la capacité d'identification et de distanciation (ou comment se mettre dans la peau de l'autre : sujet ou objet) et le savoir devenir permet aux formateurs le passage d'une dialectique « sujet/objet » à une trialectique « sujet / objet / projet ». Au niveau pratique, une telle approche priorise une évaluation multi-profils intégrant une évaluation formative et continue d'un côté, un test des connaissances et des compétences comme évaluation normative de l'autre et, enfin, un projet personnalisé pour évaluer le savoir devenir.

Mots clés : évaluation, savoirs, compétences, non-cognitif, personnalisation, projet

Abstract

When we talk about evaluation today, the general trend is to oppose knowledge (knowledge) and know-how (skills). However, for over fifteen years, we are exposed to many contradictory interpretations of the requirements of the market economy. In

such a finding, it follows that the focus of research around the dichotomy of "knowledge / know-how" or "knowledge / skills" does not seem justified. Thus we are witnessing an overvaluation of cognitive that prioritizes the result of the process. Moreover, the opposition between knowledge and skills do not make much sense if we think about complementary and essential character of the two components. This induces a superficial focus on a debate that seems already outdated. Moreover, why limit yourself to these two components when we know that our world requires ever more non-cognitive. Faced with such findings, we propose to deliberately opt for a personalized assessment for a collective, through which knowledge is synonymous with being centration learner, knowledge seem possible to evaluate the ability of identification and distancing (or how to get into the skin of another, subject or object) and of becoming allows trainers passing a dialectic "subject / object" to a trialectic "subject / object / project". On a practical level, this approach prioritizes a multi-profile incorporating formative assessment and ongoing evaluation of a hand, a test of knowledge and skills as a normative assessment of the other, and finally a custom project to assess knowledge become.

Keywords: Evaluation, knowledge, skills, non-cognitive, customization, project

Introduction

Si certains chercheurs comme Bertemes posent la question de façon radicale : « A quoi sert l'école ? Est-ce qu'elle sert à préparer les élèves à répondre aux questions qu'on leur pose à l'école ou est-ce qu'elle sert à préparer à la vie et donc à des questions auxquelles on n'est pas préparé ? » (Bertemes, 2012), le grand débat qui agite la recherche en éducation et la recherche appliquée depuis au moins deux décennies est celui qui oppose une évaluation dite traditionnelle, en l'occurrence celle des acquis de savoirs, que certains veulent assimiler au développement d'une culture, et une évaluation de compétences ou savoir-faire qui prend le dessus aujourd'hui avec l'approche par compétences, et qui pour certains représente une reddition face au marché dominant et au pouvoir économique et financier.

Mais ce débat n'est-il pas un peu superficiel et ne nous éloigne-t-il pas du vrai débat ? On peut se le demander pour au moins deux raisons :

1. Pourquoi opposer deux types d'évaluation qui semblent incontournables pour une formation complète dans les apprentissages de tout acteur social en formation ? Savoirs et savoir faire, connaissances et compétences, sont en effet deux composantes vitales pour toute formation.
2. Ce dilemme ne masque-t-il pas un manque criant pour revaloriser d'autres savoirs ou compétences comme les savoir-être, savoir-paraitre et surtout les savoir-devenir qui devraient jouer aujourd'hui un rôle prépondérant dans la formation de tout acteur

social d'une économie de marché au sein de laquelle le non-cognitif prend chaque fois plus de place (développement personnel, capacité pour être autonome, capacité pour participer et s'intégrer dans un projet).

Aussi, dans un premier temps, nous évoquerons cette dichotomie « savoirs/compétences » pour mieux en dénoncer les limites par rapport au monde d'aujourd'hui. Dans un second temps, nous mettrons en avant l'importance de développer d'autres savoirs/compétences comme ceux mentionnés auparavant, pour finalement transmettre comment nous travaillons dans la pratique les savoir-être, savoir paraître et savoir devenir à travers trois grands types d'évaluations que nous développons dans nos formations à l'Université Autonome de Madrid en Espagne: évaluation continue et formative (savoir-être, savoirs, savoir-faire, savoir paraître), évaluation normative (savoirs, savoir faire) et projets (savoir devenir, savoir être, savoirs, savoir faire)

1. De l'interprétation contradictoire des nécessités de l'économie de marché ou la focalisation des recherches autour de la dichotomie « savoirs/savoir faire » ou « connaissances/compétences »

1.1. La survalorisation du cognitif priorise le résultat sur le processus

Pour nombre de chercheurs, l'économie de marché doit imposer ses critères et privilégier l'évaluation des acquis. De cette sorte, les résultats sont toujours prioritaires par rapport aux processus et les résultats attendus doivent toujours être obtenus rapidement. Une telle prise de position amène à ce que la plupart des systèmes scolaires soient régulés par une routine d'évaluations scolaires, sous forme d'items et de grilles de critères, qui assurent la permanence et la fiabilité statistique dont sont demandeurs les parties prenantes et les décideurs de l'éducation, en l'occurrence les autorités publiques, les parents d'élèves, les propres élèves et leurs professeurs.

Or, les tests passés par les élèves, qui portent la plupart du temps sur un petit nombre de compétences de base (expression écrite et mathématiques) ont pour fonction non pas d'évaluer les élèves, mais de mesurer la capacité des écoles, et parfois des enseignants, à remplir les objectifs de niveau et de progression qui leur ont été assignés. Des résultats dépendent le jeu des incitations, de telles incitations pouvant être des primes à la performance ou bien des sanctions, ces sanctions pouvant aller jusqu'à la fermeture de l'école (A. Vinokur, 2008)

Par ailleurs, la floraison des classements et des palmarès a tendance à créer une déviation, dans le sens où la plupart des institutions évaluées, attrapées dans un système comparatif brut, cherchent plus à imiter les leaders du palmarès qu'à améliorer leurs propres résultats. Ce phénomène de déviation a tendance à se répercuter à tous les niveaux des institutions scolaires et des différents acteurs qui y collaborent.

1.2. De la focalisation superficielle sur un débat déjà dépassé, en l'occurrence celui de l'opposition « savoirs / savoir-faire »

Sur le terrain, les savoirs imposés ne prennent peut-être plus autant le dessus aujourd'hui, mais l'approche par compétences ne résout en rien le fond de la question de l'évaluation, car de fait « l'approche par compétences permettrait d'insister sur la transformation en profondeur de l'organisation cognitive de l'élève, car il s'agit bien de voir comment le savoir est approprié et opérationnalisé dans des contextes variés, et non pas seulement répété ou restitué dans les mêmes conditions de son acquisition. » (Rey, Carette, Defrance et Kahn, 2006). Toutefois, la plupart des défenseurs de l'approche par compétences ont tendance à vouloir réduire le rôle de la culture de l'érudition et de l'acquisition des connaissances dans leur désir de privilégier la mise en action et la mise en réalisation en contextes diversifiés de connaissances, mettant en avant une opposition artificielle justifiant leurs théories.

C'est ainsi que, pour de nombreux chercheurs, la dialectique sujet apprenant-objet d'apprentissage formate l'ensemble des terrains et l'éducation doit choisir entre une évaluation au service de l'économie de marché, en l'occurrence celle de sociétés avides de compétences répondant à leurs besoins les plus impérieux en matière de marché du travail, ou une évaluation au service de l'éducation et de la formation culturelle des citoyens apprenants qui seraient liées à l'acquisition de connaissances. Dans le premier cas, il suffit alors de déterminer uniquement l'objet à évaluer et le *modus operandi* le plus efficace. Néanmoins, l'évolution du monde actuel en matière de formation et de développement professionnel, avec en toile de fond une globalisation chaque fois plus imposante, nous amène à interpellier et à questionner cette dichotomie que nous jugeons artificielle.

1.3. Pourquoi se limiter aux deux composantes du cognitif dans un monde qui requiert chaque fois plus du non-cognitif ?

Pour aborder la problématique que soulève la limitation de l'évaluation au cognitif, je me permettrai une longue citation de Hallak qui me semble résumer parfaitement la situation actuelle. « La certification des compétences par un système international constitue une véritable chance pour l'éducation si la course à l'excellence se traduit effectivement par une amélioration de la qualité de l'éducation et de la transparence dans l'évaluation des compétences. Cette amélioration ne pourra s'effectuer que si les compétences acquises au sein de l'école et des différentes formes d'éducation informelle répondent le plus exactement possible aux nécessités du marché. Or, les capacités nécessaires seront de plus en plus de l'ordre du non-cognitif (épanouissement personnel et autonomie, capacité de participation et d'intégration). Ce sont autant d'aptitudes qui sont difficilement quantifiables et standardisables. Il

faut donc chercher le moyen de standardiser et évaluer non seulement les compétences cognitives mais aussi celles qui ne le sont pas. L'échec dans cette mission risquerait d'entraîner deux conséquences : d'une part tout système de certification deviendrait inefficace, puisqu'il ne répondrait pas aux exigences du marché qui a besoin d'une source d'information sûre sur laquelle fonder les critères de recrutement ; d'autre part la réductionnisme du système d'évaluation des aptitudes a toutes les chances de se répercuter sur la qualité de l'éducation qui tendrait à limiter son action à l'apprentissage du savoir » (Hallak,1998). Et j'ajouterais seulement qu'il en est de même en ce qui concerne l'apprentissage des savoir faire.

De fait, les savoirs et les savoir faire ne sont plus les seules références : les savoir-être, qui intègrent les attitudes et les comportements, les savoir-être qui traitent de la capacité d'interprétation de rôles diversifiés ouvrant au développement social et socioprofessionnel et, surtout, les savoir devenir ou la capacité à se projeter en tant qu'individu apprenant dans une société et un monde professionnel, et à mettre en devenir les projets en question, doivent être présents au moins à la même hauteur que les savoirs et les savoir faire. De fait, le rôle important qu'ils jouent aujourd'hui dans les recrutements de l'économie de marché qui nous gouverne, ne peut être minoré.

2. Pourquoi opter pour une évaluation personnalisée au service d'un collectif ?

Sur le terrain des enseignements-apprentissages des langues sur lequel nous travaillons et, au vu des évolutions sociales et socioprofessionnelles des dernières années, les savoir-être, les savoir devenir et les savoir paraître sont devenus chaque fois plus déterminants, plus encore que les savoirs et les savoir faire, car ils jouent un rôle de valeur ajoutée incontournable. En effet, la plupart des institutions européennes et mondiales mettent en avant le rôle de la recherche et de l'innovation comme facteurs déterminants du développement des sociétés et des individus, mais oublient très souvent que cette recherche et cette capacité d'innovation passent par des compétences liées directement aux savoir-être, aux savoir paraître et aux savoir devenir. Or, ces trois piliers du développement suggèrent une évaluation qui ne soit plus normative et anonyme, mais bien personnalisée.

2.1. Le savoir-être ou la centration sur l'apprenant

Partir des acteurs en formation, c'est privilégier leurs représentations et favoriser la diversité et l'innovation. Cela nous oblige à regarder de près leurs biographies, leurs profils et leurs expériences.

Pour prendre un exemple, sur le terrain qui nous occupe plus particulièrement, celui de l'apprentissage des langues, ces dernières sont liées directement aux cultures et, dans ce domaine, les représentations jouent un rôle fondamental pour ce qui est de la construction des compétences, de telles compétences pouvant devenir, selon les

expériences, ou des freins ou des moteurs du développement dans les apprentissages (Brouté, 2011). Le savoir-être ou travail sur les représentations de chacun et de tous, et notamment l'étude des stéréotypes, de même que la prise en compte des attitudes et des comportements dans l'apprentissage, entre autres la participation, l'intégration au sein du groupe classe, la tolérance envers les autres, et l'ouverture à autrui dans sa différence, doivent être au cœur de ces apprentissages.

Toutefois, nous avons donc affaire à une composante difficilement quantifiable et cela peut représenter un obstacle insurmontable à l'heure d'évaluer les apprenants, mais nous savons que nous ne pouvons en faire l'économie et que, selon chaque terrain, des outils spécifiques peuvent être mis en place, de tels outils permettant une évaluation certes non scientifique, mais empirique et efficace, ce qui importe le plus dans le cas présent.

2.2. Le savoir paraître ou la capacité d'identification et de distanciation

Arriver à se mettre dans la peau de l'autre comporte plus d'un avantage en ce qui concerne la compréhension des êtres sur le terrain de l'apprentissage. Une telle compétence se développe grâce à l'interprétation de rôles divers et différents de soi, que ces rôles soient de l'ordre du sujet ou de l'objet.

Une fois mises à jour les représentations des acteurs en formation grâce au travail sur leur biographie et au diagnostic, les deux ayant la vertu de favoriser une prise de conscience, le travail doit se centrer sur l'évolution de l'apprenant ou sa capacité à évoluer en tant qu'acteur social et socioprofessionnel au sein d'une société changeante et multiple. Un tel développement met en relief l'importance de travailler et d'évaluer la capacité à interpréter des rôles différents de soi, de se mettre dans la peau de l'autre, non seulement l'autre en tant qu'acteur de la formation, mais aussi l'autre en tant qu'objet différent à traiter, notamment à travers un travail sur l'induction. Ce savoir paraître ou interprétation de rôle favorise le développement d'une capacité à se transposer dans l'autre, donc à faire des hypothèses, à induire des solutions (E. Goffman, Les cadres de l'expérience, 1974, 1991). Une telle compétence joue un rôle chaque fois plus important dans un monde où la recherche et l'innovation représentent des piliers incontournables du développement économique des sociétés.

2.3. Le savoir devenir ou le passage de la dialectique « sujet/objet » à la trialectique « sujet / objet / projet »

La trialectique sujet-objet-projet doit prendre le dessus par rapport à la dialectique sujet-objet qui domine les terrains de l'enseignement-apprentissage depuis plusieurs décennies. En effet, l'école doit être le reflet de la société, mais elle doit en être aussi l'espoir, l'espoir de millions d'apprenants, avec leurs biographies en devenir, et

surtout, avec leurs projets personnels qui restent la base inconsciente de tout projet d'apprentissage.

Pour revenir au terrain qui nous occupe plus particulièrement, en l'occurrence celui de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères, il faut souligner l'importance des relations dans les compétences interactionnelles, ces dernières illustrant des compétences majeures (Brouté, 2014). De là, la nécessité de la reconnaissance des personnes en tant que telles et en tant qu'individus développant un projet personnel de futur, sachant que chacun et chacune possède un profil différencié d'apprentissage. C'est ainsi que depuis quinze ans, sur le terrain précité, nous avons développé un système d'évaluation des compétences qui prend en compte tous les profils d'apprentissage. Grâce une combinaison actualisée en permanence d'évaluations formatives, continues et sommatives, au centre desquelles l'autoévaluation joue un rôle fondamental sans avoir recours à une quelconque démagogie, nous avons mis en place dans nos études un système qualitatif d'évaluation des étudiants que nous allons exposer plus en avant, en précisant l'approche et ses applications pratiques, tout en proposant plusieurs exemples et plusieurs cas particuliers.

3. Comment nous avons développé notre projet d'évaluation personnalisée au service de la société ?

En tenant compte des profils différenciés d'apprenants, nous avons opté pour trois grands types d'évaluation : une évaluation formative, qui se projette à travers une évaluation continue, une évaluation axée sur l'autonomie d'apprentissage à travers un projet personnalisé et une évaluation normative axée sur un contrôle de mémorisation et d'acquisition de connaissances et de savoir-faire ou compétences.

3.1. Le projet formatif

Le projet formatif doit prendre en compte la nécessité d'un suivi continu de l'apprentissage, ce qui revient à dire que l'évaluation en question doit se vivre réellement au quotidien. Concrètement, cela suppose une évaluation de toutes les activités réalisées en assistance, donc en classe, en l'occurrence les travaux réalisés au niveau individuel et en groupes, les interventions orales ou écrites de chaque apprenant, et bien sûr la participation aux activités, sans sous-estimer la coopération avec les pairs lors des activités qui se développent en groupes. Mais il ne faut pas oublier non plus de prendre en considération tout ce qui doit être développé en autonomie comme les travaux chez soi ou encore toutes les activités pratiques qui requièrent une réalisation à l'extérieur du cadre de la classe. Une telle évaluation se penche prioritairement sur les aspects formatifs développés de façon continue. Elle représente la véritable priorité, car ce type d'évaluation reconnaît l'engagement dans la formation, un tel engagement étant le requis de base de toute formation, cette

notion d'engagement étant prise au sens que l'entend E. Goffman (Goffman, 1974, 1991).

En ce qui concerne notre terrain, nous avons opté pour un système de reconnaissance à partir de points accordés en fonction du travail réalisé. Pour prendre un exemple, à chaque séance de cours, la moitié des points concernent l'action en elle-même ou le fait de réaliser l'activité demandée, l'autre moitié représentant la valeur ajoutée à travers laquelle la participation et la coopération sont fondamentales. Sur l'ensemble du cours, nous calculons le nombre de points moyen par séance pouvant traduire un engagement moyen dans la formation. Le calcul de l'évaluation se fait sur cette base.

Par ailleurs, il faut ajouter que tout travail réalisé en classe peut trouver une compensation à travers les mêmes travaux effectués à l'extérieur ou d'autres travaux ayant une valeur similaire. Dans le contexte universitaire, un tel principe de base est vital pour certains étudiants ayant l'obligation de travailler en parallèle de leurs études.

3.2. Le test des connaissances et savoir-faire

Ce test permet de jauger non seulement la mémorisation et l'acquisition de savoirs et savoir-faire, mais également la capacité du rendu ponctuel en temps limité. En effet, si certains de nos collègues ou chercheurs en éducation prônent l'abandon de toute évaluation sommative, nous considérons pour notre part qu'un tel abandon peut créer un handicap pour l'apprenant dans la mesure où le rendu en temps ponctuel reste un des requis principaux de la plupart des terrains socioprofessionnels. Par ailleurs, il ne faut pas oublier qu'un grand nombre d'acteurs ont été formés sur les bases d'une telle évaluation, forgeant ainsi leur identité et leur profil d'apprenant. Tout miser sur l'autonomie de l'apprenant pour des acteurs qui n'ont jamais été préparés à une telle autonomie peut conduire ces derniers à un échec fracassant. En effet, l'autonomie d'apprentissage, comme toute stratégie de conquête de la connaissance et de la compétence, requiert son propre apprentissage, ses habiletés et ses habitudes. Au-delà d'un tel constat, il faut mettre aussi en avant que l'exercice mnémotechnique représente un axe de travail fondamental dans tout apprentissage et que refuser de le soumettre à toute évaluation perd en grande partie de son sens.

Concrètement, pour nous et sur le terrain qui nous occupe, il s'agit de vérifier certains acquis incontournables tels que les contenus linguistiques pour ne citer que ces derniers. Dans ce contexte, il s'agit de soumettre à évaluation le passage de l'apprentissage à l'acquisition, en l'occurrence la capacité pour répondre spontanément à une sollicitation de savoirs et de savoir-faire quelle qu'elle soit, et ce dans des contextes différents. Dans ce cadre, la notation relève de l'évaluation sommative et prend la forme d'une reconnaissance de l'importance relative de chacun des contenus mis en jeu dans une telle évaluation.

3.3. Le projet

Dans la compétition mondiale de l' "économie de la connaissance", les produits stratégiques sont désormais moins ceux de l'enseignement que de la recherche développement (Vinokur, 2008).

Le projet en tant que tel est la grande référence de l'apprentissage en termes d'autonomie et d'autoévaluation. L'acteur en formation y développe des compétences de clarté dans le jugement, de précision dans la problématique recherchée, de ténacité dans la recherche même des informations, de capacités d'expression pour transmettre le projet et les voies explorées ainsi que les éventuelles pistes à approfondir dans le futur.

“On s'accorde souvent sur l'idée que l'élève compétent est celui qui est capable de résoudre des tâches complexes et inédites qui demandent le choix et la combinaison de procédures apprises » (Carette, 2009). De tels propos nous ont amené à faire le choix d'une démarche rigoureuse d'évaluation des compétences, ces dernières nécessitant de mettre l'élève face à une situation complexe et inédite, ce qui pose un problème en termes de contrat didactique : la plupart des élèves comme des enseignants estiment logiquement que l'évaluation porte sur des connaissances et des compétences qu'on a enseignées, or la situation d'évaluation de la compétence ne peut faire que difficilement l'objet d'un enseignement préalable (Kahn, 2012), sauf si on a les moyens de tester les capacités en jeu dans un contexte réellement socioprofessionnel.

Or, il faut être très attentif, car « ce qui est en jeu n'est (donc) pas de confronter l'élève à des opérations « infaisables » ou trop compliquées pour son niveau, mais lui faire mettre en jeu une articulation différente d'opérations déjà connues ou réalisées » (Gérard, 2008), comme lors de la présentation de son projet en public. En effet, si l'autonomie de l'apprenant doit être totale en ce qui concerne le choix du sujet et de la problématique traitée, la recherche et le travail continu requis, doivent être accompagnés de manière permanente, jusque dans les moindres détails. Une autre approche serait irresponsable.

De cette sorte, les rendez-vous avec les équipes en projet (un, deux ou trois élèves) sont constamment présents, que ce soit à la demande de l'enseignant ou des apprenants. Quant à la phase de diffusion ou compte-rendu du projet en question, elle se conclut de manière incontournable par une présentation orale en public, à travers laquelle il n'est pas tant question de montrer des résultats que d'échanger un questionnement, un processus, une recherche et des pistes de réflexion qui pourront conduire éventuellement dans le futur à un travail de recherche aux aspects plus scientifiques ou, pourquoi pas, à une réalisation prenant la forme d'une production faisant sur le marché socioprofessionnel. L'évaluation se base alors plus sur la capacité

à parler du projet et de la démarche qui l'accompagne plutôt que d'un rendu éventuel. Le projet est synonyme de projection, de prise de conscience des enjeux personnels face à un apprentissage, de l'accomplissement d'un savoir devenir vital pour chaque acteur apprenant. Les critères sur lesquels nous nous basons alors se reflètent sur la fiche que nous avons transcrite en annexe (cf. annexe p. 10) et qui, logiquement, illustrent non seulement des contenus abordés, mais également une compétence à communiquer un thème, une problématique et une recherche, une telle communication se révélant d'autant plus efficace que l'apprenant s'est engagé et s'est centré sur le projet en question.

Conclusion

Au-delà de la particularité des différentes évaluations mises en avant, la question de l'importance relative de chacune dans le poids global de l'ensemble évaluatif, est décisive et ne peut être prise à la légère. De fait, si nous avons fait le choix d'une évaluation fidèle à la variation des profils d'apprentissage, afin de permettre aux acteurs de donner leur pleine mesure et d'être évalués d'une manière complète et pertinente pour leur futur socioprofessionnel, nous ne pouvons oublier complètement quel est l'objectif et la priorité définitifs de la formation et de son évaluation. En effet, comme nous l'avons souligné au début de cet article, l'objectif majeur de toute formation et de son évaluation doit être la personnalisation de cette formation, afin d'atteindre une autonomie d'action et de développement chaque fois plus ample au niveau de chacun des apprenants. Ainsi donc, l'évaluation du projet doit prendre plus d'importance au fur et à mesure du processus d'apprentissage, tout en tenant compte que le requis de l'autonomie ne peut être le même au début et à la fin de cet apprentissage, dans la mesure où, précisément, les apprenants se forment progressivement à cette autonomie. Concrètement, pour prendre en compte tous ces différents paramètres, nous avons opté sur notre terrain à la distribution suivante : pour ce qui est du premier cours, évaluation formative et projet représentent 30% de l'évaluation totale et l'évaluation normative 40%. Lors du deuxième cours, le projet passe à 40%, alors que l'évaluation sommative se réduit à 30%. Enfin, le dernier et troisième cours voit le projet représenter 50% de l'évaluation finale, alors que l'évaluation sommative se réduit à 20%. Comme on peut le constater, l'évaluation continue ou formative se maintient à 30% tout au long du processus de formation.

Les choix que nous avons effectués en matière d'évaluation donnent des résultats plus que probants et nous sommes convaincus de leur pertinence sur d'autres terrains et pour d'autres publics, ce qui nous amène à encourager de nombreux formateurs à travailler dans un sens proche du nôtre. La centration sur l'apprenant n'écarte en rien la prise en compte du réel grâce à une volonté affichée en permanence d'un dépassement des activités transformées ou activités simulant la réalité (exercices,

tests divers...), pour s'ouvrir chaque fois plus au réel ou à la vie sociale. Une telle exigence doit aussi nous amener à être attentifs en permanence quant aux évolutions des requis sur les marchés socioprofessionnels et pour ce qui est de la formation, une telle exigence se traduisant alors en de constantes actualisations, rapides, efficaces et susceptibles de provoquer un engagement absolu des apprenants.

Bibliographie

Bertemes J. (2012). L'approche par compétences au Luxembourg. In Villeneuve Jean-Luc (dir.). *Le socle commun en France et ailleurs*. Paris: Le Manuscrit.

Brouté A., (2011). Pour une didactique des représentations favorisant le développement des compétences interculturelles et inter-langagières dans l'apprentissage de l'autre langue-culture. *Classes de langue et culture(s):vers l'Interculturalité ? Sous la direction de H. de Fontenay* (pp. 109-123), D. Groux et G. Leidelinger. Ed. L'Harmattan. Paris.

Brouté, A. (2014). Professionnalisation et évaluation des compétences en interaction orale dans l'apprentissage des langues (294 p.), In *Cultures de l'évaluation et dérives évaluatives*, dir. P. Maubant, D. Groux et L. Roger. Ed. L'harmattan. Paris.


Carette, V. (2009). Et si on évaluait des compétences en classe ? A la recherche du «cadrage instruit ». In Mottier Lopez Lucie & Crahay Marcel (dir.). *Évaluations en tension*. Bruxelles: De Boeck.

Gérard, F.-M. (2008). La complexité d'une évaluation des compétences à travers des situations complexes. In Ettayebi Moussadak, Opertti Renato & Jonnaert Philippe (dir.). *Loculaire*. Paris : L'Harmattan.

Goffman, E. (1974, 1991). *Les cadres de l'expérience*. (Trad. Isaac Joseph). Ed. de Minuit. Paris.

Hallack, J. (1998). Education et globalisation, *Contributions*, 26.

Kahn, S. (2012). Intentions des politiques et réalités du terrain en Belgique. In J.-L. Villeneuve (dir.), *Le socle commun en France et ailleurs*. Paris: Le Manuscrit.



Rey, B., Carette, V., Defrance, A. & Kahn, S. (2006). *Les compétences à l'école. Apprentissage et évaluation*. Bruxelles : De Boeck.

Romainville, M. (2002). *L'évaluation des acquis des étudiants dans l'enseignement universitaire*. Rapport établi à la demande du Haut Conseil de l'Evaluation de l'Ecole. Paris.

Vinokur (2008): Les nouveaux enjeux de la mesure de la qualité en éducation. *Revue inDIRECT*, Bruxelles, 12 (Disponible en: <<http://foreduc.u-paris10.fr>>. Acceso en: dic. 2010).