

## Alguns Aspectos das Concepções e Práticas Avaliativas dos Professores de uma Escola do 2.º Ciclo do Ensino Básico

Rosa Serradas Duarte\*

### *Ponto prévio*

Foi-me pedida uma comunicação sobre a investigação que desenvolvi sobre avaliação e que fundamentou a minha dissertação de mestrado em Ciências da Educação na Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação da Universidade de Lisboa.

Tentarei responder ao pedido que foi feito e apresentar de uma forma tão fiel quanto possível o estudo desenvolvido.

### *Aspectos gerais da avaliação*

A avaliação é, provavelmente, a prática pedagógica que para a maioria dos professores levanta mais reservas.

Não obstante as inúmeras investigações efectuadas nos últimos anos sobre a avaliação e sobre o seu papel no ensino/aprendizagem, o facto é que a avaliação continua a ser um «tabú» em muitas das escolas e que os professores ainda se colocam na defensiva ao pensarem em «avaliação», sentindo-a estranha ao esquema natural de todo o processo de ensino.

A imagem externa de uma escola é muitas vezes dada pelos resultados escolares aí produzidos e, portanto, «é compreensível a tendência das instituições educativas para serem defensivas e se sentirem facilmente ameaçadas. Elas estão constantemente sob vigilância do público

---

\* Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Luís de Camões.  
Boletim SPEF, n.º 10/11 Verão/Outono de 1994, pp. 79-109.

e, assim, a sua vulnerabilidade à crítica resulta muitas vezes num escudo previsível de auto protecção e justificação, mesmo por parte de educadores mais flexíveis» (Jonh Hayman Jr, 1979 p. 20). A «nota» é muitas vezes o único meio que a escola tem de comunicar o seu trabalho ao exterior (M. Claire Dauvisis in *Les Évaluations*).

O acto de avaliar, porque permite confrontar um resultado com um objectivo, está indissociavelmente inscrito no processo ensino/aprendizagem.

A classificação dos tipos de avaliação existentes pode ser diversa, mas a mais comumente aceite é a de Bloom que distingue três tipos ou categorias de avaliação:

*Avaliação diagnóstica* — usada quando se põe o problema de saber se um sujeito possui as capacidades necessárias para uma certa aprendizagem (Noizet e Caverni, 1985).

*Avaliação formativa* — usada no decurso de uma aprendizagem pretendendo dar indícios sobre o posicionamento do aluno face a essa aprendizagem e propor soluções através da identificação das dificuldades.

Esta categoria é, ou devia ser, por excelência a avaliação pedagógica e tem uma dupla função: dar ao aluno indicadores precisos sobre as suas aprendizagens; dar aos professores indicadores sobre como decorre o seu plano pedagógico e quais os obstáculos que se lhe levantam. Obviamente a avaliação formativa não pode servir para seriar os alunos. A avaliação formativa tem por função homogeneizar.

*Avaliação sumativa* — Surge no final de uma unidade de aprendizagem e pretende fazer um balanço. Esta avaliação presta-se à classificação e tem por função diferenciar. Para Bloom *et al* (1983), a função da avaliação sumativa é a atribuição de notas, ou seja a classificação.

Os diversos tipos de avaliação intervêm em momentos diferentes do processo ensino/aprendizagem e têm objectivos/funções diferentes.

No entanto, se do ponto de vista teórico parece ser simples o seccionamento da avaliação, no aspecto prático esta situação não se verifica. Utilizando a linguagem de Noizet e Caverni (1985), a contaminação dos diversos tipos de avaliação é constante. As notações inscritas a um teste formativo são quase sempre tomadas num sentido de balanço e, portanto, numa acepção sumativa. Outro exemplo de contaminação é o encaminhamento dos alunos para áreas «mais nobres» ou «menos nobres», em função dos seus resultados escolares. Assistimos neste caso à função diagnóstico desempenhada pela avaliação sumativa.

Num sistema coerente, estes três tipos de avaliação são diferentes, devem permanecer destacados e cada um tem o seu momento próprio e a sua função, mas no nosso pensamento quase não é consentâneo considerar uma avaliação diferente da sumativa.

### *Avaliação/classificação*

A avaliação e a classificação são duas noções que frequentemente se confundem.

«Avaliar significa examinar o grau de adequação entre um conjunto de informações e um conjunto de critérios, adequados ao objectivo fixado, para tomar uma decisão» (De Ketele 1980, citado por Damas, M. J.; De Ketele, 1985).

«A classificação tem uma intenção selectiva e procede à seriação de alunos ao atribuir-lhes uma posição numa escala de valores» (Carrilho Ribeiro, 1989, p. 76).

A classificação reduz a avaliação a um símbolo numérico ou outro, atribuindo-lhe um lugar na escala.

Para haver classificação é necessário ter procedido a uma avaliação, mas um processo avaliativo não conduz necessariamente a uma classificação.

### *Os professores, os alunos, a avaliação*

O poder de julgar surge como uma peça fundamental de um sistema baseado na vigilância e na selecção (Postic, 1984).

O professor é detentor de um poder que, entre outros, lhe advém da possibilidade de julgar e usa-o com frequência.

Para os professores e para os alunos a avaliação é tida, em primeiro lugar, como avaliação sumativa. As outras formas de avaliação são pouco consentâneas com o pensamento dos docentes. Tal facto contamina a função da avaliação e mesmo a relação pedagógica (Noizet e Caverni, 1985).

Na escola tradicional a autoridade do docente vem-lhe, em grande parte, do seu papel de avaliador. O aluno vê sempre na avaliação uma forma de vir a ser sancionado e nunca uma forma de poder aprender melhor.

O professor valoriza ou despreza habitualmente os produtos dos alunos, e estes interiorizam através disso a imagem do seu saber, construindo uma imagem persistente das suas capacidades a partir das notas. Investigações recentes afirmaram a existência de uma correlação positiva, geralmente significativa, existente entre o auto-conceito e o rendimento escolar.

A maioria dos estudos sobre as relações entre o auto-conceito e o rendimento escolar não explica se este é a causa ou consequência daquele (Salvador, 1991). Purvey, citado por Salvador (1991) parece reflectir o sentir mais comum entre os autores, afirmando «A maior evidência de que dispomos diz-nos que há uma contínua interacção entre o auto-conceito e o rendimento escolar, influenciando-se mutuamente nos dois sentidos».

O conceito que o aluno tem de si mesmo condiciona toda a actividade escolar, esforço, expectativas, etc. Não sendo uma condição suficiente para o sucesso escolar, um auto-conceito positivo é no mínimo uma condição necessária.

Segundo Perrenoud (1990), na escola tudo se presta à avaliação; o professor avalia as práticas mais banais porque o seu hábito profissional o impele a considerar toda a prática como uma etapa para um maior domínio.

O professor está permanentemente a avaliar os seus alunos, quando corrige trabalhos, recebe pais, etc. Esta avaliação, por muito intuitiva que seja, está a confirmar/infirmar a imagem que o professor tem do aluno.

A avaliação informal participa da acção quotidiana do professor e inscreve-se na sua prática (Perrenoud, 1990).

A avaliação formal surge de forma organizada e pretende ser objectiva.

De qualquer modo, a avaliação formal/avaliação informal aproximam-se significativamente. Perrenoud (1990) afirma que a excelência que se julga no quotidiano não é fundamentalmente distante da que é objecto de avaliação formal.

Os critérios, para Perrenoud (1990) juízos de excelência, são fabricados segundo procedimentos relativamente estáveis, em parte codificados pela organização escolar, em parte pelo professor.

A avaliação está pois sujeita a factores individuais de acentuada relevância. Noizet e Caverni (1985) deram conta de investigações neste campo.

Estes autores confirmaram ainda que, contrariamente a perspectivas anteriores, que as divergências na avaliação não são todas de natureza aleatória, mas que nelas intervêm efeitos sistemáticos (sobrevalorização, subvalorização).

Ao avaliar o professor, compara o produto (trabalho escolar) com um modelo de referência inscrito na sua estrutura cognitiva. O modelo de referência é anterior ao acto de avaliar e modifica-se à medida que o trabalho se vai efectuando (Noizet e Caverni, 1985).

À luz destes princípios, parece tornar-se evidente e quase lógica a maneira como factores de diferenciação, por exemplo o sexo, ou de comportamentos dos alunos, por exemplo a indisciplina, induzem nos

professores comportamentos avaliativos diferentes, por via da alteração do modelo de referência.

Não há avaliação sem avaliador e avaliado e todo este processo se insere numa relação social. Por mais que os especialistas de avaliação queiram construir desta uma imagem abstracta e asséptica, a avaliação escolar tem de integrar os indivíduos, as organizações, os conflitos, as racionalidades contraditórias, o implícito e o não implícito.

«A avaliação é função da maneira como o avaliador se refere ou não às finalidades e aos objectivos, sendo possíveis quatro casos:

1. O avaliador não conhece as finalidades e não define os objectivos — A avaliação basear-se-á em teorias implícitas do avaliador das quais ele nem sempre tem consciência.
2. O avaliador tem em conta as finalidades mas não define objectivos — A avaliação será do domínio da intuição, não se baseará em situações delimitadas nem em critérios precisos. Permite um leque muito largo de situações de avaliação, em detrimento da sua validade e fiabilidade.
3. O avaliador define os seus objectivos sem ligação com as finalidades — A avaliação será válida e fiável, mas sem pertinência.
4. «Se há uma coerência entre as finalidades e os objectivos, tende-se a uma máxima validade e fiabilidade de pertinência» (Jean M. De Ketele, Mariane Frenay in — *L'évaluateur en révolution*, 1989, p. 205).

### ***As investigações sobre avaliação/Situação da presente investigação relativamente a este contexto***

Compartilhamos a opinião de Marsenach (1987) quanto à maneira como se podem agrupar as grandes linhas de investigação sobre avaliação.

Sucintamente poderemos dizer que se dividem em dois grupos. Um grupo visa estudar a racionalização da avaliação e outro a descrição e explicação do fenómeno avaliação.

*Os trabalhos que visam a racionalização da avaliação*, enraizando-se nas concepções e nas práticas com que os professores estão mais familiarizados. Estas investigações propõem-se reflectir sobre as práticas que frequentemente conduzem à emergência do oculto ou à produção de novas etapas, processos ou instrumentos de avaliação.

Centram-se quer nos instrumentos avaliativos, quer nos objectivos e situações de aprendizagem adequados para atingir os objectivos.

Algumas investigações colocam o problema de mudança de atitude dos professores como forma de alterar as práticas avaliativas.

*Nas investigações cuja perspectiva é descrever e explicar o fenómeno avaliação, Gilly citado por Marsenach (1987) entende dever distinguir-se:*

- descrever e explicar os comportamentos avaliativos dos professores.

Neste caso a avaliação tem um carácter de variável dependente.

- descrever e explicar o impacto dos processos de avaliação no processo educativo e nos alunos.

Neste caso a avaliação tem estatuto de variável independente.

### *Situação da investigação realizada relativamente a este contexto*

O trabalho efectuado com o seu carácter de estudo exploratório numa escola do 2.º Ciclo do Ensino Básico insere-se claramente no primeiro tipo de investigação apresentado por Marsenach (1987). Tendo a sua origem nas concepções e práticas avaliativas, propomo-nos reflectir sobre a avaliação, fazendo eventualmente emergir alguns dos seus aspectos menos conhecidos.

### *A Investigação efectuada*

Postas que foram algumas, breves considerações acerca da avaliação, poderemos dar início à apresentação da pesquisa que efectuámos sobre este tema.

Antes de mais dizer que a questão investigativa estava directamente relacionada com um trabalho por nós efectuado enquanto professora de apoio aos alunos com dificuldades de aprendizagem e que fundamentalmente versava explicar a enorme discrepância que apresentavam os resultados escolares de professores de uma mesma disciplina.

Perguntámos pois que razões levariam, na mesma disciplina e numa escola de corpo docente estável e profissionalizado, um professor a registar 10% de insucesso e outro 40%?

Se as razões advenientes dos alunos estariam mais ou menos limitadas tendo em conta a preocupação de constituição de turmas equilibradas e tão iguais entre si quanto possível, restavam-nos as razões inerentes ao professor e ao sistema.

Assim, a primeira decisão que tomámos foi a de centar o nosso estudo nos professores, actores insubstituíveis de todo o processo educativo, e levantámos a hipótese de a resultados escolares tão diferenciados deverem corresponder concepções e práticas avaliativas distintas.

A escola onde efectuámos este estudo é uma escola do 2.º ciclo do Ensino Básico situada na cidade de Lisboa e como dissemos tem um corpo docente profissionalizado e estável. É necessário, no entanto, referir que fazemos parte do corpo docente dessa escola há largos anos.

Por se tratar de um estudo de um profissional, e se desenrolar no «terreno» — escola em que o próprio exerce — a pesquisa teve que revestir de particulares cuidados metodológicos, no sentido de se garantir uma apreciação objectiva dos fenómenos, com independência de toda a noção pré-concebida. A contaminação pelo pré-concebido é sempre mais fácil quando se está dentro.

O distanciamento dos acontecimentos em estudo e simultaneamente a proximidade que permite a absorção do clima que se vive em toda a sua intensidade determinaram um equilíbrio nem sempre fácil.

Tentámos ser o observador privilegiado por estar lá dentro e o investigador distante por estar de fora. Vestimos ambas as roupagens.

Sempre que, por qualquer razão, suspeitámos estar a cair em juízos apriorísticos ou apreciações lineares, aplicámos mecanismos de controle supervenientes de forma a aferir o rigor das apreciações.

Pensamos ter conseguido trazer a riqueza e a veracidade de quem está por dentro e rigor de quem está de fora.

Procurámos as razões implícitas à evidência empírica que permitiu a formulação da questão base inicial da nossa investigação. Equacionámos a problemática da avaliação centrando-a no professor, nas suas concepções e nas suas práticas, partindo do princípio que as razões que explicam a maior parte das condutas são subjacentes aos acontecimentos observados.

Procurámos ainda explicações estáveis dos fenómenos observados, mais do que simples descrições. Neste ponto, eventualmente, não conseguimos ser tão eloquentes como desejaríamos. As certezas/pertinência das nossas explicações carecem, em alguns pontos de mais comprovativos. A emergência das razões explicativas dos fenómenos observados levaram-nos a uma sistemática colocação e recolocação das questões em apreço por um lado, e por outro lado à inflexão controlada da própria linha de investigação.

A dinâmica investigativa criada influiu não só num maior aperfeiçoamento do teor das questões como também nos próprios processos da pesquisa.

Assim, consideramos que a investigação se desenvolveu em espiral, regressando portanto ao mesmo ponto várias vezes, sendo que os estádios de regresso eram significativamente diferentes dos anteriores, em termos da apreciação do fenómeno em estudo.

A este respeito, podemos dizer que a nossa grande preocupação se centrou na manutenção da linha investigativa delineada no início do trabalho, sem deixar de explorar, aprofundar e aproveitar todos os dados advenientes das buscas colaterais.

Pensamos ter conseguido manter essa linha, não obstante, e num percurso tão longo como este, isso nem sempre se tenha apresentado fácil.

Talvez, a riqueza maior deste estudo esteja no facto de um professor na sua escola se questionar sobre as práticas avaliativas; e na dinâmica que foi transformando essa questão num problema maior.

Para proceder à investigação socorremo-nos de três tipos de fontes para recolha de informação

- Fontes documentais (actas CT e pautas)
- Entrevistas
- Questionário

A processologia de recolha de dados foi minuciosamente planificada, seja no teor das questões a colocar seja nos momentos de recolha de dados, sempre com o objectivo de garantir a fiabilidade dos materiais recolhidos. Se muitas vezes não damos aqui notícia destes procedimentos é por absoluta impossibilidade de tempo/espaço.

### *Síntese da Recolha de Dados*

Quadro n.º 1 — Síntese da recolha de dados

MATER. RECOLHIDO	PERÍODO DE RECOLHA
Pautas	Ano de 1989/90
Actas	
Pautas	Nova recolha / Análise em
Actas	1990/91
Actas	Avaliações do 3.º período de
Entrevista	1990/91
gravações CT	Avaliações do 1.º período de
Questionário	1991/92

### *Dados recolhidos em fontes documentais*

Numa primeira fase analisámos as pautas finais desde 1985/86 a 1990/91. Retirámos daí os números relativos aos alunos reprovados nesses anos lectivos.

Este não era, porém, a matéria da nossa investigação, e portanto não nos ativemos a estudos demorados neste campo. A análise efectuada pretende apenas organizar o pano de fundo sobre o qual as restantes análises se inserem.

No entanto, e provavelmente como sempre acontece na investigação, a relevância dos dados encontrados suscitou algumas recolhas suplementares no sentido de dar consistência a algumas interpretações e melhor fundamentar as opções.

Quadro n.º 2 — Insucesso Escolar de 1984/85 a 1990/91

ANO ESC.	ANO LECT.						
	1984/85	1985/86	1986/87	1987/88	1988/89	1989/90	1990/91
5.º ano	16.2	15.6	10.5	11.9	10	10.5	9.9
6.º ano	8.6	11.7	8.6	7.5	9.3	12.5	14.9

Assim, na tentativa de melhor percebermos alguns dos motivos da diminuição da reprovação de 5 pontos percentuais no 1.º ano (5.º ano) e de 3 pontos percentuais no 2.º ano (6.º ano), de 1985/86 para 1986/87, levou-nos a proceder a uma consulta das actas deste último ano e a desenvolver numa linha colateral de pesquisa que fundamentou algumas conclusões da dissertação, nomeadamente no que se refere à organização do Sistema Educativo. A natureza e as características deste trabalho levaram-nos a optar pela não apresentação desse estudo.

### *Análise dos resultados encontrados no que se refere ao Insucesso Escolar de 1984/85 a 1990/91*

O problema dos alunos reprovados não era o problema fulcral da investigação, como já foi dito, mas pareceu-nos ser de interesse proceder a esta análise, na esperança de que pudesse contribuir para um melhor aprofundamento dos motivos das decisões dos professores.

Começámos por analisar os dados referentes aos anos de 1985/86 a 1990/91, sendo que este período tinha já sido alongado de 86/87 para 1985/86 e posteriormente a 1984/85 por razões diversas e em devido tempo aduzidas, e pudemos constatar:

Reprova-se mais no 5.º ano que no 6.º ano até 88/89, passando em 89/90 e 90/91 a reprovar-se mais no 6.º que no 5.º ano.

Reprovam mais rapazes do que raparigas, pois a única excepção encontrada é no 5.º ano de escolaridade do ano de 1987/88 em que, num total de 43 alunos reprovados, 22 eram raparigas.

Numa segunda fase procedemos a uma recolha de informação através das actas finais dos conselhos de turma de 1985/86 a 1990/91.

As actas dos Conselhos de Turma são os documentos finais de registo correspondentes às reuniões efectuadas e contêm dois tipos de infor-

Quadro n.º 3 — O Insucesso escolar de 1984/85 a 1990/91. Distribuição por sexo.

ANO/ALUNO	5.º ANO	% TOT. AL.	6.º ANO	% TOT. AL.
1984/85				
M	43	11,3	15	4,6%
F	19	5	13	4%
M+F	62	16,2	28	8,6%
1985/85				
M	37	10,9	22	6,81%
F	16	4,7	16	4,9%
M+F	53	15,6	38	11,8%
1986/87				
M	22	6,4	16	4,9%
F	14	4,1	12	3,7%
M+F	36	10,5	28	8,6%
1987/88				
M	21	5,8	16	4,8%
F	22	6,0	9	2,7%
M+F	43	11,9	25	7,5%
1988/89				
M	18	5,8	21	6,5%
F	13	4,2	9	2,8%
M+F	31	10	30	9,3%
1989/90				
M	20	15	24	15%
F	9	6	13	10%
M+F	29	10,5	37	12,5%
1990/91				
M	13	5,4	28	11,6%
F	11	4,5	12	4,9%
M+F	24	9,9	40	14,9%

mação — uma informação estatística com todos os níveis atribuídos por cada professor/disciplina e uma informação descritiva dos alunos reprovados e/ou de outros aspectos que o Director de Turma ou o Conselho de Turma entendam dever deixar expresso (ex: orientações

por alunos, motivos individuais de atribuição de determinado nível... etc.).

A compilação das actas referentes aos 6 anos em apreço permitiu entre outros aspectos:

- A recolha dos dados respeitantes a todos os professores que, durante estes 6 anos, passaram pela Escola em todas as disciplinas
- O estabelecimento de contraponto de outras informações nomeadamente as recolhidas por entrevista.

### *A recolha dos dados referentes aos professores e às disciplinas*

A recolha de dados referentes às classificações finais de todos os professores em cada uma das disciplinas por si leccionadas permitiu a constituição de uma base de dados englobando todos quantos leccionaram na escola desde 1985/86 até 1990/91.

A ficha de base de dados foi concebida, desde logo, de forma a permitir o prosseguimento do trabalho no futuro.

Assim, nem todos os registos efectuados foram utilizados e estão também já abertos, na base de dados, campos cujo preenchimento permitirá a continuação da investigação.

Os registos efectuados constituíram 1317 fichas de base de dados relativos a 124 professores diferentes, num total de 564 ocorrências. Com base nos registos foi possível:

- definir o perfil da disciplina durante o período em estudo, tendo por base a classificação final — % de insucesso verificada.
- definir o perfil dos professores, durante o mesmo período, tendo por base as suas classificações finais por disciplina e ano de escolaridade — % de reprovações por disciplina e ano de escolaridade.

A partir da organização das observações (% de reprovações) dos professores e das disciplinas, foi possível efectuar diversos relatórios descritivos e gráficos que serviram de base às nossas primeiras análises.

#### *1.ª etapa da análise dos dados referentes às disciplinas*

A análise dos dados referentes às diversas disciplinas permitiu constatar alguns aspectos relevantes do respectivo insucesso:

- A elevadíssima percentagem de reprovações em língua estrangeira. Em Francês as variações ocorreram, durante estes 6 anos,

entre 17.7% e 43.4% no 5.º ano e 12.2% e 40.7% no 6.º ano. Em Inglês as percentagens variaram entre 23.0% e 30.5% no 5.º ano e 27.1% e 35.6% no 6.º ano.

- Uma grande amplitude nas taxas de reprovação da disciplina de Português, cujos valores variam entre os 7.0% e os 26.5% no 5.º ano e entre os 6.5% e os 22.0% no 6.º ano.
- A disciplina de História apresenta uma elevada taxa de reprovações, tendo também uma variabilidade apreciável entre os 20.6% e os 33.4%.
- A disciplina de Estudos Sociais tem um comportamento muito semelhante, com uma variabilidade ligeiramente menor, variando os seus valores entre os 17.7% e os 27.6%.
- A disciplina de Ciências da Natureza apresenta valores completamente diversos para o 5.º ano e para o 6.º ano. No 5.º ano as reprovações variam entre os 14.8% e os 16.9% e, no 6.º ano, a variação situa-se entre os 7.6% e os 14.5%.

É curioso salientar que em 1988/89, os valores mais baixos e mais altos são respectivamente do 5.º ano (14.8%) e do 6.º ano (14.5%).

- A disciplina de Matemática apresenta uma variabilidade acentuada, nomeadamente no 5.º ano, pois os resultados situam-se entre os 11.8% e os 23.8% no 5.º ano e os 18.8% e os 31.1% no 6.º ano.
- As disciplinas de Educação Musical, Trabalhos Manuais, Educação Musical e Educação Física têm uma baixa percentagem de reprovações.

## *2.ª etapa da análise dos dados referentes às disciplinas*

Procedeu-se a um estudo estatístico dos dados encontrados, utilizando uma análise em componentes principais seguida de uma classificação automática tendo por base os 6 anos lectivos em apreço, como variáveis, e as 20 disciplinas consideradas, como indivíduos.

Nos resultados encontrados podemos salientar.

A classificação automática em 3 classes, pode ser assim apresentada.

As disciplinas de Língua Estrangeira (Francês/Inglês), História/E. Sociais e Matemática no 6.º ano tem uma elevada percentagem de reprovações.

As disciplinas de Português, C. Natureza e Matemática (5.º ano) têm um valor médio de reprovações.

As disciplinas de Ed. Visual, T. Manuais, Ed. Musical e Ed. Física têm uma baixa percentagem de reprovações.

De notar que apenas a disciplina de Matemática encontra uma classe diferente para o 5.º ano e para 6.º ano.

Quadro n.º 4 — Síntese da distribuição das disciplinas pelas 3 classes

CLASSES	5.º ANO	6.º ANO	OBSERVAÇÕES
	DISCIPLINAS	DISCIPLINAS	
1	Francês Inglês E. Sociais	Francês Inglês História Matemática	Disciplinas com elevada % reprovações
2	E. Visual T. Manuais E. Musical E. Física	E. Visual T. Manuais E. Musical E. Física	Disciplinas com fraca % reprovações
3	Português Matemática C. Natureza	Português C. Natureza	Disciplinas «charneira»

### *Dados referentes aos professores individualmente considerada*

A recolha dos dados de cada um dos professores em cada uma das disciplinas/turma por si leccionadas permitiu elaborar, através das avaliações das 1317 fichas referidas, registos de 124 professores, sendo variável o número de anos observados, pois este depende do número de anos de permanência na escola. A cada um dos professores foi atribuído um código em função da disciplina e do plano curricular por si leccionado. Os registos permitiram estabelecer vários relatórios, entre os quais o referente ao percurso dos professores em termos de avaliação final durante os anos que permaneceram na Escola.

#### *1.ª etapa da análise dos dados referentes aos professores*

Os registos efectuados permitiram-nos constatar alguns aspectos relevantes, a saber:

- Há professores com apenas um plano curricular (disciplina/ano de escolaridade), e há professores com dois ou três planos curriculares, na certeza porém de que, com excepção da Educação Visual, dos Trabalhos Manuais, da Educação Musical e da Educação Física, os grupos de docência são, no Ensino Preparatório, bivalentes ou no caso do 1.º grupo trivalentes, compreendendo as disciplinas de Português, Estudos Sociais e História.
- Há uma grande disparidade entre a percentagem de insucesso dos diversos professores na mesma disciplina e no mesmo ano de escolaridade.

- Em dois casos concretos, Português e Francês, verifica-se que a taxa de insucesso da disciplina acompanha o percurso de dois professores. No caso do professor de Português, por reprovar sempre 0% dos alunos, e no caso do professor de Francês, pelo contrário, devido à elevadíssima percentagem de reprovações.
- Apenas em alguns casos os professores seguem os alunos do 5.º ano para o 6.º ano.

## *2.ª etapa da análise dos dados referentes aos professores*

Procedemos ao tratamento dos dados encontrados utilizando as mesmas técnicas que para o tratamento dos dados referentes às disciplinas, e isolando, numa primeira fase, os professores que durante os 6 anos leccionaram o mesmo plano curricular, isto é uma disciplina, num ano de escolaridade (Ex.: Português 6.º ano, Inglês 5.º ano, Educação Física 6.º ano).

Foi possível isolar 30 professores com duas variáveis, disciplina e ano de escolaridade.

Assim, determinou-se uma hierarquia em que o professor com menor percentagem de reprovações foi um professor de Educação Física do 6.º ano de escolaridade (S018) e em que o professor com maior percentagem de reprovações foi um professor de História do 6.º ano de escolaridade (H003).

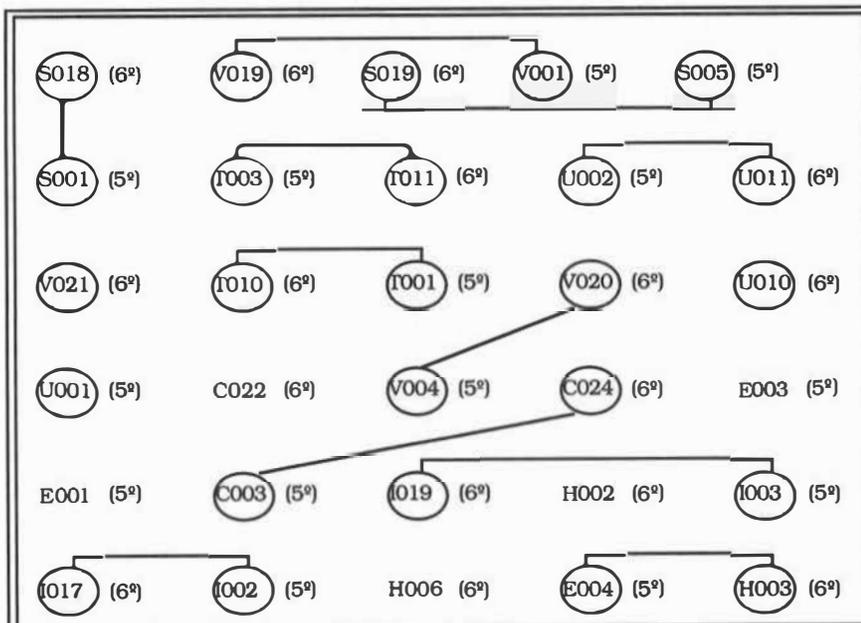
Analisando o comportamento dos professores através de uma oposição de resultados dos três primeiros anos observados relativamente aos três últimos, foi também possível estabelecer uma hierarquia em cujos extremos estão os professores de Inglês do 6.º ano I019 e do 5.º ano I003, reprovando mais nos últimos 3 anos, e os professores do 6.º ano de Inglês I017 e do 5.º ano I002, reprovando mais nos 3 primeiros anos.

Destes dados podemos inferir que o comportamento avaliativo apresentado por estes professores atingiu as disciplinas de ambos os anos de escolaridade, mesmo quando se trata de disciplinas diferentes (caso História e Estudos Sociais).

A proximidade com que os mesmos professores se encontram colocados num eixo que vai do menos reprovador ao mais reprovador (1.º eixo factorial), durante estes 6 anos, permite-nos dizer que existe uma estreita relação entre os valores encontrados para o 5.º ano e para o 6.º ano, mesmo quando se trata de disciplinas diferentes, neste caso História e Estudos Sociais apenas.

Esta constatação tem também um complemento da sua confirmação se tivermos em atenção uma oposição entre os três primeiros anos e os três últimos anos, observada no 2.º eixo factorial. Tudo parece indicar que o comportamento avaliativo tem uma certa constância indepen-

Quadro n.º 5 — Hierarquia crescente da percentagem de reprovações (30 elementos)



Legenda:

C — Ciências Natureza	T — Trabalhos Manuais
S — Ed. Física	E — E. Social
I — Inglês	H — História
U — Ed. Musical	V — Ed. Visual

dentemente do ano de escolaridade e, pelo menos em alguns casos, da disciplina leccionada.

A classificação automática atenta destes 30 indivíduos conduziu-nos à sua distribuição em classes.

Nesta amostra de 30 indivíduos não se encontram representadas as disciplinas de Português, Francês, Matemática uma vez que não foi

Quadro n.º 6 — Distribuição do 30 indivíduos em classes de acordo com a disciplina a que pertencem

CLASSES	DISCIPLINAS A QUE PERTENCEM OS INDIVÍDUOS
1	E. Visual, T. Manuais, E. Física e E. Musical
2	Inglês e História
3	Estudos Sociais e C. Naturais

Quadro n.º 7 — Distribuição dos 30 indivíduos pelas 3 classes

classes	indivíduos/disciplina/ano de escolaridade				
1	C022 (CN 6º)	S001 (5º) S018 (6º)	S005 (5º) S019 (6º)	T003 (5º) T011 (6º)	V020 (6º)
	T001 (TM 5º) T010				
	V001 (5º) V019 (6º)	U001 (5º) U010 (6º)	U002 U011		V004 V021
2	H006 (6º)	I002 (5º) I017 (6º)	I003 (5º) I019 (6º)		
	H002 (6º)	E004 (5º) H003 (6º)			
3	E001 (5º)	C003 (5º) C024 (6º)			
	E003 (5º)				

Legenda: C — Ciências Natureza      T — Trabalhos Manuais      I — Inglês  
 S — Ed. Física                      E — E. Social                      H — História  
 U — Ed. Musical                      V — Ed. Visual

possível isolar nenhum elemento que tivesse leccionado o mesmo plano curricular nestes 6 anos.

Assim, e porque estas disciplinas são também disciplinas de considerável insucesso, decidimos substituir, no professor destas disciplinas com mais anos de registo, os dados em falta pela média dos seus próprios resultados nos outros anos.

Quadro n.º 8 — Distribuição das disciplinas leccionadas pelos 33 indivíduos pelas 3 classes

CLASSE	DISCIPLINAS	CARACTERÍSTICAS
1	E. Visual T. Manuais E. Física E. Musical	Baixa percentagem de reprovações
2	História Francês E. Sociais	Alta percentagem de reprovações
3	C. Natureza Matemática Português	Charneira (média)

Quadro n.º 9 — Distribuição dos 33 indivíduos pelas 3 classes

Classes	Indivíduos/ano de escolaridade
1	C022 (5ª) <span style="border: 1px solid black; padding: 2px;">T001(5ª) T010 (6ª)</span> <span style="border: 1px solid black; padding: 2px;">V001 (5ª) V019 (6ª)</span> <span style="border: 1px solid black; padding: 2px;">S001 (5ª) S018 (6ª)</span>
	<span style="border: 1px solid black; padding: 2px;">U001 (5ª) U018 (6ª)</span> <span style="border: 1px solid black; padding: 2px;">S005 (5ª) S019 (6ª)</span> <span style="border: 1px solid black; padding: 2px;">T003 (5ª) T011 (6ª)</span>
	V020 (6ª) <span style="border: 1px solid black; padding: 2px;">V004 (5ª) V021 (6ª)</span> <span style="border: 1px solid black; padding: 2px;">U002 (5ª) U011 (6ª)</span>
2	F001 (5ª) H006 (6ª) <span style="border: 1px solid black; padding: 2px;">I002 (5ª) I017 (6ª)</span>
	<span style="border: 1px solid black; padding: 2px;">E004 (5ª) E003 (6ª)</span>
3	P001 (5ª) M026 (5ª)
	<span style="border: 1px solid black; padding: 2px;">I003 (5ª) I019 (6ª)</span>
	E001 (5ª) <span style="border: 1px solid black; padding: 2px;">E003 (5ª) H002 (6ª)</span> <span style="border: 1px solid black; padding: 2px;">C024 (6ª) C003 (5ª)</span>

Legenda: C — Ciências Natureza    T — Trabalhos Manuais    E — E. Social  
 S — Ed. Física    H — História    I — Inglês  
 U — Ed. Musical    V — Ed. Visual    F — Francês  
 P — Português    M — Matemática

Obtivémos assim, sem grandes alterações e com rigor, uma amostra de 33 indivíduos onde estão representadas todas as disciplinas.

Procedemos de uma forma idêntica à utilizada para os 30 indivíduos. Dos trinta e três indivíduos podemos constatar:

- 7 foram triados apenas em 1 plano curricular, sendo incluídos numa classe;
- 13 foram triados em 2 planos curriculares, obtendo nos diversos planos a integração na mesma classe. Estão assinalados da seguinte forma □;
- 0 obtêm classificação em classes diferenciadas.

Constata-se assim que, com a entrada de mais três indivíduos, normaliza o valor encontrado nos professores H002 (6.º) e E003 (5.º), passando os seus resultados a estar incluídos na mesma classe.

Com o objectivo de tornar mais clara a análise, procedeu-se à elaboração de gráficos que permitissem compreender melhor a análise classificativa encontrada.

Assim a projecção dos 33 pontos em dois eixos no espaço correspondente aos 33 indivíduos analisados permite-nos constatar:

- A existência de três classes de indivíduos distintas.
- A classe 1, indivíduos com pequena percentagem de reprovações, mostra-se uma classe muito coesa.
- A classe 2, indivíduos com elevada percentagem de reprovações, é muito dispersa.
- A classe 3, indivíduos médios, é também bastante dispersa.
- A oposição feita entre os três primeiros anos observados e os três últimos anos (2.º eixo factorial) apresenta nos seus extremos os professores I017, que reprova mais nos três primeiros anos, e o professor I019, que reprova mais nos três últimos anos.
- O professor E003 encontra-se representado no eixo central, como ponto mais equilibrado, sendo de notar que foi aquele que sofreu uma transferência de classe quando do alargamento dos indivíduos observados de 30 para 33.

Se efectuássemos uma classificação automática mais fina seria de esperar que a classe 1 se mantivesse, dada a sua coesão, e as classes 2 e 3 pudessem sofrer algumas alterações, dado o seu carácter de dispersão. Aliás, o facto de se ter verificado uma alteração pela simples introdução de mais três elementos prova, por um lado a importância desses indivíduos, por outro lado, a possibilidade de alterações nestas classes 2 e 3.

Quadro n.º 10 — Comparação da classificação automática encontrada para as disciplinas com a classificação automática encontrada para os trinta e três indivíduos

POUCO REPROVADORES		MUITO REPROVADORES		PONTOS MÉDIOS	
Disciplina	Indivíduos	Disciplina	Indivíduos	Disciplina	Indivíduos
Classe 2	Classe 1	Classe 1	Classe 2	Classe 3	Classe 3
E. Visual	T001, T010, V001,	Francês	F001, H006,	Português	P001, M026 (6.º)
T. Manuais	V019, S001, S018,	Inglês	I002, I017,	Matemática	C024, C003
E. Musical	U001, U018, S005,	E. Sociais	E004, H003	(5.º)	E001, E003,
E. Física	S019, T003, T011,	História		C. Natureza	H002
	V020, V004, V021,	Matemática			
	V062, V011, C022	(6.º)			

Com base na análise dos dados recolhidos através das fontes documentais, nomeadamente no que respeita aos grandes traços dos comportamentos das «disciplinas e dos professores, foi possível organizar uma recolha da informação através de entrevistas.

## *Dados recolhidos por entrevista — Objectivos da entrevista*

As entrevistas realizadas tiveram os seguintes objectivos:

- 1.º Caracterizar aspectos relevantes das concepções destes professores sobre a avaliação, conhecer a sua opinião sobre as causas do insucesso bem como sobre as medidas para o minorar.
- 2.º Recolher informações que, com outros elementos, sustentem a elaboração de um questionário a aplicar a toda a escola com vista a caracterizar as práticas avaliativas mais usuais na instituição e também alguns aspectos referentes ao insucesso.

## *Tipo e modelo de entrevista*

Tendo em consideração o teor do tema em estudo, os possíveis entrevistados e os objectivos da entrevista, nomeadamente no que respeita à preparação de um questionário, decidimos optar por uma entrevista semi-estruturada, enveredando mesmo por uma maior estruturação em momentos de hesitação do entrevistado.

As razões que nos levaram a optar por este caminho foram diversas, destacando-se de entre elas as inerentes ao tema e ao seu significado na actividade docente. Aos professores não é fácil falar sobre a sua própria avaliação.

Persumimos que a opção por entrevistas não estruturadas, poderia vir-nos a conduzir à recolha de informação que, embora eventualmente importante, inviabilizasse uma recolha virada para a preparação de um questionário. Viemos a confirmar esta nossa previsão.

## *Seleção dos entrevistados*

A partir da 1.ª etapa da análise dos dados referentes à avaliação — professores e disciplinas — foi possível tipificar alguns comportamentos já diferenciados.

Assim, tomámos algumas decisões quanto à constituição do grupo de professores a entrevistar, a saber:

- 1.º Eliminação desta fase de recolha das disciplinas cuja percentagem de insucesso era reduzida (E. Visual, T. Manuais, E. Musical, E. Física) — a recolha de informação nestas disciplinas far-se-á apenas através do questionário. O acréscimo de informação, que o abranger estas disciplinas traria, poderia ser um factor dificultador do trabalho nesta fase, sem que em termos do estudo a efectuar se retirassem apreciáveis benefícios.

- 2.º Representação de todas as outras disciplinas.
- 3.º Representação de uma pluralidade de práticas — do professor de 0% de reprovações ao professor com elevadíssima percentagem de reprovações.
- 4.º Representação de «personalidades» (professores cuja posição/prestígio merecem reconhecimento institucional).
- 5.º Representação de professores com muito tempo de serviço na escola e pouco tempo de serviço na escola.
- 6.º Representação dos órgãos de gestão pedagógica/administrativa.

Ponderados todos os factores, o grupo ficou com 14 elementos distribuídos da seguinte forma:

Quadro n.º 11 — Caracterização da amostra dos entrevistados

ENTREVISTADOS	CARACTERIZAÇÃO DO ENTREVISTADO/CRITÉRIO PARA SELECÇÃO	OBSERVAÇÕES
E01	Presidente do Conselho Directivo	
E02	Coordenadores dos Directores de Turma	
E03	Prof. de Português — 0% reprovações em todos os anos	
E04	Prof. Inglês	
E05	Prof. Ciências	
E06	Prof. Português — Del. Disciplina — «personalidade»	
E07	Prof. Inglês — Elevada % de reprovações	
E08	Prof. História — E.Sociais — «personalidade» — delegada disciplina	
E09	Prof. História — E. Sociais — Elevada % reprovações	
E10	Prof. Francês — Prof. na escola há menos de 3 anos	
E11	Prof. Matemática — Prof. na escola há menos de 3 anos	
E12	Prof. História — E. Sociais — Prof. há mais de 15 anos	avaliação caracterizada na escola por valores médios
E13	Prof. Ciências	
E14	Prof. Mat. — Prof. com mais de 10 anos na escola	

*Nota:* O grupo História, E. Sociais tem mais elementos que as restantes disciplinas, por desde a primeira análise dos dados se ter tipificado um comportamento «sui generis» ainda não especificado.

A disciplina de Francês tem apenas um elemento, devido à reduzida expressão desta disciplina relativamente à outra opção de língua estrangeira: o Inglês.

### Análise dos dados recolhidos por entrevista

Feitas, gravadas e transcritas em protocolos as entrevistas, procedeu-se à análise do conteúdo nelas expresso.

A categorização efectuada foi sistematizada da seguinte maneira:

Quadro n.º 12 — Síntese da análise do conteúdo

CATEGORIAS	N.º TOTAL DE INDIC.	SUB-CATEGORIAS COM MAIS INDICADORES	N.º INDIC. SUB-CATEG.	OBSERVAÇÕES
Aspectos gerais das práticas educativas	36	Queixas dos prof.s	9	Má preparação anterior dos alunos
		Aspectos dos prof.s	13	Avaliação das próprias atitudes. Valorização da relação prof. /aluno
		Aspectos administ.	7	Teor negativos das apreciações dos prof.s sobre os alunos
Aspectos da avaliação como prática educativa	47	Aspectos privilegiados na avaliação dos alunos	23	A progressão, os conhecimentos e as capacidades
Aspectos que influem na avaliação	16	Factor indisciplina na avaliação	13	Indicadores não geram consenso
Aspectos das representações dos profs	42	Aspectos privilegiados pelos outros profs na avaliação	12	Conhecimentos
		Factor disciplina na avaliação	13	A disciplina não deve influir mas influi
Normas e critérios de avaliação na escola	31	Aspectos pedagógicos da avaliação na escola	21	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Existem critérios de avaliação definidos na escola</li> <li>• Apenas uma indicada quanto ao seu cumprimento</li> </ul>
Causas do insucesso/ Aspectos referentes aos alunos	18	Aspectos referentes aos alunos	17	Má preparação anterior (saberes, atitudes)
Causas do insucesso/ Aspectos referentes aos professores	6	Aspectos referentes aos professores	6	Atitudes
Causas do insucesso Aspectos da escola/ sistema educativo	18	Organização dos programas	16	Desadaptação às idades e compreensão dos alunos
Minorar o insucesso Aspectos dos prof.s e alunos	9	Aspecto dos alunos	7	Incentivar trabalho alunos em áreas curriculares e outras
Minorar o insucesso Aspectos da escola/ sistema educativo	22	Organização diferente da escola	9	Implementação de actividades diferentes
		Programas diferentes	6	Necessidade de adaptação aos programas

- 2.<sup>a</sup> categoria: Aspectos da avaliação com prática educativa.
- 3.<sup>a</sup> categoria: Aspectos que influem na avaliação.
- 4.<sup>a</sup> categoria: Aspectos das representações dos professores.
- 5.<sup>a</sup> categoria: Normas e critérios da avaliação.
- 6.<sup>a</sup> categoria: Causas do insucesso — aspectos referentes aos alunos.
- 7.<sup>a</sup> categoria: Causas do insucesso — aspectos referentes aos professores.
- 8.<sup>a</sup> categoria: Causas do insucesso — aspectos referentes à escola e ao Sistema Educativo.
- 9.<sup>a</sup> categoria: Medidas para minorar o insucesso — aspectos referentes aos alunos e aos professores.
- 10.<sup>a</sup> categoria: Minorar o insucesso — aspectos referentes à escola e ao Sistema Educativo.

Com base no tratamento dos dados recolhidos por entrevista podemos dizer:

- As categorias com mais indicadores são: «Aspectos da Avaliação como Prática Educativa», «Aspectos das Representações dos Professores» e «Aspectos Gerais das Práticas Educativas»
- Na categoria Aspectos Gerais das Práticas Educativas sobressaem os aspectos dos professores e das suas queixas
- No que se refere à avaliação, a maioria das entrevistas refere privilegiar a progressão na aprendizagem
- A influência da disciplina na «própria» avaliação não permite tirar conclusões por falta de consenso
- No que se refere às representações dos professores, «os conhecimentos» são o factor privilegiado na avaliação e a disciplina influi na avaliação sem no entanto o dever fazer.

### ***Dados recolhidos por questionário***

Com base nos dados levantados e tratados elaborámos um questionário que foi aplicado a toda a Escola.

### ***Objectivos do questionário***

O questionário elaborado teve os seguintes objectivos:

1. Caracterizar a escola no que refere ao corpo docente
2. Caracterizar as práticas avaliativas mais usuais na instituição, bem como alguns aspectos referentes ao insucesso.

O questionário foi elaborado com cuidado tendo em especial atenção os resultados obtidos nas entrevistas.

Assim, o questionário foi estruturado em 3 grandes blocos.

- I Identificação do Professor;
- II Aspectos da Prática Pedagógica/Avaliação do Aluno
- III Aspectos Referentes do Sistema Educativo.

O Bloco I — destina-se à caracterização do corpo docente.

O Bloco II e III — destinam-se à caracterização das práticas avaliativas. Todas as categorias emergentes das entrevistas se encontram aqui representadas com excepção da categoria Causas do Insucesso. A exclusão de uma questão neste âmbito veio também da análise da informação recolhida por entrevista, uma vez que nessa recolha a causa do insucesso se centrava no aluno e na organização dos programas e o nosso estudo se centrar no professor.

O questionário foi distribuído e recolhido em período de avaliações e podemos considerar que a sua aceitação foi boa. A confirmar esta opinião está o facto de apenas um professor não ter devolvido em tempo útil.

O questionário abrangeu 59 indivíduos, 95% do pretendido, e de acordo com o processo utilizado para o tratamento (programa SPAD-85) foram levantadas 55 variáveis abarcando 188 modalidades.

De acordo com o tratamento dos dados podemos sintetizar da seguinte forma os principais resultados obtidos no questionário.

#### *Caracterização do corpo docente da Escola*

Em termos muito gerais podemos caracterizar o corpo docente desta escola da seguinte forma:

- Maioria dos docentes são mulheres, já não muito jovens.
- Maioria de professores profissionalizados com habilitação académica de licenciatura.
- Elevado tempo de serviço na profissão e na Escola.
- Vasta experiência profissional.
- Largos indícios de bem estar na escola e na profissão.

#### *Aspectos referentes às práticas educativas/avaliação do aluno.*

No aspecto privilegiado pelos professores na avaliação é maioritária a «Progressão na aprendizagem» (62,7%) enquanto no aspecto tido como

privilegiado pelos outros professores é maioritária a aquisição de conhecimentos (57,6%)

A influência dos problemas disciplinares na avaliação dos alunos recebe 49,1% das escolhas afirmativas no caso do próprio professor e 69,5% quando se refere aos outros professores.

A influência dos problemas da vida dos alunos na avaliação recebe 67,8% de escolha afirmativa no caso do próprio professor e 61,0% no caso dos outros

Quanto aos instrumentos de avaliação: com a classificação de *Muitas vezes*: trabalhos diários (50,9%), chamadas orais (38,9%), participação não solicitada (33,9%); de *Algumas vezes*: testes (57,6%), trabalho de grupo (55,9%), cadernos diários (50,8%); *Nunca*: sobressai as fichas de manuais (40,7%).

Quanto à avaliação privilegiada em caso de dúvida a maioria aponta para os trabalhos diários (52,5%)

Quanto às normas de avaliação 79,6% afirma a existência de critérios de avaliação definidos na Escola; pelo Conselho de Grupo (64,4%). Estes critérios são muito gerais (45,7%) e adaptados à situação (42,4%).

#### *Aspectos referentes ao sistema educativo*

A maioria dos professores conhece o despacho 162/ME/91 de 9/9/91 sobre a avaliação (67,8%). Destes, 28,8% acha-o negativo, enquanto 18,6% o acha positivo, sendo de igual número os que não tem opinião.

Nas medidas privilegiadas para minorar o insucesso sobressaem as «Alteração das práticas pedagógicas mais usuais» (35,59%) e a «Alteração dos métodos de estudo dos alunos» (25,42%).

#### *Síntese geral dos dados recolhidos para questionário*

Tendo por base as respostas dadas ao questionário por praticamente todos os professores da Escola, podemos dizer tratar-se de uma Escola com um corpo docente estabilizado e já não muito novo. Os factores de satisfação com a escola parecem estar presentes.

As práticas educativas/avaliativas merecem altos consensos, podendo nós dizer que existe uma «cultura pedagógica institucional» prevalecente, digna de relevo.

#### *A confrontação dos dados*

Recolhidos, analisados e tratados os dados através dos diversos instrumentos, procedemos ao cruzamento e à comparação (nos casos pos-

síveis) dos diversos resultados de forma a sistematicamente aferir o seu rigor.

Sendo impossível apresentar aqui todo este tratamento referiremos sinteticamente apenas os aspectos mais importantes.

### *Alguns aspectos da confrontação dos dados obtidos por questionário com a classificação automática*

#### *Aspecto privilegiado na avaliação dos alunos*

A maioria dos professores das disciplinas com baixa percentagem de reprovações, das disciplinas «charneira» privilegiam, na avaliação dos alunos, a progressão na aprendizagem.

Os professores com elevada percentagem de reprovações dividem-se entre a progressão na aprendizagem e as capacidades reveladas.

#### *Instrumento a que recorre para avaliar os alunos*

Considerando que se referiam para os diversos instrumentos a possibilidade «muitas vezes», «algumas vezes», «nunca», utilizámos a referência de «muitas vezes» e só no caso desta não existir, a referência de «algumas vezes».

Tendo constatado que a maioria dos professores opta por «algumas vezes» em muitos itens, a leitura a fazer deve ter presente este facto.

Nos professores das disciplinas com elevada percentagem de reprovações, os instrumentos «chamadas orais», «trabalhos diários», «participação» e «testes» aparecem com uma distribuição equilibrada.

Nos professores das disciplinas «charneira», os instrumentos mais utilizados são os «trabalhos diários» para o Português e Ciências da Natureza e «testes» para a Matemática.

Nos professores com baixa percentagem de reprovações os instrumentos utilizados são, tal como nos professores com elevada percentagem de reprovações, bastante diversificados («trabalho de grupo», «cadernos diários», «testes», «chamadas orais»).

#### *Forma de avaliação privilegiada para, em caso de dúvida, decidir a passagem de ano do aluno*

A forma de avaliação preconizada é, inequivocamente, o recurso aos trabalhos diários.

Um professores de Educação Física refere ainda a prova sumativa.

Os professor de Estudos Sociais/História não apresentam consenso, dividindo as suas escolhas pelos trabalhos diários, prova sumativa e participação.

De salientar que, apontando os professores de todas as classes (com elevada percentagem de reprovações, com baixa percentagem de reprovações e «charneira»), para, em caso de dúvida, privilegiarem na avaliação os trabalhos diários, apenas os professores de Educação Visual tenham referido como instrumento utilizado na avaliação o «caderno diário».

Assim, ou admitimos que os professores possuem elementos de registo que lhes permitem avaliar o trabalho diário de todos os alunos, ou admitimos que a decisão, pelo menos em caso de dúvida de passagem, se fundamenta na representação que fazem das «performances» dos alunos.

Esta última hipótese tem um quadro teórico de referência muito aceite pelos estudiosos da avaliação.

#### *Medida privilegiada para minorar o insucesso na disciplina*

Nos professores das disciplinas com elevada percentagem de reprovações e nos professores das disciplinas «charneira», assume relevo a medida «alteração das práticas pedagógicas mais usuais» e «alteração dos métodos de estudo dos alunos».

Nos professores das disciplinas com baixa percentagem de reprovações, o maior consenso recai no aumento de horas lectivas/semanais.

#### *Síntese da análise comparativa das opções dos professores tendo em conta a classe em que se encontra a respectiva disciplina*

Nos itens analisados podemos constatar que é nos «instrumentos utilizados para avaliação dos alunos» e nas «medidas para minorar o insucesso», que os professores das disciplinas que compõem as três classes já descritas, mais se diferenciam, para se aproximarem no que se refere ao «aspecto privilegiado na avaliação» e se identificarem na «forma privilegiada para, em caso de dúvida decidir a passagem de ano do aluno».

#### *Comparação dos dados obtidos por entrevista com os dados obtidos por questionário*

Tendo por base os dados recolhidos por entrevista e por questionário foi possível proceder a uma análise comparativa dos resultados encontrados através da aplicação destes dois diferentes instrumentos.

Esta comparação, cujos itens respeitam os grandes blocos do guião da entrevista, e os blocos do questionário, encontra o seu suporte, no caso das entrevistas, na categorização efectuada e constante das fichas e quadros já apresentados e, no caso do questionário, no tratamento estatístico.

Quadro n.º 13 — Comparação dos dados obtidos por entrevista com os dados obtidos por questionário

	ENTREVISTA	QUESTIONÁRIO	OBSERVAÇÕES
Aspectos privilegiados na avaliação	progressão na aprendizagem	progressão na aprendizagem	
Aspecto privilegiado pelos outros professores	aquisição de conhecimentos	aquisição de conhecimentos	
Influência da disciplina na avaliação	não há consenso	sim — 49% não — 45,8%	
Influência da disciplina na avaliação dos outros prof.s	sim	sim	
Normas e critérios de avaliação da escola	existem	existem	
Medidas para minorar o insucesso	referentes aos alun. referentes à escola	alt. método de estud. dos alunos (25,4%) alt. das práct. pedagóg. mais usuais (35,6%)	discrepância

Através do quadro é possível verificar que os dados recolhidos por entrevista e por questionário são concordantes em praticamente todos os grandes temas, com excepção dos referentes às «Medidas para minorar o insucesso».

No entanto, embora discrepantes, não podemos dizer que os resultados deste item se contradizem.

Em ambos os instrumentos, os aspectos referentes aos alunos aparecem com relevância. Na entrevista, o outro aspecto levantado diz respeito à escola, parecendo portanto os professores estarem mais de fora, enquanto no questionário o segundo aspecto aponta para a alteração das práticas pedagógicas mais usuais, parecendo portanto a escola estar mais de fora.

A subtiliza desta diferença poderá, eventualmente, também ficar a dever-se a variações provocadas pelas características dos próprios instrumentos utilizados — a entrevista e o questionário.

Podemos no entanto concluir, com base nesta comparação, que o grupo seleccionado para a entrevista foi equilibrado e reproduziu, de uma maneira muito fidedigna, as opiniões da escola sobre avaliação.

## *Conclusão*

A complexidade de que se revestem os estudos em avaliação levam-nos a pensar que ainda estamos longe de poder encontrar soluções ou mesmo linhas de investigação que, tendo por base as práticas avaliativas utilizadas, contribuam para uma cada vez maior/melhor ligação da teoria à prática.

Assim no estudo que efectuámos, embora longe de conseguir esclarecer o que nos propusémos foi possível verificar:

- O percurso das reprovações no 5.º ano tem sido descendente, com uma única excepção no ano de 1987/88;
- O percurso das reprovações no 6.º ano tem sido irregular, começando um caminho ascendente em 1988/89 para atingir em 1990/91 o seu valor mais elevado;
- Até 1988/89 reprovou-se mais no 5.º ano, para em 1989/90 se começar a reprovar mais no 6.º ano.

As razões pelas quais se verificam estas assimetrias não se tornam óbvias e, embora o motivo do nosso estudo não seja o insucesso escolar enquanto tal, parece-nos de toda a conveniência que se desenvolvam linhas de investigação que permitam compreender este fenómeno.

No domínio das hipóteses, podemos relacionar o início do percurso ascendente das reprovações no 6.º ano com o lançamento do 2.º Ciclo do Ensino Básico em 1987/88 e uma implícita filosofia de ciclo de aprendizagem constituído pelos 5.º e 6.º anos de escolaridade.

- Reprovam mais rapazes que raparigas (apenas foi encontrada uma excepção irrelevante no 5.º ano de 1987/88).

Tendo por suporte os materiais advenientes da investigação, arriscamos adiantar uma eventual explicação para este facto:

As raparigas são, geralmente, mais bem «comportadas» que os rapazes, assumindo, com mais frequência, condutas valorizadas na escola (arrumadas, organizadas...). A análise dos dados veio afirmar uma estreita ligação e influência entre o factor disciplina e a avaliação.

Assim sendo, é natural que os rapazes (tidos como mais indisciplinados) vejam o seu aproveitamento escolar mais comprometido.

Nos rapazes valorizam-se mais as capacidades, enquanto nas raparigas se valorizam mais o trabalho, a persistência e o comportamento.

No entanto, somos levados a crer que a razão desta situação ultrapassa em muito o problema da «disciplina» e se alicerça em valores que têm a ver com as representações que os professores elaboram acerca do papel dos rapazes e das raparigas na vida social. Concretizando, podemos constatar que as expectativas que os professores têm em relação às

raparigas parecem inferiores às que têm em relação aos rapazes. Aliás, a Comunidade Europeia tem desenvolvido linhas de pesquisa neste âmbito.

Noizet e Caverni (1985), ao atribuírem grande importância ao quadro de referências no qual os juízos avaliativos dos professores se inscrevem, podem apresentar pistas explicativas para esta situação.

No que se refere aos professores pudemos verificar a estabilidade e a constância das suas avaliações, nomeadamente nas avaliações finais, confirmando assim pela análise empírica o quadro que delineámos no início do trabalho .

A análise estatística efectuada é concludente a este respeito. Não só os professores observados se mantêm numa das três classes estabelecidas, como foi ainda possível encontrar, com significado, indivíduos com comportamento mais reprovador nos três primeiros anos e menos nos três últimos anos e vice-versa.

Os professores de História/Estudos Sociais foram os únicos a apresentar alguma (mínima) labilidade no que respeita à sua colocação em classes e foram também os que apresentaram alguma ambivalência no discurso (entrevista).

Pelo facto da amostra ser pequena, não podemos deixar de admitir que esta situação tenha a ver com aqueles indivíduos específicos. No entanto, também não podemos deixar de constatar que este comportamento se manifestou em indivíduos cuja formação (licenciatura em História) parece desadequada aos conteúdos de algumas disciplinas por eles leccionadas, nomeadamente os Estudos Sociais.

O comportamento avaliativo dos professores é portanto previsível.

Este facto aponta para a possibilidade de indução de maior sucesso nos alunos através da constituição de equipas de professores baseadas na observação dos seus resultados avaliativos.

Ph. Perrenoud parece ter razão quando afirma que a excelência escolar é produto de uma fabricação e que o êxito e o fracasso se constroem.

Os resultados encontrados nos diversos professores mostraram-se tão diferenciados que nos levaram a construir a hipótese de este facto corresponder a uma igual diferenciação no que respeita às suas concepções e práticas avaliativas, tal como foi devidamente explicitado ao longo do trabalho.

Esta hipótese, porém, não se confirmou.

Professores com comportamentos avaliativos susceptíveis de serem colocados em pólos opostos não se diferenciam nas suas concepções e práticas, nomeadamente no que refere aos aspectos privilegiados na avaliação, aos instrumentos utilizados e à medida eleita para minorar o insucesso.

Curioso é ainda o facto de os professores verem as suas práticas e as práticas dos outros professores de maneira significativamente diferente.

Enquanto maioritariamente dizem privilegiar a progressão na aprendizagem, entendem que os outros professores privilegiam a aquisição de conhecimentos. Quanto à influência que a disciplina tem na avaliação, no que se refere aos próprios, a sua influência é considerada duvidosa, no que se refere aos outros, é afirmativa.

Tendo por base o discurso dos professores, podemos dizer que as suas práticas educativas e as suas representações relativamente aos outros nem sempre são concordantes.

A escola estudada é uma escola estabilizada, de corpo docente profissionalizado, já não muito novo.

As largas faixas maioritárias encontradas nas respostas ao questionário inscrevem-se, logicamente, num quadro de práticas reais muito diversificadas.

Tudo parece apontar para a existência de uma «cultura pedagógica» aceite e enraizada, relativamente à qual os elementos novos parecem ir sendo assimilados. Só assim podemos compreender tão amplos consensos.

A avaliação encontrada mostra-se intuitiva, embora difusamente instrumentalizada. Utilizando o sentido da classificação de M. Frenay e Deketele (in *L'évaluateur en révolution*, 1989), o professor tem em conta as finalidades mas não define objectivos, não se baseia em situações delimitadas nem em critérios precisos. Existe uma diversidade de situações de avaliação em detrimento da sua validade e fiabilidade.

A pesquisa efectuada assumiu-se desde o início como um trabalho de um professor no «terreno», que procurou as razões subjacentes à evidência dos factos em estudo, numa tentativa de encontrar explicações estáveis a partir de um plano de investigação prévio mas dinâmico, que se foi constituindo como motor do próprio estudo.

As conclusões substantivas apresentadas resultaram do trabalho empreendido. No entanto, não podemos deixar de referir a importância da processologia utilizada como potenciadora não só da capacidade de fazer emergir aspectos menos conhecidos da prática educativa, como também de inúmeras situações formativas.

O facto de a avaliação, aspecto indissociável da prática educativa, necessitar de alteração parece não constituir estranheza. A avaliação não é um acto isolado, mas um movimento contínuo que acompanha a concepção e o desenvolvimento de toda a acção educativa.

Temos consciência de que, em termos de conceitos, grande parte dos professores e os estudiosos da educação estão de acordo com as opiniões expressas.

Para nós o problema da avaliação e das suas práticas não é pois um problema de conceitos, mas um problema de estratégias. As estratégias até agora utilizadas não se têm mostrado eficazes na implementação de práticas avaliativas novas, onde a avaliação esteja no lugar certo e não

seja constantemente substituída por processos classificativos, mais ou menos dissimulados em escalas numéricas ou outras.

Da nossa parte somos de opinião que, dentro das estratégias a implementar para uma avaliação de sucesso, assume particular importância a formação dos professores para a avaliação.

Em nossa opinião a avaliação, habitante do imaginário de todos os professores, tem de se modificar enquanto elemento de uma prática educativa, tem que adquirir a racionalidade possível e manter-se no domínio do razoável.

### *Referências bibliográficas*

- BLOOM; HASTIANGS; MADAUS (1983). *Manual de Avaliação Formativa e Somativa do Aprendizado Escolar*. Brasil: Liv. Pioneira Editora.
- CARRILHO RIBEIRO, L. (1989). *Avaliação da Aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora.
- DAMAS, M.; DE KETELE, J. M. (1985). *Observar para Avaliar*. Coimbra: Liv. Almedina.
- DAUVISIS, M. C. (1991). Des Titres et des Nombres en Quête des Valeurs: de la Docimologie à la Evaluation. In Afirse (ed.) — *Les Evaluations*.
- DE KETELE; J. M. FRENAY, M. (1989). L'évaluateurs Face aux Objectifs d'Integration — Concepts et Questions. In INRP (ed.) *L'Évaluateur en Revolution*. Paris: INRP.
- ESTRELA, A. (1986). *Teoria e Prática de Observação de Classe — Uma estratégia de formação de professores*. 2.<sup>a</sup> ed. Lisboa: INIC.
- HAYMAN, J. L. (1984). *Investigación y Education*. Barcelona: Paidos ed.
- INRP (1989). *Institut National de Recherche Pedagogique — L'Évaluateur en Révolution*. (Textes reunis par J. Colomb et J. Marsenach). Paris.
- MARSENACH, J. (1987). *L'Évaluation Formative en Éducation Phisique et Sportive dans les Collèges*. Paris: INRP.
- NOIZET, G.; CAVERNI, J. P. (1985). *Psicologia da Avaliação Escolar*. Coimbra: Coimbra Editora.
- PERRENOUD, Ph. (1990). *La Construcccion del Êxito y del Fracssso Escolar*. Madrid: Morata Ediciones.
- POSTIC, M. (1984). *A Relação Pedagógica*. Coimbra: Coimbra editora.
- SALVADOR, J. M. (1991). *El Profesor y el Autoconcepto de sus Alunos — Teoria y Práctica*. Ed. escolar Española.