

Sociedade Portuguesa
BOLETIM
de Educação Física

**A AVALIAÇÃO
EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

Avaliação da Reforma Curricular
Avaliação da Formação dos Professores
Concepções e Práticas Avaliativas
Avaliação do Processo Ensino-Aprendizagem
Avaliação das Aprendizagens

Número 10/11 — VERÃO/OUTONO de 1994

Sociedade Portuguesa
BOLETIM
de Educação Física

**A AVALIAÇÃO
EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

BOLETIM SPEF/Trimestral

N.º 10/11 (2.ª série) — Verão/Outono de 1994

Director

Francisco Sobral

Conselho editorial

Francisco Carreiro da Costa • João Carlos Rodrigues • Jorge Soares Nicola • Leonardo Rocha • Manuel Brito • Rui Gomes

Conselho de redacção

Marcos Onofre • Rui Gomes

Apoio administrativo e assinaturas

João Carlos Rodrigues

Edição, propriedade e assinaturas

Sociedade Portuguesa de Educação Física
Apartado 103
2796 LINDA-A-VELHA CODEX

Assinatura anual (4 números)

2500\$00 não sócios
2000\$00 instituições

Preço deste número

sócios — distribuição gratuita
1000\$00 não sócios

Registo do título n.º 10 474/85

Composição Alfanumérico, Lda.

Impressão Minigráfica, Artes Gráficas

Depósito legal n.º 43 392/91

Com o apoio da Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica

Desejamos estabelecer intercâmbio com outras publicações

We wish to establish exchange with other publications

On désire établir l'échange avec d'autres publications

Desejamos establecer intercambio con otras publicaciones

A Redacção do Boletim fará menção crítica de todas as obras de que sejam oferecidos dois exemplares à SPEF.

Os artigos assinados são da exclusiva responsabilidades dos seus autores.

O editor reserva-se o direito de propriedade sobre todo o material publicado, o qual não poderá ser reproduzido sob qualquer forma, total ou parcialmente, sem a sua expressa autorização.

Índice

Editorial	5
<i>Marcos Onofre</i>	

A AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO DA REFORMA DO SISTEMA EDUCATIVO

Contornos de uma Experiência de Avaliação Desenvolvida no Instituto de Inovação Educacional (1990-1993)	7
<i>Domingos Fernandes</i>	
Para uma Análise da Avaliação da Escola	33
<i>Luís Miguel Carvalho</i>	
A Avaliação da Formação dos Professores	53
<i>Zélia Matos</i>	
Alguns Aspectos das Concepções e Práticas Avaliativas dos Professores de uma Escola do 2.º Ciclo do Ensino Básico	79
<i>Rosa Serradas Duarte</i>	
Avaliação do Processo de Ensino-Aprendizagem em Educação Física	111
<i>Carlos Gonçalves</i>	
Avaliação das Aprendizagens em Educação Física	135
<i>Lídia Madalena Damas de Carvalho</i>	

Editorial

Marcos Onofre*

A reforma do sistema educativo actualmente em curso, veio colocar aos professores um conjunto de desafios onde a problemática da Avaliação ganha um lugar de destaque. Este destaque é-lhe conferido pela introdução de uma série de alterações como o reordenamento da rede escolar, uma nova visão da gestão dos estabelecimentos de ensino, a reestruturação dos mecanismos de progressão na carreira docente e de formação dos professores, e muito particularmente, a reforma curricular e o novo sistema de avaliação dos alunos.

Atenta a este facto, a Sociedade Portuguesa de Educação Física realizou em Oeiras, no passado mês de Março, um seminário denominado *A Avaliação em Educação Física no Contexto da Reforma do Sistema Educativo*, onde se reuniram cerca de duas centenas de profissionais.

Com este seminário procurou-se promover a informação e debate sobre as diferentes vertentes da Avaliação em Educação. A reflexão sobre problemática da avaliação em Educação Física não deve restringir-se a uma análise dos problemas relacionados com os objectivos e meios da avaliação das aprendizagens realizadas na disciplina, devendo alargar-se a outros domínios mais gerais da avaliação. A avaliação da Reforma do Sistema Educativo, a avaliação da Escola como Organização, a avaliação dos Programas e Práticas Educativas afins, a avaliação dos Professores e a avaliação do próprio Processo de Ensino-Aprendizagem são fontes importantes para uma compreensão mais contextualizada da problemática da avaliação das aprendizagens em Educação Física. Neste sentido, a SPEF lançou a um conjunto de especialistas o

* Faculdade de Motricidade Humana/Unidade de Ciências da Educação. Vogal da Direcção da SPEF.

Boletim SPEF, n.º 10/11 Verão/Outono de 1994, pp. 5-6.

desafio de comungarem com a classe profissional as suas reflexões sobre estas temáticas. São os textos de base da intervenção destes especialistas que o leitor encontrará neste Boletim.

No conteúdo do primeiro texto, sob o título de *Contornos de uma Experiência de Avaliação Desenvolvida no Instituto de Inovação Educacional*, o leitor encontrará a referência aos objectivos, princípios e estratégia seguidos numa experiência de avaliação do processo de experimentação dos novos programas, levada a efeito pelo Departamento de Avaliação Pedagógica do Instituto de Inovação Educacional no período compreendido entre 1990 e 1993.

As características de organização e funcionamento das escolas, são hoje observadas por todos nós como factores decisivos na promoção de qualidade da educação. O sentido do segundo texto apresentado neste Boletim — *Para uma Análise da «Avaliação da Escola»* é o da apresentação da problemática da avaliação da Escola enquanto organização.

Para além das condições inerentes aos contextos de intervenção profissional, devem considerar-se as condições de preparação e actualização sistemática dos professores no âmbito das competências que profissionalmente lhe são requeridas. *A Avaliação da Formação dos Professores* (título do terceiro texto apresentado) discute os problemas da avaliação da Formação dos Professores, destacando o papel que aí deve desempenhar a avaliação das competências profissionais desenvolvidas através dos cursos de formação.

No plano das decisões e intervenções que caracterizam a actividade profissional, como é o caso da concepção e implementação de processos de avaliação pedagógica, as representações e rotinas que os professores transportam consigo jogam um papel decisivo, marcando profundamente as opções assumidas. O quarto texto deste Boletim — *Alguns aspectos das concepções e práticas avaliativas dos professores de uma escola do 2.º Ciclo do Ensino Básico* — constitui o relato de um estudo de caso sobre esta matéria.

A ideia de que a preparação, realização e controlo do processo de ensino-aprendizagem deve (também) assentar em critérios que resultem dos dados da investigação que sobre ele se produz, está cada vez mais generalizada. No quinto texto do Boletim — *Avaliação do Processo de Ensino-Aprendizagem em Educação Física* o leitor encontrará uma detalhada revisão dos principais resultados a que os diferentes modelos de investigação sobre ensino têm chegado.

Com o título *Avaliação das Aprendizagens em Educação Física*, o último texto deste Boletim discute os principais problemas da avaliação do processo de aprendizagem nas aulas de Educação Física. Centrando-se na problemática da Avaliação Formativa, toma-a como fundamento qualificador das decisões pedagógicas do professor. Neste texto apresentam-se ainda sugestões e propostas práticas para concretizar a avaliação das aprendizagens.

Contornos de uma Experiência de Avaliação Desenvolvida no Instituto de Inovação Educacional (1990-1993)

Domingos Fernandes*

Resumo

A avaliação é uma componente imprescindível de qualquer processo de reforma porque permite identificar discrepâncias entre o que se concebeu e o que, de facto, acontece; contribui para que se «produzam» visões integradas dos elementos do sistema; ajuda a compreender os «pontos de vista» dos intervenientes e a «tomar o pulso» ao que acontece nos mais diversos níveis; facilita a correcção do que foi identificado como inadequado; ou permite a identificação e a divulgação de inovações.

Entre 1990/1991 e 1992/1993 o autor concebeu e coordenou, no então Departamento de Avaliação Pedagógica do Instituto de Inovação Educacional, um conjunto de trabalhos de investigação cuja principal finalidade era a de avaliar/acompanhar o processo de experimentação dos novos programas no âmbito da reforma do sistema educativo.

Neste trabalho discutem-se contornos dessa experiência em quatro aspectos essenciais: princípios observados; principais finalidades; estudos desenvolvidos; e opções metodológicas utilizadas.

O sistema educativo português atravessa, desde 1986, um período em que praticamente todos os seus elementos ou componentes já experimentaram, ou estão a experimentar, algum tipo de modificação. Professores, alunos, escolas, administração, pais e sociedade em geral têm

* Universidade de Aveiro.

Boletim SPEF, n.º 10/11 Verão/Outono de 1994, pp. 7-32.

vivido, de forma mais ou menos interveniente, os avanços e recuos de uma reforma multifacetada, de contornos complexos, que pode constituir uma real oportunidade de melhoria geral do sistema.

A avaliação, não sendo de modo algum a panaceia para os «males» que nos possam atormentar, é uma componente imprescindível de qualquer processo de reforma pois, entre outras coisas:

- a) permite analisar discrepâncias entre o que gostaríamos que acontecesse e o que, de facto, acontece;
- b) contribui para que se «produzam» visões integradas dos diversos elementos do sistema;
- c) ajuda a compreender melhor os «pontos de vista» dos diversos intervenientes e a «tomar o pulso» ao que vai acontecendo nos mais diversos níveis;
- d) facilita a correcção daquilo que foi identificado como inadequado;
- e) permite a identificação, caracterização e a divulgação de inovações.

Em última análise, a avaliação dá um contributo inestimável ao desenvolvimento de *cultura educacional* porque permite conhecer em profundidade a natureza dos discursos dos diferentes intervenientes (por exemplo, professores, alunos, administração); descreve com detalhe os «ambientes» e os contextos em que decorrem o ensino e a aprendizagem; ou porque contribui para a criação de memória acerca das «coisas» da educação.

Talvez por estas razões o Ministério da Educação tenha decidido apoiar, entre 1990/1991 e 1992/1993, através do Instituto de Inovação Educacional (IIE), a concepção, o desenvolvimento e a divulgação de estudos de avaliação¹ acerca dos processos de lançamento da chamada Reforma do Sistema Educativo.

Neste trabalho relatam-se e discutem-se os principais contornos daquela experiência de avaliação pela qual fui responsável no então Departamento de Avaliação Pedagógica (DAP)² do IIE e que se encontra descrita mais detalhadamente em Fernandes (1992).

Em primeiro lugar fazem-se considerações referentes às dificuldades associadas ao desenvolvimento do trabalho de avaliação em geral e dão-se as principais características das seis abordagens mais utilizadas. Numa segunda parte discutem-se os princípios que orientaram a concepção e o desenvolvimento do trabalho do DAP. Em terceiro lugar descrevem-se as principais finalidades da avaliação e propõe-se um «modelo» que oriente o trabalho de avaliação no futuro. Finalmente, apresenta-se o espectro de estudos desenvolvidos, ou que se previam desenvolver de acordo com as finalidades previamente enunciadas e indicam-se as audiências preferenciais que então se julgava ser necessário servir.

Dificuldades Iniciais

Estabelecer uma estrutura de avaliação com a responsabilidade de identificar e caracterizar os pontos fracos, os pontos fortes e as dinâmicas de um processo de reforma é, em si mesma, uma tarefa de grande complexidade que é substancialmente agravada por factores tais como:

- a) a ausência de uma teoria consistente;
- b) a ausência de qualquer «escola» ou tradição de avaliação no nosso país;
- c) as expectativas e exigências da administração, dos professores e da comunidade educativa em geral.

Quanto à ausência de uma teoria consistente, Madaus, Stufflebeam & Scriven (1991) consideram que não nos podemos referir a uma «teoria da avaliação» ou mesmo a «modelos de avaliação». Na opinião destes autores, as abordagens que têm sido utilizadas são ainda demasiado gerais e demasiado vagas e, conseqüentemente, não são suficientemente consistentes para nos permitirem interpretações e explicações suficientemente sólidas de fenómenos educacionais complexos. Pode afirmar-se que estas abordagens vão desde as de tipo utilitário até às chamadas abordagens intuicionistas e pluralistas. De facto, a literatura da especialidade (e. g., Cronbach, 1980, 1982; Eisner, 1979; Guba & Lincoln, 1981; House, 1991; Levine, 1974; Popham, 1975; Scriven, 1991; Stake, 1978; Stufflebeam & Webster, 1980; Tyler, 1967, 1991) permite identificar seis abordagens principais em avaliação educacional:

- a) Avaliação orientada por objectivos;
- b) Avaliação orientada para a decisão;
- c) Avaliação orientada para os consumidores;
- d) Avaliação desenvolvida por painéis de especialistas;
- e) Avaliação por exploração de contradições;
- f) Avaliação naturalista e orientada para os participantes.

Na Figura 1 sintetizam-se as características principais de cada uma destas abordagens.

Pode assim dizer-se que existem disponíveis um conjunto de categorias, de questões para reflexão, de descrições e procedimentos de diferentes abordagens de avaliação educacional mas não propriamente uma teoria de avaliação.

A segunda dificuldade, ausência de uma tradição de avaliação educacional no nosso país, impedia que no DAP tivéssemos acesso a experiências ou a conhecimentos previamente desenvolvidos. De facto, não existiam estudos de avaliação do sistema ou de programas que se integrassem num plano organizado e coerente e que reflectissem a realidade

Avaliação por Objectivos (Ralph Tyler)	Avaliar o grau de consecução dos objectivos; utilização de instrumentos objectivos; relevo à fiabilidade e validade; fácil de utilizar; foco nos produtos; visão simplista de educação.
Avaliação para a Decisão (Daniel Stufflebeam)	Obter informação útil para a tomada de decisões; avaliação de necessidades de informação dos decisores; visão sistémica da avaliação; modelo bem operacionalizado; ênfase no modelo produtivo das organizações; racionalista.
Avaliação para os Consumidores (Michael Scriven)	Obter informação útil acerca de produtos educacionais; utilização de listas de verificação; definição exhaustiva de critérios; avaliação formativa e sumativa; influência no desenvolvimento de produtos; pode limitar a criatividade e a inovação.
Avaliação Baseada no Conhecimento e na Crítica Educacional (Elliot Eisner)	Obter apreciações de grande qualidade, com base nos conhecimentos e experiência de especialistas; utilização da crítica educacional; exige poucos meios de realização; espectro de análise alargado; depende das qualificações do especialista.
Avaliação por Confronto de Opiniões (Murray Levine)	Integrar diferentes ideias e opiniões; inspirada nos métodos forenses; análise dos pontos fortes e fracos; apresentação de múltiplas perspectivas; orientada para a resolução efectiva de problemas; custos elevados; demorada.
Avaliação Naturalista (E. Guba e Y. Lincoln)	Compreender as complexidades e os contextos das situações; reflecte múltiplas realidades; utilização do raciocínio indutivo; foco na descrição, interpretação e compreensão; tendência para focar no que é discrepante; custos elevados.

Figura 1 — Estratégias de avaliação: proponentes e características principais

pedagógica portuguesa. No entanto, puderam referenciar-se alguns estudos de avaliação dos currículos do ensino unificado e da formação em serviço (GEP, 1979, 1980a, 1980b, 1981a, 1981b, 1991; Loureiro, Matias, Veiga, Pardal, Silveira & Boavida, 1986).

Finalmente, sabe-se que a comunidade educativa (e. g., administração, professores, gestores escolares) tem grandes expectativas relativamente à avaliação. Por um lado, tende a ver a avaliação como uma solução ou uma panaceia para os males que afectam o sistema educativo e, por outro, tende a considerar que é sempre apropriado avaliar e que todo e qualquer aspecto de qualquer acontecimento ou processo educativo tem que ser sujeito a avaliação. Esta tentação, que se pode considerar interessante ou talvez ideal, ignora muitas realidades práticas. Decidir o que avaliar e encontrar os meios para o fazer são problemas não rotineiros cujas soluções dependem do conhecimento e da experiência dos avaliadores, do empenho da administração, e de todos os que de algum modo estão envolvidos num processo de mudança, como o que uma reforma pode induzir no sistema.

Princípios de Avaliação

Sem termos propriamente uma tradição de avaliação em Portugal, foi a partir de uma revisão de literatura de diferentes perspectivas de avaliação e dos conhecimentos e experiência das diferentes equipas de investigação que se adoptaram três princípios orientadores:

- a) O princípio do ecletismo das abordagens;
- b) O princípio da relevância dos pensamentos e conhecimentos dos professores;
- c) O princípio da diversificação dos avaliadores.

Ecletismo das Abordagens

Cronbach (1982), Greene, Caracelli e Graham (1989), Madey (1982), Talmage (1982) e Worthen (1977, 1981), perante a diversidade de abordagens à avaliação de programas, defenderam a necessidade de se dedicar mais atenção ao desenvolvimento de avaliações com características ecléticas. Segundo aqueles investigadores, a possibilidade de combinar selectivamente aspectos de diferentes abordagens permite um conhecimento mais profundo e detalhado do objecto de avaliação. No entanto, esta posição é contestada, entre outros, por Guba e Lincoln (1981, 1989, 1991), por Lincoln e Guba (1985) e por Stake (1978) que consideram a impossibilidade de qualquer compatibilidade entre abordagens com pressupostos filosóficos e epistemológicos antagónicos.

Aquele antagonismo tem-se reflectido no debate existente em torno da objectividade ou subjectividade da avaliação ou ainda em torno do seu carácter quantitativo ou qualitativo (Howe, 1985; Maxwell e Lincoln, 1990; Page e Stake, 1970). É um debate relativamente pouco frutuoso que tem contribuído para a polarização dos avaliadores e investigadores (Madaus, Scriven e Stufflebeam, 1991).

No caso das abordagens objectivas, a avaliação é considerada «cientificamente objectiva». Esta objectividade obtém-se através da utilização de instrumentos, tais como questionários e testes, construídos com elevado rigor técnico e cujos resultados são analisados com base em técnicas de natureza exclusivamente quantitativa. Um dos pontos chave desta abordagem tem a ver com a possibilidade dos estudos poderem ser replicados. Para tal, o problema, as questões, as opções metodológicas, os instrumentos e os procedimentos de recolha e análise de dados são descritos exaustivamente.

Alguns dos principais pressupostos epistemológicos das abordagens objectivas são o da uniformidade da natureza, o da possibilidade de se formularem leis através do método indutivo e o da semelhança metodológica entre as ciências naturais e sociais, ressaltando-se o facto de, estas

últimas, serem de natureza mais complexa. Desta forma, os factos observáveis podem ser «facilmente» agrupados em categorias tal como o que se passa nas chamadas ciências experimentais. Torna-se possível, através de técnicas apropriadas, a definição de variáveis e o estabelecimento de relações entre elas e, uma vez assumido o princípio da uniformidade da natureza, podem induzir-se leis para as ciências sociais tal como para as ciências da natureza.

Assim, na sua forma mais radical, os estudos objectivos excluem tudo o que não é quantitativo; a tradução, em números, dos factos observados é sinónimo de objectividade. O principal indicador desta objectividade é o chamado acordo intersubjectivo entre observadores ou avaliadores. Note-se que a intersubjectividade implica que o trabalho de avaliação desenvolvido por uns possa ser experimentado, da mesma forma, por outros. Consequentemente, a objectividade é obtida através da explicitação exaustiva de todas as referências do processo de avaliação para permitir a replicação. É por isto mesmo que a fiabilidade é um conceito tão relevante em avaliação objectiva. Quanto mais fiáveis forem os instrumentos e técnicas utilizados, mais exactamente se podem determinar eventuais diferenças entre observadores independentes e mais objectiva se torna a avaliação. Logo, nesta perspectiva, o conceito de objectividade está directamente relacionado com os procedimentos que permitem determinar a intersubjectividade de apreciação dos avaliadores.

Nas chamadas abordagens subjectivas, tais como a naturalista, a natureza dos procedimentos utilizados é mais geral, não existindo qualquer preocupação em explicitar todos os seus pormenores para que outros possam observar exactamente as mesmas coisas. As leis ou proposições mais gerais são formuladas pelos avaliadores como resultado das experiências e conhecimentos que vão adquirindo no estudo de casos devidamente contextualizados. No entanto, o seu principal objectivo não é a formulação de proposições generalizáveis; existe sempre a preocupação em obter asserções válidas tendo em conta o quadro de referência dos participantes. Assim, o que é verdade num dado contexto, pode não o ser noutro. Por isso, as interpretações dos participantes envolvidos num dado programa ou actividade são mais valorizadas do que as dos avaliadores pois estes poderão não ter um conhecimento aprofundado do que se está a passar. Procuram assim obter-se múltiplas perspectivas que, naturalmente, não serão coincidentes.

Embora existam diferenças fundamentais nestas duas abordagens, é claro que ambas estão orientadas para o conhecimento rigoroso dos fenómenos ou factos envolvidos. Na verdade, o debate epistemológico não tem impedido o desenvolvimento de trabalhos de reconhecida qualidade em qualquer dos paradigmas.

Como acima já se referiu, a ideia dos benefícios obtidos através da integração selectiva de métodos ou técnicas de diferentes abordagens,

nomeadamente de tipo qualitativo e quantitativo, tem sido referida e posta em prática por diversos investigadores (Greene, Caracelli e Graham, 1989; Madey, 1982; Smith, 1980; Worthen, 1981). Tal integração é apontada como vantajosa nas fases do desenho da investigação e nas de recolha e análise de dados, particularmente quando se trata de avaliar programas de grande complexidade.

No Departamento de Avaliação Pedagógica do Instituto de Inovação Educacional foi sempre clara a existência daquele debate epistemológico e foi sempre assumida a necessidade de aprofundar o estudo e a reflexão em torno dos seus principais contornos.

Dada a dinâmica e a natureza do processo de experimentação dos novos programas, sentiu-se que restringir a avaliação a métodos quantitativos (ditos «objectivos») limitaria o significado dos resultados obtidos. Por outro lado, reduzir a avaliação a métodos exclusivamente interpretativos (ditos «subjectivos») poderia ter, entre outros, o problema da dificuldade em obter conclusões aplicáveis às decisões de política geral de educação. Uma abordagem eclética, tanto quanto possível integrada, pareceu ser a mais adequada tendo em conta os objectivos que se pretendiam alcançar e o contexto em que a avaliação iria decorrer.

Tal opção foi tomada e aceite no pressuposto de que a escolha de uma dada estratégia de avaliação deve depender mais do seu objectivo concreto e das suas potencialidades para gerar a informação que é necessária e muito menos de ideias pré-concebidas acerca do que são abordagens legítimas de avaliação.

Relevância dos Pensamentos e Conhecimentos dos Professores

Um dos dilemas de qualquer movimento reformista que vise a introdução de mudanças significativas na estrutura e funcionamento do sistema foi formulado por Max Weber da seguinte forma: *Como é que, simultaneamente, se poderá controlar a maximização da eficiência e eficácia dos participantes minimizando, simultaneamente, a sensação de frustração e antipatia que esse mesmo controlo lhes provoca?*

No momento que actualmente se vive em Portugal, aquele dilema parece ajustar-se perfeitamente. De facto, pretende-se que os professores melhorem o funcionamento das escolas, ensinem melhor, promovam a qualidade do sistema ou utilizem novas formas de avaliação e novas metodologias. Estas exigências, induzidas pelos novos objectivos e pelos imperativos económico-sociais, são, obviamente, fontes de discrepâncias de entendimento face a uma grande diversidade de questões e, conseqüentemente, fontes de conflitos. Na verdade, o desenvolvimento da reforma impõe, por um lado, um certo grau de centralização e de normalização e, por outro, o reforço e a generalização da autonomia das escolas. Debate-se entre o problema da gestão do sistema por controlo

hierárquico e a necessidade de dar mais responsabilidade e condições de desenvolvimento profissional aos gestores e professores; entre a introdução de mudanças por despacho ou decreto, medidas meramente prescritivas, e a necessidade de criar condições para que as mudanças sejam o resultado do trabalho empenhado das escolas e professores.

Lidar com estes e outros dilemas faz parte dos esforços que é necessário empreender para melhorar as escolas e o próprio sistema. Como é óbvio, os professores são elementos centrais na resolução destes problemas. Por isso mesmo, conhecer as suas perspectivas sobre a forma como a experimentação dos novos programas está a decorrer, sobre a Área-Escola ou sobre as suas necessidades de formação é, seguramente, uma forma de compreender em que medida é que as mudanças de política educacional estão a afectar o seu empenhamento. E é sabido que o seu grau de empenhamento nessas mudanças depende, em boa medida, das percepções que têm sobre a forma como todo o processo se desenvolve.

Por outro lado, partiu-se do pressuposto de que é nas salas de aula e nas escolas reais, que está o cerne do processo de ensino e aprendizagem. Os professores, obviamente, têm um papel fundamental no desenvolvimento deste processo e, por isso mesmo, muito do que é preciso mudar e melhorar passará necessariamente pelas suas atitudes e pelas suas tomadas de decisão. Ou seja, nada, ou quase nada, no processo de desenvolvimento da reforma se poderá concretizar efectivamente sem os professores. Consequentemente, conhecer a forma como eles percebem o que está a acontecer nas salas de aula é uma forma de identificar e reforçar o que possa estar bem e procurar corrigir o que possa estar mal.

Vários investigadores (e. g., Clark e Peterson, 1986; Schremer, 1991; Shavelson e Stern, 1981) têm referido o papel chave desempenhado pelos professores nos processos de mudança e a importância que, em termos de avaliação, pode ter a análise dos seus pensamentos e conhecimentos.

Nestas condições, decidiu-se que as opiniões dos professores eram, nesta fase, um elemento crucial para conhecer o processo de experimentação dos novos programas e, como tal, deveriam ser um dos principais elementos a considerar nos estudos de avaliação a efectuar.

Diversificação dos Avaliadores

Um dos problemas com que uma equipa de avaliadores se confronta é o da credibilidade do seu trabalho de avaliação. Em Portugal, tal problema é substancialmente agravado por duas ordens de razões.

Por um lado, parte importante da comunidade educativa, por motivos de natureza diversa, tende a descrever do trabalho realizado no

âmbito de instituições e organismos do Ministério da Educação e a desvalorizar a sua relevância e qualidade técnico-científica.

Por outro lado, a falta de hábito em confrontar conhecimentos baseados na experiência pessoal, ou na tradição, com outros resultantes de investigação, induz desconfiança e ainda provoca reacções negativas. Este facto prende-se, naturalmente, com a nossa falta de tradição no desenvolvimento de trabalhos de avaliação.

Uma das formas de contribuir para tornar mais credíveis os trabalhos de avaliação é a de envolver avaliadores externos diversificando, deste modo, as perspectivas utilizadas. Pensou-se que esta diversificação poderia ter as seguintes vantagens:

1. Aumentaria a credibilidade da avaliação tomada como um todo pois os avaliadores externos, não fazendo parte da administração, são considerados menos sujeitos a possíveis influências ou interesses relacionados com o sucesso ou insucesso dos objectos da avaliação.
2. Aumentaria o espectro dos objectos de avaliação, colmatando limitações físicas, técnicas e científicas dos avaliadores do DAP e contribuindo para desenvolver o campo da avaliação em Portugal.
3. Permitiria o aparecimento de estudos que incluíssem perspectivas diferentes e optassem por outras abordagens conducentes à identificação de outras questões.
4. Aumentaria a possibilidade de se obterem dados com mais qualidade pois sabe-se que os participantes numa dada experiência manifestam, por vezes, mais disponibilidade em fornecer informações relevantes a avaliadores externos (neste caso ao «Ministério») do que a avaliadores internos.
5. Contribuiria para o estabelecimento, junto das escolas superiores de educação e das universidades, de observatórios do sistema educativo. Este objectivo é relevante já que, como se referiu, o trabalho de investigação e de produção teórica na área da avaliação de sistemas e programas é praticamente inexistente nas universidades e escolas superiores portuguesas.

Por estas razões, e ainda pela vantagem em promover o intercâmbio com instituições do ensino superior, foi decidido adoptar o princípio da diversidade.

Foi na sequência deste princípio que se apoiaram financeiramente investigadores da Universidade de Lisboa (Ponte, Matos, Guimarães, Leal e Canavarro, 1991; Matos, Ponte, Guimarães e Leal, 1993; Canário, Barroso, Oliveira e Pessoa, 1994), da Universidade do Minho (Serafini, Magalhães e Castro, 1991; Castro, Afonso, Pacheco e Magalhães, 1993) e da Universidade de Aveiro (Arroteia, Pardal e Martins, no prelo) para desenvolverem estudos de avaliação que se integrassem nas finalidades delineadas pelo DAP do IIE.

Finalidades da Avaliação

A avaliação do sistema educativo e, muito particularmente, da reforma educativa consiste, no fundo, em conceber, desenvolver e aplicar um conjunto de procedimentos que permitam analisar criticamente uma política educativa e, muito particularmente, as suas relações com as estruturas que o constituem e com as pessoas que nelas trabalham. Este processo, complexo e multidimensional, exige que se descrevam as formas como aquela política se traduz no terreno, identificando aquilo que funciona como previsto e aquilo que não funciona, e se interpretem a grande variedade de situações e contextos em que se desenvolvem todo o tipo de processos educativos. Por exemplo, em relação ao currículo, estudam-se diferenças entre o currículo proposto pela administração ou por um conjunto de especialistas, o currículo efectivamente posto em prática e ainda o currículo que «passa» para os alunos, ou seja, aquilo que de facto eles aprendem. Ao mesmo tempo, analisam-se os contextos que acompanham o processo de aprendizagem (e. g., condições de funcionamento, formação de professores, materiais de apoio) e estudam-se os mecanismos que se desenvolvem (e. g., dinâmicas de desenvolvimento, processos de comunicação, soluções encontradas, níveis de participação dos intervenientes).

As consequências de qualquer processo de avaliação devem ser a despistagem, ou correcção, do que está mal e o reforço do que está bem. Trata-se de um processo que visa, acima de tudo, informar para promover a reflexão e a melhoria. Para tal, torna-se necessário mobilizar a administração, as escolas, os professores, os alunos e os respectivos encarregados de educação.

A experiência e os conhecimentos adquiridos nos primeiros dois anos (1990 e 1991) pelos avaliadores do Instituto de Inovação Educacional, incluindo, naturalmente, as limitações que reconheciam nos estudos realizados, permitiram, em 1992, identificar as vertentes segundo as quais os estudos de avaliação dos anos seguintes se deviam desenvolver, assim como as orientações metodológicas a que deveriam obedecer. Tratou-se do que então se considerou ser um contributo para o desenvolvimento de um *sistema integrado e global de avaliação do sistema educativo* e, em particular, tendo em conta o contexto de então, da chamada reforma educativa.

Por uma questão de simplicidade e clareza os objectivos gerais desse sistema aparecem aqui sob a forma de questões organizadas em cinco grandes áreas:

- a) Integridade e coerência das medidas propostas;
- b) Adequação e exequibilidade das medidas propostas;
- c) Reacção dos intervenientes às medidas propostas;
- d) Resultados da aprendizagem;
- e) Participação dos intervenientes.

Integridade e coerência das medidas propostas

O sistema educativo está a experimentar um conjunto de mudanças supostamente conducentes à sua modernização e à melhoria da qualidade da educação. Para tal têm sido introduzidas medidas tendentes a adaptar o sistema às necessidades de desenvolvimento do país e às profundas alterações económicas, sociais, tecnológicas, culturais e políticas que este tem experimentado nos últimos 20 anos. Assim, definiram-se novos currículos para os ensinos básico e secundário, um novo sistema de gestão para as escolas, um novo sistema de avaliação dos alunos, criaram-se escolas básicas integradas de 9 anos e consignou-se a autonomia das escolas. Todas estas medidas estão explicitadas num edifício legislativo que, em princípio, se espera inteligente. Ou seja, é de esperar que haja consistência nas suas fundações e articulação e flexibilidade entre as suas partes para que os utilizadores e beneficiários se sintam seguros e possam percorrer o edifício sem problemas.

O papel da avaliação neste caso deve ser o de acompanhar e analisar o funcionamento do edifício e das suas partes à medida que este for iniciado nas funções para que foi concebido. De facto, só o seu funcionamento permitirá determinar com rigor os ajustamentos necessários para que as pessoas se sintam confortáveis e saibam exactamente como e onde se dirigir para resolver os problemas. Nestas condições, e neste caso, a avaliação deve dar respostas a questões tais como:

- Em que medida é que há coerência e consistência no conjunto de medidas propostas?
- Em que medida é que a formulação de conceitos essenciais é clara para todos os intervenientes (e. g., escola básica integrada de 9 anos, avaliação aferida, currículo, programa)?
- Será que todas as medidas propostas fazem sentido no terreno? Haverá falta ou excesso de especificação nessas mesmas medidas?
- Que comparações é possível fazer entre as medidas de política educativa, tal como elas surgem formalmente, e a sua aplicação em escolas e salas de aula reais?
- Há ou não discrepâncias entre as concepções de quem propõe o currículo e as novas medidas e as daqueles que, na prática, têm de lidar com os problemas da sua implementação? Qual a natureza dessas discrepâncias?

Adequação e exequibilidade das medidas propostas

A reforma educativa pressupõe um conjunto de mudanças que vão desde a estrutura do próprio sistema até às metodologias utilizadas na sala de aula. Assim, torna-se necessário saber se tais mudanças são

compatíveis com as condições existentes e conhecer em que medida as pessoas directamente envolvidas no processo estão receptivas para as concretizar. Só assim se poderão introduzir medidas de remediação ou proceder a alterações mais ou menos profundas que eventualmente sejam necessárias.

Por exemplo, é importante conhecerem-se respostas para questões tais como:

- Até que ponto as escolas têm que alterar os seus procedimentos para porem em prática as mudanças propostas? Qual a natureza dessas alterações? Que capacidade têm para o fazer?
- Quais os principais constrangimentos ao desenvolvimento da reforma educativa? Será que os objectivos propostos são exequíveis?
- Quais os principais efeitos, não necessariamente previstos inicialmente, do desenvolvimento da reforma educativa nas escolas e nas salas de aula? Qual a sua natureza? Que medidas são necessárias para estimular efeitos considerados positivos e para despistar os que se considerarem negativos?

Reacção dos intervenientes às medidas propostas

As reacções (e. g., percepções, atitudes, motivações, opiniões) das pessoas envolvidas no processo educativo e, em particular, dos professores e responsáveis das escolas, são elementos fundamentais para se proceder a uma avaliação responsável acerca do que está, de facto, a acontecer. Só conhecendo o sentido dessas reacções se poderão prever e planear com alguma segurança necessidades de formação, necessidades materiais, apoios a conceder ou concursos de projectos que ajudem a minimizar carências detectadas. Ou seja, os processos de decisão a vários níveis poderão ser substancialmente melhorados pois podem responder mais eficazmente às necessidades percebidas pelos participantes e, conseqüentemente, melhorar as condições objectivas e subjectivas conducentes à aprendizagem.

A avaliação das reacções dos intervenientes a uma política educativa e ao conjunto de medidas que lhe são inerentes deve basear-se numa descrição detalhada dos contextos e processos envolvidos para que melhor se possa interpretar o que está a acontecer.

Nestas condições, devem procurar-se respostas para questões tais como:

- Como é que as pessoas envolvidas (e. g., professores, directores de escolas, presidentes e elementos de conselhos directivos) estão

a reagir às mudanças propostas nos documentos da reforma? Que soluções têm encontrado? Que dificuldades mais os afectam?

- Quais as principais vantagens e desvantagens que diferentes intervenientes no processo educativo (e. g., professores, alunos, pais, autarcas) vêem nas medidas que a reforma pressupõe? Qual é a sua percepção das mudanças que são necessárias e das condições que existem para as pôr em prática?
- Qual a natureza dos processos que se desenvolvem e qual a influência que os diferentes contextos exercem sobre eles?
- Qual é o valor que os diversos intervenientes atribuem à reforma educativa?

Resultados da aprendizagem

Saber o que os alunos estão, de facto, a aprender é talvez a responsabilidade dos avaliadores que mais directamente interessa a um maior número de audiências. Os pais querem saber se os seus filhos estão a aprender, como estão a aprender e o que estão a aprender. Os professores querem e precisam de saber se os seus conhecimentos, os seus métodos e, em geral, a forma como desenvolvem o currículo, estão devidamente ajustados aos seus estudantes. As escolas e, em particular, os seus gestores administrativos e pedagógicos querem e precisam de saber até que ponto os seus planos de formação e o ambiente pedagógico existente está a responder às necessidades dos seus alunos. Os especialistas em educação (e. g., os autores dos currículos) querem e precisam de saber se o currículo proposto está a ser apreendido por professores e alunos conforme o previsto, para poderem investigar e propôr eventuais remodelações ou correcções. A administração central precisa de conhecer o que os alunos estão de facto a aprender pois trata-se de um importante indicador do funcionamento do sistema. Mais particularmente, a administração precisa de saber se o que os alunos estão a aprender serve as finalidades delineadas para o desenvolvimento social, económico e cultural da sociedade portuguesa.

E a lista poderia prosseguir citando mais interessados nos resultados da aprendizagem dos alunos. Por isso, um sistema de avaliação não pode deixar de prever um conjunto de procedimentos (e. g., a aplicação de testes, observações formais e informais, entrevistas) destinados a obter dados referentes à aprendizagem. Tais procedimentos deverão constituir um dos contributos importantes para dar resposta a questões tais como:

- Tendo como referência o currículo proposto, o que é que os estudantes estão de facto a aprender através desse currículo? Que

conhecimentos, competências, capacidades, atitudes e valores estão a ser desenvolvidos?

- Quais as principais dificuldades no desenvolvimento do currículo? Quais os seus pontos fortes? Quais os seus pontos fracos?
- Haverá grandes discrepâncias no desempenho dos estudantes ao longo das diferentes regiões do país? Nas diferentes classes sociais? Nas diferentes escolas? Qual a natureza dessas discrepâncias?
- Até que ponto os instrumentos e procedimentos utilizados influenciam, positiva ou negativamente, o desenvolvimento do currículo nas escolas e, conseqüentemente, a aprendizagem?

Participação dos intervenientes

A experiência de avaliação do IIE em 1990-1993 mostrou que, em muitos casos, e independentemente da intervenção directa da administração central, há dificuldades e problemas que são resolvidos localmente, nas escolas e nas salas de aula. Por vezes as soluções encontradas revestem-se de originalidade e de inovação, mobilizando recursos que nem sempre tinham sido previstos. Os exemplos que a este respeito são mais elucidativos surgem no âmbito da Área-Escola em que os professores, embora referindo não possuir condições materiais para desenvolver aquela área, acabaram por encontrar soluções que permitiram ultrapassar, ou pelo menos minimizar, aquela dificuldade.

Desta forma, a avaliação deverá ter em conta a participação dos intervenientes na procura de soluções para resolver problemas existentes nas escolas e que, aparentemente, poderão estar a ser induzidas pela reforma educativa. A caracterização dessas soluções poderá constituir uma referência importante para ajudar a concretizar os objectivos previstos. Assim, os estudos de avaliação a desenvolver deverão ter em conta questões tais como:

- Que tipo de soluções são encontradas pelas escolas e pelos professores para resolver os problemas com que se confrontam? Qual é a natureza desses mesmos problemas? As soluções são encontradas no seio da escola (e. g., Conselho Directivo, Conselho de Grupo, Conselho Pedagógico?) ou com ajuda externa (e. g., Outras escolas, especialistas, autarquias, empresas comerciais e industriais)?
- Até que ponto é que as soluções eventualmente encontradas nas escolas, e que por isso devem em si mesmas reflectir o que é desejável e/ou o que é possível, podem contribuir para fundamentar decisões por parte da administração?

- Em que medida se tem estimulado a participação dos diversos intervenientes na procura de soluções para os problemas existentes? Qual é a natureza dessa eventual participação?
- Que tipo de motivações e que tipo de expectativas são inerentes à procura de soluções para os problemas postos pelo desenvolvimento da reforma?

Síntese

Em suma, de forma esquemática, enunciaram-se os grandes objectivos para a avaliação do processo de desenvolvimento da reforma educativa formulados em 1992. A formulação daqueles objectivos baseou-se no pressuposto de que é necessário emitir juízos acerca dum vasto conjunto de elementos ou componentes que integram o sistema (a reforma) tais como as medidas propostas, os currículos, as actividades pedagógicas que se desenvolvem, os contextos de realização, o grau de participação e as reacções dos principais intervenientes e os resultados da aprendizagem dos alunos.

Tradicionalmente, questões daquela importância têm sido apenas abordadas superficialmente. O trabalho que se desenvolveu teve como principal desafio estabelecer um plano global, tanto quanto possível integrado, de avaliação do sistema (da reforma) que, genericamente, identificasse:

- a) as necessidades de informação;
- b) as fontes onde obter essa informação;
- c) os contextos e processos a avaliar;
- d) os principais intervenientes;
- e) produtos a avaliar.

A Figura 2 organiza e sintetiza as ideias atrás explicitadas. Trata-se de uma forma esquemática de apresentar uma abordagem que se julgou dever ser posta em prática depois de dois anos de experiência na concepção e desenvolvimento de mais de uma dezena de estudos de avaliação.

Estudos de Avaliação

Após a identificação das questões da avaliação a realizar, tornou-se necessário desenvolver um plano que permitisse encontrar as respectivas respostas e que fosse coerente com os princípios enunciados e com o quadro organizador dos objectivos, dos processos e produtos a avaliar. Tal plano baseou-se essencialmente na enumeração do tipo de estu-

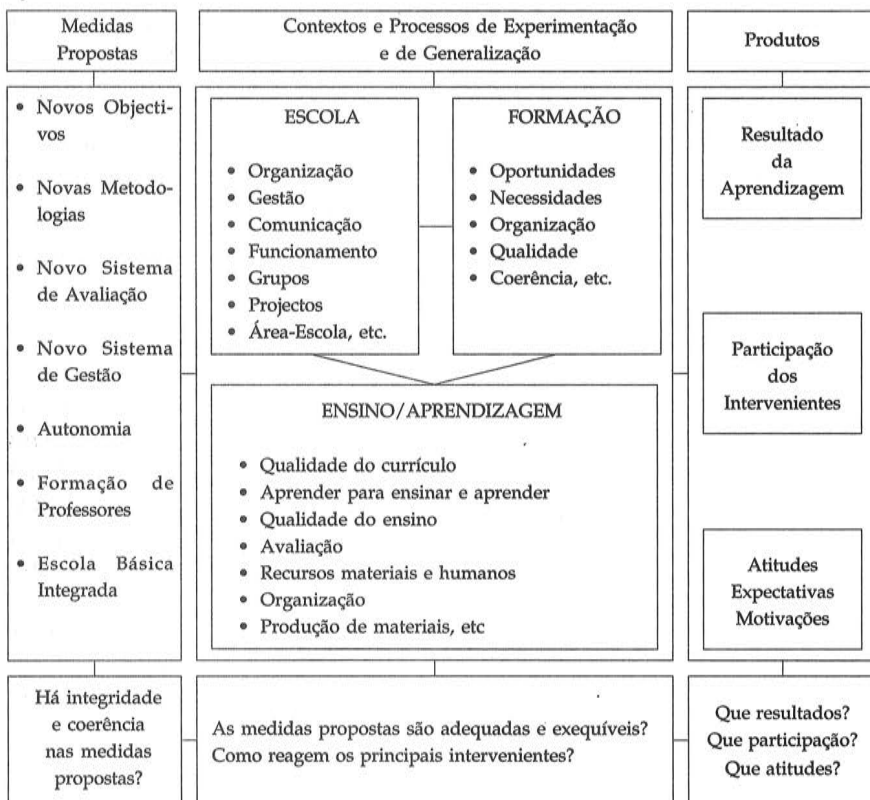


Figura 2 — Avaliação educacional no contexto da reforma educativa?

dos e de metodologias de recolha de informação que melhor pudessem contribuir para responder às questões de avaliação. Foram definidos os seguintes:

- a) Estudos de tipo sondagem;
- b) Estudos de caso;
- c) Estudos de avaliação da aprendizagem;
- d) Estudos de avaliação participada;
- e) Estudos baseados no conhecimento e crítica de especialistas.

Estudos de Tipo Sondagem

Uma vez que um dos objectivos gerais da avaliação era o de conhecer a reacção geral dos participantes às medidas educativas em execução, os estudos de tipo sondagem constituíram uma base segura para a obten-

ção dessa informação. Na verdade, o estudo, ainda que intenso, de apenas alguns casos, não permite o conhecimento do que é mais relevante na maioria das escolas, a não ser que deliberadamente se aceitem margens de erro muito consideráveis.

Na realização destes estudos analisaram-se as opiniões emitidas por mais de 2000 professores experimentadores dos novos programas e por várias dezenas de conselhos pedagógicos, conselhos escolares, presidentes de conselhos directivos e directores de escolas. Desta forma acompanhou-se o processo de experimentação dos novos programas de todas as disciplinas do 1.º ao 9.º ano de escolaridade (Fernandes *et al* 1994a, 1994b; IIE, 1990, 1991a, 1991b, 1991c, 1992a, 1992b, 1992c) e dos 10.º e 11.º anos de escolaridade (Serafini, Magalhães e Castro, 1991 e Castro *et al*, 1993).

Foi também através de um estudo do tipo das sondagens desenvolvido por Fernandes *et al* (1991) que se investigaram as opiniões dos professores dos ensinos básico e secundário acerca das medidas propostas no primeiro projecto do novo sistema de avaliação dos alunos.

Os estudos de tipo sondagem, no entanto, não permitiram a obtenção de dados referentes à estrutura lógica de um processo de mudança como é o da experimentação dos novos programas; são em geral pouco interpretativos e iluminativos pois não fornecem dados substanciais acerca da forma como esses processos se desenvolvem no terreno. Por isso mesmo se decidiu que, em simultâneo com as sondagens, seria importante investigar as «particularidades» do processo de experimentação dos novos programas através de estudos de caso realizados em algumas escolas do país.

Estudos de Caso

A realização de estudos de caso revelou-se imprescindível pois permitiu obter dados que doutra forma não teria sido possível obter. De facto, os estudos de caso têm potencialidades para relatar de forma exhaustiva o que se está, de facto, a passar no terreno, ao nível, por exemplo, das necessidades de formação, das necessidades de recursos, do desenvolvimento do currículo, da aprendizagem dos alunos, da motivação dos professores, das resistências aos processos de mudança ou da identificação de soluções e inovações.

Nestas condições, os estudos de caso tornaram-se um instrumento determinante na consecução dos objectivos preconizados no plano de avaliação que acima se sintetizou.

Ponte *et al* (1991) e Matos *et al* (1993) investigaram como decorreu o processo de experimentação dos novos programas de Matemática dos 7.º, 10.º e 11.º anos de escolaridade através de dois estudos de caso realizados em duas escolas de Lisboa e da Grande Lisboa.

A forma como decorreram quer a generalização do novo programa do 1.º ano de escolaridade numa escola de Lisboa (Fernandes et al, 1993; IIE, 1992e) quer o desenvolvimento e a aplicação da Área-Escola numa escola C + S do Alentejo (IIE, 1992d) também foram investigadas através de estudos qualitativos de caso.

Finalmente, foi ainda sob a forma de estudos de caso que Arroteia et al (no prelo) investigaram, numa escola secundária da cidade do Porto, dinâmicas suscitadas por medidas propostas na reforma do sistema educativo e que Canário et al (1994) analisaram a problemática do desenvolvimento de mediatecas escolares em quatro escolas do litoral-centro do país.

Estudos de Avaliação da Aprendizagem

Avaliar o desenvolvimento das capacidades, competências, atitudes, valores e conhecimentos dos estudantes é uma componente fundamental da avaliação de qualquer programa. De facto, permite a obtenção de indicadores importantes relativos à forma como se desenvolve o currículo e ao que os estudantes aprendem desse mesmo currículo. Em última análise, o desempenho dos estudantes constitui um importante indicador da qualidade da educação que lhes é oferecida pelo sistema educativo.

Um dos dilemas mais discutidos em avaliação educacional é o da credibilidade e da necessidade da avaliação externa, normalmente desenvolvida pela administração central, face à existência da avaliação interna que se desenvolve nas escolas. Se, por um lado, os professores e as escolas estão em melhores condições do que ninguém para avaliar os seus alunos, o sistema sente dificuldade em interpretar os dados dessa mesma avaliação porque os critérios e os instrumentos em que os professores se baseiam, variam significativamente de escola para escola. Talvez por esta razão esteja prevista a chamada avaliação aferida como um dos instrumentos de avaliação do próprio sistema. Na verdade, a avaliação externa baseia-se num conjunto de critérios pré-definidos, normalmente com base nos objectivos previstos no currículo, para desenvolver instrumentos que avaliem o desempenho dos estudantes. Tais critérios e instrumentos, sendo os mesmos para todos os estudantes, permitem a uniformidade de que o sistema necessita para fundamentar as suas análises.

A avaliação externa pode também contribuir para o desenvolvimento, nas escolas, de metodologias mais adaptadas aos currículos propostos pela reforma e para sensibilizar os professores para o tipo de questões que tais metodologias devem sugerir. Resnick e Resnick (1992), por exemplo, consideram que a avaliação externa pode constituir um importante meio para desenvolver as capacidades de resolução de

problemas e os processos mais complexos de pensamento dos estudantes. Esta posição é baseada no pressuposto, geralmente aceite, de que a avaliação externa pode induzir a forma como se ensina.

Em suma, importa contribuir para que a avaliação externa (aferida) venha a constituir um instrumento de avaliação do currículo, da qualidade de ensino e da aprendizagem dos estudantes assim como um veículo que pode induzir, nas escolas, novas formas de ensinar e de avaliar. Por estas razões se torna necessário investir na investigação de novas formas de avaliar tal como as que nos são relatadas em Berk (1986), Biggs e Collis (1982), Gifford e O'Connor (1992), Jzn (1987), Kulm (1990), Kulm e Malcom (1991), Mitchell (1992), Nutall (1986), Romberg e Stewart (1987) e Webb (1992). Estes trabalhos deverão constituir um dos pontos de partida para o estabelecimento, ou consolidação, de linhas de investigação na área da avaliação da aprendizagem dos alunos que respondam a necessidades relacionadas com:

- a) o desenvolvimento da avaliação aferida;
- b) o desenvolvimento de instrumentos de diagnóstico da aprendizagem;
- c) a utilização de instrumentos de avaliação da aprendizagem nas salas de aula.

Foi tendo em conta tais preocupações que Oliveira et al (1993, 1994) desenvolveram instrumentos de avaliação da aprendizagem em Matemática para o 6.º ano de escolaridade e que Bentes (1993) e Cristo e Bentes (1993) investigaram formas de avaliar, e avaliaram, a aprendizagem em Língua Portuguesa no 1.º e no 2.º ciclos do ensino básico, respectivamente.

Na área da avaliação das aprendizagens deve ainda assinalar-se a produção de um estudo em que se compararam os sistemas de quatro países europeus (IIE 1992f) e de um trabalho de natureza teórica em que, essencialmente, se fundamenta a necessidade de mudar as formas de avaliar e de ensinar (IIE, 1992g).

Estudos de Avaliação Participada

A experiência tem demonstrado que o envolvimento mais profundo dos participantes (e.g., professores, elementos da gestão das escolas) no desenvolvimento dos estudos de avaliação é vantajosa por várias razões:

- 1) Facilita o acesso a fontes primárias de informação que doutro modo nem sempre estão acessíveis;
- 2) Ajuda a clarificar e a precisar os objectivos da avaliação;

- 3) Proporciona uma visão mais diversificada das questões em análise;
- 4) Tem um elevado poder mobilizador de meios humanos e materiais que interessam ao processo de avaliação;
- 5) Aumenta a credibilidade da avaliação junto dos professores e das escolas;
- 6) Facilita a geração de soluções para resolver os problemas encontrados.

Tendo também em conta que, nos próximos anos, se vão iniciar os processos de experimentação de medidas tais como o novo sistema de gestão e da autonomia das escolas, parece ser relevante a integração de professores e elementos da gestão das escolas nas equipas de avaliação. De facto, este tipo de procedimento poderá contribuir para aumentar o empenho das escolas e dos professores na criação de melhores condições e na procura de soluções para ultrapassar os problemas. Ao mesmo tempo, pode reduzir a intervenção dos organismos centrais ou regionais como protagonistas de soluções e indutores de mudanças que, muitas vezes, não têm condições para serem postas em prática.

No âmbito destes estudos, que essencialmente seriam de natureza qualitativa, deveriam estar envolvidas duas a três escolas em que decorresse o processo de experimentação de uma ou mais das novas medidas. Os avaliadores iriam confrontando os participantes com os resultados das suas observações e análises e fomentariam a discussão orientada para a identificação das dificuldades, procura de soluções e o desenvolvimento da inovação. Trata-se de um «modelo» que se inspira nas abordagens de tipo naturalista e pluralista e que poderá fornecer informação útil para a tomada de decisões.

Estudos Baseados no Conhecimento e na Crítica de Especialistas

O julgamento de um programa feito por especialistas é talvez, como já foi dito atrás, um dos métodos mais antigos de avaliação e talvez um dos mais utilizados. É muito comum, por parte da administração, solicitar pareceres a reputados especialistas sobre aspectos particulares de um programa ou sobre os possíveis efeitos práticos de uma dada medida de política educativa. Outra prática comum entre nós é a designação de grupos de trabalho para estudar determinado assunto. Normalmente é escrito um relatório ou feito um relato oral em que se expõem os aspectos essenciais para responder às necessidades da administração.

Este método tem riscos relacionados com a dependência exclusiva nos presumíveis conhecimentos e experiência dos «juízes» e com a forte possibilidade de existência de conflitos de interesses, mas tem a vantagem de, com base nas capacidades de julgamento e apreciação humanas,

tal como o que sucede nos meios forenses, produzir avaliação com meios relativamente escassos. Por outro lado, utilizados com outros estudos, as opiniões e julgamentos de especialistas podem trazer mais profundidade, esclarecimento e enquadramento teórico à avaliação.

A avaliação a desenvolver nos próximos anos deveria contar com este tipo de contribuição, muito especialmente no que respeita à análise dos objectivos relacionados com a integridade e coerência do conjunto de novas medidas que estão a ser introduzidas.

A contribuição de painéis de especialistas que se reuniriam por um período limitado de tempo (um a dois dias) para analisar aspectos previamente identificados e que se obrigariam a produzir um documento escrito de apreciação, é uma das formas que se poderá utilizar. Outra poderá ser a consulta directa, individual, a especialistas a quem se podem solicitar opiniões e/ou pareceres acerca do processo de desenvolvimento de um dado aspecto do currículo ou de uma medida proposta pela administração.

Promover o confronto formal de opiniões acerca de aspectos mais críticos do processo educativo, é também uma metodologia que poderá contribuir para uma avaliação mais credível, útil e responsável.

Na Figura 3 estão organizadas as finalidades da avaliação para os próximos anos, o tipo de estudos a desenvolver e as audiências que, preferencialmente, os seus resultados devem servir.

Nota Final

George Pólya, educador e matemático eminente, dizia que se aprende a resolver problemas, resolvendo problemas. Em 1990, quando se iniciou o trabalho de avaliação que aqui se descreveu, afirmava-se, parafraseando aquele matemático, que se aprenderia a avaliar, avaliando... Se é certo que muito há ainda a aprender, não é menos certo que o trabalho que se desenvolveu nos ensinou pelo menos uma coisa: é possível avaliar e contribuir para que a avaliação faça parte integrante da cultura educacional portuguesa.

Tal como no início deste trabalho referi, avaliar é, em si mesmo, um processo complexo, que exige uma grande diversidade de saberes e de competências e um trabalho de investigação sistemático e coerente. A experiência demonstrou claramente que havia ainda muitos saberes e muitas competências a desenvolver. No entanto, creio que o trabalho realizado no Departamento de Avaliação Pedagógica do Instituto de Inovação Educacional em 1990-1993 constitui uma base para que, sem improvisações e sem devaneios, se possa prosseguir e, naturalmente, melhorar o que já se consegui fazer. Na verdade, após toda a experiência que aqui sinteticamente descrevi, estou convencido de que a continuação do trabalho na área da avaliação educacional é uma exigência real da melhoria da qualidade do sistema educativo português. Só por

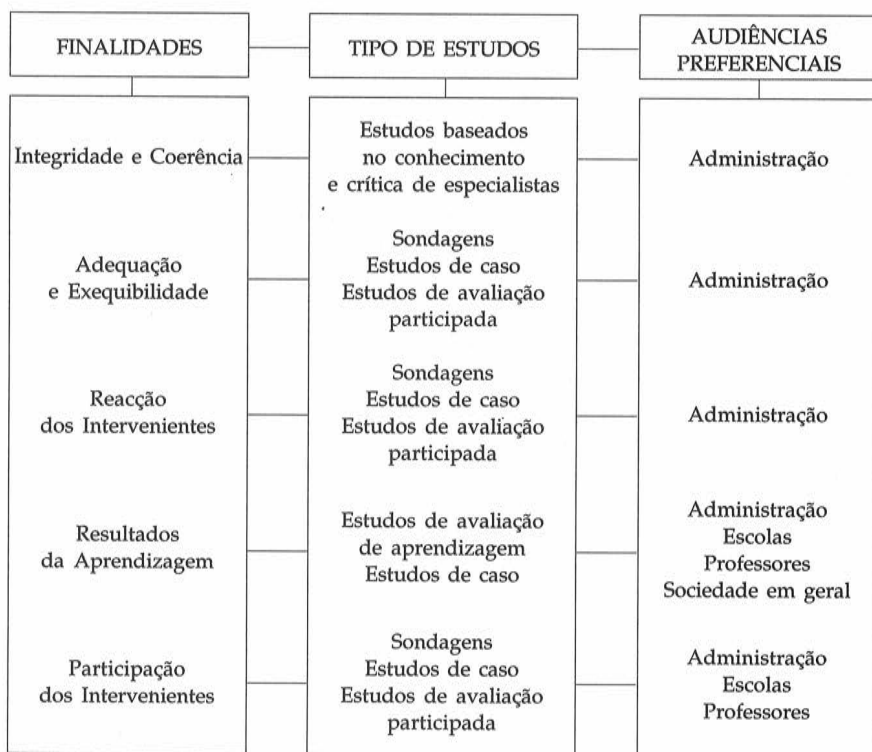


Figura 3 — Finalidades da avaliação, estudos a desenvolver e audiências preferenciais

razões estranhas aos interesses da educação ou por pura irresponsabilidade se poderia ignorar tal exigência.

Notas

¹ Todos esses trabalhos foram concebidos e integralmente realizados naquele período. No entanto, muitos deles só muito recentemente foram publicados como é, por exemplo, o caso de Bentes (1993), Cristo e Bentes (1993), Castro, Afonso, Pacheco e Magalhães (1993), Fernandes, Góis e Cortez (1993), Fernandes, Assunção, Faria, Gil e Mesquita (1994a, 1994b), Matos, Ponte, Guimarães e Leal (1993), Oliveira, Pereira e Fernandes (1993, 1994). Outros trabalhos desse período ainda estão no prelo.

² Hoje trata-se da Direcção de Serviços de Avaliação do Sistema Educativo (DASE).

Referências

ARROTEIA, J. C.; PARDAL, L. A., e MARTINS, A. M. (no prelo). *Análise da implementação e do impacto dos novos programas na Escola Secundária Filipa de Vilhena*. Lisboa: IIE.

- BENTES, M. C. (1993). *Avaliação da comunicação escrita em alunos do 1.º ciclo: Um estudo longitudinal*. Lisboa: IIE.
- BERK, R. (1986). *Performance assessment: Methods and applications*. Baltimore: John Hopkins University Press.
- BIGGS, J. e COLLIS, K. (1982). *Evaluating the quality of learning: The SOLO taxonomy (Structure of the Observed Learning Outcome)*. New York: Academic Press.
- CANÁRIO, R.; BARROSO, C.; OLIVEIRA, F. e PESSOA, A. (1994). *Mediatecas escolares: Génese e desenvolvimento de uma inovação*. Lisboa: IIE.
- CASTRO, R.; AFONSO, A.; PACHECO, J. e MAGALHÃES (1993). *Conteúdos e contextos da reforma curricular no 11.º ano de escolaridade*. Lisboa: IIE.
- CLARK, C. e PETERSON, P. (1986). Teachers' thought processes. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (3rd ed.), (pp. 253-314). New York: MacMillan.
- CRISTO, F. e BENTES, M. C. (1993). *Avaliação da aprendizagem em Língua Portuguesa no contexto dos novos programas: 6.º ano de escolaridade*. Lisboa: IIE.
- CRONBACH, L. J. (1980). *Toward a reform of program evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- CRONBACH, L. J. (1982). *Designing evaluations of educational and social programs*. San Francisco: Jossey-Bass.
- EISNER, E. W. (1979). The use of qualitative forms of evaluation for improving educational practice. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 1 (6), 11-19.
- FERNANDES, D. (1992). *Prática e perspectivas de avaliação: Dois anos de experiência no Instituto de Inovação Educacional*. Documento policopiado não publicado. Lisboa: IIE.
- FERNANDES, D.; RAMALHO, G. e LEMOS, V. (1991). *Opiniões dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário Acerca das Medidas Constantes no Projecto do Novo Sistema de Avaliação dos Alunos*. Lisboa: IIE.
- FERNANDES, D.; GÓIS, E. e CORTEZ, M. (1993). *A generalização do novo programa numa escola do 1.º ciclo: Um estudo de caso (Cadernos de Avaliação — 9)*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- FERNANDES, D.; ASSUNÇÃO, M. I.; FARIA, P.; GIL, D. e MESQUITA, M. (1994a). *O processo de experimentação dos novos programas: 9.º ano de escolaridade (Cadernos de Avaliação — 11)*. Lisboa: IIE.
- FERNANDES, D.; ASSUNÇÃO, M. I.; FARIA, P.; GIL, D. e MESQUITA, M. (1994b). *O processo de experimentação dos novos programas: 4.º ano de escolaridade (Cadernos de Avaliação — 10)*. Lisboa: IIE.
- GEP (1979). *Ensino secundário unificado: Relatório de avaliação do 7.º ano de escolaridade*. Lisboa: GEP.
- GEP (1980a). *Ensino secundário unificado: Relatório de avaliação do 7.º e 9.º anos de escolaridade*. Lisboa: GEP.
- GEP (1980b). *Ensino secundário unificado: Inquérito a professores do 9.º ano de escolaridade*. Lisboa: GEP.
- GEP (1981a). *Ensino secundário unificado: A aprendizagem da Matemática — Influência da Escola e da Família*. Lisboa: GEP.

- GEP (1981b). *Ensino secundário unificado: Relatório de avaliação do 9.º ano de escolaridade-Entrevistas a encarregados de educação*. Lisboa: GEP.
- GEP (1991). *Ensino secundário unificado: Um diagnóstico da situação*. Lisboa: GEP.
- GIFFORD, B. e O'CONNOR, M. (1992). *Changing assessments: Alternative views of aptitude, achievement and instruction*. Boston, MA: Kluwer.
- GREENE, J.; CARACELLI, V. e GRAHAM, W. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11 (3), 255-274.
- GUBA, E. e LINCOLN, Y. (1981). *Effective evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- GUBA, E. e LINCOLN, Y. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park, CA: Sage.
- GUBA, E. e LINCOLN, Y. (1991). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. In G. F. Madaus, M. Scriven & D. Stufflebeam (Eds.), *Evaluation models: Viewpoints on educational and human services evaluation* (pp. 311-334). Norwell, Massachusetts: Kluwer.
- HOUSE, E. R. (1991). Assumptions underlying evaluation models. In G. F. Madaus, M. Scriven. & D. Stufflebeam (Eds.), *Evaluation models: Viewpoints on educational and human services evaluation* (pp. 45-64). Norwell, Massachusetts: Kluwer.
- HOWE, K. R. (1985). The dogmas of educational research. *Educational Researcher*, 14 (8), 10-18.
- IIE (1990). *Relatório de avaliação da experimentação do programa do 1.º ano do 1.º ciclo: Ano lectivo 1989/1990*. Lisboa: IIE.
- IIE (1991a). *Opiniões dos professores e directores de escolas sobre a experimentação dos novos programas dos 1.º e 2.º anos de escolaridade*. Lisboa: IIE.
- IIE (1991b). *Opiniões dos professores do 5.º Ano de escolaridade acerca do processo de experimentação dos novos programas*. Lisboa: IIE.
- IIE (1991c). *Opiniões dos professores do 7.º Ano de escolaridade acerca do processo de experimentação dos novos programas*. Lisboa: IIE.
- IIE (1992a). *Os professores, os conselhos escolares e o processo de experimentação dos novos programas do 3.º Ano de escolaridade: Um estudo de avaliação*. Lisboa: IIE.
- IIE (1992b). *Os professores, os conselhos pedagógicos e o processo de experimentação dos novos programas do 6.º Ano de escolaridade: Um estudo de avaliação*. Lisboa: IIE.
- IIE (1992c). *Os professores, os conselhos pedagógicos e o processo de experimentação dos novos programas do 8.º Ano de escolaridade: Um estudo de avaliação*. Lisboa: IIE.
- IIE (1992d). *Área-Escola em experiência: Um estudo de caso numa escola C + S*. Lisboa: IIE.
- IIE (1992e). *A generalização dos novos programas do 1.º Ano de escolaridade — O que mudou na escola? (Um estudo de caso)*. Lisboa: IIE.
- IIE (1992f). *Estudo comparativo dos sistemas de avaliação dos alunos em quatro países*. Lisboa: IIE.
- IIE (1992g). *Avaliar é aprender*. Lisboa: IIE.
- JZN, J. (1987). *Mathematics, insight and meaning*. Utrecht University. Netherlands.

- KULM, G. (1990). *Assessing higher order thinking in mathematics*. Washington DC: American Association for the Advancement of Science.
- KULM, G. e MALCOM, S. (1991). *Science assessment in the service of reform*. Washington DC: American Association for the Advancement of Science.
- LEVINE, M. (1974). Scientific method and the adversary model. Some preliminary thoughts. *American Psychologist*, 661-677.
- LINCOLN, Y. e GUBA, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage.
- LOUREIRO, J.; MATIAS, B.; VEIGA, E.; PARDAL, L.; SILVEIRA, M. e BOAVIDA, V. (1986). *Profissionalização em exercício: Um estudo de avaliação*. Lisboa: GEP.
- MADAUS, G.; STUFFLEBEAM, D. e SCRIVEN, M. (1991). Program evaluation: A historical overview. In G. F. Madaus, M. Scriven. & D. Stufflebeam (Eds.), *Evaluation models: Viewpoints on educational and human services evaluation* (pp. 3-22). Norwell, Massachusetts: Kluwer.
- MADEY, D. L. (1982). Some benefits of integrating qualitative and quantitative methods in program evaluation, with illustrations. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 4 (2), 223-236.
- MATOS, J. F.; PONTE, J. P.; GUIMARÃES, H. e LEAL, L. (1993). *A aplicação do novo programa de matemática do 11.º ano: Um estudo de caso*. Lisboa: IIE.
- MAXWELL, J. A. e LINCOLN, Y. (1990). Methodology and epistemology: A dialogue. *Harvard Educational Review*, 60 (4), 497-512.
- MITCHELL, R. (1992). *Testing for learning*. New York: The Free Press.
- NUTALL, D. (1986). *Assessing educational achievement*. London: The Falmer Press.
- OLIVEIRA, I.; PEREIRA, J. e FERNANDES, D. (1993). *Desenvolvimento de instrumentos de avaliação da aprendizagem em Matemática*. Lisboa: IIE.
- OLIVEIRA, I.; PEREIRA, J. e FERNANDES, D. (1994). *Seis propostas de avaliação: Matemática*. Lisboa: IIE.
- PAGE, E. e STAKE, R. (1979). Should educational evaluation be more objective or more subjective? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 1 (1), 45-47.
- PONTE, J.; MATOS, J. F.; GUIMARÃES, H.; LEAL, L. e CANAVARRO, P. (1991). *O processo de experimentação dos novos programas de Matemática: Um estudo de caso*. Lisboa: IIE.
- POPHAM, W. J. (1975). *Educational evaluation*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- RESNICK, L. B. e RESNICK, D. P. (1992). Assessing the thinking curriculum: New tools for educational reform. In B. R. Gifford e M. C. O'Connor (Eds.), *Changing assessments: Alternative views of aptitude, achievement and instruction* (pp. 37-76). Norwell, MA: Kluwer Academic Publishers.
- ROMBERG, T. e STEWART, D. (1987). *The monitoring of school mathematics: Background papers* (vol. II). Wisconsin: University of Wisconsin.
- SCHREMER, O. (1991). The teacher: A category in curriculum evaluation. *Studies in Educational Evaluation*, 17, 23-39.
- SCRIVEN, M. (1991). *Evaluation thesaurus*. London: Sage.
- SERAFINI, O.; MAGALHÃES, J. e CASTRO, R. (1991). *A experimentação dos novos programas para o 10.º ano de escolaridade: Um estudo de avaliação*. Lisboa: IIE.

- SHAVELSON, R. e STERN, P. (1981). Research on teachers' pedagogical thoughts, judgements, decision and behaviour. *Review of Educational Research*, 51 (4), 455-498.
- SMITH, N. L. (1980). Federal research on evaluation methods in health, criminal justice and the military. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 2 (4), 53-59.
- STAKE, R. E. (1978). The case study method in social inquiry. *Educational Researcher*, 7 (2), 5-8.
- STUFFLEBEAM, D. L. e WEBSTER, W. J.(1980). An analysis of alternative approaches to evaluation. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 2 (3), 5-20.
- TALMAGE, H. (1982). Evaluation of programs. In H. E. Mitzel (Ed.), *Encyclopedia of educational research* (5th edition). New York: The Free Press.
- TYLER, R. (1967). Changing concepts of educational evaluation. In R. E. Stake (Ed.), *Perspectives of curriculum evaluation*. New York: Rand McNally.
- TYLER, R. (1991). A rationale for program evaluation. In G. F. Madaus, M. Scriven & D. Stufflebeam (Eds.), *Evaluation models: Viewpoints on educational and human services evaluation* (pp. 67-78). Norwell, Massachusetts: Kluwer.
- WEBB, N. (1992). Assessment of students' knowledge of mathematics: Steps toward a theory. In D. A. Grouws (Ed.), *Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning* (pp. 661-686). New York: MacMillan.
- WORTHEN, B. R. (1977, April). *Eclecticism and evaluation models: Snapshots of an elephant's anatomy?* Paper presented in the Annual Meeting of the AERA. New York.
- WORTHEN, B. R. (1981). Journal entries of an eclectic evaluator. In R. S. Brandt (Ed.), *Applied strategies for curriculum evaluation* (pp. 58-90). Alexandria, VA: ASCD.

Para uma Análise da Avaliação da Escola

Luís Miguel Carvalho*

Resumo

Este artigo pretende apresentar uma análise do tema «avaliação da escola no contexto da reforma educativa», utilizando e cruzando três contributos fundamentais:

- i) dos conhecimentos centrados na conceptualização e nas modalidades de prática de uma avaliação das escolas;
- ii) de uma perspectiva de contextualização dessas práticas no âmbito de um pacote de medidas de alteração da administração educativa em Portugal;
- iii) de uma perspectiva «organizacional», através da consideração dos estabelecimentos escolares como dispositivos sociais dotados de margens de liberdade para interpretar, negociarem e realizarem essas práticas de avaliação.

Introdução

Ao longo deste texto, o tema sugerido pelos organizadores do seminário — «a avaliação da escola como organização no âmbito da reforma educativa» — é analisado em dois momentos que identificamos como perspectiva restrita e perspectiva do contexto da avaliação das escolas.

Na primeira abordagem, o texto procura focalizar o conhecimento actual sobre a avaliação das escolas, a partir de contributos de variados

* Faculdade de Motricidade Humana/Unidade de Ciências da Educação.
Boletim SPEF, n.º 10/11 Verão/Outono de 1994, pp. 33-51.

autores que têm apresentado, discutido e respondido a questões clássicas: «o que é a avaliação das escolas?», «para que serve?», «que tipos de avaliação de escola existem ou podem existir?», «que dimensões e aspectos da escola deve a avaliação investigar?», quem deve avaliar?». Num registo académico, diremos que se trata de um sumário desenvolvido da temática da avaliação dos estabelecimentos escolares, de modo a obter uma visão sobre algumas das possibilidades de orientação e de realização dessas práticas, suas potencialidades e seus limites.

No segundo momento, o artigo procura situar o propósito da avaliação dos estabelecimentos escolares num quadro mais amplo, de reforma da administração educativa. Afinal, porque se passou a dar mais importância à análise dos estabelecimentos escolares, porque se dá mais atenção e se produz mais sobre o seu trabalho interno, a autonomia, os projectos educativos e, claro, a sua avaliação? Que pressões se exercem para a realização da uma avaliação de escola, que interesses se manifestam e que benefícios se defendem?

Esta perspectiva do contexto pretende, também, analisar a questão da introdução de um novo tipo de prática de gestão escolar no seio de um dispositivo social — a escola como organização. Mais do que considerar essa introdução enquanto processo de adaptação de uma organização a uma nova tecnologia, racionalmente utilizada por pessoas capacitadas para tal, importa entendê-la como um processo social em que se confrontam convicções, concepções e interesses contraditórios sobre a orientação das escolas e do trabalho dos professores.

A Avaliação da Escola (como organização no contexto da reforma educativa) — uma perspectiva restrita de análise

Como ponto de partida, considera-se «avaliação da escola» toda a prática de recolha sistematizada de informação para a formulação de juízos de valor ou de mérito sobre um centro educativo escolar. Assim, identificam-se dois traços caracterizadores: o modo de proceder a uma recolha de informação (recolha sistematizada) e o objectivo dessa recolha (a produção de um juízo de valor).

Quanto ao primeiro traço, convém desde logo admitir que, nas situações de trabalho, os professores utilizam procedimentos de recolha de informação sobre esse dispositivo que lhes permitem gerir «com pragmatismo» a sua actividade. Todavia, de acordo com a definição dada, deixam-se «suspensas» essas práticas de avaliação de escola de tipo pontual, mais ou menos improvisadas, mais ou menos presentes nos hábitos de trabalho do professores, para se realizar uma focalização mais estreita sobre as práticas sistematizadas¹. Por prática sistematizada de avaliação da escola entende-se uma prática assente numa determina-

ção explícita dos objectivos da avaliação, das dimensões do objecto a julgar, dos critérios de julgamento, dos modos de recolha, interpretação, uso e divulgação de informação. Dito de outro modo, uma prática que se pretende associada a uma explicitação prévia e distanciada das razões porque avaliamos, para que avaliamos, sobre o que avaliamos, como avaliamos e usamos a informação obtida.

Se a recolha sistemática de informação existe para a produção de uma apreciação valorativa de um centro educativo (segundo traço caracterizador), a produção desse juízo sobre o mérito pode ser conduzida, como noutras situações de avaliação, a partir de dois quadros de referência: um quadro normativo ou um quadro criterial.

No primeiro caso estamos perante a apreciação da valia de uma escola a partir da identificação da sua posição num grupo de escolas; tratar-se-ia, portanto, de uma comparação e classificação dessa escola em função dos seus resultados ou «performances» — por exemplo, o resultado dos alunos num teste de avaliação de conhecimentos numa disciplina curricular à escala nacional — inserindo-a, assim, numa posição relativa às melhores e às piores escolas.

Este tipo de juízo de valor tem vindo a ser substituído por um processo mais elaborado, difundido em torno da expressão «indicadores de desempenho» (vd. Clímaco, 1990). Estes indicadores (por exemplo, «taxa de utilização da biblioteca», «ratio aluno/pessoal não docente», «taxa de transição», «níveis de satisfação com a escola», «níveis de qualidade e bem estar da escola») são, em si mesmos, estatísticas que fornecem informação e não juízos de valor. No entanto, são utilizados não isoladamente mas no interior de um modelo de escola (uma representação prévia da escola, usualmente a da escola como sistema — com recursos, contextos, processos e produtos a que aquele conjunto de indicadores se encontram associados), donde, em função de uma determinação particular do que é um estabelecimento escolar e daquilo que deve ser avaliado no sentido de se julgar a sua qualidade num dado momento.

Assim, o estabelecimento escolar é identificado como uma entidade que existe num contexto (no caso um meio social nacional e local e num meio institucional, o sistema educativo escolar), que lhe fornece recursos — financeiros, humanos, materiais e informacionais — os quais processa internamente, através de modos de trabalho normalizados — as práticas da leccionação, da animação escolar, da gestão — produzindo determinados resultados (os alunos formados) e possuindo mecanismos de retorno, que informam sobre as consequências internas e externas dos processos. O juízo de valor sobre o estabelecimento — «está bem ou está mal» — baseia-se, assim, na existência de indicadores (e índices) de qualidade da escola, pré-determinados, aplicáveis a todas as escolas e facilitadores de retratos da qualidade de cada e do todo dos estabelecimentos escolares portugueses.

Este modo de ajuizar e as práticas de monitorização da escola que se lhe podem associar, têm evidentemente valor e, de algum modo, encontram a sua legitimidade num sistema educativo escolar que se pretende tornar mais visível para os seus intervenientes e para o público; todavia, não ultrapassa razoavelmente uma objecção: através deste modo de ajuizar o valor de um estabelecimento de ensino não estamos a atender à sua singularidade².

No caso de se pretender ultrapassar esta limitação, pode-se adoptar um outro prisma de valorização, avançando claramente para uma avaliação criteriada em que o estabelecimento de ensino passa de objecto de avaliação a sujeito de avaliação (Figari, 1992). Trata-se, então, de criar em ou para cada escola o seu próprio referente, isto é identificar em cada escola os critérios que vão permitir seleccionar o que vai ser avaliado em função dos significados aí existentes acerca dessa realidade. Ao colocarmos este argumento — da criação de referentes à escala de cada escola — estamos a abrir a porta a outras questões a que nos propusemos responder no início desta análise: «avaliar para quê?» e «quem avalia?»

Os argumentos acerca da existência de uma avaliação das escolas assentam, geralmente, na preocupação de tornar visível o funcionamento dos centros escolares, de interrogar as opções e as práticas pedagógicas (e didácticas), e de administração e gestão da escola, numa lógica de aperfeiçoamento ou mudança, no sentido da melhoria das ofertas e dos modos de trabalho com os alunos e do desenvolvimento profissional dos que trabalham nas escolas. Estes processos de tornar visível a escola teriam, assim, um duplo sentido: de controlo ou regulação e de desenvolvimento³.

A orientação para o desenvolvimento relaciona-se com uma preocupação de produção de conhecimento novo sobre a escola e a orientação para o controlo com uma preocupação de regulação da vida escolar, de acompanhamento e revisão de projectos e programas da escola. Estas duas orientações da avaliação podem ser conduzidas interna ou externamente. Internamente, por professores, gestores e outros técnicos da escola; externamente por investigadores, especialistas, pela administração central ou regional ou até por associações profissionais e científicas.

Combinando a orientação da avaliação (para o desenvolvimento ou para o controlo) com a localização social dos condutores dessa avaliação (no interior ou no exterior) e incluindo, em cada uma das quatro categorias assim criadas, uma especificação de quem intervém e através de que modalidades essa avaliação pode ser produzida, Nóvoa (1992) descreve quatro tipos de avaliação: num primeiro quadrante, uma avaliação feita pelo interior e orientada para a produção de conhecimentos sobre a escola, que pode envolver professores e outros técnicos, em modalidades de acção que podem combinar a formação e a investigação; no segundo quadrante, uma avaliação pelo interior, orientada para o con-

trolo da vida escolar, que pode envolver a direcção da escola ou outros grupos da gestão escolar e ocorrer através da construção de dispositivos de regulação das actividades desenvolvidas na escola (nestes dois quadrantes encontram-se, portanto, as práticas de auto-avaliação das escolas); no terceiro quadrante, encontramos uma produção de conhecimentos de origem externa, em que investigadores levam a cabo projectos de investigação; finalmente, no quarto quadrante, uma avaliação feita pelo exterior e orientada para o controlo da vida das escolas em que através de modalidades de inspecção, de auditoria, em que a administração escolar ou especialistas produzem relatórios de funcionamento e desempenho da escola.

Valorizar a prática de auto-avaliação das escolas não significa, porém, que esta deve ser considerada como o único tipo de prática susceptível de trazer benefícios; de facto, se uma avaliação externa tem a ganhar se utilizar os conhecimentos das pessoas que vivem a escola, também uma avaliação interna pode ganhar com o apoio de visões exteriores e por vezes estranhas.

Relativamente à localização dos realização — externa ou interna — podem encontrar-se argumentos acerca das suas vantagens e inconvenientes (Benavente, 1990): uma avaliação externa — por exemplo realizada pelo Ministério ou por grupos de especialistas — pode permitir uma apreciação global das escolas portuguesas e a possibilidade de uma gestão mais correcta e justa de recursos em função dessa apreciação e, pela negativa, pode cair na tentação de ser utilizada como uma rotina de controlo ou como um modo de afirmação face a instâncias nacionais ou internacionais; a avaliação interna, tendo a vantagem de tornar visível o que se pretende fazer e o que se faz numa escola e, simultaneamente, regular o trabalho escolar, pode correr o risco de se consumir em si mesma como uma espécie de imagem de marca ou em processos de ajuste de contas internos.

Ao invés de uma inibição perante a diversidade, será útil aceitar a inevitabilidade e até a vantagem da diversidade. Esta afirmação aplica-se, também aos critérios de apreciação do valor do trabalho realizado num estabelecimento escolar. Será insuficiente uma apreciação que se limite a interrogar a eficácia e a eficiência de uma escola e desejável que a estes critérios se acrescentem os da pertinência e da adaptabilidade das actividades e das soluções de um estabelecimento escolar (Castro-Almeida *et al.*, 1992; Sander, 1989).

Exemplificando, para o caso de uma avaliação centrada no trabalho de um grupo disciplinar, estes critérios de julgamento permitem verificar:

- 1) se os objectivos e estratégias de um plano anual de trabalho são pertinentes em relação aos problemas a resolver e aos interesses dos actores envolvidos (professores e alunos);

- ii) se existe uma adaptação do modo como o grupo funciona na escola (o tipo de iniciativas que dinamiza, as estratégias que emprega) ao modo de funcionamento global de toda a escola ou às características da população escolar com que trabalha;
- iii) a eficácia dos processos utilizados, através da medida da correspondência entre os objectivos propostos e os resultados obtidos;
- iv) qual o nível de aproveitamento dos meios (financeiros, humanos, institucionais) existentes e/ou mobilizados para atingir os resultados alcançados (o critério da eficiência).

Ao considerar as perguntas «o que se avalia, como de avalia e quando se avalia?», de novo a resposta empurra para o múltiplo (Figari, 1992; Ramon Juste, 1989; Sirotnik, 1987): múltiplas dimensões (as circunstâncias ou condições de trabalho na escola, as actividades que empreende, os significados que estão presentes e orientam essas práticas) múltiplos domínios (focalizando os indivíduos — professores, alunos... — as interacções — particularmente, as na sala de aula — ou o dispositivo, ou seja o modo de pensar e fazer à escala do estabelecimento escolar), múltiplas fontes (alunos, professores, professores-gestores, famílias), múltiplas técnicas (questionários, entrevistas, observação, documentais), múltiplos momentos (uma avaliação pró-activa, que apoia uma decisão — antes e durante — a intervenção, e uma avaliação retroactiva, ligada a uma prestação de contas).

Perante um quadro de tal variedade corre-se o risco de criar uma imagem de gigantismo, porventura desconexão, e de ver a avaliação como um processo pesado e inexequível. Para inverter essa imagem é necessário aceitar que estamos perante possibilidades⁴ e portanto que se podem e devem fazer opções. De um outro prisma de análise, se construir dispositivos de avaliação não se afigura tarefa fácil, renunciar a esse esforço ou abandoná-lo a outros (especialistas, administração central) tenderá a acentuar a perda de controlo sobre a condução do trabalho pedagógico pelos professores. Não sendo certo que a avaliação das escolas constitua, em si mesma, um apoio à democratização das decisões públicas, tornando possível a visibilidade, o escrutínio e a deliberação pública relativamente a políticas e programas educativos (House, 1993), será todavia mais razoável aceitar que só quem participa na sua formulação e utilização pode dela extrair mais benefícios e vantagens ou influenciar a sua orientação.

*(A avaliação) Da Escola como Organização
no Âmbito da Reforma Educativa — uma perspectiva do contexto*

Neste segundo momento, procura-se situar o actual movimento para a avaliação das escolas como parte de um pacote de medidas de reno-

vação da administração escolar e de um novo discurso sobre os estabelecimentos escolares.

Quer o discurso «científico» quer o discurso «político-administrativo» têm procurado (re)criar e difundir um outro modo de olhar as escolas⁵. Se, anteriormente, a escola vinha sendo associada ora ao próprio sistema educativo — a escola era sinónimo da instituição escolar — ora a uma réplica, em escala menor, do sistema escolar — de um certo modo a escola era visível como um ponto de encontro de professores e alunos, aí arrumados por colocação e por gestão de horários em espaços e tempos de trabalho e que este se resume ao que se passa nas salas de aula⁶ — devemos reconhecer que as respostas da reforma educativa não se podem incluir por completo neste tipo de visão.

Este argumento está presente na análise crítica de João Barroso (1991) acerca da evolução dos modelos de escola como organização em Portugal, na qual o autor interpreta o novo regime jurídico de administração e gestão das escolas portuguesas como a abertura de um novo período da história da gestão das escolas, caracterizado pela ideia de que os estabelecimentos escolares são entidades com poder de auto-regulação para se moldarem em função das forças exteriores (adaptarem-se ao meio local em que se inserem, às novas exigências do sistema escolar) e que essa regulação assenta em processos racionais de uma gestão moderna: é a visão da escola como sistema aberto e racional⁷.

De facto, uma das características do discurso da reforma educativa é a introdução de conceitos que apelam para a escola — autonomia, projecto educativo, centros de formação e, claro, avaliação das escolas — revelando a procura de mudanças nas estruturas e nas práticas de administração e gestão escolar. Um esforço também patente na criação de um programa específico de formação para a gestão escolar e, indirectamente, no florescimento de cursos ditos de especialização para a administração das escolas.

Basicamente estes discursos e pacotes legislativos reclamam a adopção de uma moderna administração da educação (Tibúrcio, 1985):

- i) assente na descentralização, pedagógica e administrativa, pelo aumento das competências, atribuições e responsabilidades dos níveis regionais e locais de administração educativa;
- ii) assente na participação de todos os interessados na actividade educativa escolar, numa perspectiva de desenvolvimento de comunidades educativas e do alargamento da prática democrática;
- iii) assente na modernização das estruturas e das práticas de administração, incorporado saberes e tecnologias da administração empresarial contemporânea e aperfeiçoando os mecanismos internos de coordenação entre sistema e subsistemas da administração da educação.

Vários autores têm chamado a nossa atenção para o que esta retórica pode esconder: por detrás da aparente abertura à participação e à influência está uma real subtracção de recursos e de influência ou até um modo mais subtil de resolver problemas que o centro não é capaz de resolver por si próprio (Gomes, 1993; Perrenoud, 1993; Tiller, 1993). Não esquecendo tais advertências destacam-se, seguidamente, outros pontos críticos, que se alinham em três tópicos:

- i) a relação com os saberes da área empresarial;
- ii) as implicações da mudança da estrutura organizacional dos estabelecimentos escolares para a estrutura da ocupação docente;
- iii) os processos da reforma e o papel dos professores na reforma.

O primeiro tópico conduz à relação com o saber gerado acerca de dispositivos organizacionais não educativos, particularmente do campo empresarial. Na verdade, é do estudo de outras organizações, nomeadamente das empresariais, que se alimenta o discurso sobre a escola como organização⁸.

Podem dizer-se que uma diferença fundamental que atravessa os vários protagonistas do discurso sobre a escola como organização prende-se com o modo como trabalham as análises e as soluções oriundas desse universo. Concordamos com aqueles autores que, aceitando a legitimidade e a importância das resistências dos professores e até dos investigadores a este movimento, reconhecem a potencialidade da abordagem organizacional para a produção de práticas escolares e pedagógicas alternativas, mais capazes de favorecer um empreendimento pedagógico com um sentido colectivo e susceptíveis de apoiar práticas de produção de autonomia profissional nos professores. Nesta perspectiva, o importante é de lidar com suficiente espírito crítico, evitando a capitulação a uma introdução de modos e conteúdos do saber porque estes resultam ou resultaram no meio empresarial, de modo a apoiar novas práticas profissionais e pedagógicas (num exercício difícil, de evitar o encantamento do que é socialmente reconhecido como relevante e eficaz e, simultaneamente, de distanciamento relativamente ao conservadorismo instalado no universo educativo escolar).

Se a introdução da avaliação das escolas exige a produção de um conhecimento específico, exige também a existência de indivíduos que protagonizem esse conhecimento. Independentemente de requerer uma participação alargada e comprometida dos professores da escola, exige que existam na escola professores capazes de preparar, animar, coordenar e assumir responsabilidades pela avaliação das escolas. Num certo sentido implica a existência de uma especialização de conhecimentos e de especialistas. Neste plano, as questões que se podem colocar são as seguintes: que implicação para a estrutura organizacional de uma escola

e para a estrutura da ocupação docente deve ter essa especialização? (vd. Formosinho, 1992).

Uma resposta dos estudos sobre as organizações é a de que a capacidade de mudança está associada à existência de uma «tecno-estrutura»; sumariamente, um conjunto de pessoas que trabalham sobre o trabalho das outras, em actividades de gestão (de análise, de planificação, de formação ou de avaliação) e que orientam a normalização dos modos de intervenção à escala da organização e a introdução da inovação (Hutmacher, 1992). Esta solução — diferenciando os professores verticalmente em função de uma diferenciação de funções — contém os seus riscos: por um lado, se o poder de decisão se aproxima das escolas e dos professores, essa aproximação pode torna-se em afastamento na medida em que os responsáveis pela decisão ficam mais dependentes de peritos externos e dos níveis superiores do sistema escolar para desempenharem as suas funções de direcção e gestão⁹; por outro lado, corre-se o risco de importar modelos de organização que seguem «à letra» certos modelos empresariais, em que a ideia de rentibilidade é dominante e não integrada noutros valores, como o de desenvolvimento integrado dos indivíduos e de um dispositivo organizacional; enfim, corre-se o risco de que essa diferenciação se traduza numa autoridade concentrada e centralizada nos especialistas, e reforce uma atitude assalariada por parte dos professores, ao invés de favorecer uma partilha de um projecto comum, em que haja espaço para a polivalência e para a mobilidade ocupacional.

Ao dar-se atenção a quem determina qual o conhecimento a obter para exercer funções especializadas na gestão da escola e a como se constrói esse conhecimento, iremos, provavelmente, confirmar a repetição da habitual dominância externa ao grupo ocupacional, dirigida agora através de um segmento do professorado repentinamente investido e ele próprio investindo-se no papel de especialista de gestão escolar.

Considerando o modo como os estabelecimentos escolares se organizam para a sua gestão, existem alternativas a um excesso de (re)centralização dentro das escolas; uma dessas soluções foi divulgada por João Barroso (1993) através do modelo de um «modelo de gestão escolar colaborativa». Identificando duas fases na administração estratégica de uma escola e dois grupos responsáveis pela sua realização (o grupo político — que pode ser desempenhado pelos conselhos de escola, os gestores de escola, ou por professores em órgãos de gestão intermédia — e as equipas de programação, compostas por professores e lideradas por um elemento designado), este modelo coloca a avaliação como elemento central de articulação entre estes dois grupos e parece garantir duas condições importantes: a articulação entre os programas sectoriais de escola em função de uma política global de escola e a possibilidade de uma influência das avaliações sectoriais na reformulação das polí-

ticas de escola, fundado-as na participação dos professores aí intervenientes.

Um outro aspecto a considerar prende-se com o controlo, dos gestores ou especialistas de gestão da escola pelos restantes actores escolares. Para além do controlo exercido através dos mecanismos democráticos de eleição e destituição, é fundamental a existência de modalidades de controlo em processo; quer dizer, a prática de auto-avaliação de escola deve ser alargada a uma prática regular de auto-avaliação e avaliação da gestão: a realização de relatórios de actividade e de pronunciamentos periódicos sobre a gestão parecem necessários para uma vivência democrática nas escolas, evitando o fechamento dos gestores legitimados pela sua formação específica e pelas capacidades «extraordinárias» aí adquiridas.

Outra resposta pode ser tentada no exterior das escolas e passa pelo trabalho de associações de professores. Enfrentar o desafio da especialização na profissão é estabelecer-lhe limites e conteúdos de acordo com os interesses profissionais e com a melhoria da oferta pedagógica dos professores e das escolas aos seus alunos. Por exemplo, se pretendermos valorizar quem desempenhe um cargo como o de delegado de grupo (ou chefe de departamento na nova legislação) que diferenciação organizacional e profissional deve ser dada? Deve ter contrapartidas de carreira? Que recompensas para que exigências? Que tipo de conhecimento específico deve possuir?

Quanto ao terceiro tópico em consideração — os processos da reforma e o papel dos professores na reforma — é relevante retomar a asserção de que o interesse para a modernização da gestão das escolas se manifesta através de um movimento articulado a partir de centro (ministério e também instituições do ensino superior) que procura a renovação das práticas de administração das escolas e por conseguinte também dos professores, procurando instituir novos modos de operar (Perrenoud, 1993). Este modo de operar é exactamente um dos aspectos mais críticos da reforma e reflecte um modo de encarar a mudança em que se manifesta uma dupla debilidade: uma incapacidade do Estado em funcionar fora da lógica normativa — patente no crescente aumento de legislação a que se assiste desde 1989 (vd. Nóvoa, 1993) — à qual se parece acrescentar uma lógica tecnocrática que consiste na procura de soluções estritamente científicas ou técnicas para os problemas (ou, pelo menos, autodenominadas como tal).

Quanto à impossibilidade das mudanças se fazerem por decreto, uma breve recapitulação das experiências pessoais será suficiente para o comprovar, quanto aos riscos de uma orientação tecnocrática, não sendo de todo desconhecidos parece conveniente reavivá-los pela sua novidade. De acordo com Bates (1985) esses inconvenientes podem ser descritos nos seguintes termos: existe um fosso entre o tipo de racionalidade tecnocrática e as tradições culturais existentes entre os profes-

res, ou seja entre o modo de ver a realidade que uns e outros têm e a linguagem que utilizam para a descrever; a incapacidade dessa racionalidade tecnocrática em gerar normas culturais que guiem a acção colectiva dos indivíduos (veja-se o caso das lógicas de planificação e programação e a dificuldade na sua adopção pelas escolas); associada a estas debilidades, uma crise de motivação visível ao nível dos indivíduos, em sentimentos de alienação, ausência de poder, perda de significados, de empenhamento e de incapacidade em intervir na resolução das preocupações da vida escolar.

É já um lugar comum dizer que, neste processo de reforma, com estas características, o lugar ocupado pelos professores é, essencialmente, o de agentes da reforma e não o de produtores da reforma. Na verdade os professores vêem-se investidos da responsabilidade de concretizarem medidas ao invés de protagonizarem decisões e execuções.

Todavia, se preferirmos uma outra forma de estar na ocupação teremos de levantar a questão seguinte: como será possível assumir um investimento de produtores nas mudanças escolares e, no caso concreto, da avaliação das escolas?

Uma solução é a de procurar integrar a questão da avaliação da escola num processo mais vasto de produção da escola pelos professores, refiro-me ao projecto educativo da escola. Tomaríamos assim o seguinte princípio: a criação de hábitos de avaliação institucional das escolas deve inserir-se no processo mais amplo de construção de um projecto educativo de escola em cada escola, por cada escola (Nóvoa, 1992), num processo de construção de autonomia¹⁰ ou, num outro prisma complementar, o de articular na prática o desenvolvimento profissional dos professores com o desenvolvimento dos estabelecimentos escolares (Hargreaves, 1994).

A auto-avaliação da escola pode ter um lugar central nesta orientação estratégica de um estabelecimento escolar que passa pela produção de projectos educativos de escola. Vimos um projecto educativo de escola, enquanto processo e produto, portanto, enquanto algo que se cria e algo que se torna num documento-instrumento de planificação a longo prazo numa escola, e que pode estabelecer a ligação entre o passado, o presente e o futuro de uma escola. Para que tal aconteça é necessário que alie um diagnóstico do que somos como escola (em termos de condições em que trabalhamos, actividades que desenvolvemos e orientações que lhes damos, da determinação da distancia que vai entre o que supomos fazer e o que fazemos, da detecção de quais os problemas existentes) a uma acção de resolução do insatisfatório coordenada por princípios e valores pedagógicos. O realismo de um projecto educativo de escola assenta exactamente no diagnóstico, nessa avaliação inicial centrada na escola e não necessariamente restringida aos indivíduos e suas «performances» mas, primariamente, focalizada nas possibilidades e nas ofertas educativas da escola — nas suas componentes didácticas, curriculares e

de complemento educativo — e, também, na construção das necessidades de desenvolvimento profissional dos professores e de outros intervenientes escolares.

Claro que estas ideias de projecto educativo de escola e de avaliação inicial de diagnóstico da escola nos colocam perante um desafio difícil de superar: o de inverter toda uma tradição escolar e profissional em que nos alhearam e nos alheamos da possibilidade de governar colectivamente a escola, de inverter a lógica do individualismo didáctico e de um comprometimento com tese de que é necessária uma prestação de contas intra-profissional (Tiller, 1993). Ao inverso de um grupo profissional cujas relações de trabalho nas escolas se repartem entre a desimplicação, as afinidades e por um igualitarismo paralisador (e quantas vezes de fachada), seria necessário avançar para relações de trabalho assente numa afirmação explícita das diferenças internas como base de qualquer projecto partilhado, funcionando este como uma espécie de defesa-ataque colectivo face ao exterior.

Todavia, esta decisão de olhar para o que somos vai-nos levar a julgar o que somos; uma solução difícil essa, de nos expormos perante os outros e perante nós próprios, e nesta dificuldade reside também o carácter incerto e problemático da introdução da inovação nas escolas.

A questão das finalidades e dos objectivos das escolas é um bom tema para ilustrar a ambiguidade, o pluralismo e o carácter problemático da escola como organização (Greenfield, 1989): por um lado as finalidades educativas são susceptíveis de diferentes interpretações — operacionalize-se «alunos bem formados» — por outro lado, para se determinar o que deve ser a escola, importa considerar os objectivos mas, também, o como é correcto viver na escola e gerir a escola — por exemplo, como devem ser distribuídos os recursos financeiros pelos grupos disciplinares — e as condições consideradas suficientes ou adequadas pelas pessoas para trabalhar. Ora, muitas respostas podem ser dadas pelos professores, nada isentas de oposições e conflitualidade. Donde, antes de interrogarmos qual é a melhor maneira de melhorar o nosso estabelecimento escolar devemos perguntar: que significados definem o que é certo, o que deve ser atingido e quais as condições desejáveis de trabalho, entre os que fazem parte deste estabelecimento de ensino.

A visão de escola como organização mais frequentemente referida ao longo deste texto — a escola como sistema aberto — assenta nos pressupostos de que as organizações existem independentemente das pessoas — donde tudo se pode modificar independentemente das pessoas — e de que sendo os fins e objectivos das organizações independentes dos fins e objectivos que os indivíduos que nelas se encontram têm, para melhorar a organização temos de atender à motivação dos indivíduos. Assim, a mudança nas escolas passaria pela adopção de modos de ges-

tão criadores de melhores ambientes de trabalho, suscitando a motivação e a produtividade dos professores.

Vários estudos têm conduzido a uma determinação quer dos ambientes de trabalho considerados mais favoráveis à motivação dos professores, quer à determinação das medidas de gestão que podem favorecer a sua criação. Os resultados desses trabalhos tendem a enfatizar a ligação entre avaliação e formação como uma preocupação fundamental para a melhoria dos ambientes de trabalho (McLaughlin, 1989). Enquanto a avaliação surge como uma base de conhecimentos para a selecção e preparação de acções de formação — à escala didáctica, de grupo disciplinar, ou de outros tipos de intervenção escolar — é a partir do percurso de formação e o do seu impacto que se realiza uma nova avaliação dos professores e da escola. Nestes trabalhos sobressai, ainda, a ideia de que a avaliação deve recair sobre o desempenho de grupos de professores envolvidos ao invés de se centrar sobre os indivíduos.

De qualquer modo, nesta perspectiva organizacional a ideia de mudança das práticas centra-se, fundamentalmente, na necessidade de uma correcta manipulação de meios para alcançar os fins previstos. No entanto, a mudança nas escolas pode ser «menos óbvia» se considerarmos separadamente pessoas e organizações, como fazem as visões de escola-organização como construção social¹¹ (através das perspectivas da escola como cultura ou como arena política).

Através da metáfora da cultura (Gomes, 1993; Gonzalez, 1989) os estabelecimentos escolares são representados como «artefactos culturais», colectividades sociais em que os indivíduos desenvolvem padrões ritualizados de comunicação, sistemas de significados partilhados e construídos socialmente. O foco de interesse aqui são os símbolos, os significados, as crenças e os valores desenvolvidos pelos indivíduos na organização. Esses modos de representar a organização e os acontecimentos que nela ocorrem são, sobretudo, vivenciais e são interpretações de um contexto específico que possibilitam reduzir a incerteza. São aqueles elementos que dão clareza, coesão, direcção a acontecimentos complexos ou confusos como são os acontecimentos pedagógicos, que permitem gerar crenças ou consciência de grupo e permitem intervir na socialização dos novos colegas, de lhes marcar «o que é aceitável fazer, o como fazemos aqui».

Nesta visão, os processos de uma organização são simbólicos. Por exemplo, os procedimentos empregues para realizar certas actividades — como a planificação, a coordenação ou a avaliação — nem sempre são instrumentais, meios para atingir fins, mas são frequentemente cerimónias ou aparências que se cultivam para que aqueles que nos dão recursos nos vejam de tal modo que nos aceitem e apoiem. Neste prisma, a mudança organizacional — no caso a introdução de práticas de avaliação das escolas — não pode ser vista como simples aplicação de propostas que chegam do exterior, através da formação de indiví-

duos capazes para o fazerem e da disponibilização de meios. Aquelas propostas não se aplicam à letra, podem ter consequências diversas, problemáticas: uma escola, ou melhor, as escolas que existem em cada escola, podem rejeitar a prática de (auto)avaliação se estas forem entendidas como susceptíveis de pôr em causa cumplidades estabelecidas ou serem utilizadas de modo a reforçar a coesão interna; escolas podem utilizá-la como um instrumento para o controlo dos seus resultados com os alunos, como um instrumento fundamental para criar uma imagem ou, tão só, acomodarem-se a «mais uma exigência do ministério»¹². São, enfim, manifestações de processos sociais nas escolas que não deixam de existir porque é preciso «modernizar» as escolas. A adopção da avaliação das escolas tem que ser pensada dentro desta prática quotidiana (e ao mesmo tempo com história dentro dos estabelecimentos escolares) de criar e manter um sistema de significados, uma maneira de pensar colectiva dentro das escolas.

A perspectiva micropolítica da escola (Blase, 1991; Gonzalez, 1989) entende-a como um espaço social em que convivem indivíduos e grupos com interesses distintos que, constringidos por estruturas, tecnologias e ideologias, identificam objectivos, adoptam estratégias e agem para os conseguir concretizar. Não há uma organização em abstracto mas variadas percepções dos indivíduos acerca do que podem, devem ou deveriam fazer ao lidar com os outros, nas circunstâncias em que se encontram. Nesta visão, o fundamental são as acções que se levam a cabo para adquirir, desenvolver e usar o poder e outros recursos — sejam estes os horários, os equipamentos, a distribuição das turmas, ou o financiamento dos grupos — a fim de obterem resultados desejados, numa situação em que há incerteza e conflito em torno da definição de escola, da sua função e do trabalho nela realizado.

Num trabalho em que mobiliza a matriz micropolítica para a descrição análise da inovação curricular num grupo de professores de Educação Física, Sparkes (1990) dá-nos um retrato desse conflito político, resultante da necessidade dos professores encontrarem um equilíbrio entre os interesses relativos às suas tarefas (fazer o seu trabalho), às suas carreiras (aspirações a curto ou longo prazo face à carreira) e aos seus interesses «extra-muros» (referentes a valores e a circunstâncias de vida fora da ocupação docente), e que lhes permite ganhar ou manter o maior controlo possível sobre o que lhes acontece no local de trabalho. O relatório desta pesquisa descreve e torna compreensível um processo micropolítico de «inovação sem mudança» (muda-se o discurso e mantêm-se as práticas) e a adopção de uma «retórica estratégica» para ganho de «status» e melhoria de imagem por um departamento num estabelecimento escolar.

Considerando este tipo de visão dos estabelecimentos escolares é necessário reconhecer que a (auto)avaliação das escolas não vai escapar aos jogos de poder na escola, e que as pessoas e os grupos vão tentar

manipular essa avaliação de modo a ganharem influência ou melhores recursos dentro da escola. É admissível que um grupo disciplinar «marginalizado» possa enfatizar na avaliação da escola a questão das condições de trabalho e da distribuição e gestão dos recursos financeiros, fazendo-a entrar na agenda da avaliação. Ou, ainda, que outro grupo enfatize como indicadores de avaliação o grau de satisfação dos alunos nas suas aulas e não o grau de concretização dos objectivos programáticos. A criação de dispositivos de avaliação nas escolas não poderá escapar a estas lógicas. O que a não torna impossível mas, simplesmente, mais complexa e não tão previsível como se poderia admitir.

As imagens da escola como construção social levam-nos a repensar o problema da avaliação das escolas, nas escolas e pelas escolas, a partir de um quadro de referência simultaneamente menos técnico e menos ilusivo. Que implicações retirar desta análise?

Uma resposta, quase elementar, surge no imediato: é necessário dispor de uma estratégia de introdução da avaliação das escolas que contemple três perspectivas de inovação: técnica, cultural e política (House, 1988). Uma estratégia tecnológica, centrada no desenvolvimento das técnicas de avaliação das escolas pelo interior e pelo exterior e no seu uso apropriado nas escolas, focalizando as habilidades necessárias para a implantar e procurando a máxima eficiência e eficácia no seu uso; uma estratégia política, centrada nas relações de poder entre os vários grupos participantes na utilização da avaliação das escolas e na sua motivação para dela fazerem uso, focalizando os interesses em presença e procurando o estabelecimento de consensos através de uma prática negocial (e negociada) e procurando a pertinência do seu uso; uma estratégia cultural, centrada nos significados e nos valores dos professores face à avaliação, focalizando a adaptação da ideia e da prática de avaliação das escolas por essas culturas e procurando a congruência da avaliação da escola com a(s) cultura(s) de escola.

A esta implicação elementar acrescenta-se uma outra: a apropriação da ideia e da prática de avaliação das escolas requer tempo. O tempo é, aliás, um dos elementos críticos em todos os processos de inovação. Normalmente, o nível político-administrativo pretende «ver os resultados depressa e a periferia necessita de tempo para adoptar a mudança; mesmo na periferia é usual, por um lado, a urgência de «ver resultados» para justificar o esforço e, por outro, o senso de que «as coisas andam devagar». Esta ambiguidade estará sempre presente e o modo de a enfrentar não se afastará muito daquela afirmação que se utiliza quando se responde à questão dos objectivos pedagógicos: nem demasiado ambiciosos que levem à frustração nem demasiado modestos que levem ao desinteresse.

A negociação dos tempos de introdução das práticas de avaliação é necessária e pode ser articulada, de novo, com a construção dos projectos educativos de escola, na medida em que estes podem definir as

possibilidades de aperfeiçoamento do trabalho escolar, em função das condições de trabalho, das crenças e das capacidades presentes nesse centro escolar. Esta negociação poderá também obstar a uma tendência para uma posição defensiva por parte das escolas, evitando a introdução de maior incerteza na vida escolar, que se manifesta através do cumprimento burocrático de uma nova exigência. Perfila-se, deste modo, a opinião de Tiller (1992: 94):

Necessitamos de um professor que investigue e de uma escola que pense. Isto não pode ser conseguido de um dia para o outro. Assim, devemos ponderar profundamente e debater as novas ideias durante tempo bastante e seguir as nossas acções atentamente. Não creio muito em soluções fáceis e rápidas. O que é necessário é um programa de desenvolvimento ponderado e sequenciado. Devemos descobrir se as autoridades terão em consideração esse desenvolvimento e se atreverão a adoptá-lo a longo prazo. (...) Uma escola deve ser capaz de criar contextos em que a cooperação, a confiança e a reflexão sejam temas centrais na vida quotidiana. Devem encontrar forças para fazer algo perante três «ismos»: o conservadorismo, o individualismo e o exibicionismo.

A capacidade de uma escola produzir a sua própria avaliação passa, em certa medida, pela difusão e implementação da ideia de avaliação formativa em todas as actividades existentes. Destacamos para uma breve referência, aquelas que se circunscrevem aos diversos projectos autónomos que têm vindo a ser introduzidos pelas escolas e as que remetem para a avaliação formativa no âmbito do trabalho com os alunos.

O primeiro campo parece merecedor de atenção na medida em que a prática da avaliação pela escola pode permitir uma articulação («à posteriori», se considerarmos o carácter muitas vezes espontâneo ou não estratégico) dessas iniciativas que constituíram ao longo do tempo nichos de investimento pessoal e colectivo livres dos normativos centrais. É preciso notar que não é só através de situações formais de formação (contínua) que se adquirem os saberes e que é possível fazê-lo através de redes interprojectos centradas na avaliação — espécies de círculos de qualidade, que favoreçam a troca de informação, de experiências e de ideias relativamente a avaliação em cada um dos projectos (Hutmacher, 1992). A abertura do diálogo sobre esses projectos internos pode favorecer a convergência das pessoas e dos projectos e a construção interna de referenciais de avaliação.

Quanto à avaliação formativa esta constitui, sem dúvida, uma das grandes áreas-teste da possibilidade de afirmar a (auto)avaliação das escolas, na medida em que se concretiza no espaço mais operacional da vida escolar, em que o confronto inter-individual é mais claro e imediato e, também, porque é uma prática-chave para a alteração dos modos mais

conservadores de trabalho pedagógico. Isto quer dizer que, para além do princípio estratégico de aliar a prática de (auto)avaliação da escola à construção de um projecto educativo, é necessário trabalhar mais e melhor a avaliação naquelas actividades que já existem na escola e, sobretudo, impregná-las de um carácter formativo.

Notas

¹ Importa ressaltar que esta exclusão, no plano da análise, dessa avaliação intuitiva que todos efectuamos, não deve ser interpretada como uma exclusão do valor desse modo de conhecimento — o qual, aliás, não deve ser criticado ou classificado como conhecimento menor porque, se há crítica a exercer, essa deve recair sobre as práticas sociais escolares que o tornam possível (seguimos neste argumento, Sousa Santos, 1993) — mas, tão só uma consequência de estarmos a centrar a nossa análise naquilo que os especialistas têm vindo a produzir sobre o conceito e a prática de avaliar a escola. Aliás, noutros momentos deste texto, teremos oportunidade de regressar a esses juízos práticos.

² Figari (1992: 130) formula uma outra objecção dirigida aos que constroem quadros de referência aplicáveis a todas as escolas: (...) *será que a concentração na procura de discriminantes que justifiquem o levantamento de informações não se faz em detrimento de um esforço de construção de modelos descritivos da complexidade do real?*

³ Estamos aqui a privilegiar orientações que podem oferecer um «apport» formativo à escola, daí que se exclua de consideração uma orientação para certificação, associável ao ganho de recompensas ou à imposição de punições.

⁴ Aliás esta diversidade reflecte a constituição e a construção do conhecimento sobre a avaliação e manifesta uma transição de uma visão consensual para uma visão pluralista da avaliação (House, 1993). A visão consensual, baseada nos pressupostos de que a avaliação seria uma solução para os problemas educativos, assente na utilização de uma metodologia apropriada (entenda-se a medição quantitativa de resultados), que os diferentes grupos sociais intervenientes na avaliação se veriam representados nesses resultados e que os responsáveis pelas áreas em avaliação a utilizariam com optimismo para rever e melhorar a realidade; a visão pluralista, aberta aos pontos de vista dos implicados nas áreas em avaliação, aberta a metodologias qualitativas e reconhecendo que a avaliação pode ser bem ou mal utilizada ou, até, nem ser utilizada.

⁵ Convém aqui reconhecer que esta convergência temporal nem sempre se traduz numa convergência de interesses ou de orientações, ou seja, que dentro de cada um desses campos e entre eles existem controvérsias e cambiantes diversos.

⁶ Descobrimos neste modo de funcionamento aquilo que Philippe Perenoud (1993) designa por «individualismo didáctico», ou seja, a admissão de que aquilo que cada professor faz no seu espaço/tempo lectivo diz respeito a si próprio — e as excepções a esta regra existem apenas em casos que ponham em causa o funcionamento das turmas ou em casos extremos que concorram para a descreditação do corpo docente — sendo este individualismo didáctico maior nas disciplinas que desempenham um papel marginal na selecção escolar e nas disciplinas em que a margem de apreciação dos objectivos e dos conteúdos é maior.

⁷ Veja-se a proximidade (sobreposição?) entre este modo de conceber a escola-organização com a proposta de «indicadores de desempenho» apresentada no capítulo anterior.

⁸ Não há dúvidas quanto a esta aproximação que, aliás, é comum a todo o discurso pedagógico e não apenas a este discurso pedagógico centrado na escola (vejam-se, por exemplo, as relações entre pedagogia por objectivos e a direcção das empresas por objectivos ou entre a pedagogia não directiva e a direcção das empresas a partir das teorias das relações humanas, como já argumentou Daniel Hameline).

⁹ Aqui se pode repetir, aliás, uma questão já colocada no IV Congresso da SPEF (Gomes, 1992) mas que se mantém actual: a especialização dos conhecimentos vai traduzir-se num alargamento da profissionalização de todos os professores ou vai traduzir-se em fenómenos de estratificação através da sobrequalificação de uns e subqualificação de outros?

¹⁰ Falando em autonomia, é necessário reconhecer que a melhoria de qualidade dos estabelecimentos escolares passa, não pela autonomia em si própria mas pelo uso da autonomia. Este uso da autonomia « (...) depende, nomeadamente, da maneira como se pensa o estabelecimento de ensino, o seu modo de organização interna, o seu lugar no sistema educativo, a organização do trabalho, a partilha das tarefas e das responsabilidades, a atribuição de recursos humanos e materiais, as estratégias de avaliação e as formas de regulação das relações de trabalho » (Hutmacher, 1992: 57).

¹¹ Para um esclarecimento e um debate teórico mais aprofundado veja-se Gomes (1993).

¹² As possibilidades são várias; no entanto, evidências empíricas existem entre nós em vários trabalhos (Carvalho, 1992; Cavaco, 1990; e, especialmente, Gomes, 1993; Stöer e Araújo, 1993).

Bibliografia

- BARROSO, J. (1991). Modos de organização pedagógica e processos de gestão da escola: sentido de uma evolução. *Inovação*, vol. 4 (2-3), 55-86.
- BARROSO, J. (1993). Fazer da escola um projecto. In R. Canário (org.). *Inovação e Projecto Educativo de Escola* (pp. 17-55). Lisboa: Educa.
- BATES, R. (1985). Administration of education: towards a critical perspective. In T. Húsen & N. Posthletwait (eds.), *International Encyclopedia of Education* (pp. 63-73). Pergamon Press.
- BENAVENTE, A. (1990). Avaliação e inovação educacional. Notas e reflexões. *Inovação*, vol. 3 (4), 33-46.
- BLASE, J. (1991). *The politics of life in schools*. Newbury Park, Ca: Sage.
- CARVALHO, L. M. (1992). *Clima de escola e estabilidade dos professores*. Lisboa: Educa.
- CAVACO, Maria H. (1990). Retrato do professor enquanto jovem. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 29, 121-140.
- CASTRO-ALMEIDA, C. et al. (1992). A avaliação participativa no decurso dos projectos: reflexões a partir de uma experiência de terreno. In A. Estrela e A. Nóvoa (orgs.), *Avaliações em educação: novas perspectivas* (pp. 105-124). Lisboa: Educa.
- CLÍMACO, Maria. C. (1990). A avaliação e a renovação das escolas: indicadores de desempenho. *Inovação*, vol. 3 (4), 109-116.
- FIGARI, G. (1992). Para uma referencialização das práticas de avaliação dos estabelecimentos de ensino. In A. Estrela e A. Nóvoa (orgs.), *Avaliações em educação: novas perspectivas* (pp. 125-137). Lisboa: Educa.
- FORMOSINHO, J. (1992). O dilema organizacional da escola de massas. *Revista Portuguesa de Educação*, 5 (3), 23-48.
- GOMES, R. (1992). Especialistas (e) profissionais? Ou a impossibilidade do dom da ubiquidade. *Boletim SPEF*, 5/6, 147-164.
- GOMES, R. (1993). *Culturas de escola e identidades dos professores*. Lisboa: Educa.

- GONZÁLEZ, María T. (1989). La perspectiva interpretativa y la perspectiva crítica en la organización escolar. In Q. Martín & M. Cerrillo (coords.), *Organizaciones educativas* (pp.105-130). Madrid: UNED.
- GREENFIELD, T. B. (1989). Organisations as social inventions: rethinking assumptions about change. In T. Bush (ed.), *Managing education: theory and practice* (pp. 81-95). Milton Keynes, Phi.: Open University Press.
- HARGREAVES, D. H. (1994). The new professionalism: the synthesis of professional and institutional development. *Teaching and Teacher Education*, vol. 10 (4), 423-438.
- HOUSE, E. R. (1988). Tres perspectivas de la innovación educativa: tecnológica, política e cultural. *Revista de Educación*, 286, 5-34.
- HOUSE, E. R. (1993). Tendencias en evaluación. *Revista de Educación*, 299, 96-108.
- HUTMACHER, W. (1992). A escola em todos os seus estados: das políticas de sistemas às estratégias de estabelecimento. In A. Nóvoa (coord.), *As Organizações escolares em análise* (pp. 47-76). Lisboa: D. Quixote.
- MCLAUGHLIN, M. (1988). Ambientes institucionales que favorecen la motivación y productividad de los profesores. In A. Vera Villa (coord.), *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid: Narcea.
- NÓVOA, A. (1992). Para uma análise das instituições escolares. In A. Nóvoa (coord.), *As Organizações escolares em análise* (pp. 15-43). Lisboa: D. Quixote.
- NÓVOA, A. (1993). The portuguese state and teacher educational reform: a socio-historical perspective to changing patterns of control. In T.S. Popkewitz (ed.), *Changing patterns of power: social regulation and teacher education reform* (pp. 53-86). Albany: State University of New York Press.
- PERRENOUD, P. (1993). Ce que ce joue à l'échelle des établissements dans une rénovation didactique. *Revue Française de Pédagogie*, 104, 5-16.
- RAMON JUSTE, L. (1989). *Evaluación de centros y calidad educativa*. Madrid: Cincel.
- SANDER, B. (1989). Gestion et administration des systèmes éducatifs: problématique et tendances. *Perspectives*, XIX (2), 249-265.
- SIROTNIK, K. A. (1987). The informational side of evaluation for local school improvement. *International Journal of Educational Research*, 11 (1), 77-90.
- SOUSA SANTOS, B. (1989). *Introdução a uma ciência post-moderna*. Porto: Afrontamento.
- SPARKES, A. (1990). Winners, losers and the myth of rational change: towards an understanding of interests and power in innovation». In D. Kirk & R. Tinning. (eds.), *Physical education, curriculum and culture: Critical issues in the contemporary crisis* (193-224). Lewes: Falmer Press.
- STÖER, S. R. e ARAÚJO, Maria H. (1992). *Escola e aprendizagem para o trabalho num país da (semi) periferia europeia*. Lisboa: Escher.
- TIBURCIO, L. (1985). L'administration de l'éducation. In G. Mialaret (ed.), *Introduction aux sciences de l'éducation*. Paris: Unesco/Delachaux et Niestlé.
- TILLER, Tom (1993). La Evaluación en un sistema educativo descentralizado: dónde nos encontramos? hácia onde nos dirigimos?. *Revista de Educación*, 299, 82-94.

A Avaliação da Formação dos Professores

Zélia Matos*

Resumo

Partimos da convicção profunda de que o professor é fundamental para a melhoria do ensino. Para isso terá de actuar eficazmente. A eficácia da sua intervenção depende de múltiplos factores dos quais, os factores internos competência profissional e sentido profissional, são factores fundamentais. Garantir ao professor as condições pessoais para o sucesso é o grande problema que a formação tem de equacionar. Este trabalho aborda alguns problemas que os programas e os sistemas de formação dos professores têm de equacionar no sentido de garantirem os pressupostos de uma actuação competente do professor.

Sendo a competência do professor uma competência situacional (Alonso, 1989); sendo as competências possíveis ou os comportamentos docentes válidos praticamente ilimitados e, em muitos casos desconhecidos (De la Orden, 1977); podendo existir caminhos diferentes, mas funcionalmente equivalentes, para alcançar o mesmo resultado; havendo mais de cem actividades diferentes, no tocante à futura matéria de ensino do professor de Educação Física, que a universidade pode contemplar, (Vickers, 1983) e ainda, tendo o conhecimento da área da Educação Física e Desporto características fragmentárias que dificultam a sua «utilização» na «prática», é simples percebermos as enormes exigências que se levantam aos programas de formação. Formar professores

* Curso de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra. Boletim SPEF, n.º 10/11 Verão/Outono de 1994, pp. 53-78.

competentes, objectivo a perseguir pelos programas de formação, significa ainda a compreensão de que a competência do professor implica o saber, o saber fazer e o fazer.

1. Introdução

Partir dos modelos gerais de avaliação de programas, sejam modelos tecnocráticos (definidos por especialistas); modelos burocráticos (definidos pela administração) ou modelos democráticos (participativos) (MacDonald, 1976), perde significado para o «sub-sistema» formação de professores (Rodrigues, 1988).

Talvez seja mais difícil encontrar acordo em relação aos processos de formação do que em relação aos produtos da formação. A dificuldade da definição operacional do «perfil profissional» do bom professor tem a ver com a complexidade da sua actividade, com a diversidade de situações que comporta, tem a ver com o facto de a competência do professor ser uma *competência situacional*. Com este entendimento fica comprometida a tranquilidade da sequência lógica que se começaria pela definição de *papéis e funções* característicos do *perfil necessário ao exercício profissional*, a partir daqui definir-se-iam as *necessidades de formação* inerentes à profissão de professor, e seriam estas necessidades que permitiriam, por seu lado, *identificar os critérios e níveis ou as competências do professor*, em função das quais se avaliariam os próprios professores e, através deles, os sistemas e os programas que os preparam (Rodrigues, 1988).

Porém, em relação ao trabalho do professor importa muito, para além do que faz e de como o faz, aquilo que acontece aos alunos como consequência daquilo que o professor faz. Por isso é preciso identificar sempre o *valor* daquilo que o professor faz, em relação ao processo global de formação e educação do aluno.

Mais alguns problemas existem neste domínio. Há falta de acordo acerca do ensino e da educação mesmo entre os especialistas das ciências da educação bem como entre os profissionais da educação e os educadores. Também não parece haver consenso em relação ao conhecimento profissional que o professor deve dominar ou a respeito do que deve ser um programa adequado de formação de professores e de quais deveriam ser as competências de ensino a dominar. Outros problemas resultam da possibilidade de se atingirem os mesmos objectivos por vias diferentes, da ignorância acerca de muitos processos e de eventuais resultados da educação, e das diferentes expectativas em relação ao professor e ao ensino. A tudo isto podemos acrescentar a diversidade de representações acerca da profissão docente que existe entre os próprios profissionais.

Como definir então os objectivos e processos da formação de professores?

A resposta talvez esteja num entendimento da co-existência de várias possibilidades, na abertura para a diversidade e no desenvolvimento de estilos criativos e pessoais. A formação tem de ser sentida.

Um outro rol de questões tem a ver com os problemas das instituições formadoras. Reportamo-nos basicamente às instituições universitárias e aos programas de formação inicial. A autonomia universitária deixa liberdade para a organização académica, para o recrutamento do pessoal e para o desenvolvimento do núcleo curricular de todas as carreiras. Esta autonomia veio trazer um «aparente» domínio da lógica disciplinar (exigência científica) na organização dos planos de estudo, descentralizando para cada faculdade a organização dos mesmos. A lógica curricular (exigência da actividade) e a lógica certificativa (exigência da carreira) apesar de contempladas em termos legais — veja-se a existência do estágio pedagógico integrado e a contemplação, na Lei de Bases, da importância das escolas iniciais de formação no processo de formação contínua — são objectivamente subvalorizadas. O equilíbrio necessário entre estas três lógicas continua comprometido quando à dominância disciplinar se junta a ditadura da organização disciplinar também ela resultante de regulações dentro do sistema universitário. Dito de outro modo ao poder centralista do ministério (predominância de uma lógica certificativa) substituiu-se o poder (como soberania) de grupos científicos conjunturalmente dominantes e com capacidade decisora que impõem assim os seus programas de formação. Só assim se compreendem as disparidades, mesmo a nível das cadeiras científicas existentes, entre as várias escolas universitárias. No caso da minha Faculdade, por exemplo, se as lógicas certificativas e curriculares estão minimamente contempladas no plano de formação inicial, só muito incipientemente estão presentes nos escassos projectos avançados para a formação contínua. O equilíbrio necessário entre as lógicas curricular, certificativa e disciplinar implica uma capacidade decisora para os programas de formação de professores que incorpore a *lógica da necessidade da acção*.

Sem discutir modelos de formação ou processos de tornar alguém professor, trago-vos um conjunto de reflexões que tentam situar a competência do professor e em especial a «parte» mais específica da sua competência — a competência pedagógica.

Se o professor é fundamental para a melhoria do ensino, ele terá de ser capaz de actuar eficazmente. A eficácia da sua intervenção depende de múltiplos factores, de factores externos (programas, condições de trabalho, tipo de alunos, etc.), de factores internos, da sua competência pedagógica e do seu sentido profissional.

A reflexão sobre o que torna um professor competente existiu desde sempre. É muito forte a crença de que a competência pedagógica é uma

qualidade inata do indivíduo, o ensino neste caso não seria mais que uma arte, e a competência pedagógica floresceria naturalmente nuns indivíduos enquanto aos outros estava vedado o acesso a tal condição. De outro ponto de vista situa-se o entendimento da competência pedagógica do professor como um conjunto de habilidades treináveis, que poderiam ser definidas e objecto de uma apropriação analítica. Ambos os entendimentos são do nosso ponto de vista redutores.

Garantir ao professor as condições pessoais para o sucesso é o grande problema que a formação tem de equacionar, procurando conhecer o que é e como se desenvolve a competência pedagógica no professor. O assumir pela universidade da formação integrada dos professores sinaliza uma via importante para a solução dos problemas com que se debate a competência do educador. Via que é necessário percorrer em toda a sua extensão.

Por um lado, o aumento do nível dos conhecimentos científicos não basta por si só para elevar a qualidade da competência pedagógica. Por outro lado, a competência pedagógica não pode ser construída na ausência da competência científica e de outras que perfazem em conjunto e unidade a competência do professor. Estruturar em torno desta unidade a formação inicial do professor, pressupõe o conhecimento exacto de cada uma das suas componentes. A competência pedagógica é uma destas, merecedora de uma análise privilegiada, tanto mais que constitui uma ponte tanto da teoria para a prática como da prática para a teoria. Não pode, pois, continuar a ser encarada como o «parente pobre», como a exigência vaga e imprecisa da formação do professor. Por isso decidimos dedicar-lhe algumas reflexões procurando compreender a sua problemática, aperceber os seus contornos e essência. O nosso problema era averiguar a extensão e dimensões do conceito de competência pedagógica de modo a poder compreender implicações concretas para a sua formação e desenvolvimento.

2. A Competência Pedagógica — Competência específica do Professor

2.1. Conceito de competência

«Por competência entende-se o conjunto de todas as capacidades e habilidades que se reportam à execução de uma actividade ou de uma totalidade de actividades» (Pädagogisches Wörterbuch, 1987).

A competência é um «estado habitual de disposições de comportamento e rendimento» (Jantos e Lompscher, 1971).

A competência é um termo integrativo, para um complexo de processos e qualidades da personalidade (Ecke, 1981), integrado num sistema global que lhe permite resolver com êxito determinadas tarefas ou alcan-

çar determinados rendimentos numa actividade concreta e que se desenvolve no decurso desta (Wörterbuch der Psychologie, 1976).

À competência pertencem as capacidades, os conhecimentos, as habilidades e hábitos requeridos para o rendimento na actividade em causa. Estas qualidades da personalidade surgem implicadas numa interrelação profunda tornando-se na competência, ou seja: numa estrutura individual, típica, superior à soma das componentes que a constituem e que se torna importante para o sucesso do indivíduo.

Embora não sendo componentes da competência, são seus determinantes decisivos os motivos (Argyle, 1967), as atitudes (Estrela, 1986) e convicções (Ecke, 1981; Flach, 1986). Determinam em primeiro lugar a possibilidade de a competência se desenvolver, e em segundo lugar o exercício, a realização da competência existente (Ecke, 1981) desencadeando os processos volitivos que garantem a realização (Alarcão, 1987).

Poderemos referir que a competência se reporta a uma actividade concreta; incorpora a dimensão rendimento na actividade pelo que exige, para além de conhecimentos e capacidades, também habilidades e hábitos necessários a esse rendimento; depende de qualidades superiores do indivíduo como a vontade para se formar e exercer e ainda de valores e convicções a que se referencia.

2.2. *Especificidade da competência pedagógica*

Para haver sucesso do professor, ele terá de ter uma competência particular, uma competência que lhe garanta o rendimento na actividade específica que desenvolve — a actividade de ensino. A competência pedagógica é a competência específica da profissão de professor (Ecke, 1981; Flach, 1986).

O termo competência, no contexto da formação de professores, tem sido utilizado em várias acepções, dele se fazendo um uso generalizado (Estrela 1986). É muitas vezes empregue para a tradução do termo anglófono *skill*, ora ligando-se a um cenário marcadamente comportamentalista (Alarcão; Tavares, 1987) nomeadamente nos programas de *microteaching* e *mini-courses* (Estrela, 1986), ora referindo-se a «uma capacidade transformada em habilidade, em destreza, em técnica» (Alarcão, 1985).

Estrela (1986), no âmbito do Projecto Foco (projecto de formação de professores por competências), dá ao conceito de competência um sentido amplo que abranje o conjunto de conhecimentos, saberes-fazer e atitudes necessário desenvolver no professor em situação de ensino. Wendt (1983) refere-se a competências como factores ou qualidades supostas importantes para o ensino e que requerem do formando que demonstre dominá-las a um nível exigido, o que envolverá factores de natureza social, emocional e intelectual.

O conceito de competência profissional do professor ultrapassa o conceito de competência pedagógica, ao englobar competência para adquirir autonomamente saber, investigar, ser criativo, desenvolver-se profissionalmente (Ecke, 1981; Mialaret, 1981; Siedentop, 1983), reportando-se ao âmbito da competência pedagógica para o domínio da actividade do professor no processo pedagógico, entendido como uma relação de reciprocidade entre alunos e o professor sob a direcção deste (Ecke, 1981; Flach, 1986).

Saber muito acerca de ensino não significa, assim, que se seja um professor competente (Siedentop, 1983). A competência implica o saber, o saber fazer e o fazer. Ainda que o êxito da actividade pedagógica não possa ser reduzido à competência pedagógica do professor, esta é uma qualidade importante da sua competência profissional, é a sua parte essencial, pois reporta-se ao domínio decisivo (onde tudo se joga) da actividade do professor, ou seja ao processo de relação, de reciprocidade entre alunos e professores, sob a direcção deste (Ecke, 1981, Flach, 1986).

Este entendimento da competência pedagógica remete-nos para uma análise da actividade do professor, de modo a que, esclarecidas as suas características e elementos, possamos equacionar a competência pedagógica em relação à actividade a que se reporta. Como capacidade de rendimento, a competência pedagógica torna-se na capacidade de realização eficaz das exigências da actividade pedagógica (Ecke, 1981; Flach, 1986).

A competência pedagógica é, então, uma emergência da integração de conhecimentos específicos, de conhecimentos pedagogicamente relevantes, de capacidades, habilidades e hábitos necessários ao professor na actividade de direcção e condução do processo pedagógico.

2.3. Características da actividade do professor

Sendo o rendimento na actividade intrínseco ao conceito de competência nessa actividade, é na actividade do professor que a competência pedagógica se exerce ou não. Neste sentido torna-se fundamental o esclarecimento das suas características para podermos referenciar, em concreto, a que se deve reportar a competência pedagógica.

Não se trata de definir funções e papéis do professor que, logicamente, nos levassem a uma definição das exigências da formação e estas, consequentemente, nos permitissem definir as competências necessárias ao professor (Rodrigues, 1988). Com a variabilidade que caracteriza os contextos educativos, «não bastará, portanto, identificar e definir as funções do professor e respectivas tarefas profissionais, é preciso averiguar do seu «valor» em ordem à consecução dos objectivos do ensino, ou seja, comprovar as suas relações com os resultados desejados» (Rodrigues, 1988).

Sendo as competências possíveis, ou os comportamentos docentes válidos, praticamente ilimitados e, em muitos casos desconhecidos (De la Orden, 1977), e podendo existir caminhos diferentes, mas funcionalmente equivalentes para alcançar um mesmo resultado, (Brophy; Good, 1986), importa estudar a actividade do professor naquilo que lhe é particular, nos seus elementos constantes e independentes do contexto particular em que a actividade se desenvolve.

2.3.1. Características gerais da actividade do professor

A actividade pedagógica do professor relaciona-se com a actividade prática mas supõe a paralela actividade teórica que a suporta, fundamenta e lhe amplia o sentido.

Na actividade teórica que tem que desenvolver, seja na preparação e análise do ensino, seja no confronto com a literatura, seja ainda no desenvolvimento de métodos, meios e formas do trabalho educativo o professor desenvolve capacidades, adquire conhecimentos, altera motivos e atitudes que irão forçosamente implicar mudanças na prática (Ecke, 1981). A vivência da prática, por sua vez, fornece-lhe elementos que lhe permitem reformular o equacionar teórico dos problemas isto é, a teoria informa a prática e esta, por sua vez, ilumina os quadros teóricos ao exigir novas reflexões, novos aprofundamentos (Alarcão; Tavares, 1987). O professor desenvolve a sua actividade pedagógica no confronto sistemático entre teoria e prática.

A actividade do professor é complexa. A actividade do professor insere-se no complexo fenómeno da educação e formação dos alunos.

Bento (1987), ao concretizar este pensamento em relação ao ensino da Educação Física, refere que «o processo de ensino em EF é sempre um processo integral, complexo e unitário» e, enquanto totalidade complexa, para atingir os seus objectivos, tem de ter imanentes os processos de educação e formação dos alunos, objectivados no desenvolvimento das capacidades motoras condicionais e coordenativas, na formação de habilidades motoras e desportivas fundamentais e na apropriação de conhecimentos.

A actividade do professor ocorre sobretudo num processo de actividade comunicativa em que professor e alunos transformam os seus comportamentos.

É em interacção (professor-aluno), numa troca interpessoal (Bidwell, 1973; Geer, 1971), que o processo de formação e educação se realiza, pelo que a actividade comunicativa do professor está implícita em todos os passos que o levam à concretização da sua actividade de ensino.

Seja como mediador ou como operador da mudança no aluno a comunicação impõe-se então ao professor como um instrumento primeiro e fundamental da sua missão (Muchielli, 1976).

A actividade do professor pressupõe a tomada de decisões. A tomada de decisões situa-se em todos os níveis da intervenção do professor (Mialaret, 1988). Costa (1983) refere-se-lhe mesmo como uma das componentes críticas da função docente e Humberstone (1987) considera os processos de tomada de decisão como elemento da estrutura da actividade de ensino, resultante das características institucionalizadas desta actividade.

A intencionalidade do acto pedagógico e a sua ligação directa ou indirecta ao saber são aspectos importantes da sua especificidade (Estrela, 1984).

É ao professor que cabe decidir o que vai fazer com os seus alunos. Mas, qualquer tomada de decisão sobre uma intervenção pedagógica concretiza-se através de um quadro de referência que delimita os parâmetros a partir dos quais se definem os critérios de qualidade (Postic, 1979a).

A cadeia de decisões que o professor toma acerca do estudante, da utilização da matéria de ensino, é uma projecção de todas as suas condições, realçada pelas convicções pessoais que tem acerca do que deve ser a sua actividade, tornando-se a ausência de decisões também uma decisão (Mosston, 1981).

2.3.2. Elementos da actividade do professor.

Seguindo a sistematização de Ecke (1981), podemos considerar os elementos seguintes:

- *Conteúdo.* O conteúdo da actividade de ensino do professor é o processo de desenvolvimento do aluno em particular e do colectivo de alunos em geral (Ecke, 1981); a actividade de apropriação do aluno (Flach, 1986).
- *Meios.* Os meios da actividade de ensino do professor, são os métodos, técnicas e procedimentos que suportam e estruturam o ensino.
- *Condições ambientais.* No ensino em geral, e no ensino da EF em particular, estas condições são muito variadas e exercem uma influência muito diversificada. A capacidade do aluno aprender também depende das condições ambientais em que a aprendizagem tem lugar.
- *Tarefas.* A tarefa pedagógica, enquanto «acção específica com um valor funcional no seio de um contexto bem definido e com finalidades imediatas evidentes» (Estrela, 1984), é um dos elementos da estratégia pedagógica do professor.
- *Produto.* O produto da actividade do professor no ensino é de difícil apreensão (Ecke, 1981). O rendimento da actividade peda-

gógica não pode em parte ser objectivado. O produto da actividade do professor não é então o que ele faz e como o faz mas as transformações ocorridas nos alunos explicadas pela sua acção.

- *Sujeito*. O sujeito da actividade do professor no ensino é naturalmente ele próprio. Tudo o que o caracteriza, em termos pessoais, de vestuário, de atitude, vai influenciar a sua actividade.
- *Objectivo*. Em última análise é o professor quem assume o objectivo para a actividade pedagógica (Ecke, 1981).
- *Motivos*. Os motivos da actividade do professor têm natureza diversa. A assimilação da sua incumbência social, as necessidades individuais, os seus interesses e ideais, as suas atitudes, todos estes aspectos contribuem com motivos para a actividade do professor.
- *Vontade*. A actividade do professor é ainda dependente de um elemento com uma função central — a vontade. Em última análise, vontade e motivação são os garantes do exercício de uma actividade competente. A situação profissional mais triste acontece quando vemos um professor que sabe e é capaz de um bom ensino, mas lhe falta motivação para o realizar (Siedentop, 1983).

Em síntese:

- A actividade do professor é o objectivo do desenvolvimento da competência pedagógica, pelo que se torna no seu ponto de referência. A competência pedagógica incarna a respectiva capacidade de rendimento na actividade do professor que, assim, se torna, também, no meio decisivo de formação da competência.

2.4. Componentes fundamentais da Competência Pedagógica

Segundo Flach (1986) e Ecke (1981) podemos considerar como componentes fundamentais da competência pedagógica os conhecimentos, as capacidades, as habilidades e os hábitos de trabalho.

2.4.1. Conhecimentos

Se o conhecimento é o pressuposto para o professor decidir livremente (Shulman, 1986a), terá de ser preocupação da formação de professores não só a quantidade do conhecimento fornecido, mas e fundamentalmente a sua qualidade, isto é, a sua relevância, pertinência, actualidade e relatividade, bem como a forma como é estimulada a sua apropriação.

2.4.1.1. Conhecimento, base da competência pedagógica

O conhecimento fundamentado é um pressuposto básico da competência pedagógica (Ecke, 1981; Flach, 1986; Shulman, 1986). Para Flach (1986) não há, naturalmente, competência sem conhecimentos, sendo, neste sentido, que os conhecimentos são frequentemente designados como a componente fundamental da competência.

Como pressupostos para a actividade pedagógica, a prioridade que lhes é dada resulta de, sem eles, não ser possível formar nem capacidades nem habilidades para a actividade pedagógica (Alarcão, 1982). Estas terão de ser sempre trabalhadas em referência ao conhecimento. Esta importância particular dos conhecimentos no desenvolvimento da competência pedagógica resulta ainda do facto de toda a acção consciente depender da existência de variados conhecimentos.

É por isso que no início do desenvolvimento da competência pedagógica se situa a aquisição de conhecimentos, uma aquisição que deve ser exacta e rigorosa de conhecimentos teóricos (Ecke, 1981). O professor tem pois que possuir conhecimentos objectivos sobre tudo o que for relevante para o processo pedagógico.

2.4.1.2. Que conhecimentos?

- *Conhecimentos relativos à disciplina que lecciona.* Particularmente importantes são os conhecimentos que Ecke (1981) chama conhecimentos específicos. São os conhecimentos específicos que permitem decidir correctamente em relação à matéria de ensino. Não havendo conhecimento da matéria da disciplina, os conhecimentos estritamente pedagógicos não se justificam.

Shulman (1986a) distingue três categorias relativamente ao conhecimento do conteúdo da disciplina:

- *Conhecimento do conteúdo da matéria da disciplina.* Tem de ser um conhecimento sólido, integrado e não fragmentado de factos e conceitos. É requerida a compreensão da estrutura do conteúdo. Esta compreende a estrutura substantiva, ou seja a organização dos princípios e conceitos básicos da disciplina e a estrutura sintática, que poderemos chamar a gramática, que nos permite concluir o que é legítimo ou ilegítimo afirmar no domínio conceptual da disciplina. É a compreensão desta estrutura do conhecimento que fundamenta a intervenção pedagógica do professor.
- *Conhecimento pedagógico do conteúdo.* Não basta ao professor saber a matéria para si. Ele tem de a saber transmitir, torná-la acessível

e compreensível, enfim, ele tem de architectar experiências que permitirão aos outros apropriá-la. Este conhecimento pedagógico do conteúdo traduz-se no conhecimento de:

- Formas mais úteis de representação da matéria.
 - Exemplos e demonstrações mais sugestivas.
 - Do que normalmente facilita ou dificulta a apropriação de determinados aspectos da matéria.
 - Dos erros e dos automatismos incorrectos mais frequentes.
 - Das ideias pré-concebidas que os alunos têm em relação a aspectos da matéria.
-
- *Conhecimento curricular do conteúdo.* Permite uma selecção da extensão e profundidade a dar às diferentes matérias. Capacita o professor para fazer opções face a condicionamentos externos e a imprevistos. Permite ainda ao professor articular horizontal e verticalmente a sua disciplina, isto é, estabelecer relações concretas com as outras disciplinas na concorrência integrada para os objectivos do nível de ensino em que lecciona e enquadrar o contributo de determinada matéria com o antes e com o depois na sua disciplina.
 - *Conhecimento acerca dos valores.* Uma vasta reflexão sobre as finalidades da acção educativa e da formação de professores será também uma maneira de não cair numa formação que só se preocupe com os aspectos técnicos do acto educativo; a reflexão filosófica, a investigação histórica e sociológica são fundamentais para a constituição de um sistema de valores (Postic, 1979a). «As fontes primeiras dos objectivos não são a sociedade, o estudante ou o conteúdo do ensino, mas antes os valores que determinam à partida as finalidades relativas à sociedade, ao estudante ou à cultura, que intervêm em todas as etapas duma acção educativa» (D'Hainaut, 1980).
 - *Conhecimento de normas.* É fundamental para a adaptação do professor à situação educativa, sejam normas teóricas, estatísticas ou genéticas (Leon, 1973).
 - *Conhecimentos de procedimentos.* De acordo com Ecke (1981), os procedimentos contêm instruções, regras, prescrições e programas para a realização das finalidades pedagógicas. A estes procedimentos pertencem unicamente os procedimentos na actividade docente e não os conhecimentos acerca da forma e modo de os alunos apropriarem saber e aprenderem mais racionalmente. Estes conhecimentos respeitantes aos alunos são, para o professor, conhecimentos objectivos que ele não precisa propriamente para a actividade pedagógica, mas que tem de implicitamente transmitir aos alunos.

É correcto realçar, e de acordo com Ecke (1981), Flach (1988), Shulman (1986a), Vickers (1987) e outros autores que o papel dos conhecimentos específicos de cada disciplina é fundamental. Sem eles o professor nunca poderá estar à altura de realizar a incumbência educativa e formativa da disciplina que lecciona. Conhecer o que se ensina é determinante para a competência pedagógica, não só, para se dotar o aluno de uma grande riqueza cultural e espiritual, mas também, para ter hipótese de realizar um trabalho mais eficaz, vendo e sabendo onde e como poderá colocar a sua influência (Marmoz, 1982).

2.4.2. Capacidades

2.4.2.1. Aspectos gerais

Capacidade é a particularidade dos indivíduos humanos poderem executar determinadas actividades ou complexos de actividades (Ecke, 1981). Segundo Rubinstein (1972), uma capacidade é «um sistema consolidado no indivíduo de actividades específicas generalizadas».

A capacidade transforma-se progressivamente com o decurso da actividade. É uma particularidade específica da personalidade susceptível de, em unidade com os processos psíquicos, regular as acções do indivíduo e, quando relativamente consolidada, torna-o mais ou menos apetrechado para uma determinada forma de actividade humana (Ecke, 1981).

As capacidades pedagógicas formam-se assim no processo do confronto activo do indivíduo com as exigências progressivamente unitárias e diferenciadas que a actividade pedagógica coloca.

Digamos que, serão as capacidades gerais que o indivíduo possui que passam, pela prática, a adquirir ou incluir uma nova dimensão de existência já sob a forma de capacidades pedagógicas.

2.4.2.2. Capacidades e competência pedagógica

É então com base na especificidade da estrutura da actividade pedagógica e na essência das exigências da competência pedagógica que referimos as seguintes capacidades pedagógicas (Ecke, 1981; Derkatsch-Issajew, 1986):

- *Capacidades didácticas*, ou seja a escolha e a estruturação da matéria de ensino. São as capacidades que permitem uma transmissão eficaz da matéria, permitem organizá-la de acordo com as particularidades dos alunos, estimulá-los para uma actividade autó-

noma, mobilizar a sua atenção; ultrapassar a sua falta de participação, o seu cansaço e fadiga (Ecke, 1981).

- *Capacidades construtivas*. São as capacidades de previsão, antecipação e planeamento. Constituem uma condição para o sucesso da projecção e da construção da personalidade dos alunos. Devido a estas capacidades consegue o professor definir em antevisão os resultados da actividade dos mesmos e antever o seu comportamento nas situações pedagógicas (Ecke, 1981). Para isso será importante uma capacidade de abstracção e uma maneira de pensar pedagogicamente orientada.
- *Capacidades organizativas* ou seja as capacidades de organizar as actividades do professor e dos alunos. Estas capacidades manifestam-se na organização da vida quotidiana dos alunos na escola, da actividade de aprendizagem, dos processos de recriação e recuperação, da organização de toda a espécie de medidas educativas na estruturação de condições e relações no seio dos colectivos escolares.
- *Capacidades comunicativas*, ou seja a estruturação de relações sociais. Ajudam o professor a estabelecer as melhores relações entre si e os alunos. A capacidade de comunicação do educador manifesta-se particularmente no seu tacto pedagógico, na facilidade de evitar conflitos entre si e os alunos e entre estes.
- *Capacidades expressivas*. Revelam-se sob o ponto de vista de uma apresentação óptima das ideias, dos conhecimentos das convicções e propostas do professor, com a ajuda da linguagem, da mímica e da gestualidade (Ecke, 1981).
- *Capacidades perceptivas*. Nelas se integra a capacidade de observação pedagógica. São estas capacidades que ajudam a perceber intrinsecamente o aluno, a apreender o seu movimento, o seu estado e a diagnosticar as tendências de alteração da sua personalidade. Permitem conhecer no aluno as suas qualidades positivas e utilizá-las o melhor possível no processo educativo, descobrir os seus interesses e inclinações, descobrir as pessoas que melhor são aceites pelo aluno e utilizar a sua influência pedagógica (Ecke, 1981).
- *Capacidades sugestivas*. Estas capacidades terão influência fundamentalmente na esfera volitiva. Ligam-se à faculdade de influenciar e alargar o campo de interesses, de motivos, de necessidades, de hábitos e convicções do aluno e forjar neste uma vontade forte de perseguir e realizar os objectivos e compromissos assumidos, de empreender e dar continuidade a novas tarefas e metas, de ultrapassar barreiras, dificuldades, fraquezas e insuficiências (Ecke, 1981). Para isso são importantes as qualidades do professor, a função de modelo, dinamismo e optimismo pedagógico, que

imprime à sua acção e que contagia os alunos no sentido de os ganhar para a actividade activa e consciente.

- *Capacidades de trabalho científico*, actualização e aplicação de conhecimentos. Estas capacidades são indispensáveis ao professor no sentido da sua formação permanente, possibilitando a introdução na actividade pedagógica dos métodos e resultados da investigação científica (Ecke, 1981). É ainda importante realçar a necessidade de o professor investigar o seu próprio trabalho. Estas capacidades servem duas particularidades fundamentais do ponto de vista do exercício competente da actividade do professor, a curiosidade científica e o rigor que exige na sua actuação.
- *Capacidades culturais*. São capacidades que permitem utilizar na actividade pedagógica a formação geral do professor, a sua formação cultural geral. As capacidades pedagógicas apresentam-se pois como disposições específicas do rendimento do professor-educador no que diz respeito ao decurso da actividade no processo pedagógico.

Do ponto de vista da competência pedagógica, podemos sintetizar da seguinte forma, as capacidades relevantes:

- Capacidade de determinar a matéria essencial a transmitir.
- Capacidade de entender os alunos, de prever correctamente as suas dificuldades e de reagir de modo correspondente.
- Capacidade de escolher e seriar as tarefas ajustadas à realização do objectivo.
- Capacidade de ordenar e estruturar a matéria de ensino de modo a que os alunos a possam integrar no seu sistema de competências.
- Capacidade de analisar os resultados da actividade dos alunos e de averiguar as causas de erros e de insuficiências.
- Capacidade de a partir do comportamento dos alunos, deduzir acerca das atitudes, sentimentos, necessidades e relações sociais.

2.4.3. Habilidades

2.4.3.1. Aspectos gerais

Segundo Rubinstein (1977), a habilidade é uma componente automatizada da acção consciente do homem, adquirida na realização desta mesma actividade. Do ponto de vista psicológico apesar de surgirem de acções as habilidades não são acções. «Habilidades são componentes automatizadas de processos psíquicos surgidas com a exercitação e

constituindo parte integrante de acções mais ou menos complexas» (Psychologische Grundlagen der Persönlichkeitsentwicklung 1977).

2.4.3.2. Habilidades e competência pedagógica

As habilidades pedagógicas exercem uma função importante na execução de acções pedagógicas complexas (Ecke, 1981; Flach, 1986). Através da execução de determinadas acções parciais estas são automatizadas, libertando-se o professor da necessidade de lhe consagrar mais atenção, podendo assim concentrar-se na acção global, no seu objectivo (Ecke, 1981).

Isto é tanto mais importante quanto sabemos a complexidade da acção pedagógica. Não sendo possível automatizar, nunca, o decurso global da acção pedagógica, a aquisição de habilidades pedagógicas serve sobretudo para apoiar a segurança e a fluência do decurso da acção. Isto é, aumentando as habilidades pedagógicas, o professor ficará mais disponível para atender ao imprevisto do acto pedagógico, para dirigir a sua atenção para as suas situações complexas e para poder ser criativo.

Convém porém referir que as habilidades na actividade pedagógica não são positivas em si. De acordo com a prévia definição de habilidade alguns requisitos são necessários para que esta assuma um carácter positivo e que quando não são contemplados lhe conferem um carácter negativo.

Ter e utilizar um repertório de habilidades não significa ter uma actuação tecnocrata, mecanicista ou alheamento de uma actuação reflectida e portanto consciente. A complexidade da acção educativa exige a aquisição de habilidades por parte do professor, exactamente para que este possa ficar liberto para a constante novidade que é a actividade pedagógica, e não, para reduzir essa complexidade resolvendo-a com um conjunto de actuações estereotipadas muitas vezes executadas onde era preciso uma execução totalmente consciente da acção. Bento (1987) chama claramente a atenção para os erros do formalismo e do esquematismo.

2.4.4. Hábitos

Hábitos são igualmente componentes automatizados da acção. Distinguem-se pelo facto de consubstanciarem a formação da necessidade de executar a acção correspondente. (Ecke, 1981).

Para o professor é de muita importância não apenas desenvolver uma larga escala de habilidades, mas também, transformar em hábitos parte dessas habilidades (Ecke, 1981; Flach, 1986; Siedentop, 1983).

É pela formação de hábitos que os elementos da actividade pedagógica adquirem continuidade. A formação de hábitos tem uma grande componente volitiva do professor mas precisa igualmente, para se processar de um largo período de tempo de desempenho da actividade pedagógica. Ora, durante a formação não só o tempo para a actividade pedagógica é reduzido como esta muitas vezes não é realizada nas condições reais em que se vai desenrolar futuramente a actividade do professor. Daí que a criação de hábitos tenha que ser equacionada na continuidade da formação e nos primeiros anos de exercício profissional.

Em síntese podemos afirmar que:

- Os conhecimentos são a base de toda a competência pedagógica.
- Para que os conhecimentos sejam utilizados e combinados de modo adequado é necessário desenvolver capacidades pedagógicas. Estas têm então um papel fundamental no refinamento e especificação da competência pedagógica, surgindo numa ligação muito íntima com os conhecimentos e também com as habilidades que as exigem.
- As habilidades pedagógicas desempenham, no seio da estrutura da competência pedagógica, o papel de factores aceleradores.
- Os hábitos contribuem para a garantia da permanência da competência pedagógica.
- Dado que a actividade pedagógica é fundamentalmente vivida sob a forma interactiva com os alunos, é de primordial importância garantir o estabelecimento de relações positivas professor-aluno. Estas relações positivas constituir-se-ão como uma base, um catalizador, para a formação da competência pedagógica.
- A vontade e a motivação desempenham uma função central na possibilidade da competência se desenvolver e realizar.

3. Características gerais da formação da competência pedagógica

A competência pedagógica é uma qualidade importante da competência profissional do professor, é a sua parte essencial pois reporta-se ao domínio decisivo da actividade do professor, ou seja ao processo de relação de reciprocidade entre alunos e professores, sobre a direcção deste. A competência pedagógica é assim um complexo de qualidades do professor, parte integrante da sua personalidade, combinadas peculiarmente para responder às características multidimensionais da actividade pedagógica e que implica uma disposição psíquica para o rendimento. São componentes da competência pedagógica os conhecimentos, as capacidades, as habilidades e os hábitos necessários ao professor para

poder ter rendimento na sua actividade de direcção e condução do processo pedagógico.

Os dados reunidos permitiram estabelecer vias características da formação da competência pedagógica em estreita conexão com axiomas pedagógico-didácticos universais.

3.1. O formando, sujeito da formação.

O processo de desenvolvimento do professor inscreve-se, no fundamental, na mesma estrutura subjacente a qualquer processo de ensino e aprendizagem, em que o desenvolvimento, o ensino e aprendizagem aparecem como elementos inseparáveis (Alarcão; Tavares, 1987).

O formando é um adulto que já atingiu a maturidade no plano físico e biológico. Nesta medida, o seu desenvolvimento é de natureza qualitativa, baseado no aperfeiçoamento das estruturas que já possui. Assim sendo, o destaque na formação da competência pedagógica do professor vai para o desenvolvimento da personalidade, do *self*, ou seja, à integração do desenvolvimento das estruturas físicas, biológicas, psíquicas e sociais já adquiridas, na estrutura da personalidade (Alarcão; Tavares, 1987).

A especificidade do processo de aprendizagem do adulto é um conceito relativamente novo em educação (Heath, 1980). Tem-se esquecido que estes não aprendem como as crianças.

Para Locke (1984), várias são as razões que justificam as diferenças, e entre as quais evidencia:

- Os adultos começam as várias aprendizagens com uma experiência de base muito mais alargada;
- os adultos possuem estruturas cognitivas de tipo e sofisticação diferentes das crianças;
- os adultos podem empregar e mesmo preferir métodos de aprendizagem que não são possíveis para a maioria das crianças.

A formação e o aperfeiçoamento da competência pedagógica entendidos aqui como processo de aprendizagem e desenvolvimento, apenas podem decorrer com sucesso, quando aos formandos é garantido um grau elevado de consciência na actividade (Flach, 1986; 1988; Siedentop, 1983; Wendt, 1984; Estrela, 1984; 1986).

Sendo reconhecida a contextualização da competência pedagógica, e a «equifinalidade» (ou possibilidade de atingir os objectivos por diferentes vias), a ignorância acerca de muitos dos processos e eventuais resultados da educação (Rodrigues, 1988), tudo aponta para a necessidade de uma perspectiva participativa e consciente da formação.

Dito de outro modo, na formação de professores o desenvolvimento da competência pedagógica requer, em grande medida, a manifestação e a utilização da posição de sujeito do estudante. Estes assumem as suas tarefas com grande empenhamento, com grande consciência de responsabilidade e sentido de iniciativa, quando a sua importância para a profissão, para a sua capacitação como professores lhes é directamente evidente (Flach, 1986) isto é; quando se reporta às necessidades por eles vividas e sentidas.

A acentuação da posição de sujeito dos formandos orienta, por isso, também para o carácter do desenvolvimento da competência pedagógica como processo de formação e de educação, para a interacção de auto-formação e auto-educação. Este aspecto é fundamental. A posição de sujeito do estudante, não existe em si mesma, tem também que ser desenvolvida tal como a própria competência pedagógica. Com isto pretende-se tornar claro que o desenvolvimento da competência pedagógica não pode ser reduzido ou entendido como um mero treino de habilidades, como um condicionamento ou uma acumulação de experiências.

Isto reporta-se à necessidade de (Zeichner, 1986; Flack, 1986 e Wendt, 1987):

- Clarificar os objectivos a alcançar;
- ao emprego consciente da teoria;
- à aquisição consciente de perspectivas e conhecimentos;
- à reflexão consciente acerca da actividade pessoal, à auto-avaliação.

É pela reorganização dos novos dados que novas estruturas da competência aparecem, ajustadas às novas exigências. Não se trata de «aprender» a competência pedagógica fazendo (aprender com a experiência), mas sim de dar à competência novas dimensões, novas compreensões, através da experiência e como resultado da experiência (Bigge,1977).

3.2. Desenvolvimento da competência como processo específico de apropriação e integração

A actividade pedagógica e o desenvolvimento da competência pedagógica exigem sempre o emprego, a aplicação, de conhecimentos de diversas áreas e domínios. São sempre requeridas a escolha, a combinação, a sistematização e a estruturação adequada às exigências da actividade, conhecimentos de tipo diverso e de diferentes disciplinas.

São tarefas centrais da formação orientar, conduzir e capacitar o formando para este processo de estruturação e integração de sistemas de

conhecimentos, desenvolver e aperfeiçoar contínua, directa e intensamente este processo na formação, no sentido de criar autonomia ao futuro professor.

Embora a formação dos professores não tenha, apenas, a tarefa de garantir a fundamentação teórica das actividades pedagógicas dos estudantes, com o fim do desenvolvimento da competência pedagógica, tem de possuir as potencialidades para o fazer. Em comparação com as condições e possibilidades do aperfeiçoamento da competência pedagógica na prática profissional, a formação está em melhor posição para garantir e fomentar o emprego (consciente, intensivo, permanente e conduzido directamente pelo formador) da teoria, na actividade pedagógica.

Porém as expectativas dos formandos criadas relativamente à formação valorizam sobretudo a aquisição de noções práticas, generalizáveis e automáticas, receitas imediatamente aplicáveis na sala de aula (Rodrigues, 1988). Não admira por isso que os formandos dêem pouco valor aos aspectos teóricos da formação, que muitas vezes reputam de perda de tempo. Não gostam de se preocupar muito com os porquês nem de reflectir sobre as bases filosóficas e éticas do seu trabalho, preferindo as componentes de ordem prática onde possam adquirir o que funciona. (Rodrigues, 1988).

Se as expectativas não podem ser de todo defraudadas, e a necessidade de rendimento implica uma materialização desses conhecimentos em capacidades, habilidades e hábitos, o processo de formação embora não possa ser reduzido à apropriação de conhecimentos, não pode igualmente guiar-se por uma perspectiva utilitarista.

É neste sentido que se torna fundamental que o professor não entenda a sua actividade como um conjunto de tarefas parcelares a cumprir, mas a apreenda como um todo em que as finalidades do processo de educação e formação dos alunos sejam reflectidas. Não é possível aperceber, ou apropriar conscientemente um estado de coisas ou de circunstâncias, se não nos apercebermos das relações objectivas que lhe dão origem (Rubinstein, 1972). Trata-se de dar significação mas também sentido à actividade (Leontiev, 1987), ou seja, ser consciente dos seus motivos e dos seus fins (Santos, 1971).

O desenvolvimento da competência está ligado à aplicação de conhecimentos, à operação com eles, à exercitação e ao exercício repetido dessa operação, o que em termos concretos da competência pedagógica do professor significa saber o que ensinar e como ensinar, ser capaz de realizar o ensino e realizá-lo efectivamente (Flach, 1988; Siendentop, 1983; Alarcão; Tavares, 1987).

Esta dimensão de rendimento na actividade não pode ser confinada ao fazer. A competência pedagógica implica a subordinação do «como fazer» ao «saber porque se faz».

A aplicação está sempre ligada à actividade mental construtiva e produtiva, para que seja desenvolvido pelo menos um esboço de acção, para o domínio de uma determinada tarefa, para operar com conhecimentos adequados ao objectivo e condições existentes (Flach, 1986). Gliessman *et. al.* (1979) consideram o *skill*, o saber fazer, como o lado funcional e prático da mesma realidade: o saber. Ou seja, o saber-fazer é um desenvolvimento e uma aplicação do saber não sendo por um processo mecanicista que as competências subordinadas se desenvolvem (Alarcão; Tavares, 1987).

Para a formação e aperfeiçoamento da competência pedagógica é necessário o exercício repetido de acções pedagógicas de tipo teórico e prático, direccionadas para a solução do mesmo tipo de tarefas pedagógicas. Isto é, é requerida uma exercitação de acções pedagógicas, no sentido da aplicação repetida perante estrutura similar de exigências e sob condições comparáveis. O conteúdo de tal aplicação e exercitação deve ser necessariamente um domínio da actividade limitado e suficientemente determinado na sua estrutura.

No plano concreto, a competência pedagógica não se forma direccionando o domínio dos conteúdos das disciplinas de formação no sentido do seu emprego produtivo no seio dessa disciplina, isto é, do seu emprego para o aperfeiçoamento (subjectivo e objectivo) dos respectivos sistemas de conhecimentos (Flach, 1986). A apropriação do conteúdo das disciplinas serve a formação da competência pedagógica quando se referencia à actividade pedagógica na sua complexidade e características específicas.

Conhecimentos, capacidades, habilidades e hábitos, componentes integrantes da competência pedagógica, não podem ser entendidos e organizados na perspectiva desta ou daquela disciplina (Flach, 1988), mas desenvolvidos de forma integrada, na perspectiva da actividade pedagógica.

Os sistemas de dados, os conhecimentos, a transmitir num determinado contexto de lógica e sistemática de uma ciência devem ser estruturados e ordenados de modo a poderem servir a fundamentação da actividade pedagógica, e a corresponderem à lógica dessa actividade. Os conteúdos da formação precisam de uma preparação, de uma certa transformação e transposição a fim de servirem o processo de apropriação da competência pedagógica.

Por exemplo, os recém-formados revelam um domínio insuficiente do conteúdo programático, mesmo que tenham recebido uma profunda formação científica específica, e não dominam muitos aspectos da sua nova actividade. Há aspectos que só se desenvolverão na experiência do exercício profissional, não se pode antecipar todas as condições da prática profissional. Isto só reforça a necessidade das experiências da formação se reportarem o mais integradamente possível à actividade para

que se direccionam. Há que prestar mais atenção à transformação de conhecimentos, à alteração de estruturas cognitivas no processo de desenvolvimento da competência pedagógica.

Para tal é preciso, na formação, dedicar a atenção requerida à formação da competência pedagógica, à fundamentação teórica da actividade pedagógica, à capacitação para o emprego da teoria na prática.

3.3. Concentração em domínios da competência

A competência não pode ser desenvolvida e aperfeiçoada ao mesmo tempo e no mesmo ritmo em toda a extensão e complexidade do campo da actividade pedagógica, (Flach, 1986; Estrela, 1986; Stones, 1984).

A complexidade que a competência reveste, ao exigir uma síntese de conhecimentos, capacidades, habilidades e hábitos e o respeito pelas exigências do processo de desenvolvimento destes elementos implicam o respeito pelos princípios da progressão a saber: do simples para o complexo; do geral para o particular (Tavares; Alarcão, 1985)

O respeito pela desenvolvimento da estrutura da competência pedagógica exige o respeito pela leis da totalidade, da transformação e da auto-regulação (Tavares; Alarcão, 1985). Embora a competência pedagógica do professor resulte de conjuntos de competências (Estrela, 1984; Alarcão; Tavares, 1987; Flach, 1986; Ecke, 1981), isto não significa que não se possa ter uma visão sistémica da sua formação (Estrela, 1986), e se caia numa perspectiva mecanicista do seu desenvolvimento.

As competências possíveis ou os comportamentos docentes válidos, são praticamente ilimitados e, em muitos casos desconhecidos (De la Orden, 1977), e podem existir caminhos diferentes, mas funcionalmente equivalentes para alcançar um mesmo resultado (Brophy; Good, 1986).

A concentração em determinados domínios da competência constitui um princípio necessário e de base, de uma formação e aperfeiçoamento eficazes da competência pedagógica. Este princípio encontra justificação nas condições e leis já referidas e que podemos concretizar como leis da formação da competência pedagógica (Flach, 1986):

- Não se desenvolve num único acto de actividade pedagógica.
- Não se desenvolve num único domínio de uma exigência pedagógica.
- Não se desenvolve numa única solução de uma tarefa pedagógica de determinado tipo e conteúdo.

O desenvolvimento de um professor é sobretudo um processo de tornar-se professor. Digamos que a formação a fornecer tem de ter em

conta os graus progressivos de complexidade que a competência pode e vai assumindo.

O professor é alguém que adquire uma competência geral de que fazem parte uma série de competências subordinadas (Stones, 1984).

Podemos considerar, de acordo com as leis apresentadas, uma estratégia de desenvolvimento da competência os seguintes passos (Pädagogisches Wörterbuch, 1987):

- Determinação dos pontos fulcrais e de domínios de concentração da competência.
- Determinação das condições necessárias ao desenvolvimento definido.
- Estabelecimento do sistema de tarefas correspondente.
- Observação dos graus necessários e possíveis do desenvolvimento da competência.

Em termos mais concretos poderemos considerar os seguintes princípios de desenvolvimento das competências numa perspectiva sistémica da sua abordagem (Estrela, 1986):

- *Princípio da necessidade.* São as necessidades dos formandos que impõem a orientação dos diversos projectos e tarefas da formação.
- *Princípio da implicação.* As competências estão intrínsecamente e mutuamente implicadas, pelo que o seu desenvolvimento não só é arbitrário, como também a aquisição ou o aperfeiçoamento de uma determinada competência gera, necessariamente efeitos noutras.
- *Princípio da derivação.* Das competências mais gerais derivam-se, por dedução, as competências de âmbito mais restrito, o que equivale a dizer do ponto de vista teórico que as competências se poderão organizar segundo princípios de lógica dedutiva.
- *Princípio da modularização.* As competências agrupam-se em módulos, tomando como critério a afinidade conceptual ou comportamental de que se revestem.
- *Princípio da flexibilidade.* O esquema lógico da organização por módulos deverá ajustar-se às necessidades de formação, o que torna flexível essa organização modular.

Apesar destes princípios serem uma concretização para um projecto desenvolvido pelo autor (Estrela, 1986), evidenciam aquela que é também a nossa convicção de que a formação da competência do professor, nomeadamente da competência pedagógica, tem de, respeitando uma abordagem sistémica, ter em conta os interesses e necessidades dos formandos; criar-lhes uma atitude científica e investigativa; torná-los

conscientes de si e da sua actuação; permitir-lhes o desenvolvimento individual no confronto com o trabalho de grupo.

Para que na formação se aperfeiçoe o processo de desenvolvimento da competência pedagógica dos futuros professores, é necessário — como primeiro passo — definir concretamente o domínio da competência pedagógica a desenvolver nas diferentes áreas de formação e nas actividades práticas, bem como as condições correspondentes a criar ou desenvolver. Ou seja, qual o contributo que cada disciplina e cada tarefa tem a dar para o desenvolvimento da competência pedagógica.

Sintetizando:

- O desenvolvimento da competência pedagógica pressupõe a criação de condições internas e externas para a realização da síntese dos elementos que a compõem. Este processo de desenvolvimento exige uma apropriação das várias componentes a um nível adequado, e que sejam empregues na prática, em actividade consciente e autónoma do formando.
- O conhecimento ou consciência reflexiva do porquê e do como se actua pedagogicamente, não retira complexidade à actividade pedagógica, pelo contrário, torna-a menos predizível e regular, mas garante a liberdade, a flexibilidade para julgar, para pesar alternativas, discorrer acerca dos fins e dos meios e depois actuar. E, no professor, mais do que a exibição do comportamento, importa o exercício do julgamento discutido.
- Embora o reforço e o condicionamento garantam procedimentos e o treino produza resultados previsíveis, são processos basicamente insuficientes no desenvolvimento da competência pedagógica.
- A formação da competência pedagógica não pode ser entendida como um processo de apropriação de comportamentos que sustentem a actividade do futuro professor, mas como um processo que o torne capaz de produzir a actividade desejada.
- A dimensão integrativa da competência pedagógica exige que o seu desenvolvimento não seja reduzido à actividade de prática pedagógica, mas que seja uma tarefa contínua de todas as formas e elementos da formação.

As necessidades do formando devem ser o motor da sua preparação. Ninguém pode tornar-se professor por ele. A qualidade das experiências que lhe forem proporcionadas e o grau de consciência e significado pessoal com que as viver são muito importantes na aquisição e desenvolvimento da competência pedagógica, na formação de convicções profundas, valores e atitudes tendentes a uma forte motivação para realizar a missão educativa.

4. Bibliografia

- ALARCÃO, I.; TAVARES, J. (1987): *Supervisão da Prática Pedagógica, uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Livraria Almedina, Coimbra.
- ALARCÃO, I. (1985): «Didácticas especiais: sua função e objectivos» *Revista da Universidade de Aveiro, Série Ciências da Educação* 3 (1) pp. 41-65.
- ARGYLE, M. (1967): *The Psychology of Interpersonal Behaviour*. Penguin Books, New York.
- BENTO, J. (1986): «Acerca do Papel do Professor de Educação Física». *Horizonte Rev. de Educação Física e Desporto*, III (13) pp. 3-6.
- BENTO, J. (1987): *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Colec. Horizonte da Cultura Física, Livros Horizonte, Lisboa.
- BIGGE, (1977): *Teorias de Aprendizagem para Professores*. Ed. Pedagógica e Univ. S. Paulo.
- BIRDWELL, G. (1973): «The Social Psychology of Teaching». Travers Ed. *Second Handbook of Research on Teaching*, Chicago, pp. 413-449.
- BROPHY, J.; GOOD, T. (1986): «Teacher Behavior and Student Achievement» in M. Wittrock Ed., *Handbook of Research on Teaching*, 3.^a ed., The American Educational Research Association, Macmillan Publishing Company, New York, pp. 328-375.
- Colectivo de Autores (1987): *Pädagogisches Wörterbuch*. Volk und Wissen Volkseigener Verlag Berlin.
- Colectivo de Autores (1976): *Wörterbuch der Psychologie*. VEB Bibliographisches Institut, Leipzig.
- COSTA, F. (1983): *A Seleção de Estratégias de Ensino em Educação Física. Condiçõantes para o seu tratamento experimental*. CDI, ISEF-UTL.
- CRESPO, J. (1976): «A Formação dos Professores de Educação Física. Alguns dados Históricos». *Ludens*, 1, (1) Lisboa.
- DE LA ORDEN (1977): «Hacia el Desarrollo de Competencias Docentes Específicas. Una Experiencia en la Formación Pedagógica de profesores». *Revista Española de Pedagogia*, xxxv, (138), pp. 349-413.
- DERKATSCH; ISSAJEW, (1986): *Der Erfolgreich Trainer* Sportverlag. Berlin.
- D'HAINAUT, L. (1980): *Educação — dos Fins aos Objectivos*. Livraria Almedina, Coimbra.
- ECKE, P. (1981): *Untersuchungen zum Pädagogischen Können*. Beiträge zur Pädagogik, Bd. 25. Volk und Wissen Volkseigener Verlag, Berlin.
- ESTRELA, A. (1984): *Teoria e Prática de Observação de Classes — Uma estratégia de Formação de Professores*. INIC, Lisboa.
- ESTRELA, A. (1986): «Projecto Foco — Uma Experiência de Formação de Professores por Competências». *Revista Portuguesa de Pedagogia*, xx, pp. 447-461.
- ESTRELA, M. T.; ESTRELA, A. (1977): *Perspectivas Actuais sobre a Formação de Professores*. Biblioteca das Ciências Pedagógicas, Editorial Estampa, Lisboa.
- FLACH, H. (1986): *Zur Entwicklung des Pädagogischen Könnens in der Lehrausbildung*. Volk und Wissen Volkseigener Verlag, Berlin.

- FLACH, H.; DIEBNER, G. (1988): «Zum Verhältnis von Wissensvermittlung und Könnensentwicklung in der Sportlehrerausbildung». *Theorie und Praxis der Körperkultur*, 37, (4) p. 247-251.
- GEER, B. (1971): «Ensinar». In S. Grácio; S. Stoer (eds.) *Sociologia da Educação — II antologia. A Construção Social das Práticas Educativas*. BEP, Livros Horizonte Lisboa pp. 189-203.
- GLIESSMAN, D.; PUGH, R.; BIELAT, B. (1979): «Acquiring Teaching Skills Through Concept Based Training». *The Journal of Educational Research*, 72, (3), pp. 149-154.
- GLIESSMAN, D.; PUGH, R. (1984): «Conceptual Variables in Teacher Training». *Journal of Education for Teaching*, 10, (3), pp. 195-208.
- HEATH, D. (1980): «Toward teaching as a self-renewing calling», Hall; Hord; Brown Eds. *Exploring Issues in Teacher Education: Questions for Future Research*. Research and Development Center for Teacher Education, Un. Texas, Austin, pp. 291-306.
- HUMBERSTONE, B. (1987): «Theoretical Development, Gender and Physical Education; Educational Code and the Construction of Gender with Particular Reference to Outdoor Education». *Physical Education Review*, 10, (1), pp. 40-47.
- JANTOS, W.; LOMPSCHER, J. (1971): *Lerntätigkeit und Lernleistung «Pädagogik», Heft 9*.
- KIRK, D. (1986): «A Critical Pedagogy for Teacher Education: Toward an Inquiry-Oriented Approach». *Journal of Teaching in Physical Education*, 5, pp. 230-246.
- LÉON, A. (1973): «Information, Orientation, Adaptation». *Revue Française de Pédagogie*, 24, pp. 19-29.
- LEONTIEV, A. (1978): *O desenvolvimento do Psiquismo*. Horizonte Universitário, Livros Horizonte, Lisboa.
- LOCKE, L. (1983): «Research on Teacher Education for Physical Education in the USA, Part II: Questions and Conclusions.» *Research in School Physical Education*, in R. Telama; Varstala; Tiainen; Laakso; Haajanen, Eds. The Foundation for Promotion of Physical Culture and Health, University of Jyväskylä, pp. 285-320.
- LOCKE, L. (1984): «Research on Teaching Teachers: Where Are We Now?». *Journal of Teaching in Physical Education*, Monograph 2, Summer 1984, pp. 1-85.
- MARMOZ, L. (1982): «Entre leurs fonctions et leurs competences, les enseignants» *Rev. da Univ. de Aveiro, Série Ciências da Educação*, 3, (1), pp. 11-28.
- MATOS, Zélia (1989): *Para uma Definição do Conceito e dos Pressupostos do Desenvolvimento da Competência Pedagógica*. Dissertação apresentada às Provas de A. P. e C. C. ISEF-UP.
- MCNEIL, J.; POPHAM, W. (1973): The assessment of Teacher Competence, in R. Travers (eds.). *Second Handbook of Research in Education*. McNally and Co. Chicago, pp. 218-244.
- MIALARET, G. (1981): *A Formação de Professores*. Livraria Almedina, Coimbra.
- MIALARET, G. (1981): «Etre Professeur: Analyse Historique et Conceptuelle». *Revi. da Univ. de Aveiro, Série Ciências da Educação*, 2, (1 e 2), pp. 47-63.

- MIALARET, G. (1988): «Reflexions Personnelles sur le Choix de Quelques Objectifs Pour la Formation des Enseignants». *Revista Portuguesa de Educação*, 1, (1), pp. 45-62.
- MOSTON, M. (1981): *Teaching Physical Education*. 2.^a ed., Charles E. Merrill Co., Columbus.
- MUCIELLI, R. (1976): *Communication et Reseaux de Communications*. ESF, Paris.
- PIÉRON, M. (1985): «Analyse de tendências na Formação dos Professores das Actividades Físicas». *Horizonte Rev. de Educação Física e Desporto*, 1, (5), p. II-VI.
- PIÉRON, M. (1988): *Enseignement des Activités Physiques et Sportives — Observations et Recherches*. Presses Universitaires de Liege.
- POSTIC, M. (1979): *Observação e Formação de Professores*. Livraria Almedina, Coimbra.
- Psychologische Grundlagen der Persönlichkeitsentwicklung im Pädagogischen Prozeß. Volk und Wissen Volkseigener Verlag, Berlin.
- RODRIGUES, P. (1988): *A Avaliação da Formação de Professores*. Investigação Educação n.º 1, Maio, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- RUBINSTEIN, S. (1972): *Princípios da Psicologia Geral*. vol. 1, Editorial Estampa, Lisboa.
- SANTOS, D. (1971): *Obras Completas de Delfim Santos — vol. I, II, III*, Fundação Colouste Gulbenkian, Lisboa.
- SCHEMPP, P. (1987): «Research on Teaching in Physical Education: Beyond the Limits of Natural Science». *Journal of Teaching in Physical Education*, 6, pp. 111-121.
- SCHWAGER, S. (1982): «Elementary School Program Development The Competency Based Physical Education Project». In M. Piéron e J. Cheffers, (eds.) *Studying the Teaching in Physical Education*, AIESEP, Liège, pp. 215-224.
- SHULMAN, L. (1986): «Those who Understand: Knowledge growth in Teaching». *Educational Researcher*, 15, (2), pp. 4-21.
- SIEDENTOP, D. (1983): *Developing Teaching Skills in Physical Education*. 2.^a ed., Mayfield Publishing Company, Palo Alto.
- STONES, E. (1984): *Supervision in Teacher Education. A Counselling and Pedagogical Approach*. Methuen, London.
- TAVARES, J.; ALARCÃO, I. (1985): *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Livraria Almedina, Coimbra.
- VICKERS, (1983): «The Role of Expert Knowledge Structures in an Instructional Design Model for Physical Education». *Journal of Teaching Physical Education*, 2, (3), p.17-32.
- VICKERS, J. (1987): «The Role of Subject Matter in the Preparation of Teachers of Physical Education». *Quest*, 39, pp. 179-184.
- WENDT, J. (1984): «Professional Preparation: A process of Discovery». *Quest*, 35, pp. 182-189.
- ZEICHNER, K. (1986): «The Practicum as an Occasion for Learning to Teach». *The South Pacific Journal of Teacher Education*, 14, (2), pp. 11-27.

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 centrar 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 uma 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 DISCIPLINAS	6.º ANO DISCIPLINAS	OBSERVAÇÕES
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).

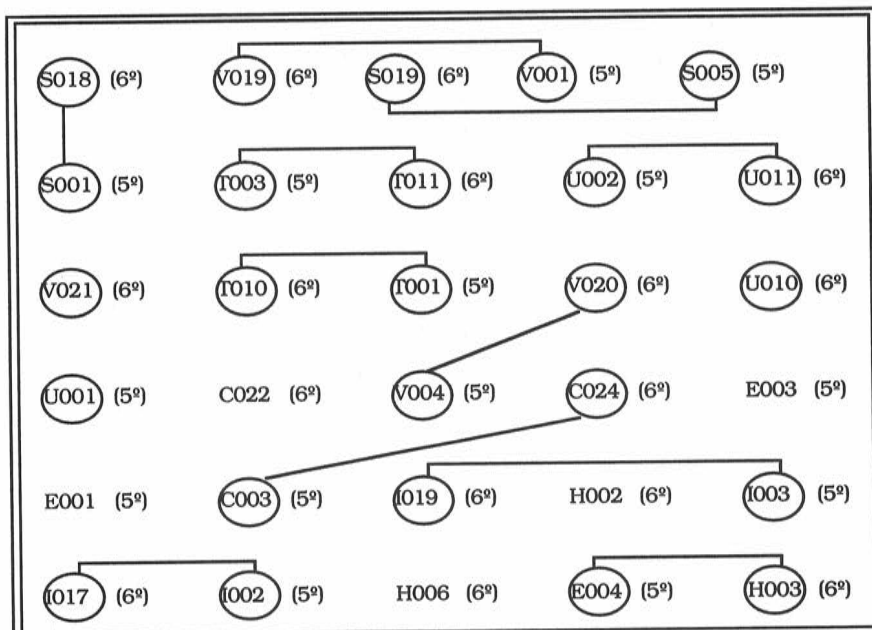
Analisando o comportamento dos professores através de uma oposição de resultados dos três primeiros anos observados relativamente aos três últimos, foi também possível estabelecer uma hierarquia em cujos extremos estão os professores de Inglês do 6.º ano I019 e do 5.º ano I003, reprovando mais nos últimos 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				
2	V001 (5º) V019 (6º)	U001 (5º) U010 (6º)	U002 U011		V004 V021
	H006 (6º)	I002 (5º) I017 (6º)		I003 (5º) I019 (6º)	
3	H002 (6º)	E004 (5º) H003 (6º)			
	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 (5º) T001(5º) T010 (6º) V001 (5º) V019 (6º) S001 (5º) S018 (6º)
	U001 (5º) U018 (6º) S005 (5º) S019 (6º) T003 (5º) T011 (6º)
	V020 (6º) V004 (5º) V021 (6º) U002 (5º) U011 (6º)
2	F001 (5º) H006 (6º) I002 (5º) I017 (6º)
	E004 (5º) E003 (6º)
3	P001 (5º) M026 (5º)
	I003 (5º) I019 (6º)
	E001 (5º) E003 (5º) H002 (6º) C024 (6º) C003 (5º)

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	Classe1	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	(6.º)		
	V062, V011, C022				

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"> • Existem critérios de avaliação definidos na escola • Apenas uma indicada quanto ao seu cumprimento
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.^a categoria: Aspectos da avaliação com prática educativa.
- 3.^a categoria: Aspectos que influem na avaliação.
- 4.^a categoria: Aspectos das representações dos professores.
- 5.^a categoria: Normas e critérios da avaliação.
- 6.^a categoria: Causas do insucesso — aspectos referentes aos alunos.
- 7.^a categoria: Causas do insucesso — aspectos referentes aos professores.
- 8.^a categoria: Causas do insucesso — aspectos referentes à escola e ao Sistema Educativo.
- 9.^a categoria: Medidas para minorar o insucesso — aspectos referentes aos alunos e aos professores.
- 10.^a 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 sobressai 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 subtilidade 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 àcerca 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'Intégration — 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.^a 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.

Avaliação do Processo de Ensino-Aprendizagem em Educação Física

Carlos Gonçalves*

A investigação educacional é um fenómeno relativamente recente. Na realidade só por volta do início dos anos sessenta é que se assinala um grande interesse investigativo e mais sistemático em relação aos estudos sobre o ensino (De Landsheere, 1982).

Essa investigação possibilitou, não só a tomada de consciência da complexidade que caracteriza o processo educativo dado o conjunto numeroso de variáveis que nele participam, como demonstrou que sendo o sucesso na aprendizagem dos alunos significativamente influenciados pela qualidade do ensino, entendido como um processo intencional, coerente e sistemático, o professor assume um papel determinante no sucesso educativo.

A definição de um critério de eficácia na intervenção pedagógica do professor, consubstanciada na concepção, condução e avaliação do processo de ensino-aprendizagem, tem evoluído de acordo com as diferentes fases de investigação no ensino.

As fases que caracterizam o percurso da investigação do ensino geral são sumariamente:

- a) Estudo das características do bom professor.
- b) A procura do melhor método de ensino.
- c) A descrição do comportamento do professor e dos alunos durante o processo de ensino-aprendizagem.
- d) Os estudos experimentais.

* Escola Secundária de Linda-a-Velha.

Boletim SPEF, n.º 10/11 Verão/Outono de 1994, pp. 111-134.

- e) Os estudos do tipo correlacional (Descrição-Correlação-Experimentação).

Razões de ordem quantitativa e qualitativa limitaram o desenvolvimento da investigação do ensino das actividades físicas que, ainda que com ligeiro atraso, percorre as mesmas etapas da investigação do ensino geral, não deixando de encontrar, para além de dificuldades específicas, as mesmas vicissitudes metodológicas encontradas naquela área.

Na primeira fase pretendeu-se operacionalizar o perfil do professor ideal capaz de gerar nos alunos os maiores efeitos educativos sobre o seu rendimento. Partia-se do pressuposto que os traços de personalidade do professor, como condicionadores da conduta docente, influenciavam decisivamente o alcance dos efeitos desejados. Esta abordagem, apesar de ter permitido reunir um certo consenso em torno de algumas das características desejáveis em qualquer professor, não contribuiu para a definição do «bom» professor e de um ensino eficaz. Nenhuma das variáveis estudadas mostrou possuir uma importância significativa na dimensão dos efeitos educativos produzidos, apresentando um valor preditivo medíocre.

Perante o insucesso dos esforços desenvolvidos, os investigadores deslocaram o centro das suas preocupações «do que é o professor» para «o que faz o professor», a fim de procurarem desta forma as variáveis que pudessem explicar o progresso dos alunos.

Assim, compararam-se várias classes ensinadas por métodos de ensino diferentes — uns designados de um modo geral por «tradicionais», e outros por «inovadores». Procurava-se demonstrar, independentemente do contexto de ensino-aprendizagem, as virtualidades de alguns dos métodos, na obtenção de maiores progressos nos alunos. No final da década de sessenta e no princípio dos anos setenta as correntes pedagógicas não directivas não deixaram de influenciar as preocupações dos investigadores tentando demonstrar a superioridade dessa metodologia na aquisição das habilidades motoras.

Uma vez mais, os esforços desenvolvidos apresentaram-se inconclusivos. Os resultados obtidos mostraram-se contraditórios e inconscientes, ficando por provar a superioridade de qualquer dos métodos de ensino. (Nixon e Locke, 1973).

Os resultados verificados nesta fase da investigação, dever-se-iam à presença de variáveis que não tinham sido controladas. Na realidade, na maioria dos estudos não se tinha realizado uma observação sistemática dos actos de ensino do professor.

Os investigadores do ensino das actividades físicas chegaram às mesmas conclusões obtidas nos estudos sobre o ensino geral e bem expressas por Phil Jackson, professor da Universidade de Michigan, (1966, apud Dussault *et al.*, 1973): « É um facto lamentável, mas indiscutível que o nosso esforço para descobrir o bom professor não teve

qualquer sucesso. Todas as nobres cruzadas empreendidas no sentido de descobrir o professor, ou o método de ensino por excelência, assistiram ao regresso dos cruzados com as mãos vazias. As poucas descobertas realizadas (e seria injusto negar que as houve) são bem insignificantes tendo em consideração o seu custo em tempo e energia despendidas».

A partir do início da década de setenta, a investigação do ensino das actividades físicas conheceu um grande incremento com o desenvolvimento e utilização de sistemas de observação e análise sistemática da relação pedagógica, divulgados desde os anos cinquenta através de diversos trabalhos de investigação no ensino geral conduzidos por investigadores da pedagogia experimental como, entre outros, Flanders, Rosenshine, Doyle e De Landsheere, e que serviram de inspiração a todos os que consideraram a necessidade da aplicação dos paradigmas da investigação pedagógica geral ao ensino das actividades físicas. Anderson (1971) foi o primeiro investigador a chamar a atenção para o interesse e necessidade de uma investigação analítica e descritiva do ensino das actividades físicas.

Rompendo com a tradição da metodologia até então utilizada no estudo da eficácia pedagógica, os investigadores passaram a concentrar todas as energias na análise dos fenómenos observáveis na classe, durante o período de ensino. Passou a ganhar grande relevância a hipótese de que «o que se passa realmente na aula» pode determinar em parte as transformações observadas nos alunos. O estudo passa a efectuar-se no contexto real da sala de aula e a concentrar a sua atenção no sentido de tentar descrever e identificar as relações entre o processo de interacção pedagógica sob a forma de comportamentos de ensino do professor e os produtos de aprendizagem em termos de realização dos alunos.

Dois modelos, ou paradigmas de investigação, passam desde então a ser particularmente utilizados:

- o paradigma processo-produto
- o modelo tipo correlacional: descrição-correlação-experimentação.

O paradigma processo-produto, inicialmente descrito por Mitzel (1960), consubstancia-se num modelo de estudo do ensino, posteriormente adaptado e modificado não só por investigadores do ensino geral (Dunkin e Biddle, 1974; Gage, 1972), como por outros envolvidos no estudo do ensino das actividades físicas (Piéron, 1976; Tousignant e Brunelle, 1982).

Este modelo (Fig. 1) foi determinante não só para a organização dos diversos factores presentes no processo de ensino-aprendizagem, como para o desenvolvimento e orientação de outros processos de investigação.

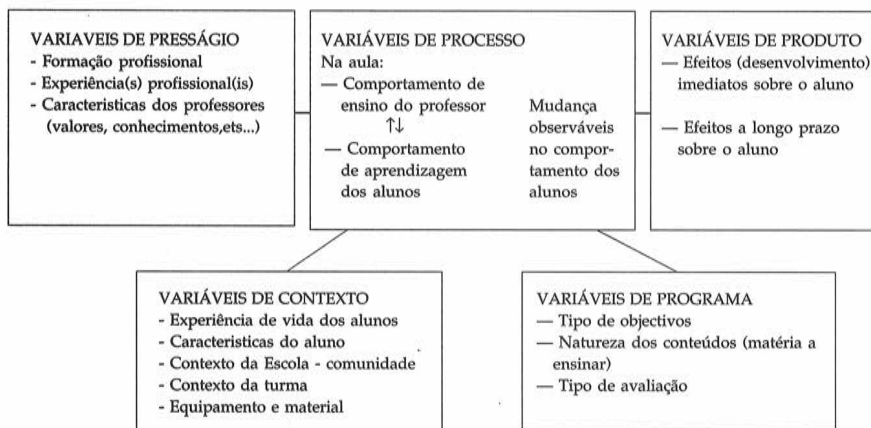


Fig. 1 — Modelo de estudo do ensino.

Na sua forma original este modelo organizou as variáveis de estudo do ensino segundo 4 categorias:

- *as variáveis de presságio* representando as características dos professores capazes de influenciarem o seu ensino: as suas experiências de vida; as suas experiências de formação, bem como diversas características pessoais tais como motivação, valores, capacidades e conhecimentos de que dispõe.
- *as variáveis de contexto* que respeitam à influencia do ambiente de ensino e do envolvimento em que decorre o processo de ensino-aprendizagem: experiência de vida do aluno, as suas características próprias como o comportamento afectivo e motivações, aptidões; o equipamento escolar disponível; o contexto da Escola e da turma. Representam aspectos que o professor não controla directamente.
- *as variáveis de processo* representam os comportamentos de ensino do professor os comportamentos de aprendizagem dos alunos, as suas interacções, bem como as mudanças observadas nos comportamentos do aluno durante a aula.
- *as variáveis de produto* referem-se aos efeitos sobre a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos, a curto prazo — aprendizagem ou atitude face à matéria de ensino, ou a longo prazo sobre a personalidade do aluno, ou sua implicação em manutenção de hábitos de vida activa.

Tousignant e Brunelle (1982) diferenciaram, entretanto, as variáveis de contexto, de um outro tipo de variáveis que embora influenciando o processo interactivo na sala de aula, tais como o tipo de objectivos, a

natureza do conteúdo de ensino, e as modalidades de avaliação adoptadas, dependem da tomada de decisão do professor, representam factores de decisão deste.

Este modelo permitiu determinar o grau de relação entre os diferentes conjuntos de variáveis. Das diferentes relações possíveis, o estudo da relação professor/aluno na sala de aula (variável independente), obtido através da observação sistemática da relação pedagógica e os progressos de aprendizagem dos alunos (variável dependente), foi o que mais absorveu a atenção dos investigadores. Da correlação entre as variáveis de processo, verdadeiro eixo central do processo de investigação e os produtos do ensino, foi possível descobrir relações de associação e identificar os comportamentos e acções de ensino do professor que se correlacionavam de forma significativa com os seus ganhos de aprendizagem.

Nas duas últimas décadas este paradigma de investigação constituiu o suporte teórico para a maioria dos estudos sobre o ensino das actividades físicas realizadas no estrangeiro e em Portugal (Carreiro da Costa, 1988; Neto, 1987).

Shulman (1986) destacou as virtudes deste tipo de abordagem processo-produto, salientando nomeadamente o facto de:

- permitir realçar a importância das decisões e comportamentos do professor nas actividades de aprendizagem;
- constatar a natureza alterável dos comportamentos de ensino dos professores;
- destacar a importância dos estudos de investigação em ambiente natural de ensino;
- proporcionar um conjunto de conhecimentos científicos com implicações práticas no processo de formação inicial dos professores.

Reconhecendo a dificuldade de avaliação dos ganhos de aprendizagem alcançados pelos alunos (avaliação do produto), tendo em conta a especificidade própria do processo de ensino-aprendizagem em Educação Física, alguns investigadores sentiram necessidade de encontrar uma outra estratégia de investigação no ensino das actividades físicas. Assim, baseado nos resultados alcançados num grande projecto de investigação no ensino geral o Beginning Teaching Evaluation Study (BTES) surgiu o Academic Learning Time-Physical Education — ALT-PE (Tempo potencial de aprendizagem em Educação Física), como variável critério capaz de pelo seu elevado poder preditivo poder ser utilizada como substituto das medidas de produto do aluno (Siedentop, Birdwell, Metzler, 1979). Qualquer que seja o valor desta variável, e os investigadores atribuem-lhe uma importância significativa nas aprendizagens dos alunos, será demasiado simplista considerá-la, de forma isolada, como instrumento

de avaliação da eficácia do ensino. Não se afigura possível definir um ensino eficaz através de um único factor, por melhor que este se revele. Surge cada vez com mais evidência que a competência pedagógica é relativa a um determinado contexto de ensino.

Em geral, os investigadores utilizando o paradigma processo-produto, identificam cinco variáveis que surgem associadas a um ensino eficaz em Educação Física e que, utilizando a síntese proposta por Siendentop (1983), serão:

1. Alta percentagem de tempo consagrado aos conteúdos e às actividades de ensino mais directamente relacionadas com aprendizagem.
2. Elevadas taxas de empenhamento motor dos alunos na execução de tarefas de aprendizagem nos exercícios critério.
3. Estruturação adequada das actividades de aprendizagem às capacidades dos alunos quer em termos das tarefas a realizar, quer na sua diferenciação.
4. Emissão de *feedback* apropriado às necessidades, características e nível de aprendizagem dos alunos.
5. Desenvolvimento de um clima de trabalho caloroso e positivo na aula.

Paralelamente, a improvisação total ou falta de planeamento, a permissividade, a falta de estruturação nos conteúdos a transmitir e nas situações de aprendizagem, e a definição exclusivamente pelos alunos dos conteúdos e dos objectivos de aprendizagem, surgem frequentemente correlacionados negativamente com o sucesso de aprendizagem dos alunos. Por outro lado, o conhecimento científico hoje disponível, continua a não suportar nenhum dogma pedagógico, capaz de justificar um critério absoluto de eficácia para a intervenção pedagógica, traduzido no melhor método ou estratégia de ensino.

A sistematização proposta por Mosston (1966) e várias vezes revista, continua a constituir uma excelente base de referência para a decisão da escolha de uma estratégia de ensino. Esta, entendida como a forma de organizar as condições de ensino aprendizagem que conduzam à maximização e optimização do tempo válido de aprendizagem. (Quadro 1).

A proposta de Mosston baseia-se na possível adopção de 7 estratégias básicas, que constituem como um «continuum» onde os professores vão progressivamente transferindo para os alunos uma maior autonomia nas suas decisões e comportamentos de aprendizagem.

Não será correcto estabelecer-se uma hierarquia, atribuindo diferentes níveis qualitativos de ordem pedagógica ou didáctica a qualquer das estratégias citadas. O importante não consistirá em saber se «esta» é ou não melhor do que «aquela», mas sim se a utilizada é ou não a mais

- *Comando* — instrução e prática directamente controladas pelo professor.
- *Centrado na tarefa* — os alunos empenham-se em diferentes tarefas de aprendizagem de forma sequencial (ensino por «estações»).
- *Ensino Recíproco* — os alunos trabalham aos pares segundo critérios de execução previamente definidos pelo professor, corrigindo-se e auxiliando-se mutuamente (ensino cooperativo).
- *Ensino por pequenos grupos* — as tarefas são definidas, no conteúdo e no grau de dificuldade, segundo as capacidades e o nível de aprendizagem dos alunos.
- *Ensino individualizado* — exercícios-critério fixados tendo em conta o nível de desempenho motor do aluno; objectivos específicos.
- *Descoberta-guiada* — o professor conduz o aluno através de uma série de situações de aprendizagem nas quais os alunos tomam decisões e exploram soluções alternativas.
- *Situações-problema* — o professor coloca diferentes situações-problema que os alunos devem resolver por si próprios, através de soluções consideradas aceitáveis e válidas.

Quadro 1 — Diferentes estilos de ensino, de M. Mosston.
(Adaptado de M. Mosston, Teaching Physical Education, Columbus, 1966)

adequada aos objectivos, conteúdos e contexto em que o ensino se desenrola. Se o professor é um especialista na organização de situações de aprendizagem, a ele lhe cabe inequivocamente estruturar e implementar a estratégia de ensino susceptível de otimizar a actividade de aprendizagem dos alunos.

Assim, a escolha de qualquer estratégia de ensino deve considerar os seguintes aspectos:

- a) características dos alunos (motivações, nível de aprendizagem, heterogeneidade da turma, etc...);
- b) o contexto em que o ensino se desenvolve;
- c) a natureza do conteúdo a ensinar;
- d) os objectivos perseguidos pelo professor;
- e) a importância que o professor atribui à autonomia do aluno, deixando-o ou não tomar algumas decisões;
- f) a personalidade, os valores, as preferências dos alunos.

Ao paradigma de investigação processo-produto, reconhecem-se hoje insuficiências que não permitirão uma compreensão ampla e segura de toda a complexidade do processo de ensino-aprendizagem. Alguns autores referem a inconsistência dos resultados obtidos (Doyle, 1977); o facto de não levar em consideração o processo de desenvolvimento cognitivo de professores e alunos (Shulman, 1986); a perspectiva frag-

mentada e descontextualizada em que o paradigma se baseia (Doyle, 1990); o seu carácter redutor já que por um lado, reduzindo o processo de ensino aos comportamentos de ensino do professor, subemistrou-se o papel do aluno no processo interactivo e reciproco professor-alunos-professor e por outro, ao considerar-se que são os comportamentos de ensino do professor que determinam fundamentalmente o resultado das aprendizagens dos alunos, assumiu-se uma visão simplista da causalidade complexa dos fenómenos de ensino-aprendizagem (Altet, 1990). Em síntese, estes autores consideram o paradigma processo-produto como de inspiração behaviorista em relação à abordagem da eficácia e do rendimento no ensino, de reducionista na perspectiva do processo de aprendizagem e de tecnocrata na visão do processo educativo (Januário, 1992).

Visando a superação destas insuficiências e realçando o facto de que os comportamentos dos alunos e os seus resultados também influenciam o comportamento do professor, isto é, que a causalidade é reciproca e múltipla, alguns autores introduziram mais dois grupos de factores em relação ao modelo de Dunkin e Biddle: o tratamento da informação pelo professor e o tratamento da informação pelo aluno, designando esta abordagem por paradigma dos processos mediadores (Doyle, 1977).

Este paradigma não se contrapõe ou rejeita o paradigma processo-produto, antes o pretende complementar integrando-o numa perspectiva mais vasta: os processos de pensamento do professor e do aluno.

O processo mediador entre pensamento e comportamento assume o valor das experiências pessoais anteriores, das concepções e valores pessoais, quer do professor, quer do aluno.

No que se refere ao estudo do pensamento do professor, Clark e Peterson (1986) consideram-no uma via privilegiada para que, para além de conhecermos o «quê» e o «como», se aumentar a compreensão do «como» e do «porquê» do processo de ensino.

Numa síntese feliz, Januário (1992) refere: «Utilizando uma figura de estilo, se para avaliar a dimensão de um *iceberg* não basta determo-nos sobre a parte emersa observável, importando sobretudo a parte submersa (embora, através da parte emersa se calcule a dimensão da totalidade do *iceberg*, não sabemos a sua forma, a sua geometria), também o estudo do ensino não se pode confinar somente á parte observável da sala de aula, mas também a aspectos submersos, os quais não só condicionam ou influenciam o comportamento, como representam o contexto psicológico em que decorre o acto de ensino».

Os já referidos Clark e Peterson (1986) consideram três grandes categorias dos processos de pensamento dos professores:

- as teorias implícitas, pré-concepções e crenças dos professores que estes transportam para a actividade docente.

As opções que cada um de nós tem de fazer como professor, cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o eu profissional do eu pessoal.

- o *planeamento do professor* — as decisões, e pensamentos pré ou pós-interactivos.
- os *pensamentos e decisões interactivas* — durante a interacção na sala de aula.

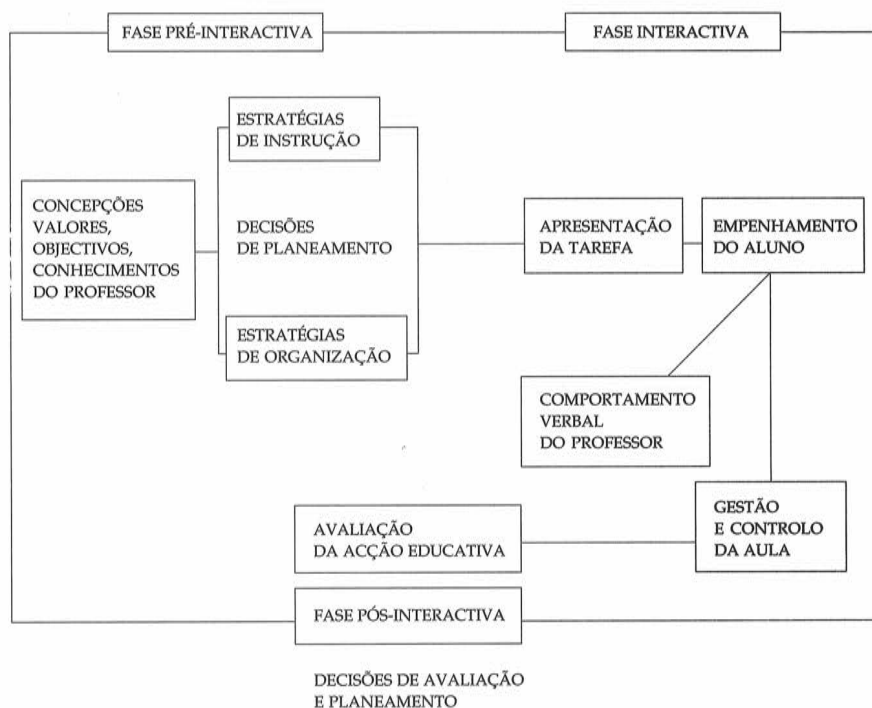


Fig. 2 — Pensamentos e decisões dos Professores

Nesta perspectiva, o acto educativo é mais abrangente do que a acto de ensino já que não se restringe somente à acção directa de interacção com os conteúdos e os alunos, mas alarga-se às decisões prévias de preparação e de planeamento das aulas e das unidades de ensino-aprendizagem e às decisões posteriores à aula, de avaliação da actividade interactiva.

Januário (1992) refere alguns dos resultados de pesquisa mais significativos da investigação realizados no estrangeiro (Clark e Peterson, 1986; Housner e Griffey, 1985; Philips e Carlisle, 1983) e em Portugal

(Januário, 1992; Onofre, 1991), na área do pensamento do professor, no domínio particular do ensino em Educação Física:

- somente uma parte reduzida de professores (30%) utilizam regularmente um plano redigido. Grande parte (55%) não sente a sua necessidade, ou acham que ocupa demasiado tempo (19%);
- no planeamento pré-interactivo os professores privilegiam o desenvolvimento dos conteúdos e das actividades aula a aula, em detrimento dos objectivos da unidade didáctica;
- os objectivos são formulados maioritariamente em termos comportamentais;
- grande dificuldade no desenvolvimento de objectivos pedagógicos;
- os professores mais experientes tomam um número superior de decisões de planeamento demorando menos tempo a cumprir essa tarefa, do que os menos experientes; o processo de planeamento tende a ter como finalidade última o estabelecimento de rotinas;
- os professores «planeadores» tendem a ser melhor gestores do tempo de aula e da organização da classe, proporcionam maior variedade de actividades de aprendizagem, e a qualidade de informação transmitida é superior. Januário (*op. cit.*) salienta que «estes resultados obtidos parecem conjugar-se com os dados que emergem dos estudos que utilizam o paradigma processo-produto, na medida em que as rotinas de concretização efectiva das rotinas de *design* das actividades da aula utilizadas por professores «experts», deverão assemelhar-se às habilidades técnicas de ensino associadas ao sucesso na aprendizagem destacadas pela investigação sobre o ensino, o que a confirmar-se, permitirá que o estudo dos professores «experts» fosse uma fonte de informação extremamente rica dos processos de pensamento e das condutas de ensino e um critério preditivo de avaliação da eficácia docente».

Berliner (1986) foi o primeiro autor a inspirar uma via de investigação relacionada com a noção de «expertise» (Mestria) no domínio do ensino das actividades físicas e desportivas, resumindo aquela noção aos seguintes aspectos que seriam característicos de um professor «expert»:

1. Efectuam as suas inferências a partir de acontecimentos, de factos vividos, procurando teorizar a sua acção.
2. Utilizam frequentemente uma gama de unidades funcionais (esquemas, rotinas) reduzindo a complexidade do cenário de ensino e facilitando as tomadas de decisão.
3. Possuem padrões precisos na sua capacidade de reconhecimentos das diferentes situações.

4. Controem representações pertinentes e ajustadas aos problemas que enfrentam.
5. Dão provas de uma superior capacidade metacognitiva e de autoregulação.
6. Constroem progressivamente a sua competência ao longo dos anos através de uma experiência profissional reflexiva e apresentando um domínio fundamentado da «linguagem da prática».

A análise da literatura referente ao estudo da eficácia pedagógica no paradigma processo-produto, permite-nos constatar que a tónica dominante da investigação tende a ser colocada no professor e no papel por este desempenhado. O aluno é considerado como um simples receptor da instrução do professor não se lhe reconhecendo o papel determinante que desempenha como sujeito activo no seu processo de aprendizagem. Ao não considerar como os alunos aprendem, e ao focar a sua análise somente no seu comportamento observável, a investigação acabou por desprezar as actividades cognitivas dos alunos.

No paradigma dos processos mediadores, os investigadores, para além do estudo do pensamento do aluno, consideram igualmente importante caracterizar não só o seu comportamento interactivo nas actividades de aprendizagem mas igualmente o significado que os comportamentos de ensino do professor e as actividades que são propostas na sala de aula nele suscitam.

Shulman (1986) refere que o acto de ensino é mediado por um lado pelo sentido que o aluno atribui ao contexto social em que a aula se desenrola (características da turma; relações rapazes-raparigas; melhores-menos bons; forma como o professor interage com os alunos; a percepção da sua própria competência, etc...) e por outro, pela mediação cognitiva do aluno, ou seja pela representação mental e pela construção do conteúdo cognitivo do que está a ser ensinado.

ACTO ENSINO	DE MEDIAÇÃO DO CONTEXTO SOCIAL	MEDIAÇÃO COGNITIVA	APRENDIZAGEM
----------------	--------------------------------------	-----------------------	--------------

Reconhece-se actualmente que os conhecimentos e a experiência anterior de que o aluno é portador para a aula; as suas expectativas de sucesso ou inexistência no desempenho das tarefas de aprendizagem, constituem um conjunto de factores, uma «bagagem», que lhe vai possibilitar não só uma percepção própria dos acontecimentos de aula, mas de igual modo permitir atribuir um significado aos comportamentos de ensino do professor e ao seu comportamento interactivo durante a aula. (Wittrock, 1986).

Mais do que provocar, de forma linear, a aprendizagem dos alunos os comportamentos de ensino dos professores interferem nessa aprendi-

zagem na medida em que activarem o processo de tratamento da informação, que por sua vez condicionará o «que» e o «como» os alunos vão aprender. Este tipo de abordagem assume a ideia de que a aprendizagem representa um processo activo em que o aluno desempenha um papel determinante no processo interactivo na aula, servindo como intermediário no tipo de informação que é processada, como ela é processada e conseqüentemente naquilo que é aprendido. O estudo dos factores atrás referidos, bem como os relacionados com a percepção da sua própria competência e a percepção dos comportamentos de ensino do professor, inerentes ao processo do pensamento dos alunos, assumem uma relevância especial na procura do sucesso pedagógico no ensino das actividades físicas. Alguns autores relevam 3 desses factores:

- a) a experiência (conhecimentos) anteriores dos alunos;
- b) expectativas e motivações dos alunos;
- c) a percepção dos alunos dos comportamentos de ensino do professor.

Em relação a este último factor os autores chamam a atenção para o facto das percepções dos alunos acerca da instrução do professor podem não corresponder aos objectivos ou ás intenções deste. Isto é, pode haver um desfasamento entre a instrução identificada pelo professor e o processamento cognitivo dos alunos. Winnie e Marx (1982; *apud* Martinek, 1989) exemplificam de forma elucidativa esta possível discrepância entre os comportamentos de ensino observados no professor e a percepção dos alunos. Um professor explica a tarefa a realizar, indica o objectivo, define os critérios de êxito, apresenta um modelo de execução, isto é, segue todas as destrezas de ensino referidas pelos metodólogos... mas alguns alunos não são capazes de executar as tarefas motoras solicitadas pelo professor. Numa perspectiva de causalidade directa comportamentos de ensino do professor — aprendizagem dos alunos, poder-se-á concluir que o professor não descreveu adequadamente as tarefas, a demonstração foi pobre, não indicou os elementos críticos da execução. É uma possibilidade a considerar. Mas outras explicações serão igualmente válidas. Primeiro, os alunos, distraídos com outros acontecimentos ocorridos na aula, não prestaram atenção à instrução do professor. Segundo, alguns alunos podem ter ouvido as descrições do professor e observado atentamente a demonstração, mas podem não ter percebido o modo como executar os exercícios propostos. Terceiro, os alunos podem ter ouvido a explicação, visto a demonstração, percebido os exercícios, mas falta-lhes a experiência prévia ou a coordenação, para executar de maneira adequada o plano de acção. Por último, os alunos podem ter compreendido o objectivo da actividade e ter capacidade para executar os exercícios, mas não estarem motivados para a sua prática. Ou seja, uma descrição clara e uma demonstração cuidada por

parte do professor sobre a habilidade a ser aprendida, não assegura por si só que os alunos sejam capazes de a executarem com sucesso, que vão dedicar atenção e empenho na sua execução. A realidade é que nem todos os alunos percebem de modo uniforme os comportamentos de ensino do professor.

Tal como sucede na área do estudo do pensamento do professor, são ainda escassos os estudos de investigação realizados em Portugal na área do pensamento dos alunos, no domínio das actividades físicas (Cristina Costa, 1991; Gonçalves, 1993; Leal, 1993; Shigunov, 1991).

Gonçalves (1993) conduziu um estudo exploratório realizado em 6 Escolas Secundárias do distrito de Lisboa, com alunos de ambos os sexos de idades compreendidas entre os 13 e os 18 anos, visando conhecer a opinião dos alunos sobre o seu processo de formação em Educação Física, e em especial sobre as seguintes 7 variáveis:

- a) tempo horário;
- b) satisfação face às aulas de Educação Física;
- c) co-educação nas aulas;
- d) para que servem as aulas;
- e) o que se aprende;
- f) do que se gosta mais;
- g) comportamentos dos professores.

Como principais conclusões refere o autor que os alunos acolhem muito favoravelmente as aulas de Educação Física no seu currículo, com 45% a referirem serem insuficientes 2 horas lectivas por semana e 52% a considerarem tal carga suficiente, mas refira-se que deste último grupo 39% são rapazes e 64% raparigas. Cerca de 46% dos alunos (47% rapazes e 45% raparigas) declararam gostarem das aulas e 16% consideram-nas mesmo as suas aulas preferidas (22% rapazes e 11% de raparigas). No que se refere à co-educação nas aulas, 86% declararam que as aulas deveriam ser sempre mistas, 4% que algumas aulas deveriam ser separadas e 10% que deveriam ser sempre separadas. Os rapazes são os que mais defendem esta última solução (13%) enquanto as raparigas são as que mais preferem as aulas sempre mistas (92%), com especial empenho das raparigas no grupo dos 16-18 anos. Os alunos consideram que prioritariamente as aulas servem para beneficiar a saúde (42%) mas os factores divertimento, satisfação e prazer, são ainda valorizadas (21%). Adquirir e aperfeiçoar técnicas desportivas será a principal aprendizagem decorrente das aulas (45%). Os rapazes do que mais gostam nas aulas é a oportunidade de praticarem o seu desporto favorito (41%) e do ambiente e as relações que se estabelecem com as raparigas (34%), ao invés das raparigas que valorizam mais este factor (ambiente das aulas, relações com os rapazes), 48% e só depois à pratica das actividades físicas preferidas (34%). As raparigas valorizam mais a pratica convival

ao contrário dos rapazes mais interessados na proeza técnica. Os alunos consideram globalmente positiva a maneira como os professores ensinam e as relações que estabelecem nas aulas, com os rapazes a valorizarem mais a competência profissional dos professores (44%) e as raparigas os aspectos afectivos e os traços pessoais dos professores (50%).

Leal (1993) conduziu o estudo mais completo realizado até hoje, entre nós, no domínio do estudo do pensamento dos alunos na área da Educação Física. Os objectivos do estudo, conduzido junto de 257 alunos, de ambos os sexos, de 4 Escolas do Distrito de Beja, eram genericamente conhecer a atitude dos alunos: face à Escola e às matérias de ensino nela ministradas; face à disciplina de Educação Física e aos respectivos conteúdos e ainda conhecer qual a referida atitude face a diferentes comportamentos de ensino do professor de Educação Física, identificados como eficazes pelo paradigma de investigação «processo-produto».

Alguns dos resultados mais significativos, no que respeita especificamente à disciplina de Educação Física, são referidos pelo autor: a disciplina de Educação Física é a preferida pelos alunos dos 2.º e 3.º ciclos e só igualada pela disciplina de Matemática para os alunos do ensino secundário, apresentando os rapazes uma atitude mais positiva face à disciplina do que as raparigas), não surpreendendo portanto que 72% afirmem gostar muito ou muitíssimo da disciplina; cerca de 50% consideram a Educação Física, importante para a sua formação global enquanto 15% consideram pouco ou nada importante; os alunos preferem que as aulas sejam «variadas» (63%) disciplinadas (60%) e que tenham competição (52%), enquanto que as aulas que os alunos parecem valorizar menos são as aulas «puxadas» ou que exijam «muito esforço». No que respeita às atitudes dos alunos face aos comportamentos de ensino do professor, os comportamentos mais valorizados foram «o professor é educado com os alunos», e o «professor tem paciência quando os alunos têm dificuldade em aprender» e o «professor fomenta a amizade entre os alunos» e como mais rejeitados surgem «o professor só se preocupa com alguns alunos» e «o professor é por vezes agressivo». Em termos de gestão/organização os alunos privilegiam o «tempo disponível de actividade pratica» e «comportamentos do professor que evitem situações de desorganização e de indisciplina». No que se refere à dimensão disciplina o princípio mais valorizado foi o do «professor estabelecer em conjunto com os alunos, regras de conduta que devem ser respeitadas na aula». Dois princípios relacionados com a dimensão instrução foram considerados os mais importantes: «após ter corrigido um erro, o professor verifica se ele já faz correctamente» e «o professor utiliza uma linguagem clara e perceptível», e o menos importante «o professor não comete erros sobre o que ensina». Finalmente o facto, do «professor nunca chegar atrasado às aulas» e do «professor ser exigente com os alunos», são variáveis consideradas por estes como tendo «alguma importância».

Shigunov (1991) refere, por sua vez, que um factor relevante do seu estudo, que procurava determinar a influência da matéria de ensino e da intervenção pedagógica nas atitudes dos alunos em aulas de Educação Física, consistiu no facto de ter constatado que os alunos mais novos, de ambos os sexos, valorizam nitidamente mais os aspectos inerentes da própria actividade da aula (ser variada; ter competição; ser ou não cansativa) enquanto que nos alunos mais idosos a valorização recaiu nas questões da qualidade das intervenções e do relacionamento professor-aluno, entusiasmo e simpatia do professor; competência profissional. Menciona ainda o autor que a «modalidade ensinada» não constitui por si só, isoladamente, factor significativo para determinar a satisfação dos alunos nas aulas.

Clarificar o papel do aluno como agente activo do processo de ensino-aprendizagem e o conseqüente estudo das concepções cognitivas, como factor mediador da aprendizagem, continua a ser uma linha de investigação não suficientemente explorada, contendo questões potencialmente relevantes para uma melhor compreensão do sucesso pedagógico.

Desde o início da década de 80 que emerge com impacto crescente, uma diferente perspectiva de análise da acção do professor, em que o desenvolvimento de uma praxis reflexiva procura ultrapassar os limites da racionalidade técnica.

Para caracterizar esta concepção do professor e do ensino vários termos são utilizados: ensino reflexivo (Schon, 73); investigação na acção e sobre a acção (Schon, 83); professor como prático-reflexivo (Zeichner, 87); professor como investigador na sala de aula (Stenhouse, 75); investigação-acção emancipatória (Carr e Kemmis, 86). Independentemente da dispersão semântica, o processo de reflexão do professor, constitui o elemento estruturador comum. A reflexão, o ensino reflexivo, a investigação-acção, são hoje conceitos frequentemente utilizados por investigadores, formadores de professores e educadores, para se referirem às novas tendências da formação de professores. Também no que respeita ao ensino das actividades físicas, esta concepção tem vindo a merecer o interesse acrescido não só de investigadores (Almond, 1983; Tinning, 1992), como de Escolas de formação de professores (Congresso AIESEP, 1991; Seminário AIESEP, 1993).

Esta nova postura da investigação não significa uma atestado de caducidade à investigação fundamental, como se fosse epistemologicamente viciado todo o conhecimento sem função obrigatória à prática, tal como não significa necessariamente uma definitiva ultrapassagem das metodologias quantitativas.

Implica sim, uma mudança real não só no processo de desenvolvimento prático do professor como profissional, como na conceptualização teórica da sua formação. Constituirá certamente um factor determinante da estratégia da sua auto-formação. Os professores criticam e

desenvolvem as suas teorias práticas à medida que reflectem sozinhos ou em conjunto na acção e sobre ela, acerca do seu ensino e das condições sociais que modelam as suas experiências de ensino.

Mas o que será então o ensino reflexivo, traduzido num processo de investigação-acção?

1. É uma forma de problematização e pesquisa sobre a actividade educativa. Representa um processo mediante o qual os professores aprendem a partir da análise e interpretação da sua própria actividade.
2. É um processo contínuo de implicação constante dos actores (investigadores-participantes) numa atitude permanente de reflexão e análise de dados.
3. Representa um processo que é (pode ser) despoletado pelo próprio professor, mas que adquire vantagens acrescidas quando realizado no âmbito de um projecto de um grupo de professores.
4. Supõe a determinação de um conjunto de dificuldades ou problemas, dentro de uma preocupação temática nascida no seio da comunidade (grupo de professores) que o define e analisa e a determinação de um processo controlado de estratégia de acção e de avaliação progressiva, visando a superação (esclarecimento, compreensão) daquelas dificuldades ou problemas.

O processo de investigação-acção assume, nesta perspectiva, as seguintes características:

- a) é *situacional*, visa o diagnóstico e a solução de um problema encontrado, num contexto determinado;
- b) é *participativo*, no sentido de que os próprios «práticos» (professores no terreno) são executores da pesquisa, ou seja, estabelece uma relação dialéctica entre o «homem-actor» e «homem-investigador». Esta perspectiva implicará porventura negar cariz científico a alguma da investigação produzida já que põe em causa o princípio da separação do sujeito e do objecto, mas tal facto não significa necessariamente negar o seu interesse e utilidade;
- c) é *auto-avaliativo*, na medida em que as modificações vão sendo continuamente avaliadas, com vista a produzir novos conhecimentos e a alterar a prática (Simões, 1992).

Em síntese, poderemos afirmar que os objectivos do ensino reflexivo serão:

1. A melhoria da compreensão das praticas educativas.
2. A modificação qualitativa da intervenção pedagógica dos professores.

3. A melhoria do contexto em que as práticas educativas ocorrem.

Ou se preferirmos, aceita-se que o ensino reflexivo visa:

1. Produzir conhecimentos.
2. Transformar as actores (enriquecimento a nível individual e grupal).
3. Modificar o contexto.

Zeichner (1993) considera que o ensino, ou a prática reflexiva, pode ser legitimamente considerado uma reacção contra o facto dos professores serem vistos frequentemente como técnicos, que se limitam a cumprir o que outros lhe ditam de fora da sala de aula, em especial os investigadores universitários e os centros de investigação, remetendo os professores para simples consumidores dessas investigações, ou no melhor dos casos, a serem meros participantes passivos de projectos de investigação que lhe são estranhos, por não corresponderem aos seus interesses e necessidades particulares de formação.

Mas o mesmo autor alerta de seguida para o risco de uma rejeição irreflectida dos conhecimentos produzidos por aqueles. Tal significaria um erro grave, de consequências desastrosas para a inovação desejada. Mais grave ainda no caso do ensino das actividades físicas no nosso País, onde muito do conhecimento científico hoje disponível, algum dele produzido entre nós, só dificilmente chega ao conhecimento dos professores que trabalham no terreno.

Por outro lado, a inovação, as mudanças educativas, ao nível das ideias e das práticas, não são repentinas, nem lineares. A inovação não começa do zero, fazendo tábua-rasa do conhecimento disponível; quem quiser contribuir para a sua realização tem de apanhar o processo «em andamento», tanto mais que a inovação representa fundamentalmente uma correcção da trajectória.

Ao referirmos atrás a vantagem do processo de investigação-acção se concretizar no âmbito de um projecto de um grupo de professores, pensamos que o mesmo pode reflectir o interesse comum dos professores do Grupo de Educação Física de uma Escola, de um conjunto de Escolas associadas, ou traduzir uma acção conjunta entre os «professores do terreno» e os docentes da Escolas de formação de professores, através de protocolos de colaboração, onde numa relação de «parceria», ambos os parceiros contribuem decisivamente, de forma complementar, para o desenvolvimento de um projecto de interesse comum, logo servindo os interesses e necessidades de ambos, e onde num plano de igualdade, a problematização da questão a investigar, a recolha da informação pertinente, o questionamento dos dados, o tratamento desses dados e a reflexão sequente, representem um caminho comum seguido

pelos «actores» do processo. Caminho percorrido através de uma confiança e respeito mútuos; da abertura de espírito correspondente à necessidade de se ouvir mais do que uma única opinião, de se admitir a possibilidade de erro; da tolerância à frustração, atitudes necessárias a um fecundo trabalho conjunto.

Uma tendência da prática reflexiva no ensino tem sido a centralização da reflexão dos professores na sua própria prática ou na dos seus alunos, restrita ao momento da relação pedagógica na sala de aula. É um facto que a fase interactiva do processo de ensino-aprendizagem representa um momento fulcral do sucesso pedagógico. Observar, analisar, avaliar o que se passa na sala de aula constituirá uma tarefa básica do professor preocupado com a melhoria da qualidade da sua intervenção. Nesse processo, para além da indispensável reflexão sobre as competências pedagógicas, uma rotina deve adquirir uma relevância especial na análise da sua acção na sala de aula, e que respeita ao denominado «currículo oculto».

Muitas das mensagens emitidas pelos professores durante as aulas não derivam de decisões de planeamento. A disparidade entre os princípios e valores que o professor defende perante os alunos e os exemplos práticos que veicula; a linguagem utilizada; o tratamento diferenciado com os rapazes e raparigas, «melhores» ou «menos-bons»; a organização dos grupos de trabalho; a valorização permanente concedida ao factor vitória como sinónimo de sucesso; a aceitação tácita, por não intervenção, do comportamento de alunos que comentam verbalmente (e muitas vezes não só...) a «azelhice» dos colegas que não conseguem agarrar a bola, que falharam o lançamento, que tem dificuldades na execução de um salto, ou mais simplesmente têm dificuldade em movimentar-se de forma ágil, são alguns exemplos de que por acções, silêncios ou omissões, os professores não estão frequentemente conscientes do impacto das suas mensagens e que contribuem, decerto inadvertidamente, não para a intervenção de todos os alunos, de acordo com as suas capacidades, numa prática que se deseja ver prolongada bem para além das actividades físicas e desportivas escolares.

Mas se será importante que as principais preocupações dos professores se centrem sobre o que se passa na sala de aula, seria um erro limitar a reflexão somente a esses aspectos, desprezando-se qualquer análise às condições sociais do ensino, ao contexto em que este se desenrola, condições que influenciam fortemente o trabalho do professor na sala de aula.

Lawson (1989) refere a necessidade imperiosa dos professores alargarem a sua reflexão às condições que estarão associadas ao sucesso do seu trabalho, enquanto profissionais do ensino, e que sintetiza do seguinte modo:

Factores políticos e económicos: representados pelas determinações da Administração para os professores e especificamente para a dis-

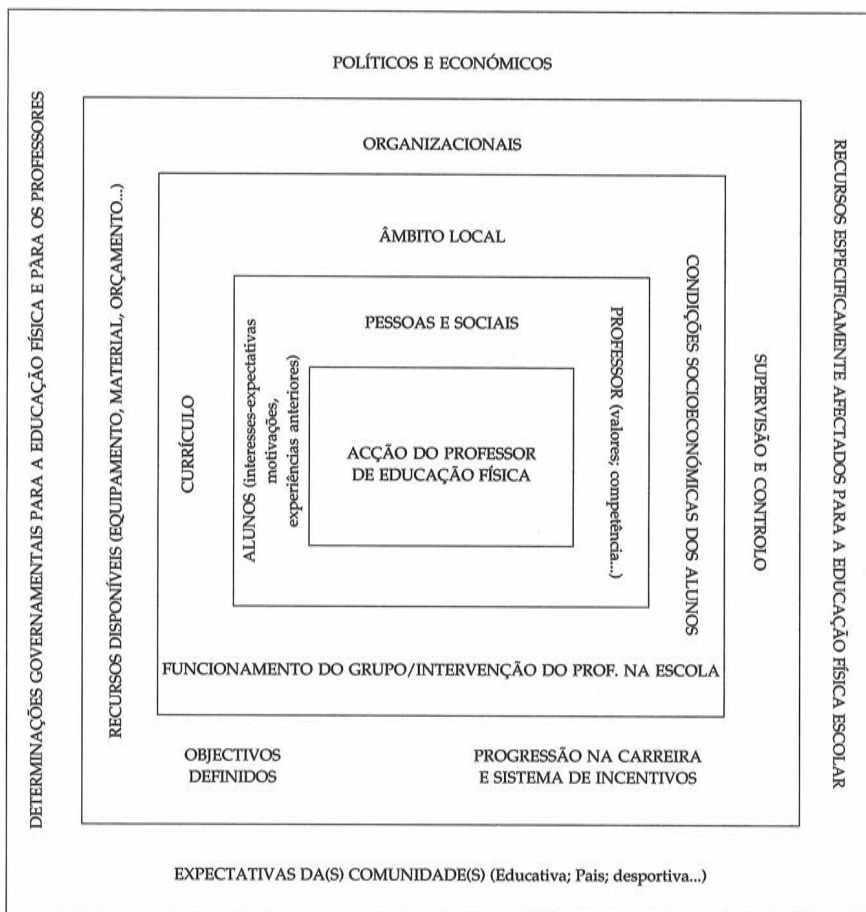


Fig. 3 — Factores interactivos que influenciam a acção do Professor de Educação Física (Adap. de Hal Lawson, in «Socialization into physical Education; Learning to Teach», 1989)

ciplina de Educação Física; os recursos afectados para a Educação Física Escolar; a política de construção e tipologia de instalações desportivas escolares; expectativas das comunidades.

Factores organizacionais: recursos atribuídos às Escolas, para equipamento e material; o sistema de supervisão e controlo do trabalho dos professores; os objectivos definidos para a Educação Física Escolar; o sistema de progressão na carreira dos professores e os incentivos disponíveis para a melhoria da qualidade da Educação.

Factores de âmbito local: características da Escola; sua organização; currículo; funcionamento do Grupo de Educação Física.

Factores pessoais e sociais: características do professor e dos alunos.

O questionamento permanente e crítico do conjunto destes factores, amplia o sentido e o conteúdo da profissionalidade docente, isto é, o âmbito dos temas, problemas, espaços e contextos em que o professor deve pensar e intervir. O professor tem de intervir em todos os domínios que influenciam a prática docente, no sentido da sua emancipação e desenvolvimento profissional. A imagem do professor como prático reflexivo, ou como investigador sobre a acção, deve aplicar-se ao conjunto do trabalho docente e não apenas à actividade pedagógica na sala de aula, o que implica necessariamente enfrentar as questões do poder na educação, as determinações governamentais para o sector, preocupar-se com os aspectos estruturais de organização da Escola onde trabalha, com o funcionamento do seu grupo disciplinar, sem esquecer que o seu «crescimento» profissional está dependente de um desenvolvimento educativo global e de todos os actores que nele participam.

Ou seja, a reflexividade não se pode diluir ou esgotar nas dificuldades científicas e pedagógicas. Ser professor exige uma reflexão educativa que formule as finalidades da educação, uma reflexão institucional que interroge o significado, as funções e o funcionamento das instituições onde a educação acontece e uma reflexão epistemológica que alimente a consciência crítica do professor sobre o seu próprio saber.

Uma questão legítima poderá colocar-se: mas no momento em que se assiste a uma crescente desvalorização da profissão, em que os professores constatarem uma degradação progressiva da retribuição económica do seu trabalho; em que se defrontam com contínuos obstáculos à sua progressão na carreira docente, em que a função social da sua actividade é cada vez mais questionada e desvalorizada, então porque hão-de os professores de se preocuparem com a prática reflexiva do ensino, com a melhoria da qualidade da sua intervenção pedagógica, com a implementação de projectos de investigação-acção, com o pensar a sua profissão?

Duas respostas serão possíveis, traduzindo duas vias a percorrer. Uma, irá no sentido da resposta negativa e argumentos bastantes, e justificados, decerto não faltarão a todos os que entendam não se justificar outra atitude que não seja a da rejeição da modificação das suas crenças, das suas práticas, do perfil da sua intervenção pedagógica. Para esses professores, a experiência amarga de anos de exercício profissional vividos muitos deles em condições desencorajantes e desgastantes, a falta de clarificação quanto às especificidades das exigências das suas funções de educadores, o fechamento num quadro de intervenção profissional restrito, orienta-os para uma situação profissional onde se associam o fatalismo, a recusa de partilhar projectos, o fechamento sobre

si próprios, a fuga ao desafio e ao sonho, a descrença nos possíveis valores positivos da inovação. Este quadro suporta a razão do seu desânimo, aponta-lhes o caminho da resignação, o convencimento de que não valerá a pena acompanhar o desenvolvimento do saber, de continuar a aprender, de descobrir novos horizontes de conhecimento. Céticos, desalentos e desencantados remetem-se amargamente a uma situação de conformismo, fecham-se à mudança e às possibilidades de inovação.

Outros professores encontrarão porventura um tipo de resposta de sentido positivo. Embora apreensivos quanto ao seu futuro profissional, desalentados quanto à manutenção das condições em que exercem a sua actividade, preocupados com a crise de identidade profissional e mal estar docente, procuram permanentemente novos caminhos para a sua revalorização pessoal e profissional. Aceitam a inquietação e consideram-na um desafio. Acreditam na validade do seu contributo para fazer viver e modificar a própria estrutura institucional. Mantêm-se disponíveis para reaprender. Contextualizam e potenciam as suas experiências pessoais, procuram entender e gerir as mudanças, reajustando as suas expectativas. No fundo, descobrem no labirinto da profissão múltiplas caminhos de participação e de partilha, através do envolvimento em projectos que contribuem para dar sentido e coerência à sua acção. (Helena Cavaco, 1991).

Ainda que reconhecendo as suas razões legítimas e partilhando por completo alguns dos argumentos apresentados pelos professores que escolheram a primeira via, não podemos deixar de manifestar a nossa opção pela segunda. E fazêmo-lo na profunda convicção de que será a atitude capaz de viabilizar qualquer projecto de auto-formação exigente e responsável, de contribuir para a afirmação e desenvolvimento da autonomia profissional dos professores e conseqüentemente servir para recriar uma profissão: tão simplesmente a de ser professor.

Referências bibliográficas

- ALMOND, L. (1983). Action research: The challenge to improve professional practice. In Telama, R. et al. (Eds). *Research in School Physical Education*, Finland, The Foundation for Promotion of Physical Culture and Health, 123-129.
- ALTET, M. (1990). L'évolution des recherches sur les styles d'enseignement-apprentissage et leur rôle en formation d'enseignants. In A. Estrela (Ed.) *La Methodologie de la Recherche en Education*, 1.º vol, Actes du Colloque International. Lisbonne, AIESEP, 213-242.
- ANDERSON, W. (1971). Descriptive-analytic research on teaching. *Quest*, 15, 1-8.
- BERLINER, D. (1986). In pursuit of the expert pedagogue. *Educational Research*, 15, 5-13.

- CARR, W.; KEMMIS, S. (1986). *Becoming critical: Knowing Through Action Research*. Lewes, Falmer Press.
- CARREIRO DA COSTA, F. (1988). *O Sucesso Pedagógico em Educação Física: Estudo das Condições e factores de ensino-aprendizagem associados ao êxito numa unidade de ensino*. Dissertação de Doutoramento. Não publ. Instituto Superior de Educação Física. Universidade Técnica de Lisboa.
- CLARK, C.; PETERSON, P. (1986). Teachers' thought process. In M. Wittrock (Ed.) *Handbook of Research on Teaching* 3.^a Ed., New York, Macmillan, 255-296.
- CONGRESSO AIESEP (1991). *Collaboration between researchers and Practitioners in Physical Education: an internacional dialogue*, Atlanta, USA.
- CRISTINA COSTA, A (1991). *Estudo qualitativo do feedback pedagogico-análise de coerência entre a informação do professor e o relato posterior do aluno*. Dissertação de Mestrado. Não publ. Faculdade de Motricidade Humana. Universidade Técnica de Lisboa.
- DE LANDSHEERE, G. (1982). *La investigacion experimental en Education*, UNESCO, Paris.
- DOYLE, W. (1977). Paradigms for research on teacher effectiveness. *Review of Research in Education*, 5, 163-198.
- DOYLE, W. (1990). Themes in teacher education research. In W. Houston (Ed.) *Handbook of Research on Teacher Education*, 3-24, New York; Macmillan, 3-24.
- DUNKIN, M.; BIDDLE, B. (1974). *The study of teaching*. Holt, Reinhart Winston, New York.
- DUSSAULT, G.; LECLERC, M.; BRUNELLE, J.; TURCOTTE, C. (1973). *L'analyse de l'enseignement*, Les Presses Universitaires du Quebec, Montréal.
- GAGE, N. (1972). *Teacher Effectiveness and Teacher Education*. Pacific Books. Palo Alto.
- GONÇALVES, C. (1993) *Etude de la pensée des élèves sur le processus de formation en Education Physique*. Comunicação apresentada no Seminário AIESEP, Trois Rivières, Quebec.
- HELENA CAVACO, M. (1991). Ofício do Professor: o tempo e as mudanças. In *Profissão Professor*, Coleção Ciências da Educação, Porto Editora, Porto.
- HOUSNER, L.; GRIFFEY, D. (1985). Teacher cognition: Differences in planning and interactive decision making between experienced and inexperienced teachers. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 56, 1, 45-53.
- JANUÁRIO, C. (1992). *O Pensamento do Professor. Relação entre as decisões pré-interactivas e os comportamentos interactivos de ensino em Educação Física*. Dissertação de Doutoramento. Não publ. Faculdade de Motricidade Humana. Universidade Técnica de Lisboa.
- LAWSON, H. (1989). From Rookie to Veteran: Workplace conditions in Physical Education and Induction into Profession. In Templin, T. et al. (Eds.) *Socialization into Physical Education: Learning to teach*, Benchmark Press, Indianapolis.
- LEAL, J. (1993). *A atitude dos alunos face à Escola, à Educação Física e aos comportamentos de ensino do professor*. Dissertação de Mestrado. Não publ. Faculdade de Motricidade Humana. Universidade Técnica de Lisboa.

- MARTINEK, T. (1989). Children's Perceptions of Teaching Behaviors: An Attributional Model of Explaining Teacher Expectancy Effects. *Journal of Teaching in Physical Education*, 8, 318-328.
- MITZEL, H. (1960). Teacher effectiveness. In C. Harris (Ed), *Encyclopedia of Educational Research* (3.^a Ed), New York. Macmillan.
- MOSTON, M. (1966). *Teaching Physical Education*. Columbus, C. R. Merrill.
- NETO, C. (1987). *Motricidade e Desenvolvimento: Estudo do Comportamento de Crianças de 5-6 anos relativo à influência de diferentes estímulos pedagógicos na aquisição de habilidades fundamentais de manipulação*. Dissertação de Doutorado. Não publ. Instituto Superior de Educação Física. Universidade Técnica de Lisboa.
- NIXON, J.; LOCKE, L. (1973). Research on Teaching Physical Education. In R. Travers (Ed) *Second Handbook of Research on Teaching*, Rand-McNally College Publishing, Chicago.
- ONOFRE, M. (1991). *O auto-conceito de eficácia na intervenção pedagógica em Educação Física*. Dissertação de Mestrado. Não publ. Faculdade de Motricidade Humana. Universidade Técnica de Lisboa.
- PHILLIPS, D.; CARLISLE, C. (1983). A comparison of physical education teachers characterized as most and least effective. *Journal of Teaching in Physical Education*, 2, 3, 55-67.
- PIÉRON, M. (1976). *Didactique et méthodologie des activités physiques*. Université de Liège. Liège.
- SCHON, D. (1983). *The reflective practitioner*. Basic Books. New York.
- SEMINÁRIO AIESEP (1993). *La formation des enseignants à une pratique réflexive en éducation physique*. Trois Rivières, Quebec, Canadá.
- SHIGUNOV, V. (1991). *A influência da matéria de ensino e da intervenção pedagógica nas atitudes dos alunos em aulas de Educação Física*. Prova complementar da Tese de Doutoramento. Não publ. Faculdade de Motricidade Humana. Universidade Técnica de Lisboa.
- SHULMAN, L. (1986). Paradigms and research programs in the study of teaching: a contemporary perspective. In M. Wittrock (Ed.) *Handbook of Research on Teaching* (3.^a Ed), New York, McMillan, 3-36.
- SIEDENTOP, D.; BIRDWELL, D.; METZLER, M. (1979). *A process approach to measuring teaching effectiveness in physical education* Paper delivered at the AAHPERD research symposium, New Orleans.
- SIEDENTOP, D. (1983). *Developing teaching skills in physical education* (2.^a Ed) Palo Alto, Mayfield Pub. Cy.
- SIMÕES, A. (1992). A investigação-acção: natureza e validade. In Estrela, A. et al. (Eds.) *Investigação — Acção em Educação: problemas e tendências*. Actas do I Colloque National de Lisbonne da AFIRSE/AIPELF Portuguesa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa.
- STENHOUSE, L. (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. Heineman, London.
- TINNING, R. (1992). Action Research as Epistemology and Practice: Towards Transformative Educational Practice in Physical Education. In Sparkes, A.

- (Ed), *Research in Physical Education and Sport: Exploring Alternative Visions*, Falmer Press, London.
- TOUSIGNANT, M.; BRUNELLE, J. (1982). What we have learned from students and how we can use it to improve curriculum and teaching. In M. Piéron e J. Cheffers (Eds), *Studying the Teaching in Physical Education*, AIESEP, Liège, 3-22.
- WITTRICK, K. (1986). Student's thought processes. In M. Wittrock (Ed). *Handbook of Research on Teaching* (3er. Ed) New York. Macmillan 297-314.
- ZEICHNER, K. (1987). Preparing reflective teachers. *International Journal of Educational Research*, 11, 5, 565-575.
- ZEICHNER, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e praticas*. Educa. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade de Lisboa.

Avaliação das Aprendizagens em Educação Física

Lídia Madalena Damas de Carvalho*

Resumo

Situamos a avaliação das aprendizagens no contexto da intervenção pedagógica em Educação Física, essencialmente na perspectiva da Avaliação Formativa, enquanto processo que nos permite recolher as informações necessárias à orientação, regulação e controlo da aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. Nesta perspectiva, consideramos que as principais «tarefas avaliativas» têm lugar quando queremos saber o que é que os alunos estão aptos (podem) a aprender, quando pretendemos saber se os alunos caminham na direcção dos objectivos estabelecidos ou, quando surge a necessidade de avaliar o grau de realização dos objectivos. Qualquer que seja o objectivo da avaliação e as decisões daí decorrentes o professor confronta-se com um problema: recolher com o rigor (pedagógico) e a objectividade possíveis informações que fundamentem as suas decisões pedagógicas.

Ao abordar o processo de avaliação das aprendizagens em EF, tentaremos focar problemas decorrentes da nossa intervenção pedagógica e apresentar sugestões/propostas práticas que, constituindo-se como elemento de reflexão e análise crítica, possam, de algum modo, contribuir para a melhoria da nossa prática lectiva.

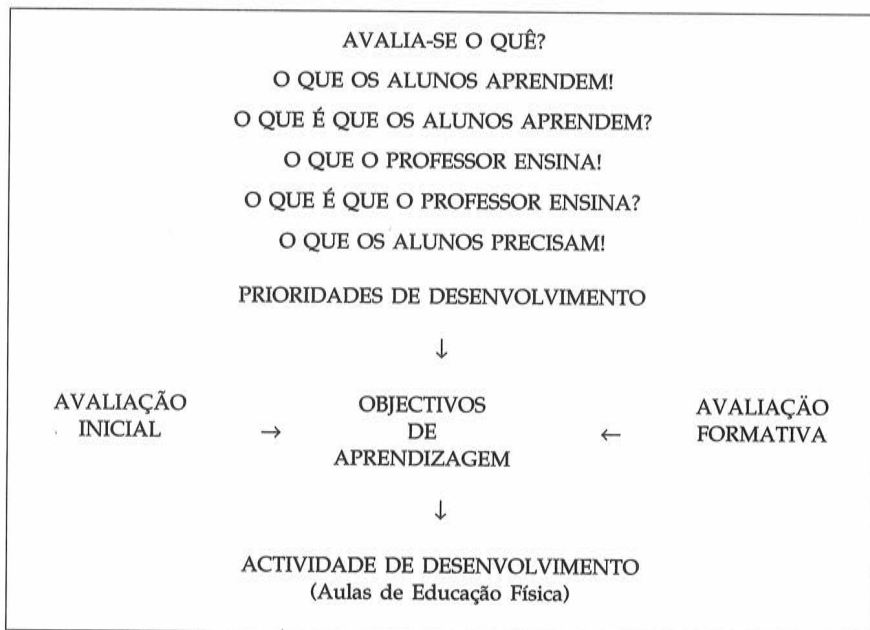
Se pretendermos situar o tema da Avaliação das Aprendizagens no contexto da intervenção pedagógica, ocorre-nos de imediato a questão

* Escola Secundária José Gomes Ferreira.
Boletim SPEP, n.º 10/11 Verão/Outono de 1994, pp. 135-151.

— Avalia-se o quê? A resposta parece-nos simples — o que os alunos aprendem! Mas o que é que os alunos aprendem? Naturalmente o que o professor ensina!

E quando nos perguntamos «o que é que o professor ensina?» Seria bom que pudéssemos responder — o que os alunos precisam!

Responder assim, de forma simplista, a estas questões, conduz-nos à essência da nossa actividade educativa.



Reconhecer que gostaríamos de ensinar de acordo com as prioridades de desenvolvimento dos nossos alunos, coloca-nos a necessidade de saber quais são essas prioridades, de as definir e de as perseguir enquanto objectivos de aprendizagem, a concretizar nas nossas aulas.

As informações recolhidas na avaliação inicial dos alunos e na avaliação formativa, ao longo do ano, permitem-nos estabelecer concretamente essas prioridades/objectivos e ajustar sistematicamente a actividade dos alunos ao sentido do seu desenvolvimento.

Ao entendermos por avaliar o processo que nos permite «recolher e interpretar informações para tomar decisões», podemos identificar três tipos de informações diferentes que estão na origem de decisões com propósitos distintos:

— quando, no início do ano, queremos saber o que é que os nossos alunos «podem» aprender, situamo-nos no quadro da avaliação inicial e na dimensão projectiva da nossa intervenção, está em causa a *orientação* do processo de ensino-aprendizagem;

- quando, ao longo do ano, recolhemos informações que nos permitam ajuizar da forma como os alunos estão, realmente, a aprender, o nosso propósito é o de, no quadro da avaliação formativa, *regular* o processo de ensino-aprendizagem aproximando-o da direcção definida.
- quando está em causa uma decisão de *classificação* dos alunos em função do grau de consecução dos objectivos, estamos no domínio da avaliação somativa.

Centraremos a nossa atenção ao nível da AVALIAÇÃO FORMATIVA (inicial e durante o processo) por concordarmos com Perrenoud (1992) quando a define como «a que ajuda o professor a ensinar e o aluno a aprender».

Entendida deste modo, a avaliação formativa pode assumir duas modalidades distintas, mas complementares:

- a normalmente designada por avaliação contínua, que ocorre *informalmente em todas as aulas*, como resultado da interacção do aluno com o professor, com os colegas e com o próprio, e se revela nos desafios colocados, nos *feed-backs* emitidos, na adaptação das tarefas, na reorganização de grupos, nas decisões relativas a problemas de disciplina, etc.
- a outra, *de carácter formal e pontual*, de balanço da actividade realizada num determinado período de tempo, que ratifica a avaliação contínua e permite ao professor e ao aluno tomar decisões relativamente à orientação/regulação do seu trabalho.

Nesta perspectiva, a avaliação pressupõe um sistema de recolha e interpretação de dados para que, professores e alunos possam adaptar a sua actividade aos progressos e problemas de aprendizagem verificados e decidir novas prioridades, novos desafios, outras possibilidades para aprenderem! Trata-se pois, de uma referência fundamental e determinante no planeamento do processo de ensino-aprendizagem.

Durante o ano lectivo, para além dos três momentos de avaliação institucionalmente definidos (finais dos períodos), admitimos outros «momentos fortes» de avaliação formativa que, num quadro de orientação e regulação do processo de ensino aprendizagem, antecedem decisões ao nível do planeamento. Concretamente, ao nível da especificação de cada uma das etapas que constituem o plano de turma.

1. Avaliação inicial

Respeitando a ordem cronológica das tarefas avaliativas no âmbito da avaliação das aprendizagens, no início do ano lectivo somos confrontados com a necessidade de orientar o processo de ensino-aprendizagem,

de escolher e definir os objectivos que vamos perseguir, i. e, de saber qual a direcção a imprimir ao percurso de desenvolvimento dos alunos.

O Programa Nacional define um conjunto de objectivos (ideais) que nos servem de referência mas que, como todos sabemos, dificilmente são concretizáveis no imediato, face à situação actual da Educação Física escolar (insuficiência e desadequação dos recursos existentes, inexistência prática de actividade física educativa no 1.º Ciclo, carências ao nível da Formação dos Professores, etc.).

Torna-sê, pois, necessário escolher objectivos «ambiciosos mas possíveis», que, respeitando as possibilidades dos alunos, se constituam como um desafio à superação das suas dificuldades e à elevação das suas capacidades.

Se desejamos que os nossos alunos realizem as aprendizagens que os conduzam ao seu desenvolvimento, é imprescindível começar por identificar as suas dificuldades e perceber as suas possibilidades!

O processo de avaliação inicial tem, assim, por objectivos fundamentais, diagnosticar as dificuldades e limitações dos alunos face às aprendizagens previstas e prognosticar o seu desenvolvimento, i. e, perceber quais as aprendizagens que poderão vir a realizar com a ajuda do professor e dos colegas, na aula de Educação Física.

Uma avaliação com este propósito e desta natureza, que sirva para «situar» os alunos em relação ao programa cujos objectivos estão aptos a cumprir, no conjunto das matérias de Educação Física, exige, na nossa opinião:

- que os alunos sejam confrontados com todas as matérias de Educação Física seleccionadas, tendo por referência o programa nacional e as adaptações que o grupo entendeu efectuar aquando da elaboração do seu projecto educativo;
- um período de tempo alargado (4 ou 5 semanas) para que o professor possa recolher dados sobre a forma como os alunos aprendem e prognosticar o seu desenvolvimento;
- que o contexto das aulas onde ocorre essa avaliação seja típico da aula de Educação Física — onde o ensino e a aprendizagem são características fundamentais, num clima de permanente desafio e não apenas um período em que os alunos são «examinados».

Não se trata, portanto, de proceder ao diagnóstico do nível inicial dos alunos em determinada matéria para, no final de um período de trabalho, confrontar esses dados com os resultados alcançados e avaliar a sua progressão. Também não tem sentido quando já foram decididas as matérias/actividades a leccionar, a ordem segundo a qual se vão trabalhar, os «objectivos» a alcançar, o número de aulas a destinar a cada matéria/conteúdo, as progressões pedagógicas a utilizar, etc.

Quando o planeamento se faz por «blocos de actividade», as decisões ao nível do plano de Educação Física da turma são baseadas (quase

exclusivamente) em critérios exteriores aos próprios alunos, sendo o mais frequente os recursos, ou melhor, o sistema de rotação pelas instalações. Neste caso, a deliberação pedagógica do professor, no trabalho com as suas turmas, é bastante reduzida ou limitada.

Sob pena de se tornar um mero exercício burocrático, alienado dos seus fins, a elaboração de um plano obriga que a sua orientação tenha por referência os sujeitos a quem esse plano se destina! Ao planear, estamos a «antecipar» e a prever a forma como vamos utilizar todos os meios ao nosso dispor para que os alunos cumpram objectivos adequados ao seu desenvolvimento. Na nossa opinião, o plano anual da turma só deve ser esboçado após o período de avaliação inicial e, a especificação de cada uma das suas etapas só deve ocorrer após a avaliação da etapa de ensino-aprendizagem anterior.

1.1. A elaboração de um protocolo de avaliação inicial — um exemplo

A Escola Secundária José Gomes Ferreira, tem vindo a praticar esta ideia de avaliação inicial, tentando aperfeiçoá-la de ano para ano, convictos que este processo avaliativo é um factor determinante na coerência e eficácia do trabalho individual e colectivo dos professores de Educação Física.

Assumindo os erros e as insuficiências que o protocolo elaborado certamente contém, apresentamo-lo apenas como um exemplo de operacionalização.

Este trabalho só foi e é possível pelo empenho de todos os professores do grupo num compromisso pedagógico de desenvolvimento da Educação Física, assente nos seguintes pressupostos:

- o estudo exaustivo e a análise crítica dos programas nacionais,
- a aplicação do protocolo por todos os professores do grupo, a sua análise crítica antes e durante a sua aplicação, se possível, com sugestões de melhoria.
- a utilização dos dados recolhidos na elaboração de um plano de desenvolvimento da Educação Física, do plano anual do grupo de Educação Física e dos planos de cada uma das turmas

Procedemos da seguinte forma:

1.1.1 Definimos os objectivos fundamentais do período/etapa de avaliação inicial.

- conhecer os alunos em actividade de Educação Física;
- apresentar o programa de Educação Física desse ano;
- rever aprendizagens anteriores;
- criar um bom clima de aula, ensinar/aprender ou consolidar rotinas de organização e normas de funcionamento;

- avaliar o nível inicial dos alunos e as suas possibilidades de desenvolvimento no conjunto das matérias de Educação Física;
- identificar alunos «críticos» e as matérias prioritárias (a ter em conta na calendarização das actividades);
- recolher dados para definir as prioridades de desenvolvimento para a 1.ª etapa (objectivos);
- recolher dados para orientar a formação de grupos, podendo estes assumir as características de grupos de nível, caso a heterogeneidade da turma o justifique;
- identificar aspectos críticos no tratamento de cada matéria (formas de organização, questões de segurança, formação dos grupos, etc.);
- recolher dados para, em conjunto com os outros professores do grupo elaborar o plano do grupo (plurianual), estabelecer metas para cada ano de escolaridade e definir objectivos mínimos.

1.1.2 Estabelecemos a *duração do período de avaliação inicial* (5 semanas) e acordámos o sistema de *rotação semanal* pelos 5 espaços de aula que existem na escola, de modo a aproveitar as diferentes possibilidades de prática que esses espaços oferecem visto que a avaliação inicial contempla todas as matérias nucleares do programa nacional, conforme o projecto do grupo.

1.1.3 Definimos as características das aulas desta etapa de trabalho:

- aulas «normais» onde o ensino e aprendizagem têm lugar, em que o professor, ao mesmo tempo que acompanha a actividade dos alunos, recolhe os dados para a avaliação inicial;
- aulas ricas e variadas, com várias matérias e várias tarefas de aprendizagem, para que o professor as possa repetir, sem prejuízo para os alunos (desmotivação), garantindo mais tempo de apreciação dos alunos e mais tempo de aprendizagem/aperfeiçoamento;
- aulas com uma estrutura semelhante, que possam decorrer em espaços com características distintas, aproveitando as características próprias desse espaço e libertem o professor de tarefas de organização;
- entender as situações de avaliação inicial como situações de aprendizagem, integrando estas situações conjuntamente com outras que o professor entender necessárias e pertinentes, em aulas organizadas conforme o estilo pessoal de cada um, etc.

1.1.4 Identificámos os *aspectos críticos no percurso de aprendizagem* de cada matéria que, em nossa opinião, sintetizam o grau de exigência de cada nível do programa: Introdução, Elementar e Avançado.

1.1.5 Construimos *situações* que nos permitissem observar esses aspectos que considerámos poder *discriminar* as possibilidades de desenvolvimento dos alunos e os *situar* no nível do programa cujos objectivos estariam aptos a cumprir.

De entre outras, e a título de exemplo, constam desse protocolo de avaliação inicial situações como:

- *um percurso* de habilidades gímnicas, para a realização das habilidades que saibam fazer no boque e nos colchões;
- *um concurso* de toques de voleibol em grupos de 4 cujo objectivo é manter bola no ar o máximo de tempo possível;
- *um concurso individual* de toques (sucessivos) com bola de futebol, utilizando os membros inferiores e a cabeça;
- *uma situação de jogo* 4 × 4 de Futebol, em campo reduzido, com defesa H × H;
- *um percurso* de basquetebol, com drible entre pinos, lançamento na passada, ressalto e passe a um colega;
- *uma situação de dança*, de reprodução de uma estrutura rítmica de 8 tempos imitando o professor, em que os alunos mais disponíveis podem evoluir para uma forma de trabalho autónoma, tentando enriquecer a pequena frase de movimentos inicialmente proposta.

1.1.6 Definimos *critérios e indicadores* que, embora precisos e suficientemente discriminativos, fossem fáceis de observar e sintetizassem o grau de exigência dos diferentes níveis do programa (essencialmente o nível Introdução e Elementar).

Por exemplo, considerámos que os alunos realizavam com êxito as tarefas propostas quando se observavam os seguintes critérios:

- o aluno dá pelo menos 3 toques sucessivos sem perder a bola, no Futebol; posiciona-se debaixo da bola e envia-a para cima na direcção do companheiro, na situação de Voleibol; controla a bola, driblando com a mão mais afastada do pino (muda de mão), lança na passada com os apoios correctos, não perde a bola no passe ou recepção; nas situações de dança, o aluno reproduz através de movimentos simples — 4 passos à frente, 2 atrás e 2 em frente — a estrutura rítmica apresentada pelo professor, associada à flexão e extensão do tronco.

1.1.7 Concebemos um *sistema de registo* que, desde que traduzível na mesma linguagem por todos (I, E, I/E, etc.) podia ser adaptado ao estilo pessoal de cada um e deveria contemplar todas as informações que o professor considerasse úteis para a preparação do seu trabalho (plano de turma).

O registo das observações foi feito em «S» ou «N», consoante o aluno executasse com ou sem êxito cada uma das tarefas. Quanto mais

informações recolher, mais fácil será indentificar o nível de programa a seleccionar para cada grupo de alunos/matéria.

Atendendo aos propósitos da avaliação inicial, considerámos não ser necessário observar todos os alunos em todas as situações. O professor deve focar a sua atenção nos alunos em que é mais difícil caracterizar a sua actuação, visto que os casos «típicos» se destacam facilmente.

1.1.8 A *Interpretação* das informações recolhidas permite ao professor tomar as decisões pedagógicas que julgar mais adequadas, entre as quais, a definição do nível do programa que integra o conjunto de objectivos a concretizar pelos alunos.

Nas situações apresentadas, o facto dos alunos não realizarem com êxito aquelas tarefas dá-nos uma indicação clara de que só podem começar a trabalhar com referência a objectivos do nível Introdução das matérias em causa. Por exemplo, no Futebol, em que as situações de avaliação são o concurso de toques, uma situação de 2×1 e jogo 4×4 em campo reduzido:

- Se a Sofia não conseguiu ter êxito nos toques, nem na situação de 2×1 , não necessita de ser observada no jogo de 4×4 . Esta aluna só poderá integrar um programa com objectivos do nível Introdução, já que o nível Elementar do Futebol pressupõe o domínio das habilidades técnicas fundamentais que a aluna não conseguiu demonstrar, e que deverá continuar a trabalhar;
- se, apesar dos inêxitos assinalados no 2×1 , um aluno revela uma progressão significativa, pode indiciar facilidade na aprendizagem e a possibilidade de concretizar objectivos do nível Elementar do programa de Futebol.

1.2 *A avaliação inicial e a elaboração do plano do grupo de Educação Física e do plano de turma*

O processo de avaliação inicial garante condições para a elaboração ou reformulação (no caso de um plano plurianual) do plano do grupo de Educação Física. O compromisso pedagógico do grupo num quadro de desenvolvimento da Educação Física, passa pela definição das competências fundamentais para cada ano de escolaridade, definidas pelo conjunto dos professores, incluindo a área de conhecimentos, atitudes e valores e o desenvolvimento das capacidades físicas.

Neste quadro, cada professor regista em ficha própria, por turma e ano de escolaridade, o número de alunos que «situou» em cada um dos níveis do programa de cada matéria.

Com base nestes dados e na sensibilidade do conjunto de professores relativamente às dificuldades e possibilidades de aprendizagem dos

seus alunos, definem as competências a adquirir em cada ano de escolaridade, tentando projectar o desenvolvimento destes alunos à escala plurianual (por exemplo 2 ou 3 anos, conforme o ciclo de escolaridade), considerando:

- o tempo disponível para aprender (face ao conjunto das matérias seleccionadas e aos objectivos das outras áreas da extensão da Educação Física — conhecimentos, atitudes e valores);
- a importância relativa das matérias no desenvolvimento curricular da Educação Física e no percurso de desenvolvimento dos alunos;
- matérias prioritárias, com maior exigência nos objectivos, aquelas em que os resultados da avaliação inicial se afastam mais do Programa Nacional.

Os objectivos de desenvolvimento dos alunos não se devem circunscrever às metas estabelecidas pelo grupo — o processo de ensino-aprendizagem deve ser orientado no sentido de aproveitar ao máximo as potencialidades de *cada aluno* e garantir a *todos* a possibilidade de ultrapassarem as suas dificuldades e alcançarem as competências essenciais definidas.

Após a avaliação inicial, o professor está em condições de desenhar, em traços gerais, o plano anual de cada uma das suas turmas e de especificar e operacionalizar a 1.^a etapa desse plano. A 2.^a etapa de trabalho será especificada com base nos dados da avaliação formativa e o plano geral reformulado, se necessário, para que se consinta sempre como um referência válida e um instrumento de trabalho! As opções tomadas em função dos resultados da avaliação inicial não devem ser «definitivas», pelo que o professor pode e deve ajustá-las ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

O professor pode, partindo da avaliação inicial:

- seleccionar objectivos/metasp de aprendizagem adequadas, para a turma e/ou grupos de alunos;
- calendarizar as actividades ao longo do ano, pois já tem ideia das matérias «prioritárias», em que o nível dos alunos se afasta mais do Programa Nacional, que deverá começar a trabalhar mais cedo e/ou as que tem que destinar mais tempo;
- organizar a actividade dos alunos, pois já identificou os aspectos críticos no tratamento das matérias e os alunos com mais dificuldade, que necessitam de maior acompanhamento;
- organizar a turma, pois sabe quais são os alunos «mais» e «menos» aptos em cada matéria e percebeu globalmente a dinâmica do grupo/turma.

2. Avaliação formativa

Consideremos agora o processo de recolha de informações que nos permite, ao longo do ano, orientar e regular a nossa actividade pedagógica, bem como controlar os seus efeitos — a aprendizagem!

Acreditamos que o aperfeiçoamento das nossas práticas avaliativas no âmbito da avaliação formativa é um factor determinante no desenvolvimento da Educação Física. A forma mais ou menos rigorosa, objectiva e científica com que procedemos à classificação dos alunos pode não ter efeitos relevantes no processo de ensino aprendizagem.

Pelo contrário, a qualidade do ensino da Educação Física é tanto melhor quanto mais as decisões pedagógicas forem devidamente fundamentadas e suportadas em informações provenientes do percurso de aprendizagem/desenvolvimento dos alunos.

Podemos sistematizar da seguinte forma esta ideia de avaliação formativa (Allal, 1986):

Objectivo: Adaptar a acção pedagógica aos progressos e problemas de aprendizagem dos alunos.

Etapas da avaliação formativa:

- Recolha de informações relativas a dificuldades e/ou progressos dos alunos.
- Interpretação dessas informações com referência a um critério, diagnosticando factores que estão na origem das dificuldades de aprendizagem dos alunos.
- Adaptação das actividades de ensino e aprendizagem de acordo com a interpretação das informações recolhidas.

Estratégia de avaliação formativa

- Precisar os aspectos da aprendizagem dos alunos que é necessário observar e os processos a utilizar na recolha de informações.
- Precisar princípios que orientem a interpretação dos dados e o diagnóstico dos problemas de aprendizagem.
- definir caminhos a seguir na adaptação das actividades de ensino e aprendizagem às diferenças individuais observadas.

Nada disto é, de certo, novidade. No entanto, todos nós nos confrontamos com problemas práticos que decorrem essencialmente dos seguintes factores:

- temos muitos alunos e alunos «diferentes» (com capacidades e aptidões distintas);
- temos «pouco tempo»;
- na Educação Física não existem produtos permanentes que nos permitam avaliar as competências motoras.

De facto, estes factores condicionam a forma como damos resposta às seguintes questões:

- *Quando* é que o professor deve proceder a uma avaliação formativa (de carácter formal)? Todas as aulas? No final de uma unidade? No final de uma etapa de trabalho, de um período lectivo ou sempre que entender necessário?
- *O que* é que o professor avalia? A realização dos objectivos? Todos ou só alguns? As componentes críticas das acções? O nível de execução das tarefas? As dificuldades dos alunos ou os progressos realizados?
- *Como*, de que forma, é que procede à avaliação formativa? Em que situações? Em relação a que critérios? Todos os alunos? Como observar os alunos? Como registar essas informações?
- *Quem* é que participa neste processo? Apenas o professor? O próprio aluno? Os colegas?

Tentaremos, com base na nossa experiência responder a algumas destas questões:

- Quando devemos proceder a uma avaliação formal?
Normalmente após um período/etapa de trabalho, quando necessitamos de perceber se os alunos caminham ou não na direcção dos objectivos definidos, se os alunos estão a aprender aquilo que pretendíamos, e como o estão a fazer. Ou ainda, quando se pretendem sistematizar os progressos e dificuldades dos alunos para estabelecer novos desafios.
- O que é que avaliamos?
As aprendizagens! A forma como os alunos respondem aos desafios colocados, aquilo que já demonstram, o que ainda não conseguem fazer e as principais dificuldades que apresentam.
Não podemos avaliar todas as aprendizagens nem todos os objectivos. Avaliamos apenas os objectivos que perseguimos em determinada etapa de trabalho e, se forem muitos, aqueles que são críticos, os decisivos no processo de aprendizagem dos alunos.
- E como?
A avaliação da maioria das competências específicas da Educação Física só é possível através da observação. É por isso que, o rigor (pedagógico) na escolha das situações de avaliação e na definição

dos critérios de observação são um aspecto fundamental e determinante na qualidade e validade das informações que pretendemos recolher.

A eficácia deste processo avaliativo passa, em nosso entender, por:

- Escolher situações que sejam *simultaneamente situações de avaliação e de treino/aperfeiçoamento* das habilidades ou competências em causa e, se possível, de outros tipos de avaliação (inicial, sumativa, etc.).

Esta opção permite-nos não perder tempo com a aprendizagem de novas mecânicas de exercício, ao mesmo tempo que favorece um bom clima de aula em que as próprias situações de aprendizagem e treino são situações de prova daquilo que os alunos conseguem fazer e um desafio à sua melhoria.

- Escolher situações que *permitam observar facilmente* aquilo que elegemos como objecto de avaliação.

Se pretendemos ajuizar da correcta execução de determinada habilidade, é mais adequado a utilização de um percurso do que de uma situação de jogo. Mas se quisermos avaliar a oportunidade da realização de uma acção técnico-táctica devemos fazê-lo em situação de jogo, eventualmente simplificada, ou numa situação de exercício cuja dinâmica seja retirada do próprio jogo.

- Escolher situações que *permitam avaliar competências de mais do que um nível do programa*, que admitam qualidades de realização diferentes, considerando a heterogeneidade das turmas e a necessidade de um ensino diferenciado.
- Encontrar *critérios de observação* que permitam avaliar o desempenho global do aluno, as suas particularidades mas não o pormenor.

O rigor da observação passa pela selecção prévia daquilo que queremos observar. Como não podemos observar tudo o que o aluno já faz ou tudo o que pode fazer em determinada situação, é necessário escolher o que em determinado momento é o objectivo de aprendizagem prioritário, e focar a atenção nessa prioridade.

Por outro lado, a observação pormenorizada ao nível das componentes críticas das habilidades tem lugar em todas as aulas, no acompanhamento da actividade dos alunos, com o propósito de fornecer *feedbacks*, modificar tarefas, alterar grupos, etc.

Se tomarmos como ponto de partida para esta reflexão a utilidade das informações recolhidas para a orientação da próxima etapa de trabalho, ousamos dizer que aquilo que nos interessa é, mais do que identificar aquilo que já conseguem fazer, identificar os erros ou as dificuldades que os alunos demonstram.

Se o nosso problema é saber como ensinar e se o erro é uma fase inerente à aprendizagem, a questão que se coloca é de sabermos identificar e gerir esses erros e considerar a sua transposição como verdadeiros objectivos.

O seu diagnóstico pode apresentar um carácter empírico, no entanto, conhecer o erro e actuar para o eliminar é a nossa tarefa quando queremos que o aluno aprenda!

Uma observação centrada na identificação das dificuldades dos alunos não invalida, pelo contrário reforça, a necessidade de *saber sempre* aquilo que se pretende que os alunos aprendam. Exige uma definição clara dos objectivos de aprendizagem, bem como dos critérios que nos permitem considerar essa aprendizagem concluída ou satisfatória.

Parece-nos, pois, vantajoso concentrar a nossa atenção na observação das dificuldades dos alunos, naquilo que ainda não conseguem fazer ou fazem mal e que os impede de resolver as tarefas com êxito, especificando sempre que possível a natureza do «erro que os impede de progredir na aprendizagem».

- Escolher os *alunos a observar* nestes momentos de avaliação formativa. Se bem que todos os alunos tenham o direito de ser informados acerca dos seus progressos e dificuldades, nem sempre o professor necessita de formalizar uma avaliação para formar um juízo de valor a considerar na reorientação da actividade.
- Conceber *procedimentos de recolha e registo*, através de um sistema fácil, económico e eficaz.

Os procedimentos que fazem corresponder uma observação a um registo não nos parecem viáveis, dada a sua morosidade. Parece-nos uma alternativa válida, observar a prestação dos alunos durante alguns momentos e efectuar depois anotações simples do tipo «faz/não faz», «sim ou não», acompanhados de informações importantes relativas às dificuldades diagnosticadas.

Propomos também a utilização de fichas de registo simples, de preferência polivalentes que não exijam uma adaptação constante a novos modelos.

— Quem é que deve participar neste processo avaliativo?

O professor inevitavelmente, e o aluno desejavelmente. A participação do aluno pode verificar-se apenas enquanto destinatário das informações recolhidas pelo professor ou através da auto-avaliação e hetero-avaliação, o que nos sugere as seguintes vantagens:

- o aluno toma consciência das suas limitações e possibilidades;
- sabe concretamente o que se espera dele, conhece os objectivos e os critérios de êxito das tarefas que realiza;

- a apreciação objectiva dos colegas ajuda o aluno a formar a «ideia motora» desejável e necessária a uma correcta aprendizagem;
- o aluno compromete-se com o processo de ensino-aprendizagem, pode participar em compromissos pedagógicos com colegas e professor, desenvolve atitudes e valores como o espírito crítico, entrejuda, etc.

Por outro lado, a participação dos alunos na avaliação pode ser uma forma de reduzir a inevitável subjectividade da observação do professor.

Vejamos alguns exemplos de situações de aprendizagem, utilizadas no quadro da avaliação formativa:

- Um *percurso* em patins. Esta situação admite diversas possibilidades de realização, podendo ser utilizada para avaliar aprendizagens de níveis diferentes: enquanto que um grupo apenas cumpre o percurso deslizando com apoios alternados, fazendo encadeamentos de círculos para a frente e dando a volta ao pino, outro grupo de alunos, mais avançados, já combina um conjunto de habilidades (encadeiam círculos para a frente e para trás; meia volta e continuam deslize para trás, «quatro», curva com pés paralelos, *slalom*, travagem em «T», etc.).

No final de uma aula foi-nos possível:

- identificar as habilidades que cada aluno deve continuar a treinar no sentido do seu aperfeiçoamento;
- identificar os alunos que estão longe das competências pretendidas, facto a considerar na etapa seguinte;
- verificar que a maioria dos alunos ainda fixa o olhar nos pés, o que prejudica notavelmente a estabilização do equilíbrio (talvez a intervenção do professor neste aspecto não tenha sido suficiente);
- que mais de metade dos alunos da turma não utiliza a travagem em «T», nem os travões para parar, imobilizando-se quase sempre, com auxílio da parede (outro aspecto a dar mais atenção na próxima etapa de trabalho).
- Uma *sequência* de habilidades gímnicas no solo. Foi solicitado aos alunos que elaborassem e apresentassem uma sequência com todas as habilidades gímnicas que soubessem e, obrigatoriamente as seguintes: enrolamento à frente e atrás, pino de braços ou de cabeça, roda, uma posição de flexibilidade e uma posição de equilíbrio.

A observação foi feita pelos alunos e pelo professor. Os alunos apreciaram a prestação de cada um dos colegas com base nos

critérios de êxito de cada uma das habilidades, que o professor lhes fornece;

Esta situação, já utilizada como situação de treino e que poderia também ser uma situação de avaliação sumativa, permite ao professor considerar a prestação dos alunos satisfatória e/ou admitir a necessidade de alguns continuarem a trabalhar na Ginástica, por exemplo, ao nível da correcção das habilidades, ao nível da combinação das destrezas ou ao nível estético da composição da sequência.

Necessariamente, aos alunos que evidenciam dificuldades distintas deverão ser propostas tarefas de aperfeiçoamento distintas. Para os alunos cuja prestação for considerada satisfatória as actividades de desenvolvimento deverão considerar outros ou novos desafios, a par de oportunidades de revisão destas aprendizagens para que não percam as conquistas já efectuadas.

Se nas habilidades da Patinagem ou da Ginástica, ditas »fechadas«, a observação e recolha de informações parece não constituir problema, o mesmo não podemos dizer quando se trata de controlar as aprendizagens nos Jogos Desportivos Colectivos.

Estes jogos exigem do praticante uma técnica correcta e uma decisão acertada quanto à escolha da acção a realizar em função das modificações que ocorrem no ambiente/envolvimento do executante — o jogo.

As aprendizagens nestas matérias referem-se quer à aquisição das habilidades necessárias à participação no jogo (técnicas), quer à oportunidade com que as executam de acordo com as regras e a leitura do jogo. Um conferem ao aluno a possibilidade de participar efectivamente no jogo, as outras o nível de jogo que conseguem produzir.

É na perspectiva, de quem não tem certezas nem soluções irrefutáveis, mas problemas para resolver, que referimos a título de exemplo, 3 situações típicas que «serviram» a avaliação do Basquetebol e do Futebol no nível em que os nossos alunos se encontravam a trabalhar (Nível/Introdução):

- Um *percurso técnico* de Basquetebol, onde podemos observar a correcção técnica das acções elementares do jogo: passe-recepção, drible e lançamento;
- *situação de 2 × 1* de Futebol, onde a realização das habilidades já implica uma decisão do executante, embora numa situação bastante simplificada;
- *situação de jogo reduzido* 3 × 3 meio-campo no Basquetebol e de 4 × 4 em campo reduzido, no Futebol, onde nos é possível apreciar o nível de jogo produzido pelos alunos em determinado momento do percurso de desenvolvimento e identificar os aspectos críticos que caracterizam esse jogo.

Avaliar as aprendizagens dos alunos nos JDC é uma das tarefas mais difíceis com que nos deparamos, mas, apesar de difícil, inevitável, mesmo quando não sabemos com rigor e segurança como o fazer!

Tomemos apenas como exemplo a desmarcação!

Como é que se vê se um aluno quando não tem bola se desmarca? Quando se encontra sózinho num espaço vazio e em que é possível receber a bola? Quando cria uma linha de passe? Como saber o aluno se desmarca intencionalmente ou está sózinho apenas porque o defesa não o marca?

No jogo, só um jogador tem a posse da bola, todos os outros são jogadores sem bola em situação de desmarcação. Como ver se (todos) o fazem? Um de cada vez? E quantas vezes é que o aluno se tem que desmarcar para eu perceber se a competência está adquirida? E se não estiver? É porque o aluno não se consegue efectivamente afastar do defesa, não finta, não muda de direcção e de velocidade? Ou porque nem sequer tem essa intenção ou ainda porque fica no alinhamento do defesa apesar de se encontrar sózinho? Ou porque o defesa é nitidamente superior?

E estamos somente a falar de um jogador... num nível inicial de jogo... e de uma acção técnico-táctica!

Tomemos então a situação de jogo 3 × 3 do Basquetebol. Pretendíamos avaliar se o grupo já combinava intencionalmente as suas acções para alcançar o objectivo do jogo (preocupação fundamental desse período de trabalho).

Nesta fase de aprendizagem do jogo a participação dos jogadores deveria caracterizar-se essencialmente por:

- desmarcações constantes procurando espaços vazios;
- pela utilização adequada do lançamento;
- pela associação do passe à desmarcação no sentido do cesto (início da aprendizagem do passe e corte).

Assim, o professor observa o tempo necessário para verificar se o nível de jogo praticado corresponde às exigências definidas e, caso isso não aconteça, procura identificar e registar:

- os aspectos em que os alunos falham;
- os alunos que comprometem a realização colectiva em conformidade com as exigências estabelecidas;
- erros «típicos» ou frequentes, do grupo ou individuais.

Os próximos objectivos de melhoria do jogo e dos praticantes, deveriam incidir sobre os aspectos «críticos» que resultam da interpretação destas informações. Os alunos cuja participação se destaca pela negativa (ou pela positiva) dos restantes elementos do grupo, devem merecer a atenção especial do professor nas situações de treino/aperfeiçoamento.

Em jeito de conclusão, alguns tópicos que orientaram a nossa reflexão.

A Avaliação tem sempre uma forte componente subjectiva

- Na Educação Física, no domínio da avaliação das aprendizagens motoras essa componente agrava-se pela ausência de produtos permanentes de avaliação (testes escritos, fichas, etc.)
- O nosso instrumento de avaliação por excelência é a OBSERVAÇÃO! Duas pessoas a olhar, olham, inevitavelmente, de maneira diferente.
- Assumir a subjectividade não significa renunciar à objectividade e rigor da avaliação. Não equivale a deixar de preparar e planificar cuidadosamente a avaliação.
- O rigor (pedagógico) está associado à validade daquilo que se avalia, trata-se de avaliar aquilo que é crítico e importante no percurso de aprendizagem dos alunos.
- Rigor não significa «pormenor», mas sim «pormaior» ie, escolher aquilo que é importante, o que se avalia e quem se avalia.
- A objectividade é «garantida» pela escolha criteriosa das situações de avaliação, pela definição de critérios e indicadores de observação precisos, pela quantidade de informações recolhidas e pelos resultados da auto e hetero-avaliação dos alunos.

Bibliografia

- ALLAL, Linda et al (1986). *A avaliação Formativa num ensino diferenciado*, Coimbra: Almedina.
- ASTOLFI, Jean Pierre (1992), *Lécole pour apprendre*, Paris: ESF Éditeur.
- BALDI, René (1987). Évaluatios formatives: d'une conception à l'autre, *Cahiers Pédagogiques*, n.º 256 (14,15).
- MACHADO, Fernando e GONÇALVES, Maria Fernanda (1991). *Currículo e Desenvolvimento Curricular — Problemas e Perspectivas*, Edições ASA.
- NUNZIATTI, Georgette (1988). Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice. *Caihers pedagogique*, n.º 280, Jan 1990, 47-64.
- PERRENOUD, Philippe (1993). Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistémica da mudança pedagógica. In Estrela, Albano e Nóvoa, António, *Avaliação em Educação: Novas Perspectivas*, Lisboa: Educa.
- ROSALES, Carlos (1992). *Avaliar é reflectir sobre o ensino*, Porto: Ed. ASA.
- Vários (1993). *Avaliação em Educação: Novas Perspectivas*, (Orgs) Estrela, Albano e Nóvoa, António, Lisboa: Educa.
- VIAL, Michel-Paul (1987). Évaluer n'est pas mesurer, *Cahiers Pédagogiques*, n.º 256 (16).



SOCIEDADE PORTUGUESA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Editorial

MARCOS ONOFRE

A AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

*Contornos de uma Experiência de Avaliação Desenvolvida
no Instituto de Inovação Educacional (1990-1993)*

DOMINGOS FERNANDES

Para uma Análise da Avaliação da Escola

LUÍS MIGUEL CARVALHO

A Avaliação da Formação dos Professores

ZÉLIA MATOS

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

ROSA SERRADAS DUARTE

Avaliação do Processo de Ensino-Aprendizagem em Educação Física

CARLOS GONÇALVES

Avaliação das Aprendizagens em Educação Física

LÍDIA MADALENA DAMAS DE CARVALHO