

ANABELA MEIRELES GOMES

AVALIAÇÃO SUMATIVA INTERNA E AVALIAÇÃO SUMATIVA EXTERNA
Na Disciplina de Inglês – Coincidências e Discrepâncias

UNIVERSIDADE PORTUGALENSE – INFANTE D. HENRIQUE
PORTO, 2006

ANABELA MEIRELES GOMES

AVALIAÇÃO SUMATIVA INTERNA E AVALIAÇÃO SUMATIVA EXTERNA
NA DISCIPLINA DE INGLÊS – Coincidências e Discrepâncias

Dissertação apresentada com vista à obtenção do
grau de Mestre em Administração e Planificação
da Educação.

Orientador: Professora Doutora Alcina Manuela

Universidade Portucalense – Infante D. Henrique

Porto, 2006

Aos meus filhos,
João e Diogo.

Agradecimentos

Porque o presente trabalho, conducente à obtenção do grau de mestre na área da Administração e Planificação da Educação, só foi possível graças à colaboração de várias pessoas, não posso deixar de prestar sinceros agradecimentos a todos que, de alguma forma, nele contribuíram:

À Professora Doutora Alcina Manuela, pela amizade e confiança sempre demonstradas, pela disponibilidade, pelo encorajamento e ajuda, aliados a um grande rigor científico e pedagógico prestados ao longo do trabalho, que muito contribuiu para que se tornasse realidade.

À Universidade Portucalense, por ter garantido condições institucionais que permitiram levar a cabo este projecto.

À Graça, minha amiga, que desempenhou o papel de juíza, pelas sugestões e todo o apoio prestados.

Aos meus pais e irmã, que sempre acreditaram no meu potencial para concretizar este projecto, destacando a minha mãe, a quem agradeço profundamente as palavras de apoio e estímulo sempre repetidas, ajudando-me, incondicionalmente, nos momentos difíceis.

Aos amigos, pelo apoio sempre prestado e pela compreensão pelos momentos de ausência.

Ao meu marido, a ele deixo expressa a minha mais profunda gratidão pela confiança e compreensão e o estar sempre presente junto dos nossos filhos nas minhas ausências, e por todo o apoio prestado.

Aos meus filhos, pela compreensão da ausência da mãe, que tantas vezes tiveram, somente, em *part-time*.

A todos, muito obrigada...

“Todas as formas de avaliação, justamente porque são avaliações e toda a avaliação é condição indispensável ao aperfeiçoamento e ao progresso, devem melhorar o processo educativo e ser, portanto, factores reais de sucesso.”

(Boavida & Barreira, 1993, p. 101)

SUMÁRIO	
RESUMO	
ABSTRACT	
INTRODUÇÃO.....	11
PARTE I – Fundamentação teórica.....	15
I - Finalidades da Escola.....	16
1. Escola como Organização.....	16
2. O papel do Professor.....	22
2.1. O Profissional Docente.....	25
3. A Escola Representada por Alunos, Pais e Professores.....	29
II - A Construção da Autonomia.....	32
1. Conceito de Autonomia.....	32
2. Conceito de Projecto Educativo.....	37
2.1. Projecto Educativo e Autonomia: uma Relação de Interdependência.....	42
3. Princípios de Autonomia no Ordenamento Jurídico do Sistema Educativo.....	44
4. Autonomia dos Professores.....	46
III – Importância da Avaliação na Escola como Instituição.....	48
1. Conceito de Avaliação.....	48
2. Metodologias de Avaliação.....	51
3. Técnicas e Instrumentos de Avaliação.....	52
4. Critérios de Avaliação.....	55
5. Modelo Tradicional de Avaliação versus Modelo mais Adequado.....	58
IV – Avaliação versus Classificação.....	62
1. Modalidades de Avaliação das Aprendizagens.....	67
1.1. Avaliação Diagnostica.....	68
1.2. Avaliação Formativa.....	70
1.3. Avaliação Sumativa.....	72

1.3.1. Avaliação Sumativa Interna.....	72
1.3.2. Avaliação Sumativa Externa.....	75
1.4. Avaliação Aferida.....	77
PARTE II – Fundamentação empírica	79
V- Metodologia de Investigação.....	80
1. Escolha do Tema.....	80
2. Objectivos do Estudo.....	81
3. Hipóteses do Estudo.....	82
4. Estratégias Metodológicas.....	83
5. Descrição da Amostra.....	84
6. Caracterização das Escolas.....	85
VI- Apresentação da análise dos dados recolhidos.....	87
Síntese.....	124
CONCLUSÃO.....	130
Bibliografia.....	134
Legislação citada	
Sites consultados	
Anexos	

Resumo

Este trabalho investiga a avaliação enquanto elemento estratégico, isto é, como uma das questões mais relevantes do processo de ensino e aprendizagem. Trata-se de uma componente muito complexa que representa o êxito ou o fracasso de todo o processo educativo, a avaliação não recai apenas no aluno - na verdade, envolve o próprio sistema educativo e a totalidade dos actores que participam no acto educativo.

Considerada ou ignorada, a avaliação está sempre presente, produzindo efeitos em todos os intervenientes – é essencial na motivação de cada aluno, no trabalho de cada professor e nas expectativas de toda a comunidade educativa. A avaliação representa, assim, um papel fundamental e decisivo para a coordenação e orientação dos processos de ensino e aprendizagem.

No presente trabalho, dadas as características do *corpus*, procedemos a uma análise de conteúdo de tipo descritivo como uma ferramenta para a pesquisa qualitativa, na procura de significados quanto às possíveis diferenças entre a avaliação sumativa interna e a avaliação sumativa externa dos alunos do 12º ano, na disciplina de Inglês, através da análise comparativa de duas escolas. Esta análise corresponde, do ponto de vista técnico, a uma observação de artefactos escritos.

Palavras-chave: Avaliação; Ensino; Aprendizagem; Escola; Alunos do 12º ano; Disciplina de Inglês.

Abstract

This paper investigates the evaluation as a strategic element as well as one of the most important subject of the teaching and apprenticeship process. In this context it emphasizes evaluation as a complex component which represents the success or the failure of the whole educative process. As far as fields of education are concerned, evaluation doesn't only matter to the student. In fact, it involves the educational system itself and all the involved people who participate in the educational activity.

Taken into account or ignored, evaluation is always there, affecting all the participants – It's essential in each student's motivation, in the teacher's work and in the expectations of the educative community. So, evaluation plays an important role in the coordination and guidance of the apprenticeship processes.

This work also discusses the possible differences between school final evaluation, obtained by the 12th graders in the English subject through a comparative analysis of two schools, and the marks got in the national exam made by the Ministry of Education. Concerning the characteristics of the *corpus* this study was carried out using the analysis of content in a descriptive way, as a tool for the qualitative research.

This research is, in a technical angle, a watch of written artefacts.

Key-words: Evaluation; Teaching; Apprenticeship; School; Students of the 12th grade; English Subject.

INTRODUÇÃO

Concebemos que a avaliação é uma actividade natural do ser humano, dado que o homem faz constantemente juízos de valor sobre acontecimentos, pessoas, actos a partir dos quais se vai posicionando no mundo, como refere Hadji (1994, p.22), a “ a capacidade de avaliar testemunha o poder que o homem tem, no domínio prático, de pesar o curso das coisas e orientar, em primeiro lugar, as próprias acções, e seguidamente os acontecimentos exteriores, em função de opiniões ou de ideias que forjou, relativas ao que deve ser feito”. Daí que os processos e práticas de avaliação tenham uma importância inegável em qualquer nível da esfera humana ou social, pois é através deles que o homem se posiciona no mundo e age de forma mais ou menos consciente. Ao ser utilizada com diferentes finalidades e sentidos, a avaliação constitui um termo polissémico dado que pode ter diferentes sentidos e ser aplicado em diversas situações e contextos da vida quotidiana.

Apesar de a avaliação estar presente em todos os contextos da vida humana e ser utilizada com diversas finalidades e funções, o mesmo acontece no domínio da educação, onde a avaliação tem assumido um estatuto privilegiado, particularmente em relação à aprendizagem dos alunos, embora também seja aplicada para as escolas, manuais escolares, entre outros. Tendo sido a função de selecção dos alunos, pela atribuição de classificações em função dos resultados escolares, que mais tradição foi tendo na avaliação das aprendizagens, actualmente esta avaliação integra outras funções e outros objectos resultantes das preocupações com a qualidade da formação em função das características e processos de aprendizagem dos formandos.

Sendo um dever dos estados democráticos desenvolvidos promover condições pedagógicas que permitam uma igualdade de oportunidades no acesso e no sucesso educativos dos cidadãos (Afonso, 1999), a avaliação tem de ser entendida não só como um processo externo ao ensino e à aprendizagem que visa medir os resultados conseguidos pelos alunos em função de objectivos definidos previamente, mas também como um processo integrado no ensino e na aprendizagem realizado com o intuito de os regular, no sentido de uma adequação às características dos percursos efectuados numa lógica de promoção do sucesso educativo ao qual os alunos têm direito.

Neste sentido, concebe-se que a avaliação constitui um processo de emissão de juízos de valor, a partir de um referente delimitado e que se vai redefinindo a partir das circunstâncias em que ocorre o processo de ensino-aprendizagem, que visa a

tomada de decisões numa perspectiva de regulação do processo de ensino-aprendizagem e na responsabilização dos diferentes intervenientes no acto educativo (professor, aluno e encarregado de educação) por aquilo que nele acontece, bem como pelos resultados conseguidos.

Para que efectivamente a avaliação possa favorecer a aprendizagem é necessário que seja entendida numa perspectiva formativa, isto é, que não esteja exclusivamente centrada na medição dos resultados dos alunos através de testes ou de fichas e levada a cabo unicamente pelo professor, mas como um processo contínuo de recolha e análise de informações sobre os processos de aprendizagem, a partir de critérios definidos e conhecidos por todos os intervenientes, de modo a que se possam informar e consciencializar dos percursos efectuados, dos problemas, das dificuldades sentidas, das suas causas, bem como dos êxitos e dos progressos feitos. Por esta razão, as informações recolhidas através de testes e fichas não permitem a avaliação dos processos de aprendizagem, pois só nos são fornecidas informações do domínio cognitivo, sobretudo dos conhecimentos aprendidos pelos alunos, pelo que se torna necessária a utilização de outros instrumentos e técnicas que proporcionem dados sobre os processos de aprendizagem que complementem aquelas fornecidas pelos testes e as validem (Cardinet, 1993).

Por sua vez, a avaliação também proporciona condições para a reflexão do professor sobre as estratégias, as actividades e as atitudes utilizadas, o que contribui para a alteração das mesmas em função dos percursos de aprendizagem dos alunos, das suas necessidades e interesses individuais, dos ritmos de aprendizagem, das dificuldades e problemas que vai detectando. Não sendo os erros e as dificuldades dos alunos objectos de punição mas antes pontos de partida para a análise dos processos de aprendizagem e para a tomada de decisões que os regulem e orientem, é através da diferenciação das estratégias de ensino-aprendizagem que se criam condições para o sucesso dos alunos, concretizando-se a forma preferencial de regulação do processo de ensino-aprendizagem (Perrenoud, 1998).

Ensino-aprendizagem-avaliação são componentes que se encontram interligadas e dependentes uma da outra – o ensino não pode resumir-se à mera transmissão de conteúdos feita pelo professor de uma forma mais ou menos expositiva, que são assimilados pelos alunos e que deles dão provas na resolução de um teste após os conteúdos terem sido leccionados. A prática da avaliação pressupõe que a aprendizagem seja construída significativamente pelo aluno.

A constatação destas questões tornou-se no principal factor que nos evidenciou a necessidade de procedermos a este estudo.

Por forma a percebermos o processo de ensino-aprendizagem e a avaliação enquanto produto desse processo, procedemos à recolha de dados de modo a conhecermos as similitudes e/ou diferenças entre os resultados obtidos pela avaliação final, ou seja, sumativa interna e a avaliação sumativa externa, o exame nacional – os factores que as determinaram e a sua contextualização.

Através da aquisição e interpretação de um conjunto de dados (o *corpus*) pensamos contribuir para a compreensão da avaliação enquanto produto de um processo e, assim, podermos intervir mais fundamentadamente neste domínio, pois trata-se de uma área problemática, difícil e controversa que atravessa as práticas educativas e que, por isso mesmo, constitui uma vertente curricular de atenção e de preocupação actuais.

O presente trabalho encontra-se organizado em duas partes principais. Assim, na primeira parte, que designámos de “fundamentação teórica”, procuramos enquadrar as questões da avaliação das aprendizagens no intuito de conceptualizarmos a avaliação que legitima a oportunidade do presente projecto de investigação. Esta primeira parte é composta por quatro capítulos que se interligam e fundamentam teoricamente a temática da avaliação.

No primeiro capítulo, intitulado “Finalidades da escola” tentamos contextualizar a escola como organização, enfatizando o papel do professor enquanto profissional docente e, as representações feitas por este, assim como pelos alunos e pais da instituição escolar. Tendo a avaliação uma função que para ser exercida implica uma abertura, confiança e a comunicação entre os diferentes intervenientes no processo educativo (professor, alunos e pais), fazemos, neste capítulo, uma abordagem a estes aspectos.

No segundo capítulo, procedemos à “Construção da autonomia”, procurando clarificar, principalmente, os conceitos de autonomia, autonomia dos professores e Projecto Educativo.

A conceptualização da avaliação das aprendizagens visa a fundamentação e o enquadramento teórico da avaliação que é aprofundado no capítulo terceiro, intitulado de “Importância da avaliação na escola como instituição”. Neste capítulo começamos por fazer uma referência ao contexto de emergência da avaliação, as suas metodologias, técnicas e instrumentos, os critérios e o modelo de avaliação mais adequado ao sucesso do ensino-aprendizagem.

A prática da avaliação pressupõe a utilização de instrumentos de construção do auto-conhecimento por parte de aluno, que deve ter nele uma participação activa, com particular ênfase na construção de portefólios, como instrumento privilegiado para a regulação das aprendizagens.

A “Avaliação e a classificação” título deste quarto capítulo tem, para além da exploração dos conceitos, a caracterização das diferentes modalidades de avaliação das aprendizagens.

A segunda parte do trabalho, intitulada de “Fundamentação empírica” destina-se à descrição e interpretação dos dados da (as classificações obtidas pelos alunos no final do ano lectivo, na disciplina de Inglês, e as notas conseguidas no exame nacional, na mesma disciplina), resultantes da recolha directa a partir de documentos autênticos e originais (as respectivas pautas), nas escolas alvo. Esta segunda parte é composta por dois capítulos e a sua divisão é configurada de acordo com os campos de investigação existentes na produção de dados.

Começamos o quinto capítulo, por evidenciar aspectos referentes às opções metodológicas que nortearam este trabalho para a recolha e análise de dados – a investigação qualitativa e a análise de conteúdo. Delineamos também, os pressupostos base da opção pela temática em estudo.

Seguidamente apresentamos a investigação de campo propriamente dita. Apresentam-se os dados recolhidos e interpretados individualmente, cuja análise pretende apresentar um contributo teórico, a partir dos dados empíricos descritos para a problematização da discrepância entre a avaliação sumativa interna e externa tanto na sua dimensão teórica quanto na sua dimensão ao nível das práticas e do seu resultado.

Em “conclusão” registámos as principais linhas de força que permitem caracterizar as práticas de avaliação sumativa interna e de avaliação sumativa externa, no ensino secundário, ao nível do décimo segundo ano, sendo certo que se torna necessário investir mais na investigação neste domínio no sentido de conhecer melhor o que acontece com os alunos quando avaliados nas escolas e nos exames nacionais, por forma a melhor se poder intervir no âmbito dos currículos e da forma como são ministrados, adquiridos e avaliados.

PARTE I

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

I – Finalidades da Escola

1. Conceito de Escola enquanto Organização

Não se pode pensar a sociedade presente sem a vasta rede de organizações que a caracteriza, suporta e organiza. Como nos refere Mintzberg (1995, p. 13), “o novo mundo tornou-se para o melhor e para o pior, uma sociedade feita de organizações. Nascermos no quadro de organizações e são ainda organizações que zelam pela nossa educação de maneira que, mais tarde, possamos trabalhar em organizações”.

De facto as pessoas nascem, crescem, são educadas, trabalham e divertem-se nas organizações. A este propósito refere-nos Etzioni (1989, p.7) “do nascimento à morte somos fieis clientes das organizações sempre presentes no nosso dia a dia” e segundo Costa (1996, p.8) a existência das organizações é assegurada pelo “nosso interesse quer como utilizadores, fornecedores ou membros”.

Em suma, a vivência quotidiana é regida, mesmo que inconscientemente, por padrões de comportamentos típicos de estruturas organizacionais definidas ao longo da história da humanidade.

Mas como definir o conceito de organização?

Um dos primeiros autores a propor uma teoria das organizações que diz respeito simultaneamente à sua estrutura e às relações entre as suas componentes, foi Hobbes (1985, p.274) que considerou a organização como “um número qualquer de homens reunidos pelo encargo de um negócio que lhes é comum”.

A vivência quotidiana é regida, mesmo que inconscientemente, por padrões de comportamentos típicos de estruturas organizacionais definidas ao longo da história da Humanidade.

As organizações têm, segundo Scott (1981) um papel fundamental na modernidade. Bertalanjji (1973) considera mesmo o mundo como uma organização, ao defini-lo como um “sistema criado pelo homem que mantém uma dinâmica de interações e inter-dependência com o seu meio envolvente, influenciando-o e sendo influenciado através de um processo que é (re)alimentado contínua e dinamicamente.” (Idem, p.192).

Já Chiavenato, (1983, p.1) refere que a sociedade de hoje é composta de organizações.

“Todas as actividades voltadas para a produção de bens (produtos) ou para a prestação de serviços (actividades especializadas) são planeadas, coordenadas, dirigidas e controladas dentro da organização. Todas as organizações são constituídas de pessoas e de recursos não-humanos [...]. A vida das pessoas depende das organizações e estas dependem do trabalho daquelas. As pessoas nascem, crescem, aprendem, vivem, trabalham, divertem-se, são tratadas e morrem dentro de organizações”

Sob este ponto de vista não podemos deixar de ver a escola como uma organização que envolve o crescimento e formação da nossa sociedade. Até aos finais do século dezanove e na perspectiva clássica do determinismo sociológico, a escola era uma «cópia miniturizada» (Lewin, Radzie Wlecz e Franjacz, 1981, cit. por Macedo, 1995, p.31) “de certos elementos do macro-sistema educativo, último elo de uma cadeia onde se cumpriam de forma linear as orientações decididas superiormente”. O problema da igualdade de oportunidades, sucesso escolar e mobilidade social tornam-se nas grandes questões desta altura, sendo identificadas através das “variáveis macro-sociais, políticas e económicas” (Macedo, 1995, p. 32).

A partir dos anos setenta do século XX, “a escola enquanto organização, relação escola-comunidade, a identificação de factores de eficácia, o «clima» e a «cultura» da escola” (Idem, p.36) transformam-se em objectos de estudo com o intuito de alargar o conhecimento sobre o estabelecimento de ensino. Pois este estabelecimento de ensino apenas existe para servir a sociedade e, por isso, deve corresponder às exigências de uma sociedade sempre em transformação.

Como o centro de saúde, o hospital, a câmara municipal ou a empresa, a escola é uma organização. Isto é, uma unidade social criada e estruturada para realizar determinados objectivos (por exemplo: educação, ensino, formação). A escola apresenta um aparelho autoritário, por exemplo, órgãos de administração e gestão, e de um corpo de regras, normas e procedimentos (regulamento interno, projecto educativo), formalmente instituídos para alcançar objectivos, dos quais podem e devem ser igualmente prosseguidos por outras instâncias de socialização.

Segundo o conceito clássico, a organização define-se como um “conjunto de duas ou mais pessoas que realizam tarefas, seja em grupo, seja individualmente mas de forma coordenada e controlada, actuando num determinado contexto e ambiente”, visando alcançar um “objectivo pré-determinado através da afectação eficaz de diversos meios e recursos disponíveis, liderados ou não por alguém com as funções de planear, organizar, liderar e controlar” [www. notapositiva.com/dicionario_gestão]. Já nas palavras de Morin (1977, cit. por Macedo, 1995) uma organização:

“é a articulação das relações entre elementos ou indivíduos que produz uma unidade complexa ou sistema, dotada de qualidades que se desconhecem ao nível dos elementos ou indivíduos. A organização estabelece de modo inter-relacional uma ligação entre elementos, acontecimentos ou indivíduos que, desde então, se tornam componentes de um todo. A organização assegura solidariedade e solidez relativa, o que permite assegurar ao sistema uma certa possibilidade de duração apesar das perturbações aleatórias”.

Na opinião de Hampton (1991, p.26), “O termo *organização* refere-se ao acto de dividir toda uma organização em unidades, comumente chamadas de divisões ou departamentos, e em subunidades, normalmente chamadas de secções, tendo responsabilidades específicas e uma hierarquia de relacionamentos: a estrutura organizacional. Ela também se refere à coordenação dessas unidades e subunidades interagindo para atingir todos os objectivos organizacionais.”

De entre as organizações que estruturam a nossa sociedade, terá de se dar um destaque especial à escola, por se tratar de uma organização que, de certa maneira, irá ter influência em todas as outras, pois é nela, que a maioria das pessoas passam grande parte do seu tempo, em simbiose com outras organizações.

Nas palavras de Lima (1991a, p.37) , a escola “constitui um empreendimento humano, uma organização histórica, política e culturalmente marcada.” Contudo a vigência de um “determinado modelo escolar dominante, e a socialização” que actua a partir dos diversos processos modernizados, “tendem a esbater os traços da construção organizacional e a realçar os contornos institucionais, normativos”, que se transformam em “traços aparentemente definidos e mesmo imutáveis. Acrescentando ainda:

“Considerar a escola como organização [...] implica, do ponto de vista metodológico, uma ruptura com aquele tipo de representações. No entanto, a imagem da escola como organização é, por ventura, uma das imagens menos difundidas, seja no domínio das representações sociais de professores, alunos, pais, etc., seja mesmo no domínio académico. Não obstante a fácil identificação da escola enquanto estabelecimento de ensino [...] não é à escola – organização, específica e identificável enquanto tal, que nos referimos a maior parte das vezes, mas à escola – instituição – à idade de estar na escola, às funções sociais da escola, ao ensino e às aprendizagens que nela têm lugar, enfim às características gerais partilhadas por todas as escolas, típicas dos processos educativos escolares de um tempo, de uma idade e de um *status* social particulares”. (Idem, pp. 37-38).

Nesta acepção de escola como instituição social, que acompanha as transformações sociais, em processos constantes de ajustamentos e resolução de conflitos, importa ter presente as suas finalidades, fundamentalmente, “transmitir um conjunto de valores” (Musgrave, 1979, p.156). A convergência dos objectivos congregam os seus actores e dão coerência à acção, integram o conjunto de procedimentos que nela têm lugar, numa função que visa a socialização do indivíduo.

A complexidade crescente da realidade social, e as necessidades que determina, faz com que, ao longo dos tempos, a escola evolua também, tendo a sua existência tornado pertinente. Quando há quatro milénios, a humanidade inventou a escrita e assim a necessidade de ensinar, consagrando-lhe tempo, adultos preparados para o fazer, edifícios que acolhessem estes e os que aprendem. Lobrot, (1992, p. 9). relaciona-a ainda na sua expansão com a produção de aprendizagens imanentes, interiores ao indivíduo.

Por causa desta perspectiva, Lima (1991a, p.38) afirma:

“Paradoxalmente, a força da imagem institucional da escola releva, em grande parte, do seu carácter organizacional e dos processos organizativos que actualiza ao reunir professores e alunos no quadro de uma unidade social intencionalmente construída, com determinados objectivos a atingir e processos e tecnologias como formas de os alcançar, estruturando hierarquias e poderes, formas de comunicação, etc.”

Também por isso, Brito (1991) afirma que a escola é uma empresa complexa “cujo produto a obter” é o sucesso escolar e educativo dos alunos. Encontrado o produto, o cliente é o aluno, os professores, os funcionários auxiliares e administrativos são os trabalhadores dessa empresa. Contudo, para este autor, ao considerar “Homens Formados” como produto, o termo cliente abarca não só o aluno mas também a sociedade “em que esse «produto» se irá integrar” (Idem, p. 8). Macedo (1995, p.130) também afirma que o estabelecimento de ensino, enquanto organização, comporta equipamentos e recursos para atingir determinados objectivos definidos, principalmente “contribuir para a elevação do nível de competência (sobretudo económica e técnica) da nação”. Deste modo, a escola enquanto organização pode ser comparada e identificada como uma organização empresarial. (Ibidem).

De acordo com a política educativa definida a nível nacional, regional e local, a “escola tem por missão, desenvolver global e equilibradamente, o aluno, nos aspectos intelectual, sócio-educativo, psicomotor e cultural, com vista à sua correcta integração na comunidade”, atitude essencial de todos que participam, directa ou indirectamente,

na construção do sucesso escolar e educativo, para a formação dos indivíduos (Brito, 1991, p. 9).

Estruturalmente, assiste-se ao início de uma transformação basilar, correspondente com valores sociais da democracia e da cidadania, e à pressão de grupos organizados, com interesses e objectivos por vezes diversos e possuidores de uma cultura escolar e organizacional. As mudanças exigem uma nova cultura, impondo-se uma lógica de normalização, buscando a conformidade com a multiplicidade que hoje a constitui: ministério da educação, autarquias, serviços de orientação, apoio escolar e social, instituições educativas de complemento escolar, pais e suas organizações, cruzam-se constantemente nos espaços da escola actual.

Contudo a organização e a administração de um sistema educativo “são a sua dimensão instrumental que, em princípio, está ao serviço dos grandes fins educativos propostos (dimensão expressiva)” (Formosinho, 1988, p. 55). Então, não é possível compreender os aspectos instrumentais, sem perceber a dimensão da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE). A educação escolar dos jovens apresenta seis finalidades principais – finalidade cultural, socializadora, personalizadora, produtiva, selectiva e finalidade igualizadora.

- Finalidade Cultural – “O sistema educativo transmite um património cultural de conhecimentos, técnicas e crenças duma civilização e, mais especificamente, duma nação, de geração em geração”.

- Finalidade Socializadora – “O sistema educativo integra os indivíduos na comunidade de que fazem parte dando-lhe linguagem, valores e comportamentos comuns”. A partir desta finalidade, “o sistema educativo integra os indivíduos em padrões comuns de comportamentos e valores (uniformiza) mas também os diferencia. Essa função diferenciadora, normas de os diferentes grupos sociais terem hábitos, normas e valores potencialmente diferentes e de terem desiguais oportunidades de acesso à escola pos-obrigatória (sobretudo o ensino superior) e ao sucesso na escola, o que reforça a diferenciação social pela via escolar”.

- Finalidade Personalizadora – “O sistema educativo tem também a função de promover o desenvolvimento pessoal de cada educando nos domínios psico-motor, intelectual, afectivo, social, espiritual e moral, visando o equilíbrio da personalidade e a realização pessoal”.

- Finalidade Produtiva – “O sistema educativo tem também a função de fornecer ao sistema económico, e aos outros sistemas sociais, o pessoal qualificado de que necessitam”.

- Finalidade Selectiva – “O sistema educativo escolar tem também por função seleccionar os alunos que evidenciam sucesso para os níveis seguintes da

escolaridade ou para a inserção na vida activa, o que faz certificando positivamente as aprendizagens de certos alunos e certificando negativamente as de outros”.

- Finalidade Igualizadora – “O sistema educativo escolar pode também assumir uma função [...] de corrigir as desigualdades sociais no acesso à escola ou nas possibilidades de sucesso na escola”. (Formosinho, 1988, pp. 56-58).

Desta forma, a exigência e o rigor do funcionamento do sistema educativo implica a transparência e responsabilização dos vários serviços e entidades que condicionam a vida das escolas e o desempenho dos alunos.

A consciência da educação como factor fundamental da democracia torna a escola numa organização central do sistema educativo. Pois o sistema educativo “é o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade.” (Lei de Bases n.º 46/86, de 14 de Outubro).

A escola como um sistema deve ser renovada a partir da evolução do exterior. Se esta renovação não ocorre, o sistema encaminha-se para a estagnação. Ora, se um sistema pára é difícil colocá-lo em movimento. Assim, numa

“Escola mais «fechada» tudo pode funcionar num aparente equilíbrio (químico), puramente interno, enquanto ela se vai progressivamente desadequado e tornando incapaz de responder ao meio, até que, a rigidez esclerótica se impõe à consciência através da desmotivação dos pais, alunos e professores. Numa escola mais «aberta» há constante importação de «energia» do Meio, transformação, e exportação de volta ao meio, e uma corrente de retorno que permite realimentar (corrigir) o sistema.” (Cabral, 1996, p. 28)

Desta forma, “o intercâmbio e interdependência entre as «peças» móveis da Escola” promove o crescimento e desenvolvimento da organização como um todo, “pelo que deve ser conscientemente promovido, quer fomentando formas de consulta ou exames do funcionamento da organização, quer através da participação democrática na direcção e na gestão” (Ibidem).

Em suma, o conceito de escola enquanto organização, perante diversos estudos, não está muito bem definido. Por isso, Lima (1991) afirma que a expressão escola como organização não está muito difundida e presente nos discursos dos vários actores e nas diferentes instituições educativas. No entanto, o sistema escolar é identificado como organização por este autor.

Ao reunir professores e alunos no quadro de uma unidade social, “intencionalmente construída” a escola propõe-se a determinar objectivos e recorre a

processos e tecnologias, como forma de os alcançar, bem como as hierarquias, poderes e estratégias de comunicação. Partindo do conceito de sistema aberto, pretende-se que a escola funcione como uma “arena política”, caracterizada pela conflitualidade de interesses (de origem individual ou grupal) em que as políticas e as decisões possam emergir através de processos de negociação.

Para que tal aconteça, é necessário que se mantenha uma rede de informação diversificada, um diálogo constante e continuado, devendo apostar-se na figura de um líder participante e mediador de conflitos, um gerador e actor de mudança, de modo a contribuir para um bom clima sócio-organizacional em que as pessoas sejam efectivamente valorizadas. (Ibidem)

Desde as concepções mais genéricas como as de Etzioni (1989), passando por outras de carácter mais sociológico, até às concepções que concebem as organizações como “sistemas abertos e contingentes” (Katz & Kahn; Blau & Scott) podemos considerar a escola como “organizações complexas”.

Em síntese, para Nóvoa (1992), a escola é encarada como uma instituição dotada de uma autonomia relativa, como um território intermédio de decisão no domínio educativo, que não se limita a reproduzir as normas e os valores do macro-sistema, mas que também não pode ser exclusivamente percebida como um micro-universo dependente do jogo de actores sociais em presença.

2. O Papel do professor

“Os professores fascinantes formam
pensadores que são autores da
sua própria história”
(Cury, 2006. p. 73)

Vive-se um momento de profundas transformações. Não se sabe ao certo para onde se caminha e nem qual o caminho a trilhar. Com a crise actual da sociedade somos remetidos a repensar os nossos valores e atitudes. Gramsci, (cit. por Gadotti, 1998, p.86) afirma “vivemos um momento histórico no qual o bloco hegemónico dominante entra em crise, frente à ameaça de um novo bloco histórico”.

É neste contexto incerto que o papel do professor se torna ainda mais relevante – a ele cabe ajudar os alunos a desenvolverem espíritos e consciências críticos que superem o senso comum, todavia não o desconsiderando.

Num mundo globalizado em permanente transformação, o profissional da educação precisa entender que não há conhecimento absoluto, pois tudo está em

constante mutação. Nas palavras de Gadotti, “todo o saber traz consigo a sua própria superação.” (Ibidem)

Os educadores integrados em todo o processo de transformação da sociedade em termos culturais, económicos e políticos, precisam acreditar na Educação, não tendo a visão ingénua de que ela sozinha possa transformar a sociedade, mas acreditando que sem ela nenhuma transformação profunda se realizará.

É preciso confiar nas mudanças, sendo o professor um agente importante, e esperar o inesperado, como nos diz Morin (2001, p.92): “Na história, temos visto com frequência, infelizmente, que o possível se torna impossível e podemos pressentir que as mais ricas possibilidades humanas permanecem ainda impossíveis de se realizar (...) saibamos, então, esperar o inesperado e trabalhar pelo improvável.”

Os professores vêem-se frente a essas questões – Que espaço lhes reservam para discutir as suas funções sociais? Será que no seu dia-a-dia, entre uma escola e outra, fazem tal reflexão ou acabam sucumbindo ao sistema, mergulhando num fazer sem fim? A sociedade tem valorizado os profissionais da educação, ou, como nos aponta Arroyo (2002, p.9) vêem esses como “um apêndice, um recurso preparado ou despreparado?”

Uma vez que a avaliação consiste numa actividade profissional exercida pelos professores, tal como outras actividades da profissão docente, é objecto de um processo de formação e de construção de um conhecimento prático, dado que pressupõe conhecimentos, atitudes e capacidades específicas que são adquiridos ao longo do processo de desenvolvimento profissional. Perrenoud (1993, p. 158), afirma “quando formamos profissionais, desejamos em primeiro lugar prepará-los para trabalharem *eficazmente* num determinado campo da prática”. Para o autor, o exercício da função docente pressupõe um conjunto de saberes e conhecimentos de vários domínios delimitados por critérios de profissionalidade, entendida como aquilo que “é específico na acção docente, um conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (Ibidem).

Segundo Chalita (2001), o professor é o grande agente do processo educativo. Para este autor a alma de qualquer instituição de ensino é o professor. Por mais que se invista nos equipamentos das escolas, em laboratórios, bibliotecas, anfiteatros, equipamentos desportivos – sem negar a importância de todos eles - tudo isso não representa mais do que aspectos materiais se comparados ao papel e à importância do professor. Podem-se cruzar dados num toque das teclas de um computador, mas falta a emoção humana, o olhar atento do professor, os seus gestos, a fala, a

interrupção do aluno, a construção colectiva do conhecimento, a interacção com a dificuldade ou facilidade da aprendizagem e o afecto.

Cury (2006, p.66), diz a este respeito que um professor fascinante fala com uma voz que expressa emoção. Afirma também que “ os educadores, apesar das suas dificuldades, são insubstituíveis, porque a gentileza, a solidariedade, a tolerância, a inclusão, os sentimentos altruístas, enfim, todas as áreas da sensibilidade não podem ser ensinadas por máquinas, mas sim por seres humanos” (Idem, p. 67).

Para que o educador cumpra cabalmente o seu complexo papel, há que dar muita importância à formação. Esta é fundamental para o professor. Não apenas a graduação universitária ou a pós-graduação, mas a formação contínua, ampla, as actualizações e os aperfeiçoamentos. Não basta que um professor de Inglês conheça profundamente a matéria, ele precisa entender de psicologia, pedagogia, linguagem, sexualidade, infância, adolescência, sonho, afecto, vida. “Um excelente educador não é um ser humano perfeito, mas alguém que tem serenidade para se esvaziar e sensibilidade para aprender. (Cury, 2006, p.17)

A este respeito, Santos (1997, p. 19), afirma que a reciclagem é um acto intrinsecamente ligado à sua função específica e deverá ter por objectivo fundamental a sua actualização permanente. O professor cuja busca de saber é constante, é aquele que consegue de verdade ser um educador, que conhece o universo do seu educando, que tem bom senso, que permite e proporciona o desenvolvimento da autonomia dos seus alunos. É o que tem entusiasmo, paixão, que vibra com as conquistas de cada um dos seus alunos, não discriminando ninguém.

O professor só conseguirá fazer com que os alunos aprendam se ele próprio continuar a aprender!

A este propósito, Simões (1996, p. 133) refere que é necessário a formação contínua ser feita em novos moldes, tornando-se mais eficaz para permitir ao professor evoluir, pois que esta possibilidade se inscreve num processo de aprendizagem a longo prazo, sendo importante ter em conta as fases de evolução profissional em que cada um se encontra, para que seja possível contribuir efectivamente para que esse processo formativo se realize.

A formação contínua pode ser concebida como uma forma de desenvolvimento psicológico do adulto, implicando auto-conhecimento e dialéctica entre prática, teoria, acção e reflexão (Idem, p.134).

2.1. O Profissional Docente

“ O ensino deve ser personalizado: esforçar-se por valorizar a originalidade, apresentando opções de iniciação às diversas disciplinas, actividades ou artes, e confiando esta iniciação a especialistas que possam comunicar aos jovens o seu entusiasmo e explicar-lhes as suas próprias opções de vida.” (Delors, 2003, p.3)

A escola como instituição social tem o dever de proporcionar o direito de ensino a qualquer cidadão. A escola constitui a base de aprendizagem de uma sociedade sempre em transformação. Sob o ponto de vista da democracia, todos os cidadãos têm direito à educação. Nas palavras de Cavaco (1993, p.29), a “educação é um investimento social de que se pretende a rentabilidade em termos de aproveitamento escolar”.

No sentido tradicional estivemos perante uma escola selectiva, de eliminação dos incapazes (Esteves, 2001,p.89), onde o professor era entendido como aquele que, com clareza, traduzia o conhecimento científico produzido por outros e o adaptava ao nível etário e do conhecimento dos alunos.

É com este perfil que Cortesão (1992, pp.35-41) define o “professor monocultural” ou o “professor tradutor”, como sendo aquele que promove um ensino expositivo (Professor/Fonte de Saber) que expõe de forma mais simples contribuindo para o funcionamento harmonioso do sistema, num quadro teórico definido e sem pôr em causa as regras. Este professor garante a selecção, eliminando os “menos trabalhadores”, os “menos persistentes” e os “menos dotados”, exprime e é exigente na produção de saber pelos alunos, pautando a sua acção ao nível da sala de aula.

Actualmente, parece consensual a importância do professor para fazer face à mudança que caracteriza também a sociedade: sociedade de Consumo/ competitiva / SPA (síndrome do pensamento acelerado – associado ao consumo de muitas horas de tv) / Falta de diálogo entre os pais e os filhos/ muitas vezes a escola funciona como “uma arrecadação” de crianças e adolescentes, heterogéneos, de proveniências sócio-económicas e culturais diversas, onde cada aluno é *sui generis*/ Problemas sociais/ perturbações de personalidade/ “gritos de socorro” muitas vezes não compreendidos e ignorados que levam à indisciplina, à

violência, à marginalidade, ao abandono escolar e, muitas vezes ao suicídio (Cury, 2006, pp.37-75).

Frequentemente, os professores são os adultos que passam mais tempo com os adolescentes e jovens que na maior parte do seu tempo livre estão entregues a si próprios, assim, a importância do Professor, enquanto ser humano, não só na transmissão, recuperação e troca de saberes, mas também na sua contribuição para a formação pessoal de cada aluno, no seu acompanhamento e orientação, é indubitavelmente, preciosa. Ao contrário do que advogavam as correntes pedagógicas ligadas aos audiovisuais (surgidas nos EUA nas décadas de 60/70), não podemos atribuir uma supremacia às “máquinas de ensinar” substituindo os professores pelas mesmas. Os professores, porque são seres humanos, têm medos, dúvidas, angustiam-se, mas também se entusiasmam, vibram com os sucessos e aprendem com os fracassos. Estes seres humanos interagem entre si, formulam juízos de valor, reflectem sobre os erros que cometem, modificando e ajustando os comportamentos e as atitudes. É pertinente, então, salientar que os professores se avaliam e avaliam os outros, na medida em que a avaliação é um processo que faz parte das nossas vidas. De forma espontânea e intuitiva, todo o ser humano vive um processo de auto e hetero-avaliação o que lhe permite evoluir enquanto profissional e Homem.

Os professores são o elemento chave na organização escolar, as mudanças na organização económica, política e cultural estão a exigir um profissional diferenciado, com um perfil que possibilite agir num momento histórico cuja característica é a incerteza, e que possa actuar com sentido crítico, autonomia e espírito de investigação (Behrens, 1999).

Mas o professor muito contribui como construtor da personalidade e do perfil do aluno. Enquanto educador ele faz a conexão entre os *curricula* e a vida quotidiana.

O que é, então, a educar?

A concepção de educação, face aos novos marcos teóricos da contemporaneidade, volta-se para o desenvolvimento humano numa dimensão ética e cultural, visando a capacidade de “aprender a aprender” com autonomia, para o repensar da prática social.

O documento da UNESCO, ao propor os fundamentos da educação para o século XXI, estabelece quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver.

É uma concepção que pretende formar o homem capaz de recriar-se constantemente, tendo em vista as transformações da sociedade e considerando os saberes acumulados pela experiência humana.

Assim é que a visão do todo e a produção do conhecimento se inserem como pressupostos básicos para o processo de aprendizagem. Com estes, outros emergem de modo a nortear a acção pedagógica na sala de aula: autonomia, ensino com pesquisa, interdisciplinaridade, contextualização, problematização, aluno activo, parceria, participação, “negociação” do contrato pedagógico, tecnologias educativas, aprendizagem significativa, ética, cidadania. A prática docente pressupõe a partilha e a planificação com os demais professores de outras áreas, da acção pedagógica estabelecendo as relações necessárias entre a concepção de educação, o projecto educativo e os programas de aprendizagem vivenciados na sala de aula. É necessário contextualizar os conhecimentos em questão, bem como ter presente a problematização gerada e geradora destes conhecimentos, para nortear a acção docente.

No desenvolvimento da sua acção pedagógica, os professores mobilizam um conjunto de saberes para a gestão da aula e a gestão da matéria, conforme afirmam Tardif & Rymond (2000, p. 209). São, por isso, vários os conhecimentos e competências necessárias ao pensar o fazer pedagógico, os quais superam o domínio do conteúdo, por mais profundo que possa ser. Abrangem uma imensa gama de questões que envolvem desde as relações intra e interpessoais, as políticas educacionais vigentes, até o uso apropriado do material didáctico e das novas tecnologias. Constituem um conjunto de saberes pedagógicos que subsidiam o acto de ensinar.

Em cada instituição de ensino, forma-se a identidade do professor na relação do quotidiano com a História. Assim, Como na Física, em Educação o todo é mais do que a soma das partes: a cultura institucional é criada pelas relações dos sujeitos da educação escolar no seu quotidiano, com as determinações do tempo e do espaço instituídos. (Ibidem).

Perrenoud (2000), propõe o desenvolvimento de competências de um professor, entre as quais cabe realçar: organizar e dirigir situações de aprendizagem, administrar a progressão das aprendizagens, envolver os alunos no seu trabalho e assim nas suas próprias aprendizagens.

A sala de aula constitui um espaço dinâmico de construção de conhecimento. Os pressupostos fundamentais da concepção de educação, a visão do todo e a produção do conhecimento permitem ir além da simples aquisição de informações, da fragmentação do conhecimento, de um processo centrado no conteúdo e no ensino do professor “ na aula ensina-se o quê e como pensar, portanto, para além do conteúdo” (Anastasiou, 1998, p.173).

Se, como temos vindo a dizer, o professor é um elemento-chave de todo o processo de ensino e aprendizagem, não é menos importante o Aluno. Pelo contrário, ele é o *núcleo*. É para ele que tudo se faz, é por ele que própria escola existe!

Na opinião de Perrenoud (1999, p. 8) “Ao aluno, futuro profissional das diferentes áreas do conhecimento, são exigidas competências que superam a simples aquisição de informações e privilegiam a sua formação no sentido de desenvolver modos de pensar e de agir, compatíveis com o contexto em que vai actuar. É preciso pensar, decidir, considerar, multiplicar e avaliar alternativas diante de situações diversas; ser crítico, político, ético.”

Competência refere-se a um conjunto de saberes que colocam em sinergia processos cognitivos conjugados e organizados, permitindo a contextualização, identificação e concretização de uma acção em diferentes situações. Não se refere apenas a acções específicas profissionais, mas ao aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. No contexto pedagógico as competências são as aquisições, as aprendizagens construídas, um dispositivo de transposição didáctica para integrar a cultura de uma profissão nos programas escolares. (Ibidem).

Tornar a aprendizagem num processo profícuo é o grande desafio proposto ao professor - tornar os conteúdos e matérias assuntos significativos para os alunos com vista às competências a serem desenvolvidas, a percepção desta relação é fundamental para que o professor articule os diferentes aspectos do processo pedagógico.

Meirieu (1998, p.117), refere-se ao encaminhamento a ser dado à prática educativa, isto é, às condições que a instituição proporciona ao professor e aos alunos para o desenvolvimento das competências seleccionadas bem como às actividades de aprendizagem que devem ser realizadas pelos alunos: “Quanto a este encaminhamento, o que importa é a capacidade do professor para traduzir os conteúdos da aprendizagem em procedimentos de aprendizagem, isto é, numa sequência de operações mentais que ele procura compreender e instituir na sala de aula. Para que se promova uma prática inovadora voltada para a construção do conhecimento e para a visão do todo, é importante que o professor esteja consciente de que as mudanças não são óbvias nem espontâneas, mas criadas a partir das condições materiais e culturais trabalhadas pela instituição.”

A este respeito Wachowicz (2000, p.100), refere que:

“é necessário propiciar uma aprendizagem significativa a partir de actividades que envolvam a resolução de situações-problema, observação da realidade, troca de experiências, exercícios, leituras e produção própria. O aluno activo, a contextualização, a

elaboração pessoal e colectiva são pressupostos, entre outros, que privilegiam uma proposta metodológica coerente com a concepção de educação. Neste processo de construção do conhecimento, outras actividades podem ser utilizadas tais como a problematização, os seminários, pesquisas e discussão em grupo, as simulações, demonstrações e dramatizações.”

Outras situações envolvendo estágios, visitas de estudo, trabalhos de projecto são particularmente importantes por permitirem a ressignificação do conhecimento à luz do contexto profissional. (Ibidem).

Assim sendo, as actividades desenvolvidas durante a aula revestem-se de grande importância, porque é neste momento que os alunos e professores trabalham em prol de um processo de recriação da prática pedagógica, voltada para a construção do conhecimento. É importante destacar o papel do equipamento didáctico como recurso que favorece a aprendizagem do aluno.

A este respeito, Masetto (2001, p.99) ressalta que “os materiais audiovisuais e as novas tecnologias podem colaborar significativamente para tornar o processo e a aprendizagem mais eficientes e mais eficazes, mais motivadores e mais envolventes, pois facilitam a intercomunicação e a pesquisa.”

3. A Escola representada por Alunos, Pais e Professores

O conceito de representação prende-se, segundo Gilly (1980), com as categorizações sociais, os processos de atribuição, de percepção, ligados às estruturas psicológicas mais profundas no sujeito, pressupondo a sua avaliação crítica.

Vala (1986, p.30) refere a este respeito: “as representações sociais, na sua génese, emergem sempre em referências a sistemas de valores, de normas e de ideologias que as antecedem e marcam do ponto de vista social, normalmente induzidas do exterior.”

Já Jodelet (1984, pp.361-362) define representação como “(...) uma forma de conhecimento específico, o saber de senso comum, do qual os conteúdos manifestam a operação de processos generativos e funcionais socialmente marcados (...) as representações são modalidades de pensamento prático orientados para a comunicação, a compreensão e o domínio do meio ambiente social, material e ideal.”

Na opinião dos alunos, o significado da escola é variável conforme as expectativas, a motivação, as atitudes e comportamentos. Esta questão está intimamente ligada à família. Os factores sócio-familiares estão na base das orientações dos alunos no plano da tomada de posições face à escola. As posições manifestadas pelos alunos reproduzem as posições da família, embora, e como bem

diz Gilly (1980, pp.80-85), a imagem da escola varia com a faixa etária dos alunos. A imagem da escola de um aluno do segundo ciclo é necessariamente diferente da de um aluno do nível secundário. Ainda assim, o mesmo autor refere que a construção da representação escolar dos alunos é mais influenciada pela família nos alunos de categorias sociais favorecidas e mais pela escola nos alunos das categorias sociais desfavorecidas. Este processo pode ainda mudar com as experiências de insucesso escolar.

Para os pais a escola não tem o mesmo significado tendo em conta a sua inserção no conjunto da estratificação social, este aspecto também define o grau de envolvimento destes com a escola: nas famílias económica e socialmente mais favorecidas a escola funciona como um prolongamento natural da educação familiar. Ao contrário, nos pais de categorias sociais desfavorecidas as concepções da educação escolar são orientadas mais para o eixo da aquisição de conhecimentos e de instrução onde o professor é sobrevalorizado e o objectivo é, muitas vezes, a promoção social (Ibidem).

O papel dos encarregados de educação relativamente à escola é de mera informação dos percursos de aprendizagem dos alunos, pois os professores ainda se mostram resistentes à participação mais activa dos pais na regulação dos percursos de aprendizagem, porque elementos externos à escola e à vida na aula e, por outro lado, porque estes ainda continuam a procurar o professor unicamente para se informar sobre o aproveitamento escolar global do seu filho ou quando algo corre mal na aprendizagem, não assumindo uma postura de intervenientes activos no processo de aprendizagem dos seus filhos. Também as preocupações exclusivas com os resultados dos seus filhos levam os encarregados de educação a assumir um papel passivo (ou até mesmo ausente) em relação à regulação do processo de aprendizagem.

No que diz respeito aos professores as representações são mediadoras das suas práticas e, como tal, passíveis de influenciar os resultados da educação pelos atributos consignados aos alunos, aos pais, aos saberes, às estratégias para a sua transmissão e às normas que enquadram a sua acção educativa.

Quanto à realização da avaliação, as concepções dos professores orientam-se na partilha da responsabilidade pelos alunos que auto-avaliam o seu trabalho e auto-corrigem as suas tarefas, bem como colaboram com o professor no diagnóstico das causas das dificuldades de aprendizagem.

Benavente (1990) refere, a este respeito, que os professores representam noções de dificuldades e insucesso escolar como factores de ordem individual (do aluno) nos quais se incluem os défices psicológicos, físicos, afectivos e

comportamentais. Ou problemas internos à família ou externos de ordem social, cultural e económica. Também na esteira de Gilly (1980), a posição assumida pelos professores na explicação dos problemas escolares é de exterioridade.

As representações dos professores a propósito dos alunos e da sua acção na escola, revelam uma valorização acentuada das dimensões cognitivas e normativas em detrimento das dimensões afectivas.

Temos vindo a falar da avaliação dos alunos, com a qual procuramos fornecer-lhes informações que os levem a evoluir, privilegiando a função formativa que consideramos imprescindível a qualquer processo de crescimento e formação.

Mas as escolas não podem, assim, escapar também a esta lógica que tem na avaliação uma estratégia para o aperfeiçoamento pedagógico, administrativo e organizativo. Por esta razão fundamental, não poderíamos deixar de abordar, ainda que de um modo incipiente, a avaliação da escola como instituição.

Na esteira de Cabral (2003, p.12), a administração educativa procura, há algum tempo, sensibilizar as escolas para a necessidade de uma prestação de contas suportada em processos de auto-avaliação e na decorrência da evolução de um processo democrático e necessário para uma maior eficácia social:

“E se ultimamente já se legislou mesmo nesse sentido, os professores e demais actores educativos não parecem ter-se dado conta, ainda, de que a responsabilização pela evolução pedagógica das suas escolas e pela sua eficácia social lhes estão, também a ser confiadas.”

Como qualquer outra organização, a Escola pode ser avaliada pelos próprios actores directamente implicados no processo educativo – avaliação interna – ou por terceiros interessados em recolher informação sobre a sua situação – avaliação externa. E estes dois tipos de avaliação são complementares: à subjectividade inerente a um processo de auto-análise contrapõe-se a objectividade resultante de uma observação mais isenta; às dificuldades de implementação de uma por inexperiência e inexistência de especialistas, responde a outra pela especialização resultante de um trabalho efectuado por peritos. “E se continuássemos a reflexão, veríamos que da sua complementaridade resulta a imprescindibilidade dos dois tipos de avaliação para a evolução da escola.” (Idem, p. 13)

Não é, assim, difícil concluirmos que a avaliação da Escola como instituição coloca os mesmos problemas e deve seguir os mesmos caminhos propostos para avaliação dos alunos.

A Escola deve ser valorizada social e profissionalmente, torná-la mais atractiva, virá-la para o futuro, dar-lhe mais autonomia, enfim, trabalhar para que seja mais eficaz e para que se possa afirmar como a instituição que reúne mais aptidões para preparar os jovens para a sociedade de amanhã.

Nas palavras de Perrenoud (1999), a escola está condenada a sobreviver a ser continuamente repensada nas finalidades a atingir, nos recursos a disponibilizar, nas formas organizativas a assumir e nos processos a privilegiar.

II – A Construção da Autonomia

1. Conceito de Autonomia

Segundo Sarmiento (1993, p.5) a autonomia “forma – a par das palavras participação, inovação e qualidade – o núcleo duro da construção de uma semântica da reforma educativa. Já Macedo (1991, p.131), afirma que a autonomia pressupõe uma auto-organização: “ao auto-organizarem-se, isto é, ao estruturar-se na realização de objectivos que define o sistema, diferencia-se de outros sistemas com quem está em inter-relação, criando a sua própria identidade. É um sistema autónomo.” Deste modo, a autonomia permite não só a identificação como também permite estabelecer uma diferença em relação aos outros sistemas. Porém, a capacidade de diferenciação só é possível na inter-relação com os outros. “Quanto mais são as trocas de energias, informação e matéria que um sistema estabelece com o meio, maior é a sua riqueza, a sua complexidade, as possibilidades de construção da autonomia”. (Ibidem) Para esta autora, a essência da autonomia da escola passa pela capacidade de efectuar trocas com outros sistemas que envolvam a escola. A autonomia da escola não é algo adquirido, mas sim algo se que vai construindo na inter-relação, pois só assim a escola vai criando a sua própria identidade.

Para Machado (1982, p.8) a autonomia é “o poder de se auto-determinar, de auto-regular os próprios interesses – ou o poder de se dar a própria norma opondo-se, assim, a «heteronomia, que traduz a ideia de subordinação a normas dadas (e impostas) por outrem”. Isto é, qualquer grupo social (um grupo profissional, uma escola, uma nação, etc.) alcança uma forma de auto-regulação quando não existe interferência de uma entidade alheia ou estranha. Portanto a autonomia da escola é “contra a heteronomia constituída pelo exercício do poder, sobre e nas escolas, pelo Estado” (Sarmiento, 1993, p. 5).

Assim, a autonomia manifesta-se numa transferência de responsabilidades e competências e, por inerência, de poder para a escola, o que antes pertencia à Administração Educativa, central e regional. Essas competências e responsabilidades ampliam a capacidade de decisão das próprias escolas, competindo à Administração Educativa regular e apoiar o processo de transferência: “regular” a partir da lei; “apoiar” o desenvolvimento e a promoção de acções que possibilitem as escolas de assumir os novos poderes. Logo, o desenvolvimento da autonomia é da competência das escolas que devem assumir uma atitude de afirmação enquanto organização e tomar novas decisões, nos domínios conferidos pela lei, ou seja, ajustada à actual política educativa do Ministério da Educação.

O próprio Decreto-Lei n.º 115-A/98 menciona que a autonomia estabelece um investimento nas escolas e na qualidade da educação, “devendo ser acompanhada, no dia-a-dia, por uma cultura de responsabilidade partilhada por toda a comunidade educativa”. Então, o processo gradual deve permitir o “aperfeiçoamento das experiências e a aprendizagem quotidiana da autonomia, em termos que favoreçam a liderança das escolas, a estabilidade do corpo docente e uma crescente adequação entre o exercício de funções, o perfil e a experiência dos seus responsáveis” (Decreto-Lei n.º 115-A/98)

Um dos objectivos da Reforma Educativa, decorrente da LBSE, consiste na passagem “idealizada de uma educação Estatalmente dirigida e controlada ao mínimo detalhe [...], para uma Educação Estatalmente concebida e planeada, mas com alguma descentralização e desconcentração, quer institucional quer territorial” (Cabral, 1996, p. 11). Ou seja, a autonomia da escola.

Já Barroso (1996, p.17) observa que o conceito de autonomia está ligado à ideia de autogoverno, onde os sujeitos se regulam por regras próprias. Contudo, isto não é sinónimo de indivíduos independentes, pois:

“A autonomia é um conceito relacional (somos sempre autónomos de alguém ou de alguma coisa) pelo que a sua acção se exerce sempre num contexto de interdependência e num sistema de relações. A autonomia é também um conceito que exprime um certo grau de relatividade: somos mais, ou menos, autónomos; podemos ser autónomos em relação a umas coisas e não o ser em relação a outras. A autonomia é, por isso, uma maneira de gerir, orientar, as diversas dependências em que os indivíduos e os grupos se encontram no seu meio biológico ou social, de acordo com as suas próprias leis.”

Nas palavras do autor, o conceito de autonomia das escolas envolve duas dimensões: a jurídica-administrativa e a sócio-organizacional. A primeira corresponde

à competência que os órgãos da escola detêm para decidir sobre as matérias nas áreas administrativa, pedagógica e financeira. Na segunda dimensão “a autonomia consiste no jogo de dependências e interdependências que uma organização estabelece com o seu meio e que define a sua identidade”. (Barroso, 1995, p. 3).

Deste modo, a autonomia da escola pressupõe que a escola obtenha uma identidade própria onde os diversos actores interajam entre si. Na verdade, os diversos actores interagindo na escola possibilitam a alteração e a criação de novas regras, ou seja, contribuem para a alteração do sistema. Pois, a concepção de uma organização da administração educativa centrada na escola e nos respectivos territórios educativos tem de assentar num equilíbrio entre a identidade e complementaridade dos projectos, na valorização dos diversos intervenientes no processo educativo, designadamente professores, pais, estudantes, pessoal não docente e representantes do poder local. Há uma dimensão local das políticas educativas e a partilha de responsabilidades.

No ponto de partida do raciocínio encontra-se a constatação empírica da margem de liberdade dos actores, da sua capacidade de “escolher” a sua conduta em função de considerações de oportunidades entre um leque mais ou menos largo de condutas possíveis. Os actores nunca actuam num espaço não estruturado. Pois, a sua capacidade de escolha são pré-estruturados pelo facto de pertencerem a culturas (nacionais, profissionais, organizacionais). A sua liberdade de acção é, por outro lado, demarcada pelas condições materiais e sociais que prevalecem no seu contexto de acção e que são escoradas por um conjunto de estruturas e de regulações englobantes. Todos esses factores restringem as opções dos intervenientes, no entanto não anulam a possibilidade de escolha.

Neste ponto de vista, Lima (1991) declara que num sistema educativo altamente estruturado e centralizado, impondo as suas regras a partir do trabalho legislativo aos estabelecimentos de ensino da sua dependência, não significa que esses estabelecimentos de ensino cumpram invariavelmente essas regras. “O actor é o elemento central – aquele que, mesmo nas situações mais extremas, conserva sempre um mínimo de liberdade que utilizará para bater o sistema” (Lima, 1991, p. 148). Portanto, este actor fala de infidelidade normativa por parte das escolas às regras impostas que pode passar pela reprodução total, parcial, ou a não reprodução dos conteúdos normativos. Esta infidelidade ao sistema deve-se ao facto de os actores interagirem entre si e serem fieis aos seus objectivos, interesses e estratégias, permitindo que a escola assuma a sua identidade dentro do sistema em que actuam. Deste modo, “a escola não será apenas uma instância hetero-organizada para a

reprodução, mas também uma instância *auto*-organizada para a produção de regras e tomada de decisões” (Barroso, 1996, p. 31).

Desta forma, Barroso considera que a autonomia da escola deve ser construída e não decretada. A autonomia da escola tem de ter em conta a especificidade da organização escolar, sendo construída pela interacção dos diferentes actores organizacionais em cada escola. A interacção destes diferentes actores conduz sempre a que se associem diferentes interesses que é necessário saber articular. A autonomia é o resultado do equilíbrio de forças numa escola entre os diversos detentores de influência.

As diversas lógicas no processo de reposição de competências aos órgãos de governo do estabelecimento educativo, obriga a distinguir dois âmbitos de análise: a *autonomia decretada* e *autonomia construída*. A *autonomia decretada* é o “*desconstruir* os discursos legitimadores das políticas de descentralização e de autonomias das escolas, interpretando as formas e fundamentos das medidas que são propostas e, ao mesmo tempo, confrontando-as com as estruturas existentes e as contradições da sua aplicação prática”. Já a *autonomia decretada* é o “*reconstruir* os «discursos» das práticas, através de um processo de reconhecimento das formas de autonomia emergentes no funcionamento das escolas, nas estratégias e na acção concreta dos seus actores”. (Barroso, *et al*, 1996, p. 170).

Para além da autonomia decretada, as escolas desenvolvem tomadas de decisão autónomas, em diferentes campos, que consolidam a designada autonomia construída. Esta autonomia “corresponde ao jogo de dependências e de interdependências que os membros de uma organização estabelecem entre si e com o meio envolvente e que permitam estruturar a sua acção organizada em função de objectivos colectivos próprios” (Idem p. 185). A este propósito, Macedo (1995, p.87) acrescenta que:

“A escola aumenta a sua autonomia através das múltiplas dependências-interacções, que estabelece com os outros sistemas, tendo em conta as necessidades e finalidades que identifica.

É na multiplicidade de dependências, de inter-relações, que se criam condições favoráveis à integração da escola no processo de desenvolvimento da sociedade.

A variedade das dependências que desenvolve produz diferença. A gestão destas dependências é autonomia da escola.”

Deste modo, a autonomia resulta da convergência de diversas interesses, desde políticos, profissionais e pedagógicos, que é preciso relacionar através de uma “abordagem que podemos designar de «caleidoscópica»”. A autonomia resulta do

equilíbrio destes elementos numa escola, “entre diferentes detentores de influência (externa e interna), dos quais se destacam: o governo e os seus representantes, os professores, os alunos, os pais e outros membros da sociedade local”. Assim, a autonomia é construída social e politicamente pela “interacção dos diferentes actores organizacionais numa determinada escola” (Idem, p. 186).

Podemos, deste modo, concluir que não existe verdadeiramente uma autonomia decretada. As normas e as regras formais que regulamentam “a partilha de poderes e a distribuição de competências” entre os diversos níveis de administração podem ser decretadas. Essas normas tanto podem favorecer como dificultar a autonomia da escola, “mas são, por si [...], incapazes de a criar ou a destruir” (Ibidem).

A principal ilação é que não há autonomia sem reconhecimento da autonomia das pessoas que participam. Ela é o resultado da actuação concreta das pessoas que a compõem, na utilização das suas margens de autonomia relativa. Não há uma autonomia “em abstracto fora da acção autónoma organizada dos seus membros”. Todavia, a autonomia dos indivíduos não reforça a autonomia “formal da organização”. Muitas vezes os sistemas burocráticos proporciona as “«zonas de incertezas» organizacionais e, conseqüentemente, alargar as margens de autonomia individual dos seus actores” (Ibidem).

Relativamente às escolas, os obstáculos que existem para proporcionar um sentido colectivo às várias autonomias individuais são comprometidas pelas condições “quer de isolamento interno em que, tradicionalmente, se exerce o trabalho docente, quer de isolamento externo entre a escola e a comunidade, bem como pelo facto de as escolas funcionarem como sistemas *debilmente articulados* (...), isto é, com difíceis conexões entre os seus diversos elementos” (Ibidem). Portanto, estes autores acreditam que a autonomia individual se coloca ao serviço de determinados objectivos organizacionais e se transforma num processo colectivo de mudança quando desenvolvidos três tipos de intervenção:

- “Promover na escola «uma cultura de colaboração e de participação» entre todos os que asseguram o seu funcionamento”. Aqui destaca-se os professores por constituírem uma força de trabalho especializada e qualificada e os alunos como “*trabalhadores* (isto é, co-produtores do próprio acto educativo)”. Além deste devemos incluir os outros trabalhadores da escola e com os pais dos alunos. Estes como cidadãos devem poder exercer formas “de controlo democrático “ sobre o serviço público onde os filhos se encontram, quer como “co-educadores em parceria com a escola”.

- “Desenvolver nas escolas formas diversificadas (individuais e colectivas) de liderança, sem a qual não se podem empreender os difíceis e complexos processos de

coesão necessários a que a escola se constitua como um sujeito social coerente e encontre o justo equilíbrio entre as diversas referências que podem inspirar a acção educativa”.

-“Aumentar o conhecimento, por parte dos próprios membros da organização, dos seus modos de funcionamento e das regras e estruturas que a governam. Esta aprendizagem organizacional [...] constitui um instrumento necessário para que os actores de uma organização conheçam o seu próprio campo de autonomia e o modo como está estruturado” (Ibidem).

Assim, para estes autores só dentro do contexto destas intervenções é que a construção da autonomia pode constituir “um processo de *mobilização social* [...] «enquanto forma de reunião de um núcleo de actores com o fim de empreenderem uma acção colectiva»” (Ibidem).

Em suma, segundo o Decreto-Lei n.º 43/89 de 3 de Fevereiro, a autonomia (art. 2º) concretiza-se “na elaboração de um projecto educativo próprio, constituído e executado de forma participada, dentro de princípios de responsabilização dos vários intervenientes na vida escolar e de adequação a características e recursos da escola e às solicitações e apoios da comunidade em que se insere”.

2. Conceito de Projecto Educativo

Não sendo o Projecto Educativo o nosso objecto de estudo e não sendo nossa intenção proceder à análise do desenvolvimento do Projecto Educativo, não é possível estudar o paradigma da autonomia sem ter permanentemente em conta a forma como a escola está organizada e o espaço de que dispõe para levar à prática as suas intenções educativas.

No âmbito da educação, investigadores e políticos, ao reconhecerem a escola como uma organização social, enquadram o projecto educativo “como um dos pontos fortes de alteração da vida organizativa da escola” e consideram importante “na rearticulação entre os diferentes níveis do Sistema Educativo” (Macedo, 1995, p. 18).

Assim, a escola deve assumir estratégias de desenvolvimento autónomas, não abdicando de tomar posição sobre o futuro desejado e sobre as condições objectivas que o podem tornar possível. O Projecto Educativo da Escola, que em articulação dinâmica com outros meios organizacionais, permite dar expressão à singularidade de cada cultura escolar.

Como mencionamos anteriormente, a autonomia da escola envolve a capacidade de se identificar e diferenciar face a outros sistemas, como também de se relacionar com eles. O Projecto Educativo deve, por isso, levar a escola a ser capaz

de se identificar e de se relacionar com o meio em que está inserida. Segundo Tripa (1994, p.62) “para que o Projecto Educativo possa responder às necessidades reais da escola, têm de se colocar as questões: Onde estamos? Quem somos?”.

Projecto é a ideia que se gera por força de uma representação de efeito cognitivo do objecto e dá lugar a uma intervenção que mais não é do que a representação de efeito operativo da ideia entretanto gerada. (Vilar, 2001, p.82). Morgado (2000) refere que, no plano educativo, o Projecto é a expressão de diferentes visões, juízos de valor, opções, crenças, perspectivas sobre os grandes princípios orientadores do fenómeno educativo.

O Projecto Educativo, sendo um projecto de acção, exige pesquisa e reflexão sobre as realidades para permitir aos sujeitos agir e/ou modificar. O Projecto Educativo, encarado como uma estratégia, permite a transformação do real e leva à auto-formação de todos os sujeitos nele implicados.

Seguindo a ideia de Alves (2003, p. 77 e 84) o Projecto Educativo deverá ser uma resposta aos problemas, deverá ser uma acção investigativa e que se interroge a si mesma. Este, só será singular e poderá mobilizar os actores da comunidade escolar para a construção de melhores processos e resultados educativos se permitir a investigação dos elementos da organização, o conhecimento dos modos de interacção e do funcionamento duma totalidade, bem como dos contextos que a condiciona.

Por fim, será importante referir que para a conceptualização e elaboração do Projecto Educativo será fundamental a análise do contexto global e assumir determinadas opções educativas.

As organizações escolares fazem parte de uma complexa teia de relações (Gairin, 1996), não estando por isso isoladas. Daí que, todas as decisões tomadas pelos docentes ao nível do Projecto Educativo serão condicionadas e contextualizadas numa realidade inserida em vários contextos sócio-culturais próximos e remotos.

Para assumir determinadas opções educativas é necessário que o Projecto Educativo promova espaços de discussão entre os distintos elementos que participam na sua conceptualização e elaboração.

A definição de Projecto Educativo encontra-se mais elaborada e mais explícita no anexo ao Despacho 113/ME/93, de 23 de Junho (Regulamento do Sistema de Incentivos à Qualidade da Educação) que diz o seguinte:

“O projecto educativo da escola é um instrumento aglutinador e orientador da acção educativa que esclarece as finalidades e funções da escola, inventaria os problemas e os modos possíveis da sua resolução, pensa nos recursos disponíveis e aqueles que podem ser mobilizados.

Resultante de uma dinâmica participativa e integrativa, o projecto educativo pensa a educação enquanto processo nacional e local e procura mobilizar todos os elementos da comunidade educativa, assumindo-se como rosto visível da especificidade e autonomia da organização escolar.”

Macedo (1995, p.113) refere que ao consideramos a escola como:

“organização com características próprias, sistema formal de formação e aprendizagem, constituído por alunos, professores, pais/encarregados de educação, representantes do poder autárquico, económico e social que compartilhando uma herança comum, constituem um todo, com características específicas e uma dinâmica própria.”

Portanto, a acção educativa da escola deve considerar a especificidade da comunidade educativa, visando as condições propícias ao “desenvolvimento da pessoa-aluno”. Assim, o projecto educativo, “como a expressão do modo como a comunidade educativa assume a sua identidade, define o sentido da sua acção educativa” assegura a sua autonomia, torna-se um elemento indispensável da “dinâmica e do desenvolvimento da vida organizativa da escola” (Ibidem).

O Projecto Educativo, então, é a expressão da identidade da escola (Tripa, 1994, p. 62). A escola como organização, com características próprias que diferenciam umas das outras, deve elaborar o seu próprio projecto educativo. Ao obter uma identidade própria e ao relacionar-se com o meio envolvente, a escola deve ser capaz de responder aos problemas e desafios que ocorrem dessa mesma relação. Pois a realização de inovações a nível local, enfrentando-a como um processo colectivo de aprendizagem, tem como referência o conceito de *criatividade* da escola, isto é, a sua capacidade de responder de forma original e dinâmica aos problemas, simultaneamente, *singulares* e *complexos* que tem de enfrentar. (Canário, 1992, p. 82). A “capacidade de responder de forma original” deve ter como base a inter-relação dos diferentes intervenientes da comunidade escolar.

No conceito de Projecto Educativo considera-se três pontos de vista: político-normativo, administrativo-organizacional e pedagógico. Do ponto de vista político-normativo, a expressão Projecto Educativo representa o processo metodológico de construção da autonomia da escola, como se consagra no Decreto-Lei n.º 43/89 de 3 de Fevereiro: “A autonomia da Escola concretiza-se na elaboração de um projecto educativo próprio”. O realce em estratégias de participação remete para a noção de escola aberta à comunidade, visando promover o sucesso educativo e escolar de todos os alunos. Neste âmbito a escola surge como uma organização educativa com

capacidade de decisão administrativa a nível curricular, pedagógico, de orientação escolar, de assistência escolar e financeiro.

Deste modo, o Projecto Educativo pode ser compreendido como um plano de intenções curriculares, pedagógicos, de orientação escolar, de assistência escolar, de promoção do sucesso escolar e educativo dos alunos, de formação de professores, funcionários, pais e encarregados de educação, de animação cultural, de relação com a comunidade que, mediante os princípios do ideário da educação nacional expressos na Constituição da República e na Lei de Bases do Sistema Educativo, é decidido, executado, avaliado e controlado pelos membros e clientes de uma escola comunidade educativa.

Então, a questão do Projecto Educativo surge sustentada “por uma concepção política de sociedade que assenta num modelo de democracia participativa com relevo para o papel de intervenção da sociedade civil”. Este modelo ao nível educativo passa por “um sistema de ensino descentralizado e por uma escola (comunidade educativa) com um grau de autonomia suficiente para definir e implementar o seu próprio Projecto Educativo” (Costa, 1992, p. 12). Ou seja, o projecto educativo pode ser entendido como a realização, no âmbito da educação, de “uma concepção de democracia participativa e uma forma de pôr em prática o princípio da liberdade de ensino” (Idem, p. 13).

Relativamente ao domínio administrativo-organizacional, o Projecto Educativo apresenta-se como o clima e a cultura que se afiguram numa determinada imagem da escola. Isto é, segundo Adelino Costa (1992,p.13) o Projecto Educativo é:

- “um instrumento que oriente a consecução de uma série de objectivos”
- “instrumento útil para orientar e facilitar a gestão escolar”;
- “marco global na instituição escolar que permite a actuação coordenada e eficaz da equipa docente”

Nesta dimensão, entende-se por projecto educativo um “instrumento de planificação que procura contribuir para a instituição escolar atinja, com eficácia, os objectivos a que se propôs enquanto organização” (Ibidem).

Neste ponto de vista, consiste, então, uma panóplia de componentes do desenvolvimento organizacional (objectivos, pessoas, processos de comunicação, coordenação e de liderança, estratégias, actividades, processos de avaliação) a partir das quais a escola estabelece um rumo que controla sistematicamente. Assim, o projecto educativo compreende o conjunto de orientações estratégicas e metodológicas relativos a necessidades na formação de uma “população-alvo” – alunos, professores, pais e funcionários – que permitem a operacionalidade dos diversos programas de acção pedagógica, de acordo com as necessidades

específicas dessa população, programas orientados mas não rígidos perante as orientações e em consequência dos quais se estrutura a vida escolar.

No domínio pedagógico, o projecto educativo exprime as opções relativamente à construção de estratégias de vida pessoal e social reflectindo sobre as condições presentes e futuras dos destinatários da acção educativa. Nesta perspectiva, a escola procura orientações pedagógicas fundamentadas em movimentos educacionais como a metodologia de projecto, as pedagogias de trabalho e de grupo. Também, deste modo, o projecto educativo pode contribuir para a análise e resolução de problemas concretos para o interesse dos alunos e qualquer actor do sistema educativo.

Ao nível pedagógico, o projecto educativo assume a “especificidade própria do ser humano”, segundo a posição de Bru & Not (cit. por Costa, 1992, p.16) quando afirmam:

“O comportamento de projecto é específico do ser humano. Por razões que lhe são próprias, pois dependem da idade, a criança, o adolescente e o adulto são seres em projecto e de projectos.

Portanto, é normal que a pedagogia faça eco desta característica dos indivíduos de que se ocupa.”

Ainda, segundo estes autores, a pedagogia do projecto não se limita ao campo metodológico, mas associa-se a uma dinâmica mais ampla que procura a “descentralização, valoriza a autonomia, propõe a democratização da gestão da escola, a abertura desta comunidade, o trabalho em equipa, admite princípios das sociedades pluriculturais e defende a ajuda aos desfavorecidos” (Bru & Not, 1990, cit. por Costa, p. 18).

Por sua vez, Costa & Curado (1995, p. 13) acreditam que a “ambiguidade legal e a fluidez teórica” à volta do conceito de Projecto Educativo proporciona “uma diversidade de concepções e de práticas sobre o mesmo”. Essas concepções baseiam em aspectos conceptuais “implícitos sobre a escola e a educação que, por sua vez, vão condicionar e definir as atitudes e as práticas dos actores educativos” (Ibidem).

A concepção de Projecto Educativo como instrumento para a resolução de problemas pedagógicos. Muitos textos analisados evidenciam que o papel do projecto educativo é promover o sucesso escolar. Para muitas destas instituições, o projecto educativo de escola tem a finalidade de rentabilizar e valorizar as aprendizagens.

Com efeito, quando no início do ano se observa a escola e se definem orientações e finalidades, a possibilidade de diversificar as aprendizagens é maior. “O desenvolvimento dos alunos será sempre mais global num contexto escolar com um

projecto, que não se restringe às tradicionais actividades de aquisição de conhecimentos” (Costa & Curado, 1995, pp. 41-42).

Por outro lado, o projecto educativo pode constituir um “elemento motivador e agregador de todos os actores educativos, mobilizando energias e empenhamentos, na medida em que possibilitam, também, a concretização de projectos que os docentes e outros actores educativos consideram essenciais” (Ibidem)

Esta concepção, segundo as autoras, é a mais valorizada, embora estejam presentes outras concepções como de escola participada, escola em autonomia ou escola promotora de valores. É como se as escolas sentissem que os seus problemas e as suas dificuldades poderiam ser ultrapassadas quando se tornam mais abertas e deixam as concepções de espaço fechado e limitado a actividades tradicionais.

Assim, o Projecto Educativo deve envolver um conjunto de actores, contribuindo “para identificar estas potencialidades e limites que se colocam à acção da escola e à intervenção da comunidade educativa” (Madeira, 1995, p. 31). Logo, a negociação entre os diversos parceiros da comunidade educativa é crucial para que exista um “compromisso conjuntural sobre os princípios que vão orientar a política da escola” (Macedo, 1995, p. 135).

A aproximação entre a escola e a comunidade pode contribuir para a resolução dos problemas. Pois, cria-se um equilíbrio a partir de consensos, quer em projectos inovadores ou na correcção de anomalias nos já existentes. Além de tudo, permite valorizar a imagem dos professores e da escola.

Em suma, o Projecto Educativo é um instrumento privilegiado de mobilização em função de objectivos comuns à Comunidade Educativa, sendo uma estratégia essencial para a concretização da autonomia pedagógica da escola e da inovação. Todavia, fica a dúvida de como se pode concretizar um Projecto Educativo numa escola inteiramente dirigida do exterior como é, ainda, na prática a situação da escola portuguesa.

2.1. Projecto Educativo e Autonomia: uma relação de interdependência

A problemática da autonomia “surge naturalmente associado ao Projecto Educativo e entre ambos estabelece-se uma relação interdependente: O Projecto Educativo é a expressão da autonomia da Escola mas esta só existe porque é construído através do próprio projecto, donde o Projecto Educativo é simultaneamente um processo e um produto.” (Vasconceles, 1999, p. 20). Esta reflexão serve de paradigma ao discurso que se institucionalizou sobre a autonomia e o Projecto Educativo.

O Decreto-Lei 43/89 de 3 de Fevereiro, afirma que a autonomia da escola “concretiza-se na elaboração de um projecto educativo próprio, constituído e executado de forma participada, dentro de princípios de responsabilização dos vários intervenientes na vida escolar e de adequação a características e recursos da escola e às solicitações e apoios da comunidade em que se insere” (Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro).

O Projecto Educativo, especificamente, não poderia ter sentido numa administração pública centralizada, como o que existia até à publicação do referido Decreto-Lei. Só fará sentido numa administração pública centralizada, como a que existia até à publicação da referida lei. Só fará sentido numa escola-comunidade educativa, numa escola com autonomia pedagógica e administrativa.

Autonomia que não era restrita à comunidade docente mas alargada a toda a comunidade educativa (Formosinho, 1991).

O Projecto Educativo é entendido como um instrumento organizacional, resultado de uma vontade colectiva e que é a expressão da autonomia da escola como comunidade alargada. “É um instrumento ao serviço da nova escola” (Ibidem).

A escola tem agora toda a possibilidade, dever e direito legal de se abrir à comunidade, procurar responder às suas necessidades, recorrer a ela para requisitar e exigir a sua colaboração, na procura das melhores soluções para um problema que importa resolver, dando cumprimento aos objectivos manifestados ou delineados pela mesma comunidade.

Assim pensa Vasconcelos (1999) que admite que o Projecto Educativo valoriza a escola e as suas relações como meio para que se possa criar uma verdadeira comunidade educativa, sendo o Projecto Educativo de Escola o instrumento que caracteriza a autonomia do estabelecimento de ensino.

Nesta mesma linha de abordagem Brito (1998, p. 22) salienta a importância deste documento ao estabelecer as linhas gerais de orientação pedagógica da escola, pois, segundo o autor “o envolvimento dos outros não poderá obter-se apenas, dando a conhecer as questões, mas levando-os a reflectir e a participar activamente.”

O Projecto Educativo é a expressão da identidade da escola, documento que a identifica, distingue e singulariza, gozando de autonomia e beneficiando da comunidade educativa dado que, como escreve Barroso (1992, p. 51) “é o projecto que define a autonomia real da escola, e não a autonomia que pré-existe ao projecto.”

Na perspectiva de que as escolas são organizações com características próprias, distintas umas das outras, compreendem potencialidades e capacidades de desenvolvimento da própria autonomia. Ao assumir a sua própria especificidade com um trabalho educativo eficaz e coerente obriga a administração central reconhecê-la.

Assim, permite que, realmente, haja uma política de descentralização pedagógica, administrativa e financeira. Então, a autonomia da escola, por definição, é uma política original e diferente que se expressa através do projecto educativo. “O PROJECTO, com a definição de objectivos e a gestão de dependências expressa a construção de autonomia” (Idem, p. 87).

3. Princípios de Autonomia no Ordenamento Jurídico do Sistema Educativo

Até ao 25 de Abril de 1974, a lei existente não possibilitava qualquer nível de autonomia nas escolas.

A comunidade escolar restrita (órgãos directivos, docentes, alunos e funcionários) dava cumprimento rigoroso às leis e decretos superiormente emanados e impostos sem possibilidade de os discutir ou neles intervir.

A revolução de Abril de 1974 foi, como referimos, um marco histórico importante e a partir dela a autonomia foi-se construindo e alargando.

Efectivamente foi a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, de 14 de Outubro) que veio permitir a descentralização do ensino, dando à escola uma maior autonomia e, correspondentemente, a capacidade de interferir na e com a comunidade.

É a partir da aprovação desta lei que se destacam: a transferência de competências para as autarquias no domínio da acção social escolar, transporte escolar e investimentos públicos na educação pré-escolar e ensino básico; medidas de desconcentração territorial e funcional de administração central do Ministério da Educação que conduziram à criação das direcções regional; o ordenamento jurídico da direcção e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e de ensino básico e secundário, como tentativa de integrar, na administração da escola a participação de elementos da comunidade local, ao lado de representantes de docentes, funcionários não docentes e alunos; a criação dos agrupamentos de escolas; a introdução experimental da gestão flexível dos currículos, visando permitir a adopção, pelos professores de um currículo nacional nuclear à especificidade das escolas e dos seus contextos locais; regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar, dos ensinos básico e secundário, bem como dos respectivos agrupamentos de acordo com o Decreto-Lei nº115/A/98, de 4 de Maio, com as alterações introduzidas pela Lei nº29/99, de 22 de Abril e reforçada pelo Decreto Regulamentar nº 12/2000, de 29 de Agosto, o qual “define as condições

necessárias à constituição e à instalação dos agrupamentos de escolas do ensino básico”.

Este novo regime consagra o princípio da autonomia das escolas, nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, variável de acordo com o Projecto Educativo e as condições específicas de cada escola, cujo âmbito, conteúdo e meios são formalizados através de um “contrato de autonomia” celebrado entre a escola e a Direcção Regional de Educação respectiva.

Segundo o Decreto-Lei nº 115/A/98, de 4 de Maio, o Projecto Educativo é o documento que consagra a orientação educativa da escola, no qual se explicitam os valores, os princípios, as metas e as estratégias segundo as quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa; a autonomia da escola desenvolve-se e aprofunda-se com base na iniciativa desta e segundo um processo passado em que lhe são conferidos níveis de competência e de responsabilidade acrescidos, de acordo com a capacidade demonstrada para assegurar o respectivo exercício; o contrato de autonomia é o acordo celebrado entre a escola e o Ministério da Educação, a administração municipal e, eventualmente, outros parceiros locais, através do qual se definem objectivos e se fixam as condições que viabilizam o desenvolvimento do Projecto Educativo; o desenvolvimento da autonomia processa-se em duas fases, caracterizando-se estas pela atribuição de competências em domínios diversificados, e a um alargamento dos meios disponíveis da comunidade.

Alarga-se assim, o âmbito de actuação das escolas nos planos cultural, pedagógico, administrativo e financeiro, aumentando, a operacionalização da educação segundo Carvalho (1992, p.9), “numa aliança entre o objectivismo científico e os desejos de rentabilização dos instrumentos num sector que, cada vez mais, é olhado numa perspectiva que é a da ciência política e também a da ciência económica”.

Nesta perspectiva, a construção da autonomia de uma escola, integrada numa política de descentralização, será desenvolvida a partir das suas potencialidades, do gerir dos seus recursos, com o devido apoio e reconhecimento da administração central. A este propósito, Macedo (1995) salienta que a escola expressa, através do seu Projecto Educativo, a política de actuação que a distingue e a especifica.

Quando a escola se conhece e se organiza com o objectivo de resolver os seus problemas e identificar novas metas a atingir, podemos considerar que está a tornar-se autónoma. Se considerarmos que este processo implica a concepção, elaboração e desenvolvimento do Projecto Educativo de Escola, podemos então afirmar que a autonomia da escola se constrói a partir da primeira fase de concepção desse seu projecto, concordando com Canário (1992, p. 12) quando este considera o Projecto

Educativo de Escola como “um instrumento, por excelência da construção da autonomia do estabelecimento de ensino”.

As novas funções da escola operam numa lógica de transformação, adequando os seus objectivos aos requisitos da comunidade em que se insere. É pois imprescindível a delimitação do seu âmbito de acção, atribuindo-lhe capacidade de decisão, o que se pode concretizar através da elaboração do seu Projecto Educativo, essencial na construção da sua própria identidade.

4. Autonomia dos Professores

No estudo que estamos a realizar interessa-nos, fundamentalmente, o tratamento da autonomia no contexto da Escola e, mais concretamente, a autonomia profissional no campo do processo avaliativo dos alunos.

Como verificámos anteriormente, a autonomia é a possibilidade dos actores do Processo Educativo decidirem e colocarem em prática alternativas que considerem mais adequadas para uma escola capaz de atingir os seus objectivos. Qualquer actor (individual ou colectivo), no interior duma organização, “dispõe de poder sobre o sistema de que faz parte na medida em que possui uma margem de liberdade”, permitindo alterar situações. Embora “a existência de regras de jogo inerentes à organização e ao sistema mais vasto (Sistema Educativo) possam representar fronteiras ou obstáculos à acção, o aproveitamento das margens de liberdade, pode ser um recurso vital para a dinâmica das escolas” (Macedo, 1995, p. 49).

A partir de um programa e a um plano de estudos o professor sabe o que deve ensinar e qual a ordem a seguir. No entanto, não menciona que aprendizagens a privilegiar nos alunos, “em vista de que objectivos em termos de saberes, saber-fazer, domínio de técnicas, de métodos, de códigos, de aquisição de esquemas de pensamento”. Cada professor tem a autonomia de “traduzir o programa em normas de avaliação” que possibilitam saber se os alunos aprenderam ou não determinados conteúdos programáticos. (Perrenoud, 1986, p. 56).

Os professores devem desenvolver um conjunto de conhecimentos, atitudes e comportamentos adequados a cada momento do processo de ensino-aprendizagem para que este seja o mais eficaz e eficiente possível. Pois o papel do professor no sentido pedagógico “é o de gerir as situações educativas, definindo objectivos, planificando, avaliando actividades, administrando recursos e desenvolvendo projectos”. Deste modo, o professor “gere e cria as condições necessárias para que os alunos aprendam”. (Leite, 1999, p. 32).

Já Alonso (1987, p.51) refere que “o conceito de formação profissional dos professores tem aspectos comuns com outros ramos profissionais (em especial com aqueles que privilegiam uma relação centrada nos outros, por exemplo, a medicina) e aspectos diferenciais que derivam, por um lado da natureza específica do «objecto» sobre o qual actuam os profissionais da educação”. Portanto, a autonomia profissional é um dos quatro critérios que este autor utiliza para caracterizar o profissionalismo da profissão docente, definindo-a como “a capacidade para tomar e pôr em prática decisões responsáveis, o que implica a liberdade para escolher de forma criteriosa e fundamentada entre as alternativas possíveis numa determinada situação” (Ibidem).

Os professores não são os autores dos currículos nem dos programas das diversas disciplinas. Contudo compete-lhes adoptar metodologias e definir estratégias para a circunstancia real dos alunos em geral e de cada aluno em particular, para que o processo ensino-aprendizagem esteja adequado às capacidades, destrezas, comportamentos e valores de cada aluno. Então, a autonomia permite ter a possibilidade de ser criativo, de decidir de forma responsável, ser capaz de tomar iniciativas e aprender a fazer escolhas que melhor se adequam à aprendizagem do aluno. Pois se quer ajudar o aluno a “realizar-se em todas as suas potencialidades, é necessário planificar e modificar os métodos de instrução segundo a necessidade de adaptação a cada caso individual” (Nelson, 1976, p. 9).

Os planos curriculares do ensino secundário estão definidos pelo poder central, havendo directrizes delineadas e, pormenorizadas sobre o cumprimento dos programas de cada disciplina. Estas mesmas directrizes definem a sequência que se deve ter em conta, bem como orientam sobre o número de unidades lectivas que devem ser ocupadas com cada um dos conteúdos programáticos.

A Lei de Bases do Sistema Educativo deixa à escola alguma margem de liberdade curricular. No entanto, na prática o único espaço em que é deixada à escola alguma margem de liberdade é no da concretização da Área-Escola. No que se refere à autonomia pedagógica, o Projecto Educativo de cada escola é o elemento principal para que esta possa decidir da acção educativa a desenvolver.

Um dos papéis que o professor, no exercício da sua actividade profissional é designado a desempenhar, é o de avaliar o rendimento escolar dos alunos. Os autores Crozier e Friedberg assumem que “mesmo em situações mais extremas, o homem tem sempre um mínimo de liberdade para «vencer o sistema»” (Crozier & Friedberg, 1977, p. 42). Esta “mínima” liberdade é sem dúvida utilizada pelos professores no processo de avaliação dos alunos, apesar de todos os dispositivos legais que a regulamentam.

O Despacho Normativo n.º 338/93 refere que “a avaliação dos alunos é da responsabilidade dos professores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, pressupondo a realização de um trabalho conjunto dos professores e a colaboração dos alunos e dos encarregados de educação”. Podem, ainda, ser chamados a intervir no processo de avaliação os seguintes serviços:

- a) Serviços de Psicologia e Orientação;
- b) Serviços de Educação especial;
- c) Serviços ou entidades cuja contribuição o conselho pedagógico considere conveniente;
- d) Serviços centrais do Ministério da Educação. (Despacho Normativo n.º 338/93).

Perante esse Despacho Normativo existem as seguintes modalidades de avaliação: avaliação formativa, sumativa e aferida. Relativamente à avaliação formativa, a responsabilidade é dos professores, em articulação com os órgãos de orientação e de apoio educativos e que sempre que se mostre adequado devem ser chamados a colaborar na avaliação os alunos e os encarregados de educação.

A avaliação sumativa enquadra duas formas – avaliação sumativa interna e externa. A avaliação sumativa interna é da responsabilidade conjunta dos professores que integram o Conselho de Turma, que detêm a responsabilidade de transição ou retenção de cada aluno, depois de cumpridos os requisitos instituídos para o cálculo da classificação a atribuir na avaliação interna anula da disciplina. A avaliação sumativa externa é concretizada por um exame no final do nível respectivo de ensino. Este exame é da responsabilidade do Ministério da Educação.

Por último a avaliação aferida é da responsabilidade dos serviços competentes do Ministério da Educação ou do Conselho Pedagógico que visam o controlo da qualidade do Sistema Educativo.

III – A Importância da Avaliação na Escola como Instituição

1. Conceito de Avaliação

Avaliar vem do latim *a + valere*, que significa atribuir valor e mérito ao objecto em estudo. Portanto, avaliar é atribuir um juízo de valor sobre a propriedade de um processo para a aferição da qualidade do seu resultado, porém, a compreensão do processo de avaliação do processo ensino/aprendizagem tem sido pautada pela mensuração, isto é, associa-se o acto de avaliar ao de “medir” os conhecimentos adquiridos pelos alunos.

A avaliação tem sido estudada desde o início do sec. XX. Porém, segundo Caro (cit. por Goldberg & Souza, 1982), é desde 1897 que existem registos dos relatos de J. M. Rice sobre uma pesquisa avaliativa utilizada para estabelecer a relação entre o tempo de treino e o rendimento em ortografia, revelando que uma grande ênfase em exercícios não levava necessariamente a um melhor rendimento. As duas primeiras décadas deste século, de acordo com Borba & Ferri (1997), marcadas pelo desenvolvimento de testes padronizados para medir as habilitações e aptidões dos alunos e influenciados, principalmente nos EUA, pelos estudos de Robert Thorndike.

Em 1930 Tyler, considerado o pai da avaliação no sentido actual do termo, realizou o famoso estudo intitulado “Eight-year Study” que lhe permitiu depois difundir a sua concepção de avaliação, com a publicação desse estudo em 1942. O método dele baseava-se em determinar o grau de êxito comparando os objectivos com os resultados obtidos, isto é, propunha a especificação clara dos objectivos, de modo a que se pudesse comprovar se os seus novos currículos tinham produzido, ou não, as mudanças desejadas, nos alunos (Zlanco, Felip, 1996).

Após a Segunda Guerra Mundial, a literatura sobre avaliação foi produzida em grande quantidade e utilizavam-se abusivamente testes e provas. Sob a influencia de movimentos educativos inovadores, a avaliação era “mal vista” nos círculos educativos progressistas (Stufflebeam & Shinkfield, 1987.)

Neste período do pós-guerra o panorama social reflectiu-se também na avaliação educacional. Esta falta de objectivos provocou o atraso na evolução dos aspectos técnicos da avaliação (Ibidem). Seguiu-se uma etapa (1958-1972) também

conhecida por era do realismo que foi a época da pujança, dos autores considerados hoje clássicos na Teoria da Avaliação como Tyler, Cronbach, Scriuen, entre outros.

A partir de 1973 o campo da avaliação começou a cristalizar e a emergir como uma profissão diferenciada.

Em 1975, formou-se um comité que lançou um projecto para o desenvolvimento de normas para a avaliação educativa em geral, designado por Joint Committee Standards for Educational Evaluation. Os seus critérios assentam em quatro grandes princípios: utilidade, viabilidade, ética e exactidão, para julgar as avaliações dos materiais, programas, projectos educativos e pessoal docente, pois cada vez mais os especialistas consideram a meta-avaliação como um meio necessário para assegurar e comprovar a qualidade das avaliações (Stufflebeam; Shinkfield, 1987).

A partir dos anos 90, algumas características políticas, sociais e económicas foram determinantes, tais como a necessidade de optimização dos recursos disponíveis e o aumento da pressão da avaliação, no sentido de determinar o grau de eficácia e de eficiência relativamente aos programas ou às organizações. (Ventura, 2001).

Actualmente, vivemos num mundo globalizado, pelo que a avaliação é caracterizada numa tripla dimensão: indígena, global e transnacional. Indígena porque os avaliadores nos vários países do mundo estão a desenvolver os suas próprias infra-estruturas para escolherem as abordagens teóricas e metodológicas que preferem. Global porque os desenvolvimentos numa parte do globo frequentemente afectam pessoas, organizações, instituições e programas em todo o mundo. Transnacional porque os problemas e os programas avaliados hoje, frequentemente ultrapassam as fronteiras de um país, continente ou hemisfério (Ibidem).

A avaliação da aprendizagem tem os seus princípios e características no campo da Psicologia. A avaliação é uma operação descritiva e informativa nos meios que emprega, formativa na intenção que lhe preside e independente face à classificação. De âmbito mais vasto e conteúdo mais rico, a avaliação constitui uma operação indispensável a qualquer sistema educativo.

Quando falamos de avaliação, falamos de um processo extremamente complexo: afinal a partir de que critérios poderemos avaliar se um conhecimento é válido, ou ainda se é importante, ou se alguém se apropriou de um determinado conceito?

Cabral (2003) refere a avaliação como uma necessidade e, por isso mesmo, uma realidade omnipresente no dia-a-dia daqueles que, em circunstâncias diversas, assumem papéis e responsabilidades que são inerentes à própria condição de seres humanos que interagem em projectos e programas de índole sociocultural.

A sua importância é mesmo reforçada se a assumirmos como uma «metodologia de investigação», no sentido de criar um «instrumento» ao serviço da construção de um novo conhecimento.

Muitas vezes, a nível escolar, ao pensarmos em avaliação reduzimo-la erradamente à avaliação dos alunos. Esquecemo-nos, então, de que somos permanentemente sujeitos a processos de auto e heteroavaliação. Neste contexto a avaliação visa a melhoria e regulação progressiva dos processos de ensino e aprendizagem globais, ela deve incidir sobre os conhecimentos, competências, atitudes, valores e temas transversais ao *currículum*. Surge, assim, como um processo simultaneamente regulador das práticas educativas e certificador dos saberes adquiridos, permitindo ajudar o professor a descobrir o que é que os alunos estão a aprender e como é que eles o fazem: não é um fim do ensino mas, tão-só, um meio.

Nesta perspectiva, a avaliação é um conjunto de atitudes que permitem valorizar as potencialidades de cada um e deve servir para guiar o Homem nas suas aprendizagens, ou seja, deverá ser um enriquecimento sistematicamente orientado.

2. Metodologias de Avaliação

O Decreto-Lei n.º 74/2004 de 26 de Março, regulador das aprendizagens do ensino secundário indica, nos seus artigos 10º e 12º como conceito e consequências da avaliação, o seguinte:

« Artigo 10.º

Avaliação das aprendizagens:

- 1 - A avaliação consiste no processo regulador das aprendizagens, orientador do percurso escolar e certificador das diversas aquisições realizadas pelos alunos.
- 2 - A avaliação tem por objecto a aferição de conhecimentos, competências e capacidades dos alunos e a verificação do grau de cumprimento dos objectivos globalmente fixados para o nível secundário de educação, bem como para os cursos e disciplinas nele integrados.
- 3 - O regime de avaliação é regulado em diploma próprio, em função da natureza dos cursos de nível secundário de educação.»

« Artigo 12.º

Efeitos da avaliação:

- 1 - A avaliação formativa determina a adopção de medidas de diferenciação pedagógica adequadas às características dos alunos e às aprendizagens a desenvolver.
- 2 - A avaliação sumativa conduz à tomada de decisão, no âmbito da classificação e da aprovação em cada disciplina, área não disciplinar e módulos, quanto à progressão nas disciplinas não terminais, à transição para o ano de escolaridade subsequente, à conclusão do nível secundário de educação e à admissão de matrícula.»

Daqui se conclui que a avaliação é o guia orientador do processo de ensino-aprendizagem e o seu objectivo é, não só o produto, mas, sobretudo, o processo e aprendizagem de cada aluno cujas finalidades principais são: informativa, valorativa e interventiva.

Para Duarte (2002, p.87) a avaliação é provavelmente a influência contextual mais decisiva nas abordagens à aprendizagem. Com efeito, é a avaliação que determina as classificações, constituindo assim a «última palavra» no que diz respeito à comunicação, para os estudantes, dos objectivos educacionais. A avaliação tal como é concebida e vivenciada na maioria das escolas, tem-se constituído como o principal mecanismo de sustentação da lógica de organização do trabalho escolar e, portanto, legitimador do fracasso, ocupando mesmo o papel central nas relações que se estabelecem entre si, os profissionais da educação, alunos e pais.

Oliveira (2003) entende que as avaliações devem representar aqueles instrumentos imprescindíveis à verificação das aprendizagens efectivamente realizadas pelos alunos, ao mesmo tempo que fornecem fortes indicadores ao trabalho docente, direccionando o esforço empreendido no processo de ensino e aprendizagem de forma a contemplar uma abordagem pedagógica e o mais pertinente método didáctico adequado à disciplina e às condições individuais do aluno.

Ao partirmos do princípio elementar de que a avaliação deve estar sempre ao serviço não só do avaliador como do sujeito que é avaliado, e ao aceitarmos a sua natureza «globalizante e integrante», é pressuposto que se esgotem todas as possibilidades metodológicas na recolha e valoração das informações que servirão para fundamentar o acto avaliativo.

Assim, é recomendável, na perspectiva de Cabral (2003), recorrer a metodologias diversificadas que se complementam e ajudam a atingir a verdadeira natureza da avaliação. É, portanto, fundamental que não esqueçamos três princípios que se entrecruzam e se completam:

- O princípio da relação processo/produto;
- O princípio da importância dos pensamentos, crenças e atitudes dos professores e dos alunos;
- O princípio das influências do contexto.

O primeiro princípio não considera a imprevisibilidade, a ambiguidade e a subjectividade dos propósitos de partida, que o segundo princípio privilegia. O terceiro princípio exige uma observação cuidadosa e sistemática para conseguir informações relevantes e poder actuar adequadamente sobre os constrangimentos e variáveis estranhos capazes de interferir no processo.

3. Técnicas e Instrumentos de Avaliação

Eis-nos chegados ao maior problema: os instrumentos de avaliação existentes serão fiáveis e válidos? A sua escolha e utilização apoiar-se-ão em fundamentos teórico-científicos sólidos?

Não é fácil responder cabalmente a estas questões, ainda mais se pensarmos que alguns investigadores advogam a ideia que as técnicas e instrumentos de avaliação podem ser responsáveis pelo fracasso escolar dos alunos.

No entanto, é preciso decidir com que técnicas e instrumentos se fará a recolha, o registo e a medição das informações, na certeza de que serão fundamentais para ajudarmos os nossos alunos a evoluir progressivamente no sentido da hetero e auto-aprendizagem.

Segundo Cabral (2003) os testes escritos e orais são instrumentos sobejamente conhecidos e servem, assim, as técnicas convencionais. Dão-nos uma avaliação objectiva, dão-nos uma imagem do produto final. Não são, no entanto, o instrumento privilegiado da avaliação dos alunos; visam, antes, complementar e suplementar os métodos informais de obtenção de informação e devem apresentar as mesmas questões a todos os alunos, com o mesmo formato e as mesmas instruções e nas mesmas condições.

Concluimos, assim, que os testes são importantes mas não são fundamentais e não podem ser o único meio de proceder à avaliação da aprendizagem. Eles são apenas um dos muitos instrumentos que o professor tem ao seu alcance. Outros existem, menos convencionais, mas mais eficazes na observação do que é mais importante: o processo de ensino-aprendizagem.

Quando um professor se depara pela primeira vez com uma turma, precisa, rapidamente compreender o tipo de alunos que tem e de descobrir o estado de desenvolvimento em que eles se encontram; ao mesmo tempo, é fundamental conhecer as suas características, os seus interesses, as suas principais dificuldades – aqui cabe a «avaliação diagnóstica». Esta pode tomar a forma de inquérito ou questionário e visa avaliar aspectos intelectuais, cognitivos ou sócioafectivos. Feito este diagnóstico a partilha e reflexão com os alunos é fundamental para se dar início às actividades de aprendizagem, sempre orientadas pela avaliação formativa, ou seja, por uma permanente e muito atenta observação directa de tudo o que se passa na aula e até fora dela, através de grelhas de observação.

Cabral, (Idem, p. 7) acredita que “A observação directa detectará os pequenos êxitos e os insucessos que será importante e urgente remediar”.

Nesta área de avaliação de competências, os ventos da reforma trazem o Portefólio até à sala de aula. A sua popularidade, segundo Bernardes & Miranda (2003), justifica-se pela necessidade permanente de os professores encontrarem instrumentos de regulação e de avaliação ligados às novas práticas pedagógicas e às novas abordagens em educação.

O Portefólio é, no entender dos mais conceituados pedagogos, um dos utensílios a privilegiar no processo formativo. Destaca-se pelo facto de ser a metodologia que mais eficazmente implica o aluno e o professor em formação inicial no desenvolvimento de responsabilidades face à sua formação e avaliação de aprendizagens/competências, bem como na apropriação de crenças e valores fundamentais ao crescimento enquanto ser humano e profissional responsável.

O termo Portefólio geralmente usado na vida corrente para designar um álbum de que um artista se serve para coleccionar os seus melhores trabalhos, quando utilizado em Educação adquire uma outra dimensão.

O que é um Portefólio?

Importa sublinhar, antes de mais, que um Portefólio não é um mero repositório de trabalhos organizados numa pasta de arquivo ou numa caixa.

O Portefólio é uma colecção organizada e devidamente planeada de trabalhos produzidos por um aluno, ao longo de um período de tempo, de forma a poder proporcionar uma visão tão alargada e pormenorizada quanto possível das diferentes componentes do seu desenvolvimento.

Na medida em que o Portefólio é um instrumento de avaliação, pode dizer-se que se trata de um conjunto de elementos, acompanhados de indicações e de comentários estruturados, escolhidos pelo aluno ou pelo professor, com a finalidade de demonstrar o desenvolvimento das competências dos alunos.

O Portefólio em educação serve: como se viu, para arquivar as produções do aluno com o objectivo de representar o desenvolvimento das suas competências. Ou seja, este instrumento permite ao aluno identificar os elementos significativos relativamente à progressão das suas aprendizagens. Desta forma, este instrumento pode ser entendido como o reflexo do percurso do aluno, ao mesmo tempo que permite ao professor ajustar as suas intervenções de forma adequada. Nesta medida ele torna-se um instrumento quase indispensável à prática educativa.

Conteúdo do Portefólio

“... nele podemos encontrar: relatórios, composições, análises de visitas de estudo, reflexões sobre um filme educativo, testes, trabalhos individuais ou de grupo, desenhos, resolução de

exercícios ou problemas – e registos vários em vídeo, cassetes, CDs ...” (Cabral, 2003, p. 10)

Num Portefólio inserem-se todo o tipo de instrumentos de observação e de avaliação das aprendizagens, assim como trabalhos e projectos que testemunhem os processos de aprendizagem e de aquisição de competências. Desta forma, não devem ser inseridos no Potefólio apenas as produções finais realizadas pelo aluno, mas em vez disso, o caminho percorrido pelo aluno e que testemunha as etapas do processo. Não negligenciando os instrumentos de reflexão e de consciencialização do aluno face ao seu próprio percurso pessoal e escolar.

Em suma, importa que as evidências colocadas no Potefólio sejam coerentes com o objectivo desse mesmo Portefólio. Se o grande objectivo é representar a evolução do aluno num dado período de tempo, será fundamental que os elementos constitutivos sejam todos da mesma natureza, afim de possibilitarem a comparação. Assim sendo, o Portefólio será sempre um instrumento em desenvolvimento constante que merece uma atenção particular dos professores. Aqui ficaram apenas algumas das pistas de reflexão que quisemos salientar para a construção deste inovador utensílio de avaliação.

Qual o contributo do Portefólio para as práticas avaliativas?

Insistimos uma vez mais nos dois objectivos essenciais do Portefólio. A primeira meta é levar o aluno a entrar no processo de aprendizagem, a dar um sentido à avaliação, a objectivar as suas aprendizagens. O segundo objectivo é tão importante quanto o primeiro: poder avaliar e gerir a complexidade de uma competência.

O Portefólio fornece pistas de avaliação em situações complexas de aprendizagem, o que faz dele uma pertinente ferramenta para gerir a progressão de uma dada competência.

O Portefólio permite gerir a complexidade das situações de aprendizagem e avaliação e perspectivar as evoluções efectuadas no tempo. Por conseguinte, torna-se possível clarificar os indícios de progressão de uma competência de aprendizagem ao longo do tempo.

Onde se situa a diferença entre o Portefólio e o registo de avaliação?

Consideramos que o Portefólio permite refinar e validar a informação durante um período de recolha de dados de aprendizagem. Acreditamos que o Portefólio constitui uma incontornável ferramenta de desmistificação da avaliação, tanto para o aluno como para o professor e pais. Os alunos realizam as aprendizagens e podem testemunhar graças aos registos do Portefólio. Os professores deixam de encarar a situação de avaliar de uma forma solitária. Os encarregados de educação deixam de

ter as surpresas no fim do período, porque acompanham o progresso dos seus educandos (Bernardes & Miranda, 2003, pp. 1-3).

4. Critérios de avaliação

A avaliação é parte integrante do processo ensino/aprendizagem e ganhou na actualidade espaço muito amplo nos processos de ensino. Requer preparo técnico e grande capacidade de observação dos profissionais envolvidos. Segundo Perrenoud (1999), a avaliação da aprendizagem, no novo paradigma, é um processo mediador na construção do currículo e encontra-se intimamente relacionada à gestão da aprendizagem dos alunos. Na avaliação da aprendizagem o professor não deve permitir que os resultados das provas periódicas, geralmente de carácter classificatório, sejam supervalorizados em detrimento das suas observações diárias, de carácter diagnóstico. O professor, que trabalha numa dinâmica interactiva, tem noção, ao longo do ano, da participação e produtividade de cada aluno. É preciso deixar claro que a prova é somente uma formalidade do sistema escolar. Como, em geral, a avaliação formal é datada e obrigatória, deve-se ter inúmeros cuidados na sua elaboração e aplicação.

Não nos esqueçamos que a avaliação implica uma recolha de informação sobre o aspecto que se pretende avaliar e julgar a dita informação em função dos critérios estabelecidos a esse respeito. Se a informação colhida não é pertinente ou tem falta de objectividade, as conclusões podem ser consideradas como não fundamentadas. Se os critérios de avaliação não estão claros, os juízos do avaliador podem ser considerados gratuitos. Estes dois aspectos constituem a chave dos problemas teóricos e metodológicos que encerra todo o processo de avaliação.

Os critérios de avaliação, de acordo com a legislação vigente (D.L., n.º 74/2004), realçam um referente obrigatório para a avaliação formativa, uma vez que é esta que fornece os dados que permitem proceder a uma avaliação sumativa.

Para Cabral (2003) os professores da escola ao definirem os critérios gerais de avaliação devem, assim, responder à pergunta: *o que se avalia?* Para o fazer, terão de analisar as competências gerais e específicas definidas, bem como as intenções expressas no Projecto Educativo. Depois, deverão enunciar, negociar e definir parâmetros de referência considerados importantes para balizar a avaliação dos alunos. Por fim, é necessário sistematizá-los e definir formas de divulgação/negociação com os alunos e com os Encarregados de Educação.

O exemplo que se segue demonstra uma possível resposta de parâmetros a ter em conta na criação de situações de aprendizagem e conseqüentemente na avaliação:

No plano das atitudes

- Autonomia.
- Sentido de responsabilidade.
- Interesse/empenhamento
 - sentido/disponibilidade à aprendizagem;
 - esforço desenvolvido na realização das tarefas escolares;
 - auto-avaliação

Relacionamento interpessoal

- sentido de cooperação e ajuda;
- respeito pelos outros;
- respeito por normas de convivência e de trabalho.

No plano dos conhecimentos e procedimentos

- Conhecimento dos factos, conceitos, princípios e procedimentos.
- Compreensão de conteúdos e/ou fenómenos quer estejam apresentados sob as formas verbal, figurativa ou simbólica.
- Pesquisa e utilização de diversas fontes de informação.
- Adopção de estratégias diversificadas na resolução de problemas.
- Domínio de método/estratégias/técnicas de trabalho.

Ao mesmo tempo, também podem ser definidos perfis de alunos que concretizem diferentes níveis de critérios de avaliação.

Numa segunda fase, estes critérios ajudarão os professores a responder à pergunta: *como se avalia?*

O processo de conquista do conhecimento pelo aluno ainda não está reflectido na avaliação. Para Wachowicz & Romanowski (2002), embora historicamente a questão tenha evoluído muito, pois trabalha a realidade, a prática mais comum na maioria das instituições de ensino ainda é um registo em forma de nota, procedimento este que não tem as condições necessárias para revelar o processo de aprendizagem, tratando-se apenas de uma contabilização dos resultados.

Quando se regista, em forma de nota, o resultado obtido pelo aluno, fragmenta-se o processo de avaliação e introduz-se uma burocratização que leva à perda do sentido do processo e da dinâmica da aprendizagem.

Se a avaliação tem sido reconhecida como uma função directiva, ou seja, tem a capacidade de estabelecer a direcção do processo de aprendizagem, oriunda esta capacidade da sua característica pragmática, a fragmentação e a burocratização acima mencionadas levam à perda da dinâmica do processo.

Os dados registados são formais e não representam a realidade da aprendizagem, embora apresentem consequências importantes para a vida pessoal dos alunos, para a organização da instituição escolar e para a profissionalização do professor.

Uma descrição da avaliação e da aprendizagem poderia revelar todos os factos que acontecem na sala de aula. Se fosse instituída, a descrição (e não a prescrição) seria uma fonte de dados da realidade, desde que não houvesse uma vinculação prescrita aos resultados. A isenção advinda da necessidade de analisar a aprendizagem (e não julgá-la) levaria o professor e os alunos a constatarem o que realmente ocorreu durante o processo: se o professor e os alunos tivessem espaço para revelar os factos tais como eles realmente ocorreram, a avaliação seria real, principalmente discutida colectivamente. No entanto, a prática das instituições não encontrou uma forma de agir que tornasse possível essa isenção: as prescrições suplantam as descrições e os pré-julgamentos impedem as observações. A consequência mais grave é que essa arrogância não permite o aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem. E este é o grande dilema da avaliação da aprendizagem.

O entendimento da avaliação, como sendo a medida dos ganhos da aprendizagem pelo aluno, tem sofrido denúncias há décadas, desde que as teorias da educação escolar recolocaram a questão no âmbito da cognição. Pretende-se uma mudança da avaliação de resultados para uma avaliação de processo, indicando a possibilidade de realizar-se na prática pela descrição e não pela prescrição da aprendizagem.

5. Modelo Tradicional de Avaliação versus modelo mais Adequado

Gadotti (1990) diz que a avaliação é essencial à educação, inerente e indissociável enquanto concebida como problemática e reflexão, sobre a acção educativa.

Entende-se que a avaliação não pode morrer. Ela faz-se necessária para que possamos reflectir, questionar e transformar as nossas acções.

O mito da avaliação é decorrente de sua caminhada histórica, sendo que os seus fantasmas ainda se apresentam como forma de controlo e de autoritarismo

por diversas gerações. Acreditar num processo avaliativo mais eficaz é o mesmo que cumprir a sua função didáctico-pedagógica de auxiliar e melhorar o ensino/aprendizagem.

A forma como se avalia, segundo Luckesi (2002), é crucial para a concretização do projecto educativo. É ela que indica aos alunos o que o professor e a escola valorizam. O autor, na tabela 1, traça uma comparação entre a concepção tradicional de avaliação com uma mais adequada a objectivos contemporâneos, relacionando-os com as implicações da sua adopção.

Tabela 1 – Comparação entre a concepção tradicional de avaliação com uma mais adequada, segundo Luckesi:

Modelo tradicional de avaliação	Modelo adequado
<p>Foco na aprovação – o alvo dos alunos é a passagem. Nas primeiras aulas, discutem-se as regras e os modos pelos quais as notas serão obtidas para a aprovação de um ano para o outro.</p> <p>Implicação – as notas vão sendo observadas e registadas. Não importa como elas foram obtidas, nem por qual processo o aluno passou.</p>	<p>Foco na aprendizagem - o alvo do aluno deve ser a aprendizagem e o que de proveitoso e agradável dela obtém.</p> <p>Implicação - neste contexto, a avaliação deve ser um auxílio para se saber quais objectivos foram atingidos, quais ainda faltam e quais as interferências do professor que podem ajudar o aluno.</p>
<p>Foco nos testes - são utilizadas como objecto de pressão psicológica, sob pretexto de serem um 'elemento motivador da aprendizagem', seguindo ainda a sugestão de Comenius na sua Didáctica Magna criada no século XVII. É comum ver professores utilizarem ameaças como "Estudem! Caso contrário, vocês poderão reprovar no dia da teste!" ou "Fiquem quietos! Prestem atenção! O dia da teste vem aí e vocês</p>	<p>Foco nas competências - o desenvolvimento das competências previstas no projecto educativo devem ser a meta em comum dos professores.</p>

<p>verão o que vai acontecer..."</p> <p>Implicação – ao testes são utilizados como um factor negativo de motivação. Os alunos estudam pela ameaça do teste, não pelo que a aprendizagem lhes pode trazer de proveitoso e interessante. Estimula o desenvolvimento da submissão e de hábitos de comportamento físico stressante.</p>	<p>Implicação - a avaliação deixa de ser somente um objecto de certificação da consecução de objectivos, mas também se torna necessária como instrumento de diagnóstico e acompanhamento do processo de aprendizagem. Neste ponto, modelos que indicam passos para a progressão na aprendizagem, auxiliam muito a prática da avaliação e a orientação dos alunos.</p>
<p>Os estabelecimentos de ensino estão centrados nos resultados das provas e exames - eles preocupam-se com as notas que demonstram o quadro global dos alunos, para a progressão ou reprovação.</p> <p>Implicação - o processo educativo permanece oculto. A leitura dos média tende a ser ingénua (não se buscam os reais motivos para discrepâncias em determinadas disciplinas).</p>	<p>Estabelecimentos de ensino centrados na qualidade - os estabelecimentos de ensino devem preocupar-se com o presente e o futuro do aluno, especialmente com relação à sua inclusão social (percepção do mundo, criatividade, obtenção de emprego, interacção com a sociedade, espírito crítico).</p> <p>Implicação - o foco da escola passa a ser o resultado de seu ensino para o aluno e não tanto a média do aluno na escola.</p>
<p>O sistema social centrado nas notas - as notas são suficientes para os quadros estatísticos. Resultados dentro da normalidade são bem vistos, não importa a qualidade e os parâmetros para sua obtenção.</p> <p>Implicação - não há garantia sobre a qualidade, somente os resultados</p>	<p>Sistema social preocupado com o futuro -</p> <p>- Para saber como será um país daqui a 20 anos, é preciso olhar como está sua escola pública no presente. Esse é um sinal de que a sociedade já começa a preocupar-se com o distanciamento educacional do nosso país com o dos demais países da Europa. É esse o caminho para revertermos o quadro de</p>

<p>interessam, mas estes são relativos. Sistemas educacionais que rompem com esse tipo de procedimento tornam-se incompatíveis com os demais, são marginalizados e, por isso, automaticamente pressionados a agir da forma tradicional.</p>	<p>uma educação "domesticadora" para "humanizadora".</p> <p>Implicação - valorização da educação de resultados efectivos para o indivíduo.</p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Adaptado de Luckesi (2002)

Mudando de paradigma, cria-se uma nova cultura avaliativa, implicando a participação de todos os envolvidos no processo educativo. Isto é corroborado por Benvenuto (2002), ao dizer que a avaliação deve estar comprometida com a escola e esta deverá contribuir para o processo de construção do carácter, da consciência e da cidadania, passando pela produção do conhecimento, fazendo com que o aluno compreenda o mundo em que vive, para usufruir dele, mas sobretudo que esteja preparado para transformá-lo.

Em jeito de conclusão, pode dizer-se que avaliação é a parte mais importante de todo o processo de ensino-aprendizagem. Benvenuto (2002) diz que avaliar é mediar o processo ensino/aprendizagem, é oferecer a recuperação imediata, é promover cada ser humano, é vibrar junto de cada aluno nos seus lentos ou rápidos progressos.

O grande desafio para construir novos caminhos, é uma avaliação com critérios de entendimento reflexivo, compartilhado e que leve à autonomia do aluno na construção do seu processo de ensino e aprendizagem. Desta forma, estaremos a formar cidadãos conscientes, críticos, criativos, solidários e autónomos. (Ibidem)

Os novos paradigmas em educação devem contemplar o qualitativo, descobrindo a essência e a totalidade do processo educativo, pois esta sociedade reserva às instituições escolares o poder de conferir notas e certificados que supostamente atestam o conhecimento ou capacidade do indivíduo, o que torna imensa a responsabilidade de quem avalia. Pensando a avaliação como aprovação ou reprovação, a nota torna-se um fim em si mesma, ficando distanciada e sem relação com as situações de aprendizagem (Ibidem).

Mudar a nossa concepção faz-se urgente e necessário. Basta romper com padrões estabelecidos pela própria história de uma sociedade elitista e desigual. Neste sentido, Perrenoud (1993) afirma que mudar a avaliação significa provavelmente mudar a escola. Automaticamente, mudar a prática da avaliação

leva-nos a alterar práticas habituais, criando inseguranças e angústias e este é um obstáculo que não pode ser negado pois envolverá toda a comunidade escolar.

IV - Avaliação versus Classificação

Não se deve confundir avaliação com o conceito de classificação. A avaliação “é uma operação descritiva e informativa nos meios que emprega, formativa na intenção que lhe preside e independente face à classificação” (Ribeiro, 1991, p. 75). Isto é, a avaliação constitui um processo indispensável em qualquer sistema escolar, o que não é o caso da classificação que certos sistemas de ensino, noutros países, não usam. Porquanto a avaliação requer o acompanhamento do progresso do aluno, durante o seu percurso de aprendizagem, identificando o que já foi alcançado e quais são as suas dificuldades e, por consequência, encontrar as melhores soluções.

No processo ensino-aprendizagem, a avaliação é entendida como um processo educacional que tem por propósito comprovar, de modo sistemático, em que medida os alunos alcançaram os resultados propostos pelos objectivos especificados com antecedência. Isto é, “quando se considera como meta prioritária levar todos os alunos a atingir certos objectos pedagógicos, é necessário instituir processos de avaliação que permitam a adaptação do ensino às diferenças individuais observadas na aprendizagem” (Allal, 1986, p. 175).

Nas palavras de Goring (1981,p.12), a avaliação educacional tem como principal propósito o de *diagnosticar*. A preocupação do professor consiste em inteirar do alcance da aprendizagem atingida por cada aluno. Para verificar se os objectivos estipulados estão a ser atingidos é necessário um diagnóstico do processo educativo que nele se desenvolve.

A informação permite que o professor procure meios e estratégias para ajudar os alunos a resolver as dificuldades e os próprios alunos se apercebam delas para tentar ultrapassá-las. Por isso, o objectivo da avaliação é o de proporcionar “apoio a um processo a decorrer, contribuindo para a obtenção de produtos ou resultados de aprendizagem” (Ribeiro, 1991, p. 76). Deste modo, a avaliação trata de recolher informação com o sentido de conduzir a uma tomada de decisão por parte dos professores.

Todos os professores ao iniciarem o ano lectivo têm objectivos concretos, que os alunos adquiram certos conhecimentos e capacidades. O ensino e os métodos didácticos utilizados estão em função desses objectivos, que devem ser comprovados. Assim, a partir de testes e exames escolares obtêm-se a informação necessária para verificar se os objectivos foram realmente alcançados, quem os atinge e em que grau. Esta é a função principal da avaliação.

A avaliação e a classificação contrastam-se em termos de uma ser *qualitativa* e outra *quantitativa*. Nas palavras de Ribeiro (1991,p.76) a avaliação pode compreender, nas informações que proporciona, dados qualitativos e quantitativos, mas distinta da classificação pela intenção que lhe está subjacente de auxiliar a aprendizagem a partir de informações úteis.

A classificação “tem uma intenção selectiva e procede à seriação de alunos ao atribuir-lhes uma posição numa escala de valores” (Ibidem), resultando sempre uma comparação de dois géneros:

a) “compara os resultados do aluno com os dos outros elementos do grupo em que se integra (a turma, habitualmente, mas poderia ser o grupo de alunos de um ano escolar, ou outro)”;

b) “compara os resultados do aluno com um padrão de aprendizagens preestabelecidas”. (Idem, pp. 76-77).

Esta autora diz-nos que no primeiro caso, a classificação de uma mesma aprendizagem depende dos resultados obtidos pela turma. Se um bom aluno estiver integrado numa turma com mais dificuldades, tem conseqüentemente uma boa classificação; porém, se estiver integrado numa turma com alunos que têm uma classificação mais alta que a sua, “passaria o mesmo resultado de aprendizagem a situar-se no fundo da escala e a classificação seria baixa”. Desta forma, a classificação “não depende, assim, do grau de proficiência atingida pelo aluno e afasta-se, totalmente, da intenção da avaliação” (Idem, p. 77).

No segundo caso, a classificação do aluno representa a distância a que se encontra do padrão de aproveitamento estabelecido. Este género de classificação verifica-se no sistema educativo português. Pois, as classificações ou “notas escolares” atribuídas aos alunos representam o seu aproveitamento relativamente a um programa proposto, sem que os resultados atingidos pelos colegas interfiram na classificação atribuída. (Ibidem).

A classificação, em regra geral, representa o aproveitamento do aluno e nada mais. “Os factores como o esforço, a diligencia, a cooperação, a frequência regular às aulas; atitudes e interesse não devem de modo algum influenciar a nota dada ao rendimento”. Algumas escolas atribuem uma classificação à parte para o comportamento, outras usam “uma escala para valorizar cada uma das diferentes qualidades relacionadas com os hábitos de estudo, com a participação na aula e relações com o professor e outros companheiros de escola” (Nelson, 1976, p. 138).

A classificação coloca o aluno numa escala, que determina também se o aluno passa ou reprova numa determinada disciplina. Ou seja, a classificação “reduz toda a informação que é possível extrair de uma avaliação feita e que seria preciosa para o

aluno a um símbolo – numérico, literal ou verbal – que apenas indica a sua posição numa escala de valores, não explicitando as causas dessa posição, o que a avaliação faz” (Ribeiro, 1991, p. 77). No entanto, a classificação não é atribuída de forma arbitrária. Há sempre uma avaliação que fundamenta a sua atribuição e que depois é representada por um símbolo na escala. Logo, não há classificação sem avaliação, porém, nas palavras de Ribeiro (Ibidem), “a recíproca não é verdadeira: pode (e deve, em muitas circunstâncias) haver avaliação sem que qualquer classificação tenha de se lhe seguir.”

Contudo, para Nelson (1976) e Ribeiro (1991) a classificação abarca diversas finalidades vantajosas num sistema escolar:

- “proporciona um sistema rápido e pratico (embora incompleto) de registo do aproveitamento dos alunos e de informação aos pais e encarregados de educação”;
- “constitui um meio de informação fácil de entender e interpretar, no contexto da relação «classificação – passagem de ano»”;
- “facilita decisões relativas à promoção ou não de cada aluno, ao longo dos anos de escolaridade, quando essa promoção se baseia em mínimos quantitativos a satisfazer”;
- “permite a comparação de resultados (dentro da escola, entre escolas ou a nível nacional, desde que se disponha de instrumentos para esse fim) proporcionando *feedback* aos professores e fundamentando decisões de política educativa.” (Ribeiro, Idem, p. 78).
- “servir de base para calcular a posição do aluno em relação ao nível médio em qualquer altura necessária”;
- “determinar o direito de participar em torneios desportivos, de ingressar nas comunidades universitárias ou de participar de roteiros artísticos em coros ou bandas”;
- “servir de base à atribuição de bolsas de estudo”;
- “medir o rendimento em exames nacionais, para a atribuição de bolsas, na admissão para as universidades ou escolas profissionais”;
- “motivar os alunos de modo a que trabalhem dentro do máximo das suas capacidades”;
- “servir de base às solicitações de emprego àqueles que terminam os cursos secundários, profissionais ou superiores.” (Nelson, 1976, p. 144).

Contudo, a classificação apresenta algumas limitações e desvantagens, tais como:

- “não informa acerca da aprendizagem dos alunos, dos aspectos em que têm mais facilidade ou maior dificuldade, não contribuindo, assim para o sucesso escolar”;
- Não constitui, por isso, uma «medida» clara de aproveitamento, visto reduzir a um símbolo toda uma gama de informação variada”;
- “as classificações podem tornar-se, para professores e alunos (e até para pais e encarregados de educação) fins em si mesmos e não instrumentos ao serviço do ensino e da aprendizagem, passando a constituir a preocupação central de todo o processo”;
- “despertam um sentido de competição entre os alunos, nem sempre saudável e correspondente ao desejo de um progresso maior, ou seja, poderão substituir o desejo de «ir mais além» pelo de «ser melhor do que...»”;
- “provocam, muitas vezes, efeitos laterais negativos, tais como: ansiedade e nervosismo, com a correspondente diminuição de capacidade de resposta; perda de auto-confiança, perante resultados melhores obtidos por outros; adopção de meios inapropriados para a solução de dificuldades tais como decorar, copiar, etc.” (Ribeiro, 1991, p. 78).

Em suma, a classificação pode ser completada com a avaliação, servindo de base, porém não se pode reduzir a avaliação a um simples sistema de classificação. Porque é muito vulgar associar a avaliação a exames e notas finais, quando o sujeito de avaliação é apenas o aluno. Mas, a avaliação não está unidireccionada para os alunos, “mas sim dos objectivos propostos e dos métodos empregados para os atingir. A sua função não é apenas julgar o aluno, mas sim avaliar todo o processo de aprendizagem, incluindo a actividade do professor”. A avaliação tem como função primordial “averiguar os resultados obtidos; não é um fim, mas sim um meio para aperfeiçoar todo o processo, controlando-o por meio dos resultados que se vão obtendo e comprovando” (Valejo, 1979, p. 8).

A avaliação não é o final de um processo, não é o assinalar de uma conclusão. Isto é, a avaliação “está no centro de todo o processo docente e deve ser contínua adaptação e aperfeiçoamento, tanto nos objectivos como nos métodos empregados, sendo sempre necessário ir comprovando quem é que, e até que ponto, vai alcançando os objectivos” (Ibidem). Não se pode esperar pelo fim do ano lectivo para verificar que os alunos têm dificuldades ou não aprenderam bem determinada matéria, porque já não há hipótese de remediar a situação a tempo.

Deste modo, o docente deve se autoavaliar continuamente, para que os métodos que usa se adaptem à população escolar em questão, procurando assim implementar estratégias que a partir de uma atitude empenhada conduzam a resultados desejáveis.

Pois, a avaliação do aluno é um processo que espelha não só o seu interesse e os resultados que atingiu, mas também engloba os actores envolvidos.

O êxito no processo de avaliação é a preocupação central da actividade pedagógica. Pois, esse êxito representa, antes de mais, que foram alcançados os objectivos fundamentais a que qualquer responsável pelo processo ensino-aprendizagem deve ser sensível. O aluno é a razão da existência da escola, atingindo os objectivos necessários e estipulados previamente vão contribuir para a sua formação, progressão e futura integração social. Por isso, o processo de avaliação é incompleto se entendido como simples meio de catalogar alunos numa determinada escala numérica ou qualitativa: a avaliação deve ser igualmente compreendida como instrumento essencial da actividade pedagógica, processo que permite para além de classificar, tarefa já de si tão complexa, motivar, melhorar e potenciar a capacidade dos alunos em questão.

O próprio Despacho Normativo n.º 338/93 afirma que a avaliação dos alunos do ensino secundário visa as seguintes finalidades:

- a) Estimular o sucesso educativo dos alunos;
- b) Certificar os saberes adquiridos;
- c) Promover a qualidade do sistema educativo.

Nas palavras da autora Costa, basicamente, a avaliação “funciona como um sistema regulador e de controle que tanto pode actuar a nível do rendimento individual, no processo de aprendizagem, como a nível do sistema educativo”. Em qualquer destes níveis a metodologia de avaliação é idêntica, recorrendo “a informação colhida através da avaliação contínua da aula, entrevistas, observações da actividade do aluno, testes, questionários, etc.” (Costa,1995, p. 603), sendo que a diferença está no modo como são interpretados e utilizados os resultados da avaliação.

A nível individual, descreve-se o que o aluno aprendeu “a fim de se conhecer qual o grau de competência atingido e obter dados para melhorar o trabalho do professor”, sendo os resultados interpretados relativamente ao conhecimento “que se tem do aluno e do seu contexto educativo e pessoal” (Ibidem)

A nível do sistema, “os resultados referem-se a grupos de indivíduos e têm de ser interpretados à luz do processo de aprendizagem e do modo como o sistema educativo funciona na sociedade” (Ibidem).

A avaliação tem também uma cotação social na medida que “tem um significado próprio de carácter subjectivo e social, que varia consoante o referente é o aluno, o professor, o aparelho institucional ou a sociedade”. Para o aluno, por sua vez, representa o “testemunho da sua capacidade de realização individual, mas representa igualmente o reconhecimento social do seu sucesso ou insucesso na aquisição de um

dados número de aptidões e competências”, servindo como ponto de referência “ao seu percurso pelo sistema escolar e contribui para um determinado enquadramento na estratificação social da sociedade a que pertence” (Idem, p. 604).

Já para o professor, a avaliação legítima ou não o seu profissionalismo “em termos qualitativos, perante si mesmo, a instituição e a sociedade”, podendo também legitimar “os seus conceitos pessoais relativamente à educação, à sociedade, à cultura e aos valores, na medida em que, em última análise, o professor é o crivo pelo qual passa grande parte dos objectivos educacionais”, sendo ele quem escolhe os “comportamentos-padrão e os valores culturais e sociais na sala de aula” (Ibidem).

Para o “aparelho institucional”, a avaliação “pode ser usada como uma forma de mostrar a eficácia do sistema na sua adequação a uma dada perspectiva de função da educação na sociedade”.

Por sua vez, para a sociedade, a avaliação “é a garantia institucional do lugar que as pessoas saídas do sistema educativo vão ocupar na sua estrutura, isto é, do seu ajuste aos padrões dominantes” (Ibidem).

Desta forma, fica comprovado que a avaliação abarca diversas conotações e não é apenas um “julgamento” do aluno. Mas sim, engloba todo o processo de ensino-aprendizagem, bem como todos os intervenientes do sistema educativo. Em função da finalidade da avaliação consideram três tipos fundamentais de avaliação: uma preparação inicial para a aprendizagem; uma verificação da existência de dificuldades por parte do aluno durante a aprendizagem; e o controlo sobre se os alunos atingiram os objectivos fixados previamente – diagnóstica, formativa e sumativa. Cada uma deste tipo de avaliação tem uma função específica, complementando uma às outras e constituindo um conjunto indispensável ao professor.

1. Modalidades de Avaliação das Aprendizagens

A avaliação das aprendizagens compreendem as modalidades de avaliação diagnóstica, de avaliação formativa e de avaliação sumativa, incidindo sobre todas as disciplinas e áreas curriculares. O docente recorre, na sua prática pedagógica, a estas modalidades de avaliação. Estas modalidades apresentam diferenças nas suas finalidades, funções e nos intervenientes, nos procedimentos, técnicas, instrumentos e momentos de realização. Todavia, estas modalidades “devem harmonizar-se de modo a contribuir para a qualidade do sistema educativo e, designadamente, para o sucesso educativo dos alunos” (Despacho Normativo n.º 338/93).

1.1. Avaliação Diagnóstica

A avaliação diagnóstica tem por finalidade “determinar as características da situação inicial de um determinado processo didático que se quer pôr em marcha e servir de base, portanto, a decisões sobre a programação ou esboço do mesmo. Também se atribui à avaliação diagnóstica o propósito de apresentar o conhecimento das causas de determinados problemas ao longo do ensino, ou cujo caso serviria de base para decisões relativas à sua superação. (Rosales, 1990, p. 36).

Portanto, trata-se de uma modalidade de avaliação que temporalmente, se realiza no início de um determinado processo de ensino-aprendizagem (início do ano lectivo ou início de unidades lectivas) e, segundo Pacheco, visa o “levantamento de conhecimentos dos alunos considerados como pré-requisitos para abordar determinados conteúdos” (Pacheco, 1994, p. 75).

Nas palavras de Ribeiro (1991,p.79) a avaliação diagnóstica “pretende averiguar da posição do aluno face a novas aprendizagens que lhe vão ser propostas e a aprendizagem anteriores que servem de base àquelas, no sentido de obviar a dificuldades futuras e, em certos casos, de resolver situações presentes”. Por isso, a avaliação diagnóstica não ocorre em momentos temporais determinados, podendo realizar-se no princípio do ano, no princípio de uma unidade de ensino e sempre que se pretende iniciar uma nova aprendizagem e se achar prudente proceder a uma avaliação deste género. Isto é, esta avaliação deve ser realizada no início de cada ano lectivo e no final de cada etapa ou unidade fundamental, com vista a determinar se a turma possui competências consideradas imprescindíveis para a passagem a uma nova etapa.

Mediante a avaliação diagnóstica o professor pode descobrir de semana a semana se os alunos estão a assimilar o essencial dos conteúdos programáticos. Pois, se verificar que os alunos não estão a aprender o mínimo dos pré-requisitos¹, o professor deve repetir a aprendizagem até achar que os alunos já os atingiram e, assim, pode iniciar a “unidade planeada ou decidir proceder ao estudo das matérias referentes apenas a alguns pré-requisitos que parecem estar em falta ou dar início imediato à nova matéria porque os alunos estão aptos a seguir para a frente” (Idem, p. 81).

No entanto, durante a nova unidade, o professor pode verificar que alguns alunos ainda apresentam algumas dificuldades em determinados pontos da matéria.

Neste caso, o professor deve recorrer à avaliação diagnóstica e apurar se algo que devia ter sido adquirido não teve sucesso. Assim, a avaliação diagnóstica não é exclusivamente no início do período ou de uma unidade, mas também durante o processo ensino-aprendizagem.

Na realidade, a avaliação diagnóstica deve dar indicações que permitam prever a evolução do aluno, fornecendo informação de orientação do processo formativo. A avaliação inicial, por exemplo, deve determinar os objectivos formativos em função de uma predição do que é possível aprender. Esta avaliação tem incidido quer sobre as capacidades básicas dos alunos que se pensa estarem relacionadas com o sucesso, quer sobre os conhecimentos prévios directamente relacionados com as aprendizagens em causa. Na medida que essa recolha de informação serve os propósitos de orientação e regulação do processo de ensino-aprendizagem ela deve ser entendida como eminentemente formativa. Pois considerando os momentos de realização desta avaliação no interior do processo ensino-aprendizagem é possível falar de avaliação inicial, de avaliações intercaladas e de avaliação final.

Em suma, para Ribeiro (1991) a avaliação diagnóstica acarreta diversos benefícios. Pois o professor, depois de verificar a posição do aluno, pode:

- “proceder, antes do início de uma unidade, a acções de recuperação ou remediação do que não foi aprendido anteriormente e é agora condição necessária”;
- “agrupar os alunos, de acordo com a proficiência que demonstraram nos resultados de provas diagnosticas, no sentido de responder a necessidades específicas de cada grupo”;
- “identificar, durante o decorrer de uma unidade, causas do insucesso de alguns alunos”. (Idem, p. 82).

Para além da avaliação de conhecimentos, o professor identifica a partir de outras formas de avaliação a falta de pré-requisitos de natureza afectiva (aversão ou falta de gosto pela disciplina). Este problema é muito mais difícil de resolver do que a ausência de pré-requisitos cognitivos ou psicomotores. Uma vez que experiências de sucesso podem levar o aluno a mudar a sua atitude de aversão em relação à disciplina. (Ibidem).

A avaliação diagnóstica ainda permite um “levantamento de condições físicas, materiais e ambientais (também requisitos de aprendizagem) que se afigurem necessárias ao desenvolvimento de conhecimentos e aptidões e, nomeadamente, de atitudes que importa estimular” (Ibidem).

Desta forma, a avaliação diagnóstica não se restringe apenas para averiguar o conhecimento dos alunos, mas enquadra também a ambivalência afectiva que permite uma melhor apreensão dos pré-requisitos dos alunos. Estes aspectos em conjunto são

importantes para o desenvolvimento e evolução do aluno no processo ensino-aprendizagem.

1.2. Avaliação Formativa

A avaliação formativa é uma expressão introduzida por Scriven (1967) a propósito da organização dos *curricula* e utilizada por Cronbach e depois por Bloom relativamente à avaliação das aprendizagens e aos processos usados pelo professor para moldar a sua acção pedagógica em função da evolução e das dificuldades de aprendizagem verificadas nos alunos (Cardinet, 1986, p. 14 ; Allal, 1986, p. 176).

Esta avaliação ocorre em vários momentos do processo ensino-aprendizagem, tendo como propósito verificar o progresso dos alunos face aos diversos tipos de objectivos do currículo e permitindo ao professor estabelecer as devidas correcções ou inflexões na sua estratégia de ensino.

A avaliação formativa constitui uma modalidade de avaliação que, centrando-se no processo de ensino-aprendizagem encontra-se integrada nele e, segundo Carlos Rosales “serve para determinar a natureza do desenvolvimento do próprio processo e constitui o ponto de partida para decisões de aperfeiçoamento” (Rosales, 1990, p. 36). Trata-se de uma avaliação que não visa a medição de resultados de aprendizagem dos alunos, mas a orientação e a regulação do processo de ensino-aprendizagem pelos *feedbacks* qualitativos que vai fornecendo sobre esse mesmo processo. Tal como as outras modalidades de avaliação, concretiza-se pela recolha de informações, pela sua análise e emissão de um juízo de valor que conduz à tomada de decisões. No entanto, as informações que se procuram dizem respeito ao funcionamento do próprio processo de ensino-aprendizagem no sentido de o melhorar e adequar aos alunos de modo a que as suas dificuldades, problemas e necessidades diagnosticadas sejam resolvidas.

Nas palavras de Ribeiro, (1991, p.84) a avaliação formativa “pretende determinar a posição do aluno ao longo de uma unidade de ensino, no sentido de identificar dificuldades e de lhes dar solução”. Desta forma, acaba por desempenhar uma função semelhante à da avaliação diagnóstica e aplica-se as vezes que o professor achar conveniente. A avaliação formativa deve ser permanente ou contínua, pois “a avaliação contínua mais não é do que uma avaliação formativa permanente” (Ibidem).

Assim, este tipo de avaliação “assume carácter contínuo e sistemático, recorre a uma variedade de instrumentos de recolha de informação, adequadas à diversidade das aprendizagens e aos contextos em que ocorrem, tendo como uma das funções

principais a regulação do ensino e da aprendizagem” (Decreto-Lei n.º 7/2001 de 18 de Janeiro). De facto, a avaliação formativa revela “os conhecimentos e as competências adquiridas, as capacidades e atitudes desenvolvidas, bem como as destrezas dominadas” (Despacho Normativo n.º 338/93).

Allal (1986) propõe as seguintes etapas fundamentais da avaliação formativa:

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

As três etapas proposta por esta autora “têm como finalidade pedagógica a individualização dos modos de acção e de interacção pedagógicas afim de assegurar que um máximo de alunos possa atingir os objectivos essenciais do programa de formação” (Allal, 1986, p. 178). Após o diagnóstico dos problemas de aprendizagem dos alunos, formula-se as hipóteses:

- “o aluno não domina os «pré-requisitos» necessários à aprendizagem em questão”;
- “o tempo concedido foi insuficiente, dado o ritmo de aprendizagem do aluno”;
- “a «programação» das actividades de aprendizagem não foi adequada: não se definiram com rigor as tarefas de aprendizagem; a sequência das tarefas não respeitou o princípio da hierarquização”;
- “o feedback (reforço) fornecido ao aluno durante a aprendizagem não teve a frequência desejável ou não intercedeu com a rapidez suficiente depois da resposta do aluno”. (Idem, pp. 181-182).

Neste contexto, o professor deve traçar estratégias e métodos que permitam a aquisição das aprendizagens. A avaliação formativa pressupõe um ensino individualizado, uma pedagogia para a mestria, na opinião de Cardinet (1996) os ritmos de aprendizagem dos alunos são diferentes, bem como as suas dificuldades, logo, a intervenção pedagógica terá de ser também diferenciada de forma a que possibilite ao aluno atingir os objectivos definidos. Por outro lado, a avaliação formativa também pressupõe uma pedagogia compensatória pela adopção de medidas de apoio educativo traduzidas em adaptações curriculares.

A individualização do ensino pressupõe a participação activa do próprio aluno, quer pela consciencialização das próprias dificuldades, quer pelo empenho em ultrapassá-las. Para isso, é necessário que conheça os objectivos que tem de atingir e

os critérios de avaliação, assumindo, assim, a avaliação uma vertente formadora. Daí que, como refere Perrenoud (1993, p. 173) a avaliação formativa ajuda o aluno a aprender e o professor a ensinar.

1.3. Avaliação Sumativa

A avaliação sumativa realiza-se no final do processo de ensino e aprendizagem, quer se trate de um trimestre, de um semestre, de um ano ou ciclo de estudos e visa medir e classificar os resultados do mesmo. Exprime-se quantitativamente, pela atribuição de uma nota numa determinada escala ou por um termo que expressa uma graduação em função da determinação de níveis de rendimento, hierarquizando os alunos. A este propósito Carlos Rosales refere o seguinte: “serve de base para adoptar decisões de certificação, de promoção ou repetição, de selecção” (Rosales, 1990, p. 36).

Por isso, este tipo de avaliação é tradicionalmente associada a testes e exames realizados individualmente, possibilitando obter informações medíveis sobre o seu desempenho máximo, principalmente, no domínio dos conteúdos.

Para Arends (1995, p. 229) as “avaliações sumativas foram concebidas de forma a ser possível fazer julgamentos sobre os resultados. A informação obtida através das avaliações sumativas é a que os professores utilizam para determinar as classificações e as informações enviadas aos alunos e seus pais. “(...) O objectivo deste tipo de avaliação é o de sumariar o desempenho de um determinado aluno, grupo de alunos ou professor, num conjunto de metas ou objectivos de aprendizagem”.

O Despacho Normativo n.º 338/93 afirma, a avaliação sumativa consiste na “formulação de um juízo globalizante sobre o grau de desenvolvimento dos conhecimentos e competências, capacidades e atitudes do aluno, no final de um período de ensino e de aprendizagem, tomando por referência os objectivos fixados para o ensino secundário e para as disciplinas que o integram” (Despacho Normativo n.º 338/93). Esta avaliação processa-se através das seguintes formas: *avaliação sumativa interna* e *avaliação sumativa externa*.

1.3.1. Avaliação Sumativa Interna

A avaliação sumativa interna baseia-se num balanço do que o aluno aprendeu, traduzindo-se num juízo global relativamente ao grau de desenvolvimento dos conhecimentos, competências, capacidade e atitudes adquiridas em cada um dos

períodos lectivos e tendo por referência os objectivos estabelecidos para o nível de ensino, para os cursos e para as disciplinas que os integram.

Segundo o Despacho Normativo 338/93 de 21 de Outubro, esta avaliação “destina-se a informar o aluno e o seu encarregado de educação do estado de cumprimento dos objectivos curriculares e a fundamentar a tomada de decisões sobre o percurso escolar do aluno”. Sendo que esta avaliação “é da responsabilidade conjunta dos professores que integram o conselho de Turma, devendo o seu resultado ser comunicado ao aluno e ao encarregado de educação pelo director de turma”. (Despacho Normativo n.º 338/93).

De entre os elementos de avaliação sumativa interna a considerar para a classificação final de cada disciplina, fazia parte uma prova escrita global elaborada pelos professores de cada departamento curricular ou grupo disciplinar, realizado em todas as disciplinas, no final do 10.º e 11.º anos. No 12.º ano também era realizada uma prova global nas disciplinas de carácter prático e de aplicação, não sujeitas a exame final. No entanto, com o Despacho Normativo n.º 11/2003, os artigos 25, 26, 27 foram revogados. Isto é, “atendendo a que os contributos da experiência colhida na aplicação do regime de avaliação revelam ser indispensável produzir alterações no processo de avaliação sumativa interna com vista ao proceder à eliminação das provas globais como instrumento de avaliação obrigatório” (Despacho Normativo n.º 11/2003 cit. por *Legislação Essencial para o Professor*, 2003 p. 187).

Assim, ao abrigo do artigo 9.º da Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro, e do n.º3 do artigo 10.º do Decreto-Lei n.º 286/98 de 29 de Agosto, fica determinado que:

1.º “As provas globais do ensino secundário não constituem instrumento de avaliação obrigatória, podendo ser realizadas como instrumento de aferição de conhecimentos, por decisão das escolas, não podendo, no entanto, implicar em caso algum a interrupção das actividades lectivas.”

2.º “Os n.ºs 5.5 e 5.6 do Regulamento dos Exames do Ensino Secundário, aprovado pelo Despacho Normativo n.º 13/2002, de 12 de Março, passam a ter a seguinte redacção:

5.5 – Se por motivo da exclusiva responsabilidade da escola ou por falta de assiduidade motivada por doença prolongada, por cumprimento do serviço militar obrigatório ou ainda por impedimento legal devidamente comprovado, não existem em qualquer disciplina elementos de avaliação respeitantes a um dos períodos lectivos, a classificação de frequência é a obtida no último período lectivo frequentado.

5.6 – Se o aluno frequentar as aulas durante um único período lectivo, por falta de assiduidade motivada por doença prolongada, por cumprimento do serviço militar obrigatório ou ainda por impedimento legal devidamente comprovado, fica obrigado a realizar, quando a lei não exigir a realização de exame final nacional, uma prova especial, elaborada a nível de

escola, designada por prova extraordinária de avaliação (PEA), que abrange a totalidade do programa do ano de escolaridade em que esta situação ocorre, sendo a classificação a atribuir na avaliação interna anual (Despacho Normativo n.º 11/2003 *apud Legislação Essencial para o Professor*, 2003: 187). Assim, a avaliação interna anual faz-se da seguinte maneira:

$$CI = \frac{3CF + PEA}{4}$$

Onde:

CI = Classificação da avaliação interna da disciplina;

CF = classificação da avaliação da frequência do único período frequentado;

PEA = prova extraordinária de avaliação.

Esta prova escrita (PEA) fica ao encargo do departamento curricular ou do grupo disciplinar, mediante as orientações do conselho pedagógico da escola, estabelecendo a modalidade que esta prova deve assumir, consoante a natureza e especificidade de cada disciplina. Ainda compete a este grupo disciplinar ou departamento curricular propor ao conselho pedagógico a matriz da prova com os objectivos e conteúdos, a estrutura e respectivas cotações e com os critérios de classificação.

A formalização da avaliação interna realiza-se numa reunião do conselho de turma no final de cada período lectivo, para decidir sobre a classificação a atribuir ao aluno em cada disciplina. Nesta mesma reunião, ao conselho compete ainda: fazer uma apreciação global do trabalho desenvolvido pelo aluno e do seu aproveitamento ao longo do ano; decidir sobre a aprovação ou progressão em cada disciplina do 10.º e do 11.º anos, como também a transição do aluno para o ano posterior ou a sua retenção no mesmo ano escolar.

A aprovação nas disciplinas terminais dos 10.º e 11.º anos e nas disciplinas terminais do 12.º ano não sujeitas a exame final, verifica-se quando na respectiva avaliação interna o aluno obtém uma classificação final igual ou superior a 10 valores. Nas disciplinas do 12.º ano sujeitas a exame final, o aluno é considerado aprovado se obtiver a classificação igual ou superior a 10 valores, sendo calculada da seguinte maneira:

$$CFD = \frac{7CIF + 3CE}{10}$$

Em que:

CFD = Classificação final da disciplina;

CIF = Classificação interna final, que é a média aritmética simples, arredondada às unidades das classificações obtidas na avaliação interna referente aos anos em que a disciplina é ministrada;

CE = Classificação do exame final.

Os alunos transitam para o ano seguinte de escolaridade desde que tenham obtido classificação igual ou superior a 10 valores em todas as disciplinas correspondentes aos cursos e anos frequentados ou em todas menos duas. Se o aluno se encontrar nesta última situação pode matricular-se em todas as disciplinas do novo ano, incluindo as de continuação em que não obteve a classificação de 10 valores, mas apenas desde que a classificação obtida não seja inferior a 8 valores. No entanto, se em dois anos consecutivos, a classificação obtida numa disciplina for inferior a 10 valores, não é autorizada a matrícula nessa disciplina no ano imediato.

A avaliação sumativa interna das disciplinas de Educação Moral e Religiosa Católica ou de outra confissões, de Desenvolvimento Pessoal e Social e de Educação Física reveste características especiais. Assim, a classificação de frequência nestas disciplinas não é considerada para efeitos de aprovação e de transição de ano, desde que o aluno as frequente com assiduidade regular (não exceder o limite de faltas). A frequência destas disciplinas é obrigatória até ao final do ano lectivo, não sendo permitida a anulação da respectiva matrícula excepto quando essa anulação se verificar em relação às restantes disciplinas.

A classificação obtida na disciplina de Educação Física conta para efeitos do cálculo da média de curso do ensino secundário não sendo, todavia, transitoriamente, considerada para o cálculo da classificação final para efeitos de candidatura ao ensino superior.

Na componente curricular constituída pela Área-Escola, o aluno não tem classificação autónoma, sendo o respectivo desempenho objecto de avaliação feita no âmbito das disciplinas que a integram.

1.3.2. Avaliação Sumativa Externa

A avaliação sumativa externa consiste na realização obrigatória de exames e visa contribuir para uma maior igualdade das classificações do ensino secundário. Esta avaliação é da responsabilidade do Ministério da Educação e tem por finalidade contribuir para a “homogeneidade nacional das classificações do ensino secundário, permitindo a conclusão deste nível de ensino e a determinação da respectiva classificação” (Despacho Normativo n.º 338/93).

O exame, nos cursos orientados para o prosseguimento de estudos, assume um carácter final nas disciplinas ministradas no 12.º ano, excepto na Educação Moral e Religiosa Católica ou de outras confissões, no Desenvolvimento Pessoal e Social e na Educação Física e, ainda, as da componente de formação técnica, tecnológica ou artística. Nos cursos tecnológicos, a avaliação externa, além dessas provas, inclui ainda exames em todas as disciplinas da componente de formação técnica ou artística do 12.º ano que não assumam carácter eminentemente prático e de aplicação.

Para a realização dos exames finais do 12.º ano, podem apresentar-se os alunos que, cumulativamente, preencham as seguintes condições:

1.ª – Aprovação em todas as disciplinas terminais do 10.º e 11.º anos do plano de estudos do respectivo curso, ou em todos menos duas;

2.ª – Na avaliação interna da disciplina a cujo exame se apresentam, referentes aos anos em que a mesma foi ministrada, tenham obtido uma classificação igual ou superior a 10 valores.

A aprovação e conclusão de um curso do ensino secundário exigem que os alunos tenham obtido aprovação em todas as disciplinas do plano de estudos desse curso. A classificação final do ensino secundário obtém-se através da média aritmética simples, arredondada às unidades, da classificação final obtida pelo aluno em todas as disciplinas do curso em questão.

Todavia, para a realização de exames finais, no 12.º ano, ou de exames de equivalência à frequência nas disciplinas terminais dos restantes anos, é necessário ter em conta as seguintes situações na 1.ª fase:

a) Os alunos que, até ao 1.º dia de aulas e do 3.º período lectivo, tenham anulado a matrícula nessas disciplinas.

b) Os alunos que pretendam validar os resultados obtidos em escolas particulares ou cooperativas, dependentes de escolas públicas em matéria de avaliação, ou do ensino individual ou doméstico;

c) Os alunos que pretendam obter aprovação numa disciplina do mesmo curso ou de curso diferente do frequentado, em que não tenha estado matriculado;

d) Os alunos que se candidatem como autopropostos em situações a regulamentar por despacho do Ministro da Educação.

Na 2.ª fase dos exames finais, são admitidos os alunos nas seguintes circunstâncias:

a) Os alunos que se encontram reprovados no máximo em duas disciplinas terminais, em resultado da avaliação interna ou exame, ou da falta de assiduidade regular;

Os alunos, que para efeito de conclusão de curso, podem-se apresentar para exame em três disciplinas terminais, quaisquer que seja o ano do plano de estudos a que pertençam.

1.4. Avaliação Aferida

A avaliação aferida visa o controlo da qualidade do sistema educativo a vários níveis: local, regional e nacional. Este tipo de avaliação contribui para a adequação das medidas de política educativa a adoptar e para a confiança social no sistema escolar.

Esta avaliação é elaborada, analisada e decidida pelos serviços competentes do Ministério da Educação ou do Conselho Pedagógico, ocorrendo em qualquer momento do ano lectivo. Deste modo, tem como principais funções o de controlar a qualidade de ensino a nível local, regional e nacional; avaliar o Sistema Educativo; medir o grau de cumprimento dos objectivos curriculares mínimos estabelecidos; contribuir ou conduzir à tomada de decisões para o aperfeiçoamento do Sistema Educativo e adequar as medidas de política educativa a adoptar.

A avaliação aferida é realizada através de provas para medir o grau de consecução dos objectivos curriculares estabelecidos. Estas provas devem ser aferidas a critérios referenciados dos objectivos do ensino secundário, com base em padrões comuns no domínio dos saberes e aptidões. Esta avaliação não tem qualquer efeito na classificação ou na progressão dos alunos.

Em conclusão, qualquer uma destas modalidades adoptadas pelo sistema educativo tem “sempre uma função de regulação, o que significa que a sua finalidade é sempre a de assegurar a articulação entre as características das pessoas em formação, por um lado, e as características do sistema de formação, por outro”. Assim, a avaliação constitui um meio de controlo do progresso e evolução do aluno, “à entrada, ao longo e à saída do sistema”: a função da avaliação diagnóstica “é quando se trata de controlar o acesso a um ciclo ou a um ano escolar; é sumativa quando ocorre no fim de um período de estudos (função de certificação: atribui uma nota ou confere um diploma)”. A avaliação formativa assegura se os “meios de formação propostos pelo sistema” estão adequados às características dos alunos, uma vez que a sua “finalidade é a de fornecer informações que permitam uma adaptação do ensino às diferenças individuais observadas na aprendizagem” (Allal, 1986, p. 176-177). E, por último, a avaliação aferida que procura avaliar e validar o Sistema Educativo.

Assim, a avaliação formativa “visa orientar o aluno quanto ao trabalho escolar, procurando localizar as suas dificuldades para o ajudar a descobrir os processos que

lhes permitirão progredir na sua aprendizagem”. Esta avaliação opõe-se à avaliação sumativa que “constitui um balanço parcial ou total de um conjunto de aprendizagens”; opõe-se à avaliação diagnóstica “por uma conotação menos patológica, não considerando o aluno como um «caso a tratar»; considera os erros como normais e característicos de um determinado nível de desenvolvimento na aprendizagem”. (Cardinet, 1986, p. 14).

PARTE II – FUNDAMENTAÇÃO EMPÍRICA

V- Metodologia de Investigação

1– Escolha do Tema

Embora a temática da avaliação já tenha sido diversas vezes abordada, dada a importância primordial que tem no sistema educativo e no processo de ensino e aprendizagem, consideramos que a perspectiva escolhida neste trabalho é, em certa medida, inovadora já que as pesquisas feitas nesta área abordam tradicionalmente realidades muito diferentes, como por exemplo, contrastes entre zonas do interior e do litoral. No presente estudo as realidades são próximas, podendo os resultados revelar aspectos curiosos.

Trata-se de uma zona que sofre da interioridade e onde os estudos nesta área não abundam, podendo ser este trabalho um modesto contributo para a alteração desta realidade.

Fomo-nos confrontando com um conjunto de questões que foram surgindo da nossa experiência profissional como docente, nomeadamente com a função avaliadora resultante da nossa própria prática. Neste contexto surgiu a necessidade de reflexão e busca de respostas.

A escolha das escolas teve em conta, por um lado, o universo restrito de possibilidades, dado que muito poucas escolas oferecem aos alunos o estudo do inglês no 12º ano, na grande maioria das escolas esta disciplina é terminal no 11º ano. Houve, por outro lado, aspectos afectivos inerentes à escolha das duas escolas: a uma estivemos ligados profissionalmente, como docente, à outra, enquanto aluna no passado e docente no presente. A proximidade referenciada proporciona um envolvimento especial face ao universo de estudo, tornando-o mais próximo e motivador, ao mesmo tempo que exige o distanciamento necessário a um estudo deste tipo.

Falamos de escolas de dimensão considerável, integradas em concelhos com potencialidades sócio-económicas não muito divergentes.

Os dados recolhidos foram seleccionados com base no acreditar no seu potencial para documentar a problemática em estudo, pretendendo que se possa adquirir um contacto mais próximo com a realidade do processo de ensino/aprendizagem e com o seu produto – a avaliação – como um meio de melhorar a qualidade do ensino.

Vieira *et al.* (1993, p.2) declaram que a “posição crítica e investigativa, relativamente ao processo de ensino e aprendizagem e aos contextos institucionais nos quais ele tem lugar, é central ao conceito de prática reflexiva”.

Para além do entusiasmo e do enriquecimento pessoal que o trabalho de pesquisa proporciona, este representa uma motivação acrescida, pois vem de encontro à realidade em que nos encontramos, revelando-se tão pertinente pela reflexão de uma prática quotidiana que permite e pelo desenvolvimento pessoal e profissional que representa – na compreensão das práticas e relacioná-las às condições sociais em que foram produzidas, procurando ir além da mera descrição, contribuindo para o debate mais amplo e para a produção de conhecimentos que possam ser apropriados por outrem.

Procurámos, então, levantar a seguinte pergunta de partida:

- Que níveis de divergência apresentam os alunos do 12º ano, na disciplina de Inglês, quando avaliados em sede de escola, e quando são sujeitos a exame nacional?

2- Objectivos do Estudo

Todo o projecto de investigação surge de uma questão de partida (Quivy & Campenhoud, 1992), a partir da reflexão, da experiência profissional, do contacto com dados teóricos e empíricos, à qual se vai responder pela recolha e interpretação válida e coerente de novos dados empíricos, na busca de uma compreensão e resposta.

O trabalho apresentado realizou-se no âmbito do estudo da hipotética discrepância entre a avaliação sumativa interna e a avaliação sumativa externa, na disciplina de Inglês, dos alunos do 12º ano, e teve como objectivos principais:

- Analisar a problemática da avaliação;
- Definir o conceito de avaliação, nas suas funções e características principais;
- Inferir relações de causalidade;
- Conhecer os resultados avaliativos em sede de escola e de exame nacional;
- Comparar os resultados do micro-sistema escola com o macro-sistema representado pelo exame à escala nacional;

- Compreender a realidade da avaliação de forma contextualizada – nas duas escolas e, conseqüentemente, nos dois concelhos;

- Estabelecer associações entre variáveis e resultados;
- Analisar de forma interpretativa os dados, tendo em conta – Sexo; Escola de frequência; Aluno interno; Aluno externo; 1ª Fase/1ª Chamada; 1ª Fase/2ª Chamada; 2ª Fase; CIF (Classificação Interna Final); CE (Classificação de Exame).

3- As Hipóteses do estudo

A formulação de hipóteses foi feita por dedução, ou seja, partimos da teoria para prever os factos e destes para testar as próprias hipóteses.

As hipóteses funcionam como respostas antecipadas ao problema de partida, que serão confirmadas ou refutadas:

Hip. 1 - O grau de discrepância entre a avaliação sumativa interna e a avaliação sumativa externa é superior no concelho limítrofe;

Hip. 2 - As alunas obtêm classificação final superior aos alunos;

Hip. 3 - As classificações obtidas pelos alunos nas escolas são mais elevadas do que as notas que eles conseguem em exame;

Hip. 4 - Os alunos internos (alunos matriculados que frequentaram as aulas durante o ano) conseguem melhores resultados do que os alunos externos;

Hip. 5 - Na 1ª Chamada da 1ª Fase os resultados são melhores do que no exame da 2ª Chamada da mesma Fase;

Hip. 6 - As classificações da 2ª Fase são as menos elevadas;

4- Estratégias Metodológicas

Optou-se neste trabalho, por uma abordagem de natureza qualitativa, por entendermos, assim como Brenner (1981), que este método pode descrever, analisar, compreender e classificar qualquer tipo de processo vivenciado, procurando aprofundar o entendimento dos fenómenos e das suas mudanças no contexto social.

A propósito da investigação qualitativa, Bogdan & Biklen (1994) afirmam que nesta, a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal. A investigação qualitativa é descritiva e o significado é de importância vital.

A abordagem qualitativa permite ao investigador estar próximo dos dados, desenvolvendo de uma ou outra forma, as componentes analíticas, conceituais e categóricas a partir dos próprios dados. Como ainda referem Bogdan & Biklen (1994, p. 335), esta ferramenta permite descobrir “factos” e “causas”, visando a compreensão interpretativa das interacções humanas.

Trata-se da possibilidade de uma nova compreensão do fenómeno, baseada em critérios subjectivos de observação dos dados.

É uma abordagem muito eficiente e adequada, estimulando um desenvolvimento teórico mais abrangente e coerente com a realidade social. A metodologia qualitativa trabalha com valores, representações, opiniões, atitudes, aprofundando a complexidade dos fenómenos, com respostas a perguntas fundamentais.

A utilização, complementarmente, da análise de conteúdo, de índole descritiva, ferramenta através da qual a abordagem qualitativa faz a compreensão a significação do *corpus* da pesquisa, possui duas funções que podem ou não dissociar-se quando colocadas em prática. A primeira diz respeito à função heurística, ou seja, a análise de conteúdo enriquece a tentativa exploratória e aumenta a propensão para a descoberta. A segunda refere-se à administração da prova, em que as hipóteses, sob a forma de afirmações provisórias servem de directrizes apelando para o método de análise de uma confirmação ou infirmação. O maior interesse deste instrumento, segundo Bardin (2006), é que a análise de conteúdo - para além das suas funções heurísticas e verificativas — permite alongar o tempo de latência entre as intuições ou hipóteses de partida e as interpretações definitivas. Este intervalo de tempo é rico e fértil pois a análise de conteúdo proporciona a construção de significados, pelo seu carácter analítico e descritivo.

Usando as técnicas anteriormente referidas, procedeu-se, neste trabalho, a uma pesquisa exploratória, por meio da qual se pôde penetrar directamente no universo investigado. O acesso aos documentos relativos à nossa investigação, foram instrumentos que procurámos obter desde o nosso primeiro contacto com os dois estabelecimentos de ensino. Solicitámo-los aos Conselhos Executivos das duas

escolas que no-los facultaram, nomeadamente as Pautas do Final do ano e as Pautas de exames finais dos alunos do 12º ano, na disciplina de Inglês.

O procedimento atrás referido observou alguns constrangimentos e dificuldades em termos da disponibilidade das escolas quanto a proporcionarem o acesso aos dados solicitados, pelo seu carácter confidencial.

A selecção e recolha dos dados foi realizada durante o período de férias lectivas, Agosto de 2006, para não afectar o normal funcionamento das actividades escolares.

5. Descrição da amostra

A população alvo do nosso estudo é, na Escola A – (Vila Real), de um total de 3323 alunos, matriculados no Ensino Secundário, sendo 671 alunos correspondentes ao ano lectivo de 2000/01; 604 ao ano lectivo seguinte; 593 do ano lectivo 2002/03; 702 alunos no ano lectivo de 2003/04 e 753 alunos em 2004/05. Na Escola B – (Peso da Régua), a população é de 5310 alunos, distribuídos pelos cinco anos lectivos da seguinte forma: 2000/01, 1232 alunos; 2001/02, 1167 alunos; 2002/03, 1014 alunos; 2003/04, 912 alunos; 2004/05, 985 alunos.

A amostra sobre a qual recai o nosso estudo é de 55 alunos na Escola A e de 97 alunos na Escola B. Esta amostra representa o número total de alunos que reuniam os requisitos para entrarem no presente estudo.

A recolha de dados foi feita *in Loco*, (nas duas escolas em estudo) registando-se as avaliações obtidas pelos alunos do 12º ano, na disciplina de Inglês, a partir da observância das Pautas de Final de Ano e das Pautas de Exame Nacional, no período compreendido entre os anos lectivos de 2000/2001 e 2004/2005. Essa recolha foi determinada pela resposta à seguinte questão – Que dados são mais relevantes para a compreensão e reflexão sobre a problemática da avaliação?

Caracterizámos a nossa amostra mediante as seguintes variáveis: Sexo; Escola de frequência; Aluno interno; Aluno externo; 1ª Fase de Exame/1ª Chamada; 1ª Fase de Exame/2ª Chamada; 2ª Fase de Exame; CIF (Classificação Interna Final); CE (Classificação de Exame).

6- Caracterização das duas Escolas

1. Escola A

A escola A, situa-se no centro da cidade de Vila Real, capital de distrito, situada nas margens do Rio Corgo, um dos afluentes do Douro. A cidade de Vila Real eleva-se a cerca de 450 metros de altitude, num espaço que patenteia ter sido habitada desde o Paleolítico.

Em 1289, “por foral de D. Dinis (o primeiro dado por este monarca a Vila Real) é fundada a *pobra* de Vila Real de Panóias” (www.cm.vilareal.pt), transformando-se assim na cidade actual.

Como povoação mais importante em Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real obteve o estatuto de capital de província e, já no século passado, na década de vinte, reconheceu o seu peso económico, demográfico e administrativo com dois actos de grande importância: a criação da Diocese em 20 de Abril de 1922 e a elevação a cidade em 20 de Julho de 1925. Hodiernamente, Vila Real vive uma fase de crescente desenvolvimento, no âmbito industrial, comercial e serviços, com destaque para a saúde, o ensino, o turismo, afigurando-se como local de eleição para o investimento externo. A população do conselho ronda os 50 mil habitantes, tendo como área cerca de 370 km² (www.cm.vilareal.pt).

A escola A foi um dos primeiros Liceus Nacionais, assim se designavam quando foram criados. A criação desta escola data de 1848. No ano lectivo de 1848/49 funcionou com as cadeiras específicas de Agricultura e Economia Rural (Aires, 1991, p. 12).

Em 1911 o Liceu foi elevado à categoria de Central.

O Liceu havia de regressar à sua condição de nacional por força das reformas do Estado Novo.

Com o Decreto-lei nº 80 de 27 de Abril, todos os estabelecimentos de ensino secundário passam a designar-se de escolas secundárias. Daí a sua condição actual. É uma escola que pela sua antiguidade tem tradições como o 1º de Dezembro e o Regadinho, que ainda hoje se comemoram.

2- Escola B

O município onde fica situada a escola B faz parte da Região Demarcada do Douro. Localiza-se na margem direita do Douro, perto da confluência do rio Corgo e dista cerca de 100 km da cidade do Porto.

É um Concelho rural de primeira ordem e em 2001 apresentava 18 832 habitantes.

O Concelho, em termos gerais tem um solo bastante acidentado, constituído por xistos-argilosos e com algumas zonas graníticas.

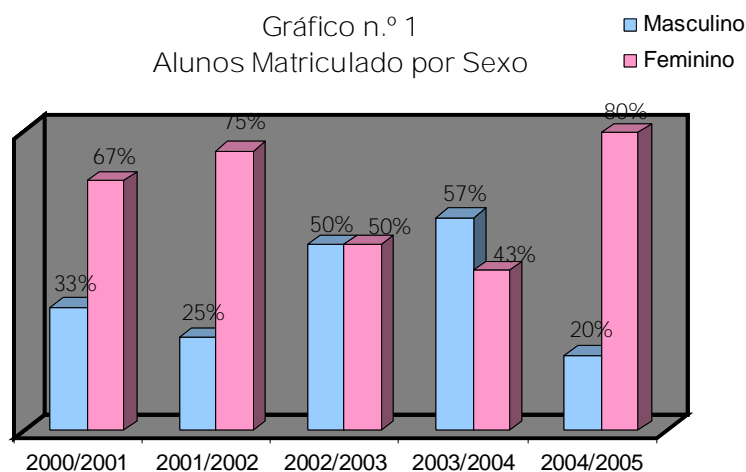
A escola B foi fundada em 1960, como Escola Técnica, pelo Decreto-Lei 43 410/60, de 15 de Dezembro, funcionando em instalações provisórias até Março de 1981, altura em que foi dotada de instalações próprias, concebidas para uma população escolar de mil e duzentos (1200) alunos.

VI – Apresentação e análise dos dados recolhidos

Chegou, como o entende Erickson (1986) o momento em que podemos falar de dados de investigação. Só, segundo o autor, no tratamento e na análise do material recolhido, se pode considerar haver verdadeira investigação.

Esta fase é forçosamente morosa, exigente, criativa, carece que as várias informações sejam estruturadas e organizadas de tal modo que permite compreender os contextos, tirar conclusões ou tomar decisões.

A escola A

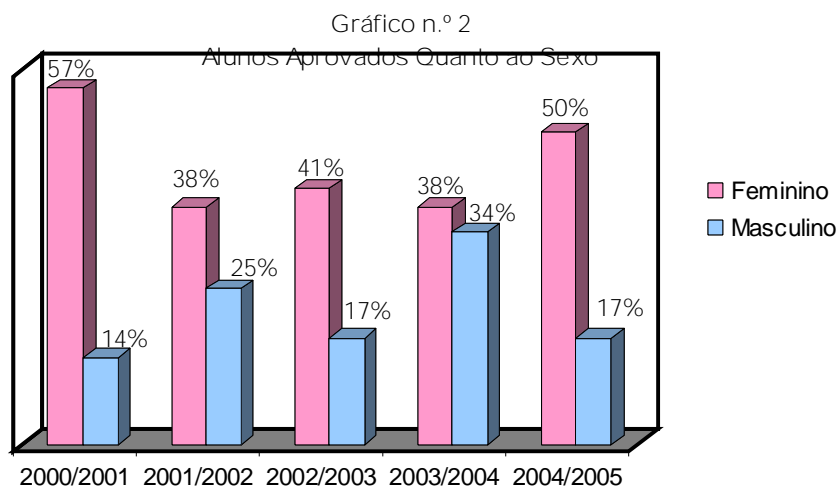


O Gráfico n.º 1 descreve a percentagem de alunos, por sexo, que realizaram o exame nacional da disciplina de inglês, ao longo destes cinco anos lectivos. Como podemos observar, os cinco anos sofreram diversas oscilações, no entanto, predominando maioritariamente, os alunos do sexo feminino.

O género masculino desde o ano lectivo de 2000/2001 tem vindo a diminuir, porém, reconhece um aumento de 25% em 2002/2003 e 7% em relação ao esse ano. Todavia, volta a observar-se um decréscimo acentuado no ano lectivo de 2004/2005, descendo 37% de alunos do sexo masculino relativamente ao ano anterior.

Quanto ao género feminino, este apenas reconhece uma diminuição em relação ao masculino no ano lectivo de 2003/2004, nos outros anos género feminino é dominante. No ano lectivo de 2000/2001 apresenta 67%, subindo 8% no ano lectivo seguinte para depois diminuir 25% de 75% no ano lectivo de 2002/2003. Este ano lectivo de 2002/2003 o número de alunos dos sexos feminino e masculino está equilibrado, 50% por 50%. No ano seguinte, observa-se uma diminuição do sexo

feminino com 43%, tendo, assim, descido 7% em relação ao ano anterior. O último ano lectivo reconhece um aumento significativo de 37%, ou seja, o género feminino expressa-se em 80% face a 20% do masculino.

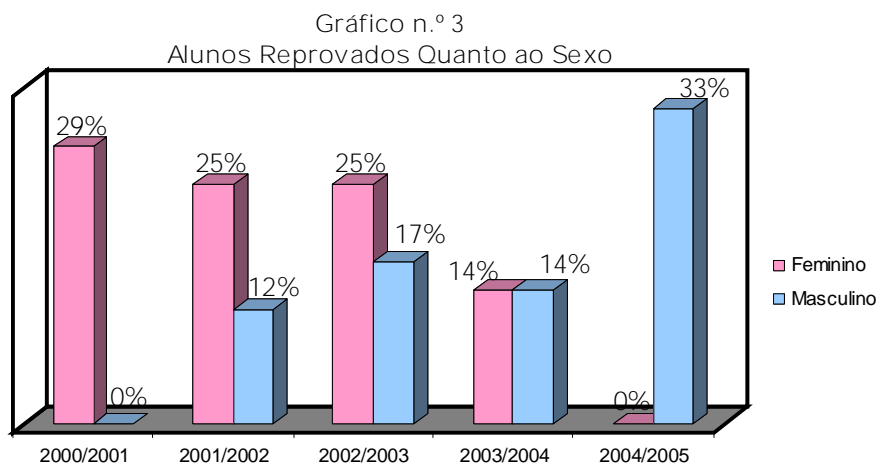


Perante o Gráfico n.º 2, podemos observar que os alunos, maioritariamente aprovados, pertencem ao sexo feminino desde o ano lectivo 2000/2001 até 2004/2005. Este género inicia com 57% de alunas aprovadas. Porém, no ano subsequente esta variável sofre uma diminuição de 15%, aumentando apenas 3% no ano 2002/2003. Nos anos seguintes, o número de alunos do sexo feminino reconhece um aumento progressivo. No ano lectivo 2003/2004, o género feminino assinala novamente os 38% para depois ascender a mais 12% no último ano escolar.

Quanto ao universo masculino, notoriamente, encontra-se numa posição inferior face ao feminino, isto é, o gráfico n.º 2 apresenta mais alunos reprovados do sexo masculino do que do sexo feminino durante os anos escolares em análise. O sexo masculino situa-se numa percentagem inferior a 20% nos anos lectivos 2000/2001 com 14%, 2002/2003 e 2004/2005 com 17%. Esta variável apenas reconhece uma percentagem de 25% no ano escolar 2001/2002, subindo 9% no ano 2003/2004.

Portanto, tanto na variável do sexo feminino como na do sexo masculino podemos observar pequenas oscilações, isto é, quase se mantêm as mesmas percentagens de alunas e de alunos aprovados nos cinco anos em estudo. Contudo o género feminino expõe percentagens mais positivas do que o masculino. O género feminino apenas reconhece uma percentagem abaixo dos 50% em três anos lectivos. Já o masculino não consegue atingir uma percentagem igual ou superior a 50%, indicando apenas 34% (2003/2004) como a percentagem mais elevada.

Em correlação com o Gráfico n.º 2 está o Gráfico n.º 3 que apresenta os alunos reprovados quanto ao sexo nos cinco anos escolares em estudo, perfazendo, os dois gráficos, os 100% de alunos em cada ano lectivo.



Antes de analisar os dados apresentados no gráfico n.º 3, julgamos pertinente salientar que nos cinco anos lectivos em estudo predomina o universo feminino, com excepção do ano lectivo 2003/2004 (cf. Gráfico n.º 1). Por isso, esta variável apresenta também mais percentagens de alunas reprovadas em relação ao sexo masculino.

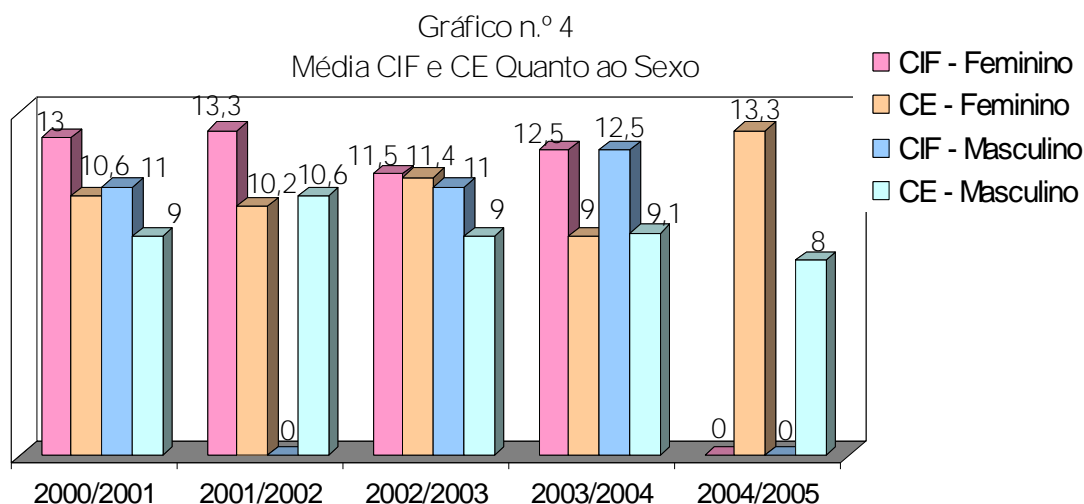
Como podemos verificar, o género feminino, face aos 57% de alunas aprovadas no ano escolar 2000/2001, apresenta 29% de alunas reprovadas que desce 4% no ano seguinte e mantendo a mesma percentagem no ano lectivo 2002/2003. Os dois últimos anos lectivos, o número de alunos do sexo feminino apresenta um decréscimo gradual de 11% no penúltimo ano escolar e alcança os 0% no ano lectivo 2004/2005.

O género masculino, apesar de ser a variável menos predominante nos cinco anos em estudo, não deixa de assinalar também alunos reprovados, com excepção do primeiro ano lectivo (0% de alunos reprovados). Esta variável apresenta percentagens inferiores aos 20% nos anos lectivos 2001/2002 com 12%, uma ligeira subida de 5% no ano 2002/2003 e uma descida de 3% no ano lectivo 2003/2004. Mas no ano 2004/2005 assinala a percentagem mais elevada dos cinco anos - 33%.

Em comparação com o Gráfico n.º 2, o género feminino apresenta mais alunas aprovadas do que reprovadas, isto é, a percentagem de alunas reprovadas mantém-se inferior à de alunas aprovadas, sendo 29% como a percentagem mais acentuada de alunas reprovadas. Mostrando assim um certo equilíbrio entre as percentagens de alunas aprovadas e reprovadas. Já o género masculino não releva este equilíbrio, uma vez que a percentagem de alunos reprovados posiciona-se num número igual ou

ligeiramente inferior em relação aos alunos aprovados, exceptuando o ano lectivo 2004/2005 que a percentagem dos alunos reprovados é superior (16%) face aos alunos aprovados.

Também tomamos em consideração a variável das médias da classificação Interna Final (CIF) e Classificação de Exame (CE) quanto ao sexo que revelamos no Gráfico n.º 4.



Tomemos em primeira análise as médias CIF e CE quanto ao universo feminino. A média do CIF nos cinco anos escolares em estudo pauta valores superiores à média do CE, com excepção do último ano (0 valores) porque não existem alunas internas (cf. Gráfico n.º 6).

O universo feminino apresenta uma média de CIF com valores positivos nos cinco anos lectivos. A média de CIF ronda nos primeiros anos escolares os 13 valores (13; 13,3), conhecendo uma pequena descida gradual de 2 valores nos anos lectivos posteriores. Ou seja, o ano lectivo 2002/2003 assinala a descida de 1,8 valores que sobe 1 valor no ano seguinte, mas inferior 0,8 valores face ao ano lectivo 2001/2002.

Quanto à média de CE, o género feminino apresenta médias positivas, excepto o ano lectivo 2003/2004 com 9 valores. A média de CE deste género encontra-se dentro dos valores positivos nos cinco anos lectivos em análise. No ano lectivo 2000/2001 apresenta 10,6 valores, sofrendo uma pequeníssima descida no ano subsequente para subir quase 1 valor face ao primeiro ano lectivo. No entanto, em 2003/2004, os alunos do sexo feminino reconhecem o valor negativo de 9 valores, terminando o último ano lectivo com uma subida positiva de 4,3 valores.

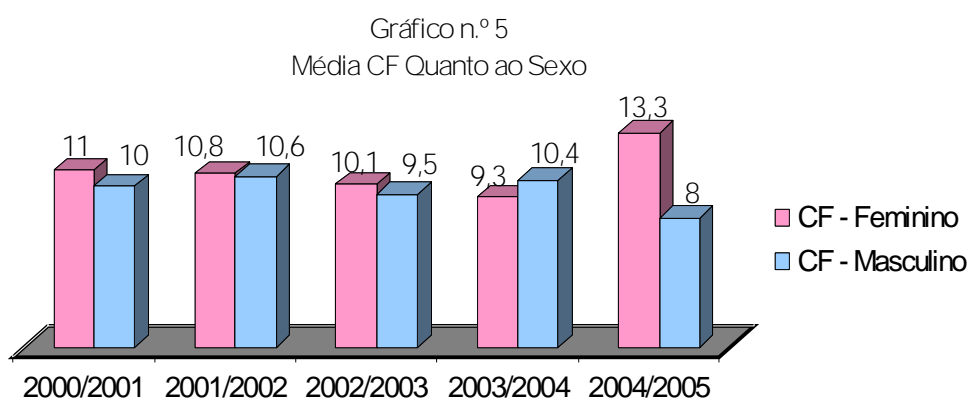
Todavia, o género feminino revela uma ligeira discrepância entre a média de CIF e de CE, sendo a mais baixa a média de CE. Esta discrepância também se verifica no género masculino.

Relativamente ao universo masculino, a média de CIF nos cinco anos lectivos em estudo encontram-se nos valores positivos iguais ou superiores a 11 valores. Ou seja, nos anos lectivos 2000/2001 e 2002/2003, este género apresenta 11 valores, subindo 1,5 valores no ano 2003/2004. Os dois anos lectivos que faltam marcam 0 valores, porque não existem alunos internos deste sexo.

A média de CE do género masculino nos cinco anos lectivos baliza-se no valor igual ou inferior a 9, com excepção do ano lectivo 2001/2002 com 10,6 valores. O ano escolar de 2000/2001 indica como média CE 9 valores que sobe 1,6 valores no ano posterior para retroceder esse mesmo valor em 2002/2003. No ano lectivo 2003/2004, este género (masculino) estabelece a mínima diferença dos valores negativos referidos, com a subida de 0,1 valores (9,1 valores) e uma descida de 1 valor no último ano, 2004/2005.

As médias de CIF e de CE entre os universos feminino e masculino são notórias. Embora a relação entre as duas médias - CIF e CE apresente uma discrepância, quer para o feminino, quer para o masculino, o género feminino releva valores positivos nas duas médias, com excepção da média de CE apenas no ano lectivo 2003/2004. O masculino também apresenta a média de CIF com valores positivos, embora inferiores face ao feminino. Contudo, a média de CE nos cinco anos lectivos assinalam valores negativos, com excepção do ano escolar em análise 2001/2002.

Porém, o equilíbrio entre os dois géneros verifica-se na variável da média da Classificação Final (CF) que poderemos observar no Gráfico n.º 5.



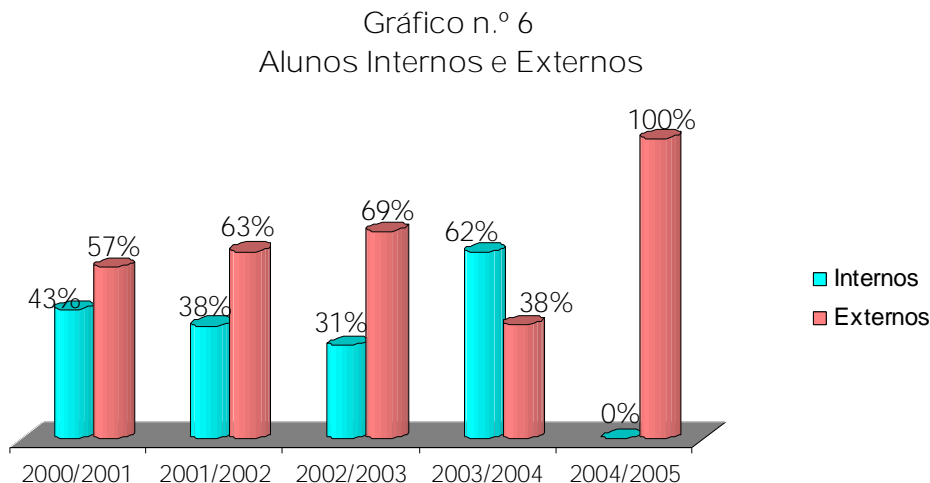
Como podemos constatar pelo Gráfico n.º 5, os universos feminino e masculino apresentam médias de CF muito próximas. Não havendo assim uma grande disparidade das médias entre os dois sexos, embora o feminino revele as médias de CF melhores do que as do masculino em quase todos os anos lectivos em estudo.

O género feminino inicia o ano lectivo 2000/2001 com 11 valores, descendo gradual e sensivelmente 1,7 valores nos anos posteriores. No entanto, em 2004/2005 alcança o valor positivo de 13,3 valores, ou seja, sobe 4 valores face ao ano anterior. Nestes cinco anos lectivos, o género feminino apenas apresenta o valor negativo de 9,3 em 2003/2004.

O sexo oposto no ano lectivo 2000/2001 apresenta a média de CF de 10 valores que sobe ligeiramente para 10,6 valores no ano seguinte. Entretanto, em 2002/2003 a média de CF do género masculino é negativa, 9,5 valores, subindo para uma média positiva de 10,4. Porém, no último ano lectivo o sexo oposto revela uma descida mais acentuada de 2,4 valores, isto é, apresenta uma cotação negativa de 8 valores.

Deste modo, podemos concluir que o género feminino apresenta nos cinco anos lectivos em análise uma média de CF positiva, com ressalva para o ano lectivo 2003/2004 que pauta 9,3 valores. Já o masculino nos dois anos lectivos com médias de CF negativas, 2002/2003 com 9,5 valores e 2004/2005 com 8 valores. Assim, o género feminino encontra-se melhor do que o sexo masculino.

O Gráfico seguinte apresenta a variável dos alunos internos e externos.



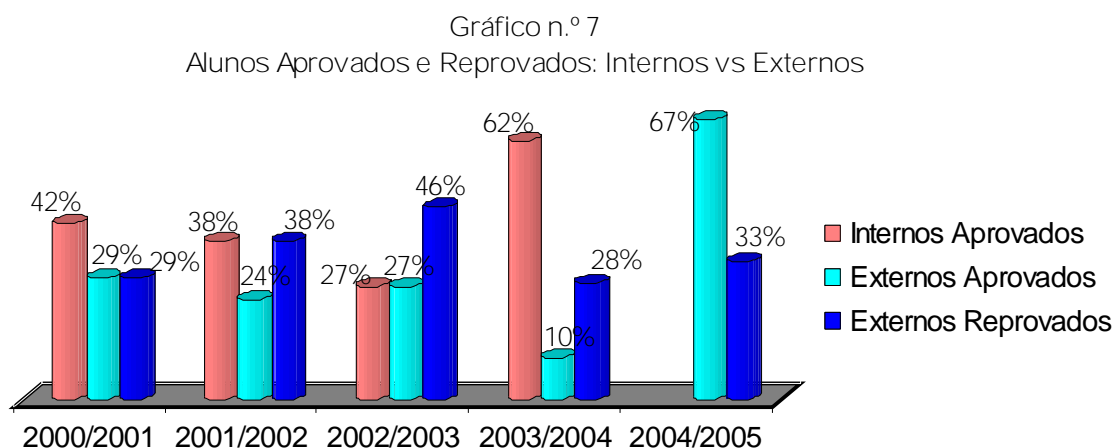
Perante o Gráfico n.º 6 constatamos que a variável dominante é a os alunos externos durante estes cinco anos lectivos em estudo, alcançando os 100% no ano lectivo de 2004/2005.

Os alunos internos compreendem uma variação diferente nos cinco anos escolares. No ano lectivo 2000/2001 apresenta 43% de alunos internos, descendo gradualmente até ao ano lectivo 2002/2003, que apresenta 31% de alunos internos, ou seja, até a este ano a variação encontra-se entre os 16%. No entanto reconhece uma

subida acentuada no ano 2003/2004, o dobro em relação ao ano anterior com 62%. Entretanto, no ano lectivo 2004/2005 expressa uma descida brusca de 100% de alunos internos, ou seja, não existem alunos internos.

Os alunos autopropostos para o exame de inglês manifestam uma oscilação pequena durante estes cinco anos lectivos. Contudo, sendo visível uma descida significativa, quase o dobro, no ano lectivo de 2003/2004 com 38%, descendo 24% para depois atingir os 100% no ano seguinte. O ano lectivo 2000/2001 regista 57% alunos externos, subindo apenas 6% nos dois anos seguintes. Depois do ano lectivo 2002/2003, os alunos externos inscritos atingem os 38%, ou seja, uma descida de 31%. Porém, o último ano lectivo releva 100% de alunos autopropostos a exame de inglês.

Do mesmo modo que julgámos pertinente o aproveitamento ou não dos alunos quanto ao sexo, igualamos a mesma relevância no âmbito dos alunos internos e externos.



Mediante o Gráfico n.º 7, deparamos de imediato que nos cinco anos lectivos em estudo não existem alunos internos reprovados, apenas aprovados. Os alunos internos manifestam percentagens inferiores a 50% nos três primeiros anos lectivos, tendo em 2000/2001 42% como a percentagem mais elevada. No ano 2003/2004 aumenta consideravelmente 35% de alunos internos aprovados face ao ano escolar anterior. No último ano lectivo não se verifica alunos internos (cf. Gráfico n.º 6).

Em relação aos alunos externos, o Gráfico demonstra que estes nos cinco anos lectivos sofreram diferentes variações. O ano escolar 2000/2001 manifesta 29% de alunos externos aprovados que desce 5% no ano seguinte e volta a subir 3% em 2002/2003. No ano lectivo 2003/2004, os alunos externos aprovados revelam uma descida de 17%. Em contraponto, no último ano conhece um aumento considerável de

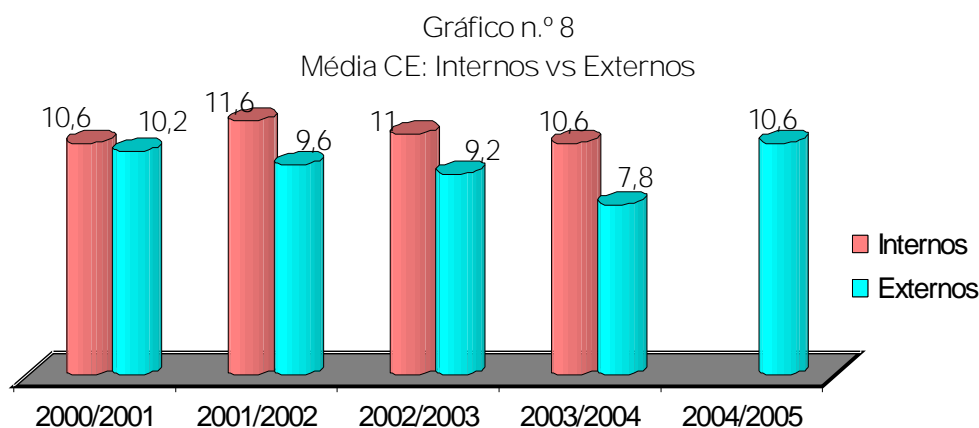
alunos aprovados, isto é, ascende 57% de alunos externos aprovados face ao ano 2003/2004.

No ano lectivo 2000/2001, os alunos externos reprovados salientam a mesma percentagem de alunos externos aprovados 29% que sobe 17% até 2002/2003. Porém, retrocede 18% no ano seguinte para voltar a aumentar apenas 5% de alunos reprovados em 2004/2005.

Comparativamente, os alunos internos e externos entre os dois primeiros anos lectivos manifestam uma descida de alunos aprovados. No entanto, os alunos internos no ano 2002/2003 mantém o decréscimo de alunos aprovados, enquanto os alunos externos assinala uma ligeira subida para 27%. Entretanto, no ano lectivo 2003/2004 os alunos internos aprovados apresentam 62%, já os alunos externos apenas 10% de aprovados, os quais revelam uma ascensão significativa para 67% no último ano.

Os alunos externos reprovados posicionam-se num nível superior aos alunos externos aprovados nos anos lectivos 2001/2002 com 38% (contra 24% de alunos aprovados), 2002/2003 com 46% (contra 27%) e 2003/2004 com 28% (contra 10%). No primeiro ano revela a mesma percentagem de alunos externos aprovados e no ano 2004/2005 encontra-se abaixo da percentagem de alunos aprovados com uma diferença de 34%.

Posteriormente, procedemos à análise do Gráfico n.º 8 que revela a média CF dos alunos internos e externos.

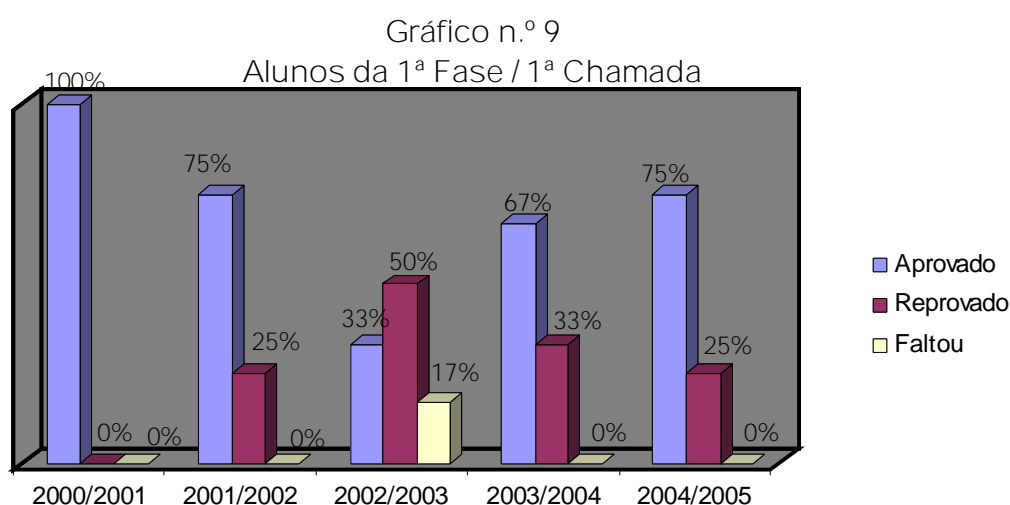


Os alunos internos manifestam uma média CE superior à média CE dos alunos externos. Os alunos internos apresentam uma média CE de 10,6 valores no ano lectivo 2000/2001, o qual sobe 1 valor no ano seguinte e conhece uma ligeira descida no ano escolar 2002/2003. No último ano não temos a média CE dos alunos internos, uma vez que não existem alunos internos inscritos nos Exames Nacionais de Inglês (cf Gráfico n.º 6).

Quanto aos alunos externos, a média CE revela-se positiva apenas no primeiro ano lectivo 2000/2001 com 10,2 valores e no último ano escolar com 10,6 valores, ou seja uma pequeníssima diferença. Nos restantes anos lectivos, a média CE dos alunos externos apresenta-se com uma cotação negativa entre 8,8 valores, sendo a mais baixa 7,8 valores no ano 2003/2004.

Comparativamente, podemos observar que a média CE dos alunos internos e externos se encontra equilibrada, tendo os alunos externos a média CE inferior.

Posteriormente, procedemos às informações recolhidas dos alunos aprovados e retidos à disciplina de inglês nas duas fases dos Exames Nacionais.



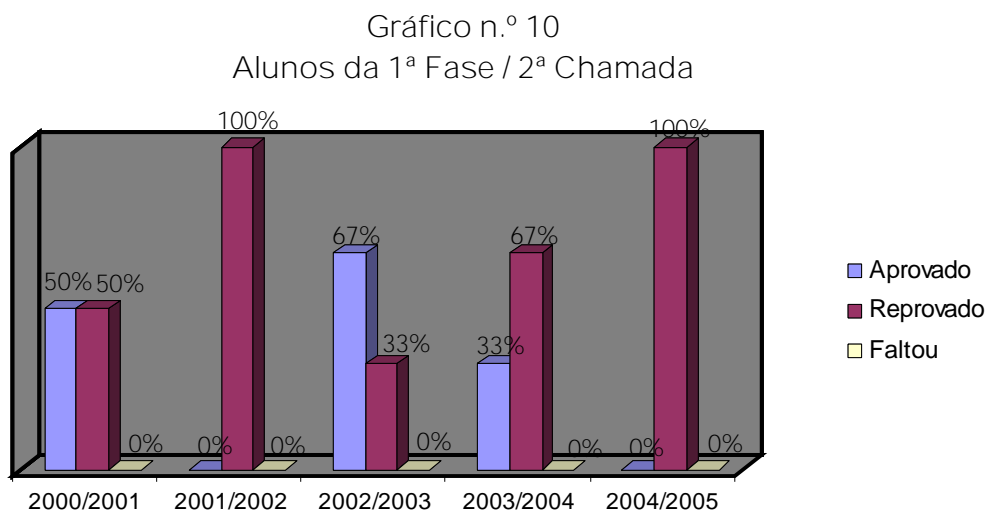
Na 1ª Fase/1ª Chamada dos Exames Nacionais ao longo destes cinco anos lectivos verificam-se consideráveis variações. No ano lectivo de 2000/2001 o número de alunos aprovados atingiu os 100%, descendo para 75% no ano seguinte e 33% no ano 2002/2003, ou seja, expressa um decréscimo de 67% em relação ao primeiro ano lectivo. Já a partir de 2003/2004 comporta subidas significativas, 34% (67%) neste ano e 42% (75%) no ano lectivo 2004/2005.

Por contraste, temos os alunos reprovados, que compreendem oscilações mais equilibradas. Registamos 0% de alunos reprovados no ano 2000/2001, subindo para 25% no ano seguinte e voltando a subir mais 25% no ano 2002/2003 com 50%. A partir do ano 2003/2004, este item regista descidas até atingir novamente 25% no ano 2004/2005.

Em relação aos alunos que faltaram à realização do Exame Nacional, apenas se registou no ano lectivo de 2002/2003. Nos outros anos lectivos comportou 0% de alunos faltosos.

Em conclusão desta variável podemos assentir que domina os alunos aprovados em relação aos retidos e faltosos.

Quanto à 1ª Fase/2ª Chamada as oscilações entram em contraste com o Gráfico n.º 10, predominando os alunos reprovados.

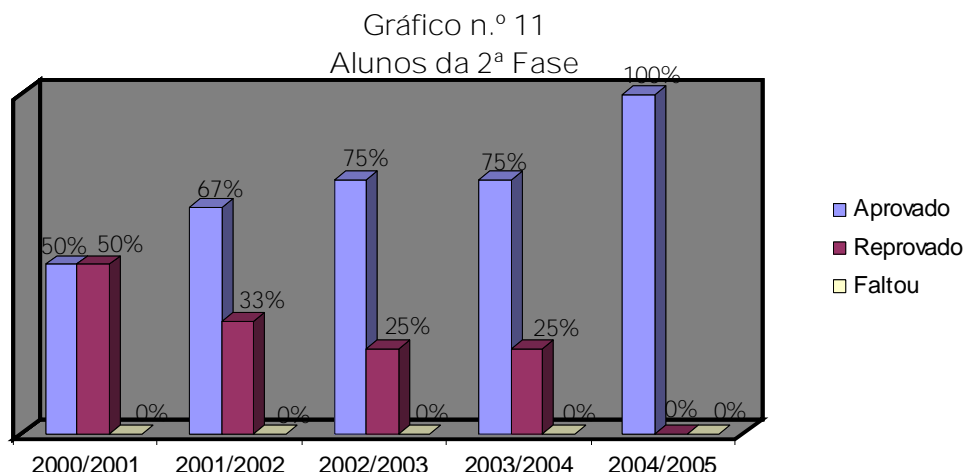


A percentagem de alunos aprovados no ano lectivo 2000/2001 é de 50%, descendo bruscamente para 0% no ano seguinte. Volta a subir consideravelmente 67% no ano 2002/2003 para retroceder 34% no ano posterior com 33% e reconhecer 0% no ano 2004/2005.

Os alunos reprovados estão na equivalência dos alunos aprovados no ano lectivo 2000/2001 com 50% e alcançando o registo de 100% no ano subsequente. No entanto, comporta uma descida notável de 67% no ano 2002/2003 e no ano seguinte esta percentagem equivale aos alunos reprovados. Por último, o ano lectivo 2004/2005 compreende desastrosamente uma percentagem de 100% de alunos reprovados.

Em relação aos alunos faltosos, estes cinco anos lectivos não nos apresentaram qualquer registo, permanecendo o 0% de alunos que faltam à realização dos Exames Nacionais da disciplina de inglês nesta fase.

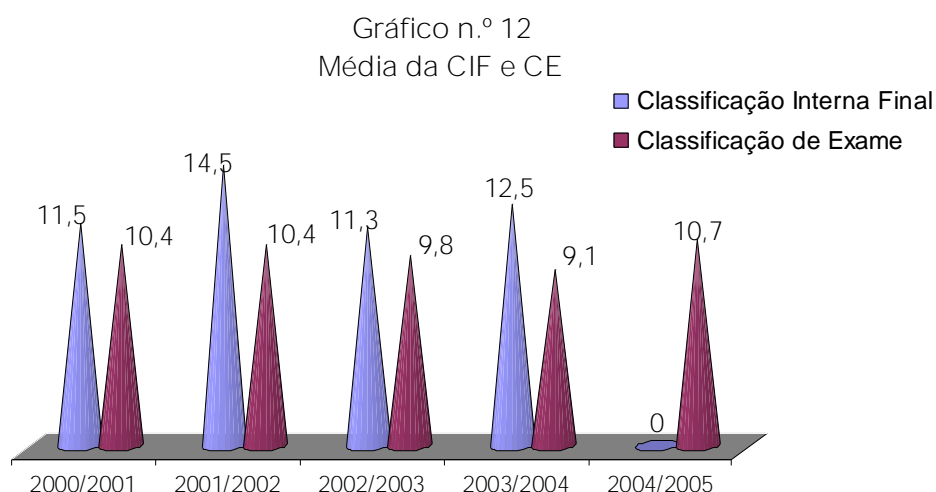
Já no Gráfico n.º 11, que compreende a 2.ª Fase, os alunos aprovados dominam os cinco anos lectivos, ao contrário dos que se registou no Gráfico anterior.



Mediante este Gráfico, podemos desde já comprovar que domina os alunos aprovados em relação aos alunos retidos e faltosos. Os alunos faltosos manifestam 0% nestes cinco anos lectivos.

Os alunos aprovados registam 50% no ano lectivo 2000/2001, subindo para 67% no ano seguinte e mantendo esta mesma percentagem em 2003/2004. Este item alcança os 100% no ano 2004/2005.

Os alunos reprovados também registam os 50% no primeiro ano lectivo do nosso estudo. No ano lectivo 2001/2002 comporta uma descida de 17%. Nos dois anos lectivos decorrentes registamos uma pequena descida de 8%, ou seja, mantém o valor de 25% e descendo esta mesma percentagem no ano lectivo 2004/2005.



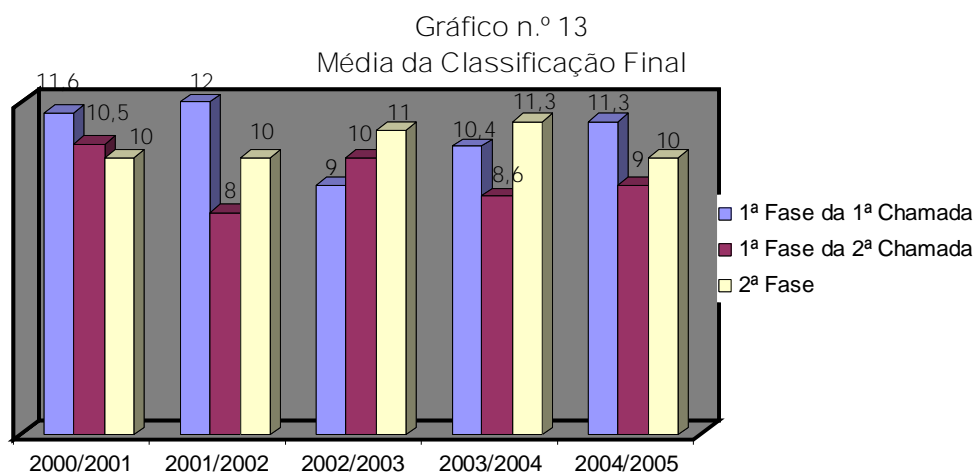
Como podemos verificar o Gráfico n.º 12 revela-nos a Média da Classificação Interna Final e a Classificação de Exame de inglês dos alunos inscritos. No ano lectivo

2000/2001 a CIF ronda os 11,5 valores, porém regista uma subida de 3 valores no ano seguinte para reconhecer uma descida de 3,2 valores no ano 2002/2003. Logo no ano lectivo 2003/2004 constatamos uma subida para 12,5 valores. O último ano, 2004/2005, temos 0 valores, uma vez que não existem alunos internos (cf. Gráfico n.º 6). Deste modo, podemos registar que a CIF é positiva ao longo destes cinco anos, rondando os 12, 4 valores.

Em contraste temos os valores da CE. Os valores da CE compreendem uma descida gradual até ao ano lectivo 2003/2004, com valores da média negativos nos dois últimos anos. Nos anos lectivos 2000/2001 e 2001/2002 a CE apresenta o mesmo valor positivo de 10,4 valores, descendo para valores negativos em 2002/2003 com 9,8 e 9,1 valores em 2003/2004. No último ano lectivo manifesta um valor positivo de 10,7 valores. De salientar que a média da CE destes cinco anos é de 10 valores.

Assim, este Gráfico demonstra uma certa diferença entre os valores da CIF e da CE dos alunos, ou seja, embora positivas, a média da CIF apresenta uma vantagem de 2,4 valores.

Para concluir o cruzamento de dados das médias vejamos o gráfico seguinte referente à Classificação Final da Disciplina de Inglês.



Com o Gráfico n.º 13 podemos confrontar a Média da Classificação Final entre as várias fases da realização dos Exames Nacionais pelos alunos inscritos.

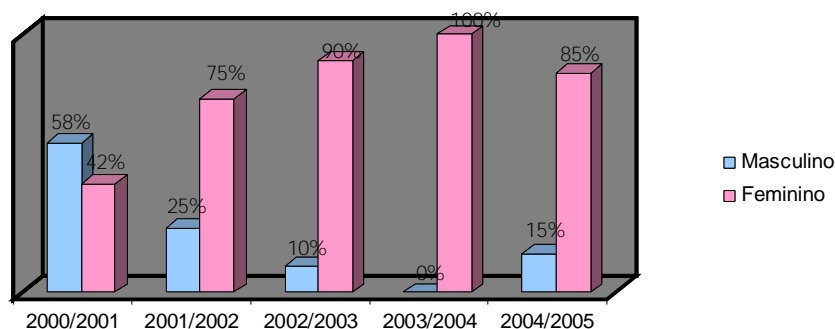
Num primeiro plano, temos a média da 1ª Fase/1ª Chamada que revela no ano lectivo 2000/2001 um valor positivo de 11,6, subindo ligeiramente 0,4 valores no ano decorrente e apresenta 9 valores no ano 2002/2003. No entanto, após o valor negativo de 2002/2003, a CIF conhece valores positivos que rondam os 10,5 valores nos dois últimos anos.

Em segundo plano, a 1ª Fase /2ª Chamada a média de valor positivo apenas é registado nos anos lectivos de 2000/2001 e 2002/2003. Nos outros anos lectivos os valores expressam-se numa média negativa que ronda os 8,5 valores. A oscilação dos valores durante estes cinco anos é muito equilibrada, isto é, não se verificam oscilações significativas de uns anos para os outros.

Num terceiro plano, enquadra-se os valores da 2ª Fase que, também, não revelam variações muito acentuadas durante estes cinco anos lectivos. Os alunos apresentam uma Classificação Final dentro de uma média positiva de 10,5 valores.

A ESCOLA B

Gráfico n.º 14
Alunos Matriculados por Sexo



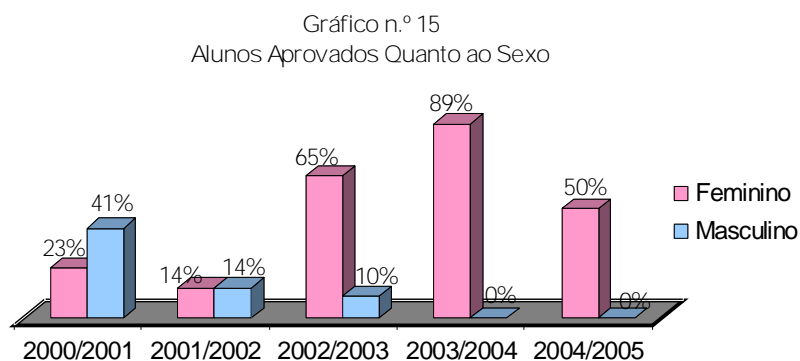
O Gráfico n.º 14 expõe-nos o número de alunos matriculados quanto ao sexo na disciplina de Inglês aquando da realização dos exames nacionais. Os alunos do sexo masculino desde o ano lectivo de 2000/2001 tem vindo a diminuir. Reconhecendo um grande aumento de 15% no ano lectivo de 2004/2005, tendo em conta que em 2003/2004 o género masculino era de 0%.

Quanto ao universo feminino, este predomina em relação ao masculino. Comprovando de certa forma que este agrupamento está mais vocacionado para as mulheres, embora os agrupamentos da área tecnológica comecem a ter cada vez mais a presença feminina.

Se no ano 2000/2001 predominava o género masculino, nos restantes anos lectivos era predominante o feminino, atingindo os 100% em 2003/2004. Este género conheceu durante estes cinco anos várias oscilações. No ano lectivo 2000/2001 registava 42%, subindo para 75% em 2001/2002, ou seja, verificou-se um aumento de 33%. De 90% no ano lectivo 2002/2003 passou a assinalar 100% em 2003/2004. No

entanto, em 2004/2005 apresenta uma queda de 15%, que equivale à presença de alunos do sexo masculino.

Os Gráficos seguintes retratam os alunos aprovados e reprovados quanto ao sexo.

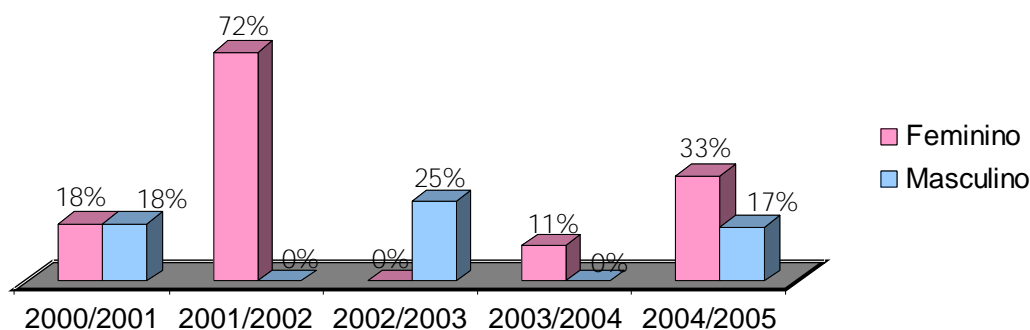


Pelo Gráfico n.º 15 podemos constatar as diferentes variações de ano para ano dos alunos aprovados quanto ao sexo. O universo feminino atinge as percentagens mais elevadas de alunas aprovadas em quase todos os anos em estudo. No ano lectivo 2000/2001 apresenta 23% de alunas aprovadas, as quais sofrem um decréscimo de 9% no ano seguinte. Entretanto, em 2002/2003 o género feminino alcança os 65% de alunas aprovadas para voltar a subir 24% no ano lectivo seguinte. Porém, os alunos do sexo feminino reconhece o peso da descida com 39% no último ano escolar.

O sexo oposto, no ano 2000/2001 assinala 41% de alunos aprovados, logo uma diferença de 18% face ao feminino. No ano posterior encontra-se numa posição semelhante ao género feminino com 14%, mas desce 4% no ano 2002/2003. No ano escolar 2003/2004 o universo masculino representa 0% de alunos aprovados, que se justifica pela falta de alunos masculinos (cf. Gráfico n.º 14). Porém, a mesma justificação não se aplica em 2004/2005, sendo que neste ano escolar não houve alunos aprovados do género masculino, ou seja, os que existiam reprovaram todos.

Para confirmar isso temos o Gráfico n.º 16 que reporta os alunos reprovados relativamente ao género.

Gráfico n.º 16
Alunos Reprovados Quanto ao Sexo



De salientar que os dois Gráficos, n.º 15 e n.º 16, apresentam uma interdependência, isto é, em conjunto estabelecem os 100% de alunos aprovados e reprovados quanto ao género em cada ano lectivo em análise.

O universo feminino inicia o ciclo com 18% de alunas reprovadas, passando a 72% no ano seguinte, ou seja, sofre um aumento significativo de 54%. Mas, encontra-se numa posição favorável no ano 2002/2003 com 0% de alunas reprovadas. Nos últimos dois anos lectivos volta a comportar um aumento gradual até atingir os 33% em 2004/2005.

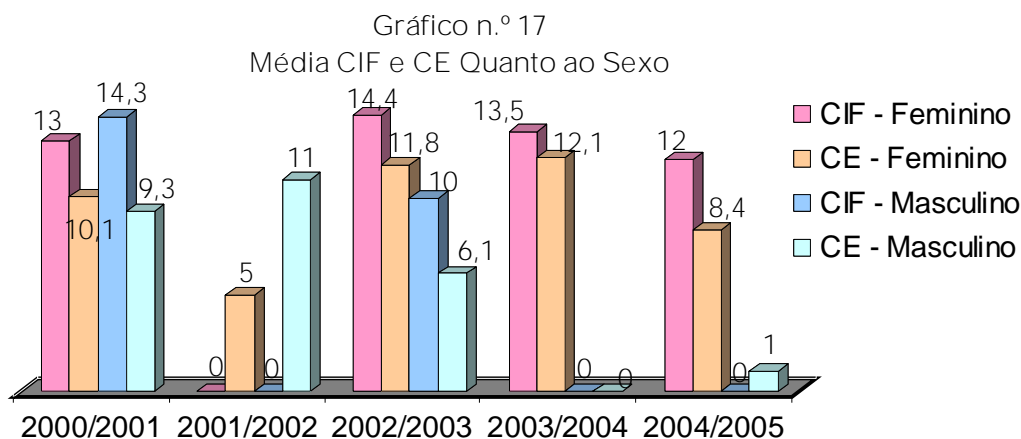
Os alunos reprovados do sexo masculino apresentam uma percentagem equivalente à do sexo feminino 18% no ano 2000/2001, reconhecendo favoravelmente no ano seguinte os 0% de alunos reprovados. No ano 2002/2003 compreende um aumento de 25% face ao ano anterior e 7% face ao ano 2000/2001. Em 2003/2004, o género masculino, apresenta 0% de alunos reprovados que se justifica por não existirem alunos do sexo masculino (cf. Gráficos n.º 14 e n.º 15). No último ano escolar, 2004/2005, assinala 17% de alunos reprovados.

Em relação com o Gráfico n.º 15, o género feminino apresenta no ano 2000/2001, 23% de alunas aprovadas face a 18% alunas reprovadas, uma reduzida diferença de 5%. O ano seguinte demonstra-se como o pior de todos os anos, uma vez que apresenta 72% de alunas reprovadas face a apenas 14% aprovadas. Os últimos três anos, o género feminino manifesta valores inferiores a 35% de alunas reprovadas face a percentagens superiores a 50% de alunas aprovadas, sendo 89% a percentagem mais elevada, não só no âmbito do género feminino, como também em relação ao masculino que não alcança tal percentagem.

O universo masculino, pelo contrário, apenas assinala 41% no ano 2000/2001 como a percentagem mais relevante dos alunos aprovados face a 18% de alunos reprovados. No ano seguinte apresenta 14% de alunos aprovados menos esse mesmo

valor quanto a alunos reprovados (0%). Negativamente, tanto o ano 2002/2003 apresenta mais alunos reprovados (25%) do que aprovados (14%) como o ano 2004/2005 com 0% de alunos aprovados face a 17% reprovados.

De importante relevância está também o Gráfico n.º 17, onde podemos observar a média de CIF e de CE quanto ao sexo.



No ano lectivo 2000/2001, o universo feminino apresenta a média CIF de 13 valores, acrescentando 1,4 valores no ano 2002/2003. O ano intermédio não regista a média de CIF feminino porque não existem alunos internos (cf. Gráfico n.º 19). Entretanto, o género feminino apresenta uma descida gradual de 0,9 valores no ano escolar 2003/2004 e 2,4 valores em 2004/2005 face ao ano 2002/2003.

Quanto à média de CE, inferior à média CIF nos anos lectivos em análise, o género feminino compreende valores positivos nos anos lectivos 2000/2001, 2002/2003 e 2003/2004, dentro de uma média de 11,3 valores. Ou seja, no ano lectivo 2000/2001 apresenta 10,1 valores que sobe 1,7 valores no ano 2002/2003 e 2 valores no ano 2003/2004 face ao primeiro ano lectivo. Os restantes anos lectivos, o universo feminino apresenta valores negativos dentro de uma média de 6,7 valores. Isto é, o valor mais negativo do género feminino verifica-se no ano 2001/2002 com 5 valores, que entretanto sobe 3,4 valores face a esse ano, porém, mantendo um valor negativo.

O género masculino apresenta no ano lectivo 2000/2001 uma média de CIF de 14,3 valores. No ano 2001/2002 o sexo masculino não compreende a média de CIF, uma vez que não existem alunos internos (cf. Gráfico n.º 19). Em 2002/2003 o número de alunos do sexo masculino desce consideravelmente 4,3 valores face ao primeiro ano escolar. Nos dois últimos anos o género masculino regista 0 valores na média de

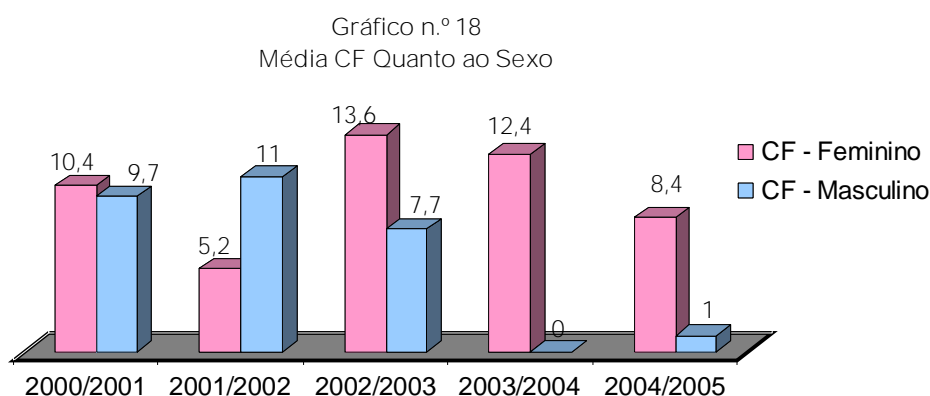
CIF, porque não existem alunos do sexo masculino matriculados, ou seja, os que existem são alunos externos (cf. Gráfico n.º 14).

A média de CE do universo masculino nos cinco anos lectivos baliza-se no valor igual ou inferior a 9, com excepção do ano lectivo 2001/2002 com 11 valores. O ano escolar de 2000/2001 indica como média CE 9,3 valores que 1,7 valores no ano posterior para retroceder significativamente 4,9 valores em 2002/2003. No ano lectivo 2003/2004, o género masculino não apresenta a média CE pela razão de não registar média de CIF. No último ano, o género masculino conhece a pior média de CE - 1 valor.

Os universos feminino e masculino coincidem no facto de apresentarem uma discrepância entre as médias de CIF e de CE. Todavia, o género feminino apresenta as médias de CIF e de CE superiores às médias do sexo oposto. O universo feminino apresenta valores positivos, quer na média de CIF durante os quatro anos lectivos, sendo que no ano de 2001/2002 não há alunas, quer na média de CE, com excepção dos anos 2001/2002 (5 valores) e 2004/2005 (8,4).

O universo masculino também apresenta a média de CIF com valores positivos, embora inferiores face ao feminino, excepto no primeiro ano que se regista ser superior à média do feminino. Contudo, a média de CE nos cinco anos lectivos assinalam valores negativos, com excepção do ano escolar em análise 2001/2002 (11 valores).

O Gráfico seguinte compreende a média CF quanto ao género, onde o universo feminino também apresenta uma média superior à média do masculino nos cinco anos em análise.



Perante o Gráfico n.º 18 observamos que, nos cinco anos lectivos em análise, existe uma dissemelhança entre os sexos no que diz respeito à média de CF. Então, presenciámos uma disparidade das médias entre os dois géneros, tendo o feminino as melhores médias em todos os anos lectivos.

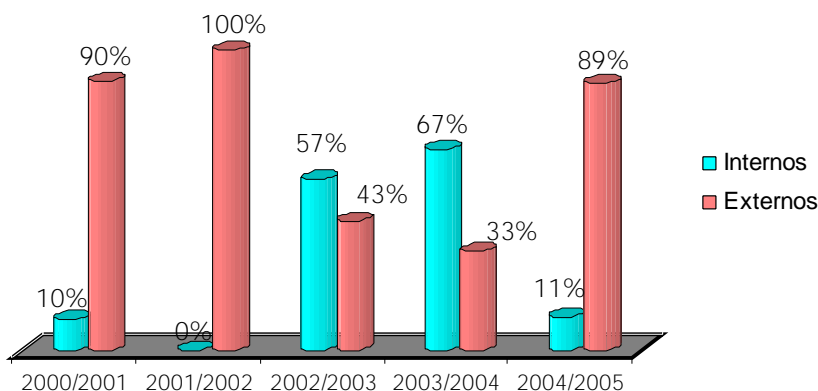
O género feminino comporta uma média de CF de 10,4 valores no ano escolar 2000/2001, baixando acentuadamente para metade no ano seguinte. Já os anos 2002/2003 e 2003/2004 favorecem o género feminino com uma ascensão de 8,6 valores no primeiro ano e 7,2 valores face ao ano anterior negativo, apresentando assim uma média positiva. Todavia, o último ano compreende uma média negativa mais alta 3,2 valores que a de 2001/2002.

Quanto ao universo masculino, a média de CF nos quatro anos lectivos em estudo (no ano lectivo 2003/2004 não há alunos do sexo masculino) apresenta-se como negativa, à excepção do ano 2001/2002 com 11 valores. No primeiro ano, o sexo oposto compreende uma média negativa alta de 9,7 valores, que sobe favoravelmente 1,3 valores no ano seguinte. Todavia, os dois últimos anos registam uma queda gradual de 3,3 valores no ano 2002/2003 e em 2004/2005 10 valores face ao ano 2001/2002.

Comparativamente, o universo feminino encontra-se com a melhor média de CF, excepto no ano 2001/2002 que apresenta uma média negativa de 5,8 valores em relação ao masculino. Ou seja, neste ano lectivo observa-se o género masculino a um nível superior ao feminino e com uma média positiva de 11 valores. Porém, os restantes anos o género feminino tem média positiva, excepto a registada em 2004/2005, enquanto que o género masculino apresenta a média negativa mais baixa, sendo de 1 valor no último ano lectivo, menos 7,4 valores relativamente aos alunos do sexo feminino.

Entretanto, avaliemos uma outra variável importante para este estudo. Esta variável trata dos alunos internos e externos matriculados para Exame Nacional de Inglês.

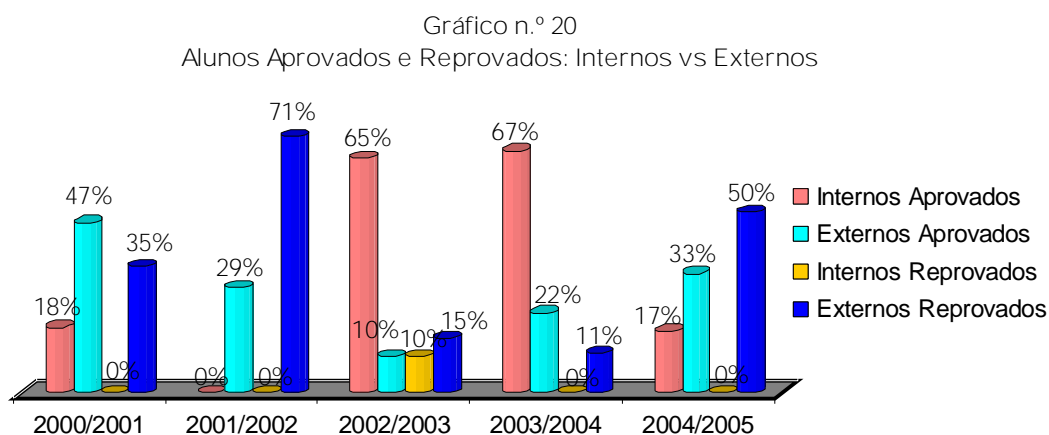
Gráfico n.º 19
Alunos Internos e Externos



Mediante o Gráfico n.º 19, podemos constatar que os alunos internos sofreram diferentes variações nestes cinco anos lectivos. O ano lectivo 2000/2001 iniciou com 10% de alunos, tendo uma queda 'brusca' em 2001/2002 com 0% de alunos internos. Mas em 2002/2003 sofre um aumento significativo de 57% e aumenta 9% em 2003/2004. Assim estes dois anos lectivos representam um maior número de alunos matriculados em Inglês do 12.º ano de escolaridade, em preferência das disciplinas de Francês e/ou Alemão. Contudo, no ano lectivo 2004/2005 volta a comportar uma queda acentuada de 56% de alunos, isto é, este ano apresenta apenas 11%.

Quanto aos alunos autopropostos para exame de Inglês verificam-se também pequenas oscilações, mas predominando, em geral, em relação aos alunos internos nestes cinco anos lectivos. O ano lectivo 2000/2001 registou 90% de alunos externos, atingindo os 100% no ano seguinte. Todavia, este aumento compreende uma diminuição considerável de 43% no ano lectivo 2002/2003 e 67% em 2003/2004 (33%). No ano lectivo 2004/2005 volta a destacar-se em relação aos alunos internos com 88,9%.

Em seguida procederemos ao estudo dos dados recolhidos sobre os alunos internos e externos aprovados e/ou reprovados.



O Gráfico n.º 20 demonstra-nos os alunos internos e externos aprovados e/ou reprovados nos cinco anos lectivos em análise. Os alunos internos aprovados apenas manifestam percentagens superiores a 50% nos anos lectivos 2002/2003 com 65% e 2003/2004 com uma subida de 2%. Nos restantes anos escolares, em 2000/2001 apresenta 18% de alunos aprovados e em 2004/2005 uma pequena descida de 1% face ao primeiro ano. Em 2001/2002 não se verifica alunos internos (cf. Gráfico n.º 19).

Em relação aos alunos externos, o Gráfico expõe diferentes variações ao longo dos cinco anos escolares. O ano escolar 2000/2001 manifesta 47% de alunos externos

aprovados que desce significativamente 18% no ano seguinte e 19% em 2002/2003 face ao ano 2001/2002. No ano lectivo 2003/2004, os alunos externos aprovados revelam uma subida de 12% e 11% em 2004/2005 em relação a esse ano.

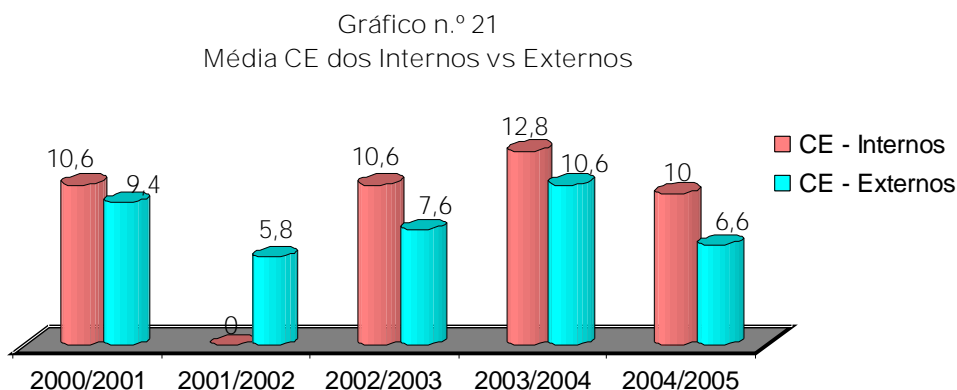
Ao longo dos cinco anos lectivos em análise, os alunos internos reprovados somente manifestam a percentagem de 10% no ano 2002/2003, apresentando 0% nos restantes anos, ou porque não existe alunos internos (2001/2002) ou porque foram todos aprovados (2000/2001; 2003/2004; 2004/2005).

Os alunos externos reprovados salientam uma percentagem de 35% em 2000/2001 que sobe para mais de metade no ano seguinte. No entanto, em 2002/2003, os alunos externos reprovados conhecem uma descida considerável de 56% e assinalam apenas 11% no penúltimo ano lectivo. Os alunos externos reprovados terminam com 50%, uma subida de 39% face ao ano 2003/2004.

Comparativamente, os alunos internos e externos aprovados comportam diferentes variações ao longo dos anos lectivos em estudo. No primeiro ano, domina os alunos externos aprovados com mais de 29%, tendo esse mesmo valor no ano seguinte. No ano 2002/2003 os alunos internos aprovados sobressaem com 55% de diferença e com 45% no ano seguinte. No último ano escolar os alunos externos voltam a subjugar os alunos internos com 33% para 17% de alunos internos aprovados.

A variação entre os alunos internos e externos reprovados apenas se torna notória no ano 2002/2003, na qual os alunos externos apresentam uma diferença de 5% em relação aos alunos internos reprovados. Nos restantes anos somente temos os dados dos alunos externos reprovados, que já foram descritos no quarto parágrafo.

Ulteriormente, procedemos à análise do Gráfico n.º 21 que revela a média CF dos alunos internos e externos.

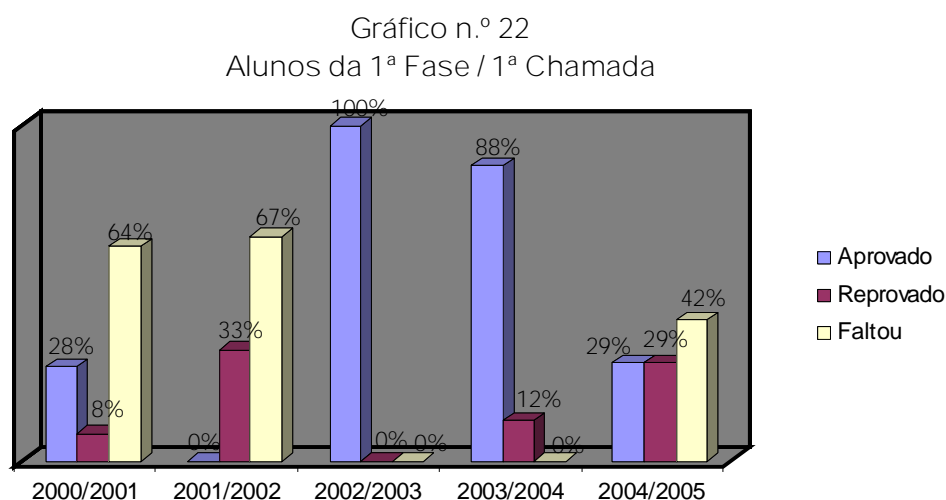


Os alunos internos manifestam uma média CE superior à média CE dos alunos externos. Os alunos internos apresentam uma média CE de 10,6 valores no ano lectivo 2000/2001 e 2002/2003, o qual sobe 2,2 valores no ano seguinte e conhece uma descida de 2,8 valores no ano escolar 2004/2005.

Quanto aos alunos externos, a média CE revela-se positiva apenas no ano lectivo 2003/2004 com 10,6 valores. Nos restantes anos lectivos, a média CE dos alunos externos apresenta-se com uma cotação negativa entre 7,3 valores, sendo a mais baixa 5,8 valores no ano 2001/2002.

Comparativamente, podemos observar que a média CE dos alunos internos e externos se encontra equilibrada, tendo os alunos externos a média CE inferior.

Após a análise deste Gráfico, procederemos às informações recolhidas dos alunos aprovados e reprovados à disciplina de Inglês nas duas Fases dos Exames Nacionais.



Na 1ª Fase/1ª Chamada dos Exames Nacionais ao longo destes cinco anos lectivos observa-se algumas variações. No ano lectivo 2002/2003 o número de alunos aprovados atingiu os 100%, quando no ano anterior registou 0%. Ou seja, uma subida significativa de alunos aprovados. Porém, volta a sofrer uma queda considerável no ano lectivo 2004/2005 com 29% de alunos aprovados e no ano anterior verifica-se 88%. As variações de alunos aprovados alteram significativamente de ano para ano, não havendo uma oscilação 'moderada'.

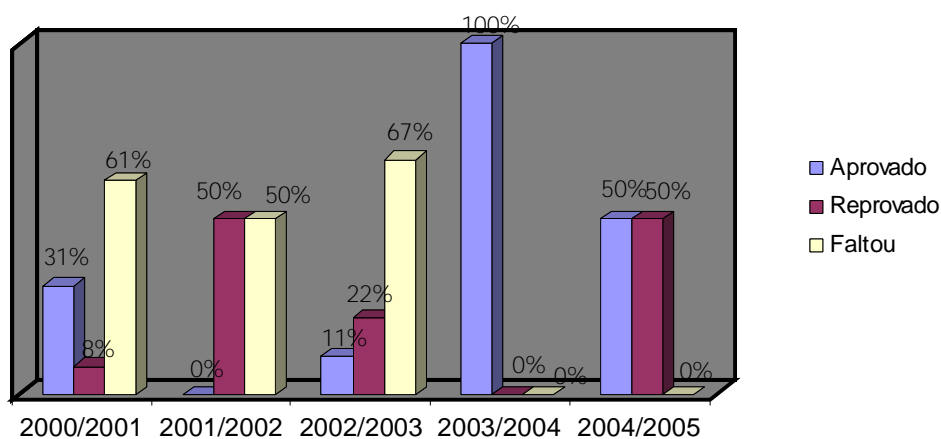
Em contraste, os alunos reprovados nestes cinco anos lectivos apresenta variações 'moderadas'. O ano lectivo 2000/2001 vê 8% de alunos reprovados, subindo 25% em 2001/2002 (33%). Estagnando nos anos lectivos 2002/2003 e 2003/2004 com 0% de alunos reprovados. No último ano lectivo reconhece 29% reprovados.

De notar ainda a existência de alunos que não comparecem às provas. É evidente em 2000/2001 com 64%, subindo para 67% em 2001/2002. Mas nos dois anos lectivos seguintes verifica-se 0% de alunos faltosos. No ano lectivo 2004/2005 sobe para 42%.

Então, perante o gráfico constata-se que predomina ao longo destes cinco anos o número de alunos aprovados e faltosos.

Quanto à 1.^a Fase / 2.^a Chamada as variações entre os alunos aprovados, reprovados e faltosos estão muito próximas.

Gráfico n.º 23
Alunos da 1.^a Fase / 2.^a Chamada



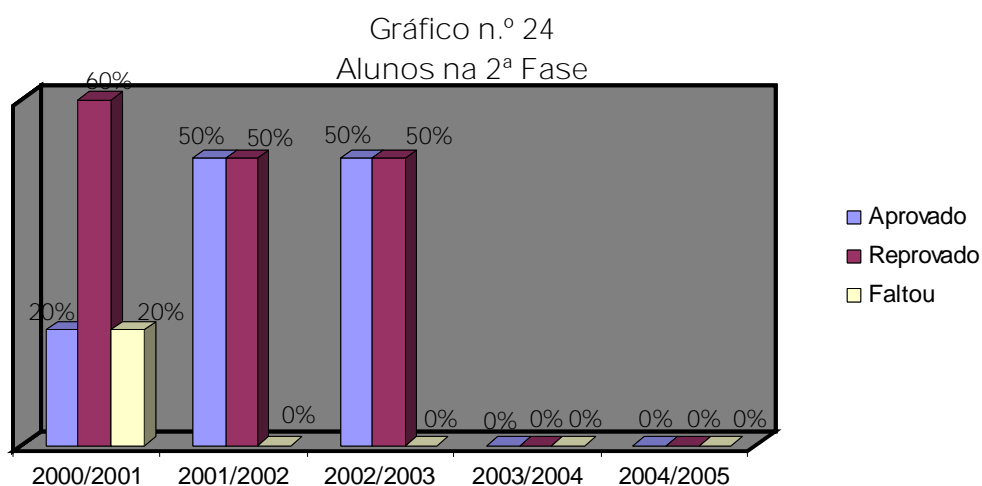
A percentagem de alunos aprovados, no ano 2000/2001 é de 31%, descendo o mesmo valor em 2001/2002 com 0% de aprovados. Volta a subir 11% em 2002/2003, atingindo os 100% no ano seguinte. No ano lectivo 2004/2005 regista 50% de alunos aprovados.

Em relação aos reprovados, a variação manifesta-se entre 8% em 2000/2001, subindo 42% no ano seguinte (50%), para voltar a descer 28% em 2002/2003 com 22% de alunos reprovados. O ano lectivo 2003/2004 não regista alunos reprovados (0%) e cresce para 50% reprovados no ano 2004/2005.

Os alunos faltosos apresentam uma ligeira oscilação entre os anos lectivos 2000/2001 e 2002/2003, descendo 11% em 2001/2002 e subindo 17% em 2002/2003. Nos últimos anos lectivos não há qualquer registo destes alunos.

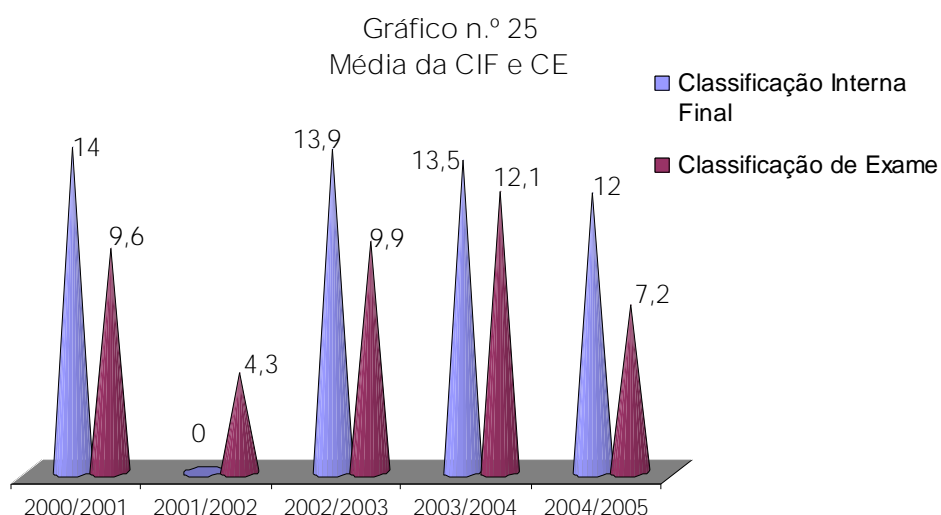
Neste gráfico, entre os anos lectivos 2000/2001 e 2002/2003 predomina os alunos faltosos e reprovados.

Já na 2.^a Fase dos Exames Nacionais, as variações entre aprovados e reprovados são equivalentes.



No Gráfico n.º 24, o ano lectivo 2000/2001 apresenta 20% para alunos faltosos e aprovados, predominando, assim, os reprovados com 60%. Já nos anos 2001/2002 e 2002/2003 os valores percentuais são idênticos para os aprovados e reprovados, não verificando falta de alunos. Os últimos assinalam 0% nestes três itens, porque os alunos não realizaram Exames Nacionais nesta Fase.

Como pertinente, analisamos a seguir os dados recolhidos quanto à média CIF e CE dos alunos.

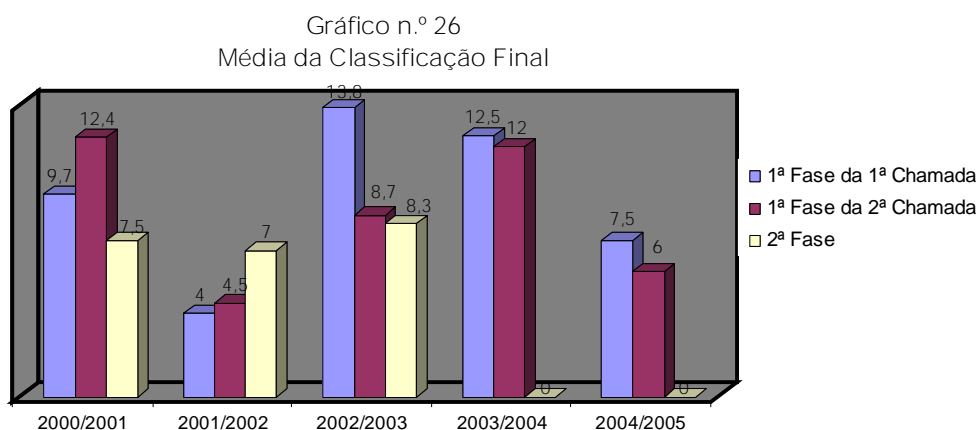


O Gráfico n.º 25 exibe a Média da Classificação Interna Final e Classificação de Exame de Inglês dos alunos. No ano lectivo 2000/2001 a disciplina de Inglês manifesta os 14 valores. Mas já em 2001/2002 tem 0 valores, uma vez que não existem alunos internos (confrontar Gráfico n.º 13). O valor médio positivo mantém-se nos anos lectivos 2002/2003 e 2003/2004 (13,9 e 13,5 valores). No ano lectivo 2004/2005, apesar de positivo, desceu 1,5 valores.

Ao contrário da CIF está a situação da CE. Nestes cinco anos lectivos apresenta uma média negativa. Os anos lectivos 2000/2001 e 2002/2003 expressam uma média negativa alta. No intermédio destes anos a média é de 4,3 valores. A CE conhece a média positiva no ano 2003/2004, para voltar a descer 4,9 valores no ano seguinte com a média negativa 7,2 valores.

Este Gráfico demonstra ainda uma certa discrepância entre os valores médios da CIF e CE dos alunos, sendo positiva a média da Classificação Interna Final e negativa a Classificação de Exame.

Mas para concluir a análise das médias vejamos o seguinte Gráfico alusivo à Classificação Final da Disciplina de Inglês.



Com o Gráfico n.º 26 podemos constatar, imediatamente, que predomina a média negativa dos valores. Em primeiro plano, temos a 1ª Fase/1ª Chamada no ano lectivo apresenta a média negativa alta de 9,7 valores, descendo 5,7 valores no ano lectivo seguinte. Mas no ano 2002/2003 expressa uma média positiva de 13,8 valores, para voltar a diminuir com uma média positiva de 12,5 valores no ano lectivo 2003/2004. No último ano verifica-se a média negativa de 7,5 valores, tendo descido 5 valores em relação ao ano anterior.

Em segundo plano, na 1.ª Fase / 2.ª Chamada a média é positiva de 12,4, decaindo drasticamente 7,9 valores no ano lectivo 2001/2002 (4,5 valores). No ano

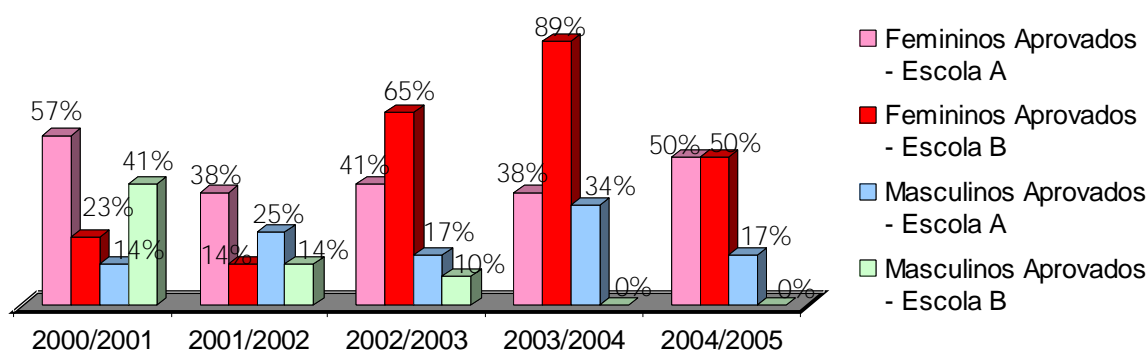
2002/2003 temos uma ligeira subida de 4,2 valores, mas a média mantém-se negativa. Continuando a subir, a média apresentada no ano 2003/2004 é positiva de 12 valores, descendo metade do valor anterior no ano seguinte.

Em terceiro plano, a 2.^a Fase expressa uma média negativa até 2002/2003. Os últimos anos não têm média porque não houve alunos nesta Fase (cf. Gráfico n.º 24).

Escola A vs Escola B

Para podermos avaliar as coincidências e discrepâncias da avaliação sumativa interna e avaliação externa dos alunos das duas escolas do concelho, julgamos pertinente o cruzamento de dados entre elas.

Gráfico n.º 27
Alunos Aprovados Quanto ao Sexo



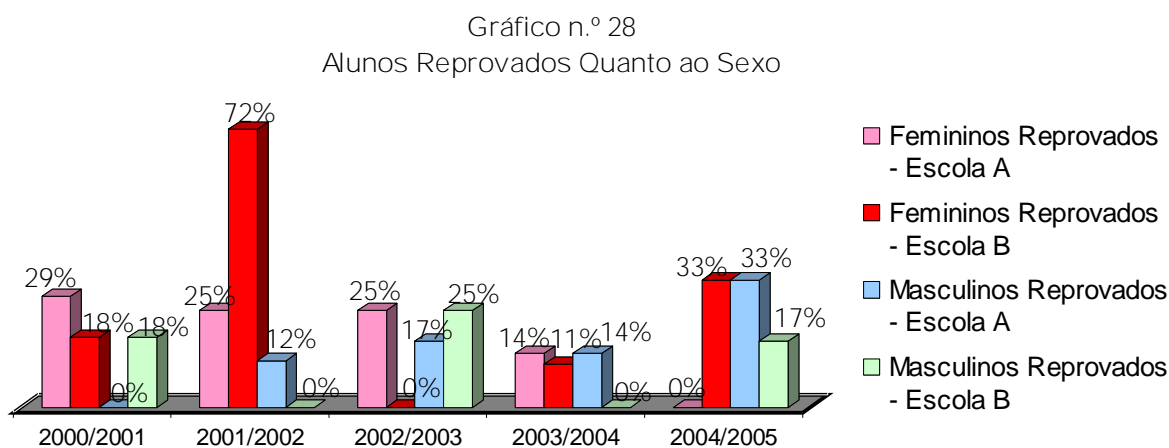
Para facilitar o entendimento do Gráfico n.º 27, faremos num primeiro plano a análise dos dados alusivos ao género feminino entre as duas escolas, depois, num segundo plano, os do masculino.

Nos anos lectivos, 2000/2001 e 2001/2002 a Escola A apresenta as percentagens mais altas em relação à Escola B. No primeiro ano assinala 57% de alunas aprovadas contra 23% da Escola B. No ano 2001/2002 ambas descem, a Escola A manifesta um decréscimo de 19% e a Escola B um decréscimo menor de 9%. Nos dois anos seguintes a Escola B comporta as percentagens mais elevadas em relação à Escola A. Além disso definem uma percentagem superior a 60% de alunas aprovadas, quando a Escola A alcançou 57% como percentagem mais alta. No ano escolar 2002/2003 a Escola B aumenta notavelmente 51% face ao ano antecedente e a Escola A apenas 3%. A Escola B no ano 2003/2004 compreende novamente uma ascensão de 24%, enquanto a Escola A verifica uma diminuição de 3%. Ou seja, nestes dois anos na Escola B as alunas alcançam um melhor aproveitamento do que

as alunas aprovadas da Escola A. No último ano lectivo, ambas as escolas contemplam a mesma percentagem de alunas aprovadas (50%).

No que diz respeito ao universo masculino, a Escola A apresenta uma percentagem de 14% e a Escola B de 41% de alunos aprovados no primeiro ano lectivo. Contudo, em 2001/2002 a Escola A manifesta uma subida de 11%, enquanto que a Escola B um distinto decréscimo de 27%. No ano intermédio, tanto a Escola A como a Escola B compreendem de novo um declive, a Escola A de 8% e a Escola B de 4%. Isto é, neste ano a Escola B apresenta um aproveitamento menor do que a Escola A. No ano escolar 2003/2004 a Escola A apresenta 34% de alunos aprovados, já a Escola B 0%, porque não houve alunos do sexo masculino (cf. Gráfico n.º 14). A Escola A no último ano lectivo apresenta 17% de alunos aprovados, enquanto que a Escola B novamente 0%, porque não se verificou alunos aprovados, ou seja, só alunos reprovados (cf. Gráficos n.º 15 e n.º 16). Assim, a Escola A compreende um maior aproveitamento de alunos do sexo masculino.

Numa análise comparativa entre os dois sexos, na Escola A os alunos do sexo feminino aprovados predomina em relação aos do sexo masculino nos cinco anos lectivos em estudo. Na Escola B, o universo feminino distingue-se do oposto nos três últimos anos escolares. Entretanto, em 2000/2001 o género masculino apresenta uma diferença positiva de 18% face ao feminino. No ano 2001/2002 apresentam uma percentagem semelhante de 14%.



Nos cinco anos lectivos em análise, o género feminino sofre diferentes oscilações em ambas as escolas. A Escola A em 2000/2001 revela 29% de alunas reprovadas, já a Escola B menos 11%. No ano decorrente a Escola B conhece uma elevação de 54% de alunas reprovadas, enquanto que a Escola A teve uma pequena descida de 4%. Deste modo, a Escola A manifesta um melhor aproveitamento do que

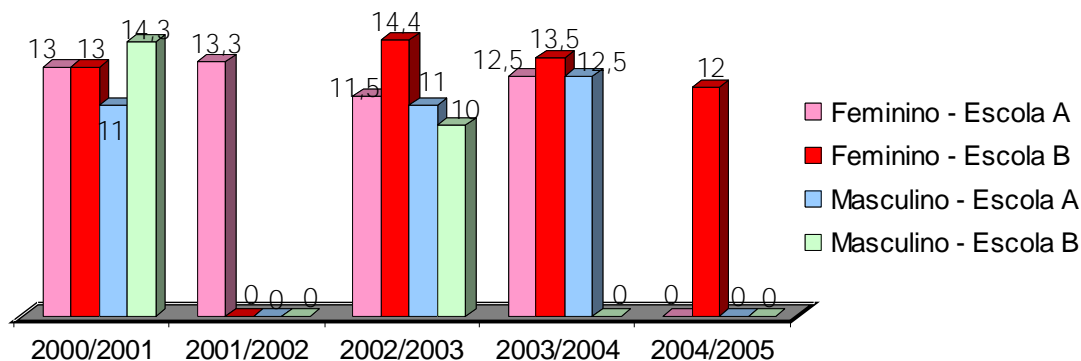
a Escola B. A percentagem 25% assinala as alunas reprovadas na Escola A em 2002/2003 e 0% para a Escola B, dados que apenas houve alunas aprovadas (cf. Gráfico n.º 16). Deste modo, a Escola B manifesta um melhoramento significativo face ao ano lectivo anterior. No ano escolar 2003/2004 as percentagens das duas escolas estão muito próximas com uma diferença de 3%, sendo a Escola B com o valor mais baixo. O último ano a Escola A comporta 0% de alunas reprovadas (cf. Gráfico n.º 3), enquanto que a Escola B sofre um aumento de 22% face ao ano 2003/2004.

Relativamente ao universo masculino, a Escola A no primeiro ano apresenta 0% de alunos reprovados (cf. Gráfico n.º 3), já a Escola B 18%. O ano 2001/2002 regista percentagens inversas em relação ao ano anterior, ou seja, a Escola B assinala 0% de alunos reprovados (cf. Gráfico n.º 16) e a Escola A 12%. Todavia, o ano 2002/2003 revela nas duas escolas um aumento de alunos reprovados, a Escola A de 5% e a Escola B de 25%. O que permite assumir um maior aproveitamento para a Escola A neste ano. De igual modo se manifesta um aproveitamento no ano 2003/2004, porque ambas as escolas apresentam uma diminuição de alunos reprovados: a Escola A tem apenas 14% e a Escola B 0%. De salientar que a Escola B apresenta 0% porque não regista alunos do sexo masculino inscritos neste ano (cf. Gráfico n.º 14). No ano lectivo 2004/2005 a Escola A compreende um aumento de alunos reprovados que rondam os 19% face ao ano anterior, já a Escola B regista 17%.

No geral nos cinco anos lectivos em estudo, tanto na Escola A como na Escola B os alunos do sexo masculino apresentam níveis inferiores em relação aos do feminino, o que se justifica também pelo facto de existirem mais alunos do sexo feminino do que masculino (cf. Gráficos n.º 1 e n.º 14). Os anos lectivos 2000/2001, 2001/2002 e 2002/2003 na Escola A registam que foram poucos os alunos do sexo masculinos reprovados. No ano lectivo 2003/2004 a Escola manifesta uma percentagem semelhante entre os dois sexos (14), que no ano seguinte o género feminino retrocede e o masculino sobe para 17%. No que diz respeito à Escola B, as percentagens dos alunos reprovados do sexo masculino encontra-se acima do feminino apenas nos anos lectivos 2000/2001 (18% contra 0%) e 2002/2003 (25% face a 0%). Verifica-se o inverso nos anos lectivos 2001/2002 (0% contra 12%), 2003/2004 (0% contra 11%) e 2004/2005 (17% contra 33%).

Como pertinente analisaremos a seguir o Gráfico n.º 29 que reporta a média CIF entre as duas Escolas quanto ao sexo.

Gráfico n.º 29
Média CIF Quanto ao Sexo



No primeiro ano lectivo, tanto na Escola A como na Escola B, o universo feminino apresenta uma média de CIF de 13 valores, já o masculino compreende uma média de 14,3 valores na Escola B e 11 valores na Escola A. Entretanto, em 2001/2002 a Escola A fica representada pelo género feminino com uma média de 13,3, subindo assim apenas 0,3 valores. As restantes variáveis não estão assinaladas, porque não houve alunos internos.

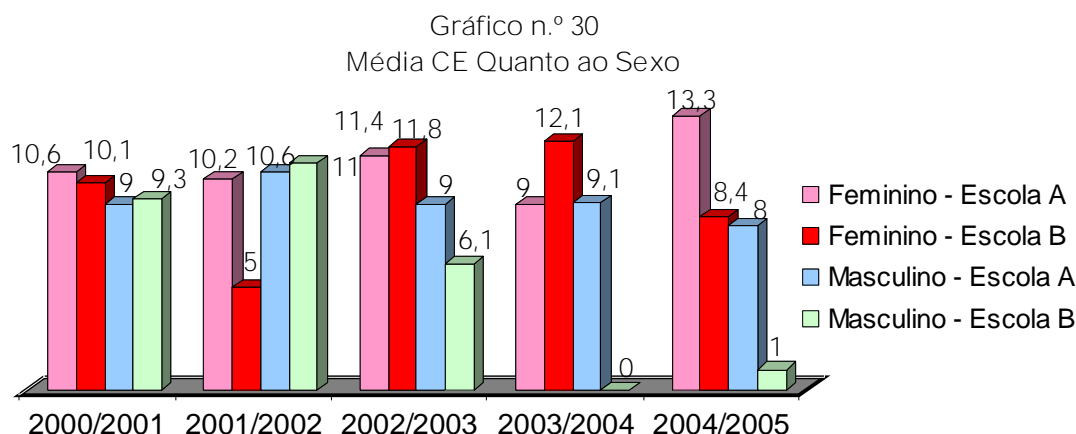
Entretanto, em 2002/2003 a Escola A comporta uma diminuição de 1,5 valores para os géneros feminino e masculino que mantêm o mesmo valor de 2000/2001. Na Escola B o género feminino assinala um aumento de 1,4 valores e o masculino apresenta uma diminuição significativa de 4,3 valores.

No ano decorrente, na Escola A, o género feminino acrescenta apenas 1 valor face à média do ano 2002/2003, já a Escola B sofre uma subtração dentro do mesmo valor. O universo masculino concebe à Escola A um aumento na média de 1,5 valores. A Escola B não apresenta a média do género masculino.

No último ano apenas a Escola B regista a média CIF de 12 valores para o género feminino, sofrendo assim uma descida de 1,5 valores face ao ano precedente.

Este Gráfico, tanto para Escola A como para Escola B, regista uma média de CIF positiva. No entanto, a Escola B em ambos os sexos, nos anos lectivos em análise, representa uma média de CIF superior à Escola A. A média de CIF do género feminino na Escola B é de 13,2 valores e a Escola A de 12,5 valores. O género masculino compreende uma média de 11,5 valores na Escola A e 12,1 valores na Escola B. Deste modo, podemos verificar que os alunos da Escola B, de ambos os sexos, destacam uma média positiva e superior à da Escola A.

Para avaliar a discrepância e a coincidência entre a média de CIF e a média de CE, procedemos à análise da informação estabelecida no Gráfico n.º 30.



Numa perspectiva geral dos cinco anos em estudo, podemos avançar que a média CE é inferior à média CIF.

Na Escola A os alunos do sexo feminino apresenta a média de CE de 10,6 valores e a Escola B de 10,1 valores. No ano 2001/2002 ambas as escolas sofrem uma diminuição: 0,4 valores para a Escola A e 5,1 valores para a Escola B, perfazendo uma média muito baixa e negativa. Todavia no ano decorrente, ambas assinalam uma média de CE positiva que ronda os 11 valores, ou seja, manifestam um aumento da média: 1,2 valores para a Escola A e 6,5 valores para a Escola B. Em 2003/2004 apenas a Escola B acrescenta à média 0,3 valores face ao ano precedente, já a Escola A subtrai 2,4 valores, representando assim uma média negativa. No último ano na Escola A o género feminino manifesta um aumento de 4,3 valores, alcançando uma média positiva. Na Escola B o universo feminino contempla uma média negativa de 8,4 valores, descendo 3,7 valores face ao ano anterior.

No geral, o género feminino apresenta diferentes oscilações em ambas as escolas. Porém, a Escola A apresenta apenas uma média negativa no ano lectivo 2003/2004, já a Escola B assinala uma média negativa em 2001/2002 e 2004/2005. Além de que a Escola A representa a média positiva mais alta (13,3 valores) no ano 2004/2005 e a Escola B 12,1 valores (2003/2004). Por isso, na Escola A o género feminino apresenta mais aproveitamento.

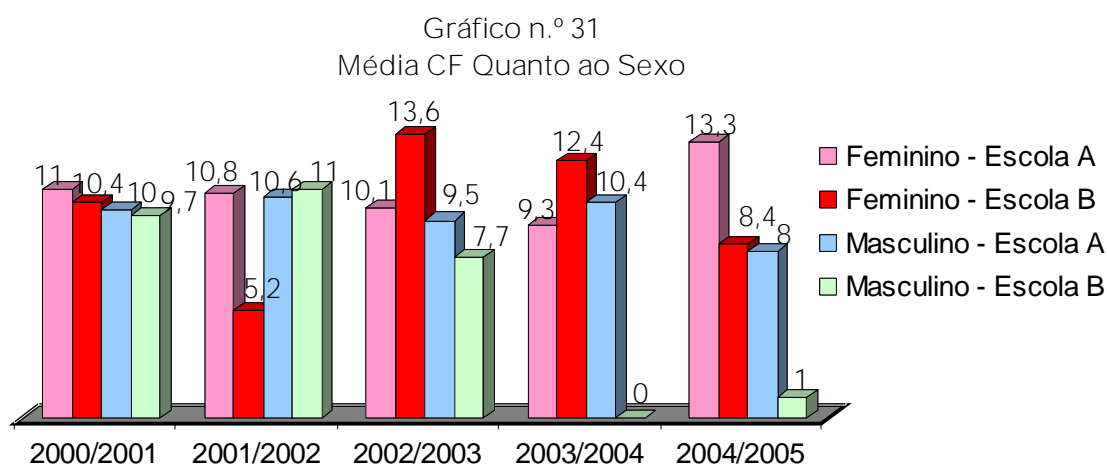
Quanto ao universo masculino, no ano 2000/2001 a Escola A (9 valores) e a Escola B (9,3 valores) apresentam uma média negativa muito próxima, mas a Escola A sobe 1,6 valores e a Escola B 1,7 valores no ano seguinte. Contudo, no ano 2002/2003 o género masculino volta a comportar uma média negativa, 9 valores para a Escola A e 6,1 valores para a Escola B, representando esta a média mais baixa neste ano com uma diferença de 2,9 valores em relação à Escola A. No penúltimo ano a Escola A reconhece um reduzidíssimo aumento na média (0,1 valores). A Escola B

apresenta 0 valores para o género masculino, porque não existem alunos inscritos deste sexo (cf. Gráfico n.º 14). No ano 2004/2005 embora a Escola A registre uma média negativa de 8 valores, a Escola B volta a representar a média mais baixa: 1 valor para o sexo masculino.

Nos cinco anos em estudo, o universo masculino posiciona a Escola B num nível inferior à Escola A nos anos lectivos 2002/2003 e principalmente em 2004/2005 com 1 valor. Apesar da Escola A ser representada pelos alunos do sexo masculino com uma média negativa nos três últimos anos lectivos, a média ronda os 9 valores, isto é, uma média negativa mais alta que a da Escola B.

Em confronto com o Gráfico n.º 29, podemos conferir que a média CE é inferior à média CIF. O género masculino apresenta médias negativas, quer na Escola A (2000/2001; 2002/2003; 2003/2004 e 2004/2005) quer na Escola B (2000/2001; 2002/2003 e 2004/2005). Na Escola A o género feminino apenas regista uma média negativa no ano 2003/2004, já a Escola B regista dois anos lectivos: 2001/2002 e 2004/2005. Ou seja, a Escola A retrata mais aproveitamento do que a Escola B quanto aos alunos dos sexos feminino e masculino.

Para completar o estudo das médias alcançadas pelos alunos, prosseguimos com a análise do Gráfico referente à média de CF dos alunos quanto ao sexo nos cinco anos lectivos.



O universo feminino na Escola A apresenta uma média de CF de 11 valores em 2000/2001, já a Escola B 10,4 valores. Nos restantes anos a Escola A conhece uma descida gradual até ao ano lectivo 2004/2005, no qual o género feminino regista a média de CF de 13,3. Isto é, no ano lectivo 2001/2002 assinala como média 10,8 valores, descendo 0,7 valores no ano decorrente e perfazendo a média negativa (9,3

valores) no ano 2003/2004. Entretanto a Escola B apresenta uma média baixa e negativa em 2001/2002 (5,2 valores), ascendendo 8,3 valores no ano seguinte e 7,2 valores no ano 2003/2004 face ao ano 2001/2002. Mas, no último ano volta a registar uma média negativa de 8,4 valores.

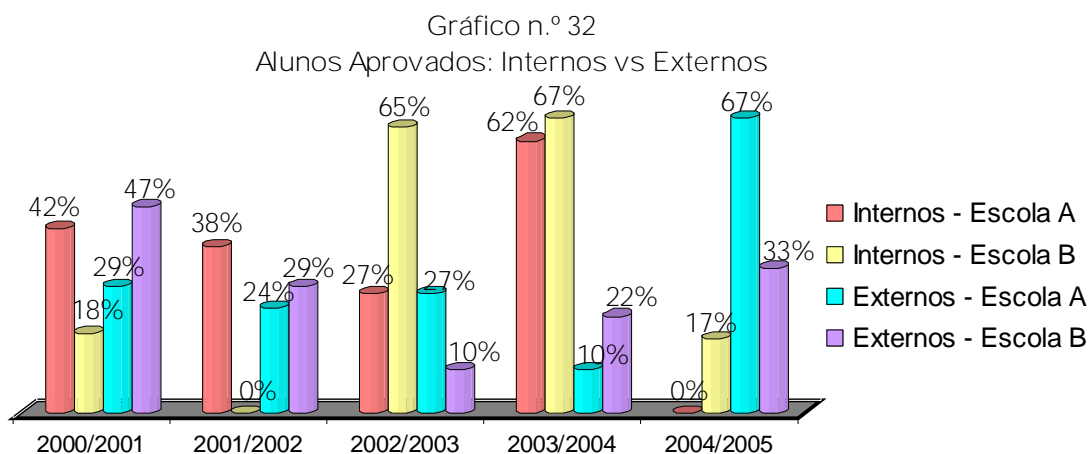
Entre as duas escolas, o género feminino da Escola A apresenta mais aproveitamento do que a Escola B, porque apenas regista uma média negativa alta de 9,3 valores no ano 2003/2004. No entanto, a Escola B regista em dois anos lectivos uma média superior a 12 valores: no ano lectivo 2002/2003 13,6 valores, a melhor média dos cinco anos lectivos, e 12,4 valores em 2003/2004.

Relativamente ao género masculino, a Escola A assinala 10 valores no primeiro ano lectivo e a Escola B uma média CF negativa 9,7 valores. No ano 2001/2002 ambas as escolas apresentam um aumento da média CF, os alunos do sexo masculino da Escola A acrescentam à média apenas 0,6 valores, enquanto que os da Escola B acrescentam 1,3 valores, realçando uma média positiva face ao ano anterior. Porém, no ano decorrente os alunos estabelecem uma média negativa em ambas as escolas, a Escola A com 9,5 valores e a Escola B com 7,7 valores. Apenas a Escola A regista a média CF positiva de 10,4, subindo então 0,9 valores face ao ano ulterior. A Escola B não tem alunos do sexo masculino no ano 2003/2004 (cf. Gráfico n.º 14). No último ano, ambas as escolas apresentam uma média negativa, os alunos do sexo masculino da Escola A registam 8 valores, já a Escola B assinala menos 7 valores do que a Escola A.

Entre as duas escolas, os alunos do sexo masculino coincidem em médias negativas nos mesmos anos lectivos, 2002/2003 e 2004/2005, sendo que as mais baixas pertencem aos da Escola B.

Numa perspectiva geral, o género feminino nos cinco anos relevam uma média superior à do masculino em ambas as escolas. Ou seja, o género masculino representa o aproveitamento mais fraco nesta área.

No Gráfico seguinte podemos observar o desempenho dos alunos internos e externos, nos cinco anos lectivos em análise, entre as duas escolas do mesmo concelho.

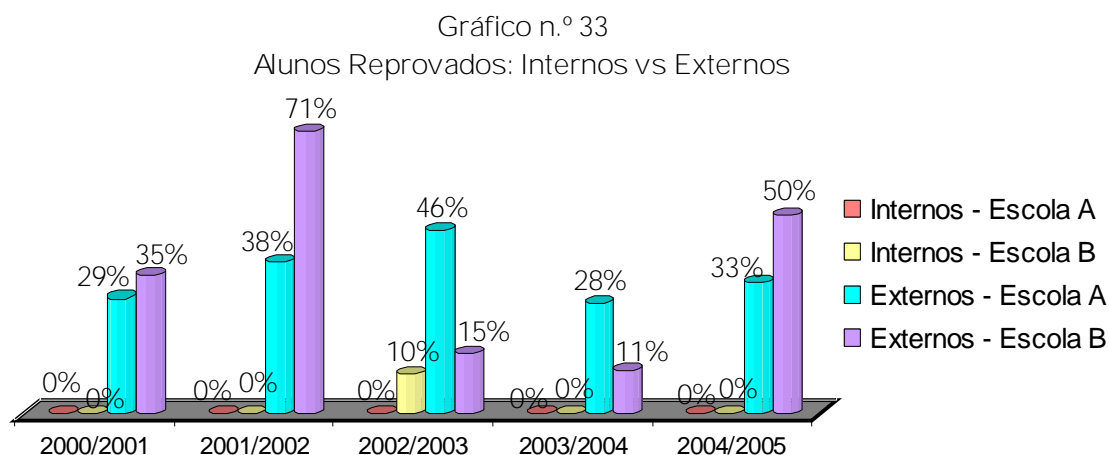


Perante o Gráfico n.º 32, no ano lectivo 2000/2001 os internos da Escola A notificam 42% alunos aprovados, já a Escola B apenas 18%. No entanto de salientar que a Escola B regista menos alunos internos neste ano lectivo, 10 % contra 90% de alunos externos (cf. Gráfico n.º 19). No ano seguinte, a Escola B não apresenta alunos internos (cf. Gráfico n.º 19), sendo a Escola B a única a registar 38% de alunos internos aprovados. Em 2002/2003 a Escola A regista 27% de alunos internos aprovados, enquanto que a Escola B descrevem uma percentagem de 65%. As duas escolas apresentam uma percentagem superior a 60% de alunos internos aprovados. No último ano a Escola A não regista alunos internos (cf. Gráfico n.º 6), já a Escola B conhece uma diminuição elevada de alunos internos aprovados face ao ano anterior, descendo 50%.

Os alunos externos aprovados da Escola A registam uma percentagem de 29%, já a Escola B anotam 47%. No ano 2001/2002 ambas as escolas assentam uma diminuição de alunos externos aprovados, a Escola desce 5% e a Escola B 18%, sendo esta a descida mais significativa. No ano decorrente a Escola A conhece um pequeno aumento de 3%, enquanto que a Escola B diminui mais 19% face ao ano anterior. Porém, a Escola A, ao contrário do ano anterior, apresenta uma descida de 17% de alunos aprovados, já a Escola B uma subida de 12%. Em 2004/2005 tanto a Escola A como a Escola B apresentam uma ascensão, de 57% de alunos externos aprovados para a Escola A e de 11% para a Escola B.

Numa perspectiva geral, nos cinco anos lectivos em estudo os alunos internos aprovados da Escola A e da Escola B apresentam percentagens superiores em relação aos alunos externos. De salientar que na Escola B nos anos lectivos 2000/2001 e 2004/2005, os alunos internos registam percentagens inferiores face aos alunos externos, com um diferença de 29% no primeiro ano e 16% no último ano. Por

consequência, podemos aferir que os alunos internos da Escola A estão mais bem preparados que os alunos internos da Escola B.

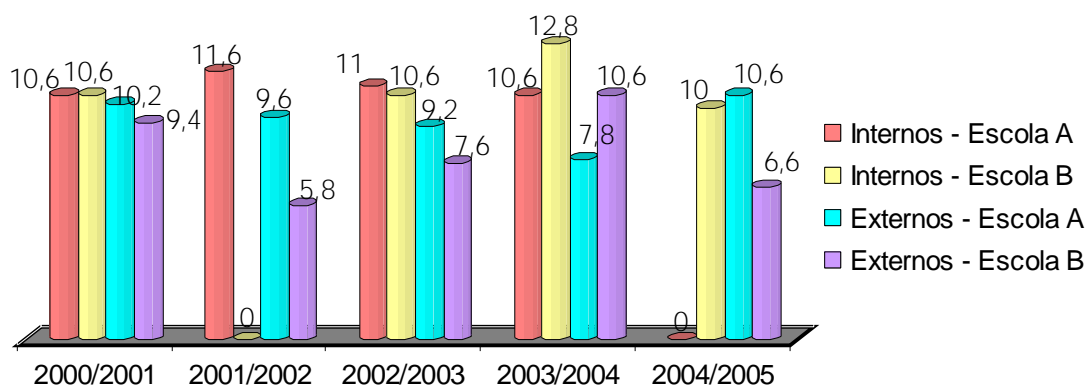


Mediante o Gráfico n.º 33, podemos logo constatar que não se verificam alunos internos reprovados nas duas escolas ao longo dos cinco anos lectivos em estudo, com excepção da Escola B que apresenta 10% de alunos internos reprovados em 2002/2003.

No que concerne aos alunos externos reprovados as escolas apresentam diferentes oscilações durante os cinco anos escolares. No ano lectivo 2000/2001 a Escola A regista 29% de alunos externos reprovados, enquanto a Escola B assinala 35%. No ano seguinte, a escola A continua a apresentar a percentagem mais baixa do que a Escola B, sendo que a Escola B assinala mais de metade de alunos reprovados face ao ano anterior e a Escola B 29%. No ano escolar 2002/2003 é a Escola B que assenta uma percentagem inferior a da Escola A. Além de que a Escola A acrescenta 8% à percentagem do ano anterior, já a Escola B subtrai 56% de alunos externos reprovados. No ano decorrente ambas as escolas assistem a uma diminuição de alunos externos reprovados, sendo a percentagem mais baixa a da Escola B com 11%, menos 17% do que a Escola A. Em 2004/2005, as duas escolas voltam a apresentar um aumento na percentagem de alunos externos reprovados. A Escola B regista o maior aumento que é de 39%, a Escola A apenas apresenta 5%.

No geral, a Escola A apresenta percentagens mais equilibradas ao longo dos cinco anos lectivos, enquanto que a Escola B conhece oscilações mais acentuadas de ano para ano. Além de que a Escola B apresenta percentagens inferiores apenas nos anos lectivos 2002/2004 e 2003/2004.

Gráfico n.º 34
Média CE: Internos vs Externos

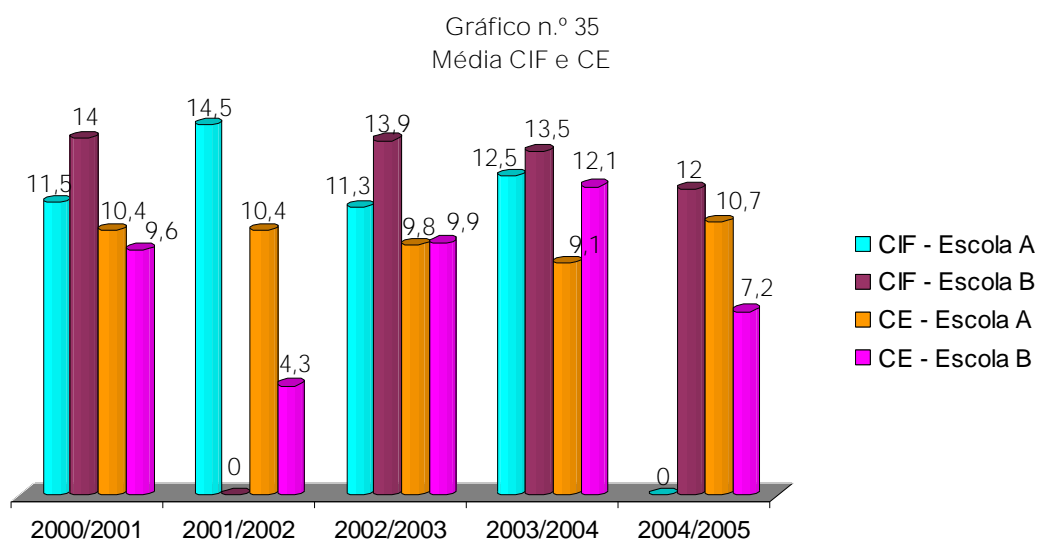


Ambas as escolas apresentam uma média CE de 10,6 valores para os alunos internos no primeiro ano escolar. Apenas a Escola A apresenta a média 11,6 valores no ano 2001/2002 porque a Escola B não tem alunos internos (cf. Gráfico n.º 14). Porém, em 2002/2003 a Escola A manifesta uma ligeira descida de 0,6 valores na média face ao ano anterior. A Escola B apresenta a mesma média do primeiro ano. No penúltimo ano do estudo, a Escola A regista mais uma vez uma pequena descida de 0,4 valores, enquanto que a Escola B assinala uma subida de 2,2 valores face ao ano ulterior. A Escola B não regista média para os alunos internos, uma vez que não se registam alunos neste ano lectivo (cf. Gráfico n.º 6). A Escola B reconhece uma queda de 2,8 valores, mas mantendo uma média positiva.

No geral, os alunos internos das duas escolas não só apresentam médias positivas nos cinco anos lectivos, bem como sofrem poucas variações de ano para ano. A Escola B destaca-se com a média mais alta, 12,8 valores no ano lectivo 2003/2004.

Quanto aos alunos externos, a Escola A apresenta uma média positiva de 10,2 valores face a uma média negativa de 9,4 valores da Escola B. No ano 2001/2002 as duas escolas manifestam uma descida que as enquadram com médias negativas. A Escola B retrocede 3,6 valores face ao ano precedente e apresenta a média mais baixa do que a Escola A. No ano 2002/2003 as escolas mantêm as médias negativas, embora a Escola B apresente uma subida pouco significativa de 1,8 valores. No entanto, a Escola B continua a subir no ano seguinte, conseguindo atingir a média positiva, já a Escola A desce 1,4 valores, mantendo a média negativa. No último ano lectivo, a Escola B conhece de novo a média negativa por causa de uma descida de 4 valores. A Escola A manifesta uma subida positiva de 2,8 valores, levando a Escola a assinalar uma média positiva.

Numa perspectiva geral, os alunos externos em ambas as escolas apresentam médias inferiores em relação às dos alunos internos, além de que registam mais médias negativas do que positivas. No entanto, a Escola A apresenta uma média ligeiramente superior a 10 valores em dois anos lectivos e a Escola B apenas no ano 2003/2004. A Escola A ainda regista médias negativas que rondam os 9 valores, excepto o ano 2003/2004 com 7,8 valores. Já a Escola B apresenta uma média de 9 valores no ano 2000/2001 e os restantes anos a média negativa apresenta-se inferior a 8 valores, sendo 5,8 valores no ano 2001/2002.

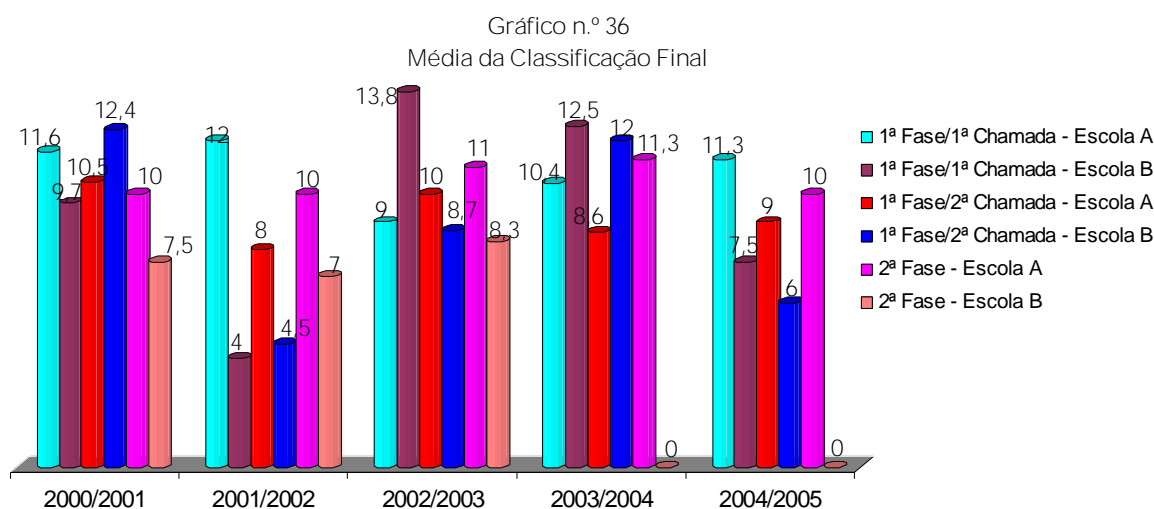


A CIF entre as duas escolas manifesta variações diferentes de ano para ano lectivo. No ano lectivo 2000/2001 a Escola A apresenta uma média positiva de 11,5 valores, menos 2,5 valores em relação à Escola B (14 valores). No ano decorrente apenas a Escola A apresenta a CIF de 14,5 valores, subindo 3 valores. A Escola B não apresenta a CIF porque não existem alunos internos. Em relação ao ano lectivo 2002/2003 a escola B regista quase a mesma CIF dos anos anteriores, 13,9 e a Escola A conhece uma descida de 3,2 valores. No ano 2003/2004 os valores CIF estão muito próximas uma da outra, a Escola B apresenta uma média de 13,5 e a Escola A 12,5. Isto é, na Escola B verifica-se uma pequena descida e na Escola A, contrariamente, uma subida de 1,2 valores. O último ano lectivo não temos registo da CIF da Escola A porque não há alunos internos, a Escola B tem uma descida para 12 valores.

Relativamente ao CIF entre as duas escolas nos cinco anos lectivos, podemos observar que a Escola B apresenta uma média mais equilibrada rodando os 13,3

valores, apesar de vir a descer. A Escola A expressa a média de 12,4 valores. Ambas apresentam uma média positiva, sendo a mais baixa a Escola A.

Quanto à CE, a Escola B revela uma oscilação mais acentuada nestes cinco anos lectivos do que a Escola A. A escola B apresenta uma média negativa que ronda os 8 valores. Já a Escola A apresenta uma média positiva de 10 valores. Esta escola apenas manifesta valores negativos nos anos lectivos 2002/2003 e 2003/2004. Em relação à Escola B os valores mais negativos estão registados nos anos 2001/2002 e 2004/2005.



Em análise a média da CF da 1ª fase / 1ª chamada, a Escola A tem uma média positiva de 11,6 no ano lectivo 2000/2001, enquanto que a escola B teve uma CF de 9,7 valores, tendo um aproveitamento de 1,9 valores em relação aos alunos da Escola A. De realçar que no ano subsequente a Escola A comportou um ligeiro aumento na CF de 0,4 décimas, enquanto que os alunos da escola B tiveram um decréscimo de 5,7 valores face ao ano lectivo anterior (2000/2001).

No ano lectivo de 2002/2003 a média da CF inverte-se. A Escola B regista um aumento significativo, dado que apresentam a CF de 13,8 valores. Já a Escola A compreende a média de 9 valores.

No ano lectivo de 2002/2003 a CF observamos uma oscilação muito ténue. Os alunos da Escola B obtiveram um ligeiro decréscimo de 1,3 valores. A Escola A alcançou um aumento de 1,4 valores face ao ano anterior.

Em análise ao ano lectivo 2004/2005 a Escola A assinala outro aumento, tendo uma média da CF de 11,3 valores, enquanto que a Escola B contempla um aproveitamento com cerca de 7,5 valores.

A média de CF da 1ª fase/2ª chamada do ano lectivo de 2000/2001 comporta um aumento, face à 1ª chamada. Os alunos de ambas as escolas atingiram um melhor aproveitamento. Esse aproveitamento não se verificou na análise do ano lectivo 2001/2002, onde a média CF da 2ª chamada manifestou um decréscimo face à CF da 1ª chamada. A Escola A com 8 valores e os alunos da Escola B com 4,6 valores, sendo este o pior ano lectivo em análise.

No ano lectivo 2002/2003 a Escola A atingiu uma média positiva de 10 valores. Os alunos da Escola B conseguiram um aumento face ao ano lectivo anterior, no entanto a média da CF foi negativa com 8,7 valores.

Síntese

Numa análise global dos dados, apresentados por cada escola relativamente às variáveis em análise, podemos constatar algumas coincidências e discrepâncias entre elas durante os cinco anos lectivos.

Ambas as escolas coincidem na diminuição progressiva dos alunos do sexo masculino. Neste facto devemos ter em atenção que o agrupamento 4 (Humanidades) enquadra-se mais no perfil do sexo feminino do que no masculino. Além de que, os alunos, cada vez mais, se matriculam em áreas mais propícias à entrada no mercado de trabalho, como a área tecnológica, informática e gestão.

De destacar que a Escola A manifestou um aumento no ano lectivo de 2002/2003 de 25 % de alunos do sexo masculino, igualando-se, assim, à percentagem do sexo feminino (50%). No ano seguinte, o sexo masculino predomina com 57% face a 43% do sexo oposto. No entanto, volta a diminuir no ano lectivo 2004/2005, apresentando apenas 20% de alunos do sexo masculino.

Entretanto a Escola B apresenta um aumento de 15% no ano lectivo 2004/2005. Porém no ano anterior regista 0% de alunos do género masculino. Ou seja, verifica-se, nitidamente, o predomínio do universo feminino, pois o masculino apenas dominou no ano lectivo de 2000/2001 com 58%².

Quanto ao aproveitamento, o universo feminino prevalece relativamente ao masculino em ambas as Escolas. A Escola A nos cinco anos lectivos em estudo manifesta uma percentagem de 45 % de alunas aprovadas, já a Escola B obteve 48 %. Ou seja, embora com uma diferença de 3 %, a Escola B representa a percentagem mais elevada de alunas aprovadas.

Nos cinco anos escolares em análise, os alunos do sexo masculino da Escola A manteve-se numa posição inferior aos do sexo feminino, apenas se aproximou deste, no ano lectivo 2003/2004 (38% de alunas aprovadas contra 34% de alunos aprovados). O género masculino, nos restantes anos, apresenta uma percentagem igual ou inferior a 17%. Então, o seu aproveitamento face ao feminino é bem menor com uma percentagem de 21%.

Na Escola B verifica-se a mesma situação. Os alunos do sexo masculino aprovados encontram-se subjugados às elevadas percentagens de alunas aprovadas. De salientar que os alunos do sexo masculino aprovados somente dominam os do sexo feminino no ano escolar 2000/2001 (23% de alunas aprovadas face a 41% de

² Cf. Gráfico n.º 1 para a Escola A e Gráfico n.º 14 para a Escola B.

alunos aprovados), como podemos constatar nos Gráficos n.º 15 e n.º 27. Todavia, o género masculino só consegue atingir a percentagem de 21,6% de alunos aprovados nos cinco anos em análise. De notar que tanto a Escola A como a Escola B coincidem na percentagem de alunos aprovados.

A Escola A manifesta 23% de alunas reprovadas nos cinco anos lectivos em estudo, enquanto que a Escola B obteve 33 %. Embora, a Escola B apresenta a melhor percentagem de alunas aprovadas, manifesta mais alunas reprovadas do que a Escola A com uma diferença de 10%. Portanto, neste ponto a Escola A apresenta um melhor aproveitamento das alunas. O mesmo não se confere na análise dos alunos do sexo masculino. Ambas as escolas apresentam novamente uma percentagem muito próxima, apenas com a diferença de 1%, sendo a Escola B com a percentagem mais alta, 20%.

Neste ponto, no contexto do aproveitamento quanto ao sexo, as duas escolas do distrito não apresentam uma discrepância relevante. A discrepância verifica-se quanto ao não aproveitamento, mas somente no que diz respeito ao género feminino³.

Contudo, a Escola B comporta uma média de CIF melhor do que a Escola A em ambos os sexos: sexo feminino da Escola B destaca-se com uma média positiva de 13,2 valores, a Escola B com menos 0,7 valores, isto é, 12,5 valores. O sexo masculino na Escola A representa 11,5 valores e a Escola B 12,1 valores. Logo, podemos conferir que a Escola B retrata uma melhor média de CIF nos dois sexos.

Na média de CE as duas escolas fazem-se representar por médias negativas nos dois géneros, à excepção do feminino na Escola A que revela uma média positiva de 10,8 valores. Na Escola B o feminino manifesta uma média de 9,4 valores em cinco anos lectivos em análise. Na Escola A o género masculino compreende uma média negativa alta de 9,7 valores, enquanto que na Escola B apresenta menos 2,9 valores.

Então, no que concerne ao género feminino, a Escola B enquadra-se melhor que a Escola A. Já quanto ao universo masculino verifica-se o contrário, embora as duas escolas apresentem uma média negativa, na Escola B os alunos do sexo masculino apresentam a média mais baixa com 6,8 valores.

Logo, apesar da Escola B apresentar as melhores médias CIF para os dois sexos, fica aquém no que diz respeito à média CE. A Escola A encontra-se numa posição mais privilegiada do que a Escola B em relação à média CE⁴.

³ Cf. Gráficos n.º 2 e n.º 3 para a Escola A e Gráficos n.º 15 e n.º 16 para a Escola B.

⁴ Cf. Gráfico n.º 4 para a Escola A, Gráfico n.º 17 para a Escola B e os Gráficos n.º 29 e n.º 30 para as duas Escolas.

No que diz respeito à média CF as duas escolas apresentam uma ligeira discrepância. A média CF do sexo feminino na Escola A comporta, nos cinco anos lectivos estudados, uma cotação de 10,9 valores, com a diferença de uma décima da média CE. Já a Escola B, em relação à média CE, compreende um aumento de 0,6 valores, ou seja, apresenta uma média positiva.

O sexo masculino em ambas as escolas mantém a média negativa, sendo a mais baixa a da Escola B. A Escola A obteve a média 9,7 valores, enquanto que a Escola B menos 2,4 valores.

Neste ponto o sexo feminino posiciona-se melhor que o sexo masculino e a Escola A melhor do que a Escola B em relação aos dois sexos⁵.

Relativamente aos alunos internos e externos, a Escola A, durante os cinco anos lectivos, apresenta como dominante a variável dos alunos externos, alcançando os 100% no ano lectivo 2004/2005. No entanto, em 2003/2004 são os internos que predominam com mais 24% que os externos.

Já na Escola B os alunos externos sofreram diferentes oscilações. Nos anos lectivos 2000/2001 e 2001/2002 os alunos externos dominam com 90% no primeiro ano e 100% no segundo ano. Porém, os alunos internos predominam com 57% no ano 2002/2003 e ainda cresce 9% no ano seguinte, voltando a baixar a sua percentagem no ano lectivo seguinte.

A Escola A em relação à Escola B expõe variações menos acentuadas entre os alunos internos e externos nos cinco anos lectivos, com excepção, do último ano. A Escola B manifesta alterações mais desproporcionais de ano para ano lectivo. De salientar que os anos lectivos 2002/2003 e 2003/2004 as diferenças entre alunos internos e externos são maiores, 57% para 43% de alunos externos no primeiro ano e 33% para 67% de alunos internos no segundo ano⁶.

Quanto ao aproveitamento, os alunos internos colocam-se numa posição acima dos alunos externos em ambas as escolas do concelho. Tanto a Escola A como a Escola B coincidem na percentagem de alunos internos aprovados, com a diferença mínima de 0,5% entre elas, sendo a Escola A com mais percentagem de alunos aprovados com 42%. Entretanto os alunos externos aprovados da Escola A já estabelecem sensivelmente a distância de 3 % face aos da Escola B com 28%.

Então, neste ponto a Escola A contempla um melhor aproveitamento dos alunos internos e externos⁷.

5 Cf. Gráfico n.º 5 para a Escola A, Gráfico n.º 18 para a Escola B e o Gráfico n.º 31 para as duas Escolas.

6 Cf. Gráfico n.º 6 para a Escola A e o Gráfico n.º 19 para a Escola B.

7 Cf. Gráfico n.º 7 para a Escola A, Gráfico n.º 20 para a Escola B e Gráfico n.º 32 para as duas Escolas.

A Escola A ainda comporta melhores resultados a nível dos alunos reprovados, apresentando menos alunos reprovados. Nos cinco anos lectivos analisados, a Escola A não regista qualquer aluno interno reprovado, já a Escola B anota 10% no ano lectivo 2002/2003. De salientar que a Escola B também apresenta mais alunos internos neste ano do que a Escola B: 31% para a Escola A e 57% para a Escola B (cf. Gráficos n.º 6 e n.º 19).

No que diz respeito aos alunos externos, a Escola B apresenta 36% de alunos reprovados e a Escola A 34%. Contudo, a Escola B manifesta mais alunos externos inscritos do que a Escola A. A Escola B compreende em três anos lectivos uma percentagem superior a 80% de alunos externos, enquanto que a Escola A apenas apresenta um ano com 100%, nos restantes anos lectivos não atinge os 70% (cf. Gráficos n.º 6 e n.º 19).

Portanto, a Escola A, em termos de alunos externos reprovados, manifesta pouco aproveitamento, porque a Escola B regista mais alunos externos e com apenas 2% de diferença em relação à Escola A.

As duas escolas coincidem ainda em termos da média de CE dos alunos internos e externos, revelando médias muito próximas. Na Escola A, durante os cinco anos estudados, os alunos internos salientam uma média CE de 10,9 valores, já a Escola B apresenta uma média de 11 valores, sendo então uma diferença mínima. Os alunos externos da Escola A demonstram uma média negativa de 9,4 valores, enquanto que a Escola B obteve menos 1,4 valores, ou seja, a média mais baixa.

Por isso, a discrepância entre as duas escolas regista-se no âmbito dos alunos externos com a Escola B a revelar a média mais baixa⁸.

No que concerne aos Gráficos sobre as diversas fases entre as escolas nos cinco anos lectivos analisados, os alunos da Escola A obtiveram um aproveitamento de 70%, enquanto que os alunos da Escola B apenas alcançaram um aproveitamento de 49%.

A Escola A assinala maior percentagem de alunos aprovados acima de 50% relativamente à Escola B. A primeira escola conhece a percentagem de 33% apenas no ano lectivo de 2002/2003. Pelo contrário, a Escola B somente regista acima dos 50% nos anos lectivos 2002/2003 com 100% e 2003/2004 com 88%, nos restantes anos conhece uma percentagem mais baixa com 28% em 2000/2001, 0% em 2001/2002 e 29% no ano lectivo de 2004/2005.

Todavia a Escola B em relação à Escola A manifesta uma percentagem mais baixa dos alunos reprovados nos cinco anos lectivos. Isto é, a Escola A apresenta

⁸ Cf. Gráfico n.º 8 para a Escola A, Gráfico n.º 21 para a Escola B e Gráfico n.º 34 para as duas Escolas.

16% e a Escola B 27% de alunos reprovados. Apesar de a Escola A assinalar 0% de alunos reprovados no ano 2000/2001, nos restantes anos lectivos revela uma percentagem igual ou superior a 25%. Já a Escola B apenas salienta 33% no ano lectivo 2001/2002 como a percentagem mais elevada de alunos reprovados, sendo que os restantes anos encontram-se abaixo dessa percentagem: 8% no ano 2000/2001, 0% em 2002/2003, 12% em 2003/2004 e 29% no último ano lectivo.

Relativamente aos alunos faltosos, a Escola A apresenta a percentagem de 3% nos cinco anos, (17% em 2002/2003). Já a Escola B regista mais alunos faltosos com 35% durante os anos lectivos em análise, ou seja, quase o dobro da Escola A.

Quanto aos gráficos n.º 10 (Escola A) e n.º 23 (Escola B), podemos imediatamente observar que coincidem no menor aproveitamento na realização dos Exames Nacionais. A Escola A exhibe 30% de alunos aprovados nos cinco anos lectivos, descendo deste modo 50% em relação à 1.ª Fase/1.ª Chamada. O sentido inverso verifica-se quanto aos alunos reprovados, ou seja, sobe 43%.

A Escola B também indica um pequeno decréscimo de alunos aprovados, cerca de 11%, sendo um valor bem menor do que na Escola A. A subida regista-se tanto nos alunos reprovados com 10% e alunos faltosos com 11%. A Escola B apresenta um aumento bem menor de alunos reprovados em relação a Escola A.

Portanto a Escola A e a Escola B coincidem tanto no decréscimo de alunos aprovados, bem como no aumento de alunos reprovados. Porém, a Escola B denota uma variação mais equilibrada, dado que a Escola A apresenta uma variação significativa em relação aos alunos da 1.ª Fase/1.ª Chamada¹⁰.

No que diz respeito à 2.ª Fase, os alunos da Escola A nos cinco anos em análise apresentam um aproveitamento de 73%, subindo assim 43% em relação à fase anterior. Já os reprovados descem para 27%. Nesta Fase a Escola B nos anos lectivos 2003/2004 e 2004/2005 não regista alunos na realização do Exame nacional. Os três primeiros anos em análise marcam um aproveitamento de 40%, um valor inferior aos alunos reprovados que é de 53%. No entanto, faltando 9% para atingir o aproveitamento da 1.ª Fase/1.ª Chamada. Os alunos faltosos diminuíam consideravelmente em relação à 1.ª Fase /2.ª Chamada, uma quebra de quase 29%¹¹.

Então, podemos concluir relativamente às Fases de realização de Exames Nacionais que em ambas as escolas os alunos obtêm um melhor aproveitamento na 1.ª Fase/1.ª Chamada e na 2.ª Fase. Contudo a discrepância entre as duas escolas do

9 Cf. Gráfico n.º 9 para a Escola A e Gráfico n.º 22 para a Escola B.

10 Cf. Gráfico n.º 10 para a Escola A e Gráfico n.º 23 para a Escola B.

11 Cf. Gráfico n.º 11 para a Escola A e Gráfico n.º 24 para a Escola B.

concelho manifesta-se quanto aos valores apresentados por cada uma. A Escola A apresenta nos cinco anos lectivos, nas diversas fases, uma percentagem superior à da Escola B que se releva sempre inferior a 50%.

Relativamente aos gráficos n.º 12 (Escola A) e n.º 25 (Escola B), os alunos da Escola A apresentam uma média da Classificação Interna Final de 12,5 valores nos cinco anos em análise. Já a Escola B salienta uma média CIF de 13,4 valores. De salientar que a CIF dos alunos da Escola A é de 0 valores no ano lectivo de 2004/2005, dado que não estiveram inscritos alunos internos.

Quanto à Classificação de Exame, os alunos da Escola A obtiveram uma média de 10,1 valores nos Exames Nacionais, enquanto que os alunos da Escola B apresentam nos cinco anos lectivos uma média de CE negativa com 8,6 valores.

Logo, podemos constatar que quanto à média de CIF os alunos da Escola B estão um pouco melhores em relação à Escola A. Contudo, a média CE dos alunos da Escola A é positiva¹².

Na análise dos cinco anos lectivos em estudo, em termos das diferentes fases de realização de Exames Nacionais, a Escola A apresenta uma média de CE na 1.ª Fase/1.ª Chamada de 10,8 valores, sendo superior à Escola B com mais 1,3 valores face aos 9,5 valores desta escola. Na 1.ª Fase/2.ª Chamada tanto a Escola A como a Escola B manifestam uma média de CE negativa, sendo a mais alta na Escola A com 9,2 valores face aos 8,7 valores da Escola B. Na última fase, a Escola A tem uma média de CE superior à da Escola B, ou seja, 10,5 valores para a Escola A e 4,6 valores para a Escola B. Logo, a Escola A releva uma média de CE superior à Escola B¹³.

12 Cf. Gráfico n.º 12 para a Escola A, Gráfico n.º 25 para a Escola B e Gráfico n.º 35 para as duas Escolas.

13 Cf. Gráfico n.º 13 para a Escola A, Gráfico n.º 26 para a Escola B e Gráfico n.º 36 para as duas Escolas.

CONCLUSÃO

Um dos objectivos deste estudo era analisar a problemática da avaliação. Nessa medida, constatou-se que se trata de um elemento fulcral de regulação de todo o processo de ensino-aprendizagem, de uma importância inegável - “ é através dela que se decide, se julga, se arbitra, se calcula, se determina, se louva, se pune, se selecciona, se pondera, se aprecia, se reconhece, se compreende, se considera, se investiga, se diagnostica” (Cortesão, 1992, p.83).

Na base da avaliação está um interesse social, político, cultural, educativo e didáctico indiscutível, que tem conduzido a reflexões sobre o conceito, o objecto, as finalidades e os procedimentos utilizados na sua realização, no intuito de uma maior clarificação, justificação e precisão, interesse este que, no caso da avaliação das aprendizagens dos alunos, na opinião de Leite & Fernandes (2002, p. 11), “decorre não só do facto de a avaliação constituir uma das marcas mais visíveis da educação escolar, mas também por ser determinante do que nela é valorizado e dos procedimentos que configuram o currículo”.

Contudo, várias orientações têm sido dadas à avaliação das aprendizagens consoante a sua finalidade e o seu objecto, que, contendo vários sentidos e modalidades, têm, por um lado, complexificado este domínio e, por outro lado, delimitado a sua autonomia enquanto área de saber e ainda configurado a avaliação como uma actividade profissional. Sendo uma actividade que requer conhecimentos, destrezas e atitudes (Zabalza, 1995), a avaliação constitui uma tarefa do professor que implica “uma informação e uma formação permanentes” (Idem, p.35). Pois, a avaliação constitui um recurso básico para a optimização do processo educativo nos seus aspectos institucionais, organizacionais e didácticos (Ibidem).

A falta de formação dos professores especificamente nesta área, evidencia dificuldades em recolher e analisar as informações pertinentes para a realização da avaliação – os professores vêem-se repartidos por várias tarefas a realizar ao mesmo tempo, o que lhes gera ansiedade e stress, dificultando-lhes a realização da mesma.

Podemos, por isso, concluir que os aspectos atrás referenciados influenciam as classificações atribuídas aos alunos quando avaliados em sede de escola - a não existência de uma discrepância significativa do CIF nas duas escolas alvo da nossa análise, prova isso mesmo. Sendo que a maior diferença se verifica entre o CIF e o CE, considera-se que as concepções dos professores influenciam as suas práticas avaliativas - avaliar pressupõe levar em linha de conta, para além dos conhecimentos

adquiridos, outras aprendizagens que os alunos fazem, nomeadamente as de domínio sócio-afectivo, a participação e a assiduidade às aulas. Estes aspectos não são avaliáveis em sede de exame nacional. Também, por esta razão, assistiu-se a resultados superiores do CIF quando comparados com o CE, nas duas escolas. Isto é, respondendo à nossa pergunta de partida, devemos referir que existe, efectivamente, uma discrepância entre a avaliação produzida em sede de escola e a avaliação obtida ao nível do exame nacional. Este facto é registado nas duas escolas em estudo, contudo é na escola B que essa diferença é mais acentuada: o grau de discrepância vai ao ponto de a média de CIF ser positiva em todos os anos lectivos em estudo, e o CE sempre negativo, exceptuando o ano lectivo de 2003/04.

O trabalho teve duas linhas orientadoras de motivação. A estruturação da fundamentação teórica de maneira a tornar mais clara toda a importância da avaliação no contexto da educação e a fundamentação empírica desde a recolha dos dados até à interpretação e descrição do seu conteúdo. Por fim, a convergência destas duas linhas acabaram por tornar mais perceptíveis as discrepâncias entre a avaliação sumativa interna e a avaliação sumativa externa, segundo as particularidades das diferentes variáveis.

Ao confrontarmos as hipóteses inicialmente levantadas com os resultados obtidos pelos dados da pesquisa, constata-se que, globalmente elas foram corroboradas. Começando pela hipótese 1, esta é confirmada: na realidade, no concelho (limítrofe) a que pertence a escola B o grau de discrepância entre a avaliação sumativa interna e a avaliação sumativa externa é bastante superior do apresentado pela escola A.

Na verificação da 2ª hipótese regista-se que os alunos do sexo feminino obtêm classificações de CIF francamente superiores aos alunos do sexo masculino em todos os anos lectivos, excepto em 2003/04, na escola A e 2000/01, na escola B. Confirmando-se, portanto, esta hipótese.

Quanto à hipótese 3 relativa aos resultados do CIF e do CE, também esta se confirma, confere-se, na verdade, que as classificações conseguidas pelos alunos na escola são superiores às classificações alcançadas por estes em exame nacional. Esta disparidade é comum às duas escolas, embora mais marcada na escola B.

No que diz respeito à 4ª hipótese, confirma-se que os alunos internos evidenciam classificações positivas e resultados consideravelmente superiores aos obtidos pelos alunos externos.

Na 5ª hipótese quando se menciona que os resultados da 1ª Chamada, 1ª Fase são superiores aos da 2ª Chamada da mesma fase, faz-se uma afirmação verdadeira: as aprovações na 1ª Chamada são mais expressivas do que as da 2ª Chamada da mesma fase.

Por último, ao testarmos a veracidade da hipótese nº 6, verificamos que esta é refutada, ou seja, na 2ª Fase verifica-se uma distribuição de aprovações e reprovações semelhante ao que acontece com a 1ª Fase, infirmoando a ideia de que as classificações da 2ª fase eram as menos elevadas de toda a época de exames nacionais.

Não foi tarefa difícil verificar que o número de alunos tem vindo a diminuir ao longo dos cinco anos e que essa diminuição é muito significativa quer nos alunos do sexo masculino, quer no número de alunos matriculados na disciplina de Inglês. A frequência de alunos nesta disciplina, ao longo do período de tempo alvo desta análise, é maioritariamente feminina.

No que diz respeito ao aproveitamento, o género revela algumas discrepâncias: os alunos do sexo feminino apresentam, no geral, percentagens de CIF superiores ao longo dos cinco anos em estudo e esse facto verifica-se nas duas escolas.

Relativamente aos resultados do exame nacional, também aqui o género revela discrepâncias: mais uma vez o universo feminino consegue resultados superiores no cômputo dos cinco anos lectivos, também em ambas as escolas. O mesmo se passa quando comparados os resultados da classificação final.

Constatou-se que o aproveitamento conseguido em exame nacional pelos alunos autopropostos (externos), é substancialmente inferior quando comparado com o dos alunos internos nas duas escolas. Estes resultados levam-nos a inferir da importância da frequência das aulas para o sucesso educativo dos alunos.

Assim, o presente trabalho permitiu-nos concluir que os dois concelhos apresentam uma “curiosa” similitude de resultados nos diferentes itens analisados. Os alunos da escola A, apesar de terem acesso a uma grande biblioteca municipal, de poderem frequentar institutos ingleses e americanos não parecem ter beneficiado dessas facilidades para investirem na sua vida escolar no que diz respeito à disciplina de inglês, sabendo-se que, o *inglês* é a língua universal (na ciência, tecnologia, medicina, etc.).

A inexistência de uma discrepância significativa, das classificações relativas ao CIF, entre as duas escolas e, conseqüentemente, entre os dois concelhos, revela que a atitude dos alunos face à sua aprendizagem é bem mais profícua do que as condições físicas de que possam dispor.

Dada a natureza dos fenómenos sociais e educativos, a sua abordagem assume características diferentes das dos fenómenos físicos e naturais, tendo que ser perspectivadas no seu contexto e na complexidade que os determinam, pelo que o que se conhece desses fenómenos é a interpretação que o investigador constrói sobre o fenómeno estudado no seu contexto específico. Deste modo, assumimos esta

investigação como sendo qualitativa, com recurso à análise de conteúdo de índole descritiva - o investigador conduz os dados por uma observação e reflexão até uma compreensão significativa. A subjectividade inerente a este tipo de abordagens revela-se como um factor limitativo, ao exigir uma grande capacidade de reflexão, de distanciamento face ao objecto de estudo, apesar de nele estarmos implicados e dele fazermos parte. Procurámos contornar esta limitação pela forma como nos entregámos à realização do projecto. As preocupações éticas, a garantia de anonimato e confidencialidade dos dados recolhidos funcionaram como estímulo que nos obrigou a constantes reflexões.

Contudo, estas limitações não foram por nós entendidas como impedimentos à percussão do trabalho, antes constituíram consciência para os cuidados a ter no percurso realizado, para que a falta de rigor metodológico e científico fosse evitada e a credibilidade da investigação não fosse questionada.

Assim, as futuras pesquisas em torno da avaliação têm de se orientar para as mudanças na cultura avaliativa dos professores e no processo de práticas de avaliação vigentes, na identificação de um referencial de avaliação, na utilização de diversificados procedimentos, técnicas e instrumentos adequados ao objecto de avaliação, nas estratégias utilizadas para a regulação do processo de ensino e aprendizagem, na análise das necessidades e problemas dos professores na realização da avaliação. São aspectos a aprofundar na investigação e que é necessário compreender para que seja possível, a partir delas, proceder-se a mudanças nas concepções e nas práticas de avaliação.

BIBLIOGRAFIA

- Afonso, A. (1999). *Educação Básica e Cidadania. Dilemas e Perspectivas*. Porto: Afrontamento.
- Aires, J. R. (1991). *Escola Secundária de Camilo Castelo Branco – Vila Real*. Vila Real: Editorial do Conselho Directivo.
- Allal, L. (1986). “Estratégias de Avaliação Formativa: Concepções Psicopedagógicas e Modalidades de Aplicação” In *Actas do colóquio realizado na Universidade de Genebra - A Avaliação Formativa num Ensino Diferenciado*. Coimbra: Almedina.
- Alonso, L. (1987). *A Avaliação do Professor como Instrumento de Inovação – um Modelo para o Desenvolvimento Profissional dos Professores*. Porto: SPZN.
- Alves – Pinto, C. (1993). *A Avaliação Educativa*. Caderno do ISET. Porto: ISET.
- Alves, J. (1993). *Organização, Gestão e Projecto Educativo das Escolas*. Coleções Cadernos Pedagógicos. Porto: Asa.
- Alves, J. (2003). *Organização, Gestão e Projectos Educativos*. Porto: Asa.
- Anastasiou, L. (1998). *Metodologias do Ensino Superior: da prática docente a uma possível teoria pedagógica*. Curitiba: IBPEX Autores Associados.
- Arens, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.

- Baptista, J.; Cabral, A. ; Cepeda, F. ; Ferreira, A. ; Nunes J. & Ramos, L. (2002). *Trás-os-Montes e Alto Douro rumo à modernidade – conclusões. In III Congresso de Trás-os-Montes e Alto Douro. BRAGANÇA.*
- Bardin, L. (2006). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barroso, J. (1991). “Modos de Organização Pedagógica e Processo de Gestão da Escola: Sentido de uma Evolução.” *Revista Inovação*, 4, nº 2-3, pp.55-86.
- Barroso, J. (1992). “Fazer da escola um projecto” In R. Canário (Org.). *Inovação e Projecto educativo de escola*. Lisboa: Educa
- Barroso, J. (1995a). “A Administração Escolar – reflexões em confronto”, *Revista Inovação*, 8, pp. 7-40.
- Barroso, J. (1995b). *A Escola e as Lógicas da Autonomia*. Comunicação apresentada no Seminário promovido pelo Sindicato dos Professores do Norte: Maia.
- Barroso, J. (1996a). *A autonomia e a Gestão das Escolas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Barroso, J. (1996b). *O Estudo da Escola*. Porto: Porto Editora.
- Behrens, M. (1999). *O Paradigma Emergente e a Prática Pedagógica*. Curitiba: Champagnant.
- Benavente, A. (1990). *Professores e Processos de Mudança*. Porto: Porto Editora.
- Benvenuti, D. (2002). “Avaliação, sua história e seus paradigmas educativos.” *Pedagogia: Revista do Curso Brasileira de Contabilidade*. São Miguel do Oeste – pp. 47-51, SC: ano 1, n.1.

- Bernardes, C. & Miranda, F. (2003). *Portefólio uma Escola de Competências*, Porto: Porto Editora.
- Boavida, J. & Barreira, C. (1993). “Nova Avaliação: Novas Exigências” *Revista Inovação*. pp. 101- 119. Volume 6.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Brenner, M. (1981). “*Problems of Collecting Social Data*”: Review for the Information Researches. *A Social Science Information Studies*, 1, pp. 139-151
- Brito, C. (1991). *Gestão Escolar Participada – Na Escola Todos Somos Gestores*. Lisboa: Texto Editora.
- Brunet, L. (1992). *Clima de Trabalho e Eficácia na Escola*. In Nóvoa, A. *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa: D. Quixote.
- Cabral, E. (1996). *Princípios e Orientações para a Administração da Escola Secundária*. Porto: Profedições.
- Cabral, N. (2003). *Avaliação no Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Canário, R. (1992). *Inovação e Projecto Educativo de Escola*. Lisboa: Educa.
- Canário, R. (1996). “Os Estudos sobre a Escola: Problemas e Perspectivas”. *Revista O Estudo da Escola*. pp.121-149. N. 3
- Cardinet, J. (1986). “A Avaliação Formativa, um Problema Actual” In *Actas do colóquio realizado na Universidade de Genebra - A Avaliação Formativa num Ensino Diferenciado*. (pp.39-49). Coimbra: Almedina.

- Cardinet, J. (1993). *Avaliar é Medir?* Porto: Asa.
- Cardinet, J. (1996). *A Avaliação Formativa, Um Problema Actual*. Coimbra: Almedina.
- Castro, E. (1995). *O Director de Turma nas Escolas Portuguesas, O Desafio de uma Multiplicidade de Papéis*. Porto: Porto Editora.
- Cavaco, M. (1993). *Ser Professor em Portugal*. Lisboa: Teorema, Lda.
- Chalita, G. (2001). *Educação - A Solução Está no Afecto*. S. Paulo: Gente.
- Chiavenato, I. (1983). *Introdução à Teoria Geral da Administração*. 3ª ed. São Paulo: McGraw-Hill.
- Cortesão, L. (1992). "Nos Bastidores da Avaliação dos Alunos". In Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, *Decisões nas Políticas e Práticas Educativas*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação
- Costa, A. & Curado, A. (1995). *Projectos Educativos de escola: concepções subjacentes*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional – Ministério da Educação.
- Costa, J. (1992). *Gestão Escolar – Participação. Autonomia. Projecto Educativo da Escola*. 3ª ed. Lisboa: Texto Editora.
- Costa, A. (1994). "A Importância da Participação na Escola e a Construção do P.E.E". *Revista Noesis*, 31, 19-30, (Julho/Outubro).

- Costa, J. A. (1995). *Administração Escolar: Imagens Organizacionais e Projecto Educativo da Escola*. Aveiro: Universidade de Aveiro. (Dissertação de Doutoramento policop.).
- Costa, J. (1996a). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: Asa.
- Costa, J. (1996b). *Liderança nas Organizações*. Porto: Asa.
- Costa, M. "Função Social da Avaliação". *Sistema de Ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Crozier, M. & Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le Système*. Paris: Seuil.
- Cury, A. (2006). *Pais Brilhantes, Professores Fascinantes*. Cascais: Pergaminho.
- Delors, J. et al. (1996). *Educação Um Tesouro a Descobrir. Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Porto: Asa.
- Diaz, M. (1998). *La Calidad de la Educación y las Variables de Proceso & Produto. Calidad de la Enseñanza e investigación*. Sevilha: Diada
- Duarte, A. (2002). *Aprendizagem, Ensino e Aconselhamento Educacional*. Porto: Porto Editora.
- Etzioni, A. (1989). *Organizações Modernas*. S. Paulo: Pioneira Editora.
- Ferreira, H. (1995). "Fundamentos Organizacionais do Projecto Educativo". *Inovação*, 8, 191-205.
- Formosinho, J. (1988). "Princípios para a Organização e Administração da Escola Portuguesa". *A Gestão do Sistema Escolar: relatório de Seminário /Comissão de Reforma do Sistema Educativo*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Formosinho, J. (1991). *Administração, organização escolar*. Braga: Universidade do Minho
- Gadotti, M. (1991). *Uma escola para todos os caminhos da autonomia escolar*. Petrópolis: Vozes.
- Gairin, J. (1996). *La Organización Escolar. Contexto y texto de Actuación*. Madrid: Muralha.
- Gilly, M. (1980). *Maitre-élève, Rôles Institutionnels et Représentations*. Paris: Puf.
- Godoy, A. (1995). *Pesquisa Qualitativa: tipos fundamentais*. S. Paulo: Papyrus
- Gomes, A. (2000). *Cultura Organizacional, Comunicação e Identidade*. Coimbra: Quarteto Editores.
- Goring, P. (1981). *Manual de Medições e Avaliação do Rendimento Escolar*. Coimbra: Almedina.
- Hadji, C. (1994). *Avaliação, Regras do Jogo. Das Intenções aos Instrumentos*. Porto: Porto Editora.
- Hamptom, D. (1991). *Administração Comportamento Organizacional*. S. Paulo: McGraw-Hill.
- Hayman J. & Rodney, N. (1979). *Avaliação nas Escolas: um Processo Humano para a Renovação*. Coimbra: Almedina.
- Hobbes, T. (1982). *Le Citoyen on le fondement de la Politique*. Paris : Flamarion.

- Jodelet, D. (1984). « *Représentation Sociale: Phénomène, Concept et Théorie* ». In Moscovici (coord.), *Psychologie Sociale*. (pp.357-378). Paris : PUF.
- Leite, C. ; Fernandes, P. (2002). *A Avaliação das Aprendizagens dos Alunos – Novos contextos, novas práticas*. Porto: Asa.
- Leite, M. (1999). *Projecto Educativo: Integração no Tempo Social – uma visão sobre o 1.º Ciclo*. Vila Real: Departamento de Ciências da Educação: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. (Dissertação de Doutoramento policop.)
- Lemos, V. ; Neves, A. ; Campos, C. ; Conceição, J. & Alaiz V. (1998). *A Nova Avaliação da Aprendizagem – O Direito ao Sucesso*. 5ª ed. Lisboa: Texto Editora.
- Lima, L. (1991a). *Produção e Reprodução de Regras: Normatismo e Infedilidade Normativa na Organização Escolar*. p. 13. *Revista Inovação*, 4.
- Lima, L. (1991b). *Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar – um estudo da Escola Secundária em Portugal (1974-1988)*. Braga: Universidade do Minho. (Dissertação de Doutoramento policop.)
- Lobrot, M. (1992). *Para que Serve a Escola*. Lisboa: Terramar.
- Luckesi, C. (2002). *Avaliação da aprendizagem escolar*. 14ª ed. São Paulo: Cortez.
- Macedo, B. (1991). *Projecto Educativo da Escola: do porquê construí-lo à génese da construção*. *Inovação*, 4, 127-139.

- Macedo, B. (1995). *A Construção do Projecto Educativo de Escola – Processos de definição da lógica de funcionamento da escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Machado, J. (1982). *Participação e Descentralização – Democratização e Neutralidade na Constituição de 76*. Coimbra: Almedina.
- Machado, F. (1994). *Avaliação em Tempo de Mudança*. Porto: Asa.
- Madeira, A. (1995). “A Importância do Diagnóstico da Situação na Elaboração do Projecto Educativo de Escola”. *Revista Inovação*, 8, pp.167-189.
- Martins, P. (2002). *Didáctica Teórica, Didáctica Prática*. 7ª ed. S. Paulo: Loyola.
- Masetto, M. (2001). “Actividades Pedagógicas no Quotidiano da Sala de Aula: Reflexões e Sugestões e Reflexões Práticas”. In S. Castanho, (Org). *Temas e Textos e Metodologias do Ensino Superior*. Campinas, SP: Papirus.
- Meirieu, P. (1998) *Aprender, Sim... Mas Como?* Porto Alegre: Artes Médicas.
- Mendes, J. (2006). “A Escola e a Empresa: dois «locus» complementares para a educação / formação”. *Revista Território Educativo*, Porto, 7, pp. 36-39.
- Ministério da Educação. (s/d). *Línguas Estrangeiras: Competências Essenciais*. Lisboa.
- Mintzberg, H. (1995). *Estrutura e Dinâmica das Organizações*. Lisboa: D. Quixote.

- Morgado, J. (2000). *A (des) Construção da Autonomia Curricular*. Porto: Asa.
- Musgrave, P. (1979). *Sociologia da Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Nelson, C. (1976). *Medição e Avaliação na Aula*. Coimbra: Almedina.
- Nóvoa, A. (1992). *A Avaliação Participativa e Formação de Professores*. Lisboa: Educa.
- Oliveira, G. (2006). *Avaliação formativa nos cursos superiores: verificações qualitativas no processo de ensino-aprendizagem e a autonomia dos educandos*. [www.campus.oei.org. Acesso em 17 de Maio de 2006.]
- Pacheco, J. (1994). *A Avaliação dos Alunos na Perspectiva da Reforma*. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (1986). “Das Diferenças Culturais às Desigualdades Escolares: A Avaliação e a Norma num Ensino Indiferenciado” in *Actas do colóquio realizado na Universidade de Genebra - A Avaliação Formativa num Ensino Diferenciado*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação*. Lisboa: D. Quixote.
- Perrenoud, P. (1999). *Avaliação: da excelência à regulação da aprendizagem – entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Perrenoud, P. (2000). *Novas Competências Para Ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas.

- Pinto, C. (1998). "Escola e autonomia", *A autonomia das Escolas: um desafio*. Lisboa: Texto Editora.
- Quivy, R. & Campenhoud, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva – Publicações.
- Ribeiro, L. (1991). *Avaliação da Aprendizagem*. 3ª ed. Lisboa: Texto Editora.
- Rocher, G. (1989). *Sociologia Geral*. Vol, 2. Lisboa: Presença.
- Rosales, C. (1992). *Avaliar é reflectir sobre o Ensino*. Porto: Asa.
- Santiago, R. (1996). *A Escola Representada Por Alunos, Pais e Professores*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Santos, F. (1997). *Eu Professor Me Penso*. Coimbra: Tipografia Lousanense.
- Sarmento, M. (1993). *A Escola e as Autonomias*. Rio Tinto: Asa.
- Sarmento, M. (1998). "Autonomia e regulação da mudança organizacional das escolas", *Revista de Educação*, 2, 25-26.
- Saviani, D. (1996). *Os Saberes Implicados na Formação do Educador*. In C. A. Silva Junior. (coord.) *Formação do Professor: o dever do Estado, tarefa da universidade*. (pp 24-30). S. Paulo: UNESP.
- Scott, W. (1991). *Organizations Rational, Natural and Open Systems*. New Jersey: Prentice Hall.
- Silva, M. (1994). "Projectos na Escola e o Projecto Educativo da Escola". *Noesis*. 31 (Julho/Outubro), 16-19.
- Simões, C. (1996). *O Desenvolvimento do Professor E A Construção Do Conhecimento Pedagógico*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Targif, M. & Raymond, D. (2000). "Saberes, Tempo e Aprendizagem do Trabalho no Magistério." Volume 21, n. 73, pp. 17-19. *Educação e Sociedade*

Teixeira, D. (1998). *Gestão das Organizações*. Lisboa: McGraw-Hill.

Tripa, M. (1994). *O Novo Modelo de Gestão das Escolas Básicas e Secundárias*. Rio Tinto: Asa.

Unesco (1998). *As Funções da Administração da Educação. Planeamento e Administração da Educação e Equipamentos Educativos*. Lisboa: GEP/ME.

Vala, P. (1979). *Manual de Avaliação Escolar*. Coimbra: Almedina.

Vala, J. (1986). "Sobre as Representações Sociais, Para Uma Epistemologia do Senso Comum". *Cadernos de Ciências Sociais*, pp.20-43, 4.

Vieira, F. (1993). *Supervisão: Uma Prática Reflexiva de Formação de Professores*. Rio Tinto: Asa.

Vilar, A. (2001). *Um Currículo para a Contemporaneidade*. Porto: ESE/IPP.

Wachowicz, L. (2000). "A Avaliação da Aprendizagem Escolar". In: S. Castanho; M. Castanho. (Orgs.). *O Que Há de Novo na Educação Superior: do projecto pedagógico à prática transformadora*. pp. 100-106. Campinas, SP: Papyrus.

Wachowiz, A. & Romanowski, P. (2002). "Avaliação: que realidade é essa?" *Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior*. pp.81-100. Campinas - SP: ano 7, n.02.

Zabalza, M. (1992). *Planificações e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Asa.

Legislação citada

Lei de Bases n.º 46/86, de 14 de Outubro (...)

Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro (define o regime jurídico da autonomia da escola e aplicação às escolas oficiais dos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico e às do Ensino Secundário)

Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto (define o regime de avaliação dos alunos do ensino secundário; objectivos, finalidades, intervenientes. Distingue as diferentes modalidades de avaliação bem como os seus efeitos).

Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio (define o regime jurídico de direcção, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino de educação pré-escolar e dos ensinos básicos e secundário).

Despacho Normativo n.º 338/93 (aprova o regime de avaliação dos alunos do Ensino Secundário).

Decreto-Lei 115/A/ 98 (...)

Decreto-Lei n.º 7/2001 de 18 de Janeiro (aprova a revisão curricular do Ensino Secundário, que estabeleceu os princípios orientadores da organização e da gestão curricular dos cursos gerais e tecnológicos, da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional).

Decreto-Lei n.º 156/2002, de 20 de Junho (documento orientador da Reforma Curricular – Ensino Secundário).

Despacho Normativo n.º 11/2003 (regula o processo de avaliação dos alunos do ensino secundário: elimina as provas globais prevendo a realização de uma Prova Extraordinária de Avaliação (PEA) para alunos que se encontram em situações especiais).

Despacho Normativo n.º 74/2004 de 26 de Março (regula a avaliação no ensino secundário)

SITES CONSULTADOS

www.esec.dr-j-araujo-correia.rcts.pt

www.cm.vilareal.pt

www.cm.pesodaregua.pt

www.ine.pt

www.casadoprofessor.pt

www.dgidc.mini-edu.pt

www.drec.mini-edu.pt

www.fenprof.pt

www.giase.mini-edu.pt

www.notapositiva.com/dicionario_gestão

www.netprof.pt

www.educare.pt

ANEXOS

