

Rita Susana Bastos de Oliveira Mendes

Impacto dos Testes Intermédios de Língua Portuguesa do 1º ciclo nas práticas dos  
professores

Tese de Doutoramento em Educação

Trabalho realizado sob orientação de Professor Doutor Eusébio Machado



UNIVERSIDADE  
PORTUCALENSE

Fevereiro 2015





## **Agradecimentos**

Ao Professor Doutor Eusébio André Machado.

A todos os participantes.

À minha família.

Aos meus pais, à minha avó, ao meu companheiro e às minhas filhas.



## **Título**

Impacto dos Testes Intermédios de Língua Portuguesa do 1º ciclo nas práticas dos professores

## **Resumo**

Em Portugal, no ano letivo 2010/2011, foram introduzidos no 1º ciclo do ensino básico, os Testes Intermédios de Língua Portuguesa (TILP). Os TILP apresentam-se como um processo de avaliação de origem externa que, de acordo com indicações do Gabinete de Avaliação Educacional, pretendem diagnosticar precocemente as dificuldades dos alunos nestas áreas de forma a poder orientar a intervenção pedagógica. Os TILP são de natureza facultativa mas, não obstante, revestem-se das mesmas características de qualquer outro instrumento de avaliação externa, sendo realizados a nível nacional, à mesma hora, corrigidos com base nos mesmos critérios e comparados em termos de resultados numa lógica normativa. Ora, o presente estudo incidiu nesta problemática e teve como principal objetivo avaliar o impacto dos TILP nas práticas dos professores, tentando perceber até que ponto se mobilizam em função da realização deste processo de avaliação externa.

Assim, estabeleceram-se as seguintes questões de investigação: no que diz respeito aos materiais de apoio, será que os professores selecionam esses mesmos materiais sob o ponto de vista da utilidade que possam ter relativamente à prestação dos alunos neste tipo de testes? Será que há alguma alteração na gestão dos currículos e na forma de planificação e preparação das aulas? Será que as práticas de ensino têm como referência o sucesso na realização dos testes intermédios? Será que os professores alteram as suas conceções de avaliação bem como os instrumentos que usam na avaliação dos seus alunos? Até que ponto os resultados dos alunos obtidos nos testes intermédios são importantes na alteração das práticas de ensino? Que tipo de reflexão é feita tendo em conta os testes intermédios? Será, em suma, que os professores reservam alguma importância para os testes intermédios tendo em conta que, atualmente, para além de não serem de carácter obrigatório, não têm efeitos na progressão dos alunos?

Definido o *corpus* da análise, optou-se por uma metodologia de pendor qualitativo. Neste sentido, foi realizada uma pesquisa documental sobre o estado da arte, através da qual foi definido um referencial de investigação que serviu de base à

construção das entrevistas a aplicar aos intervenientes. Assim, foram realizadas entrevistas estruturadas a um conjunto de onze docentes (n=11) do 1ºciclo pertencentes a dois agrupamentos de escolas de São João da Madeira e que tinham a particularidade de já terem sido aplicadores de TILP. Optou-se também pela observação participante e elaboração de diário de bordo. A informação recolhida, quer através das entrevistas, quer através da observação participante da qual resultou o diário de bordo, foram alvo de análise de conteúdo.

Os resultados obtidos confirmam que a realização dos TILP no 2ºano de escolaridade tem muito impacto, uma vez que os professores se mobilizam no sentido de dar resposta à avaliação externa. O impacto verifica-se, sobretudo, no plano das práticas de ensino e de avaliação, bem como na adoção de manuais e ações de formação. Considerando a prova de avaliação externa, os professores passam a direcionar a sua prática em função dos TILP. As práticas dos professores passam a estar ao serviço da avaliação externa, à qual se submetem quer em termos de atividades e estratégias, quer em termos de avaliação.

**Palavras-chave:** Testes Intermédios de Língua Portuguesa, avaliação externa, práticas de ensino-aprendizagem, exames.

## **Title**

Impact of Intermediate Tests of the Portuguese Language in the 1st cycle in the practices of teachers.

## **Abstract**

In Portugal, in the academic year 2010/2011, were introduced in the 1st cycle of basic education, the Intermediate Test Portuguese Language (TILP). The TILP appear as an external source evaluation process that, according to indications of the Educational Evaluation Office, intended to quickly diagnose students' difficulties in these areas so that they can guide the pedagogical intervention. The TILP are voluntary in nature but, nevertheless, have taken the same characteristics as any other external assessment tool being made at national level, at the same time, adjusted based on the same criteria and compared in terms of results in a logical rules. However, this study focused on this issue and aimed to assess the impact of TILP practices of teachers, trying to understand to what extent mobilize due to the realization of this external evaluation process.

So, set up the following research questions: with regard to supporting materials, will be that teachers select these same materials from the point of view of utility that may have relating to the provision of the students in this type of testing? Is there any change in the management of curricula and in the form of planning and preparing lessons? Does teaching practices are referenced to the success in achieving the intermediate tests? Do the teachers change their evaluation conceptions and the tools they use to evaluate their students? The extent to which student results obtained in the intermediate tests are important in changing teaching practices? What kind of reflection is made taking into account the intermediate tests? It will, in short, that teachers allow some importance for intermediate tests given that, currently, in addition to not be of a binding nature, have no effect on the progression of students?

Set the corpus of analysis, it was decided by a qualitative bias methodology. In this sense, a documentary research on the state of the art was performed by which defined a research framework that underpinned the construction of the interviews to be applied to players. Thus, structured interviews were conducted with a set of eleven teachers (n = 11) of the 1st cycle from two groups of São João da Madeira schools and

had the distinction of having already been TILP applicators. It was decided also by participant observation and preparation of logbook. The information collected, either through interviews or through participant observation which resulted in the logbook, were subjected to content analysis.

The results confirm that the achievement of TILP in education 2nd Year have much impact, since teachers are mobilized in order to respond to the external evaluation. The impact there is, above all, in terms of teaching and assessment practices, as well as the adoption of manuals and training activities. Considering the evidence of external evaluation, teachers are to direct their practice according to the TILP. The practices of teachers are now at the service of the external evaluation, which undergo both in terms of activities and strategies, both in terms of evaluation.

**Keywords:** Intermediate Test Portuguese, external evaluation, teaching and learning practices, exams.

## Índice

<b>Introdução</b>	<b>15</b>
<b>CAPITULO 1</b>	
<b>Uma perspetiva concetual sobre avaliação</b>	<b>19</b>
1.1 Escola, equidade e sucesso educativo	21
1.2 A problemática da avaliação educacional: contributos para uma definição	26
1.3 Avaliação formativa e avaliação sumativa: complementaridade ou exclusão	34
<b>CAPITULO 2</b>	
<b>Problemática da avaliação externa das aprendizagens: exames e testes intermédios</b>	<b>41</b>
2.1 A avaliação externa das aprendizagens: que papel para os exames	43
2.2 Que efeitos da avaliação externa no ensino e na aprendizagem	54
<b>CAPITULO 3</b>	
<b>A avaliação das aprendizagens em Portugal: a emergência dos “testes intermédios”</b>	<b>59</b>
3.1 Uma perspetiva de evolução normativa em Portugal: de um paradigma interno para um paradigma externo	61
3.2 Currículo e avaliação no 1º ciclo do ensino básico	67
3.3 Os “testes intermédios” no 1º ciclo do ensino básico: emergência, objetivos e estrutura	71
<b>CAPITULO 4</b>	
<b>Opções metodológicas</b>	<b>81</b>
4.1 Problemática e questões de investigação	83
4.2 Metodologia	84
4.3 Referencial de investigação	85
4.4 Seleção e caracterização dos participantes	88
4.5 Recolha de dados	89
4.6 Técnica de recolha de dados	91
4.7 Constrangimentos	92
<b>CAPITULO 5</b>	
<b>5.1 Observação e descrição de resultados</b>	<b>93</b>
5.1.1 Dimensão 1	96

5.1.1.1 Categoria 1.1 de Dimensão 1	96
5.1.1.2 Categoria 1.2 de Dimensão 1	97
5.1.1.3 Categoria 1.3 de Dimensão 1	99
5.1.2 Dimensão 2	101
5.1.2.1 Categoria 2.1 de Dimensão 2	101
5.1.2.2 Categoria 2.2 de Dimensão 2	102
5.1.2.3 Categoria 2.3 de Dimensão 2	104
5.1.2.4 Categoria 2.4 de Dimensão 2	105
5.1.2.5 Categoria 2.5 de Dimensão 2	107
5.1.2.6 Categoria 2.6 de Dimensão 2	111
5.1.3 Dimensão 3	112
5.1.3.1 Categoria 3.1 de Dimensão 3	113
5.1.3.2 Categoria 3.2 de Dimensão 3	114
5.1.3.3 Categoria 3.3 de Dimensão 3	117
5.1.4 Dimensão 4	119
5.1.4.1 Categoria 4.1 de Dimensão 4	119
5.1.5 Dimensão 5	121
5.1.5.1 Categoria 5.1 de Dimensão 5	121
5.1.6 Dimensão 6	123
5.1.6.1 Categoria 6.1 de Dimensão 6	123
5.2 Discussão de resultados	128
5.2.1 Dimensão 1	128
5.2.2 Dimensão 2	134
5.2.3 Dimensão 3	143
5.2.4 Dimensão 4	147
5.2.5 Dimensão 5	148
5.2.6 Dimensão 6	148
<b>Conclusão</b>	<b>155</b>
<b>Bibliografia</b>	<b>165</b>
<b>Legislação</b>	<b>173</b>
<b>Páginas online consultadas</b>	
<b>Apêndices</b>	

## **Abreviaturas**

C1.1 – Categoria 1 de Dimensão 1

C1.2 – Categoria 2 de Dimensão 1

C1.3 – Categoria 3 de Dimensão 1

C2.1 – Categoria 1 de Dimensão 2

C2.2 - Categoria 2 de Dimensão 2

C2.3 - Categoria 3 de Dimensão 2

C2.4 - Categoria 4 de Dimensão 2

C2.5 - Categoria 5 de Dimensão 2

C2.6 - Categoria 6 de Dimensão 2

C3.1 - Categoria 1 de Dimensão 3

C3.2 - Categoria 2 de Dimensão 3

C3.3 - Categoria 3 de Dimensão 3

C4.1 - Categoria 1 de Dimensão 4

C5.1 - Categoria 1 de Dimensão 5

C6.1 - Categoria 1 de Dimensão 6

D1 – Dimensão um

D2 – Dimensão dois

D3 – Dimensão três

D4 – Dimensão quatro

D5 – Dimensão cinco

D6 – Dimensão seis

GAVE – Gabinete de Avaliação Educacional

MEC – Ministério da Educação e Ciência

PA – Provas de Aferição

PNEP – Programa Nacional do Ensino do Português

PISA - Programme for International Student Assessment

TI – Testes Intermédios

TILP – Testes Intermédios de Língua Portuguesa

## Índice de Quadros

- Quadro 1 – Referencial de Investigação
- Quadro 2 – Seleção e caracterização dos participantes
- Quadro 3 – Categoria 1.1 de Dimensão 1
- Quadro 4 – Categoria 1.2 de Dimensão 1
- Quadro 5 – Categoria 1.3 de Dimensão 1
- Quadro 6 – Categoria 2.1 de Dimensão 2
- Quadro 7 – Categoria 2.2 de Dimensão 2
- Quadro 8 – Categoria 2.3 de Dimensão 2
- Quadro 9 – Categoria 2.4 de Dimensão 2
- Quadro 10 – Categoria 2.5 de Dimensão 2
- Quadro 11 – Categoria 2.5 de Dimensão 2 – segunda pergunta
- Quadro 12 – Categoria 2.6 de Dimensão 2
- Quadro 13 – Categoria 3.1 de Dimensão 3
- Quadro 14 – Categoria 3.2 de Dimensão 3
- Quadro 15 – Categoria 3.2 de Dimensão 3 – segunda pergunta
- Quadro 16 – Categoria 3.3 de Dimensão 3
- Quadro 17 – Categoria 4.1 de Dimensão 4
- Quadro 18 – Categoria 5.1 de Dimensão 5
- Quadro 19 – Categoria 6.1 de Dimensão 6
- Quadro 20 – Categoria 6.1 de Dimensão 6 – segunda pergunta

## **Introdução**

A avaliação no processo educativo é um tema que tem sido objeto de muitos estudos. No entanto, não há unanimidade quanto à sua definição. Está aceite que é um tema absolutamente questionado e passível de subjetividade, tendo em conta a quantidade de fatores que podem influenciar este processo. Em analogia, de acordo com Salinas (2004), comparemos dois juízes: um que faz a avaliação do salto em altura e outro que faz a avaliação de patinagem artística. O primeiro tem apenas que verificar a medida do salto, que é exata, a verificação da localização da barra e se foi o salto bem feito. O segundo tem que avaliar uma arte, algo subjetivo e que depende da individualidade, dos valores e da sensibilidade de cada um. Por esse motivo, na patinagem artística há nove juízes e a classificação final é a média de todos. No ensino, o professor é o segundo juiz.

No 1º ciclo do ensino básico, a avaliação assume um carácter diagnóstico, formativo e sumativo, de acordo com o despacho normativo 30/2001 e 1/2005. A possibilidade de implementação de exames no 1º Ciclo do ensino básico estará, evidentemente, associada à modalidade de avaliação sumativa. Neste panorama, e perante a anunciada e iminente implementação dos mesmos neste nível de ensino, faz todo sentido abordar perceber como se efetuará todo este processo, de que forma os professores estão preparados para isso, o que mudará nas práticas docentes, nos currículos e como se mobilizarão as escolas.

Por outro lado, de acordo com o relatório do Programme for International Student Assessment 2000 (*PISA*), no âmbito de 28 países da OCDE, ao nível da língua portuguesa, os alunos portugueses tiveram um desempenho modesto quando comparados com os alunos dos restantes países. Esta deficiência mantém-se nos resultados do *PISA 2003*. Além disso, os resultados das provas de aferição de 2011 revelam uma panorâmica pouco animadora. Para além dos resultados se fixarem 1% abaixo do ano de 2010, situam-se numa média de 68%. Os resultados insuficientes aumentaram, igualmente relativamente a 2010, em 3,9%, ainda que os melhores resultados tenham tido um aumento de cerca de 10%. Outros estudos como *A Literacia em Portugal* (1995) dão provas do baixo desempenho dos alunos portugueses nesta área.

Como resposta às deficiências encontradas ao nível da língua portuguesa, para além de projetos como o Plano Nacional de Leitura, iniciou-se no ano letivo 2006/2007 o Programa Nacional de Ensino de Português que sugere novos desafios às práticas docentes, inovando-as e renovando-as no sentido de as contextualizar na atualidade. Assim,

a necessidade de melhorar o ensino do Português na educação básica está solidamente fundamentada nos resultados de todos os projetos internacionais em que Portugal participou (Reading Literacy - IEA, 1992, Pisa 2000 e 2003), nos estudos nacionais (A Literacia em Portugal, 1995), nas provas nacionais de aferição (2000 a 2005). (Despacho nº 546/2007)

No programa são atualizados os conhecimentos metodológicos, fundamentados em investigação recente sobre o desenvolvimento aprendizagem da língua das crianças nomeadamente no 1ºCiclo. Os princípios orientadores da formação têm subjacente o Currículo Nacional do Ensino Básico, particularmente o desenvolvimento das competências nele enunciadas.

Atualmente, quer as provas de aferição para o 4ºano de escolaridade, quer os testes intermédios, aplicados ao 2ºano de escolaridade, ambos sem efeitos na avaliação sumativa dos alunos, ao nível de língua portuguesa, são elaborados com base nas aprendizagens dos alunos produzidas baseadas nos novos desafios do ensino do português levadas a cabo pelo Programa Nacional do Ensino do Português (PNEP). Por isso, a atualização das metodologias, nas práticas dos professores sugerem, igualmente, uma atualização das práticas de avaliação.

Tendo em conta todos estes considerandos, pareceu-nos pertinente produzir um trabalho de investigação que cruze a questão da avaliação das aprendizagens através de exames com as questões ligadas à língua portuguesa e seus desafios atuais.

O estudo desenvolvido neste trabalho passa por perceber o papel dos testes intermédios na escola, nas práticas docentes, nomeadamente na área da Língua Portuguesa, e quais os prós e os contras da sua implementação.

Assim, começamos este trabalho, num primeiro capítulo, com um enquadramento teórico, onde é apresentado e justificado, à luz do contexto atual, o tema

do trabalho. É também reforçada a escolha do tema e, através de pesquisa bibliográfica, se situa a problemática no panorama atual. Neste capítulo, apresentamos as várias definições de avaliação educacional, assim como fazemos a distinção entre avaliação formativa e sumativa.

No segundo capítulo deste trabalho, apresentamos a problemática da avaliação externa, nomeadamente em termos de exames e testes intermédios e seus efeitos.

No terceiro capítulo, explanamos da emergência dos testes intermédios em Portugal e fazemos uma abordagem ao currículo e avaliação no 1º ciclo do ensino básico.

No quarto capítulo, apresentamos as opções metodológicas, bem como o referencial de investigação, subdividido em dimensões, categorias e questões.

No quinto capítulo, é feita a descrição e discussão dos resultados, em função da revisão de literatura e do correlativo referencial de investigação, com o qual procedemos à dilucidação dos resultados.

Para terminar, propomos as nossas conclusões mais abrangentes do estudo, não deixando de retirar as principais consequências em termos de política educativa que julgamos pertinentes em função dos objetivos do nosso estudo.

De realçar que este trabalho, para além de fontes documentais, tem em conta a dados relativos à experiência obtida através de trabalho docente no 1º ciclo do ensino básico, assim como algumas dúvidas, questões, interpretações e conceções próprias que justificam a adoção do tema em causa.



## **Capítulo 1**

### **Uma perspectiva concetual sobre a avaliação**



## 1.1 Escola, equidade e sucesso educativo

O processo de ensino e aprendizagem está envolvido numa grande complexidade. Nem sempre ensinar significa aprender. A aprendizagem depende em muito do ensino. Neste ponto, o ensino é mais do que transmitir informação. As aprendizagens significativas não são as transmitidas indiscriminadamente para um todo que nunca é homogêneo em nenhuma das suas facetas. Ensinar não significa falar, depositar conhecimento e esperar que o ensinado seja memorizado. Hoje em dia, ensinar tem um significado mais complexo. Abreviar o ensino a transmissão é uma visão muito redutora. Estaríamos a falar de memorização e não de aprendizagem. Memorizar e assimilar parece ser uma lógica do século passado.

A função do professor é “variando as condições em que se encontram os alunos para responder o melhor possível às suas dificuldades de aprendizagem” (Cardinet, 1993, p. 23). No fundo, o professor deve assumir um papel de facilitador das aprendizagens, promovendo experiências que levem o aluno a produzi-las de uma forma significativa. Não é o aluno que deve adaptar-se ao professor, o contrário sim. Assim, tem que haver da parte do professor uma “adaptação contínua às necessidades do aluno” (Cardinet, 1993, p. 23). Estaremos a falar, portanto, de um processo de diferenciação pedagógica que provavelmente a escola de massas não previu, mas que, a partir do momento que o ensino se generalizou e se tornou acessível a todos, deve ser uma realidade. Por diferenciação pedagógica, podemos entender todo o processo que vê o ensino “consoante os alunos através de uma adaptação que se situa essencialmente ao nível dos métodos, dos progressos individuais, dos exemplos, etc.” (Allal, Cardinet & Perrenoud, 1986, p. 15).

Fazer a diferenciação pedagógica começa com reconhecer o direito à diversidade e, por sua vez, “o direito à diversidade começa por reconhecê-la e entendê-la como uma condição do ensino e da aprendizagem” (Salinas, 2004, p. 57).

Uma escola para todos, com base em critérios de equidade, “pressupõe que as competências de base sejam, de facto, acessíveis a todos” (Alves & Machado, 2008, p. 20). Esta visão não pode ser restritiva ao ponto de proporcionar a todos os indivíduos, sem ter em conta a sua especificidade, o mesmo tipo de tratamento. Assim, “arriscar-nos-emos a manter, ou mesmo a reforçar as desigualdades, em termos de resultados

escolares” (Alves & Machado, 2008, p. 22). A solução teria que passar, segundo Alves e Machado (2008), por uma discriminação positiva. Não faz sentido falar de igualdade como conceito unidimensional. A igualdade pode e deve ser transversal, isto é, não pode restringir-se à igualdade no acesso ao ensino e de tratamento. Se um professor, como na pedagogia tradicional, trabalha em função de um todo, assumindo que todos trabalham ao mesmo ritmo e aprendem da mesma forma, ocorrerá uma situação de discriminação e de não diferenciação pedagógica. Se os sujeitos têm, obviamente, as suas características e especificidades, a pedagogia deve a eles se adaptar e, assim, como refere Bloom (1980), garantir-se “uma adaptação tão perfeita às necessidades do aluno, como a realizada no preceptor” (Cardinet, 1993, p. 129).

A escola para todos, baseada na quantificação, proporcionando a todos a possibilidade de frequentar a escola, gera, só por si, desigualdade. A escola para todos, no verdadeiro sentido da palavra, terá que ser uma escola verdadeiramente inclusiva. Inclusiva significa que todos terão, não só igualdade de oportunidades no acesso, mas também durante o processo de ensino-aprendizagem. No fundo, “não se pode conceber a escola como uma instituição que escolhe e promove só aqueles alunos que, por razões várias, têm mais facilidade de entender as propostas pedagógicas que lhes são oferecidas” (Cortesão & Torres, 1989, p. 9).

A escola tem que possibilitar uma discriminação positiva baseada num conjunto de princípios de igualdade que podem basear-se naquilo que o *Groupe Européen de Recherche sur l'Équité des Systèmes Éducatifs* elaborou: um conjunto de cinco princípios de igualdade em matéria de educação onde se reclama a liberdade dos atores, a igualdade de oportunidades, de tratamento, das aquisições e no *output* social.

A igualdade e equidade na educação devem assegurar que também os resultados obtidos se baseiam nesses mesmos critérios de igualdade e equidade. A equidade deve atravessar todo o sistema educativo desde o processo em si até aos resultados sociais que produzem. A classe social dos alunos e o seu capital cultural, aliados às características pessoais de cada aluno, devem ser tidos em conta. Quando se elaboram projectos educativos de qualidade e se desce aos projectos curriculares de turma como elementos reguladores e eixos orientadores da realidade na sala de aula, admite-se que se recorre à estratégia de diferenciação pedagógica para atingir o objectivo: que todos os alunos, independentemente do ritmo e da estratégia, alcancem o que está proposto.

Este princípio de que todos somos iguais é muito controverso. O mundo é encarado por cada indivíduo de forma pessoal e de acordo com as suas representações pessoais. Cada um de nós tem “o seu próprio significado para a experiência humana”. (Valadares & Graça, 1998, p.10). O ser humano é diferente e, “para além das diferenças cognitivas há ainda a acrescentar as diferenças socioculturais, cada vez mais presentes nas escolas portuguesas, e as diferenças psicológicas” (Santos, 2009, p. 53)

Aquilo que vamos apreendendo e aprendendo desde o momento que nascemos, o que vamos adquirindo e como nos vamos educando é a nossa experiência humana. Esta perspectiva construtivista, “anti-inatista e anti-apriorista” (Valadares & Graça, 1998, p. 10), defende que o indivíduo nasce com propensão para aprender, mas que todo o conhecimento é empírico.

Todo o processo educativo está enquadrado num sistema de educação intencional: objectivos predefinidos, conteúdos, programas, etc. Contudo, o indivíduo, neste caso, o aluno sofre, dia-a-dia, influências de experiências de educação não intencional que podem obstaculizar toda a intenção do sistema educativo.

Há que ter em conta que os alunos, quando chegam à escola, não são tábua rasa. Chegam às escolas com uma série de representações já apreendidas. A escola vai encaixar toda a sua intenção naquela base e contará, ao longo de todo o processo, com todas as condicionantes provenientes da educação não intencional. Em suma, a escola e o ensino contam sempre com a especificidade de cada indivíduo e de todo o capital de experiências e representações que este já possui e continua a absorver. Educação intencional e educação não intencional caminham a par intrinsecamente ligadas ao indivíduo. E se a escola estabelece os objectivos para todos, a própria vida do ser humano que lhe proporciona as experiências de educação não intencional, difere individualmente para cada sujeito.

O meio envolvente, pelo facto de exercer influência sobre toda a dinâmica educativa, é determinante e condiciona, por exemplo, as experiências de aprendizagem que o aluno tem, tendo em conta a educação não intencional que se exerce no meio. Por outro lado, as características locais do meio em questão, dinâmicas, hábitos, costumes, factores influenciam as práticas dos intervenientes por mais que os currículos sejam homogéneos. Existem diferentes processos psicológicos, ou seja, “diferentes processos de pensamento, de aprendizagem, tanto no terreno interindividual como intergrupal”

(Rosales, 1990, p. 104). Então, “uma metodologia que procura aplicar os mesmos procedimentos a todos os alunos e grupos” (Rosales, 1990, p. 104) é insuficiente.

Em suma, “qualquer proposta da acção educativa tem de se apresentar uma adequação, tão grande quanto possível, às características do meio e da população a que se destina” (Cortesão & Torres, 1989, p. 78).

Estes factores inserem-se numa lógica construtivista. Como referimos, o construtivismo nega que o ser humano nasce com ideias inatas acerca do mundo. O ser humano “constrói ele próprio, lenta e dificilmente, as suas ideias acerca do mundo que o cerca” (Valadares & Graça, 1998, p. 15). Para além disso, o construtivismo nega a existência de respostas semelhantes a estímulos semelhantes e defende que o conhecimento se constrói sob a influência de factores endógenos e de variáveis externas ao próprio indivíduo que o interferem nas suas representações mentais. Há uma reciprocidade e uma relação dialéctica entre o processo de construção de conhecimento do próprio indivíduo e mundo em que o mesmo se insere. O paradigma construtivista confirma que a educação não se reduz à transmissão de ensinamentos por parte do professor. A aprendizagem do aluno “é uma actividade de exploração pessoal que o conduz a uma reorganização activa de uma rede de significados acerca do mundo” (Valadares & Graça, 1998, p. 18) e o professor apenas orienta e facilita essa mesma exploração pessoal. Reafirma que estes significados construídos pelo aluno dependem das suas características pessoais. A aprendizagem significativa apenas acontece quando há coerência entre os seus conceitos *a priori* e os novos. A aprendizagem significativa ocorre “sempre que novas ideias são incorporadas de modo substantivo na sua estrutura cognitiva, adquirindo o aluno novos significados acerca dele” (Valadares & Graça, 1998, p. 29).

Para Ausubel, o aluno só “aprenderá novas ideias se e só se estas forem incorporadas “de modo não arbitrário e substantivo” na sua estrutura cognitiva” (citado por Valadares & Graça, 1998, p.1 9). Se assim não for, estamos perante uma aprendizagem mecânica. A aprendizagem mecânica é aquela que resulta da memorização de conhecimentos, incorporados sem qualquer interação com a estrutura cognitiva do aluno. A aprendizagem mecânica é, então, a que resulta de um processo de ensino centrado, como referimos, na mera transmissão de conhecimentos.

A qualidade do ensino está implicitamente relacionada com a capacidade que tem o professor de se adequar às diferenças existentes numa turma., fazendo com que “cada um atinja o seu óptimo de aprendizagem” (Cortesão & Torres, 1989, p. 59). De acordo com Cardinet (1986), “o ensino deve diferenciar-se consoante os alunos através de uma adaptação que se situa essencialmente ao nível dos métodos, dos progressos individuais, dos exemplos, etc.” (1986, p. 15).

A massificação da escola aconteceu ainda no século XX. Logo após a II Guerra Mundial e, em Portugal, particularmente depois do 25 de abril, a igualdade de oportunidades no acesso ao ensino foi uma realidade e, de imediato, uma “emergência de uma reflexão sociológica” (Fernandes, 2005, p. 12). Atender às origens sociais dos alunos tornou-se, pois, um imperativo, no sentido de evitar o insucesso escolar provocado pela reprodução social das desigualdades.

Como referimos, a igualdade de oportunidades no acesso ao ensino não significa que esse mesmo ensino promova em si mesmo a igualdade. No entanto, “o nosso sistema de educação e de formação continua a ter dificuldades em concretizar práticas de ensino e de avaliação que contribuam para que as crianças e os jovens desenvolvam as competências indispensáveis para prosseguirem livremente as suas vidas escolares ou profissionais” (Fernandes, 2005, p. 15). Na opinião de Freitas, é hipócrita insistir no “discurso de uma “educação de qualidade para todos”, que se propaga associado a uma suposta igualdade de oportunidades desconsiderando as desigualdades das condições sociais e atribuindo os insucessos unicamente à responsabilidade individual” (Estéban, 2005, p. 58).

As escolas são instituições de muito relevo tendo em conta que é nelas que se desenvolvem aprendizagens imprescindíveis para a emancipação do indivíduo na sociedade, sejam aprendizagens técnicas, curriculares ou aprendizagens não curriculares mas que não deixam de ser conhecimentos. Assim, “elas têm que desempenhar um papel fundamental e insubstituível na consolidação das sociedades democráticas baseadas no conhecimento, na justiça social, na igualdade, na solidariedade e em princípios sociais e éticos irrepreensíveis” (Fernandes, 2009, p. 85).

Se, como referimos, a entrada na escola assenta no princípio de igualdade de oportunidades, se ela é acessível a todos, acontece que o próprio sistema de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, a sua avaliação devem ser acessíveis a todos os

alunos tendo em conta a diversidade. E a escola deixa de fazer sentido para aqueles que, por determinadas circunstâncias, não aprendem, uma vez que “aprender deve constituir o primeiro propósito da vida escola” (Fernandes, 2009, p. 85). Uma Escola que é “capaz de trabalhar com a diferença, e não somente trabalhar para segregá-la nos lugares predefinidos para a diversidade, requer que o processo pedagógico se articule pela possibilidade de reconstrução, com os estudantes, dos significados e condutas compartilhados, estimulando o intercâmbio entre os muitos significados socialmente produzidos” (Esteban, 2010, p. 63).

Por isso, reiteramos que, de acordo com Nóvoa, “é necessário pensar a pedagogia diferenciada à luz das questões da diversidade. [...] É importante conhecer e compreender as dificuldades dos alunos. Não para que com elas nos desculpemos, mas para que elas nos ajudem a preparar uma ação mais consciente” (2010, p. 18).

## **1.2. A problemática da avaliação educacional: contributos para uma definição**

Os sistemas de ensino-aprendizagem estão intrinsecamente ligados à sociedade em que se inserem e das suas concepções dependem. De acordo com Alves e Machado (2003), estamos perante uma dualidade de metanarrativas que definem a sociedade atual: uma metanarrativa de controlo à qual se contrapõe a uma metanarrativa de emancipação. De acordo com Fernandes, Alves e Machado (2008), tem havido uma visível conflitualidade entre ambas que se justificam à luz das suas características: por um lado, uma perspetiva tecnicista e de pressupostos positivistas, sob o ponto de vista da eficácia; por outro, uma perspetiva ligada à democracia e a formação do homem livre.

Numa metanarrativa de controlo, os sujeitos encontram-se numa posição de submissão a uma manutenção da ordem vigente, uma forma de perpetuar o estado de coisas. Numa lógica de performatividade, pretende-se criar indivíduos com boa capacidade de trabalhar para incrementar a eficácia e responder assim aos desafios do “atual contexto de empresarialização” (Alves & Machado, 2003). É importante referir que os países necessitam que “os seus sistemas educativos respondam com qualidade às necessidades de formação, às legítimas aspirações e às motivações dos jovens”

(Fernandes, 2005, p. 125). Nesta lógica, os “decisores políticos começaram a interessar-se pela avaliação, pressionados pelas exigências do mundo da economia” (Fernandes, 2005, p. 125). Numa metanarrativa de emancipação, o objetivo principal é o indivíduo em si mesmo, livre, crítico, reflexivo, emancipado.

Tendo em conta o conflito existente entre duas metanarrativas que coexistem e ganham importância, como lida a sociedade com ambas? Faz sentido combater a performatividade se a própria sociedade o exige? Mas a sociedade, pelas suas características, também não exige que os indivíduos sejam emancipados? É necessária uma “profunda democratização da educação” (Machado, 1997, p. 16).

O facto é que a socialização nas escolas acontece tendo em conta o modelo de sociedade vigente. Às duas metanarrativas que, à partida, como referimos, coexistem na sociedade vigente, correspondem concepções de ensino-aprendizagem diferenciadas, concepções de currículo e diferenciadas e obviamente concepções de avaliação. Podemos referir que, apesar de coexistirem, uma prevalece.

Como referimos, na perspectiva de Alves e Machado (2003), existem duas metanarrativas às quais correspondem correlativamente duas metanarrativas de avaliação de avaliação que são, à partida, antagónicas e que diferem entre si no essencial: a metanarrativa de controlo supõe a avaliação como forma de verificação, um instrumento que permite avaliar o cumprimento dos currículos que são fixos, rígidos e de natureza prescritiva; a metanarrativa de emancipação, pelo contrário, baseia-se num currículo reflexivo e adaptável ao qual corresponde um tipo de avaliação construtivista.

De acordo com a tipologia de Rodrigues (1998) atrás referida, numa metanarrativa de controlo, o tipo de avaliação “objetivista”, baseado numa manutenção do estado de coisas e no critério da eficiência com um fim determinado, faria sentido. Assim como, numa metanarrativa de emancipação, tendo em conta a subjetividade do processo ou, até, a adaptabilidade das práticas de avaliação, faria mais sentido uma avaliação “subjetivista” ou “interacionista”.

O ser humano avalia naturalmente e em todas as circunstâncias. Avaliar é algo intrínseco ao ser humano e que regula toda a vida e atuação do indivíduo. É a avaliação ou o juízo de valor que se faz em determinado momento que estabelece a ação do sujeito. Tudo é objeto de avaliação e, com rigor ou não, as decisões que tomamos dependem das avaliações que fazemos. Neste sentido, “avaliar é uma atividade natural

do ser humano que, constantemente, consciente e/ou inconscientemente, faz juízos de valor, resultando daí diferentes posicionamentos perante o mundo que o cerca” (Alves, 2004, p. 11).

De facto, o conceito de avaliação está presente em todas as vertentes da atuação humana. No entanto, aparece comumente associado ao contexto escolar.

A avaliação tem sido objeto de estudo e investigação nos últimos anos, tendo em conta que se encontra, como já referimos, presente em todos os domínios da atividade do indivíduo e que é um elemento essencial do desenvolvimento do currículo.

Foi no século XIX que, nos Estados Unidos e depois pela Europa, se iniciam as primeiras reflexões ligadas à pesquisa de métodos objetivos de avaliação. Já no século XX, numa abordagem psicométrica, surge a avaliação dos conhecimentos numa lógica de exames. Para Hadji (1994), a fase dos testes atingiu o seu auge entre 1920 e 1940 em que testes eram provas estandardizadas e objetivas e a avaliação consistia em medir. Os testes utilizados há cem anos atrás, segundo Shepard (2000), tinham perguntas concentradas na memorização, ou com lacunas, correspondências e escolha múltipla. Para este tipo de testes era apenas “necessário treinar os alunos naquelas pequenas partes” (Fernandes, 2005, p. 24). No fundo, através da prática, chegar-se-ia ao fundamental: saber responder àquele tipo de questões. No fundo é uma “acumulação de associações estímulo-resposta” (Fernandes, 2005, p. 24).

Uma nova abordagem surge em 1949, com Tyler, que apresenta uma nova perspetiva da avaliação que evidencia a importância da comparação dos resultados previstos e dos resultados obtidos, abrindo caminho à análise dos processos de ensino, dos métodos pedagógicos e programas curriculares. Esta perspetiva vem questionar a legitimidade da importância dada aos exames no ensino e a avaliação dá os primeiros passos como parte integrante de um projeto de ensino-aprendizagem completo e fundamentalmente, intrínseco ao desenvolvimento do currículo. Poderia ser a verificação do “que foi aprendido, compreendido, retido. Verificar as aquisições no quadro de uma progressão” (Hadji, 1994, p. 27).

Desta forma, de acordo com Carneiro (1994), começa a levar-se em conta a especificidade de cada comunidade educativa. Passa, então, a “pôr-se em causa, não apenas o desempenho do aluno, mas também os processos de ensino e a qualidade do currículo com o qual ele é confrontado” (Alves, 2004, p. 35). No entanto, este modelo

continuava a demonstrar algum reducionismo na medida em que se compara o pré e o pós, ou seja, compara-se aquilo que se pretende com aquilo que foi atingido sem se questionar previamente aquilo que se pretende e a sua adequação à dita especificidade de determinadas comunidades educativas, bem como os próprios processos.

Muitos são os autores que definem o conceito de avaliação nomeadamente em contexto escolar. Charles Hadji começa o seu livro com uma pertinente questão: “Que significa exactamente avaliar?” (Hadji, 1994, p. 27). Segundo o autor, avaliar, por mais significados que se lhe possam ser atribuídos, redundam sempre em algo semelhante. Para Hadji, a avaliação, poderá significar “estimar o nível de competência de um aluno” (Hadji, 1994, p. 28) ou “situar o aluno em relação às suas possibilidades, em relação aos outros; situar a produção do aluno em relação ao nível geral” (Hadji, 1994, p. 28) ou “representar, por um número, o grau de sucesso de uma produção escolar em função de critérios que variam segundo os exercícios e o nível da turma” (Hadji, 1994, p. 28) ou, então, “dar uma opinião sobre os saberes ou o saber-fazer que um indivíduo domina; dar uma opinião respeitante ao valor de um trabalho” (Hadji, 1994, p. 28).

Em todas estas definições avançadas por Hadji, centramos a avaliação apenas no indivíduo, neste caso, no aluno. A avaliação aqui centra-se no produto, no trabalho, no resultado de um processo que, à partida, também deve ser objeto de avaliação tendo em conta que é esse mesmo processo que produz as boas ou as más aprendizagens, sem descurar a individualidade de cada aluno. Para Hadji (1994), a avaliação acontece quando se estabelece uma relação entre um referido, o objecto de avaliação composto pelo que existe, e o referente, as ideias prévias. No fundo pode ser a relação entre “uma realidade e um modelo ideal” (Hadji, 1994, p. 30). Centram-se, nesta perspectiva, os processos avaliativos nos resultados, nos produtos: esta parece ser, nas palavras do próprio autor, uma “deriva tecnicista” (Hadji, 1994, p. 36). Em suma, o processo de avaliação constitui-se, na opinião de Hadji, como “articulação, em primeiro lugar, entre o referido e o referente, visto que avaliar consiste em atribuir um valor [...] a uma situação real à luz de uma situação desejada, ao confrontar assim o campo da realidade concreta com o das expectativas” (1994, p. 32).

De acordo com Salinas (2004), a avaliação é “o processo de comprovar até que ponto o aluno alcançou ou não os objectivos previstos. Para isso, devemos identificar situações nas quais o aluno demonstre as condutas esperadas e criar instrumentos que

mostrem tais condutas de modo objectivo” (Salinas, 2004, p. 40). De acordo com esta definição, centramo-nos igualmente no produto da avaliação mais do que no próprio processo que o gera.

Em contrapartida, de acordo com Graça e Valadares (1998), “a avaliação é parte integrante do processo de ensino-aprendizagem [...] exige uma prévia e clara definição daquilo que se pretende avaliar e dos fins em vista, [...] exige a recolha de várias técnicas e instrumentos de avaliação em função dos objectivos e finalidades, [...] é um meio necessário para atingir um fim (a melhoria das aprendizagens dos alunos) e não um fim em si mesmo” (1998, p. 44). Para os autores, o processo de avaliação é contínuo e sistemático, acompanhando o aluno em todo o seu percurso, regulando as intervenções didáticas, fornecendo “dados que o ajudam a reflectir sobre o próprio ensino, constituindo uma base para as decisões e medidas a tomar” (Valadares & Graça, 1998, p. 56). No fundo, de acordo com Beeby, visa “recolha e interpretação sistemática de informações que impliquem juízos de valor com vista a tomar decisões” (Graça & Valadares, 1998, p. 45).

Neste sentido, a avaliação é vista como um processo decisivo e construtivo, no sentido em que é mediante o resultado da avaliação que se tomam decisões e se constroem ações futuras. No fundo, a avaliação que se faz do que foi feito, condiciona o que virá depois. Mediante as conclusões da avaliação feita e reflexões que daí ocorrem, projeta-se o futuro. Assim, “há, cada vez mais, o entendimento de que a avaliação pode ser um instrumento decisivo de processos de melhoria e de estratégias de desenvolvimento” (Alves & Machado, 2008, p. 11). A partir do momento que aceitamos a avaliação como orientadora, como reflexiva no sentido em que se aceita o que está errado e se constrói uma alternativa, a avaliação assume o seu papel importante de aperfeiçoar e progredir e, assim, assumir estratégias para desenvolver este ou aquele domínio.

Reitera Cardinet que a avaliação “visa orientar o aluno quanto ao trabalho escolar, procurando localizar as suas dificuldades para o ajudar a descobrir os processos que lhe permitirão progredir na sua aprendizagem” (1986, p. 14). Assim, a avaliação apresenta-se, de acordo com Cardinet (1993), com três funções fundamentais: regular, orientar e certificar. E, “às funções de certificar, regular e orientar correspondem,

respectivamente, as intenções sumativa, formativa e prognóstica” (Cardinet, 1993, p. 44).

Rosales (1990) afirma que é necessário avaliar todo o processo didático e refere que avaliar não se aplica somente às aprendizagens dos alunos. De acordo com o autor, na avaliação concentram-se várias funções:

1. Recolha de informação sobre componentes e actividades do ensino.
2. Interpretação desta informação, de acordo com uma determinada teoria ou esquema conceptual.
3. Adopção de decisões relativas ao aperfeiçoamento do sistema no seu conjunto e de cada um dos seus componentes. (Rosales, 1990, p. 34)

No fundo, faz-se uma recolha de informação destinada a ser analisada e a “reorientar a actividade didáctica através de uma determinada série de decisões” (Rosales, 1990, p. 45).

Sendo assim, reafirmamos a avaliação como elemento chave para o desenvolvimento da aprendizagem, ma medida em que “permite conhecer a situação do educando nas diversas fases da sua evolução cognitiva não só para a aprendizagem mas também para a melhoria da sua aprendizagem mas também para a valorização das suas experiências futuras” (Valadares & Graça, 1998, p. 12).

A avaliação deve “ser praticada de forma integrada, contínua e numa perspectiva de regulação do ensino-aprendizagem [...] para a regulação contínua e, tanto quanto possível, individualizada da aprendizagem dos alunos, devendo, por isso, ser uma avaliação formativa e formadora” (Pais & Monteiro, 1996, p. 43).

Importa dizer que a avaliação é um conceito polissémico. Muitas são as definições que se lhe atribuem, muitos são os campos em que se aplicam. Avaliamos tudo porque todas as decisões que tomamos partem de uma avaliação, ainda que involuntária. É um processo sistemático, frequente e orientador.

Os sistemas educativos e seus modelos pedagógicos produzem diferentes concepções de avaliação que não têm necessariamente que se substituir. As várias concepções de educação vão coexistindo. Apenas deverá “estar presente no quotidiano escolar – nomeadamente ao nível da regulação das práticas pedagógicas, das

aprendizagens dos alunos e das relações com a comunidade” (Valadares & Graça, 1998, p. 34). Esta é uma perspectiva da educação que é comumente aceite. O objectivo de melhorar o processo ensino-aprendizagem regulando e apoiando decisões contrasta com o sentido da avaliação de outrora. Esta é, pelo menos, a declarada e teórica intenção do nosso sistema educativo.

Para orientar o processo de ensino-aprendizagem, “é necessário que os instrumentos criados para medir cada característica permitam, efectivamente, esta medição e forneçam informações suficientemente seguras” (Cardinet, 1993, p. 100).

De acordo com Alves (2004), a abordagem psicométrica ainda prevalece no âmbito das práticas avaliativas dos professores e, em detrimento de uma avaliação centrada no processo de ensino-aprendizagem, “privilegiam uma avaliação formal, objetiva e rigorosa [...] cujo instrumento de avaliação por excelência é o teste do papel e lápis” (Alves, 2004, p. 34).

A prática de ensino-aprendizagem deveria ser, num contexto de diferenciação pedagógica e definidos os objetivos educativos, um processo que promova a obtenção desses mesmos objectivos por todos, independentemente das suas capacidades e ritmos de aprendizagem. Dito de outro modo, “distinguir os processos de aprendizagem dos alunos de maneira a obter [...] um resultado idêntico para todos os alunos, sejam quais forem as suas aptidões; o que varia é a duração do trabalho” (Cardinet, 1993, p. 76). Esta é uma visão que está de acordo com a concepção de um sistema de avaliação que se situe ao serviço de um ensino individualizado, que respeite as especificidades de cada um. Assim, orientar, regular e certificar estariam ao serviço das funções melhorar a aprendizagem, o processo e o resultado. Falamos, de novo, de diferenciação pedagógica.

Assim, avaliar como? De acordo com Schwab (1964), há quatro factores que influenciam a educação escolar e que é necessário ter em conta: o aluno, o professor, o currículo e o meio envolvente. O aluno, pelos factores que elencamos. O professor, porque é o elemento que orienta e facilita a aprendizagem do aluno. O currículo, pelo facto de orientar a definir as aprendizagens a realizar, sendo a base da planificação da aprendizagem. O meio envolvente, pelo facto de exercer influência sobre toda a dinâmica educativa.

A estes quatro factores definidos por Schwab, Novak acrescenta a avaliação como fator decisivo na educação escolar (Valadares & Graça, 1998). Estes factores inserem-se numa lógica construtivista. Como referimos atrás, o construtivismo nega que o ser humano nasce com ideias inatas acerca do mundo. O ser humano “constrói ele próprio, lenta e dificilmente, as suas ideias acerca do mundo que o cerca” (Graça & Valadares, 1998, p. 15).

A perspectiva construtivista da avaliação, definida por Guba e Lincoln (1989) aparece como uma quarta geração de avaliação:

1. Os professores devem partilhar o poder de avaliar com os alunos e outros intervenientes e devem utilizar uma variedade de estratégias, técnicas e instrumentos de avaliação.
2. A avaliação deve estar integrada no processo de ensino e aprendizagem.
3. A avaliação formativa deve ser a modalidade privilegiada da avaliação, com a função principal de melhorar e de regular as aprendizagens.
4. O feedback, nas suas mais variadas formas, frequências e distribuições, é um processo indispensável para que a avaliação se integra plenamente no processo do ensino-aprendizagem.
5. A avaliação deve servir mais para ajudar as pessoas a desenvolverem as suas aprendizagens do que para as julgar ou classificar numa escala.
6. A avaliação é uma construção social em que são tidos em conta os contextos, a negociação, o envolvimento dos participantes, a construção social do conhecimento e os processos cognitivos, sociais e culturais na sala de aula.
7. A avaliação deve utilizar métodos predominantemente qualitativos, não se pondo de parte a utilização de métodos quantitativos. (Fernandes, 2005, p. 62- 63)

### **1.3. Avaliação formativa e avaliação sumativa: complementaridade ou exclusão?**

Tendo em conta o actual paradigma construtivista, a avaliação pretende-se que seja inclusiva “capaz de reforçar os aspectos regulador e estimulador da aprendizagem” (Valadares & Graça, 1998, p. 41). O contraste entre o paradigma construtivista e o paradigma psicométrico verifica-se ao nível da ênfase que é dado à aprendizagem: ênfase no processo de aprendizagem e ênfase na medição respectivamente; mas também à subjetividade e objectividade. A avaliação de acordo com o paradigma psicométrico é objectiva e rigorosa. Então, à luz do paradigma construtivista, a subjectividade está intrinsecamente ligada à avaliação: “inseparável do contexto em que a aprendizagem tem lugar” (Valadares & Graça, 1998, p. 42). Quase podemos comparar a avaliação tendo em conta pressupostos psicométricos e a avaliação tendo em conta pressupostos construtivistas como avaliação sumativa e formativa, respectivamente.

Por avaliação formativa entende-se “um conjunto de práticas variadas que se integram no processo de ensino-aprendizagem e que procuram contribuir para que os alunos se apropriem melhor das aprendizagens curricularmente estabelecidas como importantes” (Cortesão & Torres, 1989, p. 177). De acordo com Landsheere (1976), tem um carácter privado, ocorrendo entre aluno e professor.

A avaliação formativa assume o papel da avaliação como processo contínuo e não apenas centrado no produto das aprendizagens dos alunos. Assim, “assegura que os processos se vão adequando às características dos alunos, permitindo a adaptação às características dos alunos, permitindo a adaptação do ensino às diferenças individuais” (Pais & Monteiro, 1996, p. 44). A diferenciação pedagógica que, numa perspectiva construtivista, assegura que todos atingem os mesmos resultados embora com adequações à sua própria realidade, vê na avaliação formativa o seu modelo de avaliação ideal. Isto porque, a avaliação formativa “é feita em diferentes momentos do processo de ensino e proporciona a informação sobre o avanço progressivo no domínio das condutas esperadas. Ela possibilita revisões e mudanças nos processos de ensino e de aprendizagem” (Salinas, 2004, p. 40). No fundo, permite que o processo de ensino-aprendizagem se adequa progressivamente e constantemente ao objecto. E reforça Salinas (2004) que “a função formativa de avaliação será delimitada como a

potencialidade para definir ou delimitar a aprendizagem do aluno ao longo do processo de ensino e utilizar essa informação para melhorar o ensino e a aprendizagem” (Salinas, 2004, p. 54). De acordo com Perrenoud (1988b), a avaliação formativa só é possível a partir do momento em que a diferenciação pedagógica num ensino mais individualizado existe. Para além disso, reforçou Perrenoud que “a avaliação formativa interessa-se pelos procedimentos de acompanhamento do trabalho dos alunos, associando-se, por isso, ao ensino diferenciado” (cit. por Rodrigues, Alves & Machado, 2008, p. 27).

Bonniol (1989) defende que, na perspectiva de avaliação formativa, os alunos “aprendem mais e melhor do que aqueles que não beneficiam dessa prática” (Fernandes, 2005, p. 39).

A questão é que a avaliação formativa se centra muito mais no indivíduo e na sua possibilidade de alcançar sucesso tendo em vista “outros comportamentos que não o objectivo final: os comportamentos que favoreçam o desenvolvimento do aluno numa direcção que poderá levar, posteriormente, ao objectivo” (Cardinet, 1993, p. 94). No fundo, é inclusiva, privilegia o processo de ensino-aprendizagem em detrimento do produto, respeitando os ritmos diferenciados e a especificidade de cada indivíduo, esforçando-se por compreender em que medida o aluno produz aprendizagens significativas.

Para Allal, “os processos de avaliação formativa são permitidos para conseguirem ajustamentos sucessivos durante o desenvolvimento e a experimentação de um novo curriculum, manual ou método de ensino [...] porque a sua finalidade é a de fornecer informações que permitam uma adaptação do ensino às diferenças individuais observadas na aprendizagem” (1986, p. 176-177). Por isso, propõe as seguintes etapas de avaliação formativa:

1. Recolha de informações relativas aos progressos e dificuldades de aprendizagem sentidos pelos alunos;
2. Interpretação dessas informações numa perspectiva de referencial criterial e, na medida do possível, diagnóstico dos fatores que estão na origem das dificuldades de aprendizagem observada no aluno;
3. Adaptação das atividades de ensino e de aprendizagem de acordo com a interpretação das informações recolhidas. (1986, p. 178)

A avaliação sumativa é muito mais redutora. A avaliação sumativa prende-se com princípios de “objectividade, quantificação, previsão e controlo” (Machado, 1997, p. 10). A avaliação sumativa avalia o estudante na fase final da sua aprendizagem, verifica, classifica-o, mede-o. De acordo com Valadares e Graça (1998), a medição não é o mesmo que avaliação. Medir significa classificar, atribuir um dado quantitativo que pode nada significar. Em termos de educativos, avaliar deve ter uma intenção formativa. Esta intenção não é compatível com uma ação de medição ou classificação baseada na aplicação de testes:

Avaliar com intenção formativa não é o mesmo que medir ou qualificar, nem muito menos corrigir. Avaliar não é, tão pouco, classificar, nem examinar, nem aplicar testes. (Méndez, 2002, p. 15).

De acordo com Esteban, esta prática de medir e classificar “isola os sujeitos, dificulta o diálogo, reduz os espaços de solidariedade e de cooperação e estimula a competição” (2005, p. 18). De acordo com a autora, este processo cria obstáculos à verdadeira aprendizagem. Classificar, na ótica de Esteban, significa punir.

Scriven (1967) distingue a avaliação formativa da sumativa, tendo em conta que a primeira “ênfatiza procedimentos de acompanhamento do trabalho dos alunos” (Alves, 2004, p. 61). Para além disso, a avaliação formativa surge como que em oposição à sumativa.

A avaliação sumativa “constitui um balanço de resultados no final de um segmento de ensino-aprendizagem” (Pais & Monteiro, 1996, p. 49) e é aquela que se “materializa nos testes realizados ao longo do ano letivo, a que se realiza no final dos períodos e no fim dos ciclos” (Pais & Monteiro, 1996, p. 51). A avaliação formativa acompanha a progressão do aluno, valorizando não só as suas respostas corretas, como também as suas respostas erradas. Os erros são apresentados como elementos a serem explorados e dinamizados para ultrapassar as suas dificuldades. A avaliação sumativa surge como oposição à avaliação formativa tendo quem conta que a primeira está muito voltada para os fins, para o produto e não para o processo. As actividades só produzem aprendizagem significativa se forem efectivamente significativas, proporcionando aos

sujeitos papéis activos de construção da sua própria aprendizagem. Assim, de acordo com Salinas (2004), “uma actividade é mais gratificante que outra se o seu cumprimento pode ser realizado com êxito por crianças em diversos” (Salinas, 2004, p. 52).

Se falarmos numa avaliação predominantemente sumativa, centrada apenas na avaliação como um fim em que assenta na classificação e seleção e muitas vezes numa vertente normativa, apontamos a avaliação como factor de exclusão social. Desta forma, a avaliação deixa de fazer sentido como processo orientador que motiva, para adquirir um papel sancionador. A questão é mais complexa porque aquilo que se pretende, ou supostamente se pretenderia de um sistema educativo, é, como já referimos, que todos sejam capazes de aprender e ter sucesso no seu percurso, que todos, com êxito, adquiram aprendizagens significativas. Nesta perspectiva, avaliar é um exercício de continuidade onde o fracasso não tem lugar, uma vez que, através da avaliação formativa, “chegaremos sempre a tempo de actuar e de intervir inteligentemente no momento oportuno, quando o sujeito precisa da nossa orientação e da nossa ajuda para evitar que qualquer falha detectada se torne definitiva” (Méndez, 2002, p. 19).

No entanto, segundo, Pais e Monteiro (1996) pode haver uma complementaridade entre a avaliação formativa e sumativa. De acordo com os autores, “a avaliação sumativa permite ajustar resultados recolhidos através da avaliação formativa, indicando se determinados objectivos foram ou não atingidos; permite reajustar o processo de ensino, proporcionando um feedback que se reflectirá nas aprendizagens seguintes; permite, como avaliação de produtos finais, classificar os resultados” (Pais & Monteiro, 1996, p. 50). Em suma, de acordo com Valadares e Graça, a avaliação formativa volta-se “para aquilatar acerca do progresso da aprendizagem do estudante no decorrer desta” (1998, p. 47) e a avaliação sumativa “para avaliar a consecução do estudante no final de uma fase da sua aprendizagem” (1998, p. 47).

Em suma, podemos concluir que estamos perante dois tipos de avaliação que diferem entre si nos objetivos. Podemos, igualmente, referir que a avaliação formativa está fortemente ligada à avaliação de origem interna, a que é feita nos limites do próprio estabelecimento de ensino, e que a avaliação sumativa, embora se realize numa mesma lógica, está mais ligada à avaliação de origem externa. De referir que, quer a nível

interno, quer a nível externo, se efetuam avaliações formativas e sumativas. Por outro lado, a avaliação normativa que compara os resultados dos alunos obtidos através de uma avaliação sumativa tem, normalmente, uma origem externa, mas poderá ter uma origem interna, na medida em que se comparam resultados dentro de uma só turma ou escola.

O tipo de avaliação praticado está intimamente ligada àquilo que a sociedade espera da escola e dos indivíduos.

À luz de uma racionalidade prática, estamos perante uma avaliação formativa, dinâmica, processual, participada, partilhada, contínua, que tem em conta as especificidades do contexto e do sujeito, que recolhe informação através de diversos meios, equitativa, orientada por princípios curriculares com vista à compreensão e emancipação do aluno, numa lógica construtivista, onde o processo de avaliação “necessita de considerar o contexto para ser entendido” (Méndez, 2002, p. 36). Para além disso, requer a participação activa dos sujeitos em todo o processo.

À luz da racionalidade técnica, estamos perante uma avaliação sumativa, vertical, pontual, terminal, que recorre a provas de exame e testes de origem externa, com vista ao controlo, orientada para os resultados e prestação de contas com vista à eficácia e eficiência. Corresponde uma avaliação em torno de objectivos, segundo uma visão instrumental e positivista, baseada na medição. A este conceito associa-se a função de avaliação com objectivo de classificar e seleccionar. A recolha de informação é feita, como referimos, de acordo com provas objectivas que evidenciam conhecimentos mensuráveis. Quando falamos em avaliar e relacionamos este termo com o termo medir, parece-nos oportuno dizer que tudo o que pode ser medido tem que ser obrigatoriamente quantificável. A medida “traduz-se necessariamente em algarismos, o que nem de longe é o caso da avaliação” (Landsheere, 1976, p. 17).

Segundo Méndez 2002, a primeira pode considerar-se progressista e a segunda conservadora. A primeira poderá numa metanarrativa de emancipação e a segunda numa metanarrativa de controlo, de acordo com a definição de Alves e Machado (2003).

Então, retomando Landsheere (1976), o carácter privado da avaliação formativa contrapõe-se à avaliação sumativa que acaba por ter um carácter público na medida em que os resultados podem ser sabidos, principalmente se for na perspectiva normativa.

A uma metanarrativa de controlo corresponde uma avaliação de estilo normativo: o produto das aprendizagens, ainda que mascarado por situações intrínsecas à realização de exames com fins comparativos, é comparado num dado território. Nesta perspectiva da performatividade numa metanarrativa de controlo, em que os indivíduos são quase que estandardizados para responder às exigências de uma sociedade, assistimos a uma avaliação educacional presa a currículos formais que estão adaptados àquilo que a sociedade espera dos sujeitos do processo de ensino.

No entanto, mudanças ideológicas ligadas à ideia do homem livre, emancipado, ou “homem novo”, provocaram um conflito no que diz respeito, também, à avaliação.

Na perspectiva da metanarrativa de emancipação, as aprendizagens são avaliadas numa perspectiva criterial com base numa diferenciação pedagógica quase intrínseca à avaliação formativa.

De acordo com as duas perspetivas, a avaliação, obviamente, é objeto de uma clara distinção. Se, no primeiro caso, assistimos à submissão dos sujeitos a uma manutenção da ordem vigente como forma de se perpetuar a sociedade baseada em pressupostos positivistas (por exemplo, a eficiência), no segundo caso, o indivíduo é o centro do processo educativo e pretende-se que seja livre, democrático, emancipado, interventivo e ativo na sociedade.

Não podemos deixar de referir que “dezenas de anos de investigação evidenciam claramente que a utilização sistemática e regular de práticas de avaliação formativa melhoram de forma muito significativa as aprendizagens das crianças” (Fernandes, 2005, p. 16). E não é isso que se pretende? Pretende-se melhorar as aprendizagens, torná-las significativas? Ou pretende-se mascarar a aquisição das aprendizagens com testes bem realizados pelos alunos, bem classificados, mas que mais não traduzem que habilidade para responder a este tipo de provas independentemente de serem bem ou mal adquiridas as aprendizagens? É como saber a tabuada de cor e não perceber o seu mecanismo e sua utilidade. Assim, “a crítica deve transcender o controlo e a manipulação, na procura de uma justificação para a prática; o discurso pedagógico assumir-se-á como uma forma de política cultural, ao serviço da emancipação do sujeito que aprende” (Fernandes, Alves & Machado, 2008, p. 8). Estéban (2005) reitera que a avaliação deve estar ao serviço de “projectos de natureza mais emancipatória do que regulatória” (Estéban, 2005, p. 44).



## **Capítulo 2**

### **A problemática da avaliação externa das aprendizagens: exames e testes intermédios**



## **2.1. A avaliação externa das aprendizagens: que papel para os exames?**

De acordo com Méndez, há dois tipos de avaliação que se contrapõem: “uma que orienta os sistemas para a avaliação formativa, cuja principal função é a de que os alunos aprendam e melhorem as suas aprendizagens e outra que tem por base a avaliação sumativa externa (ou interna), destinada a classificar, certificar e seleccionar os alunos, nomeadamente através de exames” (cit. por Fernandes, 2005, p. 44).

A avaliação interna é aquela que está a cargo do professor através da observação, da recolha de informação através dos instrumentos que privilegia, baseando-se nos registos de avaliação que considera pertinentes. De acordo com Rosales (1990), não pode esquecer-se que “é aos professores que corresponde a principal responsabilidade avaliadora face a outros possíveis agentes externos. Privar o professor da possibilidade de avaliação e auto-avaliação seria o mesmo que desprofissionalizá-lo a ponto de não lhe reconhecer suficiente capacidade e nível de responsabilização para levar a cabo uma das principais funções educativas” (Rosales, 1990, p. 10). Para o autor, o professor perde autonomia e “converte-se num instrumento de objectivos, de normas impostas de fora para dentro” (Rosales, 1990, p. 5).

No entanto, “aferir a qualidade dos sistemas educativos europeus é uma preocupação crescente quer por parte do poder político quer dos profissionais de educação – e à qual não se alheia a crescente pressão social” (Costa, 2009, p. 25). Ainda que de formas diferentes ou através de processos distintos, tantos os professores como o poder têm interesse em que se avaliem os sistemas educativos. Por parte do poder político, esta “pressão social” tem sido levado a cabo, sobretudo, através da avaliação externa, a qual tem vindo assumir uma importância acrescida, como acontece em Portugal.

De acordo com Afonso, a avaliação externa leva que a escola esteja “submetida a pressões sociais que expressam interesses diferentes, confrontando-se ainda com importantes dilemas que decorrem das exigências relativas à prossecução de mandatos sociais, políticos e pedagógicos frequentemente contraditórios” (2005, p. 42). Para Esteban, a avaliação externa imposta às escolas hoje em dia, “reduz a riqueza e complexidade dos processos de aprendizagem e de ensino, das relações sociais nas

quais as relações pedagógicas se constituem e dos sujeitos que aprendem e que ensinam” (Esteban, 2005, p. 16).

A avaliação, assim, deixa de ser um elemento paralelo ao processo didático e transforma-se num fim. É certo que os professores necessitam de perceber a eficácia do seu processo didático. A sociedade também precisa de conhecer essa realidade. No entanto, a partir do momento que a pressão social leva a que o professor seja obrigado a “não poder realizar uma avaliação qualitativa e ter que, não obstante, proceder a uma justificação perante diversas instâncias” (Rosales, 1990, p. 106), a avaliação fica comprometida. Acontece, então, que esta pressão que é exercida no professor lhe cria tensão e este se vê confrontado com “a necessidade extremamente imposta de uma avaliação formal [...] e a necessidade pessoal e profissional intensamente sentida de se guiar de acordo com uma avaliação contínua” (Rosales, 1990, p. 106).

Normalmente na avaliação externa, e muitas vezes a avaliação interna, o instrumento privilegiado de recolha de informação são provas e testes, normalmente classificados. A atribuição de notas aos alunos é uma prática corrente e necessária no panorama actual. Tradicionalmente se atribuem notas ao desempenho dos alunos. Esta prática tem recebido, nos dias de hoje, algumas críticas e “muitos querem mesmo suprimi-lo” (Cardinet, 1993, p. 17). De acordo com o autor, poderá haver, num sistema de classificação onde se atribuem notas, uma atitude desumanizante e poderá ter “efeitos antieducativos e antidemocráticos” (Cardinet, 1993, p. 17). E para além disso, de acordo com Cardinet (1993), a importância atribuída às notas tem sido superior àquela que se atribui à efectiva função da avaliação.

Avaliar é analisar cuidadosamente as aprendizagens conseguidas relativamente àquelas que foram planeadas, sendo professor e alunos informados. Quando classificamos estamos somente a comparar e a seriar. Se assumirmos que avaliar é, como temos vindo a referir citando vários autores, um processo que visa regular a aprendizagem, formulando juízo de valor relativamente às aprendizagens dos alunos e, partindo disso, tomar decisões quanto ao rumo dos processos de ensino de forma a que as aprendizagens produzam saberes significativos e não mecânicos, a classificação pode ser extremamente perigosa. Avaliar alunos com base em classificações reproduzidas em notas, pode produzir “um estímulo ao trabalho puramente artificial, e mantém o aluno

numa situação de dependência fundamentalmente antieducativa em relação ao professor” (Cardinet, 1993, p. 22).

Para Rosales (1990), as provas formais, os testes, revelam muitas desvantagens para além do ato de classificar. Por um lado, as respostas podem “resultar de uma actividade de memorização” (Rosales, 1990, p. 50), ou seja, resultar de uma aprendizagem que referimos anteriormente como aprendizagem mecânica. E avaliar aquilo que resulta da memorização é insuficiente. É necessário “a) recorrer a tarefas de avaliação mais abertas e variadas; b) diversificar as estratégias, as técnicas e os instrumentos utilizados na recolha de informações; c) desenvolver uma avaliação que informe, tão claramente quanto possível, acerca do que, em cada disciplina, todos os estudantes precisam de saber e ser capazes de fazer; d) analisar de forma deliberada e sistemática a informação avaliativa recolhida junto dos alunos” (Fernandes, 2005, p. 27). Quando se faz um teste, se estuda para ele como função última, como expoente máximo de uma avaliação, esquece-se que nos quinze dias que se seguem “não é raro que se esqueçam 80% das matérias factuais” (Landsheere, 1976, p. 22). Acontece que nem se educou, nem se instruiu” (Landsheere, 1976, p. 22). No fundo, muitas vezes as aprendizagens não são significativas, mas, sim, pontuais. Elas edificam-se momentaneamente para um dado momento, neste caso, o momento de avaliação, e são esquecidas. Uma aprendizagem significativa tem que ultrapassar as fronteiras do teste ou do exame, ela tem que “valer ao sujeito nos diversos contextos da sua vida pessoal, profissional e social” (Pais, 2002, p. 8).

De acordo com Cardinet (1986), as provas de avaliação externa constituem um fim em si mesmos e dominam “as preocupações do professor, em vez de favorecer a sua vocação natural para estimular as consciências e as inteligências, e orienta todo o trabalho do aluno para o resultado artificial do êxito nas provas formais” (Rosales, 1990, p. 108). Lima refere que muitas vezes os professores cedem às sobredeterminações da avaliação externa alterando as suas práticas educativas. O autor refere que as práticas dos professores são muitas vezes determinadas pelo tipo de avaliação que vai acontecer, principalmente as de carácter externo às quais os professores à partida atribuem pouca importância mas depois trabalham em função dessa mesma avaliação. Assim, admite-se que “o currículo dos estabelecimentos

escolares seja profundamente influenciado pelas diversas políticas e práticas de avaliação” (2011, p. 73).

Landsheere (1976) alertava para o facto de que as provas de avaliação externa não devem condicionar todo um currículo escolar, isto é, “envenenar a atmosfera e a matéria de ciclos inteiros de estudos” (Landsheere, 1976, p. 7). A questão é que “as provas de controlo de conhecimento e de aptidões são abordadas com tensão e apreensão, o que não é evidentemente a condição ideal, e desnatura profundamente o papel educativo da medição das aprendizagens” (Landsheere, 1976, p. 23). Poderíamos perguntar então se se trata de controlar os conhecimentos adquiridos, a resistência ao stresse ou a “capacidade de restituir conhecimentos em situação de stresse?” (Landsheere, 1976, p. 23).

Por outro lado, de acordo com o autor, a prova de avaliação externa traz repercussões negativas para os alunos e não só para os professores. Nos alunos, a prova

- Consome demasiada energia em reproduzir as ideias dos outros em vez de desenvolver a criatividade.

- É recompensado por aprendizagens muitas vezes efémeras.

- Aprende a obediência passiva às palavras de ordem.

- A aptidão para se exprimir toma mais importância do que o conteúdo.

[...]

- A aprendizagem pode ser veiculada por um espírito de competição. [...]

- Aprende a especular com a sua sorte [...].

- Exaltam, pelo contrário, o valor da “performance” individual, fonte do egoísmo.

- A ameaça do fracasso [...] incita à fraude. [...]” (Landsheere, 1976, p. 54)

No que diz respeito aos professores, verifica-se que:

- “ - Ensina em função do exame, até mesmo das exigências particulares dos membros dum júri de fora [...].

- Escravo do programa, não permite aos alunos avançar segundo o seu próprio andamento e por conseguinte digerir a matéria.

- Tende a dar demasiada importância às aptidões e conhecimentos úteis ao exame.

Chamou-se até efeito de repercussão ao fenómeno que leva os professores a modificar o método e o conteúdo do seu ensino em função da evolução dos exames impostos do exterior. (Landsheere, 1976, p. 55)

Fernandes (2005) refere também algumas desvantagens da avaliação externa em relação às provas de avaliação externa:

1. Centram-se sobretudo nos conhecimentos académicos, prestando pouca atenção às competências úteis, relacionadas com a vida real.
2. Condicionam os objectivos, as estratégias, o envolvimento e as atitudes dos alunos [...].
3. Podem induzir práticas fraudulentas. [...].
4. Podem induzir as escolas a concentrarem os seus esforços nos alunos que têm mais possibilidades de ter sucesso [...].
5. Podem discriminar, em vez de integrar, os alunos.” (Fernandes, 2005, p. 116).

De acordo com o mesmo autor, a avaliação poderia ter algumas vantagens mas, em Portugal, “a avaliação externa tem obedecido mais a uma espécie de calendário marcado pela força das circunstâncias do que a uma ação deliberadamente planeada e articulada com objectivos e com consequências formativas e de desenvolvimento para o sistema, a escola, os alunos e pais. (2005, p. 139)

Falamos, por exemplo, do facto de as provas de avaliação de proveniência externa serem classificadas e comparadas. Fala-se da classificação tradicional como se tem vindo a processar ao longo dos anos, em que o aluno se depara com uma nota e não sabe que aspectos da aprendizagem foram contemplados, onde deve melhorar, onde precisa de trabalhar mais. Muitas vezes os testes funcionam como dado suficiente para a atribuição de uma nota que é alvo de comparação. Falamos de uma abordagem normativa da avaliação.

Como referimos, a avaliação deve ser algo com impacto das aprendizagens dos alunos no sentido de que as deve melhorar. Assim, a avaliação ultrapassa os limites da

mera classificação, punição ou certificação. Não podemos esquecer que a avaliação “influencia significativamente a motivação e a auto-estima dos alunos” (Fernandes, 2005, p. 143) e que essa motivação e auto-estima “têm uma influência muito forte nas aprendizagens” (Fernandes, 2005, p. 143)

No fundo, o que interessa é “converter a avaliação num instrumento para levar todos a adquirir o saber e a dele se apropriarem de um modo reflexivo e não a eliminar os que, após a saída, não consegue adquiri-lo devido a factores que se prendem com a própria escola” (Méndez, 2002, p. 89).

Segundo Figari (1996), a avaliação remete-nos para duas abordagens. Por um lado, a abordagem normativa que tem, como supracitado, como pressuposto a atribuição da nota numa “perspectiva comparativa, e toma a forma de indicadores (taxas de sucesso ou insucesso, por exemplo) que permitem classificar os estabelecimentos ou as escolas” (Figari, 1996, p. 36). Por outro lado, uma abordagem criterial, cujo juízo é emitido com base na “produção do aprendente em função do critério previamente anunciado, numa perspectiva de progresso e sucesso individual” (Figari, 1996, p. 36). Nesta lógica de avaliação normativa, as notas, provenientes de uma classificação quantitativa, funcionam para posicionar os alunos uns em relação aos outros.

A avaliação criterial distingue-se da normativa por aspetos muito evidentes. Na avaliação criterial definem-se os critérios, definidos como indicadores de sucesso ou mérito. Esses critérios são, no fundo, o referencial “com o qual se comparam os resultados obtidos pelos alunos” (Pais & Monteiro, 1996, p. 48). Na avaliação normativa, em que, segundo Scriven, a norma serve para gerir o desempenho comparativo entre os alunos numa determinada turma, os resultados são divulgados e comparados sendo assim incitada a competição. A questão é que “não informa com rigor sobre as aprendizagens realizadas” (Pais & Monteiro, 1996, p. 50).

Como expusemos atrás, os alunos não são uma tábua rasa. Não podemos esquecer que o ambiente familiar condiciona o percurso do aluno na escola. Mas essa desigualdade não pode ser reproduzida na escola. E a partir do momento que temos provas de carácter classificativo nas escolas, ele tornar-se-á efectivamente selectivo dentro de uma sociedade capitalista, numa metanarrativa de controlo. As notas dependem, não só de fatores relacionados com o próprio aluno (tempo de estudo, ritmo de aprendizagem,...), mas também com factores externos ao aluno (tipo de testes, tipo

de questões, grau de dificuldade,). Então, poderemos confiar nas notas provenientes da classificação de testes pedagógicos que colocam os alunos numa situação de competição mais do que numa situação confortável de auto-desenvolvimento? Não esqueçamos que “os resultados não serão os mesmos se nos dirigirmos a alunos dum bairro de elevado nível social, a crianças traumatizadas por qualquer contratempo recente” (Cardinet, 1993, p. 37) De acordo com Cardinet, “os contactos diários do professor com os seus alunos lhe proporciona uma base de observação mais adequada para fazer este tipo de comparações, do que aquela que poderia ter um observador examinando do exterior os mesmos alunos” (1993, p. 20).

Perante uma avaliação externa habitualmente normativa, estamos a discriminar. Se “o professor procede como se todos os seus alunos pudessem avançar ao mesmo ritmo” (Cardinet, 1993, p. 129) podem originar-se situações problemáticas levando a que “quando tal não acontece: os que não avançam são declarados em situação de “insucesso”” (Cardinet, 1993, p. 129). A existência de provas no final do ano letivo, propostos por uma entidade externa à escola e que é igual em qualquer dos contextos educativos a ser aplicados, pode levar os professores a cederem a essa tentação de lecionar o programa curricular proposto na sua totalidade, esquecendo, por vezes, a questão da aprendizagem plena. E, mais do “que chegar ao fim com a consciência tranquila porque se *deu o programa todo*, há que lá chegar com a certeza de que os alunos aprenderam, que tiveram sucesso nas suas aprendizagens” (Pais & Monteiro, 1996, p. 16).

Certo é que “a avaliação reduz-se não raro a um controlo de retenção de conhecimentos” (Landsheere, 1976, p. 21). Um exame ou um teste traduz-se numa “espécie de controlo de fabricação, de verificação de conformidade com o molde, com o padrão, numa palavra com especificidades impostas pela autoridade” (Landsheere, 1976, p. 22). A avaliação normativa através da avaliação externa expõe os sujeitos às suas próprias frustrações. As provas, testes e exames, instrumentos característicos da avaliação externa, não servem uma vez que “o mesmo exame serve tanto para premiar como um aluno como para extrair conclusões externas; tanto para desenvolver atitudes de competitividade como para reforçar ou empobrecer a auto-estima” (Méndez, 2002, p. 73). Neste sentido, ao invés de a avaliação promover uma atitude reflexiva no próprio

aluno, desenvolvendo a sua capacidade crítica e de emancipação, pode ser um instrumento de exclusão.

Estas provas, que surgem numa lógica normativa em que os alunos são, efectivamente, posicionados em relação uns aos outros, são discriminatórias. E a avaliação “só poderá desempenhar o seu papel regulador se a organização escolar for suficientemente flexível para permitir que os alunos prossigam os seus estudos independentemente uns dos outros” (Cardinet, 1993, p. 26). A questão é que, enquanto os professores se mantiverem reféns dos resultados dos alunos baseado na comparação entre eles, estarão apenas a promover a competição entre pares, desvalorizando a avaliação e o seu papel na formação do indivíduo e o seu carácter inclusivo. A avaliação só será democrática quando for efetivamente inclusiva, primando pela diferenciação pedagógica, tendo em conta a especificidade dos alunos. Um sistema de ensino democrático tem que organizar o seu sistema de avaliação com intuito de ajudar os alunos a motivarem-se para superarem as suas dificuldades. Assim, uma avaliação idealmente planeada tem os seguintes impactos:

- Orienta os estudantes acerca dos saberes, capacidades e atitudes que têm de desenvolver.
- Influencia a sua motivação e percepção do que é importante saber.
- Estrutura a forma como os alunos estudam e o tempo que dedicam ao trabalho académico.
- Melhora e consolida as aprendizagens.
- Promove o desenvolvimento dos processos de análise, de síntese e de reflexão crítica.
- Desenvolve os processos metacognitivos, o auto-controlo e a auto-regulação. (Fernandes, 2005, p. 31).

A avaliação externa, numa abordagem normativa e numa perspectiva sumativa, baseia-se na interpretação e comparação de resultados. No entanto, os resultados dos alunos “serão mais fáceis de interpretar considerando questão a questão, do que se partirmos da nota global de cada aluno” (Cardinet, 1993, p. 37). Esta é a perspectiva de uma avaliação criterial, baseada numa avaliação formativa.

Por outro lado, a nota de um teste pode informar acerca da qualidade do trabalho desse aluno, mas não sobre a aprendizagem desse aluno. A visão redutora de que só as notas, e muitas vezes a média das notas, nos informam acerca das capacidades dos alunos está errado. “Parece-nos grave que se transforme as notas em medida das aptidões” (Cardinet, 1993, p. 46). Se assumirmos que a avaliação tem três funções, a função de orientar, regular e certificar, concluímos que o actual processo de avaliação que recorre à atribuição de notas reduz estas três funções no sentido de que recorre a um só instrumento de avaliação: o teste!

De acordo com Salinas,

as provas escritas são a forma mais tradicional que os professores usam para comprovar a aprendizagem de nossos alunos. Além de seu valor de proporcionar uma informação sobre determinadas formas de aprendizagem do aluno, não é necessário ressaltar o conteúdo simbólico que ela tem no ensino. Esse conteúdo simbólico é determinado, em primeiro lugar, pela própria situação de prova, uma situação que decididamente sai do habitual em aula, rompe com o ritmo cotidiano para tornar-se uma situação única. (2004, p. 96)

Salientamos, por exemplo, o tempo de realização dos testes, sem poder falar ou tirar dúvidas, sem poder pedir ajuda e cooperar, trabalhando individualmente e em silêncio. De facto, “o momento de realização de um teste é sempre motivo de maior ou menor tensão e apreensão por parte do aluno. Este facto, naturalmente, tem reflexos no trabalho que o aluno vai produzir” (Cortesão & Torres, 1989, p. 171). O recurso a testes é uma prática real e habitual na sala de aula. Aliás, os testes a aplicar, normalmente no final do mês, ao qual são chamados, “testes de avaliação formativa”, são muitas vezes o farol para que o professor se pronuncie sobre a avaliação. De acordo com Fernandes (2005), eles avaliam uma pequena parte do currículo, recorrendo muitas vezes a conhecimentos memorizados e mecanicamente reproduzidos

Quando um aluno se depara com um exame ou uma prova ou, neste caso, um teste, percebe “o seu valor pelo carácter extraordinário que tem dentro da vida cotidiana na sala de aula, rompendo algumas das rotinas estabelecidas no dia-a-dia, isto é, mesas

separadas, papel e caneta” (Salinas, 2004, p. 16). No entanto, há muitas variáveis que podem influenciar uma nota quantitativa: o tipo de teste, o grau de dificuldade, o processo de ensino-aprendizagem e as experiências vividas. Uma nota quantitativa pode não significar nada à luz da avaliação. Para além disso, de acordo com Valadares e Graça “os resultados de uma avaliação com um teste numa turma de uma escola não podem ser considerados válidos para outra turma da mesma escola ou de outra escola, pois os factores que implicaram esses resultados são muito variáveis” (1998, p. 45). Por outro lado, avaliar um aluno não implica avaliar apenas a sua reação em situações de avaliação intencional, isto é, “pretende-se conhecer não só como ele reage nas situações em que está sujeito a testes ou a outros instrumentos de avaliação com prévio conhecimento” (Valadares & Graça, 1998, p. 48). Nestes momentos, os indivíduos estão motivados “para revelar as suas capacidades máximas” (Valadares & Graça, 1998, p. 48). A avaliação tem que ser um processo mais lato, tem que englobar situações em que a avaliação é informal. Daí a importância do ato de observação defendido, como referimos atrás, tanto por Rosales (1990) como por Cortesão e Torres (1989). Valadares e Graça (1998) dão, a título de exemplo, o trabalhador da Carris. “Um condutor que é avaliado uma vez pelo examinador e revela todas as suas excelentes potencialidades de condutor para conquistar o emprego, poderá depois, no trabalho rotineiro do dia-a-dia, ser relaxado, agressivo e mal-educado” (Valadares & Graça, 1998, p. 48).

Em suma: numa situação em que o sujeito sabe que está a ser avaliado pode comportar-se de forma diferente da situação em que não está a sê-lo. Esta lógica pode adaptar-se aos testes e exames na instituição educativa escola. Um aluno prepara-se para um exame, estuda para um teste e alcança sucesso na classificação. Não é possível afirmar com certeza que estamos perante aprendizagens significativas, ele pode simplesmente ter produzido aprendizagem mecânica, preparando-se para aquele momento. Por outro lado, se tivermos em conta que a lógica de exames e testes com origem numa lógica de avaliação externa, estamos perante uma avaliação normativa que tem como principal objectivo comparar os resultados face aos outros e, no caso de avaliação de origem externa, em relação a toda uma comunidade educativa lata. Este carácter comparativo da avaliação, característica das iniciativas de avaliação externa, desvirtua um pouco a avaliação com características que temos falado até aqui: “ajudar os alunos e aperfeiçoar o ensino” (Valadares & Graça, 1998, p. 52).

Certo é que muitos professores se sentem mais cómodos quando é possível “emitir um parecer sobre algo quando depende de uma medida; isto se dispomos do instrumento adequado” (Salinas, 2004, p. 46). Há muitos professores que entendem que “através dos testes, estão a avaliar aprendizagens profundas, com compreensão, quando a investigação sugere que o que se está realmente a testar são, de modo geral, mais os procedimentos rotineiros e algorítmicos e menos as competências no domínio da resolução de problemas” (Fernandes, 2005, p. 69). De certa forma, os alunos reproduzem nos exames o produto, muitas vezes, de um treino baseado em tarefas idênticas às que vão sair no teste, feitas nos livros que já trazem exercícios do género daqueles que saem no teste.

E muitas são as vezes que os professores usam o teste e a avaliação “como ameaça, como “prova conclusiva” da qualificação, como motivação para a aprendizagem” (Salinas, 2004, p. 96). Isto faz com que o aluno assuma “o papel certificador do rendimento assumido pela avaliação [...] já que ele estuda não para aprender, mas para alcançar uma qualificação” (Salinas, 2004: 27). Poutois questiona se de facto, “podemos, sem mais interrogações aceitar a hipótese segundo a qual os alunos só aprendem porque continuamente ameaçados pelo fracasso?” (1986, p. 77)

Assim, a pressão que a avaliação exerce não recai apenas no aluno, mas também no professor, como já referimos. O professor, enquanto observador e avaliador no que diz respeito a uma avaliação interna, opta pelos instrumentos de avaliação que acha mais adequados, numa lógica de avaliação normativa ou criterial, obedecendo a um tipo de avaliação formativa e sumativa como regula o despacho 98-A/98. Neste caso, falamos de um professor muito mais livre, com capacidade de adaptar as suas práticas ao contexto e à turma. Não podemos esquecer que o professor tem as suas próprias concepções e, por isso, interpreta de acordo com elas os textos e prescrições oficiais. O sistema de valores e ideologias dos professores influenciam o processo de aprendizagem e repercutem-se, segundo Chevillard (1986), na forma como os professores trabalham e avaliam. Há múltiplos fatores que influenciam o trabalho do professor e, assim, influenciam diretamente o processo de ensino-aprendizagem que, por sua vez, influencia, também directamente, as aprendizagens dos alunos e a aquisição de competências. Neste sentido, avaliar e educar caracteriza-se “pela busca do entendimento, da participação e a da emancipação dos sujeitos” (Méndez, 2002, p. 15).

Assim, “a avaliação não pode realizar-se sem o sujeito avaliado dando por implícita a presença do sujeito avaliador” (Méndez, 2002, p. 15). Neste sentido, o professor tem um papel activo, responsável e autónomo. Ele conduz a avaliação a par com o sujeito avaliado, regulando o processo e as aprendizagens, tomando decisões a orientando. Não se limita a aplicar técnicas pré-elaboradas, mas “aprende para conhecer, para melhorar a complexidade da prática docente e colaborar na aprendizagem do aluno” (Méndez, 2002, p. 16).

Avaliar não é algo muito fácil. A questão é que “estamos a emitir juízos de valor, a privilegiar saberes, maneiras de ser e de estar. Por muito objectiva que se queira a avaliação, ela dependerá sempre dos intervenientes.” (Pais & Monteiro, 1996, p. 45). Este propósito vem reiterar o que temos dito relativamente à importância do facto de avaliação ter que ser formativa. Só assim estará “continuamente ao serviço da prática para melhorá-la e ao serviço dos que nela participam e dela beneficiam” (Méndez, 2002, p.17). A avaliação que não forma e com a qual, os que dela participam, não aprendem deve ser eliminada nos ensinos básico e secundário: “a avaliação deve ser um recurso de formação e uma oportunidade de aprendizagem” (Méndez, 2002, p. 17).

## **2.2. Que efeitos da avaliação externa no ensino e na aprendizagem?**

Na escola, efetuam-se as vivências dos alunos e professores, constroem-se aprendizagens que são avaliadas com intuito de melhorar. No entanto, existe algo que já referimos e que Salinas chamou de “pressão da avaliação” que “não é só aplicável ao aluno quando se depara com o problema de prestar contas de sua aprendizagem; do mesmo modo os professores sofrem uma pressão da avaliação no sentido de prestar contas à instituição, aos pais e, em última instância, à sociedade sobre a aprendizagem - o rendimento – de cada um dos seus alunos” (Salinas, 2004, p. 24).

E como é certo que é necessário fazer a avaliação dos alunos, é certo também que “é necessário fazer também a do trabalho do professor.” (Pais & Monteiro, 1996, p.11).

Os resultados da avaliação externa, numa perspectiva normativa e por isso comparativa, dão, muitas vezes, origem aos rankings. Os rankings das escolas, indefinidamente publicados sem ter em conta as características da comunidade onde se

inclui a escola, leva a que muitos estabelecimentos de ensino e seus professores incluídos “comecem a delinear estratégias defensivas que lhes possam garantir um bom lugar” (Fernandes, 2005, p. 107). Acontece que, coagidos pelos rankings, verificam-se alterações e “adoção nas medidas pedagógicas e formas organizativas congruentes com estratégias de manutenção ou de melhoria em relação aos lugares atribuídos nessas listas ordenadas” (Alves & De Ketele, 2011, p. 92). Mais, acontece muitas vezes a “preocupação das escolas pelo seu lugar nos rankings pressiona e reconfigura as funções quotidianas dos professores” (Alves & De Ketele, 2011, p.92).

Esta coação vem ao encontro daquilo que referimos, de acordo com Salinas (2004), como pressão da avaliação. A avaliação externa, pelo que temos assistido, apenas tem servido para colocar as escolas em competição umas com as outras, nesse “péssimo serviço prestado à educação portuguesa que é a exposição mediática dos rankings de escolas, elaborados a partir de uma visão ignorante do que é o seu trabalho educativo e formativo” (Pais, 2002, p. 8).

A aprendizagem fica assim pressionada e “distorce o currículo porque desloca o interesse para factores de medição, outorgando-lhes um poder de controlo” (Méndez, 2002, p. 39). Assim, confunde-se aquilo que vale realmente a pena aprender e passa a ser importante aprender apenas o que vai ser avaliado num dado momento, independentemente do seu significado. O que acontece é que é dada só especial atenção às aprendizagens que virão a ser objeto de avaliação, pelo que há uma inversão de papéis e concerne-se aos conteúdos avaliáveis, nomeadamente aqueles que serão avaliados numa perspectiva normativa e comparável, uma especial atenção.

Até que ponto os docentes cedem a esta pressão?

Esta pressão, esta preocupação que se gera nos professores que se sentem muitas vezes avaliados e julgados mais do que propriamente motivados profissionalmente para melhorar, leva a que adotem estratégias de auto-defesa que levem os seus alunos a apresentarem bom resultados nas provas de avaliação externa muitas vezes sem que se apercebam que podem não estar a gerar aprendizagens significativas. É ver, em altura de exames e provas de aferição, alunos serem treinados para as provas, muitas vezes com fotocópias de testes anteriores disponibilizados *online* ou em livros de preparação para os mesmos vendidos pelas editoras. De acordo com Méndez (2002), toda a panóplia de ação mobilizadas pela própria escola e professores para uma avaliação

externa são prova de que essa mesma avaliação externa e normativa tende a avaliar artificialmente e posteriormente a comparar os resultados dessa avaliação sem que haja uma análise das variáveis. Certo é que a preocupação com a avaliação, numa lógica normativa, jamais deverá orientar o processo de ensino-aprendizagem. Em caso algum, a pressão da avaliação externa ou normativa jamais “deve condicionar e muito menos dirigir a aprendizagem 8 [...] tão-pouco deve condicionar o currículo e o ensino” (Méndez, 2002, p. 40).

Apresenta-se a perspectiva de que a avaliação assenta na racionalidade técnica, que reduz o trabalho do professor a “um treino específico de memorização de conteúdos restritos” (Pais, 2002, p. 10). Segundo Fernandes, o que

sabemos acerca da aprendizagem permite-nos considerar inadequado, sob muitos pontos de vistas, um ensino baseado quase exclusivamente na prática de procedimentos rotineiros e na aprendizagem de conhecimentos de factos discretos e descontextualizados. A investigação tem sugerido que aprender desta forma dificulta a aplicação e mobilização dos conhecimentos em contextos diversificados. (2005, p. 26)

Mas, como referimos, não será justo que o professor se aplique tanto a treinar os alunos de forma a que sejam capazes de responder aos testes uma vez que eles próprios estão a ser alvo de avaliação, ainda que de forma dissimulada e, por outro lado, julgados sem que se tenha em conta nenhuma outra variável como, por exemplo, o contexto socioeconómico?

Podemos condenar esta atitude por parte dos professores? O facto é que, “um exame regional ou nacional constitui um meio de controlo do trabalho dos professores” (Landsheere, 1976, p. 63). E, de acordo com De Ketele, “através da avaliação do aluno, avaliam-se indirectamente as outras pessoas da comunidade educativa” (1986, p. 212). Assim, nenhum professor quer que seus alunos “façam feio” nem tão pouco está interessado em que os seus alunos tenham notas inferiores aos de outros professores: ou seja, os professores sabem que serão comparados, ainda que disfarçadamente. Por outro lado, pelos resultados dos alunos é possível avaliar os professores no sentido de que avaliar é “um processo que expõe resultados que classificam os sujeitos, definindo a sua

integração, exclusão ou tentativa de recuperação” (Esteban, 2005, p. 20). De acordo com a autora, os resultados que apresentam as turmas indicam o desempenho do professor, expondo-os. Também são avaliados, portanto. Assim, faz-se a avaliação do professor “indirectamente a partir da avaliação dos seus alunos” (Esteban, 2005, p. 21).

Quando o professor sente que ele próprio está a ser alvo de avaliação, pode “verse condicionado a subordinar a acção, e todo o processo didáctico, à superação dessas provas” (Rosales, 1990, p. 50). Esta forma de avaliação pode, então, ser sentida como uma ameaça e corre-se o risco, justo ou não, de as actividades sejam organizadas “em função da superação dos níveis exigidos em provas preparadas e, por vezes, aplicadas por agentes estranhos” (Rosales, 1990, p. 85). O professor sabe que “ao recortar os seus alunos e alunas recorta a si mesmo, que ao expô-los expõe-se, que ao avaliá-los avalia-se” (Esteban, 2005, p. 22). Esta questão transforma-se numa dualidade. Por um lado, o professor pretende que todos aprendam e ensinar melhor, por outro, com a pressão de também ele ser avaliado tendo em conta critérios que muitas vezes não se coadunam com a sua forma de avaliar e trabalhar, cede a pressões classificatórias que não ajudam a ensinar melhor. A avaliação externa assume-se cada vez com mais importância e relevância nos dias de hoje talvez porque não só avalia alunos como avalia professores na perspectiva de avaliar o sistema de ensino. Visão redutora tendo em conta que, como supracitado, há condicionalismos inerentes aos contextos escolares que jamais deveriam ser ignorados e homogeneizados.

É importante considerar que “as comparações que se possam fazer entre escolas tendem a não ter em devida conta os seus pontos de partida; isto é, não consideram o tipo de alunos que as frequentam” (Fernandes, 2005, p. 106).

Em suma, podemos concluir que estamos perante dois tipos de avaliação que diferem entre si nos objetivos e referimo-nos à avaliação formativa e avaliação sumativa. Podemos, igualmente, referir que a avaliação formativa está fortemente ligada à avaliação de origem interna, a que é feita nos limites do próprio estabelecimento de ensino, e que a avaliação sumativa, embora se realize numa mesma lógica, está mais ligada à avaliação de origem externa. De referir, que, quer a nível interno quer a nível externo se efetuam avaliações formativas e sumativas. Por outro lado, a avaliação normativa que compara os resultados dos alunos obtidos através de uma avaliação

sumativa tem, normalmente, uma origem externa, mas poderá ter uma origem interna na medida em que se comparam resultados dentro de uma só turma ou escola.

O tipo de avaliação praticado está intimamente ligada àquilo que a sociedade espera da escola e dos indivíduos.

## **Capítulo 3**

### **A avaliação das aprendizagens em Portugal: a emergência dos “testes intermédios”**



### **3.1. Uma perspectiva da evolução normativa em Portugal: de um paradigma interno para um paradigma externo**

Em Portugal, o combate à exclusão através de adaptações curriculares e escolares aos contextos específicos de cada escola e de cada comunidade educativa está previsto no Decreto-Lei 6/2001 de 18 de janeiro. No mesmo se prevê que se ultrapasse “uma visão de currículo como um conjunto de normas a cumprir de modo supostamente uniforme em todas as salas de aula e de ser apoiado, no contexto da crescente autonomia das escolas, o desenvolvimento de novas práticas de gestão curricular” (Decreto-Lei 6/2001 de 18 de janeiro). No fundo, há uma regulamentação de um tipo de ensino que não faz, como referimos, dos alunos tábua rasa, mas os considera como um produto de um contexto social que o determina para além das suas condições biológicas. Assume-se, reiterando Allal, Cardinet e Perrenoud (1996), que deve haver uma adaptação sistemática das práticas e dos currículos reconhecendo, de acordo com Salinas (2004), o direito à diversidade. O currículo, compreendido como o “conjunto dos pressupostos de partida, das metas que se deseja alcançar e dos passos que se dão para alcançar [...] que são considerados importantes para serem trabalhados na escola” (Zabalza, 2000, p. 12) é, de certa forma, gerido com alguma autonomia, adaptando-o ao grupo. A presente lei reitera a necessidade de uma resposta flexível de gestão do currículo e políticas educativas descentralizadas, o mais envolvidas possível com a realidade, tendo em conta um ensino que vise a necessidade de integrar a “educação para a cidadania e de integrar e articular, na sua oferta curricular, experiências de aprendizagem diversificadas, nomeadamente mais espaços de efectivo envolvimento dos alunos e actividades de apoio ao estudo” (Decreto-Lei 6/2001 de 18 de janeiro). Falamos de efetiva realização de aprendizagens significativas para os alunos.

Para além disso, este decreto-lei estabelece o desenvolvimento do currículo nacional e também sua avaliação traduzida em competências e aprendizagens desenvolvidas pelos alunos. Assim, prevê-se que num plano de autonomia das escolas, estes princípios se adaptem aos contextos e realidades locais, quer de escola, quer de turma, tendo em conta que se elaboraram Projetos Curriculares de Turma. De referir a recorrência à articulação entre ciclos. Assim se pretende que “através da articulação e da

contextualização dos saberes” (Decreto-Lei 6/2001 de 18 de janeiro) as aprendizagens sejam, como referimos e refere o decreto, significativas.

Relativamente à avaliação das aprendizagens, é “entendida como um processo regulador das aprendizagens, orientador do percurso escolar e certificador das diversas aquisições realizadas pelos alunos ao longo do ensino básico, bem como à avaliação do desenvolvimento do currículo nacional”. (Decreto-Lei 6/2001 de 18 de janeiro). De acordo com o decreto-lei, a avaliação é, portanto, “o elemento regulador do ensino e da aprendizagem” (Decreto-Lei 6/2001 de 18 de janeiro). Refere-se, ainda, que a avaliação é um processo com três funções básicas: regular, orientar e certificar à semelhança do que referia Cardinet (1993).

Relativamente ao 1º ciclo do ensino básico, fica expresso que a responsabilidade maior diz respeito ao professor titular de turma, ainda que envolvendo ativamente no processo os alunos e os encarregados de educação. Para além disso, a avaliação abarca três modalidades: diagnóstica, formativa e sumativa.

Relativamente à avaliação diagnóstica, é dito que deve realizar-se no início de cada período letivo com o objetivo de definir “estratégias de diferenciação pedagógica, de superação de eventuais dificuldades dos alunos, de facilitação da sua integração escolar e de apoio à orientação escolar e vocacional” (Decreto-Lei 6/2001 de 18 de janeiro). Esta visão está em consonância com o que define o documento no que diz respeito à adequação de estratégias e práticas adequadas ao contexto respetivo.

Relativamente à avaliação formativa, é dito que deve assumir um caráter contínuo e sistemático privilegiando instrumentos de recolha de informação variados e também eles adequados e contextualizados, assumindo, então, a função de regulamentação da aprendizagem.

A avaliação sumativa é feita no final de cada período letivo, certificando as aprendizagens adquiridas e não adquiridas sendo que no 1º ciclo do ensino básico deve ser descritiva.

No decreto-lei em questão definem-se também estratégias de avaliação externa no ensino básico materializadas sob a forma de provas de aferição, sem efeitos na progressão escolar dos alunos mas com o objetivo de “fornecer informação relevante aos professores, às escolas e à administração educativa” (Decreto-Lei 6/2001 de 18 de janeiro). No fundo, devemos realçar que as provas de aferição são um instrumento de

avaliação de referência normativa, sendo realizadas numa lógica semelhante à dos exames.

A revogação do Decreto-Lei 6/2001 de 18 de janeiro de 2001 surge no Decreto-Lei n.º 209/2002, de 17 de outubro em que a avaliação sumativa passa a desdobrar-se numa perspectiva de avaliação interna e numa de avaliação externa. De qualquer forma, esta introdução de avaliação sumativa externa não compreendia, ainda, o 1º ciclo de escolaridade. Destinou-se exclusivamente ao 9º ano de escolaridade. Fica, no presente, reiterada o caráter descritivo da avaliação sumativa no 1º ciclo do ensino básico.

Relativamente à avaliação, o Despacho normativo nº1/2005 de 5 de Janeiro acrescenta alguns dados aos anteriores decretos-lei no que diz respeito, nomeadamente, a questões relacionadas com avaliação sumativa interna e externa. Para além do mesmo reafirmar o caráter descritivo da avaliação sumativa no 1º ciclo do ensino básico, o presente despacho reitera a avaliação como “instrumento regulador das aprendizagens, orientador do percurso escolar e certificador das diversas aquisições realizadas pelo aluno ao longo do ensino básico” (Despacho Normativo nº1/2005 de 5 de janeiro) nomeadamente, de acordo com o despacho, apoiando o processo educativo com o objetivo de garantir a todos a possibilidade de sucesso, numa lógica de diferenciação pedagógica. Para além disso, deve certificar as aprendizagens através da avaliação sumativa interna e externa, e deve ter em vista o melhoramento da qualidade do sistema educativo. Através da avaliação dos alunos se prevê, então, a avaliação dos elementos relativos ao sistema educativo.

Por outro lado, o referido despacho reafirma a importância de contextualização das práticas educativas e avaliativas, com recursos diversificados de recolha de dados para avaliação e sobrevalorizando a avaliação formativa, embora articulada com a avaliação sumativa. Pretende-se que a avaliação seja efetivamente formativa, pelo que é “a principal modalidade de avaliação do ensino básico” (Despacho Normativo nº1/2005 de 18 de janeiro), sendo contínua e sistemática de modo a “informação sobre o desenvolvimento das aprendizagens e competências, de modo a permitir rever e melhorar os processos de trabalho” (Despacho Normativo nº1/2005 de 18 de janeiro).

No entanto, embora articulada com a avaliação sumativa, será a última que definirá a progressão ou retenção do aluno, nomeadamente no 1º ciclo do ensino básico. A elaboração dos critérios de avaliação dos alunos, no que diz respeito nomeadamente

ao 1º ciclo, compete aos conselhos de docentes tendo em conta o currículo nacional. É a avaliação sumativa que irá “informar o aluno e o seu encarregado de educação sobre o desenvolvimento das aprendizagens e competências definidas para cada disciplina e área disciplinar” (Despacho Normativo nº1/2005 de 18 de janeiro) bem como “tomar decisões sobre o percurso escolar do aluno” (Despacho Normativo nº1/2005 de 18 de janeiro).

A progressão dos alunos é sempre o objetivo a alcançar e, por isso, se definem estratégias no Despacho Normativo 50/2005 de 9 de novembro, sendo elas a elaboração de planos de recuperação, de acompanhamento e de desenvolvimento. O intuito é sempre evitar a retenção dos alunos definindo, como referimos atrás, que todos são capazes de alcançar o sucesso assim sejam respeitadas as suas características numa lógica de diferenciação pedagógica.

No entanto, em 2007, surge o Despacho 2351/2007 de 14 de fevereiro que define que “o desenvolvimento de uma cultura de sucesso escolar pressupõe o estabelecimento de um sistema de avaliação de desempenho capaz de gerar indicadores que permitam verificar, simultaneamente, a qualidade das aprendizagens, a adequação dos programas e a conformidade das práticas lectivas e pedagógicas, evidenciando os aspectos a alterar para a obtenção de melhorias significativas nos resultados dos alunos” (Despacho 2351/2007 de 14 de fevereiro). Este despacho diz ainda que através da introdução de provas de aferição se permite o aperfeiçoamento do sistema de avaliação. Por esse motivo, “torna-se assim indispensável que conselhos executivos, professores e alunos se empenhem neste processo de avaliação” (Despacho 2351/2007 de 14 de fevereiro). Sugere-se, assim, todo um envolvimento de professores e suas práticas de ensino, bem como de alunos e órgãos de gestão, no sentido de responder ao desafio das provas de aferição. É certo que com diferentes motivações, mas, de certa forma, todos são coagidos a emitir bons resultados na prova, tendo em conta a “rigorosa análise dos resultados com a consequente produção de indicadores devidamente interpretados” (Despacho 2351/2007 de 14 de fevereiro).

Neste sentido, as provas de aferição passam a ser de carácter obrigatório, nomeadamente no 1º ciclo do ensino básico, e os seus resultados são divulgados e comparados. Os resultados são apresentados em pautas e, quer os professores, quer os alunos, são expostos. Consequentemente, o estabelecimento de ensino também.

O Despacho 17169/2011 diz respeito ao documento *Currículo Nacional do Ensino Básico — Competências Essenciais*, revelando como insuficiente e até prejudicial até para a avaliação formativa e sumativa dos alunos. Assim, este documento “deixa de constituir documento orientador do Ensino Básico em Portugal [...] de constituir referência para os documentos oficiais do Ministério da Educação e Ciência (MEC), nomeadamente para os programas, metas de aprendizagem, provas e exames nacionais” (Despacho 17169/2011 de 23 de dezembro).

Com efeito, em Agosto de 2012, o Despacho n.º 10874/2012 são homologadas as metas curriculares para várias disciplinas.

O Despacho normativo 24-A/2012 de 6 de dezembro vem definir a incidência da avaliação dos alunos, passando a ter em conta as metas curriculares definidas e os respetivos programas. Não se alteram os propósitos da avaliação sumativa interna. No 1º ciclo, continua a caber ao professor do titular de turma. Ainda neste ciclo de ensino se verificam algumas alterações. Nos três primeiros anos de escolaridade a avaliação mantém-se descritiva. No entanto, no 4º ano de escolaridade, no que diz respeito a Português e Matemática, passa a haver uma escala de 1 a 5. Tendo em conta que os alunos passam também a ser alvo de exames no final do 4º ano de escolaridade, a classificação de 1 a 5 é atribuída antes da divulgação das classificações dos exames. No fundo, começa a falar-se em classificação já no 1º ciclo do ensino básico. Para além disso, de acordo com o documento, pretende-se com esta forma de atuação verificar se existem “resultados uniformes e fiáveis sobre a aprendizagem” (Despacho Normativo 24-A/2012 de 6 de dezembro). Pretende-se igualmente verificar a congruência entre a avaliação interna do professor e a avaliação externa materializada sob a forma de exames. Esta prática é, necessariamente, uma forma de coação quer para os professores, quer para os alunos e que não leva em conta todos os constrangimentos de um exame referidos anteriormente.

No entanto, fala-se em “aférir o grau de desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, mediante o recurso a critérios de avaliação definidos a nível nacional” (Despacho Normativo 24-A/2012 de 6 de dezembro). Deste modo, os argumentos da contextualização, da importância do meio e da especificidade de cada indivíduo no seio do seu próprio produto consagrados desde o Decreto-Lei 6/2001 e consubstanciado noutros decretos e despachos subsequentes, acabam por cair por terra. Ainda que as

práticas pedagógicas se possam adequar, de acordo com as metas, em termos de contextos, as práticas de avaliação externa colocam todos numa perspectiva homogénea e não só se pretende a aferição das aprendizagens dos alunos como se pretende verificar a congruência das mesmas relativamente à avaliação interna do próprio professor titular de turma. Ainda que a este lhe seja atribuída toda a responsabilidade de avaliação interna em termos de 1º ciclo, certo é que esta responsabilidade e autonomia poderão ser postas em causa por um exame nacional que, sem qualquer recurso e alusão à diferenciação pedagógica, avalia todos da mesma forma. De referir que o aluno que não realizar o exame nacional será, necessariamente retido, independentemente da sua avaliação sumativa interna.

Outra novidade deste despacho tem a ver com a afixação das pautas com as classificações dos alunos do 4º ano de escolaridade no final de cada um dos três períodos letivos. Começa a verificar-se, assim, toda uma política normativa desde o 1º ciclo: os alunos são expostos ao olhar de todos. Para além disso, tendo em conta critérios de homogeneidade dentro da própria escola, podem definir-se grupos com características semelhantes em termos de aprendizagens e serem definidas estratégias de colmatação e superação das suas dificuldades, sendo possível definir períodos de acompanhamento extraordinários.

O Despacho n.º 15971/2012 de 14 de Dezembro vem definir a calendarização da aplicação das referidas Metas Curriculares que são, como define o presente despacho Metas Curriculares “o referencial primordial da respetiva avaliação externa dos alunos” (Despacho 15971/2012 de 14 de dezembro). As Metas Curriculares orientam, assim, a respetiva avaliação externa e nelas se basearão as provas de avaliação externa a aplicar aos alunos desde o ensino básico. Neste sentido, as Metas Curriculares definidas para o Português no final do 4º ano de escolaridade serão o objeto de observação e avaliação nos exames propostos também para o 1º ciclo já no ano letivo 2012/2013, pelo que os exames de Português “mantêm como referência os programas em vigor, aplicando -se supletivamente as Metas Curriculares de Português” (Despacho 15971/2012 de 14 de dezembro).

Em suma, embora se mantenham muitos dos itens, certo é que, em termos de legislação e conseqüente aplicação, a avaliação tem sofrido ao longo dos anos grandes alterações.

### **3.2. Currículo e avaliação no 1.º ciclo do EB**

Muitas vezes o conceito de currículo está associado ao conceito de programa. Assim como o conceito de avaliação, o conceito de currículo é polissêmico. Ora, o currículo ultrapassa a mera noção de plano de estudos ou o elenco das matérias a trabalhar ao longo de um ano letivo numa determinada disciplina. Os currículos de hoje em dia lançam-nos “desafios que vão muito para além da memorização de conhecimentos e de procedimentos rotineiros” (Fernandes, 2005, p. 28).

A avaliação no 1ºciclo do ensino básico tem carácter diagnóstico, formativo e sumativo. São alvo de avaliação todas as aprendizagens realizadas no âmbito dos programas e conteúdos, definidos através das metas estabelecidas pelo Programa Nacional adaptadas pelos conselhos de docentes.

De acordo com o Programa Nacional do 1ºCiclo do Ensino Básico, apresentam-se os seguintes domínios: Comunicação Oral, Comunicação Escrita e Funcionamento da Língua, sendo estes definidos numa prática integrada.

No que diz respeito ao Português, surgiu em Portugal o Programa Nacional de Ensino de Português (PNEP), no ano letivo 2006/2007, sugerindo novos desafios às práticas docentes, inovando-a e renovando-as no sentido de as contextualizar na atualidade. Assim, “a necessidade de melhorar o ensino do Português na educação básica está solidamente fundamentada nos resultados de todos os projetos internacionais em que Portugal participou (Reading Literacy - IEA, 1992, Pisa 2000 e 2003), nos estudos nacionais (A Literacia em Portugal, 1995), nas provas nacionais de aferição (2000 a 2005) ” (Despacho nº 546/2007). No programa são atualizados os conhecimentos metodológicos, fundamentados em investigação recente sobre o desenvolvimento aprendizagem da língua das crianças nomeadamente no 1ºCiclo. Os princípios orientadores da formação têm subjacente o Currículo Nacional do Ensino Básico, particularmente o desenvolvimento das competências nele enunciadas.

O PNEP destina-se ao 1ºciclo do ensino básico e ao pré-escolar. O projeto desenvolve-se em colaboração entre os agrupamentos de escolas e instituições de ensino superior ligadas à formação de professores. O PNEP tem como objetivo “melhorar os níveis de compreensão de leitura e de expressão oral e escrita em todas as escolas do 1º

ciclo, num período entre quatro a oito anos, através da modificação das práticas docentes do ensino da língua.” (Despacho nº 546/2007).

A formação de PNEP é desenvolvida ao longo do ano letivo. São distribuídas brochuras aos professores em formação que organizam a formação e dão aos docentes exemplos de atividades e estratégias a adotar nas mais diversas áreas de atuação. São construídos e divulgados diversos materiais com o objetivo de serem partilhados com outros docentes. Esses materiais fazem parte das sessões tutoriais. Estas sessões correspondem a uma parte prática, ou seja, aulas em cooperação com o formador com vista não só à avaliação do docente em formação mas também ao acompanhamento do mesmo, com vista a melhorar as suas práticas.

Os materiais, nomeadamente as brochuras referidas atrás, estão disponíveis *online* no site da Direcção Geral de Educação e em formato de papel. São chamados de materiais didáticos.

Como referimos, através da formação de professores, pretende-se que inovem as suas práticas com o objetivo de melhorar os níveis de compreensão de leitura e de expressão oral e escrita.

As áreas abrangidas da formação são as seguintes:

- ✓ As Implicações das TIC no Ensino da Língua
- ✓ O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Lexical
- ✓ O Conhecimento da Língua: Percursos de Desenvolvimento
- ✓ O Ensino da Escrita: Dimensões Gráfica e Ortográfica
- ✓ O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual
- ✓ O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos
- ✓ O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Fonológica
- ✓ O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística
- ✓ O Ensino da Leitura: A Decifração
- ✓ O Ensino da Leitura: A Avaliação

Relativamente a “As Implicações das TIC no Ensino da Língua”, apresentam-se propostas que contribuam para a “integração das tecnologias na aula, procurando, dessa forma, responder à pergunta: “Como utilizar as tecnologias para desenvolver competências em Língua Portuguesa?” (Tavares & Barbeiro, 2011, p. 8). O objetivo não

é, de acordo com a brochura, desenvolver competências ligadas à utilização das TIC. Trata-se, sim, de dotar os docentes de estratégias que “acedam a novos meios, através de dos recursos digitais, e integrem as tecnologias no seu espaço de aula, recriando, deste modo, o espaço de aprendizagem” (Tavares & Barbeiro, 2011, p. 8).

No que diz respeito a “O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Lexical”, aborda-se a importância e a estrutura do conhecimento lexical assim como apresenta alguns obstáculos ao capital e consciência lexical. Sugerem-se atividades e exemplos para trabalhar com esta área no que diz respeito à estrutura interna das palavras, seu significado, aspetos sintáticos de frases simples e coesão entre frases. Culmina com atividades de compreensão de leitura e preparação da escrita.

Relativamente a “O Conhecimento da Língua: Percursos de Desenvolvimento”, aborda-se o desenvolvimento linguístico e sua relação com as aprendizagens no 1º ciclo do ensino básico. Apresentam-se propostas de atividades ligadas à “compreensão e produção linguísticas orais e escritas” (Gonçalves, Guerreiro & Freitas, 2011, p.7)

Na brochura, “O Ensino da Escrita: Dimensões Gráfica e Ortográfica” é dada uma panorâmica sobre a importância da escrita e da contínua motivação para a sua aprendizagem. Neste caso, aborda-se especificamente o grafismo e a ortografia. É feita uma introdução que dá conta sobre aquilo que os professores precisam efetivamente de saber sobre a escrita. Refere-se que a escrita não é a transcrição literal da oralidade e que a caligrafia e a ortografia são de extrema importância. Assim, é dito que “a aprendizagem das regras ortográficas tem um caráter refletido e consciente” (Baptista, Viana & Cardeiro, 2011, p. 10). Assim, o aluno tem que refletir sobre o seu erro com ajuda do professor para que possa ele próprio, numa fase posterior, ser capaz de “se dar conta que escreveu de forma incorreta” (Baptista, Viana & Cardeiro, 2011, p. 10). Para além disso, o aluno deve escrever com caligrafia que cumpra o objetivo “primordial da escrita: ser lida” (Baptista, Viana & Cardeiro, 2011, p. 10).

Relativamente a “O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual”, sublinha-se a importância dos alunos adquirirem uma competência não só gráfica e ortográfica mas também compositiva. Abordam-se as componentes da produção textual sugerindo atividades de planificação, textualização e revisão de textos escritos. Planificação do texto significa definir os objetivos do texto, textualizando no que diz respeito ao elaborar as etapas para a construção do texto, e a revisão significa refletir sobre o que

está escrito. São sugeridas algumas estratégias para o desenvolvimento desta competência.

Na brochura referente a “O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos”, é reconhecido que o “saber ler é uma condição indispensável para o sucesso individual, quer na vida escolar, quer na vida profissional” (Sim-Sim, 2011, p. 7).

À escola, como meio privilegiado no ensino da escrita, é exigido “o ensino explícito e sistematizado de quem ensina” (Sim-Sim, 2011, p. 7). No entanto, refere-se que, “ensinar a ler é, acima de tudo, ensinar explicitamente a extrair informação contida num texto escrito” (Sim-Sim, 2011, p. 7). Ler é, portanto, mais do que descodificar grafemas que se sucedem. Ler é perceber o que se leu. Assim, as atividades sugeridas na brochura visam o desenvolvimento de competências que levem ao objetivo principal.

No que diz respeito “O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Fonológica”, é dito que a leitura só é possível a partir do momento que a oralidade está bem desenvolvida, ou seja, que se conhece e domina a língua oral. Para aprender a ler é necessário conhecer as letras. Daí que, “a primeira tarefa da escola deve ser a de promover [...] o desenvolvimento da sensibilidade aos aspectos fônicos da língua, com o objectivo da promoção da consciência fonológica, entendida como a capacidade de identificar e de manipular as unidades do oral” (Freitas, Alves & Costa, 2007. p. 7 e 8). Daí que seja necessário delinear estratégias de treino e atividades que proporcionem essa mesma consciência fonológica.

Na brochura “O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística”, referem-se a importância do conhecimento explícito da língua e do ensino da gramática, assim como se sugerem atividades para trabalhar estas áreas.

No que diz respeito a “O Ensino da Leitura: A Decifração”, refere-se a importância da decifração no processo de aquisição plena da leitura. Assume-se a aprendizagem da decifração como “determinante no sucesso pessoal como leitor” (Sim-Sim, 2009, p. 7). Refere igualmente que este processo não é um “passo de magia” (Sim-Sim, 2009, p. 8) mas um processo que exige esforço e trabalho de ambas as partes: a que ensina e a que aprende. A decifração é a “automatização do reconhecimento de palavras” (Sim-Sim, 2009, p. 14). Assim se encurta o esforço e o tempo dispendidos na leitura e a frequência de leitura ajuda à mais rápida aquisição deste mecanismo. Esta brochura apresenta aos docentes sugestões de trabalho para esta competência.

De acordo com a brochura “O Ensino da Leitura: A Avaliação”, “só podemos avaliar o que tiver sido ensinado” (Viana, 2009, p. 7). Por isso, “muitas das propostas de trabalho para o desenvolvimento de competências envolvidas no acto de ler, e apresentadas noutras brochuras, podem também constituir-se como actividades de avaliação do funcionamento dessas mesmas competências” (Viana, 2009, p. 7). A brochura propõe algumas actividades de avaliação da leitura realçando o carácter formativo da avaliação que “deve ser desenhada de modo a constituir-se como ponto de partida para a intervenção pedagógica, permitindo que o aluno se apoie nos pontos fortes para progredir nos pontos fracos, e assumindo-se também como factor de motivação” (Viana, 2009, p. 9). De referir que também esta brochura salienta que todos os alunos devem atingir os objetivos propostos nos âmbitos da leitura e da escrita e que devem ser introduzidas “mudanças nas práticas em função desta avaliação” (Viana, 2009, p. 10).

Atualmente, se analisarmos quer as provas de aferição para o 4ºano de escolaridade, recentemente convertidas em exames nacionais, quer os testes intermédios, aplicados ao 2ºano de escolaridade, ao nível de língua portuguesa, verificamos que são elaborados com base nas aprendizagens dos alunos produzidas com base nos novos desafios do ensino do português levados a cabo pelo PNEP.

Será por esse motivo que muitos professores relacionam o aparecimento dos Testes Intermédios de Português no 2ºano do 1ºciclo do ensino básico com o PNEP?

### **3.3. Os “testes intermédios” no 1.º ciclo do ensino básico: emergência, objetivos e estrutura**

Os “testes intermédios” (TI) são uma forma de avaliação externa, isto é, são elaborados por entidades exteriores à escola, neste caso, pelo MEC. Começaram por se realizar no ano letivo 2005/2006, abrangendo apenas o 2º e o 3ºciclos do ensino básico. Os Testes Intermédios 2ºano do 1ºciclo do ensino básico tiveram início apenas em 2010/2011.

No *site* do Gabinete de Avaliação Educacional (GAVE), a informação relativa à realização destes testes é muito parca. Aliás, apenas é possível consultar um documento para “Informação aos Alunos, Pais e Encarregados de Educação”. Não há informação

direcionada a professores especificamente, sendo, supostamente, esta informação transmitida aos próprios professores através da ferramenta *Extranet*. Assim, as informações estão disponibilizadas na *Extranet*, que é uma ferramenta disponibilizada apenas para as escolas, onde estão disponíveis todas as informações restritas aos demais.

É possível recolher alguma informação através da leitura dos relatórios realizados acerca de cada um dos anos letivos em que se realizaram Testes Intermédios. É, de resto, através da consulta desses relatórios que é possível conhecer um pouco mais acerca deste projeto. São o complemento do primeiro documento.

No *site* é igualmente disponibilizada a panóplia de testes já realizados ao longo dos anos, nas diversas áreas e nas diversas disciplinas.

Ao nível concreto do 1º ciclo do ensino básico, os Testes Intermédios abarcam duas áreas: a Matemática e o Português. Deve referir-se que a realização dos Testes Intermédios é de natureza facultativa, isto é, as escolas aderem se estiverem, de facto, interessadas e são as únicas responsáveis por essa decisão.

Podemos dizer que se trata de um tipo de avaliação aferida, tendo em conta o seu principal objetivo. De acordo com o documento disponível para “Informação aos Alunos, Pais e Encarregados de Educação” no *site* do Gabinete de Avaliação Educacional do Governo de Portugal, através do MEC, os Testes Intermédios “são instrumentos de avaliação disponibilizados pelo GAVE às escolas, ao longo do ano lectivo, e têm como principais finalidades permitir a cada professor aferir o desempenho dos seus alunos por referência a padrões de âmbito nacional, ajudar os alunos a uma melhor consciencialização da progressão da sua aprendizagem e, complementarmente, contribuir para a sua progressiva familiarização com instrumentos de avaliação externa” (Documento “Informação aos Alunos, Pais e Encarregados de Educação” no site do Gabinete de Avaliação Educacional, p. 1).

Isto significa, então, que os Testes Intermédios são um processo de avaliação de origem externa, igual para todos os alunos com intuito de cada professor comparar os seus alunos com um critério que se aplicará a todos e que, à partida, todos serão capazes de resolver com sucesso se, efetivamente, o ensino estiver a ser eficaz. Trata-se, de acordo com Fernandes, de “verificar o grau de cumprimento dos objectivos curriculares” e de “controlar e avaliar a qualidade do sistema educativo” (2005, p. 117).

Como refere o mesmo documento, ao nível do 2ºano de escolaridade do 1ºciclo do ensino básico, o objetivo é o “diagnóstico precoce das dificuldades dos alunos, que permita uma intervenção pedagógica e didáctica mais eficaz” (Documento “Informação aos Alunos, Pais e Encarregados de Educação” no site do Gabinete de Avaliação Educacional, p. 1). No fundo, pretende-se aferir até que ponto os alunos estão a aprender de forma adequada e, através deste diagnóstico, avaliar o processo de ensino. Neste sentido, e de acordo com a definição de avaliação comumente aceite, os Testes Intermédios assumem-se com o “carácter eminentemente formativo dos instrumentos de avaliação a disponibilizar” (Documento “Informação aos Alunos, Pais e Encarregados de Educação” no site do Gabinete de Avaliação Educacional, p. 1). Para além disso, os Testes Intermédios assumem “o valor de diagnóstico, cujo exemplo mais relevante é materializado nas aplicações do 2.º ano” (Projecto Testes Intermédios, Relatório de 2011, 2011, p. 8).

Outro objetivo declarado dos Testes Intermédios é o sucesso dos alunos, tendo em conta a referência nacional. Podemos referir que o sucesso é definido com a consecução de objetivos definidos a nível nacional, de igual modelo, indiscriminadamente.

Os seus resultados podem ser usados para a avaliação sumativa dos alunos uma vez que se admite que “as classificações dos testes possam ter no processo de avaliação interna dos alunos são, igualmente, da exclusiva responsabilidade dos órgãos de decisão pedagógica e executiva dos estabelecimentos de ensino” (Documento “Informação aos Alunos, Pais e Encarregados de Educação” no site do Gabinete de Avaliação Educacional, pp. 1-2), sendo eles, no entanto, uma pequena parcela dos instrumentos de recolha de informação para essa mesma avaliação sumativa. Neste campo, os Testes Intermédios podem ser, para além da sua vertente formativa, que parece ser o seu principal objectivo, mais um instrumento de avaliação sumativa. Retomando Fernandes, surgem, então, também para “moderar externamente as classificações resultantes da avaliação interna.” (2005, p. 117). Como refere no Relatório Final de 2011, “em presença de aplicações de testes estandardizados, de conceção externa às escolas, mas cuja utilização se concretiza nos processo de avaliação interna, constituem uma mais-valia que poderá contribuir para sustentar ou, sempre que necessário, reformular práticas de ensino e de aprendizagem, ou seja, permitir que professores e alunos

repensem e reajustem os seus modos de agir” (Projeto Testes Intermédios – Relatório Final de 2011, p.8). Em suma, sugere-se que haja uma partilha dos resultados com os alunos, o que faz sentido à luz de uma avaliação verdadeiramente formativa e criterial.

No entanto, o próprio relatório sugere que se gira “inteligente e equilibradamente as funções formativa e sumativa da avaliação” (Testes Intermédios – Relatório Final de 2011, p. 10), reiterando que a utilização dos resultados dos testes é de inteira responsabilidade da escola e que “a classificação e o seu uso, em termos da avaliação interna, são da exclusiva competência dos professores e, em última instância, dos órgãos pedagógicos de cada escola” (Projeto Testes Intermédios – Relatório Final de 2011, p.10).

Os resultados destes testes, quando partilhados com os alunos, devem “visar a regulação das aprendizagens, ajudando-os a ultrapassar as suas eventuais dificuldades” (Documento “Informação aos Alunos, Pais e Encarregados de Educação” no site do Gabinete de Avaliação Educacional, p. 2). Entende-se que não devem ser vistos como finalidade do ensino, ou seja, não devem ser vistos como elemento de avaliação de um produto.

Para além disso, refere o documento de “Informação aos Alunos, Pais e Encarregados de Educação” que “a responsabilidade da transmissão de informação a alunos e encarregados de educação é assumida pela escola, através dos seus representantes” (Documento “Informação aos Alunos, Pais e Encarregados de Educação” no site do Gabinete de Avaliação Educacional, p. 2), isto é, os resultados individuais não são divulgados normativamente e comparados os resultados entre escolas como acontece com exames ou provas de aferição.

De acordo com o documento de “Informação aos Alunos, Pais e Encarregados de Educação”, os Testes Intermédios obedecem aos mesmos regimentos para os outros instrumentos de avaliação interna, mas o facto é que são realizados em todo o território à mesma hora e tendo em conta diversas regras que não se revêem, de todo, com o procedimento habitual de aplicação de testes de origem externa.

Como referimos anteriormente, um dos instrumentos de eleição no ensino é, sem dúvida, o teste. Os testes são instrumentos que se caracterizam por apresentar a todos os alunos as mesmas instruções, as mesmas questões, as mesmas regras e, por fim,

resultam, normalmente, numa classificação. O mesmo acontece com os Testes Intermédios aplicados ao 2ºano do 1ºciclo do ensino básico.

Na composição de um teste há, segundo Valadares e Graça (1998), itens objectivos e não objectivos. Relativamente aos itens objetivos, destacamos aquele em que a subjectividade das respostas está eliminada: resposta curta, de completamento, de verdadeiro e falso, de associação e escolha múltipla. Os itens não objetivos englobam respostas que envolvam composição e construção da própria resposta.

Méndez (2002) reitera que é necessário que as perguntas de testes exijam a reflexão e não perguntas que apelem exclusivamente à memorização. As questões devem exigir respostas “que estimulem a inteligência e ponham à prova o conhecimento” (Méndez, 2002, p. 127). As questões que apelam à memória são aquelas que exigem de todos a mesma resposta e que se cifram numa perspectiva de racionalidade técnica, como referimos anteriormente. As perguntas que obrigam à reflexão desafiam o raciocínio do sujeito, “obedecendo cada resposta a formas distintas de argumentar, de pensar de mostrar o que cada um realmente sabe ou interpreta e a estilos diferentes na expressão das suas ideias próprias” (Méndez, 2002, p. 128).

Também estes critérios de elaboração de um teste estão presentes nos TILP do 2ºano do 1ºciclo do ensino básico

A contradição surge quando, na correção e nos seus critérios se apela, de certa forma, a uniformização. A verdade é que, quando as respostas são subjectivas e muito próprias do indivíduo que responde, torna-se mais difícil corrigir, sendo que é exigida a correção e classificação, ainda que de forma descritiva. Os critérios de correção basear-se-ão, de certa forma, “na consistência dos argumentos em que o pensamento se baseia” (Méndez, 2002, p. 128).

A correção dos Testes Intermédios é feita pelo professor de cada turma. Como é sabido, “o nível de exigências varia segundo os examinadores” (Landsheere, 1976, p. 32). Por essa razão, são fornecidos aos corretores os critérios de correção que são absolutamente bem discriminados. Será este um indicador de fidelidade absoluta dos resultados? Num estudo levado a cabo por Hartos e Rhodes (1935, pp. 15-81), verificou-se que os mesmos examinadores corrigiram as mesmas composições de forma diferente em dois períodos diferentes. A conclusão chegada teve a ver com a “falta de

orientações rigorosas que indiquem os aspectos dignos de consideração pelos professores que classificam” (Landsheere, 1976, p. 39).

No caso dos Testes Intermédios, são fornecidos aos professores os critérios de avaliação absolutamente definidos, como que já prevendo o tipo de respostas que podem ocorrer. Esta situação é referida no Relatório Final de 2011, onde se refere que é feito “levantamento em tabela de outros indicadores de desempenho (o registo das alternativas de resposta dada em itens de escolha múltipla, a identificação dos itens não respondidos ou respondidos incorretamente, ou a classificação por grupos de itens) ” (Projeto Testes Intermédios – Relatório Final de 2011, p. 9).

Insistimos, então, que podemos falar de uma avaliação criterial. As respostas dos alunos são medidas à luz dos critérios definidos igualmente para todos. Neste caso, podemos falar num referido e de um referente; o referido é o trabalho efectivo dos alunos, revelando o seu desempenho nesta prova e o referente serão as orientações de correção fornecidos pelo GAVE aos professores que têm que avaliar os mesmos testes. Neste sentido, trata-se de uma lógica de avaliação de inspiração tyleriana que concebe a avaliação como “operação pela qual se determina a congruência entre o desempenho e os objectivos” (Hadji, 1994, p. 36).

A correção de cada um dos critérios é pormenorizada e prevê, como referimos, várias respostas possíveis dos alunos, tendo em conta “códigos numéricos, a atribuir de acordo com o desempenho evidenciado pela resposta (ausência de resposta, resposta incorreta, resposta incompleta, resposta correta, entre outras informações) ” (Projeto testes Intermédios – Relatório Final de 2011, p. 12). No Relatório Final de 2011, chama-se a este procedimento “desagregação dos resultados do 2.º ano, com devolução de informação, de natureza qualitativa” (Projeto Testes Intermédios – Relatório Final de 2011, p. 8). Assim, foi possível uma “a análise circunstanciada do desempenho dos alunos a partir das suas produções individuais [...] e a avaliação do desempenho individual de cada aluno” (Projeto Testes Intermédios – Relatório Final de 2011, p. 12).

Esta avaliação não é transformada em classificação no final, ou seja, não é feita súmula de todas as questões em forma de média:

a classificação global de cada teste não resultou do somatório de cotações e pontuações previstas para cada item, numa escala 0-100, nem tão-pouco do

somatório dos códigos numéricos atribuídos. Assim, a classificação dos testes traduziu-se na atribuição de uma notação qualitativa (Satisfaz Bem, Satisfaz ou Não Satisfaz) para cada um dos domínios e das áreas temáticas a avaliar. (Projeto Testes Intermédios – Relatório Final de 2011, p. 13).

De facto, esta estratégia informa o professor do desempenho nas diversas componentes do currículo. Se não avaliarmos o teste critério a critério, retiram-se conclusões “tão parciais, tão subjectivas e tão atomizadas que esta admite, só por si, tantas leituras quanto os leitões” (Méndez, 2002, p. 75). No fundo, a classificação global de um instrumento de avaliação externa como exame ou teste é subjetiva, na medida em que apresentam uma sùmula do geral da prova. Ora, a avaliação só é importante “quando fornece informação prática aos professores sobre a qualidade das aprendizagens que os alunos estão a realizar” (Méndez, 2002, p. 79). Conhecer para intervir a tempo, promover a proximidade e construir conhecimento deve ser o caminho da avaliação.

Também os pais e encarregados de educação são informados relativamente ao desempenho dos seus educandos. Aliás, “reitera-se a importância de os pais e encarregados de educação dos alunos que realizarem testes intermédios do 2.º ano de escolaridade tomarem conhecimento da informação sobre o desempenho global dos seus educandos através da Ficha Individual de Aluno” (Documento “Informação aos Alunos, Pais e Encarregados de Educação” no site do Gabinete de Avaliação Educacional, p. 1). Assim, os pais e encarregados de educação devem ser informados do desempenho dos alunos através de uma grelha preenchida pelo professor. Esta grelha, fornecida pelo GAVE, tem mesmo como objetivo “a partilha de informação com encarregados de educação” (Testes Intermédios – Relatório Final de 2011, p. 12) para além de “contribuir para uma preparação do ano letivo 2011/2012, uma vez que a interpretação dos resultados permite orientar e sustentar intervenções didáticas e facultar *feedback* regulador da aprendizagem” (Testes Intermédios – Relatório Final de 2011, p. 12). Deste modo, através de uma “apreciação global feita a partir da análise da grelha de resultados e da Ficha Individual de Aluno (anexar) que a integrava” (Testes Intermédios – Relatório Final de 2011, p. 13), pais e professores recolhem informação que os oriente de acordo com as suas atribuições.

Por outro lado, é a única forma de cumprirmos o objetivo referido para os Testes Intermédios de informar o próprio aluno da sua progressão e das suas dificuldades. De acordo com o documento de “Informação aos Alunos, Pais e Encarregados de Educação”, faz sentido que o aluno reflita sobre o seu desempenho no teste. Aliás, o conhecimento torna-se efetivo quando “corrigimos construtiva e solidariamente com quem aprende, não para confirmar ignorâncias, desqualificar esquecimentos, penalizar aprendizagens não adquiridas” (Méndez, 2002, p. 90).

A novidade nos TI é precisamente a referência criterial, ou seja, os resultados situam-se relativamente a critérios pré-estabelecidos e os seus resultados não são divulgados, pelo menos normativamente, aos alunos comparando-os. São, sim, divulgados a cada aluno individualmente que têm acesso a essas mesmas provas, bem como os professores. Ao contrário das Provas de Aferição, para além de ser o próprio professor a corrigir os testes dos alunos que tão bem conhece, é possível ter acesso aos testes e explorá-los, analisá-los e refletir sobre eles.

No entanto, tendo em conta que seus resultados são apresentados em página de Excel enviada para o GAVE, não deixam de servir para dar uma panorâmica normativa com fins comparativos. De facto, “posição relativa dos resultados de cada unidade territorial, por disciplina e por ano de escolaridade, em relação à média nacional” (Projeto Testes Intermédios – Relatório Final 2011, p. 11) são efetivamente divulgados no Relatório Final. Assim, a comparação entre alunos individualmente não se verifica, como no caso de exames, mas a comparação entre grupos é feita.

Não é referido no documento “Informação aos Alunos, Pais e Encarregados de Educação” que as tabelas em formato *Excel* são, após preenchimento, enviadas para o GAVE. Da recolha desta informação resulta a elaboração de um Relatório Final que está disponível no site do GAVE e neste documento é referida exatamente a devolução desses resultados “com uma média de 10 dias úteis entre o final do *upload* das grelhas e a publicação de resultados nacionais e regionais por teste” (Projeto Testes Intermédios – Relatório Final de 2011, p. 9).

Assim, em que perspectiva enquadrámos os Testes Intermédios? Numa perspectiva criterial ou normativa? Por um lado, criterial tendo em conta que os critérios são fornecidos e cada aluno é avaliado na sua individualidade, sem que haja classificação e publicação de resultados. Por outro, normativa uma vez que os

resultados não se limitam a dar informação aos professores das próprias turmas, mas, são enviados para o MEC com o intuito comparativo a nível nacional. Então, até que ponto o facto de ter que se enviar os resultados para o MEC não desvirtua o propósito dos Testes Intermédios, servindo também para controlar os professores?

É verdade que o professor tem alguma liberdade nas suas aulas de forma adaptá-las às características do contexto, mas há imposição externa que implica que a sua actividade seja prescrita pela administração. Os próprios Testes Intermédios, prescritos pela administração, exigem que se cumpram os programas. Com os próprios critérios de correção dos testes são elaborados pelo GAVE, o professor não tem possibilidade de contextualizar efetivamente na sua turma. Sendo aplicados em grande escala, os Testes Intermédios tornam-se “insensíveis às diferenças próprias das situações didáticas” (Rosales, 1990, p. 50).

Apesar de ser referido que “o valor formativo e regulador que a informação gerada por cada teste proporciona, no imediato, a cada professor, a cada aluno e respetiva família, e à comunidade escolar, a que acresce a possibilidade de contextualizar os resultados locais de cada aplicação com os resultados de unidades territoriais de outras escalas – a região NUT III em que se insere a escola e o todo nacional” (Projeto Testes Intermédios – Relatório Final de 2011, p. 8), a verdade é que esta contextualização se materializa ao nível do resultado dos desempenhos e não ao nível da contextualização ao nível das estratégias a adotar de acordo com as especificidades do próprio meio e massa humana. No fundo, a equidade dos Testes Intermédios contrasta quase que com a diferenciação pedagógica assumida anteriormente.

De qualquer forma, os testes devem estar de acordo com os princípios de validade, fidelidade e aplicabilidade, como refere Valadares e Graça (1998). O teste tem que, de facto, avaliar, e isso prende-se com a validade. A fidelidade pretende indicar até que ponto os resultados desse teste são consistentes. Até que ponto os resultados dos Testes Intermédios têm sido consistentes? Não poderá haver alguma mobilização por parte da própria escola no sentido de haver um bom desempenho em termos de resultados?

De acordo com Fernandes (2005), os testes sempre avaliam uma pequena parte do currículo, recorrendo muitas vezes a conhecimentos memorizados e mecanicamente

reproduzidos. Ora, todo este envolvimento em função dos Testes Intermédios podem levar artificialidade dos resultados e, até, a que os próprios alunos sejam incitados a competir entre si, sob ameaça da comparação entre uns e outros.

Para além disso, Fernandes (2005) afirma que há lacunas no que diz respeito à legislação relativa à avaliação aferida. Por exemplo, faltam orientações relativas à discussão dos resultados, à reflexão e análise dos mesmos, quais as consequências a nível das práticas. Por outro lado, não é referido se há ou não reflexão e discussão relativa à qualidade da prova e seus critérios de correção. Sugere o documento realizado no final que “os resultados apresentados devem ser lidos tendo presentes, por um lado, a realidade de cada escola e, por outro lado, as relações que cada escola estabelece com o “território educativo” em que se insere, ou seja, o contexto local/regional (Testes Intermédios – Relatório Final de 2011, p. 11).

Quem está em condições de fazer esta análise? Os professores, os pais, os encarregados de educação, os alunos que conhecem o seu contexto, mas que desconhecem o meio dos outros? Como é possível que possam fazer esta comparação se desconhecem os outros contextos em que os mesmos testes foram realizados? Qual a utilidade dos Testes Intermédios? Até que ponto os professores têm em consideração os seus resultados para a emissão de juízos de valor relativamente aos seus alunos? Como fazer a análise de resultados à luz de uma perspetiva normativa?

**Capítulo 4**  
**Opções metodológicas**



#### 4.1. Problemática e questões de investigação

No início de uma investigação, é fundamental definir um tema global que se deseja estudar. Escolhido o tema abrangente, progressivamente se vai definindo o foco de estudo e recortando um tema mais específico. A definição da problemática do estudo é a “primeira fase na elaboração de um projecto ou a concretização de uma investigação” (Almeida & Freire, 2003, p. 38). De acordo com Tückman, para a definição da problemática do estudo, é necessário ter em conta os seguintes critérios:

1. Deve estabelecer uma relação entre duas ou mais variáveis.
2. Deve ser formulado de forma clara e sem ambiguidade.
3. Deve ser formulado em forma de questão [...].
4. Deve ser testável por métodos empíricos; ou seja, deve ser possível recolher os dados que respondam à questão formulada.
5. Não deve representar qualquer atitude moral ou ética. (2005, p. 37)

A definição da problemática do presente estudo procurou o mais possível obedecer a estes critérios, uma vez que ela é o guia de orientação deste estudo e, por isso, uma questão fundamental. No âmbito da avaliação das aprendizagens, tema geral no qual assenta a presente investigação, definiu-se a problemática deste estudo ligada à avaliação das aprendizagens, nomeadamente a avaliação externa. Neste sentido, definido o universo mais global no âmbito do qual se realizaria a investigação, neste caso ligado à avaliação das aprendizagens no âmbito da língua portuguesa, e tendo em conta a sua abrangência, foi necessário proceder-se à recolha bibliográfica de modo a recortar uma temática mais específica, capaz de permitir uma análise detalhada e consistente. A escolha recaiu sobre o impacto dos Testes Intermédios de Língua de Portuguesa (1.º ciclo) nas práticas de ensino.

Determinada a problemática de investigação, cujo principal objetivo seria identificar e perceber o conjunto de efeitos que a realização deste tipo de avaliação externa gera, fixaram-se as questões de investigação:

- No que diz respeito aos materiais de apoio, será que os professores os selecionam apenas sob o ponto de vista da utilidade relativamente à prestação dos alunos nos TILP?

- Será que há alguma alteração na gestão dos currículos e na forma de planificação e preparação das aulas em função dos TILP?

- Será que as práticas de ensino têm como referência o sucesso na realização dos TILP?

- Será que os professores alteram as suas conceções de avaliação, bem como os instrumentos que usam na avaliação dos seus alunos em consequência dos TILP?

- Até que ponto os resultados dos alunos obtidos nos TILP são importantes na alteração das práticas de ensino?

- Que tipo de reflexão é feito tendo em conta os TILP?

- Será, em suma, que os professores reservam alguma importância para os TILP tendo em conta que, atualmente, para além de não serem de carácter obrigatório, não têm efeitos na progressão dos alunos?

## **4.2. Metodologia**

Definido o *corpus* de análise, procedeu-se à pesquisa de bibliografia ligada ao mesmo, de forma a verificar o actual estado da arte sobre a temática. Foram feitas pesquisas em Bibliotecas e Arquivos documentais. Esta pesquisa documental desenvolveu-se, tendo em conta diferentes suportes e materiais disponíveis.

No que diz respeito à realização do trabalho que aqui se apresenta, tendo em conta o objecto de estudo e todas as questões que se querem ver respondidas, propõe-se uma metodologia de pendor qualitativo, precedida de análise de documentos com o recurso às técnicas de observação participante e inquérito por entrevista.

O recurso a uma metodologia de pendor qualitativo justifica-se, tendo em conta que a realidade em estudo não é quantificável e que o nosso objetivo é descrever e interpretar o sentido de comportamentos. No fundo, não nos interessa quantificar o fenómeno em causa, mas, sim, descrevê-lo e interpretá-lo, explicando-o e compreendendo-o.

Inicialmente, foi feita uma pesquisa documental e bibliográfica que, para além das obras de referência, incidiu em artigos periódicos, textos científicos de tipologia diversificada e muita informação dispersa em suporte digital.

Foi feita uma pesquisa sobre os diversos decretos-lei, despachos e despachos normativos portugueses ligados à questão da avaliação das aprendizagens dos alunos, mais propriamente ligada ao ensino básico. A pesquisa incidiu igualmente sobre legislação relativa à avaliação interna e externa no 1º ciclo do ensino básico e tudo o que diz respeito à questão dos testes intermédios.

Ainda no âmbito da pesquisa documental, foi feita uma pesquisa relativamente ao Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP).

Todas as leituras realizadas, foram acompanhadas pela elaboração de fichas bibliográficas e/ou fichas de leitura, permitindo o registo de dados, a identificação das ideias principais, o destaque de citações e a determinação de palavras-chave e/ou conceitos de referência.

### **4.3. Referencial de investigação**

Seguidamente, elaborou-se um referencial de investigação (Quadro 1). O referencial de investigação tem como principal objetivo guiar a pesquisa em causa e orientá-la quer em termos de recolha de dados, quer em termos de descrição de dados, quer, ainda, em termos de discussão de dados.

Assim, definiram-se dimensões e categorias, a partir das quais se definiram os eixos principais de orientação da observação.

A partir do mesmo, e como uma das técnicas de recolha de informação escolhidas foi a entrevista, definiram-se as questões a colocar na entrevista a realizar.

O referencial de investigação baseou-se nas questões de investigação que pretendíamos ver respondidas. Foram definidas seis dimensões. Cada uma das seis dimensões subdividiu-se em categorias.

Posteriormente, elaboraram-se as questões da entrevista de acordo com a categoria.

Quadro 1 – Referencial de Investigação

<b>Dimensão</b>	<b>Categoria</b>	<b>Questões</b>
<b>D1</b>	<b>Categoria 1.1</b> Estratégias de Ensino	A realização dos Testes Intermédios de Língua Portuguesa provocou alguma alteração ao nível das estratégias de ensino?
	<b>Categoria 1.2</b> Atividades	Ao nível das atividades e exercícios de Língua Portuguesa realizados na sala de aula que alterações foram introduzidas com a realização dos Testes Intermédios de Língua Portuguesa? (Que tipo de atividades privilegia)
	<b>Categoria 1.3</b> Fichas de Trabalho	Que tipo de fichas de Língua Portuguesa privilegia com a introdução dos Testes Intermédios de Língua Portuguesa?
<b>D2</b>	<b>Categoria 2.1</b> Modalidades de avaliação	Relativamente à modalidade de avaliação, houve alguma alteração introduzida relacionada com a realização dos Testes Intermédios de Língua Portuguesa?
	<b>Categoria 2.2</b> Instrumentos de avaliação	Relativamente à modalidade de avaliação, houve alguma alteração introduzida relacionada com a realização dos Testes Intermédios de Língua Portuguesa?
	<b>Categoria 2.3</b> Registos de avaliação	Que tipo de registos de avaliação privilegia com a introdução dos testes intermédios?
	<b>Categoria 2.4</b> Testes de Avaliação	Com a introdução dos Testes Intermédios de Língua Portuguesa, houve alguma alteração na construção dos testes de avaliação sumativa e formativa?
	<b>Categoria 2.5</b> Reflexão	Com a introdução dos Testes Intermédios da Língua Portuguesa aumentou ou diminuiu a reflexão relativamente aos resultados dos testes de avaliação formativa e sumativa?  Com a introdução dos Testes Intermédios da Língua Portuguesa Língua Portuguesa, aumentou ou diminuiu a reflexão relativamente ao desempenho dos alunos nas atividades?
	<b>Categoria 2.6</b> Avaliação sumativa dos alunos	Tem em conta os resultados dos Testes Intermédios de Língua Portuguesa para a avaliação sumativa dos alunos?
<b>D3</b>	<b>Categoria 3.1</b> Partilha de Materiais	A realização dos Testes Intermédios de Língua Portuguesa aumentou ou diminuiu a partilha de materiais entre professores?
	<b>Categoria 3.2</b> Planificação de atividades	A realização dos Testes Intermédios de Língua Portuguesa revelou alguma alteração ao nível da planificação de atividades conjunta?  A realização de Testes Intermédios de Língua Portuguesa levou a construção conjunta de atividades a realizar na sala de aula?
	<b>Categoria 3.3</b> Discussão de Resultados	Com a introdução dos Testes Intermédios da Língua Portuguesa aumentou ou diminuiu a discussão entre colegas relativamente aos resultados da avaliação sumativa?
<b>D4</b>	<b>Categoria 4.1</b> Manuais	A realização dos Testes Intermédios de Língua Portuguesa teve influência na adoção de manuais de Língua Portuguesa?
<b>D5</b>	<b>Categoria 5.1</b> Ações de Formação	Considera que a realização dos Testes Intermédios de Língua Portuguesa teve alguma influência relativamente à sua formação contínua?
<b>D6</b>	<b>Categoria 6.1</b> Importância atribuída aos testes intermédios	Considera importante a posterior interpretação dos resultados dos Testes Intermédios de Língua Portuguesa?
		Considera importante a posterior interpretação dos resultados dos Testes Intermédios de Língua Portuguesa?

A primeira dimensão (D1) tem a ver com as práticas de ensino dos professores. Subdividiu-se em três categorias. A primeira categoria incidiu sobre as estratégias de ensino. Para esta categoria, foi elaborada uma questão sobre as alterações provocadas pelos TILP nas estratégias de ensino. A segunda categoria da D1 refere-se às atividades. Para esta categoria, definiu-se uma questão sobre as alterações nas atividades realizadas com os alunos tendo em conta a introdução dos TILP. A terceira categoria tem a ver com as fichas de trabalho e a questão é colocada relativamente às alterações inseridas pelos professores tendo em conta a introdução dos TILP.

A segunda dimensão (D2) tem a ver com as práticas de avaliação. Esta dimensão subdivide-se em seis categorias. A primeira categoria tem a ver com as modalidades de avaliação e a questão da entrevista tem a ver com as alterações provocadas nas modalidades de avaliação por causa da introdução dos TILP. A segunda categoria recai sobre os instrumentos de avaliação e a questão colocada tem a ver com a alteração desses mesmos instrumentos de avaliação tendo em conta a introdução dos TILP. A terceira categoria refere-se aos registos de avaliação e a questão tem a ver com as alterações verificadas nos mesmos com a realização dos TILP. A quarta categoria é relativa aos testes de avaliação. A esta categoria corresponde uma questão que tem a ver com os testes de avaliação formativa e sumativa, pretendendo saber até que ponto a introdução dos TILP é levada em conta na sua construção. A quinta categoria tem a ver com a reflexão dos docentes. A esta categoria correspondem duas questões. Uma questão tem a ver com a reflexão dos professores acerca dos resultados dos seus alunos nos testes de avaliação sumativa e formativa. Outra questão tem a ver com a reflexão dos professores relativamente ao desempenho dos seus alunos na atividades. A sexta categoria refere-se à avaliação sumativa dos alunos. A questão colocada pretende saber até que ponto os resultados dos TILP são tidos em conta para a avaliação sumativa.

A terceira dimensão (D3) tem a ver com o trabalho colaborativo entre professores. A esta dimensão correspondem três categorias. A primeira categoria tem a ver com a partilha de materiais e a questão colocada pretende saber se houve aumento ou diminuição na partilha de materiais tendo em conta a introdução dos TILP. A segunda categoria tem a ver com a planificação de atividades. A esta questão correspondem duas questões. A primeira questão pretende averiguar se os TILP provocaram alguma alteração nas planificações de atividades. A segunda questão tem a

ver com a construção conjunta de atividades e até que ponto os TILP provocaram alguma alteração neste campo. A terceira categoria tem a ver com a discussão dos resultados e é colocada a questão sobre o aumento ou diminuição da reflexão sobre os resultados dos alunos na avaliação sumativa tendo em conta a introdução dos TILP.

A quarta dimensão (D4) incide sobre os recursos. A esta dimensão corresponde uma categoria relativa à escolha de manuais. A esta categoria corresponde uma pergunta que tem a ver com o facto de a introdução dos TILP terem provocado alguma alteração na escolha de manuais escolares.

A quinta dimensão (D5) tem a ver com a formação contínua. Esta dimensão tem apenas uma categoria que tem a ver com as ações de formação. Pretende-se saber até que ponto a introdução dos TILP tiveram influência na escolha de ações de formação a realizar.

A sexta dimensão (D6) está relacionada com as considerações dos professores acerca dos testes intermédios. A esta dimensão corresponde uma categoria que tem a ver com a importância atribuída aos TILP. Esta categoria subdivide-se em duas questões. A primeira questão pretende saber até que ponto os professores consideram importante a posterior interpretação dos resultados dos TILP. A segunda questão pretende saber qual a importância que os professores atribuem aos TILP.

#### **4.4. Selecção e caracterização dos participantes**

Os participantes foram escolhidos tendo em conta o objetivo do nosso trabalho. Neste sentido, procuramos um grupo de docentes que tivesse aplicado os TILP e que pertencessem ao mesmo conselho de docentes.

Uma vez que pretendíamos proceder à observação direta, fez sentido optar por um grupo de docentes ao qual o próprio investigador pertencesse.

Assim, os participantes selecionados referem-se a um grupo de docentes do 1º ciclo do Ensino Básico perfazendo um total de onze elementos. Estes professores pertenciam a dois agrupamentos de escolas de São João da Madeira e tinham em comum, como referimos, o facto de já terem sido aplicadores de TILP no ano letivo de 2010/2011.

O seguinte quadro refere-se à caracterização dos participantes.

Quadro 2 – Caracterização dos participantes

Participantes	Idade	Sexo	Tempo de serviço	Habilitações	Funções	Níveis de ensino/anos que lecciona
<b>Docente 1</b>	34	feminino	12 anos	licenciatura	professor	3ºano
<b>Docente 2</b>	34	feminino	12 anos	licenciatura	professor	3ºano
<b>Docente 3</b>	53	feminino	30 anos	licenciatura	professor	3ºano
<b>Docente 4</b>	48	feminino	26 anos	licenciatura	professor	3ºano
<b>Docente 5</b>	37	feminino	12 anos	licenciatura	professor	3ºano
<b>Docente 6</b>	32	feminino	10 anos	licenciatura	professor	3ºano
<b>Docente 7</b>	40	feminino	17 anos	licenciatura	professor	3ºano
<b>Docente 8</b>	47	feminino	26 anos	licenciatura	professor	3ºano
<b>Docente 9</b>	55	feminino	33 anos	licenciatura	professor	3ºano
<b>Docente 10</b>	37	feminino	10 anos	licenciatura	professor	3ºano
<b>Docente 11</b>	45	feminino	20 anos	licenciatura	professor	3ºano

Os participantes neste estudo, categorizados de E1 a E11, eram todos do sexo feminino e exerciam funções de professor titular de turma no 3ºano de escolaridade. Relativamente à sua formação, eram todos eles licenciados. Quanto às idades dos docentes, é de referir que todos têm mais do que trinta anos. Todos os participantes contam com mais do que dez anos de serviço sendo que há dois docentes com mais do que trinta anos.

#### 4.5. Recolha de dados

Dada a problemática em estudo e o facto de se ter optado por uma metodologia de pendor qualitativo, pareceu-nos que as técnicas de recolha de dados mais adequadas seriam a entrevista e a observação direta.

Inicialmente, optou-se por uma entrevista semi-estruturada. No entanto, após o processo de validação, optou-se definitivamente por uma entrevista estruturada. As questões da entrevista foram elaboradas aquando a construção do referencial de investigação, uma vez que foram as questões que pretendemos ver respondidas.

O recurso à entrevista justifica-se tendo em conta que possibilita ver a congruência entre as respostas e as atitudes diárias, ou seja, confrontando os dados recolhidos pela observação direta, como as atitudes e comportamentos, com as declarações. Isto é, permitiu identificar as diferenças entre “o que se diz que se faz e o

que se faz” (Iturra, 1987, p. 152). Isto porque, como referido, se optou, também, por recolher informação através de observação participante. Tendo em conta que estamos perante uma avaliação qualitativa, a entrevista é uma técnica é útil como complemento à observação participante.

A observação participante, como a própria designação indica, significa a recolha de informação relevante através da observação feita pelo investigador no próprio contexto onde ele mesmo participa. Ele “participa, duma maneira ou doutra, no quotidiano desses contextos” (Costa, 1987, p. 132). O investigador está presente no próprio contexto verificando-se “a presença prolongada do investigador nos contextos sociais em estudo e contacto direto com as pessoas e as situações” (Costa, 1987, p. 129).

Uma das vantagens da observação participante prende-se com o facto de esta “possibilitar a reunião intensiva de elevado número de informações acerca do problema em estudo, com a vantagem de esta recolha se realizar em permanente relação com o contexto” (Frazão-Moreira, 1996, p. 11).

No presente trabalho, o investigador era, efetivamente, um elemento do contexto em análise. Esse contexto refere-se a um conjunto de professores do 1º ciclo que reúnem entre si duas características comuns: o facto de terem sido aplicadores de TILP e de lecionarem o mesmo ano de escolaridade. De acordo com Costa, “a unidade social em observação não pode ser demasiado extensa e o período de observação não pode ser demasiado curto” (1987, p. 137). Neste caso, a unidade social em estudo era constituída por onze docentes (n=11) e tempo de observação prolongou-se por dois anos para que pudéssemos ter a certeza que todos os professores passavam pelas etapas dos mesmos.

O facto do próprio investigador fazer parte do próprio contexto em estudo facilitou o trabalho, na medida em que ele não era um elemento estranho no contexto. Assim, entendemos que não se criou qualquer impacto e alteração de comportamento dos observados e, por outro lado, fez com que a pesquisa fosse facilitada. Embora possam existir constrangimentos quando o investigador é ele próprio actor no contexto em estudo, condicionando muitas vezes a própria pesquisa, julgamos que neste caso foi exatamente o contrário. Houve, assim, a oportunidade de, como reitera Frazão-Moreira (1996), captar um conjunto de elementos, de grande significado, presentes na prática social, mas que raras vezes, ou com dificuldade, são verbalizados, e que, por essa razão, dificilmente se apreendem através da simples inquirição” (Frazão-Moreira, 1996, p. 11).

As informações recolhidas, neste caso, obedeceram, como referimos, a uma série de itens previamente definidos de acordo com aquilo que pretendíamos, tendo em conta que a recolha de informação pressupõe “um conhecimento teórico profundo e uma sólida preparação metodológica” (Costa, 1987, p. 133). No fundo, previamente definidas as dimensões de análise, estas serviram de plataforma para a recolha de informação a registar num diário de bordo. Para além disso, esta opção de definição de dimensões facilitou o trabalho e é “particularmente adequada quer a uma descrição fina desses aspectos, quer a uma análise de interligação entre eles” (Costa, 1987, p. 137).

Então, as informações foram inseridas oportunamente sempre que se justificava. Neste diário de bordo, construído foram registadas conversas informais entre docentes, tanto em reuniões, como em corredores, salas de professores, etc. São estas, aliás, “técnicas nucleares da pesquisa de terreno” (Costa, 1987, p. 138). Para além disso, também conversas formais como discursos proferidos em reuniões formais foram registadas sempre que conveniente e justificável.

De realçar que a informação foi sendo recolhida e permanentemente revista. Como indica Costa, “uma boa parte da análise vai sendo feita no próprio decurso da pesquisa do terreno” (1987, p. 144).

Justifica-se esta opção tendo em conta que “a observação participante dá os melhores resultados na obtenção de informações sobre comportamentos, discursos e acontecimentos observáveis mas que passam despercebidos à consciência explícita dos atores sociais” (Costa, 1987, p. 141).

#### **4.6. Técnica de análise de dados**

Depois da informação recolhida, esta foi sujeita a uma descrição das respostas dos docentes. Posteriormente, procedeu-se à análise de conteúdo, tendo em conta todos os pressupostos teóricos e as informações constantes no diário de bordo fruto da observação.

A análise de conteúdo surge pela necessidade de se compreender discursos “para além dos seus significados imediatos” (Bardin, 1977, p. 24). De acordo com o autor, é “um conjunto de técnicas de análise das comunicações”, pelo que requer uma atitude interpretativa que se baseia na dedução e na inferência (Bardin, 1977, p. 27). A análise

de conteúdo aplica-se a todos os discursos escritos ou ditos em contextos que não filmes, símbolos ou comunicações não linguísticas. Isto porque a análise de conteúdo trabalha “a prática da língua realizada por emissores identificáveis”.

Tendo em conta que se recorreu à técnica de entrevista como instrumento de recolha de informação e dele resultaram discursos diversificados, a categorização dos mesmos fez-se de acordo com critérios propostos no referencial de investigação. Fez-se a análise categorial classificando os textos de acordo com as categorias criadas de acordo com o recolhido. Encontraram-se os significados e as categorias onde se poderão encaixar os significados dos diferentes discursos. A análise dos discursos leva-nos a inferir as significações que podem ser as causas de algo ou as consequências. Neste caso as consequências da aplicação dos TILP é o objecto da inferência.

Os resultados das entrevistas foram convertidos em quadros onde se apresentam as dimensões, categorias, questões e respostas dos entrevistados, catalogados de E1 a E11 de forma a garantir o seu anonimato. Os resultados são descritos e depois, analisados e cruzados com os resultados da observação. No final, apresentam-se as conclusões a que chegamos em função da análise dos resultados efetuada.

#### **4.7. Constrangimentos**

Inicialmente, previu-se que a entrevista fosse semi-estruturada. O objectivo era poder inserir no decurso da mesma outras questões que eventualmente pudessem surgir. As entrevistas seriam gravadas e depois escritas pelo investigador. Assim, realizámos algumas entrevistas para efeitos de validação. A primeira entrevista realizou-se nestes moldes e decorreu com aparente normalidade. No entanto, verificámos que, para além dos professores não se sentirem à vontade com o facto de serem confrontados com as questões sem que pudessem ter algum tempo para reflectir, e para além de haver uma incompatibilidade de horários muito acentuada, a maioria dos docentes não se sentia à vontade com o facto de a sua voz estar a ser captada para um dispositivo áudio. Assim, houve a necessidade de se adaptar o inicialmente previsto, pelo que os professores responderam às questões por escrito e a entrevista passou a assumir um carácter estruturado.

# **Capítulo 5**

## **Resultados**



## 5.1. Apresentação dos Resultados

As entrevistas aplicadas a docentes do 3ºano de escolaridade, cujo denominador comum foi o facto de já terem sido aplicadores de TILP, foram elaboradas tendo em conta um referencial de investigação que se dividiu em dimensões subdivididas em categorias, sendo estas a base para as questões colocadas.

Cada uma das seis dimensões foi classificada com a letra D. Para além disso, as dimensões foram numeradas de 1 a 6. Cada uma das seis dimensões foi subdividida em categorias. As categorias de cada uma das dimensões classificam-se com a letra C sendo numeradas de 1 a 6, de acordo com a dimensão a que pertencem.

A primeira dimensão diz respeito às práticas de ensino. Subdivide-se em três categorias: estratégias, atividades e fichas de trabalho. A cada uma das categorias corresponde apenas uma questão.

A segunda dimensão está relacionada com as práticas de avaliação, nomeadamente com as modalidades, instrumentos, registos de avaliação, testes de avaliação, avaliação sumativa dos alunos e reflexão. Está subdividida em seis categorias.

A terceira dimensão está relacionada com o trabalho colaborativo nomeadamente à partilha de materiais, à planificação de atividades conjunta e à discussão de resultados. Divide-se em três categorias.

A quarta dimensão tem a ver com os recursos mais propriamente com a adoção de manuais. A esta dimensão corresponde uma única categoria.

A quinta dimensão relaciona-se com a avaliação contínua e, tal como a anterior dimensão, apenas lhe corresponde uma categoria.

A sexta dimensão tem a ver com as considerações dos professores têm acerca dos testes intermédios e tem apenas uma categoria.

A cada categoria correspondem uma ou mais questões.

Estas questões foram, então, aplicadas aos onze docentes entrevistados.

Aos docentes entrevistados foi-lhes atribuído um código designado pela letra E, numerando cada uma das entrevistas de 1 a 11.

### 5.1.1 Dimensão 1

A primeira dimensão (D1) diz respeito às práticas de ensino. É composta por três categorias: C1.1, C1.2 e C1.3. A primeira categoria diz respeito às estratégias de ensino. A C1.2 diz respeito às actividades e C 1.3 com as fichas de trabalho. A cada uma das categorias corresponde uma questão.

#### 5.1.1.1 Categoria 1.1 de Dimensão 1

À C1.1 de D1 corresponde uma pergunta questionando os docentes se a realização dos TILP provocou alterações no que diz respeito às estratégias de ensino.

Quadro 3 – Categoria 1.1 de Dimensão 1

Dimensão	Categoria	Questões	Respostas
Dimensão 1 Práticas de ensino	Categoria 1.1 Estratégias de Ensino	A realização dos Testes Intermediários de Língua Portuguesa Provocou alguma alteração ao nível das estratégias de ensino?	<p>E1. Sim</p> <p>E2. Não.</p> <p>E3. Passou a haver maior frequência sobretudo ao nível da planificação das composições, na escolha de textos e na interpretação dos mesmos.</p> <p>E4. Penso que me fez pensar em alguns ajustes relativamente à parte da escrita</p> <p>E5. Sim, mais ao nível das composições, através de esquemas e de algumas dicas.</p> <p>E6. Sim. Temos em conta que os alunos vão ser submetidos a esses testes e por isso têm que trabalhar nesse sentido.</p> <p>E7. Sim.</p> <p>E8. Sim. Julgo que as provas alertaram para a necessidade de repensar as práticas pedagógicas assim como nas metas a alcançar no 2º ano de escolaridade.</p> <p>E9. Passou a haver maior frequência sobretudo ao nível da planificação das composições, na escolha de textos e na interpretação dos mesmos.</p> <p>E10. Não.</p> <p>E11. Não.</p>

A esta questão, relacionada com a alteração de estratégias tendo em conta a introdução dos TILP (Quadro 3), todos os docentes responderam, ainda que não de forma unânime.

Como é possível verificar no quadro 2, três docentes respondem que não houve qualquer alteração.

Os três docentes em causa, sendo eles o docente E2, o docente E10 e o docente E11 dão uma resposta direta e sucinta respondendo apenas “Não”.

Os restantes docentes respondem afirmativamente.

O docente E1 e o docente E7 são também sucintos na resposta. Desta forma, referem apenas um “Sim”.

Já o docente E3, o docente E4, o docente E5 e o docente E9 desenvolvem mais as suas respostas. Respondem, então, afirmativamente, assumindo que houve alterações nas estratégias de ensino utilizadas por si. Referem ainda que as principais alterações introduzidas acontecerem ao nível da parte da expressão escrita, referindo, nomeadamente, a parte das composições e a sua planificação prévia.

Para além disso, o docente E3 e o docente E9 optam por referir que houve maior “frequência sobretudo ao nível da planificação das composições, na escolha de textos e na interpretação dos mesmos”.

O docente E8, dando igualmente uma resposta afirmativa, refere ainda que a introdução dos TILP levou a que se repensassem as práticas pedagógicas, tendo em conta as metas previstas para o 2ºano de escolaridade.

Resumo:

- ✓ A maioria dos docentes refere que alterou as suas estratégias de ensino.
- ✓ As principais alterações acontecem ao nível da expressão escrita.

#### **5.1.1.2 Categoria 1.2 de Dimensão 1**

Esta categoria está relacionada com as atividades na sala de aula realizadas pelos professores.

Pretendia saber-se se, ao nível das atividades e exercícios de Língua Portuguesa, houve alterações introduzidas com a realização do TILP, ou seja, que tipo de atividades foi privilegiado.

Quadro 4 – Categoria 1.2 de Dimensão 1

Dimensão	Categoria	Questões	Resposta
Dimensão 1 Práticas de ensino	Categoria 1.2 Atividades	Ao nível das atividades e exercícios de Língua Portuguesa realizados na sala de aula que alterações foram introduzidas com a realização dos Testes Intermédios de Língua Portuguesa? (Que tipo de atividades privilegia?)	<p><b>E1.</b> Mais atividades de expressão escrita orientada; Exploração de diferentes tipos de texto.</p> <p><b>E2.</b> Não foram introduzidas alterações significativas.</p> <p><b>E3.</b> Não foram introduzidas grandes alterações, no entanto procurei diversificar os exercícios ao nível da interpretação.</p> <p><b>E4.</b> Ao nível dos textos escritos comecei a dar uma maior importância à planificação dos mesmos antes do processo final de escrita.</p> <p><b>E5.</b> Atividades com esquemas e imagens.</p> <p><b>E6.</b> Exercícios que tenham alguma semelhança com aqueles que aparecem nos testes intermédios que são parecidos com os que aprendemos no PNEP.</p> <p><b>E7.</b> Mais actividades de expressão escrita orientada; Exploração de diferentes tipos de texto.</p> <p><b>E8.</b> Privilegio mais atividades de compreensão do oral pois a parte da audição da história vem reforçar a necessidade de valorizar muito este Tema/Conteúdo. Nesta idade muita informação, compreensão do mundo e relação com os pares é feita através das informações orais. A nível da escrita a estrutura na prova vem exigir uma produção de texto que é difícil para este ano de escolaridade. Assim introduzi com maior frequência a produção de texto tanto coletivo como individual.</p> <p><b>E9.</b> Não foram introduzidas grandes alterações, no entanto procurei diversificar os exercícios ao nível da interpretação. Passou-se a introduzir inferências, pedir aos alunos que expressassem as suas opiniões.</p> <p><b>E10.</b> Foram privilegiadas as atividades de escrita criativa.</p> <p><b>E11.</b> A expressão escrita, porque os alunos sentem-se menos à vontade para as realizarem.</p>

Relativamente a este ponto (Quadro 4), os docentes E2, E3 e E9 referem que não foram introduzidas alterações significativas. No entanto, o docente E9 refere que procurou diversificar os exercícios relativos à interpretação de textos, nomeadamente com a introdução de inferências e emissão de opiniões.

O docente E3 também refere que diversificou os exercícios relativos à interpretação de textos.

Mais atividades relacionadas com a expressão escrita orientada foram descritas como alterações introduzidas pelo docente E1 e pelo docente E7.

O docente E4 refere que passou a dar mais importância ao processo de planificação dos textos escritos. O mesmo referiram os docentes E10 e E11. Ambos referem que introduziram atividades de escrita criativa e atividades de expressão escrita, respetivamente. O docente E11 desenvolve mais a sua resposta e refere ainda que esta opção está relacionada com o facto de os alunos se sentirem “pouco à vontade para as realizarem”.

O docente E5 referiu que introduziu atividades com esquemas e imagens.

As atividades introduzidas pelo docente E6 dizem respeito a exercícios semelhantes aos que surgem nos TILP que são por sua vez semelhantes aos que surgem no PNEP.

Os exercícios de compreensão oral foram introduzidos pelo docente E8, uma vez que este considera que as idades em que os TILP são aplicados são idades em que a compreensão do mundo é privilegiadamente feita através de enunciados orais. Para além disso, o docente E8 introduziu mais frequentemente produção textual, quer individualmente, quer coletivamente uma vez que, como refere, “a nível da escrita a estrutura na prova vem exigir uma produção de texto que é difícil para este ano de escolaridade”.

Resumo:

- ✓ Há docentes que referem não ter introduzido nenhuma alteração.
- ✓ As principais alterações aconteceram nas atividades ligadas à expressão escrita.

### **5.1.1.3 Categoria 1.3 de Dimensão 1**

A categoria C1.3 de D1 refere-se às fichas de trabalho aplicadas pelos docentes em questão. Assim, questionam-se os docentes sobre o tipo de fichas de Língua Portuguesa privilegiados com a introdução dos TILP.

Quadro 5 – Categoria 1.3 de Dimensão 1

Dimensão	Categoria	Questões	Respostas
Dimensão 1 Práticas de ensino	Categoria 1.3 Fichas de Trabalho	Que tipo de fichas de Língua Portuguesa privilegia com a introdução dos Testes Intermédios de Língua Portuguesa?	<p><b>E1.</b> Fichas Sumativas.</p> <p><b>E2.</b> O mesmo tipo de fichas realizadas anteriormente.</p> <p><b>E3.</b> Dou preferência às fichas que diversificam ao nível das questões e que desenvolvam a capacidade de argumentação através da opinião pessoal.</p> <p><b>E4.</b> Continuo a valorizar todos os tipos de ficha... informativa, descritiva, escolha múltipla...</p> <p><b>E5.</b> Dentro do mesmo género dos testes intermédios.</p> <p><b>E6.</b> As fichas estão mais de acordo com as novas propostas do PNEP.</p> <p><b>E7.</b> Fichas sumativas.</p> <p><b>E8.</b> A maior diferença é no cuidado dos temas da composição assim como limitar o tempo e aumentar o número de linhas na produção do texto.</p> <p><b>E9.</b> Na parte da oralidade. É uma área que não é explorada. É uma estratégia diferente, mais nesse sentido. Porque eu acho que há muitas formas de chegar aquilo.</p> <p><b>E10.</b> Fichas com a mesma matriz que as dos testes intermédios.</p> <p><b>E11.</b> Aquelas em que os alunos têm que ter mais atenção à oralidade.</p>

A esta questão (Quadro 5), os docentes E1 e E7 referem apenas a introdução de fichas sumativas.

O docente E6 refere a introdução de fichas com exercícios de acordo com o PNEP. Por outro lado, o docente E5 e o docente E10 falam da introdução de fichas com a matriz semelhante à dos TILP.

O docente E3 afirma preferir fichas com questões diversificadas e fichas “que desenvolvam a capacidade de argumentação através da opinião pessoal”.

O docente E8 refere que introduziu exercícios nas fichas que envolviam composições exigindo cuidado nos temas, no limite de tempo e no número de linhas.

Os docentes E9 e E11 respondem que introduziram alterações relativas à oralidade. O docente E9 acrescenta ainda que “É uma estratégia diferente, mais nesse sentido. Porque eu acho que há muitas formas de chegar aquilo”.

Resumo:

- ✓ À exceção de um docente, todos referem que introduziram alterações nas fichas de trabalho tendo em conta a realização dos TILP.
- ✓ Um docente refere que introduziu alterações que estivessem de acordo com os exercícios propostos pelo PNEP.
- ✓ A maioria dos professores refere que passou a dar fichas com matriz semelhante à dos TILP e outras que privilegiam a oralidade.

### **5.1.2 Dimensão 2**

A segunda dimensão (D2) diz respeito às práticas de avaliação.

Esta dimensão subdivide-se em seis categorias.

A primeira categoria (C2.1) relaciona-se com as modalidades de avaliação.

A segunda (C2.2) diz respeito aos instrumentos de avaliação.

A terceira categoria (C2.3) tem a ver com os registos de avaliação.

A quarta categoria (C2.4) refere-se aos testes de avaliação.

A quinta categoria (C2.5) relaciona-se com a reflexão e a esta correspondem duas questões. Quando se fala em reflexão, referimo-nos à reflexão sobre os resultados dos alunos e sobre o seu desempenho.

A sexta categoria (C2.6) tem a ver com a avaliação sumativa dos alunos.

#### **5.1.2.1 Categoria 2.1 de Dimensão 2**

A C 2.1 de D2 refere-se às modalidades de avaliação privilegiadas pelos docentes.

Pretendia saber-se se houve alteração das mesmas tendo em conta a introdução dos TILP.

Quadro 6 – Categoria 2.1 de Dimensão 2

Dimensão	Categoria	Questões	Respostas
Dimensão 2	Práticas de Avaliação	Categoria 2.1	Modalidades de avaliação
		Relativamente à modalidade de avaliação, houve alguma alteração introduzida relacionada com a realização dos Testes Intermediários de Língua Portuguesa?	<p><b>E1.</b> Não.</p> <p><b>E2.</b> Não houve.</p> <p><b>E3.</b> Houve alterações na estrutura dos testes diversificando o tipo de questões.</p> <p><b>E4.</b> Não</p> <p><b>E5.</b> Não.</p> <p><b>E6.</b> Não, continua a ser diagnóstica, formativa e sumativa.</p> <p><b>E7.</b> Não.</p> <p><b>E8.</b> Frequentemente a produção de texto escrito é proposto e avaliado. Desta forma consigo avaliar este ponto que devido à cotação dada nas provas poderá penalizar o aluno. A cotação dada à produção do texto é agora maior.</p> <p><b>E9.</b> Houve alterações na estrutura dos testes diversificando o tipo de questões.</p> <p><b>E10.</b> Realizaram-se mais avaliações formativas e diagnósticas</p> <p><b>E11.</b> Não.</p>

A maioria das respostas foi negativa (Quadro 6). No entanto, os docentes E3 e E9 referem que a estrutura dos testes foi alterada “diversificando o tipo de questões”.

O docente E8 atribui maior cotação à produção de textos, uma vez que a produção de texto escrito é cada vez mais “proposto e avaliado” e que desta forma é possível “avaliar este ponto devido à cotação dada nas provas o que poderá penalizar o aluno”.

O docente E10 afirma que aumentou as avaliações formativas e diagnósticas.

Resumo:

- ✓ A maioria dos docentes refere que não houve alteração nas modalidades de avaliação.
- ✓ As principais alterações acontecem na estrutura dos testes.

### 5.1.2.2 Categoria 2.2 de Dimensão 2

A C2.2 de D2 refere-se aos instrumentos de avaliação.

Neste sentido, pergunta-se aos docentes se a introdução dos TILP provocou alterações no que diz respeito aos instrumentos de avaliação.

Quadro 7 – Categoria 2.2 de Dimensão 2

Dimensão	Categoria	Questões	Respostas
Dimensão 2 Práticas de Avaliação	Categoria 2.2 Instrumentos de avaliação	A realização dos testes intermédios provocou alguma alteração no que diz respeito aos instrumentos de avaliação utilizados?	<p>E1. Não  E2. Não.  E3. Não provocou nenhuma alteração.  E4. Sim, na avaliação dos vários parâmetros de um texto escrito.  E5. Não.  E6. Não.  E7. Não.  E8. Não. Apenas a valorização da parte escrita (Composição). Participação no texto coletivo e orientação no trabalho autónomo para ajudar cada um a ultrapassar as suas dificuldades.  E9. Não provocou nenhuma alteração.  E10. Não.  E11. Não.</p>

A maioria dos entrevistados refere que não houve quaisquer alterações no que diz respeito aos instrumentos de avaliação utilizados (Quadro 7). Apenas um docente refere que houve alterações verificadas a este nível.

Relativamente às respostas negativas, o docente E8 argumenta referindo que se valorizou a parte da parte escrita e que essa valorização aconteceu nomeadamente na elaboração da composição. Refere ainda que se introduziu a participação no texto coletivo e orientação no trabalho autónomo para ajudar cada um a ultrapassar as suas dificuldades.

Sendo o único docente a responder afirmativamente, o docente E4 afirma que os TILP provocaram alterações nos instrumentos de avaliação, e que estas se observaram principalmente no que diz respeito aos “vários parâmetros de um texto escrito”.

Resumo:

- ✓ A maioria dos docentes refere que não houve quaisquer alterações no que diz respeito aos instrumentos de avaliação.

- ✓ Apenas um docente refere que introduziu alterações.
- ✓ O docente que responde afirmativamente refere que a principal alteração foi verificada ao nível da parte escrita.

### 5.1.2.3 Categoria 2.3 de Dimensão 2

A C2.3 de D2 está relacionada com os registos de avaliação. Questiona-se que tipos de registos de avaliação foram privilegiados após a introdução dos TILP.

Quadro 8 – Categoria 2.3 de Dimensão 2

Dimensão	Categoria	Questões	Respostas
<b>Dimensão 2</b> <b>Práticas de Avaliação</b>	<b>Categoria 2.3</b> <b>Registos de avaliação</b>	Que tipo de registos de avaliação privilegia com a introdução dos testes intermédios?	<p><b>E1.</b> Grelhas de Registo</p> <p><b>E2.</b> Os mesmos que utilizava anteriormente aos Testes Intermédios.</p> <p><b>E3.</b> Privilegio registos individuais descritivos, evidenciando os aspectos em que as aprendizagens do aluno precisam de ser melhoradas, apontando modos de as superar e as competências que já adquiriu.</p> <p><b>E4.</b> Os mesmos que já privilegiava: registos diários e mensais, apontamentos...</p> <p><b>E5.</b> Sim: registos ao nível de ortografia, registo ao nível de caligrafia, registos ao nível de sintaxe das frases, registos ao nível da criatividade.</p> <p><b>E6.</b> Os mesmos.</p> <p><b>E7.</b> Grelhas de registos.</p> <p><b>E8.</b> A nível da composição avaliar vários aspetos (organização e coerência das ideias, riqueza vocabular, criatividade, sintaxe, ortografia, pontuação). Assim surgem as grelhas de registo dos testes e a sinopse.</p> <p><b>E9.</b> Privilegio registos individuais descritivos, evidenciando os aspectos em que as aprendizagens do aluno precisam de ser melhoradas, apontando modos de as superar e as competências que já adquiriu.</p> <p><b>E10.</b> --- (não responde)</p> <p><b>E11.</b> Os mesmos.</p>

Relativamente a esta questão (Quadro 8), relacionada com o tipo de registos de avaliação introduzidos tendo em conta os TILP, os docentes E2, E4, E6, E8 e E11 afirmam que utilizam exatamente os mesmos que utilizavam anteriormente.

O docente E8 refere a existência de registos relacionados com composições, grelhas de registos de testes e a sinopse.

O docente E1 e o docente E7 respondem sucinta e simplesmente “grelhas de registo”

Os docentes E3, assim como o docente E9, referem que privilegiam registos individuais descritivos, de forma a evidenciar os aspectos em que as aprendizagens dos alunos precisam de ser melhoradas, desta forma apontando modos de as superar e as competências que já adquiriu.

O docente E5 refere que introduziu alterações ao nível de ortografia, caligrafia, sintaxe de frases e criatividade.

De referir que o docente E10 não responde a esta questão.

Resumo:

- ✓ Quatro docentes não alteraram o tipo de registos de avaliação tendo em conta a introdução dos TILP.
- ✓ Alguns docentes falam da alteração de parâmetros a avaliar.
- ✓ Alguns docentes referem grelhas de registo e registos individuais descritivos.
- ✓ Um docente não responde a esta questão.

#### **5.1.2.4 Categoria 2.4 de Dimensão 2**

A categoria C2.4 de D2 tem a ver com os testes de avaliação após a introdução dos TILP.

Esta categoria comporta apenas uma questão. Assim, é questionado aos docentes se a introdução dos TILP provocaram alguma alteração na construção dos testes de avaliação sumativa e formativa.

Quadro 9 – Categoria 2.4 de Dimensão 2

Dimensão	Categoria	Questões	Respostas
Dimensão 2 Práticas de Avaliação	Categoria 2.4 Testes de avaliação	Com a introdução dos Testes Intermédios de Língua Portuguesa, houve alguma alteração na construção dos testes de avaliação sumativa e formativa?	<p><b>E1.</b> Relativamente aos testes sumativo, e numa primeira fase, na expressão escrita, alterámos a forma como propusemos a redacção de textos escritos (composição) nos testes: planificação – rascunho – texto – reflexão. Depois de aplicarmos esta situação, chegámos à conclusão que não era benéfico para os alunos.</p> <p><b>E2.</b> Não.</p> <p><b>E3.</b> Sim, houve algumas sobretudo ao nível da planificação das composições, na escolha de textos e na interpretação dos mesmos.</p> <p><b>E4.</b> Sim, a estruturação quanto ao tipo de organização sequencial.</p> <p><b>E5.</b> Sim, claro.</p> <p><b>E6.</b> Em conselho de docentes tentámos construir fichas que apresentem exercícios que vão depois aparecer nos testes intermédios e provas de aferição.</p> <p><b>E7.</b> Relativamente aos testes sumativos, e numa primeira fase, na expressão escrita, alterámos a forma como propusemos a redacção de textos escritos (composição) nos testes: planificação – rascunho – texto – reflexão. Depois de aplicarmos esta situação, chegámos à conclusão que não era benéfico para os alunos.</p> <p><b>E8.</b> Sim. A nível da extensão do texto a ler e interpretar / a nível do pedido do texto escrito.</p> <p><b>E9.</b> Aumentou foi o cuidado em elaborar testes que fossem ricos.</p> <p><b>E10.</b> Não.</p> <p><b>E11.</b> Sim.</p>

Como se pode verificar no Quadro 9, os docentes E2 e E10 respondem negativamente sem qualquer desenvolvimento da resposta.

Todos os outros respondem afirmativamente.

Os docentes E1 e E7 respondem que houve alterações na expressão escrita sobretudo no que diz respeito à redação de textos escritos, tendo em conta a planificação, rascunho, texto e reflexão. Alegaram, no entanto, que se verificou que este esquema não era benéfico para os alunos e que, por isso, este desenho foi abandonado.

O docente E3 refere que houve alterações ao nível da planificação das composições, na escolha de textos e sua interpretação.

Também o docente E8 refere que houve preocupação no que diz respeito aos textos a ler e interpretar, principalmente ao nível da sua extensão. Refere ainda que a houve igualmente preocupação no que diz respeito ao que é pedido no texto escrito.

O docente E9 refere que a principal preocupação recaiu em elaborar testes ricos e o docente E6 refere que, no próprio conselho de docentes, se elaboraram os testes com exercícios semelhantes aos que aparecem nos TILP.

O docente E4 refere que houve alterações quanto ao tipo de organização sequencial.

Resumo:

- ✓ A maioria dos docentes refere a existência de alterações na construção dos testes e dois docentes referem que não houve qualquer alteração.
- ✓ As principais alterações apontadas relacionam-se com a expressão escrita e com a escolha de textos.
- ✓ Um docente refere que os testes eram feitos em conselho de docentes e que obedeciam à matriz dos TILP.

#### **5.1.2.5 Categoria 2.5 de Dimensão 2**

A categoria C2.5 de D2 tem a ver com a reflexão dos docentes, quer em termos de resultados dos alunos, quer em termos do seu desempenho.

Assim, de esta categoria subdivide-se em duas questões.

No que diz respeito à primeira pergunta, a C2.5 de D2 questiona os docentes relativamente ao facto de ter aumentado ou diminuído a reflexão individual relativa aos resultados dos testes de avaliação formativa e sumativa tendo em conta a introdução dos TILP.

Quadro 10 – Categoria 2.5 de Dimensão 2

Dimensão	Categoria	Questões	Respostas
<p align="center"><b>Dimensão 2</b> <b>Práticas de Avaliação</b></p>	<p align="center"><b>Categoria 2.5</b> <b>Reflexão</b></p>	<p>Com a introdução dos Testes Intermediários da Língua Portuguesa aumentou ou diminuiu a reflexão relativamente aos resultados dos testes de avaliação formativa e sumativa?</p>	<p><b>E1.</b> Aumentou a reflexão relativamente aos resultados dos testes.  <b>E2.</b> Manteve-se igual.  <b>E3.</b> A reflexão sobre os resultados dos testes não aumentou nem diminuiu, pois é uma prática presente na minha atividade como docente.  <b>E4.</b> Não aumentou nem diminuiu pois a reflexão foi e será sempre feita.  <b>E5.</b> Nem aumentou nem diminuiu.  <b>E6.</b> Há mais reflexão no conselho de docentes  <b>E7.</b> Aumentou a reflexão relativamente aos resultados dos testes.  <b>E8.</b> Aumentou pois os resultados dos testes podem ser motivadores ou desmotivadores para os alunos.  <b>E9.</b> A reflexão sobre os resultados dos testes não aumentou nem diminuiu, pois é uma prática presente na minha atividade como docente.  <b>E10.</b> Sim.  <b>E11.</b> Com a introdução deste tipo de testes aumentou muito a preocupação deste tipo de exercícios.</p>

Relativamente a esta questão (Quadro 10), de acordo com E2 e E5 não houve qualquer alteração. Os docentes E3, E4 e E9 que referem que a reflexão já é prática corrente na sua atividade.

Os docentes E1, E7, E8 e E10 afirmam que aumentou a reflexão.

O docente E8 refere que a mesma pode motivar ou desmotivar os alunos, referindo-se a esta reflexão como um processo realizado com os próprios alunos. O docente E6 refere que a reflexão aumentou e que esta se verificou, nomeadamente no seio do conselho de docentes.

O docente E11 responde que aumentou a preocupação neste tipo de exercícios.

Resumo:

- ✓ Metade dos docentes refere que não houve alterações ao nível da reflexão uma vez que esta era já uma prática corrente.
- ✓ Metade dos docentes refere que houve alterações ao nível da reflexão nomeadamente no seio do conselho de docentes.

A segunda questão de C2.5 de D2 pergunta aos docentes se os TILP aumentaram ou diminuíram a reflexão relativamente ao desempenho dos alunos.

Quadro 11 – Categoria 2.5 de Dimensão 2- segunda pergunta

Dimensão	Categoria	Questões	Respostas
Dimensão 2 Práticas de Avaliação	Categoria 2.5 Reflexão	Língua Portuguesa aumentou ou diminuiu a reflexão relativamente ao desempenho dos alunos nas atividades?	<p><b>E1.</b> Aumentou a reflexão relativamente ao desempenho dos alunos nas actividades.</p> <p><b>E2.</b> Manteve-se.</p> <p><b>E3.</b> Não houve grandes alterações pois sempre procurei estar atenta ao desempenho dos meus alunos.</p> <p><b>E4.</b> A reflexão acerca do desempenho aumentou pois foi necessário fazê-la mesmo com os encarregados de educação para se perceber as mudanças dos novos programas.</p> <p><b>E5.</b> Aumentou a reflexão embora ainda se ponha em causa os resultados da avaliação. Tenta promover ao aluno mais imaginação mas a nível de ortografia não ajuda tanto, não desenvolve tanto quanto aquilo que nós esperávamos.</p> <p><b>E6.</b> Dá para reflectir sobre o desempenho de cada um dos alunos através de outras formas de avaliar.</p> <p><b>E7.</b> Aumentou a reflexão relativamente ao desempenho dos alunos nas actividades.</p> <p><b>E8.</b> Aumentou pois o nível de exigência é grande para crianças de tenra idade e muitas vezes não têm maturidade para corresponder ao que é pedido. Assim sinto necessidade de valorizar o trabalho de cada um e ajudá-lo a evoluir no sentido de mais facilmente evoluir e não interiorizar o sentimento de não gostar da disciplina.</p> <p><b>E9.</b> Não houve grandes alterações pois sempre procurei estar atenta ao desempenho dos meus alunos.</p> <p><b>E10.</b> Aumentou.</p> <p><b>E11.</b> Como é óbvio aumentou a reflexão ao desempenho dos alunos.</p>

Relativamente à reflexão relativa ao desempenho dos seus alunos (Quadro 11), os docentes dividem-se.

A maioria dos docentes responde que houve um aumento neste aspeto. No entanto, os docentes E2, E3 e E9 referem que não houve alterações neste aspecto. Aliás, os docentes E3 e E9 reforçam que sempre procuraram prestar atenção ao desempenho dos seus alunos.

Os docentes E1, E7, E10 e E11 referem que houve um aumento da reflexão no que diz respeito ao desempenho dos seus alunos tendo em conta a introdução dos TILP.

Os restantes entrevistados, nomeadamente os docentes E4, E5, E6 e E8, concordam que a reflexão relativamente ao desempenho dos alunos aumentou. No entanto, justificam-no com diferentes argumentos.

O docente E4 refere que o aumento da reflexão em relação ao desempenho dos alunos se deveu ao facto de a mesma ter que ser feita com os respetivos encarregados de educação para que estes percebam as mudanças dos novos programas.

O docente E5 refere que, apesar do aumento da reflexão, ainda se põem em causa os resultados da avaliação, uma vez que tentam promover ao aluno mais imaginação, mas não o ajuda a nível da ortografia.

Já o docente E6 refere que o aumento relativo ao desempenho dos alunos tem a ver com novas formas de avaliar.

O docente E8 argumenta que sente necessidade de valorizar o trabalho de cada um dos seus alunos uma vez que a exigência é grande e que nem sempre os alunos têm maturidade para responder ao que é preciso. É assim uma forma de ajudar os alunos a evoluir e não interiorizar o sentimento de não gostar da disciplina.

Resumo:

- ✓ A maioria dos docentes refere que aumentou a reflexão relativa ao desempenho dos alunos.
- ✓ Há um docente que refere que aumentou a reflexão também com os encarregados de educação.

### 5.1.2.6 Categoria 2.6 de Dimensão 2

Relativamente a C2.6 de D2, que tem a ver com a avaliação sumativa, foram os docentes questionados se têm em consideração os resultados dos TILP para a avaliação sumativa dos alunos.

Quadro 12 – Categoria 2.6 de Dimensão 2

Dimensão	Categoria	Questões	Respostas
Dimensão 2 Práticas de Avaliação	Categoria 2.6 Avaliação sumativa dos alunos	Tem em conta os resultados dos Testes Intermédios de Língua Portuguesa para a avaliação sumativa dos alunos?	<p><b>E1.</b> Sim, alguma.</p> <p><b>E2.</b> No ano de implementação, não.</p> <p><b>E3.</b> Não necessariamente pois os resultados serviram sobretudo como avaliação das estratégias implementadas na sala de aula e as lacunas ainda existentes.</p> <p><b>E4.</b> Não, apenas serve para orientação e discussão de aspetos pontuais.</p> <p><b>E5.</b> Em certa parte, não a 100%.</p> <p><b>E6.</b> Os testes intermédios foram adotados como fichas de avaliação sumativa. Foram os testes intermédios que serviram de fichas de avaliação final de ano lectivo.</p> <p><b>E7.</b> Sim, alguma.</p> <p><b>E8.</b> De certa forma. Pela experiência que tive os resultados acabaram por coincidir com a realidade. Os alunos com maior dificuldade manifestaram também dificuldade nos testes e obtiveram níveis inferiores.</p> <p><b>E9.</b> Não necessariamente pois os resultados serviram sobretudo como avaliação das estratégias implementadas na sala de aula e as lacunas ainda existentes.</p> <p><b>E10.</b> Sim.</p> <p><b>E11.</b> Sim, uma percentagem.</p>

Quanto a esta questão (Quadro 12), os docentes E1 e E7 respondem que tem alguma consideração os resultados dos TILP para a avaliação sumativa. Também E5 afirma o mesmo, embora não a 100%.

O docente E10 responde afirmativamente e E11 responde que uma percentagem dos resultados dos TILP são tidos em consideração para a avaliação sumativa dos alunos.

O docente E6 refere ainda que os testes intermédios foram adotados como fichas de avaliação sumativa e que estes serviram de fichas de avaliação final de ano letivo.

E8 refere que, pela experiência que teve, os resultados dos TILP coincidiram com a realidade da sua turma em que os alunos com maior dificuldade também o revelaram nos testes intermédios. Assim, de certa forma, E8 tem em consideração os resultados nos TILP para a avaliação sumativa dos alunos com maior dificuldade que também o revelaram nos testes intermédios. Assim, de certa forma, E8 tem em consideração os resultados nos TILP para a avaliação sumativa dos alunos.

Houve quatro respostas negativas. Os docentes E3 e E9 respondem que os resultados serviram para avaliar estratégias implementadas na sala de aula e as lacunas que ainda existem.

O docente E2 responde que não tem em consideração os resultados dos TILP apenas no ano de implementação e E4 refere que os testes intermédios servem apenas para orientação e discussão de aspetos pontuais.

Resumo:

- ✓ A maioria dos docentes tem em conta o resultado nos TILP para a avaliação sumativa dos alunos.
- ✓ Um docente afirma que não terá em consideração os resultados dos TILP no ano da sua implementação.

### **5.1.3 Dimensão 3**

A terceira dimensão (D3) diz respeito ao trabalho colaborativo e divide-se em três categorias. A primeira categoria (C3.1) diz respeito à partilha de materiais. A segunda categoria (C3.2) refere-se à planificação das atividades e subdivide-se em duas questões. A terceira categoria (C3.3) tem a ver com a discussão de resultados.

### 5.1.3.1 Categoria 3.1 de Dimensão 3

Em relação a C3.1 de D3, foi questionado aos docentes se a realização dos TILP aumentou ou diminuiu a partilha de materiais entre docentes.

Quadro 13 – Categoria 3.1 de Dimensão 3

Dimensão	Categoria	Questões	Respostas
Dimensão 3 Trabalho Colaborativo	Categoria 3.1 Partilha de materiais	A realização dos Testes Intermédios de Língua Portuguesa aumentou ou diminuiu a partilha de materiais entre professores?	<p><b>E1.</b> Nem aumentou nem diminuiu.</p> <p><b>E2.</b> Não alterou nada.</p> <p><b>E3.</b> Houve mais partilha sobretudo entre pares da mesma escola mas não por causa dos testes. É uma prática normal. Contudo ainda não é o ideal pois os horários, não sendo os mesmos, há dificuldades em elaborar materiais em conjunto.</p> <p><b>E4.</b> Penso que aumentou em termos de partilha de ideias e de grelhas de avaliação</p> <p><b>E5.</b> Nem aumentou nem diminuiu.</p> <p><b>E6.</b> Nem aumentou nem diminuiu. Mas o que se partilha está mais de acordo com o tipo de atividades semelhantes às dos Testes Intermédios e do PNEP.</p> <p><b>E7.</b> Nem aumentou nem diminuiu.</p> <p><b>E8.</b> Não senti diferença. Julgo que a partilha de materiais depende da personalidade e profissionalismo de cada docente. Julgo que seria enriquecedor para todos se isso acontecesse mas importa referir que a avaliação de desempenho de Docentes vem dificultar a partilha e tornar o trabalho do Docente mais solitário.</p> <p><b>E9.</b> Houve mais partilha sobretudo entre pares da mesma escola mas não por causa dos testes. É uma prática normal. Contudo ainda não é o ideal pois os horários, não sendo os mesmos, há dificuldades em elaborar materiais em conjunto.</p> <p><b>E10.</b> Aumentou.</p> <p><b>E11.</b> Aumentou.</p>

Nesta questão (Quadro 13), os docentes E1, E2, E5, E6 e E7 referem que não houve nenhuma alteração neste aspeto. Apenas E6 refere que os materiais partilhados

são mais semelhantes aos exercícios que aparecem nos testes intermédios e sugeridos no PNEP.

Os docentes E3 e E9 referem que houve uma maior partilha, mas que isso não se deveu ao facto de terem sido introduzidos os TILP. Afirmam, assim, que é uma prática normal haver partilha, sobretudo entre pares da mesma escola, referindo, contudo, que há dificuldades em elaborar materiais conjuntamente tendo em conta a incompatibilidade de horários.

O docente E8 responde igualmente que não sentiu diferença na partilha de materiais, e que esta prática depende da personalidade e do profissionalismo de cada docente. Refere ainda que apesar de ser enriquecedor para todos, a avaliação de desempenho de docentes veio dificultar a partilha e tornar o trabalho docente mais solitário.

Os docentes E4, E10 e E11 afirmam que houve aumento de partilha. No entanto, apenas o docente E4 justifica que essa partilha foi mais em termos de ideias e grelhas de avaliação.

Resumo:

- ✓ Metade dos docentes refere que aumentou a partilha de materiais.
- ✓ Relativamente à partilha de materiais, refere-se que incidiu em exercícios semelhantes aos do PNEP.
- ✓ Três docentes referem que a partilha é insuficiente e poderia ser mais evidente.

### **5.1.3.2 Categoria 3.2 de Dimensão 3**

A C3.2 de D3 tem a ver com a planificação de atividades e, como referimos, é composta por duas questões.

Relativamente à primeira questão de C3.2, perguntou-se se a introdução dos TILP revelou alguma alteração em termos de planificação de atividades conjunta.

Quadro 14 – Categoria 3.2 de Dimensão 3

Dimensão	Categoria	Questões	Respostas
<p><b>Dimensão 3</b> <b>Trabalho Colaborativo</b></p>	<p><b>Categoria 3.2</b> <b>Planificação de atividades</b></p>	<p>A realização dos Testes Intermédios de Língua Portuguesa revelou alguma alteração ao nível da planificação de atividades conjunta?</p>	<p><b>E1.</b> Não.  <b>E2.</b> Não.  <b>E3.</b> Estando ainda o 3º ano com o programa de Língua Portuguesa antigo, a planificação conjunta procura já integrar na mesma, aspetos relacionados já com os novos programas de Língua Portuguesa  <b>E4.</b> Sim, há uma maior troca de ideias para nas planificações nos aproximarmos dos novos programas.  <b>E5.</b> Ficou igual.  <b>E6.</b> Não.  <b>E7.</b> Não.  <b>E8.</b> Sim. Agora a preocupação é maior na planificação e a reflexão a nível dos Conselhos de Docentes de ano é maior.  <b>E9.</b> Estando ainda o 3º ano com o programa de Língua Portuguesa antigo, a planificação conjunta procura já integrar na mesma, aspetos relacionados já com os novos programas de Língua Portuguesa. Aquela planificação demasiadamente repetitiva também maça os alunos. Não quer dizer que no passado não orientássemos, mas essa alteração foi mais com o PNEP do que com os TILP.  <b>E10.</b> Não.  <b>E11.</b> Sim.</p>

Relativamente a esta questão (Quadro 14), os docentes E1, E2, E5, E6, E7 e E10 respondem que não houve quaisquer alterações no que diz respeito à planificação de atividades conjunta.

Os docentes E4, E8, E11 respondem que houve alterações e E4 justifica que esta alteração pretende uma aproximação aos novos programas. E8 argumenta que houve uma preocupação maior nas planificações no Conselho de Docentes.

Para os docentes E3 e E9 o Programa de Língua Portuguesa fez com que houvesse alterações na planificação. E9 refere ainda que essa alteração na planificação surgiu mais por causa do PNEP do que por causa dos TILP.

Resumo:

- ✓ Metade dos professores refere que houve alterações na planificação conjunta.
- ✓ Dois professores referem que se basearam no PNEP e nos novos programas de português.

A segunda pergunta de C3.2 de D3 questionava os docentes no intuito de saber até que ponto a realização dos TILP levou a construção conjunta de atividades a realizar na sala de aula.

Quadro 15 – Categoria 3.2 de Dimensão 3 – segunda pergunta

Dimensão	Categoria	Questões	Respostas
Dimensão 3 Trabalho Colaborativo	Categoria 3.2 Planificação de atividades	A realização de Testes Intermédios de Língua Portuguesa levou a construção conjunta de atividades a realizar na sala de aula?	<p><b>E1.</b> Não.</p> <p><b>E2.</b> Não.</p> <p><b>E3.</b> Não necessariamente.</p> <p><b>E4.</b> Não, acho que cada docente tem de adaptar as suas atividades à realidade da turma que tem.</p> <p><b>E5.</b> Sim. Por exemplo, nas atividades do Avental: os alunos gostam muito e aderem com bastante frequência.</p> <p><b>E6.</b> Não.</p> <p><b>E7.</b> Não.</p> <p><b>E8.</b> As atividades propostas diferem da turma que o professor leciona e do meio onde se insere. Na minha escola sou a única professora com 3º ano daí não ter a oportunidade de partilhar essa experiência. Partilho algumas mas apenas no Conselho de Docentes e com as colegas que frequentemente me encontro.</p> <p><b>E9.</b> Não, acho que cada docente tem de adaptar as suas atividades à realidade da turma que tem.</p> <p><b>E10.</b> Não.</p> <p><b>E11.</b> Não.</p>

Relativamente à segunda questão de C3.2 (Quadro 15), a maioria dos docentes responde negativamente.

Assim, os docentes E1, E2, E3, E4, E6, E7, E9, E10 e E11 respondem que os TILP não levaram à construção conjunta de atividades a realizar na sala de aula.

O docente E4 e o docente E9 justificam a sua resposta. Ambos referem que cada docente deve adaptar as atividades à realidade na sua turma.

Para o docente E8, as propostas de atividades são diferentes, tendo em conta o meio em que se insere a turma. Para além disso, refere o docente E8 que, uma vez que é único docente no seu ano de escolaridade na escola onde exerce funções, a partilha de algumas atividades fica limitada e que, por esse motivo, acontece apenas no conselho de docentes e com colegas com quem se encontra.

O docente E5 afirma que houve construção de atividades conjunta nomeadamente nas atividades do Avental pois os alunos gostam muito e aderem com bastante frequência.

Resumo:

- ✓ A maioria dos docentes refere que não houve qualquer alteração na planificação de atividades.
- ✓ Apenas uma docente refere que houve alterações
- ✓ Três docentes referem que cada docente deve adaptar as atividades à sua turma e meio em que se insere.

### **5.1.3.3 Categoria 3.3 de Dimensão 3**

A categoria C3.3 de D3 está relacionada com a discussão dos resultados.

Nesta questão é perguntado aos docentes se a introdução dos TILP aumentou ou diminuiu a discussão entre colegas relativamente aos resultados de avaliação sumativa.

Quadro 16 – Categoria 3.3 de Dimensão 3

Dimensão	Categoria	Questões	Respostas
Dimensão 3 Trabalho Colaborativo	Categoria 3.3 Discussão de Resultados	Com a introdução dos Testes Intermediários da Língua Portuguesa aumentou ou diminuiu a discussão entre colegas relativamente aos resultados da avaliação sumativa?	<p>E1. Aumentou.  E2. Manteve-se igual.  E3. Não houve alterações substanciais.  E4. A discussão aumentou pois o processo de avaliação nunca é justo.  E5. Aumentou a reflexão não só dos professores como também dos alunos tentando melhorar os aspectos negativos.  Aumentou a discussão entre colegas porque nem todos concordam com as mesmas estratégias de avaliação.  E6. Aumentou porque discutimos o assunto em Conselho de Docentes.  E7. Aumentou.  E8. Aumentou claramente. A preocupação agora é maior e nenhum docente fica indiferente.  E9. Não houve alterações substanciais.  E10. Não houve discussão.  E11. Aumentou.</p>

Relativamente a esta questão (Quadro 16), as respostas dividem-se.

Assim, os docentes E2, E3 e E9 respondem que não houve quaisquer alterações. O docente E10 refere até que não houve qualquer discussão.

Todos os outros docentes, nomeadamente os docentes E1, E4, E5, E6, E7, E8 e E11 respondem que houve aumento da discussão com a introdução dos TILP. O docente E4 acrescenta que esse aumento tem a ver com o facto de o processo de avaliação nunca ser justo.

O docente E5 refere que esse aumento da discussão relativamente aos resultados da avaliação sumativa tem a ver com a reflexão não só dos professores como também dos alunos, tentando melhorar os aspectos negativos. Para além disso, refere que a discussão aumentou pois nem todos os docentes concordam com as mesmas estratégias de avaliação.

O docente E6 refere que o aumento tem a ver com o facto de se discutir este assunto em conselho de docentes.

O docente E8 argumenta que esse aumento tem a ver com o aumento de preocupação a que nenhum docente fica indiferente.

Resumo:

- ✓ A maioria dos docentes refere que, com a introdução dos TILP, houve mais discussão entre docentes.
- ✓ Docentes referem que houve mais discussão tendo em conta a injustiça do processo de avaliação e o facto de nem todos docentes estarem de acordo.
- ✓ Alguns docentes referem que a discussão acontece no âmbito do conselho de docentes.

#### **5.1.4 Dimensão 4**

A Dimensão 4 diz respeito aos recursos utilizados com a TILP.

A esta dimensão corresponde apenas uma categoria (C4.1) que se refere à adoção de manuais escolares.

##### **5.1.4.1 Categoria 4.1 de Dimensão 4**

A esta categoria corresponde, como referido, uma única questão. Essa questão perguntava aos docentes se a introdução dos TILP teve influência na escola e na adoção de manuais escolares.

Quadro 17 – Categoria 4.1 de Dimensão 4

Dimensão	Categoria	Questões	Respostas
Dimensão 4 Recursos	Categoria 4.1 Manuais	A realização dos Testes Intermédios de Língua Portuguesa teve influência na adoção de manuais de Língua Portuguesa?	<p><b>E1.</b> Não.</p> <p><b>E2.</b> Não.</p> <p><b>E3.</b> Não, pois não participei na escolha do manual que os alunos possuem neste momento.</p> <p><b>E4.</b> Acho que todas as últimas mudanças que aconteceram ao nível da Língua Portuguesa tiveram a sua quota-parte na influência das escolhas de manuais.</p> <p><b>E5.</b> Sim, levou-nos a ir de encontro com aqueles manuais que estavam mais de acordo com os novos programas.</p> <p><b>E6.</b> Para além do manual também se adotaram fichas de preparação para Testes Intermédios.</p> <p><b>E7.</b> Sim.</p> <p><b>E8.</b> Sim, muito. Julgo que a adoção do manual é importante pois ele é um instrumento de trabalho e a seleção dos textos assim como a diversidade dos exercícios propostos definem muito o desempenho dos alunos no final do ano de escolaridade.</p> <p><b>E9.</b> O nosso manual já possibilita isso.</p> <p><b>E10.</b> Sim.</p> <p><b>E11.</b> Sim.</p>

Relativamente à questão da adoção de manuais (Quadro 17), as respostas dos docentes são maioritariamente positivas.

No entanto, a esta questão os docentes E1, E2 e E3 respondem negativamente. O docente E3 justifica a sua resposta dizendo que não participou na escolha do manual que seus alunos possuem neste momento.

Todos os outros docentes disseram que a introdução dos TILP teve influência na adoção dos manuais.

O docente E4 argumenta que essa influência tem em conta as últimas mudanças ao nível da Língua Portuguesa.

O docente E5 refere que a escolha de manuais recaiu sobre aqueles que estavam mais de acordo com os novos programas.

O docente E6 refere ainda que, não só teve influência na adoção de manuais, como também levou à adoção de fichas de preparação para os TILP por parte dos docentes.

O docente E8 argumenta que a adoção do manual é importante, pois é um instrumento de trabalho e a seleção de textos e exercícios que apresenta define muito o desempenho dos alunos no final do ano de escolaridade.

O docente E9 refere que o manual adotado na sua escola já possibilita isso.

Resumo:

- ✓ Um docente afirma que não teve influência na escolha do manual dos seus alunos.
- ✓ A maioria dos docentes refere que os TILP tiveram influência na escolha de manuais.
- ✓ Um docente refere que, para além dos manuais, foram adotados livros de fichas de preparação dos alunos para os TILP.

### **5.1.5 Dimensão 5**

A Dimensão 5 é relativa à formação contínua.

Esta dimensão é composta apenas por uma categoria.

#### **5.1.5.1 Categoria 5.1 de Dimensão 5**

A categoria desta dimensão (C5.1) é relativa à formação contínua, nomeadamente às ações de formação.

Assim, questionaram-se os docentes no sentido de aferir se a introdução dos TILP teve alguma influência na sua formação contínua.

Quadro 18 – Categoria 5.1 de Dimensão 5

Dimensão	Categoria	Questões	Respostas
Dimensão 5 Formação Contínua	Categoria 5.1 Ações de Formação	Considera que a realização dos Testes Intermédios de Língua Portuguesa teve alguma influência relativamente à sua formação contínua?	<p><b>E1.</b> Não.</p> <p><b>E2.</b> Não.</p> <p><b>E3.</b> Sim, influenciou. Procurei fazer formação dentro dos novos programas de Língua Portuguesa.</p> <p><b>E4.</b> Não. Fiz a preparação e participei nos testes intermédios sem ter feito formação específica.</p> <p><b>E5.</b> Provavelmente sim. No meu caso não, mas em alguns casos acredito que sim.</p> <p><b>E6.</b> Não. Mas o PNEP está muito relacionado com o tipo de exercícios nos testes intermédios.</p> <p><b>E7.</b> Não.</p> <p><b>E8.</b> Sim. Julgo que a Formação é sempre uma “lufada” de ar fresco na prática pedagógica e pela partilha provoca uma mudança. Valorizo a formação. Presentemente é uma prioridade a Formação na Língua Portuguesa não só pelos testes Intermédios mas pelas alterações no novo acordo ortográfico.</p> <p><b>E9.</b> Sim, influenciou. Procurei fazer formação dentro dos novos programas de Língua Portuguesa.</p> <p><b>E10.</b> Sim.</p> <p><b>E11.</b> Sim.</p>

Relativamente a esta questão (Quadro 18), metade dos docentes dão uma resposta negativa.

Desta forma, os docentes E1, E2, E4, E5, E6 e E7 responderam negativamente. Aliás, o docente E4 afirma que participou nos testes sem ter feito formação específica. Por outro lado, o docente E6 refere que, apesar disso, o PNEP está muito relacionado com o tipo de exercícios que surgem nos TILP.

Os outros docentes dão uma resposta afirmativa.

No caso do docente E5, apesar de, no seu caso, não ter tido influência, entende que em algumas pessoas, ou seja, alguns docentes, a resposta é positiva.

Os docentes E3 e E9 referem que procuraram fazer formação no âmbito dos novos programas de Língua Portuguesa.

O docente E8 refere que valoriza a formação, achando que é sempre uma “lufada de ar fresco” na prática pedagógica. Entende o docente E8 que, presentemente, a sua prioridade é fazer formação na Língua Portuguesa, não só por causa dos testes intermédios, mas também pelas novas alterações provocadas pelo Novo Acordo Ortográfico.

Resumo:

- ✓ Metade dos docentes refere que TILP tiveram influência na escolha de ações de formação.
- ✓ Três docentes estabelecem relação entre os TILP, o PNEP e a formação contínua.

### **5.1.6 Dimensão 6**

Esta dimensão refere-se às considerações relativas aos TILP.

Tem associada uma categoria (C6.1) relativa à importância atribuída aos mesmos.

Esta categoria está dividida em duas questões.

#### **5.1.6.1 Categoria 6.1 de Dimensão 6**

Na primeira pergunta de C6.1 de D6 os docentes são questionados relativamente às considerações que tem em relação aos TILP, nomeadamente se consideram importante a posterior interpretação dos resultados dos testes intermédios.

Quadro 19 – Categoria 6.1 de Dimensão 6

Dimensão	Categoria	Questões	Respostas
<p style="text-align: center;"><b>Dimensão 6</b> <b>Considerações Testes Intermédios</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>Categoria 6.1</b> <b>Importância atribuída aos testes intermédios</b></p>	<p>Considera importante a posterior interpretação dos resultados dos Testes Intermédios de Língua Portuguesa?</p>	<p><b>E1.</b> Sim.  <b>E2.</b> Sim.  <b>E3.</b> Sabendo que os testes intermédios são instrumentos de avaliação que têm como principais finalidades permitir a cada professor aferir o desempenho dos seus alunos por referência a padrões de âmbito nacional, penso que a interpretação dos resultados é muito importante, no entanto devem servir de reflexão para melhorar o trabalho com os alunos.  <b>E4.</b> A interpretação dos resultados é relativa pois existem muitas e diferentes realidades  <b>E5.</b> Devem servir para reflexão dos docentes e também dos alunos.  <b>E6.</b> Dão alguma orientação pois através das cotações conseguimos chegar a uma conclusão sobre cada um dos itens.  <b>E7.</b> Sim.  <b>E8.</b> Sim. Penso que os resultados de qualquer teste merecem uma reflexão. Só dessa forma fará sentido submeter os alunos aos testes.  <b>E9.</b> Sabendo que os testes intermédios são instrumentos de avaliação que têm como principais finalidades permitir a cada professor aferir o desempenho dos seus alunos por referência a padrões de âmbito nacional, penso que a interpretação dos resultados é muito importante, no entanto devem servir de reflexão para melhorar o trabalho com os alunos.  <b>E10.</b> Sim.  <b>E11.</b> Sim.</p>

Relativamente à interpretação dos resultados dos TILP (Quadro 19), a maioria dos docentes refere que este é um processo que se reveste de importância.

Assim, a esta questão, os docentes E1, E2, E7, E8, E10 e E11 respondem afirmativamente.

O docente E8 considera importante esta interpretação e justifica afirmando que qualquer resultado de teste deve ser alvo de reflexão e que, só assim, fará sentido a submissão dos alunos aos TILP.

O docente E3, bem como o docente E9, respondem que os TILP são instrumentos de avaliação cujo objetivo é aferir o desempenho dos alunos com referência a padrões de âmbito nacional e, sendo assim, a interpretação dos resultados é importante e devem servir de reflexão para melhorar o trabalho do professor com os alunos.

O docente E5 refere também que é importante a reflexão. Para além disso, refere que a mesma se reveste de importância quer para os docentes, quer para os alunos também.

O docente E4 refere que a interpretação destes resultados é relativa uma vez que existem muitas e diferentes realidades.

O docente E6 responde que os resultados dos TILP dão alguma orientação, pois através das cotações é possível retirar conclusões sobre cada um dos itens.

Resumo:

- ✓ A maioria dos docentes refere que é importante interpretar os resultados dos TILP.
- ✓ Um docente retira importância aos resultados dos TILP tendo em conta a diversidade de realidades.
- ✓ Um docente entende que através das cotações dos TILP é possível tirar conclusões relativas aos itens em questão.

A segunda questão da categoria C6.1 da dimensão D6 foi relativa à importância que os docentes atribuem à realização dos TILP.

Quadro 20 – Categoria 6.1 de Dimensão 6 – segunda pergunta

Dimensão	Categoria	Questões	Respostas
<p align="center"><b>Dimensão 6</b> <b>Considerações Testes Intermediários</b></p>	<p align="center"><b>Categoria 6.1</b> <b>Importância atribuída aos testes intermediários</b></p>	<p>Que importância atribui à realização dos Testes Intermediários de Língua Portuguesa?</p>	<p><b>E1.</b> Pouca importância.</p> <p><b>E2.</b> Serão importantes se forem feitos ao nível do agrupamento.</p> <p><b>E3.</b> Não atribuo importância significativa pois são apenas um barómetro sobre o trabalho e estratégias desenvolvidas com os alunos na área de Língua Portuguesa.</p> <p><b>E4.</b> A importância é relativa e pode ser pouca pois com testes e sem testes ninguém ajuda a solucionar os problemas de aprendizagem dos alunos problemáticos.</p> <p><b>E5.</b> Eu não atribuo grande importância porque no fundo já aplico fichas de trabalho que envolvem muito os conteúdos que vem nos TILP.</p> <p><b>E6.</b> Não atribuo importância porque não contam para a avaliação e progressão do aluno. E por outro lado também servem para o ministérios avaliar o estado dos alunos em Português e Matemática e se o ensino está a ser eficaz.</p> <p><b>E7.</b> Pouca importância.</p> <p><b>E8.</b> Julgo que para além de serem mais um instrumento de avaliação orientam e provocam uma maior reflexão conjunta dos Docentes.</p> <p><b>E9.</b> Não atribuo importância significativa pois são apenas um barómetro sobre o trabalho e estratégias desenvolvidas com os alunos na área de Língua Portuguesa.</p> <p><b>E10.</b> Penso que é sempre importante, é bom para os alunos tomem mais consciência da sua avaliação em relação as suas aprendizagens (saber).</p> <p><b>E11.</b> Em termos futuros melhorar e aumentar a preocupação, por parte do professor, relativamente ao seu desempenho com os alunos.</p>

Os docentes E1 e E7 referem que atribuem pouca importância aos TILP (Quadro 20).

Sobres esta questão, E3 e E9 afirmam que não dão importância significativa a estes testes uma vez que são apenas o barómetro sobre o trabalho e estratégias desenvolvidas com os alunos na área da Língua Portuguesa.

O docente E2 refere que os TILP terão importância se foram feitos ao nível do agrupamento. E4 afirma que, com ou sem testes, ninguém ajuda a solucionar os

problemas de aprendizagem dos alunos problemáticos e, por esse facto, a importância dos testes é relativa.

O docente E5 não atribui grande importância, pois afirma já aplicar fichas de trabalho que envolvem muitos conteúdos que constam dos TILP.

O docente E6 refere que, para além de não terem efeitos na progressão e avaliação dos alunos, os testes intermédios servem para o Ministério avaliar o estado dos alunos em Português e Matemática e verificar se o ensino é eficaz sem ter em conta o meio em que se desenvolvem esse ensino. Por esse facto, E6 não atribui grande importância.

E8 afirma que, para além de serem um instrumento de avaliação, orientam e provocam mais reflexão conjunta de docentes.

E10 entende que os TILP são importantes para que os alunos tomem consciência da sua avaliação em relação às aprendizagens (saber).

O docente E11 refere que, de futuro, os TILP podem melhorar e aumentar a preocupação, por parte do professor, relativamente ao desempenho dos seus alunos.

Resumo:

- ✓ A maioria dos docentes afirma não atribuir importância significativa aos TILP.

## **5.2 Discussão dos Resultados**

### **5.2.1 Dimensão 1**

A dimensão 1 (D1) tem a ver com as práticas dos professores. Pretendíamos saber até que ponto a introdução dos TILP (TILP) no 2ºano de escolaridade tinham provocado alterações no que diz respeito às estratégias e atividades de ensino por parte dos professores.

De realçar que, em conselho de docentes, especificamente no conselho de docentes onde foram aplicadas as entrevistas, era comum surgirem afirmações ligadas à necessidade de se adaptarem as estratégias de trabalho ao tipo de exercícios que iriam surgir nos TILP. Tendo em conta que o agrupamento de escolas em questão aderiu ao projeto no seu primeiro ano de aplicação, relacionava-se o tipo de exercícios com o PNEP que, segundo o próprio conselho de docentes, era um farol, a par das Provas de Aferição (PA), para o tipo de exercícios que seriam propostos nos testes.

Uma das preocupações maiores dos professores tinha a ver com a produção textual. Tal como no PNEP, nos TILP realizados pela primeira vez no agrupamento em causa, apresentaram exercícios muito elaborados ao nível da produção escrita, exercícios semelhantes aos sugeridos nas formações e brochuras de “Ensino da Escrita – A Dimensão Textual” do PNEP. A preocupação dos professores era, então, trabalhar bastante parte de produção textual, mostrando a planificação do texto, dando tópicos como nos TILP. Delineavam-se, em conjunto, exemplos de atividades e exercícios do mesmo género dos TILP.

A primeira categoria de D1, (C1.1) tinha a ver com as estratégias de ensino. Quando questionados relativamente ao facto de terem alterado algo relativamente às estratégias de ensino, a maioria dos professores respondeu afirmativamente. Ainda que alguns docentes respondam apenas que sim, sem desenvolver a suas respostas, foi dito, por parte dos que acrescentaram algo à sua resposta afirmativa, que a parte escrita foi algo em que se alteraram as suas estratégias.

No entanto, houve docentes que referiram, para além da questão escrita, a necessidade de se escolherem textos mais rigorosos e de se ter algum cuidado na interpretação dos mesmos. Esta é, pelo menos, a interpretação possível quando é

referido em duas respostas de E3 e E9, iguais por sinal, que houve maior frequência na escolha de textos e na sua interpretação. Esta questão está igualmente relacionada quando é referido em conselho de docentes que, ao trabalhar o Plano Nacional de Leitura (PNL), se deve ter cuidado na escolha dos livros e que poderá ser escolhido um livro que traz um ficheiro áudio, uma vez que também nos TILP surgiria um exercício neste suporte.

E8 referiu ainda que os TILP lhe despertaram para a importância de refletir sobre as metas que devem ser atingidas no final do 2ºano de escolaridade. Podemos interpretar daqui que houve uma alteração nas suas estratégias com o objetivo de atingir as metas propostas para o ano de escolaridade. Percebe-se, assim, que as suas práticas foram alteradas em função dessas mesmas metas, sendo que, se não fossem os TILP, não pensaria de forma tão refletida. Podemos concluir que, se não fossem os TILP, a preocupação com o atingir dos objetivos não estaria tão premente.

E6 afirma que houve uma alteração nas estratégias de ensino, tendo em conta a introdução dos TILP e que essas mesmas alterações surgiram tendo em conta a realização dos próprios TILP.

Podemos concluir que as estratégias dos professores se alteraram em função da realização dos TILP.

De realçar que E2, E10 e E11 afirmam não terem alterado qualquer estratégia tendo em conta a introdução dos TILP. Supõe-se, então, que ou realizaram os TILP por imposição do agrupamento de escolas ou que dão aos TILP a utilização que, *a priori*, lhe é atribuída.

Ainda em D1, na segunda categoria (C1.2) relacionada com as actividades, foi questionado aos professores entrevistados, se a introdução dos TILP tinha provocado alguma alteração ao nível das mesmas realizadas na sala de aula.

E1 respondera afirmativamente à questão anterior e reafirma nesta resposta o que outros docentes responderam à questão anterior. Assim, E1 volta a frisar a importância das atividades ligadas à orientação da produção escrita e reitera a importância da exploração de diferentes tipos de texto.

E2 mantém-se coerente com a resposta anterior e refere que não houve qualquer alteração no que diz respeito às atividades propostas.

E3, que afirmava anteriormente que alterou as suas estratégias de ensino enumerando algumas áreas como a produção escrita e a escolha e interpretação de textos, refere que, relativamente às atividades propostas, não houve grandes alterações a não ser a nível de diversificação de exercícios ligados à interpretação. Pode concluir-se que poderá E3 ter alguma dificuldade em diferenciar estratégias de atividades. Encontramos, aqui, alguma contradição.

E4 reafirma a importância de atividades que exercitem a planificação e avaliação do processo final de produção escrita, sendo que as suas estratégias e atividades foram efetivamente condicionadas pelo facto de os seus alunos serem submetidos aos TILP. Também E5 refere que as atividades que propõe aos seus alunos estão ligadas a esquemas e imagens como objetivo de trabalhar a produção escrita. Do mesmo modo, E7 afirma a importância de trabalhar mais a expressão escrita e diferentes tipos de texto.

E8 faz depender a sua atividade do tipo de exercícios que são apresentados nos TILP. Assim, afirma que, uma vez que os TILP exigem uma produção textual complexa para a idade, na sua maneira de ver, tem vindo a desenvolver atividades com mais frequência de forma a levar os alunos a serem capazes de realizar este tipo de exercícios. Percebemos aqui que, no entender de E8, é ainda cedo para que os alunos sejam sujeitos a este tipo de exercícios, embora, uma vez que são uma realidade, E8 treina os alunos. E aqui estamos perante aquilo a que orienta as suas atividades para o resultado das provas, como definiu Rosales (1990). Podemos comparar o professor a um treinador. Mais uma vez, as atividades desenvolvidas com os alunos, mais do que produzir aprendizagens significativas, procuram munir os alunos de estratégias capazes de fazer face ao tipo de exercícios presentes nos TILP. E8 refere ainda que, para além da produção escrita de textos, trabalha a parte oral uma vez que, também nos TILP, surgem exercícios em ficheiro áudio, como fora referido em reunião de conselho de docentes e que, por isso, os alunos têm que contactar com este tipo de atividades. Surge, de novo, a ideia do professor como treinador.

E6 mantém-se coerente e reafirma que os exercícios que propõe são semelhantes aos que surgem nos TILP e que são sugeridos no PNEP.

E9, que referira que alterou as suas estratégias de ensino por conta da introdução dos TILP, refere que, relativamente às atividades, não foram introduzidas alterações relevantes. No entanto, apresenta algumas atividades que passou a privilegiar tendo em

conta a realização dos TILP como, por exemplo: exercícios ligados a interpretação de textos com a introdução de inferências e emissão de suas opiniões. E9 referira anteriormente que tinha adotado novas estratégias relacionadas com a produção de textos, nomeadamente no que diz respeito sua planificação.

E10 e E11, que afirmaram que os TILP não tinham provocado qualquer alteração às suas estratégias de ensino, referem que, relativamente às atividades, houve alterações. E10 refere que introduziu atividades de escrita criativa e E11 refere que privilegiou atividades ligadas igualmente escrita, uma vez que é uma área em que se sentem pouco à vontade.

Neste momento, podemos concluir que a maioria dos professores encara os TILP como um fim, ou seja, pode interpretar-se que as estratégias e as atividades às quais recorrem estão intimamente ligadas ao facto de os seus alunos serem alvo de provas de avaliação externa. Assim, até que ponto as estratégias utilizadas pelos professores, bem como as atividades que propõem aos seus alunos, são veículo de produção de atividades significativas, adequadas a cada um dos seus alunos, aos seus contextos? Até que ponto os professores alteram as suas estratégias e atividades em função dos seus alunos? Até que ponto os professores encaram os TILP de acordo com aquela que é a sua deliberada e declarada função de aferir? Até que ponto os professores se sentem coagidos e condicionados pelos TILP mais do que propriamente para garantir as aprendizagens dos alunos?

A terceira categoria da D1, (C1.3) tinha a ver com o tipo de fichas de Língua Portuguesa privilegiadas, tendo em conta a introdução dos TILP.

E2 refere que não alterou o tipo de fichas apresentadas aos alunos, mantendo-se efetivamente fiel ao facto de não ter introduzido qualquer alteração nas suas práticas enquanto docente tendo em conta meramente TILP.

E4 afirma que continua a valorizar o mesmo tipo de fichas que aplicava anteriormente.

E1 e E7 referem que privilegiam fichas sumativas. Não conseguimos perceber a intenção destes docentes.

E5 e E6 e E10 alteraram o tipo de fichas que privilegiavam, ou seja, passaram a aplicar fichas com a mesma matriz dos TILP, bem como fichas de acordo com as propostas do PNEP, respectivamente. De facto, E6 já referira que os TILP estão de

acordo, na sua opinião, com as sugestões do PNEP. Aqui se reitera o que dissemos anteriormente: os professores, em conselho de docentes, afirmaram a importância de elaborar fichas de acordo com a matriz dos TILP.

Por outro lado, foi adotado, pelo conselho de docentes, uma matriz para construção de fichas de trabalho para serem elaboradas como trabalhos de casa. Essas fichas tinham como objetivo levar os alunos a treinar para os TILP.

E8 volta a referir a importância de trabalhar a parte escrita e, por esse motivo, reitera que apresenta aos seus alunos fichas de trabalho onde tem algum cuidado com os temas das composições, bem como com o limite de tempo e número de linhas das mesmas. Ou seja, E8, como referido anteriormente, privilegia também exercícios e fichas de trabalho que estejam de acordo com os TILP e, para além disso, apresenta aos alunos imposições semelhantes às que surgem nos TILP.

E3 e E9, mais uma vez, estão de acordo. Afirmam que privilegiam fichas de trabalho em que se desenvolve a parte da oralidade e da emissão de opiniões.

De referir que E3 começa por realçar em C1.3 que a produção escrita, os textos e sua interpretação são áreas de grande preocupação, afirma, na C1.2, que não houve grandes alterações no que diz respeito às atividades propostas e, na C1.3, refere que privilegia fichas com opiniões diversificadas e que promovam a emissão de opiniões. E9, por seu turno, começa igualmente por referir que as suas estratégias se alteraram ao nível da planificação e concretização das composições, referindo, na C1.2, que não introduziu grandes alterações ao nível das atividades propostas a não ser no que diz respeito à interpretação e, na C1.3, refere que as suas fichas de trabalho visam principalmente a oralidade.

E10, que referiu que não alterou as suas estratégias de ensino, apenas alterou as atividades propostas à turma, nomeadamente ao nível da escrita criativa, afirma que as fichas que propõe aos seus alunos são semelhantes às dos TILP.

E11, que refere igualmente, na C1.1, que não alterou as suas estratégias de ensino, admite, na C1.2, que alterou o tipo de atividades propostas, nomeadamente ao nível da expressão escrita, sendo que, relativamente ao tipo de fichas e exercícios propostos nas mesmas, privilegia fichas em que os alunos têm que ter mais atenção à oralidade.

Podemos concluir que a maioria dos docentes está efetivamente presa à realização dos TILP, na medida em que daí fazem depender as suas práticas, quer ao nível das estratégias, atividades e fichas de trabalho. Os docentes não encaram os TILP como um meio complementar de ajuda e orientação das suas práticas, mas vêem-nos como um fim, como algo que os alunos devem ser capazes de responder, independentemente de serem produzidas aprendizagens ou não. Esta afirmação pode ser reiterada pelo facto de, quer em conversas informais, quer em conversas formais em reunião de conselho de docentes, ser frequentemente ouvido por parte dos professores frases que denunciam esta dependência, tais como “temos que dar a matéria toda até aos TILP”. Para além disso, tendo em conta a oferta de outros projetos da escola e de outras entidades externas à escola, os docentes sentiam que não tinham tempo para “dar a matéria”. Muitas atividades eram marcadas para depois dos TILP, altura em que os docentes se sentiam mais aliviados e libertos da pressão dos mesmos.

### 5.2.2 Dimensão 2

A dimensão 2 (D2) diz respeito às práticas de avaliação. Esta dimensão divide-se em seis categorias.

A categoria 2.1 (C2.1) referente a D2 pretendíamos perceber até que ponto os docentes inseriram alguma alteração na modalidade de avaliação, tendo em conta a introdução dos TILP. A maioria dos docentes responde que não houve qualquer alteração. No entanto, do mesmo conselho de docentes, há docentes que respondem afirmativamente. E6 diz que tudo se mantém e que a avaliação continua com o seu carácter diagnóstico, formativo e sumativo. No entanto, o desenvolvimento das suas respostas não se refere exactamente a modalidades de avaliação. E3 e E9 referem que houve alterações na forma como foram construídos os testes incidindo na diversificação do tipo de questões. No caso de E8, a produção textual passou a ter um papel primordial, tendo em conta que a este ponto é atribuída mais pontuação nas provas. Percebe-se que os docentes relacionam as modalidades de avaliação com instrumentos de avaliação e que a estes atribuem uma importância primordial no panorama das práticas de avaliação. Dito de outro modo: quando inquiridos sobre as modalidades de avaliação (diagnóstica, formativa e sumativa), alguns docentes referem-se aos instrumentos que utilizam para recolher informação a ser tratada em termos de avaliação e até a critérios de avaliação.

Apenas E10 refere que há uma maior frequência de avaliação formativa e diagnóstica. Podemos inferir que, tendo em conta os TILP, este docente passou a dar mais atenção ao carácter formativo e diagnóstico da avaliação em detrimento da avaliação sumativa. Os TILP pretendem ser um instrumento de avaliação formativa, ainda que, numa perspectiva normativa, acabe por comparar os alunos com referência a zonas geograficamente definidas. Relativamente a esta categoria, podemos concluir que, por um lado, há professores que confundem modalidades de avaliação com instrumentos de avaliação, e, por outro lado, que a maioria dos docentes não introduziu qualquer alteração a este nível. Tendo em conta a importância da avaliação formativa, é possível que a maioria dos docentes já tivesse como princípio privilegiar a modalidade formativa e, nesse caso, entendemos que os TILP não foram relevantes neste campo. De qualquer forma, de realçar a constante preocupação dos docentes com os resultados da

avaliação sumativa e, principalmente, com os resultados dos TILP. Era frequente ouvir, informal e formalmente, quer em reuniões espontâneas como em reuniões de conselhos de docentes, que era preciso trabalhar melhor este ou aquele aspeto por causa da avaliação externa dos TILP.

De acordo com a categoria 2 (C2.2) de D2, questionavam-se os docentes relativamente às alterações introduzidas pelos TILP no que diz respeito aos instrumentos de avaliação.

Relativamente a esta questão, a maioria dos docentes refere que não houve qualquer alteração. De qualquer forma, devemos referir que os instrumentos de avaliação elaborados em conselho de docentes, nomeadamente os testes de avaliação mensal e trimestral, foram construídos, tendo em conta o tipo de exercícios sugeridos no PNEP, nas provas de aferição (PA) e nos TILP. Por conseguinte, podemos afirmar que a maioria das respostas dos docentes não corresponde à realidade.

Por outro lado, E3 e E9, que na questão anterior referem que houve alterações na conceção da estrutura dos testes, referem, nesta questão, que tinha efetivamente a ver com os instrumentos de avaliação, que não há qualquer alteração. Denota-se alguma incoerência e, mais uma vez, alguma confusão conceptual.

E4 reitera a importância atribuída ao texto escrito, bem como E8 que, apesar de referir que não houve alterações nos instrumentos de avaliação, volta a referir a valorização do texto escrito.

A categoria 2.3 (C2.3) tem a ver com os registos de avaliação. A questão referente a C2.3 perguntava aos docentes que tipo de registos passaram a privilegiar com a introdução dos TILP. E2, E4, E6 e E11 referem que não houve qualquer alteração no tipo de registos utilizados.

No entanto, neste campo, as respostas dos docentes demonstram que houve alterações significativas. E1 e E7 respondem que usam grelhas de registos.

Os TILP privilegiam, à partida, um tipo de avaliação criterial que faz a avaliação dos alunos numa com base em critérios bem definidos a que podemos chamar de referencial, como refere Pais e Monteiro (1996), ou seja, tendo em conta um referente. A avaliação dos TILP é feita, como referimos anteriormente, numa grelha de registo em que cada aluno é avaliado individualmente. Em C2.3, o docente E3 refere que passou a privilegiar registos individuais e descritivos. Para além disso, E3 refere que o seu

objectivo é precisamente aquele que é referido no documento oficial de informação sobre os testes intermédios, ou seja, é uma avaliação formativa. Assim, E3 e E9, usam as grelhas de registo para perceber quais as dificuldades dos alunos, onde têm que se superar, bem como as competências que adquiriu e que não adquiriu. No fundo, E3 e E9 passaram a fazer dos registos de avaliação um aliado na avaliação, não só dos alunos, mas também do próprio processo de ensino-aprendizagem, como refere Figari (1996).

E5 aponta diversas alterações no que diz respeito aos registos. Ainda que pudesse avaliar os parâmetros que refere, E5 poderá ter passado a registá-los. Assim, a ortografia, caligrafia, sintaxe e criatividade passaram a ser privilegiados. No entanto, não se percebe se E5 passou a avaliar estes parâmetros ou se passou apenas a registar essa mesma avaliação. De facto, quer o PNEP, quer os próprios TILP incidem nestes parâmetros.

E8 volta a referir a importância da produção textual. Deve referir-se que, de facto, em conselho de docentes, a produção textual bem como a sua planificação, sempre foi uma preocupação de todos. Para além de se insistir bastante no facto de o PNEP favorecer bastante esta parte, o mesmo se dizia relativamente aos TILP e PA. E8, então, passou a avaliar vários aspectos e a introduzi-los nos seus registos. Por outro lado, também os testes realizados mensalmente passaram a ser registados em grelhas de registos. De referir que, também em conselho de docentes, passou a elaborar-se grelhas de registo semelhantes às grelhas dos TILP. No entanto, uma das críticas feitas à correção dos TILP era precisamente a complexidade das grelhas de correção dos exercícios. Essa foi, aliás, uma das razões para que o agrupamento de escolas em questão abandonasse o projeto.

Podemos concluir que, em C2.3, os docentes que referem a introdução de alterações no que diz respeito aos registos de avaliação, fazem-no mais tendo em conta o tipo de parâmetros que passaram a incluir nos seus registos do que propriamente relativamente ao tipo de registos utilizados. Por outro lado, os docentes nestas circunstâncias referem-se aos registos relacionados com testes de avaliação. Estaremos perante docentes que atribuem aos testes mensais e trimestrais uma importância superior a qualquer outro tipo de registo. Estamos em condições de afirmar uma vez que em conselho de docentes era frequente, como referimos atrás, ouvir afirmações que

relembavam constantemente o grupo da importância dos testes e dos TILP, bem como das PA e, mais recentemente, dos exames de final de ciclo.

A categoria 2.4 (C2.4) tem precisamente a ver com testes de avaliação, nomeadamente relativamente à alteração na construção dos testes de avaliação formativa e sumativa.

Relativamente a esta questão, do mesmo conselho de docentes, os professores contradizem-se. Uns referem que não houve alterações e outros referem que houve alterações. Devemos referir que os testes de avaliação formativa e sumativa eram elaborados em conselho de docentes, ou seja, conjuntamente por todos os docentes, e que sempre tiveram em vista a mesma matriz do TILP bem como exercícios semelhantes aos sugeridos no PNEP. A esta questão era dada uma extrema importância. Aliás, esta estrutura era coerente com o tipo de exercícios que eram realizados na sala da aula com vista a treinar os próprios alunos para os TILP. Muitas vezes os professores argumentaram que era necessário começar a trabalhar com estruturas semelhantes às dos TILP, PA e PNEP. Uma das questões mais afloradas no seio dos docentes estava principalmente ligada à questão da produção textual e ao tipo de exercícios propostos a nível de interpretação, recorrendo a inferências e a questões que aludissem à opinião dos alunos.

Assim, E1 e E7 referem que as alterações introduzidas nos testes formativos e sumativos foram principalmente ao nível da produção textual, introduzindo exercícios de planificação, rascunho, texto e reflexão. No entanto, referem que, após a sua aplicação, perceberam que não era adequado aos alunos. De referir que esta foi, de resto, uma discussão feita em conselho de docentes e que, apesar de terem consciência de que eram exercícios muito presentes em TILP e outros testes provenientes de avaliação externa, este tipo de exercícios deixou de fazer parte dos testes formativos e sumativos. No entanto, foi acordado que se deveria treinar este tipo de atividade para a eventualidade de surgir numa prova de carácter externo. No fundo, os professores pretendem que não façam parte dos próprios testes da turma, mas que devem ser treinados pois poderão ser apresentados aos alunos futuramente.

Também E3 refere que as alterações efetuadas se restringiram ao nível da produção textual nomeadamente ao nível da planificação. No entanto, refere igualmente o tipo de textos selecionados bem como a sua interpretação. O mesmo responde E8.

Esta foi também uma preocupação do conselho de docentes que sempre teve em mente que, em provas de origem externa, variavam muito o tipo de textos bem como o tipo de exercícios de interpretação. Essa é exactamente a resposta de E6 que assume que os testes de avaliação tiveram em conta os exercícios que se apresentarão aos alunos mais tarde. Podemos depreender que os professores não estavam habituados a variar nem o tipo de textos, nem o tipo de questões. Neste aspecto, podemos concluir que os TILP trouxeram alterações nas práticas dos professores, nomeadamente relativamente ao tipo de exercícios propostos.

E4 refere que houve alterações na construção dos testes no que diz respeito à sequência dos mesmos.

Em suma, houve efetivamente alterações na construção dos testes de avaliação. Essas alterações tiveram sempre em conta a futura realização de PA, TILP e exames nacionais, propostos recentemente. Essa alteração na estrutura dos testes condicionou de imediato o tipo de exercícios, atividades e estratégias em sala de aula. E esta situação aconteceu com todos os docentes que se sentiram, de certa forma, coagidos a treinar bem os seus alunos para que fossem capazes de realizar TILP com sucesso. Aliás, os docentes comentavam que era necessário começar o mais cedo possível a familiarizar-se os alunos com a estrutura semelhante às dos TILP no sentido de serem capazes de os resolver sem constrangimentos.

Em C2.4, podemos concluir que, para além da incongruência das respostas dos docentes (uma vez que, como referimos, do mesmo conselho de docentes onde se elaboram os testes conjuntamente a aplicar aos alunos do agrupamento do mesmo ano de escolaridade, há respostas absolutamente contraditórias), os professores se mobilizam e organizam de forma a dar resposta aos desafios dos TILP. Neste sentido, os testes de avaliação que se realizam todos os meses e todos os finais de período são construídos tendo em conta os TILP bem como exercícios sugeridos no PNEP, questões que os professores relacionam. Então, os professores estão condicionados por este tipo de avaliação e querem que os seus alunos tenham um bom desempenho nos TILP, não vendo neles, como atrás referimos, um aliado na deteção de lacunas e avaliação do próprio processo de ensino, como é suposto, mas, sim, uma espécie de exame ao qual os seus alunos têm que se submeter. Até porque os seus resultados são, como referimos, divulgados e normativamente comparados. No fundo, os TILP são elaborados num

contexto semelhante a um exame e submetem os alunos ao respetivo stresse (Landsheere, 1976).

A categoria 2.5 (C2.5) era composta por duas questões. C2.5 tinha a ver com a reflexão relacionada com a avaliação. A primeira pergunta questionava os docentes se a introdução dos TILP aumentara ou diminuía a reflexão individual dos próprios docentes relativamente aos resultados dos seus alunos nos testes de avaliação formativa e sumativa. Relativamente a esta questão, verificamos que a introdução dos TILP não provocou qualquer alteração em metade dos docentes. Com efeito, toda a organização em torno dos próprios TILP, a alteração de estratégias, atividades e exercícios, as alterações nos parâmetros a avaliar, a alteração na construção e elaboração dos testes de avaliação formativa e sumativa, não levaram metade dos docentes que participaram neste estudo a aumentar a sua reflexão individual. Há quatro docentes que afirmam que aumentaram a sua reflexão individual, o que faz sentido tendo em conta as alterações que foram introduzidas tendo em conta os TILP. Se tantas alterações foram introduzidas, faz sentido que os resultados dessas mesmas alterações evidenciadas nos testes, uma vez que tanta importância os próprios docentes lhes atribuem muitas vezes em detrimento de outro tipo de instrumentos de avaliação, sejam alvo de uma maior reflexão e mais aprofundada por parte do próprio docente. É importante aferir até que ponto fazem sentido e se traduzem em aprendizagens significativas para os alunos. Refere um dos docentes que a reflexão aumentou, mas ao nível do próprio conselho de docentes, o que é efetivamente real. A discussão dos resultados dos testes, bem como o desempenho dos alunos neste ou naquele exercício, passou a ser mais comum neste órgão. Frequentemente, fazia-se a ponte para o desempenho dos alunos nos TILP.

Relativamente a C2.5, a segunda questão tinha a ver com reflexão com os alunos relativamente aos seus resultados. Há três docentes que referem que não houve qualquer impacto neste sentido, ou seja, a reflexão com os seus alunos manteve-se igual à reflexão anteriormente realizada.

No entanto, todos os outros docentes referem que aumentou a reflexão, o que faz, de facto, algum sentido. Se os tipos de atividades, exercícios, estratégias e até forma de avaliar se alteraram, é natural que a própria reflexão com os alunos aumente. Aliás, faz sentido que, como referimos anteriormente, que o aluno seja envolvido na sua própria avaliação e que tenha consciência das suas próprias dificuldades e dos seus

próprios progressos. Com efeito, o aluno deve ser envolvido no seu próprio processo de aprendizagem. Esse é um dos princípios da própria avaliação formativa.

Por outro lado, E4 refere que foi necessário refletir com os encarregados de educação, alegando alterações nos programas. Parece-nos que E4 dá mais importância às informações prestadas aos pais e encarregados de educação do que aos próprios alunos. No fundo, há uma preocupação maior com o encarregado de educação em detrimento do primeiro interessado neste processo: o próprio aluno. Assim, não estaremos perante uma avaliação verdadeiramente formativa. Deparamo-nos com uma espécie de avaliação certificativa que pretende oferecer resultados mais do que aprendizagens verdadeiramente significativas. Efetivamente, em conselho de docentes, foi discutida a questão. Até que ponto os pais e encarregados de educação deviam ser informados de alterações. Para além disso, E4 referiu anteriormente que não aumentou a sua reflexão individual. E4 coloca a ênfase nos encarregados de educação em detrimento da sua própria reflexão como docente e da reflexão com cada um dos seus alunos. Deste ponto de vista, o processo de ensino-aprendizagem é passado para segundo plano.

E5 refere que aumentou a reflexão com os seus alunos, ainda que encontre obstáculos a essa mesma reflexão. E5 entende que os TILP não ajudam a nível de ortografia, embora promovam junto dos alunos a criatividade. Neste sentido, o aumento da reflexão com os alunos incidiu mais sobre a criatividade, descurando aquilo que E5 considera importante: a ortografia.

E6 refere que a introdução dos TILP aumentou a reflexão com os alunos, tendo em conta novas formas de avaliar. Há a preocupação de E6 de integrar os seus alunos no processo de avaliação, conhecendo as estruturas que usará para avaliar o seu desempenho. Como referimos, os alunos devem, efetivamente, ser envolvidos no seu processo de ensino-aprendizagem e, nesse mesmo processo, inclui-se a avaliação. No entanto, E6 referiu anteriormente que não houve qualquer alteração nas modalidades de avaliação, nem no que diz respeito aos instrumentos e registos de avaliação utilizados. Assim, verificamos alguma incongruência quando E6 fala de novas formas de avaliar. Parece-nos que está a referir-se exclusivamente aos TILP.

E8 refere que houve uma alteração significativa no que diz respeito ao nível de exigência, não só dos programas, mas também dos testes de avaliação, principalmente

dos TILP. E8 entende que é necessário valorizar o trabalho individual. Esta questão é um pouco controversa. Por um lado, E8 entende que há uma exigência cada vez maior e que os alunos não estão preparados para a mesma. No entanto, resignado, submete-se a essas mesmas exigências com algum sentimento de culpa, valorizando os alunos de uma forma que não os desmotive. No fundo, a reflexão com cada um deles parece ser mais uma espécie de salvação do que propriamente um processo de elevada importância que coloca cada aluno a par da sua própria evolução.

A sexta categoria (C2.6) refere-se à avaliação sumativa dos alunos. Era questionado aos docentes se os resultados dos TILP eram tidos em conta para a avaliação sumativa dos alunos. No fundo, pretendia-se saber se os professores têm em consideração o desempenho dos alunos nestes mesmos testes. De referir que os alunos eram, ao longo do ano, treinados para serem capazes de responder com algum sucesso aos TILP. Aliás, para além dos TILP serem, como referimos, um farol para a construção de exercícios e fichas de trabalho, também os testes de avaliação foram construídos com base na estrutura dos TILP. Tanto que os TILP foram inclusivamente adotados com fichas de avaliação trimestrais referentes ao 3º período. E6 refere exatamente isto. A sua resposta deixa antever que E6 tem em conta o desempenho dos seus alunos nos TILP. Outros cinco docentes referiram que os resultados dos TILP são importantes para a avaliação sumativa dos seus alunos. E8 refere que os resultados dos TILP coincidiram com a realidade. O facto é que os alunos com mais dificuldades terão, obviamente, mais dificuldades também na aquisição de estratégias próprias para a resolução este tipo de testes, pelo que é natural que exista esta coincidência.

De referir que E3 e E9 não têm em consideração os resultados dos testes para a avaliação sumativa. No entanto, afirmam ter introduzido alterações nas suas práticas letivas e de avaliação, tendo em conta os TILP. Deste modo, há todo um envolvimento prévio no que diz respeito a estratégias, atividades, exercícios e fichas adotados, à construção dos testes de avaliação formativa e sumativa, sem que seja dada depois qualquer importância em termos de avaliação sumativa aos TILP. Parece-nos um contra-senso ainda mais quando referem que os TILP servem para avaliar estratégias implementadas na sala de aula que, de acordo com os nossos dados, foram alteradas em função da aplicação dos TILP. Portanto, as práticas pedagógicas de avaliação foram

realizadas tendo em vista os TILP que, em consonância, estão a ser alvo de avaliação por esses próprios TILP. Assim, onde encontramos a avaliação dos alunos?

Também E4 afirma não ter em conta os resultados dos TILP para a avaliação sumativa dos seus alunos, embora também tenha respondido ter introduzido algumas alterações nas suas práticas, nomeadamente de avaliação. Por outro lado, E4 não faz reflexão com os seus alunos relativamente ao seu desempenho, mas afirma que os resultados dos TILP são importantes para a discussão de aspetos pontuais que, uma vez que também não refere fazer reflexão individual, tendo em conta a resposta à questão anterior, é feita apenas alegadamente com os encarregados de educação.

Uma questão relevante tem a ver com o facto de alguns professores usarem os TILP como um carácter algo coercivo para os alunos. Aliás, toda a mobilização dos docentes com a introdução dos TILP demonstrou que lhes foi atribuída uma importância mais do que meramente formativa. Houve professores que tiveram, inclusivamente, reuniões com os pais para que eles percebam a importância dos TILP. Os próprios alunos foram coagidos com este elemento, como referimos. Como refere Rosales (1990), isto acontece e mascara os resultados. No fundo, reiteramos a ideia de Landsheere (1976) que defende que esta dinâmica de avaliação externa prejudica os alunos, a sua avaliação e, sobretudo, a sua aprendizagem. Para além disso, os professores mostraram-se muito preocupados com o eventual desfasamento da avaliação interna em relação à avaliação externa. Têm receio que os seus alunos não tenham bons resultados na avaliação externa e que isso possa afetar a sua imagem perante pais, colegas e comunidade e a sua auto-estima como profissionais.

### 5.2.3 Dimensão 3

A Dimensão 3 (D3) diz respeito ao trabalho colaborativo. Esta dimensão é composta por duas categorias. A Categoria 1 (C3.1) tem a ver com a partilha de materiais entre docentes. A questão colocada tinha a ver com o facto de os TILP terem aumentado ou diminuído a partilha de materiais entre os professores.

De realçar que entre docentes do mesmo conselho, era comum haver partilha de materiais e de ideias. Foi sempre uma prática antes do aparecimento dos TILP. Normalmente, este processo realizava-se por correio eletrónico, através do qual se partilhavam matrizes, auxiliares de estudo e, principalmente, fichas de trabalho com exercícios variados e alternativos. Com a introdução dos TILP, o fluxo desta partilha não aumentou. O que aumentou, de facto, foi o tipo de material partilhado. Partilhavam-se fichas com matrizes semelhantes às dos TILP e materiais do PNEP. Em conselho de docentes, era usual os professores levarem manuais actualizados com exercícios semelhantes aos dos TILP e PA. Também neste aspecto, a partilha se alterou um pouco, sem que tivesse havido um aumento significativo.

O que, de facto, aumentou foi a partilha de ideias para trabalhar determinados conteúdos. Em conselho de docentes, passou a debater-se muito mais ideias e estratégias de trabalho cujo intuito seria preparar melhor os alunos para serem capazes de responder aos TILP ou PA. De qualquer forma, esta discussão, em que todos participavam algo ativamente, passou a ser mais acesa e todos os professores manifestaram preocupação e vontade de conhecer estratégias e atividades adequadas. No entanto, nem todos os professores assumem na D1, em C1.1 e C1.2, que alteraram estratégias e atividades em função dos TILP.

Em relação a esta questão, a maioria dos docentes referiu que, de facto, não houve qualquer alteração. No entanto, E4 afirma que houve aumento na partilha de ideias. Em conselho de docentes, houve efetivamente mais discussão e partilha de ideias no que diz respeito às práticas, como referimos. E4 refere ainda que houve partilha nas grelhas de avaliação. Estas grelhas tinham a ver com novas formas de classificar os testes de avaliação formativa e sumativa. De realçar que a correção dos TILP introduziu uma nova forma de corrigir testes, segundo uma perspetiva muito criterial, como referimos. Ainda que as grelhas que passaram a ser utilizadas na correção dos testes de

avaliação formativa e sumativa não sejam semelhantes às dos TILP, passaram a ser, não obstante, mais pormenorizadas. No entanto, tendo em conta que classificavam as questões de uma forma quantitativa, estão longe de se assemelhar às grelhas de correção dos TILP.

E6 reitera que a partilha não aumentou nem diminuiu, apenas se alterou em função do tipo de atividades propostas no PNEP e no TILP.

No entanto, dois docentes afirmam que houve um aumento na partilha de materiais, ainda que essa não seja atribuída à introdução dos TILP. No fundo, referem este aumento como algo necessário e que acompanha a evolução do próprio sistema de ensino. Salientam ainda que a incompatibilidade de horários dificulta esta partilha entre pares da mesma escola. Há dois docentes que mencionam que houve aumento na partilha de materiais.

De um modo geral, podemos concluir que os TILP provocaram algum impacto nas práticas de trabalho colaborativo no referido conselho.

De realçar que E8 afirma não ter sentido qualquer diferença neste campo, atribuindo a partilha de materiais à personalidade de cada docente. No entanto, refere que a avaliação de desempenho docente provocou algum constrangimento no que diz respeito a esta partilha de materiais. O facto é que, pelo menos em termos de PA, verifica-se, no seio do agrupamento, alguma rivalidade em termos de resultados, havendo sempre a tendência para a comparação entre escolas e, conseqüentemente, entre docentes. Por isso, esta questão também dificulta a partilha de materiais, uma vez que cada um se tornou mais individualista.

Relativamente à segunda categoria de D3, a C3.2, foram colocadas aos docentes duas questões, sendo que uma delas tinha a ver com alterações na planificação de atividades conjunta. Em conselho de docentes, são elaboradas conjuntamente a planificação anual e as planificações mensais. Estas continuaram a ser elaboradas com a mesma dinâmica. No entanto, houve algumas alterações, nomeadamente adaptações tendo em conta uma maior aproximação com o PNEP. Procuram integrar-se nas propostas de atividades algumas práticas sugeridas nas brochuras do PNEP que estão adequadas aos exercícios dos TILP e até das próprias PA.

Há quatro docentes que dizem que não houve qualquer alteração, o que, de facto, não corresponde à realidade. Talvez estes docentes se refiram, como expusemos, à não

alteração nas dinâmicas de trabalho, ou seja, a elaboração das mesmas continuou a ser feita nos mesmos moldes.

E3 e E9, que, por norma, apresentam respostas coincidentes, reiteram o facto de se observarem alterações, como referimos, em termos de aspetos relacionados com o PNEP. De qualquer forma, E9 afirma discordar deste tipo de planificação que propõe atividades que “moem” os alunos. E9 atribui esta alteração ao PNEP e à introdução dos TILP.

E4 assume também que há maior troca de ideias para as planificações, assim como E8 que vais mais longe e afirma que também houve um aumento de reflexão. De referir que, na questão anterior, E8 salienta não ter verificado qualquer alteração em termos de partilha de materiais.

E10 e E11, pertencentes ao mesmo conselho de docentes, dão respostas antagónicas, pelo que ficamos sem perceber o verdadeiro impacto dos TILP no mesmo.

Relativamente à categoria C 3.2, a segunda questão tem a ver com a construção conjunta de atividades a realizar na sala de aula. Esta questão tem a ver com a colaboração entre docentes. E5 refere que passou a haver construção conjunta de atividades, embora acrescenta que isso aconteceu com os alunos. Indica uma atividade, à qual chama atividades do Avental, que tem a ver com atividades ligadas à escrita e produção textual. No fundo, E5 revela que houve alterações nas suas práticas como havia referido em C1.1 e C1.2 em D1.

A maioria dos docentes considera que a introdução dos TILP não provocou qualquer alteração. Para além disso, E4 refere que as atividades devem ser adequadas às turmas e às realidades. O mesmo reitera E8 e E9. Esta posição está de acordo com Cardinet (1993) entre outros autores que defendem que o meio onde se inserem as escolas e de onde são oriundos os alunos é diferente e que, por isso, as atividades devem ser adequadas e adaptadas para que as aprendizagens se revelem efetivamente significativas. No entanto, E8 diz que partilharia mais atividades se não fosse professora única na sua escola, embora tenha a preocupação de partilhar ideias de atividades em conselho de docentes e com colegas que encontra.

A terceira categoria (C3.3) de D3 refere-se à discussão dos resultados entre docentes. De referir que, em conselho de docentes, tendo em conta que os testes de avaliação formativa e sumativa eram construídos a partir das matrizes dos TILP, passou

a haver mais discussão neste aspecto, ou seja, os resultados dos testes, bem como o desempenho dos alunos eram discutidos pelos docentes. Para além disso, o desempenho dos alunos como indicadores para o resultado sumativo da avaliação de cada um era muitas vezes relacionado com os possíveis resultados nos TILP. Aliás, surgiram comentários relativamente à incongruência entre os resultados sumativos dos alunos e os resultados nos TILP. Houve professores que acharam que tinham bons alunos com resultados nos TILP que ficaram aquém das suas capacidades. Por isso, é legítimo perguntar: até que ponto estes alunos passaram a ficar conotados como não tão bons alunos como se pensava? Até que ponto o aluno deixou de ser bom aluno apenas porque não foi capaz de responder corretamente à totalidade da prova?

O desempenho dos alunos, numa perspectiva sumativa, passou a ser objeto de discussão mais intensa entre professores. Por um lado, porque nem todos concordam com a introdução dos TILP e, por outro, porque os próprios professores, coagidos com a prova de avaliação externa, independentemente de esta ser meramente formativa, se mobilizaram para a sua realização em diversas frentes. É óbvio que o resultado dessa mobilização foi discutido. De qualquer forma, nem todos os professores do mesmo conselho de docentes respondem em consonância. A maioria afirma que houve, de facto, um aumento. E4 acrescenta que o processo de avaliação não é justo e que, por isso, é que aumentou a discussão. Para além disso, E5 refere que a discussão de resultados não só se realizou entre professores, como se realizou com os alunos. Acrescenta igualmente que não há acordo relativamente às estratégias de educação e que esse facto leva a que haja mais discussão. De facto, para além de nem todos os professores estarem de acordo quanto à realização dos TILP e lhes atribuírem a mesma importância, há professores que discordam do facto de se mobilizarem tantas “frentes”, tendo em conta apenas a introdução dos TILP. Pode dizer-se que, em alguns casos, ser capaz de responder aos TILP é mais importante do que produzir aprendizagens significativas. Esta situação é uma espécie de obrigação de lecionar todo o programa sem qualquer outra preocupação, como referia Pais e Monteiro (1996).

De qualquer forma, em C3.3., há professores do mesmo conselho de docentes que referem que não houve aumento de discussão.

#### 5.2.4 Dimensão 4

A quarta dimensão (D4) diz respeito aos manuais. Pretendia-se saber até que ponto a escolha de manuais teve em consideração os TILP. Em conselho de docentes, os professores discutiram bastante este assunto.

Alguns professores adquiriram, a meio do ano letivo, manuais de treino para os TILP. Estes manuais estão, de resto, disponíveis nas editoras e estas vão às próprias escolas tentar vender o seu produto. Por outro lado, ainda que os docentes não tenham solicitado aos encarregados de educação a aquisição desses mesmos manuais, muitos foram os professores que adquiriram um exemplar, recorrendo à cópia. Assim, nos dias que antecederam a realização dos TILP, os alunos foram realizando um sem número de exemplares de TILP para treino. De referir que o mesmo é já uma prática comum no que diz respeito às PA do 4ºano de escolaridade.

Por outro lado, em ano de escolha de manuais, um dos critérios discutidos e adotados por todos os docentes na decisão era o facto de estarem em consonância com o PNEP e que fossem um manual bom para a preparação dos TILP e PA ou exames nacionais.

Em relação a esta questão, três docentes responderam que não se deixaram influenciar pela introdução dos TILP. No entanto, a maioria dos professores assumiu a importância dada aos manuais e aos TILP, bem como ao PNEP. E8 refere ainda que o desempenho dos alunos depende muito do tipo de manual com o qual trabalha. Subentende-se que os exercícios no manual, quanto mais parecidos forem com os semelhantes ao PNEP e aos propostos nos TILP, melhor se poderá sair o aluno nestas provas de avaliação externa e isso poderá definir a sua avaliação. Aliás, E8 admitiu anteriormente que os resultados dos TILP coincidiram com a avaliação sumativa que fez dos seus alunos. O mesmo não aconteceu com outros docentes, conforme foi referido em conselho de docentes.

E4 e E5 consideram que os manuais devem ir ao encontro do que é proposto no PNEP e nos TILP. No fundo, o manual é visto como um aliado com grande relevância dos professores e que, através do uso que dele fazem, se reflete as práticas letivas.

### 5.2.5 Dimensão 5

Na Dimensão 5 (D5), referíamos-nos à formação contínua.

A única categoria (C5.1) tinha a ver com ações de formação e objectivo era perceber até que ponto a introdução dos TILP foi decisiva para a escolha de acções de formação. A maioria dos professores deste conselho de docentes não tem formação no PNEP. No entanto, era uma preocupação habitual em conselho de docentes. Aliás, no seio do próprio agrupamento de escolas houve uma acção de formação de curta duração para docentes que não tivessem essa formação. Foi, inclusivamente, dirigida pela docente formadora residente do agrupamento que já havia dirigido a formação do PNEP no ano anterior.

No entanto, cinco docentes consideram que não teve qualquer influência a introdução dos TILP para a opção das ações de formação. De qualquer forma, E6 afirma que o PNEP tem a ver com os TILP. E5 reitera esta mesma opinião, afirmando que, no seu caso, não foi influenciada. Por sua vez, E3 e E8 assumem que a formação do PNEP é efetivamente importante para si.

No fundo, os professores relacionam os TILP com o PNEP pela semelhança de exercícios e atividades propostas. Para além disso, há docentes que sentem algum *handicap* no que diz respeito a estas práticas letivas. Aliás, ambos respondem em C1.2 e C1.3 que alteraram as suas práticas, nomeadamente estratégias e actividades. Não percebemos se esta necessidade de formação tem a ver com a introdução dos TILP ou se com a verdadeira preocupação em produzir aprendizagens significativas nos seus alunos.

### 5.2.6 Dimensão 6

A sexta dimensão (D6) diz respeito à importância que os docentes atribuem aos TILP.

Tendo em conta toda a mobilização por parte dos docentes em torno dos TILP, conclui-se que os docentes atribuem alguma importância, por mínima que seja. Todos os docentes entrevistados, numa ou noutra dimensão, revelam alguma adaptação fruto

da introdução dos TILP. Aliás, há docentes cujas práticas letivas e de avaliação se alteraram profundamente por esse motivo.

Assim, C6.1 dividia-se em duas questões. A primeira questão tem a ver com a posterior interpretação dos resultados dos TILP. Todos os docentes entendem que a interpretação dos resultados é importante, embora não pelos mesmos motivos.

E3 e E9 defendem que os TILP têm alguma importância, pois servem para situar o professor relativamente ao desempenho dos seus alunos, tendo em conta outros alunos de outros pontos do país. Os TILP foram corrigidos pelos próprios professores, tendo em referência critérios fornecidos pelo próprio GAVE. Em conselho de docentes, todos consideraram uma forma muito inovadora de corrigir testes e muito útil, na medida em que orienta, de facto, o professor relativamente ao desempenho dos seus alunos, suas dificuldades e progressos. É por esse motivo que a interpretação dos resultados faz sentido. No entanto, entenderam que este tipo de correção os faz perder muito tempo e que, tendo em conta o volume de trabalho no final do ano letivo, não é conveniente.

O elogio dos professores a esta estrutura de correção dos testes não fornece aos professores qualquer referência a nível nacional.

Até que ponto não poderemos estar a mascarar resultados? E8 entende que, qualquer que seja o teste deve ser alvo de reflexão e interpretação. E5 afirma que essa reflexão deve ser feita não só entre docentes, mas também com os alunos.

E4 considera que a interpretação é muito relativa, tendo em conta que as realidades são distintas. Como defendemos acima, a avaliação deve ter em conta uma série de itens, designadamente o meio em que se insere.

Devemos lembrar, como referimos atrás, que o facto de a correção dos TILP ser não só inovadora como complexa levou a que os docentes se manifestassem contra a continuação do agrupamento no projecto. Os professores alegaram, como referimos, falta de tempo para corrigir algo com esta complexidade.

A segunda questão de C6.1 é relativa à importância atribuída pelos docentes aos TILP.

Tendo em conta tudo o que atrás foi descrito, nomeadamente o facto de os professores se mobilizarem em tantas dimensões com o objetivo de permitir que os seus alunos tenham um bom desempenho, parecer-nos-ia óbvio que a maioria dos docentes assumisse, conscientemente, que atribuem uma importância significativa aos TILP.

Aliás, muitas vezes as preocupações dos professores eram descritas também como a necessidade de concluir o programa antes do que seria previsto por causas dos TILP. E esta obrigação quase coerciva de cumprimento dos programas, tendo em conta a realização dos TILP, foi um dos argumentos para que fosse recusada a sua realização nos anos subsequentes.

No entanto, a esta questão a maioria dos docentes atribui pouca importância, como é o caso de E1. No entanto, assumiu que alterou as suas práticas de ensino, algumas das suas estratégias e instrumentos de avaliação e que tem em conta os resultados nos TILP para a avaliação sumativa dos seus alunos. Para além disso, admite que passou a fazer uma maior reflexão não só entre colegas, mas também com os seus alunos.

E2 afirma que os TILP teriam importância se fossem realizados ao nível do agrupamento, depreendendo-se que a sua construção também está implícita nesta afirmação. Desta forma, talvez fosse possível adaptar os TILP ao contexto em que seriam realizados, tendo em conta as características da comunidade educativa, mais propriamente, os alunos. No entanto, não fica explícito se E2 considera importante comparar os resultados entre alunos do mesmo agrupamento ou se, por outro lado, entende que os mesmos devem ter uma utilidade meramente criterial. Podemos, no entanto, considerar que as respostas de E2 são coerentes, pois não introduziu qualquer alteração nas suas práticas. No entanto, afirma que, quanto à avaliação sumativa, não deve ser tido em conta os resultados dos alunos nos TILP; apenas no ano de implementação. Podemos deduzir que, subsequentemente, poderão ser introduzidas algumas alterações, uma vez que os docentes já estarão mais ambientados com os mesmos. Aliás, no ano de implementação, nenhum professor estava bem ciente do que constaria nos TILP; apenas tinham a certeza que estariam de acordo com as PA realizadas nos 4ºano de escolaridade.

E3 revela que não atribui qualquer importância aos TILP. E3 alterou as suas práticas quer em termos de estratégias e atividades, quer em termos de alguns parâmetros de avaliação. Para além disso, considera que é importante reflectir sobre os seus resultados, até para melhorar o seu trabalho com os alunos. Nesta fase, depreende-se que é atribuída alguma importância aos TILP, independentemente do critério que é usado para definir a importância dos mesmos. E3 considera os TILP importantes e úteis,

mas de uma forma indefinida. Talvez entenda que, quando lhe é perguntada que importância atribui aos TILP, associe imediatamente aos resultados sumativos dos alunos quando, supostamente, esse não é o objetivo final dos mesmos. Trata-se de uma situação que mostra que os professores estão demasiado presos à ideia da avaliação sumativa.

E4 afirma que há uma ambiguidade relativamente à sua importância, salientando que os TILP não ajudam a solucionar dificuldades de aprendizagem dos alunos problemáticos. De acordo com Méndez (2002), todos os alunos são capazes de aprender. No entanto, essa aprendizagem tem que ser contextualizada e significativa para que seja possível e a avaliação sirva para orientar esse percurso. De facto, os TILP não são instrumentos para ajudar alunos a vencer dificuldades nem esse é um dos seus objetivos. Uma das preocupações em conselho de docentes era, efectivamente, o facto de os alunos com mais dificuldades realizarem os TILP. Está demonstrado que os docentes estavam realmente preocupados em mostrar bons resultados e o facto de haver alunos que pudessem desequilibrar essa média era algo que os preocupava.

E5 afirma que não atribui importância porque já aplicava fichas de trabalho que estão de acordo com os TILP, o que é uma resposta é algo contraditória. Com efeito, E5 deixa implícita uma atitude de despreocupação, pois entende que, uma vez que já trabalha nos moldes dos TILP, os seus alunos não terão muitas dificuldades em realizar este tipo de testes. Então, apresenta-se a avaliação externa como algo com uma elevada importância. Aliás, E5 afirma que alterou as suas estratégias e atividades, diversificou, como refere, as fichas de trabalho para que se assemelhem aos TILP, alterou parâmetros de avaliação no mesmo sentido, fez uma maior reflexão com os alunos e pensou na adoção de manuais com este propósito. Deste ponto de vista, presume-se que E5 está, então, tranquilo relativamente ao desempenho dos seus alunos nos TILP e, por isso, não lhes atribui grande importância.

Quanto a E6, assume que não atribui grande importância aos TILP, uma vez que eles não têm qualquer interferência na progressão dos alunos, concedendo à avaliação de carácter sumativo e certificador o maior papel da avaliação. Uma vez que os TILP não têm influência na progressão dos alunos e são apresentados apenas com carácter de aferição, E6 desvaloriza-os. No entanto, E6 afirma que alterou as suas práticas uma vez que os alunos são submetidos aos TILP no final do ano letivo. No fundo, E6 não dá

qualquer importância pessoal aos TILP, mas que pretende que os seus alunos sejam bem classificados nos mesmos, uma vez que serão alvo de avaliação normativa.

E7 introduziu alterações nas suas estratégias, nas atividades de ensino, no tipo de testes, nos registos de avaliação, na reflexão com os alunos e entre colegas, na adoção de manuais e até na avaliação sumativa dos seus alunos. Para além disso, E7 considera importante a avaliação dos resultados dos alunos nos TILP. Relativamente a esta questão, E7 afirma que atribui pouca importância aos TILP, embora, tendo em conta que E7 apresenta uma mobilização tão sólida para os TILP, parece impossível que não lhes atribua importância. Podemos entender que, à semelhança de E6, uma vez que não têm influência na decisão da progressão ou retenção do aluno, os docentes caem na tentação de não lhes atribuir qualquer importância, ainda que, inconscientemente, ajam de acordo com a atribuição de uma preocupação máxima que, muitas vezes, se sobrepõe à própria importância de realizar aprendizagens significativas.

E8 considera os TILP importantes como mais um instrumento de avaliação, mas também como instrumento de reflexão conjunta dos próprios docentes. Esta é uma resposta coerente com todas as respostas anteriormente assumidas por E8.

E9 não atribui importância aos TILP e afirma que servem apenas para dar uma panorâmica do trabalho desenvolvido pelos docentes com os alunos nas áreas em que se aplicam. Tendo em conta toda a sua mobilização e alterações que introduziu nos TILP, parece-nos que apenas o fez para que o barómetro a que se refere seja apenas focado nas práticas dos docentes. Com efeito, é importante que os alunos tenham um bom desempenho nos TILP para que o trabalho dos professores seja reconhecido. Muitas vezes, em conselho de docentes, referiu-se que os TILP, bem como as PA, serviam apenas para avaliar os professores. Este argumento foi também utilizado pelos docentes para a recusa dos TILP nos anos subsequentes.

E10 atribui importância aos TILP focalizada nos alunos e na tomada de consciência da sua própria avaliação. E10 revela que não alterou as suas estratégias nem atividades com os alunos, embora se tenha mobilizado noutras frentes, como a construção de fichas com matriz semelhante aos TILP, aumentando as avaliações formativa e sumativas e a partilha de materiais entre colegas. Para além disso, os resultados dos TILP foram tidos em conta para a avaliação sumativa dos seus alunos.

E11 considera que os TILP servem para que o professor melhore o seu desempenho com os alunos. No fundo, E11 entende que os TILP são um instrumento que deve ser usado pelo professor como eixo orientador das suas práticas de forma a compreender se está a agir de acordo com o que é exigido. Neste sentido, E11 coloca os professores no foco dos TILP e mostra que, através dos resultados dos seus alunos, se verifica o desempenho dos professores, como refere Esteban (2005). Rosales (1990) afirma que, se o professor se sente avaliado, é natural que ceda à pressão. De salientar que E11 refere não ter alterado as suas estratégias de ensino, mas, sim, as atividades e fichas de trabalho propostas, bem como o tipo de testes e sua reflexão. No entanto, não nos parece que E11 esteja efetivamente preocupado com a sua própria avaliação enquanto professor, mas que, pelo contrário, a sua preocupação é com os alunos, ainda que entenda que as suas aprendizagens significativas são aquelas que se poderão evidenciar no TILP.

Em suma, podemos concluir que todos os professores, de uma maneira ou de outra, introduziram alterações no seu desempenho e de acordo com as dimensões definidas, sendo certo que nem todos o fazem pelos mesmos motivos, nem todos têm consciência do quanto se mobilizaram para os TILP.

De certa forma, a partir do momento que os TILP têm como objectivo aferir até que ponto os alunos estão a aprender bem, faz sentido que as aprendizagens sejam efetivamente realizadas em detrimento da aquisição da habilidade de saber responder bem a este tipo de testes. A tentação dos professores é sempre de dotar os seus alunos de ferramentas úteis para o desempenho dos mesmos em situações de avaliação sumativa e ainda mais quando são origem externa.

Em conselho de docentes, foi muitas vezes discutida a importância dos TILP e todos os docentes se mostravam preocupados com a avaliação externa. Houve permanentemente uma preocupação exagerada com os TILP e também com as PA. Os professores, ainda que muitas vezes não tenham consciência disso, cedem às pressões externas. Muitas vezes, as suas preocupações recaíam no cumprimento do programa e no tipo de exercícios que a maioria não costumava trabalhar e que, por isso, tinham até que fazer formação. Por outro lado, repudiavam os TILP por pressionar tanto os docentes e pelo facto de a sua correção exigir mais tempo do que aquela que estavam

habituaados, uma vez que, apesar de criterial e aparentemente mais justa, era complexa e exigia muito mais do docente.

Em suma, os resultados dos TILP, realizados com recurso às mesmas características logísticas de um exame, são muitas vezes o resultado de uma mobilização exacerbada dos professores que deixam de privilegiar a verdadeira aprendizagem emancipatória, contextualizada e significativa para privilegiar uma situação de avaliação externa que surge, desta forma, mascarada. Assim, a realização dos TILP passa a ser o foco e o objetivo do ensino, pelo que os “bons” resultados dos alunos em provas de avaliação externa tranquilizam mais os professores do que a certeza de que os seus alunos aprenderam.

## Conclusão

Qualquer sistema educativo deve permitir que todos os alunos atinjam o sucesso, independentemente das suas características individuais e sociais. A isto chamamos, como referimos anteriormente, equidade na educação. Não basta garantir a igualdade no acesso ao ensino e à escola; é necessário garantir a igualdade durante o percurso escolar, o que implica que o próprio sistema proporcione aos alunos um ensino adequado e produtor de aprendizagens significativas, através de estratégias inclusivas, bem como um sistema de avaliação justo.

As aprendizagens significativas são feitas quando partem “dos acertos e dos erros, das dúvidas e das certezas, das opiniões e dos argumentos, dos saberes e das ignorâncias, das atitudes e das capacidades” (Méndez, 2002, p. 90). Elas “relacionam-se com as vivências efectivamente realizadas pelos alunos fora ou dentro da escola e que decorrem da sua história pessoal ou que a ela se ligam” (Programa Nacional do 1ºCiclo Ensino Básico página 23.) Neste sentido, devem construir-se as aprendizagens adaptadas ao processo de desenvolvimento de cada criança. Para isso, há que respeitar as suas especificidades, sendo o processo de ensino–aprendizagem baseado numa diferenciação pedagógica que respeite o ritmo de aprendizagem de cada aluno, criando diversificação de estratégias.

De acordo com Shepard (2001),

- Todos os alunos podem aprender.
- Os conteúdos devem desafiar os alunos a estar orientados para a resolução de problemas e para os processos complexos de pensamento.
- Independentemente da diversidade dos alunos, a igualdade de oportunidades deve estar ao real alcance de todos [...].
- Os alunos adoptam hábitos de reflexão e atitudes favoráveis ao desenvolvimento das aprendizagens. (cit. por Rodrigues, 2005, p. 29)

Como referimos, a avaliação das aprendizagens dos alunos deve ser diferenciada. No entanto, na maior parte dos sistemas de ensino contemporâneos “a organização pedagógica dominante é o ensino colectivo, muito pouco diferenciado. [...] a este tipo de ensino está ligado essencialmente uma avaliação sumativa e comparativa”

(Allal, Cardinet & Perrenoud, 1986, p. 27). Assim, estamos perante uma profunda desigualdade social e “uma parte dos processos geradores desta desigualdade deve-se ao facto de que a desigual assimilação de um mesmo programa constitui o fundamento da seleção posterior” (Allal, Cardinet & Perrenoud, 1986, p 35). Trata-se de uma avaliação que, indiscriminadamente, compara os alunos uns com os outros, numa perspectiva normativa. Alunos com ritmos de aprendizagem mais lentos e com menos capacidades, nunca conseguirão atingir um estado de satisfação nem satisfarão pais e professores. Por isso, quando a avaliação não respeita a especificidades dos alunos e, numa perspectiva normativa, os avalia para que sejam comparados uns aos outros, não terá significado para o aluno, assim como para as suas aprendizagens. O sujeito pode cair na tentação de produzir aprendizagens mecânicas em detrimento das aprendizagens significativas: estas passam apenas a fazer sentido para serem traduzidas em notas e não naquilo que são de facto, isto é, veículo de conhecimento e emancipação (Cardinet 1993).

Mais do que classificar e atribuir notas, muitas vezes penalizando sem valorizar, é necessário que a avaliação dos alunos seja “utilizada para os ajudar a melhorar as suas aprendizagens, para os ajudar a aprender com compreensão, para os ajudar a ser mais autónomos e responsáveis na avaliação do seu próprio trabalho e ser mais capazes de assumir responsabilidades no desenvolvimento das suas aprendizagens” (Fernandes, 2005, p. 15). Os professores devem criar condições de avaliação que garantam que o processo produz resultados verdadeiros e reais. Para isso, talvez seja necessário criar “tratamentos adequados a cada caso” (Esteban, 2005, p. 15), ou seja, investir numa avaliação efetivamente formativa e criterial. No entanto, “as formas tradicionais de avaliar ou a avaliação centrada em testes, de qualquer tipo, não servem para desempenhar estas funções nem para reflectir aqueles atributos e critérios que definem a nova situação, nem as condições de qualidade pretendidas” (Méndez, 2002, p. 42).

Este estudo teve como objetivo primordial verificar até que ponto a introdução dos TILP provocou alterações nas práticas dos professores, quer em termos de estratégias e atividades, como em termos de avaliação, de reflexão com alunos e entre docentes, de formação contínua e da adoção de manuais. No fundo, pretendia-se saber qual o impacto dos TILP nas escolas ao nível dos docentes.

Após observação participante com elaboração de diário de bordo e a realização de entrevistas aos docentes, estamos em condições de verificar que a avaliação externa

produz, efetivamente, um grande impacto junto das escolas e dos docentes e que as alterações são muitas, ainda que os próprios docentes não tenham sempre noção disso.

A mobilização para os TILP é semelhante à mobilização para os exames. A questão é que, tal como para os exames, “acabam por ter efeitos nefastos sobre o currículo, empobrecendo-o, sobre o ensino, demasiado condicionado pelo que sai no exame” (Fernandes, 2005, p. 99). No fundo, os professores fazem depender muita da sua actuação da existência de provas de avaliação externa.

Houve uma grande mobilização dos docentes no sentido de preparar os seus alunos para a realização dos TILP. A maioria dos professores introduziu alterações no que diz respeito às estratégias de ensino – aprendizagem. Relativamente às atividades, a maioria dos docentes optou por aproximá-las do tipo de actividades semelhantes às dos TILP, assim como o tipo de fichas que passaram a realizar.

Relativamente à avaliação, verificou-se que os próprios testes de avaliação formativa se adaptaram à matriz semelhante aos TILP e privilegiaram-se determinados conteúdos como objeto de avaliação, nomeadamente a produção textual.

Verificou-se também um aumento na reflexão dos docentes com os seus alunos, o que faz sentido, uma vez que estes devem ser informados do seu próprio processo de avaliação se pretendermos uma verdadeira avaliação formativa e orientadora das aprendizagens.

Por outro lado, embora nem todos os professores tenham em conta os resultados dos TILP para a avaliação sumativa dos seus alunos, certo é que nos parece que trabalham mais com o objetivo dos alunos apresentarem um bom desempenho nas provas de avaliação externa. Tendo em conta todo este envolvimento, de uma forma ou de outra, os resultados dos TILP são considerados para a avaliação sumativa dos alunos. Por outro lado, os docentes refletem sobre o desempenho dos alunos nos TILP, embora saibam que não tem efeitos na progressão e retenção.

Sendo curioso o facto de muitos docentes não assumirem a importância que atribuem aos TILP, verifica-se, porém, que os professores em causa estão, de certa forma, ao serviço da avaliação externa. A preocupação máxima, desde o início do ano letivo, é o desempenho dos alunos nestas provas. No entanto, podemos reiterar que “provavelmente, a maior parte dos professores concorda que a avaliação formativa, ou seja, a que privilegia a ajuda ao aluno ao longo do processo ensino - aprendizagem,

deva ser dominante; mas as pressões externas, não sendo menor a dos próprios serviços do Ministério da Educação, acabam por determinar que essa mesma maioria, no fim do ano, assumam uma posição diferente, dando mais valor ao carácter sumativo da aprendizagem” (Varela, 2001, p.97). O que significa que os professores cedem às pressões externas e trabalham para elas. Será esta a melhor forma de produzir efetivamente aprendizagens significativas nos alunos?

Embora a avaliação dos TILP promova um carácter criterial, o que, de facto, pode ser um indicador útil para os docentes, os resultados não deixam de ser comparados, configurando uma avaliação normativa. Ora, uma avaliação formativa integrada num sistema de avaliação criterial afasta-se do objectivo de comparar os alunos uns com os outros. O que se pretende é verificar o que o aluno adquiriu no seu percurso, tendo em conta os diversos critérios, sem que haja recurso a médias e a classificações baseadas em cálculos.

É importante ressaltar que, de acordo com o Relatório Final de 2011, “os resultados observados devem ser lidos tendo em conta o contexto limitado da realização de qualquer teste, com todas as condicionantes que lhe estão associadas, como, por exemplo, o momento de realização, as condições logísticas e as características específicas” (Projeto Testes Intermédios – Relatório Final 2011, p. 92). Em todo o caso, as regiões com os piores desempenhos nos TILP são as que revelam também piores desempenhos noutros ciclos de ensino, como no 2º ciclo, 3º ciclo e secundário.

Posto isto, dever-se-á perguntar: até que ponto a avaliação externa tem como objectivo avaliar aprendizagens dos alunos? Não serão os professores o principal objecto desta avaliação externa? Ou serão objecto de avaliação não só as aprendizagens dos alunos, mas também as práticas dos professores? E até que ponto os resultados de uma avaliação externa são efetivamente significativos para os professores? Até que ponto os resultados dos instrumentos de avaliação externa são, efetivamente, significativos, fidedignos e, acima de tudo, úteis? A lógica da avaliação externa não estará duplamente em contradição?

Segundo Méndez (2002), por um lado, insiste-se “na responsabilização e profissionalismo do docente e, por outro, se introduzem formas de controlo externo, tal como a prestação de contas ou a avaliação externa” (Méndez, 2002, p. 50). Perante esta

pressão, os professores optam por “não arriscar para além daquilo em que são controlados” (Méndez, 2002, p. 50). É isso que podemos constatar neste trabalho.

Mas, o que é, na verdade, um bom professor? Outrora, a capacidade dos professores era medida pelo seu grau de exigência e este estava ligado à quantidade de alunos que reprovava. Quanto mais difícil fosse de tirar boas notas com determinado professor, mais exigente era esse mesmo professor e isso era significado de profissionalismo e competência. Hoje em dia, a concepção de bom professor não se limita a esta visão reducionista. Hoje em dia, ser bom professor é garantir “o êxito de todos aqueles que estão dispostos a alcançar, sem fraudes, sem armadilhas, sem linguagens duplas” (Méndez, 2002, p. 52). No fundo, o comportamento do professor deve ser intencionalmente formativo e não poupar “esforços para conseguir que aqueles que aprendem o façam de maneira a garantir o sucesso desse esforço partilhado” (Méndez, 2002, p. 52). O bom professor já não é aquele que, por ser exigente, reprova muito, mas, sim, aquele que, por ser exigente, garante que todos alcancem os objetivos propostos, tendo em conta os condicionalismos. Trata-se de garantir a igualdade do indivíduo não só no acesso ao ensino, mas também no próprio processo educativo. Se avaliarmos sempre com a intenção de punir e corrigir, recriminando através de uma classificação e comparação entre indivíduos, não estamos a garantir esta equidade.

Assim, a avaliação acontece para conhecer, para orientar e formar, para melhorar e progredir. Assegurando a “aprendizagem podemos assegurar a avaliação, que, para além de significativa, forma continuamente enquanto catalisadora de novas aprendizagens” (Méndez, 2002, p. 70), criando condições que promovam o sucesso escolar e educativo de todos os alunos. Para garantir a equidade no processo de avaliação, é necessário:

Contemplar a avaliação como um componente positivo do ensino, isto é, como mais uma experiência de aprendizagem.

Tentar elaborar as diferentes actividades de avaliação a partir da consideração de que todos os alunos têm diferentes níveis de desenvolvimento.

Tentar elaborar actividades de ensino e de avaliação que nos situem diante da aprendizagem tanto como processo (como o aluno aprende) quanto como produto (o que o aluno aprendeu).

Contemplar os procedimentos e as estratégias de avaliação como algo que pode ser modificado com o tempo, adaptando-se a novas ideias e propostas.

Assumir que nem sempre estamos avaliando o que pensamos que estamos a avaliando. Aprofundar-se nos significados da avaliação e dos conceitos associados- justiça, classificação, valor...- que nós mesmos assumimos e os que assumem os nossos alunos. (Salinas, 2004, p. 57).

Assim, só faz sentido que exista avaliação externa se as escolas previrem “mecanismos de análise e discussão dos seus resultados e dos resultados dos seus alunos para que, a partir daí, possam retirar as devidas consequências para eventual reformulação das suas políticas de ensino e de avaliação” (Fernandes, 2005, p. 138). Por outro lado, “seria importante que as análises e interpretações dos resultados permitissem também caracterizar o currículo que está efectivamente a ser avaliado e o tipo de efeitos que se sentem, inclusivamente ao nível das aprendizagens dos alunos” (Fernandes, 2005, p. 139). Dito de outro modo, “é preciso definir uma política de avaliação que integre e relacione todas estas componentes, que credibilize e valorize efectivamente uma avaliação interna de natureza formativa e que promova a sua adequada articulação com a avaliação externa que pode e deve ter o seu papel no sistema educativo” (Fernandes, 2005, p. 141). É necessário, portanto, articular a avaliação externa e avaliação interna de uma forma adequada.

Não pode acontecer o que acontece muitas vezes que, por imposições conjunturais e do próprio sistema de ensino, o professor se limita a recolher informação que imediatamente quantifica e classifica, apresentando a avaliação não como um caminho, mas como uma finalidade. Assim, a avaliação subordina-se “a finalidades que não, prioritariamente, o desenvolvimento e a formação dos alunos” (Pais, 2002, p. 9). Não está em questão o facto de os alunos ficarem retidos ou transitarem para o ano seguinte. Trata-se de corrigir os trabalhos com o objectivo de fornecer informação de qualidade a quem ensina e a quem aprende, sempre com intenção formativa. Se nos limitarmos a classificar os erros e não os corrigirmos com os sujeitos, não avaliamos

com qualidade nem produzimos aprendizagens significativas. No fundo, se corrigir é “riscar, escrever setas (sobretudo se usa tinta vermelha), pode ser que as perguntas visem uma resposta única e já prevista.” (Méndez, 2002, p. 131). Estas práticas não fornecem qualquer informação relativamente às aprendizagens dos alunos, apenas chamam a atenção e evidenciam as falhas. E a avaliação como “meio de melhorar as aprendizagens dos alunos e, conseqüentemente, a qualidade global do sistema educativo, deve ser uma das prioridades centrais da política educativa em todos os níveis” (Fernandes, 2005, p. 144). Se a atitude do professor seguir no sentido de classificar ou quantificar o saber, “introduzimos elementos ou critérios que desviam a atenção daquilo que merece a pena ser considerado em processos de formação intelectual e alteramos o valor da própria correção e da interpretação que o autor faz do seu trabalho” (Méndez, 2002, p. 91).

Assim, “quando se alteram os papéis e passa a ser a avaliação, sob qualquer uma das suas fórmulas de controlo meritocrático, a condicionar e orientar o conhecimento e o currículo, todo o processo formativo se perverte” (Méndez, 2002, p. 39). Perverte-se, pois, pelo facto de se orientar a aprendizagem para que esta seja mensurável em instrumentos de avaliação quantificados, classificados e de medida.

Muitos são os estudos sobre avaliação e muitos são os pedagogos e investigadores que teorizaram sobre avaliação, pelo que não há razões para que continuemos a avaliar de uma forma tradicional. No entanto, existe “um profundo abismo entre o discurso sobre a avaliação e a pobreza relativa da prática” (Salinas, 2004, p.10). Infelizmente, o que tem acontecido é que, através das notas, “o aluno é informado da qualidade do seu trabalho, tem a possibilidade de se situar em relação aos colegas e pode avaliar o esforço a despende, para modificar essa posição relativa. As notas informam ainda os pais acerca das capacidades e dos resultados dos filhos” (Cardinet, 1993, p.19). Para além disso, se assumirmos que, no caso dos exames, ou TILP ou PA, os alunos podem ser muito bem preparados ou treinados para serem capazes de responder a este tipo de provas, verificamos que estamos perante resultados “manipulados”.

Ora, o que verificamos através deste estudo é que os professores treinam os alunos para os TILP, o mesmo o farão para qualquer outro tipo de avaliação externa, como refere Rosário (2007) ao exame de Matemática do 9.º ano. Tal como acontece no

caso dos testes intermédios, os exames reúnem determinadas características. De acordo com Kellaghan & Madaus (2003) os elementos típicos dos exames são os seguintes:

Os exames são externos, isto é, preparados e controlados por uma ou mais entidades externas às escolas a que os alunos pertencem.

A administração dos exames é normalmente controlada pelo governo ou, no mínimo, por si supervisionada.

Os exames são construídos a partir dos conteúdos constantes nos currículos [...].

As provas de exame são iguais para todos os alunos. (Fernandes, 2005, p. 104).

As provas de avaliação externa funcionam, efetivamente, como forma de controlo social. Numa metanarrativa de controlo, em que, como já referimos, a lógica da performatividade impera, é necessário eliminar alguns, barrar a sua chegada a níveis de formação mais elevados, atirando-os, assim, para profissões menos qualificadas. Supostamente, os TILP não têm como objectivo certificar os alunos. À partida, os resultados TILP têm como principal função, pelo menos a função declarada, de regular as aprendizagens do aluno. A função de regulação “deve ajudar a compreender o ritmo do aluno e, deste modo, a descobrir a origem das suas dificuldades” (Cardinet, 1993, p. 105). Não podemos esquecer que “o contexto social, a vida fora da escola, incluindo as expectativas familiares, configuram um espaço de competitividade diante da colaboração do qual nem a escola nem os professores podem escapar.” (Salinas, 2004, p. 57).

A avaliação tem que ser algo “integrado no processo de aprendizagem dos alunos [...] tem de ser bem mais do que uma simples mensagem: temos de garantir que o que se pretende comunicar aos alunos seja efectivamente percebido de forma a que eles possam saber o que fazer com tal comunicação” (Fernandes, 2005, p. 83). Porque os alunos “tem que aprender a interpretá-lo, a relacioná-lo com as qualidades dos trabalhos que desenvolvem e a utilizá-lo para perceberem como poderão melhorar as suas aprendizagens” (Fernandes, 2005, p.83). Julgamos que será desta forma que estaremos perante uma efetiva avaliação formativa. As provas formativas têm o objetivo de

“precisar as dificuldades encontradas pelo aluno e sugerir o exercício que o ajudará a ampliar ou corrigir a sua ideia do objectivo estudado” (Cardinet, 1993, p. 116). De acordo com este ponto de vista, as provas dos alunos deveriam ser adaptadas a cada um deles e não estandardizadas nem interpretadas de acordo com uma classificação ordenada. A avaliação por critérios evita a competição que está intrinsecamente ligada a avaliação de carácter normativo. Perante isto, a avaliação deve ser criterial, no sentido em que avalia o aluno em relação aos critérios e ao seu estágio no momento de avaliação. Os testes formativos devem ter esse objetivo, devem servir para perceber em que ponto estão as aprendizagens do aluno.

Assim, elaborar testes que sirvam mais a uns que a outros não é justo, nem honesto, nem muito menos fiável. Se traduzirmos a informação em notas, não poderemos ter uma informação exacta sobre aquilo em que o aluno necessita de reforçar em termos de aprendizagem. É preciso, pois, ter em conta que “o ritmo de aprendizagem dos alunos e a avaliação contínua dos níveis de progressão serão os indicadores e os reguladores do processo de aprendizagem. [...] As actividades de avaliação devem ser sempre desenvolvidas num sentido construtivo e encorajador (Programa Nacional do 1ºCiclo ensino Básico, p. 136).

Concordamos com Cardinet (1993) quando diz que o professor, cujo contacto diário é o meio de informação mais fiável e conveniente, tem o poder decisor. É ele que, através de avaliação contínua e formativa, avalia o aluno de uma forma mais justa e mais fiável.

Tendo em conta os desafios de hoje em dia, que vão provocando alterações nos currículos, nomeadamente na área do Português, com a introdução do PNEP, é necessário que os professores estejam à altura desses mesmos desafios. Se se propõem novas formas de ensinar, é necessário “encontrar formas atrevidas e inéditas de avaliar que estejam em consonância com as ideias de que se parte e que, além do mais, satisfaçam as exigências que a qualidade significativa da actividade de aprender acarreta” (Méndez, 2002, p. 41). Assim, a avaliação tem que ter em conta que “a) as tarefas sejam suficientemente desafiadoras para os alunos; b) haja uma clara preocupação com os processos de aprendizagem, e também, naturalmente com os produtos; c) a avaliação seja contínua e integrada no processo de ensino e aprendizagem; e d) os alunos participem activamente no processo de avaliação.”

(Fernandes, 2005, p. 29). Uma vez que a avaliação baseada numa perspectiva externa mobiliza de tal forma os professores que estes condicionam a sua actuação com o objetivo de servir essa mesma avaliação externa, não estamos em condições de afirmar que todos os professores atuem de acordo com os princípios enunciados por Fernandes (2005), por muito que com ele concordem.

No 1º ciclo, a avaliação deve “centrar-se na evolução dos percursos escolares através da tomada de consciência partilhada entre o professor e o aluno, das múltiplas competências, potencialidades e motivações manifestadas e desenvolvidas, diariamente, nas diferentes áreas que o currículo integra. (Programa Nacional do 1º Ciclo Ensino Básico pp. 2-25). É impreterível que a escola valorize as diferenças “utilizando-as como fonte de recursos para um ensino mais rico, aberto e democrático” (Cortesão & Torres, 1989, p. 9).

## **Bibliografia**

- Allal, L., Cardinet, J., & Perrenoud, P. (1986). *A avaliação formativa num ensino diferenciado*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Alves, M. P. (2004). *Currículo e avaliação. Uma perspectiva integrada*. Porto: Porto Editora.
- Alves, M. P., & Machado, E. A. (2003). Sentido da escola e os sentidos da avaliação. *Revista de Estudos Curriculares*, 1, 79-92.
- Alves, M. P., & Machado, E. A. (2008) *Avaliação com sentidos*. Contributos e questionamentos. Santo Tirso: De Facto.
- Arends, R. I. (1995). *Aprender a ensinar*. Alfragide: Editora McGraw-Hill.
- Baptista, F. P. C. (2003). *Tributo à madre língua*. Coimbra: Pé de Página Editores.
- Barbeiro, L. F., & Pereira, L. A. (2008). *O ensino da escrita: dimensão textual*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Bardin, L. (1988). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Batista, A., Viana, F. L., & Barbeiro, L. F. (2011). *O ensino da escrita: dimensões gráfica e ortográfica*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Bodgan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Cardinet, J. (1993). *Avaliar é medir?* Rio Tinto: Edições ASA.

- Chartier, R. (1996). A visão do historiador modernista. In M. Ferreira, J. Amado (orgs) *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas.
- Cortesão, L., & Torres, M. A. (1989). *Avaliação pedagógica II- Mudança na escola – Mudança na avaliação*. Porto: Porto Editora.
- Costa, A. F. (1986). A pesquisa de terreno em sociologia. In A. S. Silva & J. M. Pinto (orgs.), *Metodologia das ciências sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Costa, R. J. (2009). Professores cada vez mais responsabilizados pelo seu trabalho. *A Página da Educação*, 185, 24- 29.
- Demo, P. (1986). *Metodologia científica em ciências sociais*. São Paulo: Atlas.
- Duarte, I. (2008) *O Conhecimento da língua: desenvolver a consciência linguística*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Duarte, I. (2011) *O Conhecimento da língua: desenvolver a consciência lexical*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Eisner, E. W. (1982). *Condition and curriculum. A basis for deciding what to teach*. New York: Longman.
- Esteban, M. T. (2005). *Escola, currículo e avaliação*. São Paulo: Cortez Editora.
- Esteban, M. T. (2009). Destruição e diálogo no cotidiano escolar. *A Página da Educação*, 187, 62 – 63.
- Estrela, M. T. (2002). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora.

- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto Editores.
- Fernandes, D. (2009). A importância das escolas. *A Página da Educação*, 185, 84- 85.
- Fernandes, D. (2009). A Importância de Ensinar. *A Página da Educação*, 186, 86- 87.
- Fernandes, J. A., Alves, M. P., & Machado, E. A. (2008). *Perspectivas e práticas de avaliação de professores de Matemática*. Braga: CIEd.
- Figari, G. (1996). *Avaliar: Que referencial?* Porto: Porto Editora.
- Frazão-Moreira, A. (1996). A aprendizagem no grupo doméstico. In Iturra, R. (ed.), *O saber das crianças*, Setúbal: Instituto das Comunidade Educativas, 27-65.
- Freitas, C. M. V. (2001). Contributo para a História da Avaliação Educacional em Portugal: Os Anos 70. *Revista Portuguesa de Educação*, 14, 1. Acedido de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/374/37414106.pdf> 14 de março de 2014.
- Gonçalves, F., Guerreiro, P., & Freitas, M.J. (2011). *O Conhecimento da língua: percursos de desenvolvimento*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Gonçalves, M. C. (2007). O Uso da metodologia qualitativa na construção do conhecimento científico. *Ciências e Cognição*, 10. Acedido de <http://www.cienciasecognicao.org./pdf/v10/m317145.pdf> em 24 de abril de 2014.
- Hadji, C. (1994). *Avaliação, Regras de jogo – das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora.
- Iturra, R. (1987). Trabalho de campo e observação participante em antropologia. In A. S. Silva & J. M. Pinto (orgs.), *Metodologia das ciências sociais*. Porto: Edições Afrontamento.

- Jick, T. (1979). Mixing Qualitative and quantitative methods: triangulation in action. *Administrative Science Quarterly*. Consultado de [http://www.tim.ethz.ch/education/courses/courses\\_fs\\_2010/course\\_docsem\\_fs\\_2010/Literature/22\\_Jick\\_Mixing\\_qualitative\\_and\\_quantitative\\_methods.pdf](http://www.tim.ethz.ch/education/courses/courses_fs_2010/course_docsem_fs_2010/Literature/22_Jick_Mixing_qualitative_and_quantitative_methods.pdf) em 19 de março de 2014.
- Landsheere, G. (1976). *Avaliação contínua e exames*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Lemos, V., Neves, A., Campos, C., Conceição, J., & Alaíz, V. (1993). *A nova avaliação da aprendizagem: O direito ao sucesso*. Lisboa: Texto Editora.
- Machado, E. A., Alves, M. P., & Gonçalves, F. R. (2011). *Observar e avaliar as Práticas Docentes*. Santo Tirso: De Facto.
- Machado, F. A. (1997). *Avaliação em tempo de mudança - Projectos e práticas nos ensinos básico e secundário*. Porto: edições ASA.
- Méndez, J. P. A. (2002). *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. Porto: Edições Asa, Cadernos do CRIAP.
- Ministério da Educação. (2004). *Organização curricular e programas ensino básico – 1º ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica.
- Neves, J. L. (1996). Pesquisa qualitativa – características, usos e possibilidade. *Caderno de Pesquisas em Administração*. São Paulo, 1, 3, 1-5. Acedido de <http://www.ead.fea.usp.br/cad-pesq/arquivos/c03-art06.pdf> em 16 de março de 2014.
- Nóvoa, A. (2009). Professores: a história é o que somos mais o que podemos fazer. *A Página da Educação*, 187, 15 – 19.

- Pais, P. (2002). Prefácio. In J. P. A. Méndez, J. P., *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. Porto: Edições Asa, Cadernos do CRIAP.
- Pais, A., & Monteiro, M. (1996). *Avaliação – uma prática diária*. Lisboa: Editorial Presença.
- Paulus, P. (2006). *A escola faz-se com Pessoas*. Porto: Profedições.
- Perrenoud, P. (2003). Dez princípios para tornar o sistema educativo mais eficaz. In Azevedo, J. (Coord.). *Avaliação dos resultados escolares. Medidas para tornar o sistema mais eficaz* (pp. 103-126). Porto: ASA.
- Perrenoud, Ph. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, Ph. (2001). *A Pedagogia na escola das diferenças. Fragmentos de uma sociologia do fracasso*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Pinto, J. & Santos, L. (2006). *Modelos de avaliação das aprendizagens*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Reis, E. (1994). *Estatística Descritiva*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Ribeiro, L. C. (1993). *Avaliação da aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora.
- Rodrigues, P. (1998). *Avaliação da formação pelos participantes em Entrevista de Investigação – Tese de Doutoramento*. Lisboa: FPCE.
- Roldão, M. C. (2003). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências: as questões dos professores*. Porto: Editorial Presença.
- Rosales, C. (1990). *Avaliar é reflectir sobre o ensino*. Rio Tinto: Edições ASA.

- Rosário, M. A. (2007). *Influência do exame nacional do 9º ano de escolaridade nas práticas de ensino e de avaliação em matemática* (Dissertação de Mestrado). Braga: Universidade do Minho/Instituto de Educação e Psicologia.
- Salinas, D. (2004). *Prova amanhã! A avaliação entre a teoria e a realidade*. Porto Alegre: Artmed.
- Santos, L. (2009). Diferenciação pedagógica: um desafio a enfrentar. *Noesis*, 79, 52-57.
- Scriven, M. (1978). Perspectivas e procedimentos de avaliação. In L.R. Bastos, L. Paixão & R. G. Messsick (orgs), *Avaliação Educacional II. Perspectivas, procedimentos, alternativas* (pp. 11-101). Petrópolis: Editora Vozes.
- Severino, A. J. (1995). *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez Editora.
- Silva, A. S., Pinto, J. M. (1987) *Metodologia das ciências sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Sim-Sim, I. (2008). *O ensino da leitura: a compreensão de Textos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I. (2009). *O ensino da leitura: a decifração*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Tavares, C. F., Barbeiro, L. F. (2011). *As implicações das TIC no ensino da língua*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Trindade, R., Cosme, A., & Baldaia, A. (2001). *Pensar o ensino básico*. Porto: Profedições.

- Tuckman, B. W. (2005) *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tyler, R. W. (1976). *Princípios básicos de currículo e ensino*. Porto Alegre: Ed. Globo.
- Valadares, J., & Graça, M. (1998). *Avaliando... para melhorar a aprendizagem*. Amadora: Edições Plátano.
- Valadares, L. M. (2003). *Transversalidade da língua portuguesa*. Porto: Edições ASA.
- Viana, F. L. (2009). *O ensino da leitura: a avaliação*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Zabalza, M. A. (2000). *Planificações e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições ASA.



## **Legislação**

### **Lei n.º 46/86**

14 de outubro de 1986

Lei de Bases do Sistema Educativo

### **Lei n.º 115/97**

19 de setembro de 1997

Alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo n.º 46/86, de 14 de outubro

### **Decreto-Lei n.º 6/ 2001**

18 de janeiro de 2001

Estabelece princípios orientadores da gestão curricular do ensino básico

### **Despacho Normativo n.º 98A/92**

20 de junho de 1992

Define a avaliação das aprendizagens

### **Decreto-Lei n.º 209/2002**

17 de outubro de 2002

Altera o artigo 13.º e os anexos I, II, III do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, retificado pela Declaração de Retificação n.º 4-A/2001, de 28 de fevereiro

### **Despacho Normativo n.º 1/2005**

5 de janeiro de 2005

Designa os princípios e os procedimentos a observar na avaliação das aprendizagens e competências adquiridas pelos alunos dos 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico. (alterado pela Declaração de Retificação n.º 3/2005, de 10 de fevereiro, Despacho Normativo n.º 18/2006, de 14 de março, Declaração de Retificação n.º 25/2006, de 21 de abril e pelo Despacho Normativo n.º 5/2007, de 10 de janeiro)

**Despacho Normativo n.º 50/2005**

9 de novembro de 2005

Estabelece os princípios e normas para a implementação, séquito e avaliação sumativa interna dos planos de recuperação, planos de acompanhamento e planos de desenvolvimento no ensino básico.

**Despacho Normativo n.º 18/2006**

14 de março de 2006

Altera o Despacho Normativo n.º 1/2005, de 5 de janeiro.

**Declaração de Retificação n.º 25/2006**

21 de abril de 2006

Retifica o Despacho Normativo n.º 18/2006, do Ministério da Educação, que altera o Despacho Normativo n.º 1/2005, de 5 de janeiro, publicado no Diário da República, 1.ª série-B, n.º 52, de 14 de março de 2006

**Despacho 2351/2007**

14 de fevereiro de 2007

Faz alterações para o aperfeiçoamento do sistema de avaliação através de provas de aferição (4º e 6º anos de escolaridade)

**Despacho Normativo 5/2007**

10 de janeiro de 2007

Altera o Despacho normativo n.º 1/2005, de 5 de janeiro no que respeita às condições em que é realizada a avaliação sumativa interna no 9º ano de escolaridade nas disciplinas não sujeitas a exame nacional

**Despacho Normativo 546/2007**

11 de janeiro de 2007

Regulamenta a melhoria das condições de aprendizagem da língua através de formação para professores (PNEP)

**Despacho n.º 17169/2011,**

de 23 de Dezembro

Revoga o documento Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais, divulgado em 2001

**Decreto-Lei n.º 139/2012**

5 de Julho

Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos, da avaliação dos conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos dos ensino básico e secundário

**Despacho normativo n.º 24-A/2012**

6 de dezembro, Série II

Regulamenta a avaliação do ensino básico

**Despacho n.º 15971/2012**

14 de Dezembro

Define o calendário de implementação das Metas Curriculares.



## **Páginas online consultadas**

[http://www.tim.ethz.ch/education/courses/courses\\_fs\\_2010/course\\_docsem\\_fs\\_2010/Literature/22\\_Jick\\_Mixing\\_qualitative\\_and\\_quantitative\\_methods.pdf](http://www.tim.ethz.ch/education/courses/courses_fs_2010/course_docsem_fs_2010/Literature/22_Jick_Mixing_qualitative_and_quantitative_methods.pdf) em 2 de agosto de 2011-08-09

<http://www.ead.fea.usp.br/cad-pesq/arquivos/c03-art06.pdf> em 2 de agosto de 2011

<http://www.cienciasecognicao.org./pdf/v10/m317145.pdf> em 1 de agosto de 2011

<http://www.gave.min-edu.pt/>

<http://cvc.instituto-camoes.pt/conhecer/biblioteca-digital-camoes.html>

<http://www.bnportugal.pt/>

<http://www.educare.pt/educare/Detail.aspx?channelid=FD4465B9A969D44FA4CB277C0614CAF6&contentid=463055FC7F8F29EEE04400144F16FAAE&opsel=5&schema=189B73B70A012F45AA6FEF6D201370CB>

<http://www.sdum.uminho.pt/>

<http://www.ua.pt/sbidm/biblioteca/>

<http://www.gave.min-edu.pt/np3/157.html>

[http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=33&fileName=primeiro\\_relatorio\\_nacional.pdf](http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=33&fileName=primeiro_relatorio_nacional.pdf)

[http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=33&fileName=relatorio\\_nacional\\_pisa2003.pdf](http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=33&fileName=relatorio_nacional_pisa2003.pdf)



# **Apêndices**



## **Apêndice 1**



### **Guião de entrevista estruturada**

1. A realização dos TILP provocou alguma alteração ao nível das estratégias de ensino?
2. Ao nível das atividades e exercícios de Língua Portuguesa realizados na sala de aula, que alterações foram introduzidas com a realização dos TILP? (Que tipo de atividades privilegia)
3. Que tipo de fichas de Língua Portuguesa privilegia com a introdução dos TILP?
4. Relativamente à modalidade de avaliação, houve alguma alteração introduzida relacionada com a realização dos Testes Intermédios de Língua Portuguesa?
5. Relativamente à modalidade de avaliação, houve alguma alteração introduzida relacionada com a realização dos Testes Intermédios de Língua Portuguesa?
6. Que tipo de registos de avaliação privilegia com a introdução dos testes intermédios?
7. Com a introdução dos Testes Intermédios de Língua Portuguesa, houve alguma alteração na construção dos testes de avaliação sumativa e formativa?
8. Com a introdução dos Testes Intermédios da Língua Portuguesa, aumentou ou diminuiu a reflexão relativamente aos resultados dos testes de avaliação formativa e sumativa?
9. Com a introdução dos Testes Intermédios da Língua Portuguesa Língua Portuguesa, aumentou ou diminuiu a reflexão relativamente ao desempenho dos alunos nas atividades?

10. Tem em conta os resultados dos Testes Intermédios de Língua Portuguesa para a avaliação sumativa dos alunos?
11. A realização dos Testes Intermédios de Língua Portuguesa aumentou ou diminuiu a partilha de materiais entre professores?
12. A realização dos Testes Intermédios de Língua Portuguesa revelou alguma alteração ao nível da planificação de atividades conjunta?
13. A realização de Testes Intermédios de Língua Portuguesa levou a construção conjunta de atividades a realizar na sala de aula?
14. Com a introdução dos Testes Intermédios da Língua Portuguesa aumentou ou diminuiu a discussão entre colegas relativamente aos resultados da avaliação sumativa?
15. A realização dos Testes Intermédios de Língua Portuguesa teve influência na adoção de manuais de Língua Portuguesa?
16. Considera que a realização dos Testes Intermédios de Língua Portuguesa teve alguma influência relativamente à sua formação contínua?
17. Considera importante a posterior interpretação dos resultados dos Testes Intermédios de Língua Portuguesa?
18. Considera importante a posterior interpretação dos resultados dos Testes Intermédios de Língua Portuguesa?

## **Apêndice 2**



## **ENTREVISTA E1**

**1. A realização dos Testes Intermédios de Língua Portuguesa provocou alguma alteração ao nível das estratégias de ensino?**

R: Sim.

**2. Ao nível das atividades e exercícios de Língua Portuguesa realizados na sala de aula que alterações foram introduzidas com a realização dos Testes Intermédios de Língua Portuguesa? (Que tipo de atividades privilegia?)**

R: Mais actividades de expressão escrita orientada; Exploração de diferentes tipos de texto;

**3. Que tipo de fichas de Língua Portuguesa privilegia com a introdução dos Testes Intermédios de Língua Portuguesa?**

R: Fichas sumativas.

**4. Relativamente à modalidade de avaliação, houve alguma alteração introduzida relacionada com a realização dos Testes Intermédios de Língua Portuguesa? (Sumativa, formativa, diagnóstica).**

R: Não.

**5. A realização dos testes intermédios provocou alguma alteração no que diz respeito aos instrumentos de avaliação utilizados?**

R: Não.

**6. Que tipo de registos de avaliação privilegia com a introdução dos testes intermédios?**

R: Grelhas de registo.

**7. Com a introdução dos Testes Intermédios de Língua Portuguesa, houve alguma alteração na construção dos testes de avaliação sumativa e formativa?**

R: Relativamente aos testes sumativo, e numa primeira fase, na expressão escrita, alteramos a forma como propusemos a redacção de textos escritos (composição) nos testes: planificação – rascunho – texto – reflexão. Depois de aplicarmos esta situação, chegámos à conclusão que não era benéfico para os alunos.

**8. Com a introdução dos Testes Intermédios da Língua Portuguesa aumentou ou diminuiu a reflexão relativamente aos resultados dos testes de avaliação formativa e sumativa? (reflexão individual)**

R: Aumentou a reflexão relativamente aos resultados dos testes.

**9. Com a introdução dos Testes Intermédios da Língua Portuguesa aumentou ou diminuiu a reflexão relativamente ao desempenho dos alunos nas actividades?**

R: Aumentou a reflexão relativamente ao desempenho dos alunos nas actividades.

**10. Tem em conta os resultados dos Testes Intermédios de Língua Portuguesa para a avaliação sumativa dos alunos?**

R: Sim, alguma.

**11. Considera importante a posterior interpretação dos resultados dos Testes Intermédios de Língua Portuguesa?**

R: Sim

**12. A realização dos Testes Intermédios de Língua Portuguesa teve influência na adoção de manuais de Língua Portuguesa?**

R: Não.

**13. A realização dos Testes Intermédios de Língua Portuguesa aumentou ou diminuiu a partilha de materiais entre professores?**

R: Nem aumentou nem diminuiu.

**14. A realização dos Testes Intermédios de Língua Portuguesa revelou alguma alteração ao nível da planificação de atividades conjunta?**

R: Não.

**15. A realização de Testes Intermédios de Língua Portuguesa levou a construção conjunta de atividades a realizar na sala de aula?**

R: Não.

**16. Com a introdução dos Testes Intermédios da Língua Portuguesa aumentou ou diminuiu a discussão entre colegas relativamente aos resultados da avaliação sumativa?**

R: Aumentou.

**17. Considera que a realização dos Testes Intermédios de Língua Portuguesa teve alguma influência relativamente à sua formação contínua?**

R: Não.

**18. Que importância atribui à realização dos Testes Intermédios de Língua Portuguesa?**

R: Pouca importância.

## ENTREVISTA E2

- 1. A realização dos Testes Intermédios de Língua Portuguesa provocou alguma alteração ao nível das estratégias de ensino?**

R: Não.

- 2. Ao nível das atividades e exercícios de Língua Portuguesa realizados na sala de aula que alterações foram introduzidas com a realização dos Testes Intermédios de Língua Portuguesa? (Que tipo de atividades privilegia?)**

R: Não foram introduzidas alterações significativas.

- 3. Que tipo de fichas de Língua Portuguesa privilegia com a introdução dos Testes Intermédios de Língua Portuguesa?**

R: O mesmo tipo de fichas realizadas anteriormente.

- 4. Relativamente à modalidade de avaliação, houve alguma alteração introduzida relacionada com a realização dos Testes Intermédios de Língua Portuguesa? (Sumativa, formativa, diagnóstica)**

R: Não houve.

- 5. A realização dos testes intermédios provocou alguma alteração no que diz respeito aos instrumentos de avaliação utilizados?**

R: Não.

- 6. Que tipo de registos de avaliação privilegia com a introdução dos testes intermédios?**

R: Os mesmos que utilizava anteriormente aos testes intermédios.

- 7. Com a introdução dos Testes Intermédios de Língua Portuguesa, houve alguma alteração na construção dos testes de avaliação sumativa e formativa?**

R: Não.

**8. Com a introdução dos Testes Intermédios da Língua Portuguesa aumentou ou diminuiu a reflexão relativamente aos resultados dos testes de avaliação formativa e sumativa? (reflexão individual)**

R: Manteve-se igual.

**9. Com a introdução dos Testes Intermédios da Língua Portuguesa aumentou ou diminuiu a reflexão relativamente ao desempenho dos alunos nas atividades?**

R: Manteve-se.

**10. A realização dos Testes Intermédios de Língua Portuguesa teve influência na adoção de manuais de Língua Portuguesa?**

R: Não.

**11. A realização dos Testes Intermédios de Língua Portuguesa aumentou ou diminuiu a partilha de materiais entre professores?**

R: Não alterou em nada.

**12. A realização dos Testes Intermédios de Língua Portuguesa revelou alguma alteração ao nível da planificação de atividades conjunta?**

R: Não.

**13. A realização de Testes Intermédios de Língua Portuguesa levou a construção conjunta de atividades a realizar na sala de aula?**

R: Não.

**14. Com a introdução dos Testes Intermédios da Língua Portuguesa aumentou ou diminuiu a discussão entre colegas relativamente aos resultados da avaliação sumativa?**

R: Manteve-se igual.

**15. Tem em conta os resultados dos Testes Intermédios de Língua Portuguesa para a avaliação sumativa dos alunos?**

R: No ano de implementação não.

**16. Considera importante a posterior interpretação dos resultados dos Testes Intermédios de Língua Portuguesa?**

R: Sim.

**17. Considera que a realização dos Testes Intermédios de Língua Portuguesa teve alguma influência relativamente à sua formação contínua?**

R: Não.

**18. Que importância atribui à realização dos Testes Intermédios de Língua Portuguesa?**

R: Serão importantes se forem feitas a nível de agrupamento.

## ENTREVISTA E3

- 1. A realização dos Testes Intermédios de Língua Portuguesa provocou alguma alteração ao nível das estratégias de ensino?**

R: Passou a haver maior frequência sobretudo ao nível da planificação das composições, na escolha de textos e na interpretação dos mesmos.

- 2. Ao nível das atividades e exercícios de Língua Portuguesa realizados na sala de aula que alterações foram introduzidas com a realização dos Testes Intermédios de Língua Portuguesa? (Que tipo de atividades privilegia?)**

R: Não foram introduzidas grandes alterações, no entanto procurei diversificar os exercícios ao nível da interpretação.

- 3. Que tipo de fichas de Língua Portuguesa privilegia com a introdução dos Testes Intermédios de Língua Portuguesa?**

R: Dou preferência às fichas que diversificam ao nível das questões e que desenvolvam a capacidade de argumentação através da opinião pessoal.

- 4. Relativamente à modalidade de avaliação, houve alguma alteração introduzida relacionada com a realização dos Testes Intermédios de Língua Portuguesa? (Sumativa, formativa, diagnóstica)**

R: Houve alterações na estrutura dos testes diversificando o tipo de questões.

- 5. A realização dos testes intermédios provocou alguma alteração no que diz respeito aos instrumentos de avaliação utilizados?**

R: Não provocou nenhuma alteração.

- 6. Que tipo de registos de avaliação privilegia com a introdução dos testes intermédios?**

R: Privilegio registos individuais descritivos, evidenciando os aspectos em que as aprendizagens do aluno precisam de ser melhoradas, apontado modos de as superar e as competências que já adquiriu.

**7. Com a introdução dos Testes Intermédios de Língua Portuguesa, houve alguma alteração na construção dos testes de avaliação sumativa e formativa?**

R: Sim, houve algumas que já foram referidas nas questões 2 e 3.

**8. Com a introdução dos Testes Intermédios da Língua Portuguesa aumentou ou diminuiu a reflexão relativamente aos resultados dos testes de avaliação formativa e sumativa? (reflexão individual)**

R: A reflexão sobre os resultados dos testes não aumentou nem diminuiu, pois é uma prática presente na minha atividade como docente.

**9. Com a introdução dos Testes Intermédios da Língua Portuguesa aumentou ou diminuiu a reflexão relativamente ao desempenho dos alunos nas atividades?**

R: Não houve grandes alterações pois sempre procurei estar atenta ao desempenho dos meus alunos.

**10. A realização dos Testes Intermédios de Língua Portuguesa teve influência na adoção de manuais de Língua Portuguesa?**

R: Não, pois não participei na escolha do manual que os alunos possuem neste momento.

**11. A realização dos Testes Intermédios de Língua Portuguesa aumentou ou diminuiu a partilha de materiais entre professores?**

R: Houve mais partilha sobretudo entre pares da mesma escola mas não por causa dos testes. É uma prática normal. Contudo ainda não é o ideal pois os horários, não sendo os mesmos, há dificuldades em elaborar materiais em conjunto.

**12. A realização dos Testes Intermédios de Língua Portuguesa revelou alguma alteração ao nível da planificação de atividades conjunta?**

R: Estando ainda o 3º ano com o programa de Língua Portuguesa antigo, a planificação conjunta procura já integrar na mesma, aspetos relacionados já com os novos programas de Língua Portuguesa

**13. A realização de Testes Intermédios de Língua Portuguesa levou a construção conjunta de atividades a realizar na sala de aula?**

R: Não necessariamente.

**14. Com a introdução dos Testes Intermédios da Língua Portuguesa aumentou ou diminuiu a discussão entre colegas relativamente aos resultados da avaliação sumativa?**

R: Não houve alterações substanciais.

**15. Tem em conta os resultados dos Testes Intermédios de Língua Portuguesa para a avaliação sumativa dos alunos?**

R: Não necessariamente pois os resultados serviram sobretudo como avaliação das estratégias implementadas na sala de aula e as lacunas ainda existentes.

**16. Considera importante a posterior interpretação dos resultados dos Testes Intermédios de Língua Portuguesa?**

R: Sabendo que os testes intermédios são instrumentos de avaliação que têm como principais finalidades permitir a cada professor aferir o desempenho dos seus alunos por referência a padrões de âmbito nacional, penso que a interpretação dos resultados é muito importante, no entanto devem servir de reflexão para melhorar o trabalho com os alunos.

**17. Considera que a realização dos Testes Intermédios de Língua Portuguesa teve alguma influência relativamente à sua formação contínua?**

R: Sim, influenciou. Procurei fazer formação dentro dos novos programas de Língua Portuguesa.

**18. Que importância atribui à realização dos Testes Intermédios de Língua Portuguesa?**

R: Não atribuo importância significativa pois são apenas um barómetro sobre o trabalho e estratégias desenvolvidas com os alunos na área de Língua Portuguesa.

## ENTREVISTA E4

- 1. A realização dos Testes Intermédios de Língua Portuguesa provocou alguma alteração ao nível das estratégias de ensino?**

R: Penso que me fez pensar em alguns ajustes relativamente à parte da escrita.

- 2. Ao nível das atividades e exercícios de Língua Portuguesa realizados na sala de aula que alterações foram introduzidas com a realização dos Testes Intermédios de Língua Portuguesa? (Que tipo de atividades privilegia?)**

R: Ao nível dos textos escritos comecei a dar uma maior importância à planificação dos mesmos antes do processo final de escrita.

- 3. Que tipo de fichas de Língua Portuguesa privilegia com a introdução dos Testes Intermédios de Língua Portuguesa?**

R: Continuo a valorizar todos os tipos de ficha... informativa, descritiva, escolha múltipla...

- 4. Relativamente à modalidade de avaliação, houve alguma alteração introduzida relacionada com a realização dos Testes Intermédios de Língua Portuguesa? (Sumativa, formativa, diagnóstica)**

R: Não

- 5. A realização dos testes intermédios provocou alguma alteração no que diz respeito aos instrumentos de avaliação utilizados?**

R: Sim, na avaliação dos vários parâmetros de um texto escrito.

- 6. Que tipo de registos de avaliação privilegia com a introdução dos testes intermédios?**

R: Os mesmos que já privilegiava: registos diários e mensais, apontamentos...

**7. Com a introdução dos Testes Intermédios de Língua Portuguesa, houve alguma alteração na construção dos testes de avaliação sumativa e formativa?**

R: Sim, a estruturação quanto ao tipo de organização sequencial.

**8. Com a introdução dos Testes Intermédios da Língua Portuguesa aumentou ou diminuiu a reflexão relativamente aos resultados dos testes de avaliação formativa e sumativa? (reflexão individual)**

R: Não aumentou nem diminuiu pois a reflexão foi e será sempre feita.

**9. Com a introdução dos Testes Intermédios da Língua Portuguesa aumentou ou diminuiu a reflexão relativamente ao desempenho dos alunos nas atividades?**

R: A reflexão acerca do desempenho aumentou pois foi necessário fazê-la mesmo com os encarregados de educação para se perceber as mudanças dos novos programas.

**10. A realização dos Testes Intermédios de Língua Portuguesa teve influência na adoção de manuais de Língua Portuguesa?**

R: Acho que todas as últimas mudanças que aconteceram ao nível da L.P. tiveram a sua quota-parte na influência das escolhas de manuais.

**11. A realização dos Testes Intermédios de Língua Portuguesa aumentou ou diminuiu a partilha de materiais entre professores?**

R: Penso que aumentou em termos de partilha de ideias e de grelhas de avaliação

**12. A realização dos Testes Intermédios de Língua Portuguesa revelou alguma alteração ao nível da planificação de atividades conjunta?**

R: Sim, há uma maior troca de ideias para nas planificações nos aproximarmos dos novos programas.

**13. A realização de Testes Intermédios de Língua Portuguesa levou a construção conjunta de atividades a realizar na sala de aula?**

R: Não, acho que cada docente tem de adaptar as suas atividades à realidade da turma que tem.

**14. Com a introdução dos Testes Intermédios da Língua Portuguesa aumentou ou diminuiu a discussão entre colegas relativamente aos resultados da avaliação sumativa?**

R: A discussão aumentou pois o processo de avaliação nunca é justo.

**15. Tem em conta os resultados dos Testes Intermédios de Língua Portuguesa para a avaliação sumativa dos alunos?**

R: Não, apenas serve para orientação e discussão de aspetos pontuais.

**16. Considera importante a posterior interpretação dos resultados dos Testes Intermédios de Língua Portuguesa?**

R: A interpretação dos resultados é relativa pois existem muitas e diferentes realidades.

**17. Considera que a realização dos Testes Intermédios de Língua Portuguesa teve alguma influência relativamente à sua formação contínua?**

R: Não. Fiz a preparação e participei nos testes intermédios sem ter feito formação específica.

**18. Que importância atribui à realização dos Testes Intermédios de Língua Portuguesa?**

R: A importância é relativa e pode ser pouca pois com testes e sem testes ninguém ajuda a solucionar os problemas de aprendizagem dos alunos problemáticos.

## ENTREVISTA E5

- 1. A realização dos Testes Intermédios de Língua Portuguesa provocou alguma alteração ao nível das estratégias de ensino?**

R: Sim, mais ao nível das composições, através de esquemas e de algumas dicas.

- 2. Ao nível das atividades e exercícios de Língua Portuguesa realizados na sala de aula que alterações foram introduzidas com a realização dos Testes Intermédios de Língua Portuguesa? (Que tipo de atividades privilegia?)**

R: Atividades com esquemas e imagens.

- 3. Que tipo de fichas de Língua Portuguesa privilegia com a introdução dos Testes Intermédios de Língua Portuguesa?**

R: Dentro do mesmo género dos testes intermédios.

- 4. Relativamente à modalidade de avaliação, houve alguma alteração introduzida relacionada com a realização dos Testes Intermédios de Língua Portuguesa? (Sumativa, formativa, diagnóstica).**

R: Não.

- 5. A realização dos testes intermédios provocou alguma alteração no que diz respeito aos instrumentos de avaliação utilizados?**

R: Não.

- 6. Que tipo de registos de avaliação privilegia com a introdução dos testes intermédios?**

R: Sim: registos ao nível de ortografia, registo ao nível de caligrafia, registos ao nível de sintaxe das frases, registos ao nível da criatividade.

- 7. Com a introdução dos Testes Intermédios de Língua Portuguesa, houve alguma alteração na construção dos testes de avaliação sumativa e formativa?**

R: Sim, claro.

- 8. Com a introdução dos Testes Intermédios da Língua Portuguesa aumentou ou diminuiu a reflexão relativamente aos resultados dos testes de avaliação formativa e sumativa? (reflexão individual)**

R: Sim, claro.

- 9. Com a introdução dos Testes Intermédios da Língua Portuguesa aumentou ou diminuiu a reflexão relativamente ao desempenho dos alunos nas atividades?**

R:Aumentou a reflexão embora ainda se ponha em causa os resultados da avaliação. Tenta promover ao aluno mais imaginação mas a nível de ortografia não ajuda tanto, não desenvolve tanto quanto aquilo que nós esperávamos.

- 10. Tem em conta os resultados dos Testes Intermédios de Língua Portuguesa para a avaliação sumativa dos alunos?**

R: Em certa parte, não a 100%.

- 11. Considera importante a posterior interpretação dos resultados dos Testes Intermédios de Língua Portuguesa?**

R: Devem servir para reflexão dos docentes e também dos alunos.

- 12. A realização dos Testes Intermédios de Língua Portuguesa teve influência na adoção de manuais de Língua Portuguesa?**

R: Sim, levou-nos a ir de encontro com aqueles manuais que estavam mais de acordo com os novos programas.

- 13. A realização dos Testes Intermédios de Língua Portuguesa aumentou ou diminuiu a partilha de materiais entre professores?**

R: Nem aumentou nem diminuiu.

**14. A realização dos Testes Intermédios de Língua Portuguesa revelou alguma alteração ao nível da planificação de atividades conjunta?**

R: Ficou igual.

**15. A realização de Testes Intermédios de Língua Portuguesa levou a construção conjunta de atividades a realizar na sala de aula?**

R: Sim. Por exemplo, nas atividades do Avental: os alunos gostam muito e aderem com bastante frequência.

**16. Com a introdução dos Testes Intermédios da Língua Portuguesa aumentou ou diminuiu a discussão entre colegas relativamente aos resultados da avaliação sumativa?**

R: Aumentou a reflexão não só dos professores como também dos alunos tentando melhorar os aspectos negativos.

Aumentou a discussão entre colegas porque nem todos concordam com as mesmas estratégias de avaliação.

**17. Considera que a realização dos Testes Intermédios de Língua Portuguesa teve alguma influência relativamente à sua formação contínua?**

R: Provavelmente sim. No meu caso não, mas em alguns casos acredito que sim.

**18. Que importância atribui à realização dos Testes Intermédios de Língua Portuguesa?**

R: Eu não atribuo grande importância porque no fundo já aplico fichas de trabalho que envolvem muito os conteúdos que vem nos TILP.

## ENTREVISTA E6

- 1. A realização dos Testes Intermédios de Língua Portuguesa provocou alguma alteração ao nível das estratégias de ensino?**

R: Sim. Temos em conta que os alunos vão ser submetidos a esses testes e por isso têm que trabalhar nesse sentido.

- 2. Ao nível das atividades e exercícios de Língua Portuguesa realizados na sala de aula que alterações foram introduzidas com a realização dos Testes Intermédios de Língua Portuguesa? (Que tipo de atividades privilegia?)**

R: Exercícios que tenham alguma semelhança com aqueles que aparecem nos testes intermédios que são parecidos com os que aprendemos no PNEP.

- 3. Que tipo de fichas de Língua Portuguesa privilegia com a introdução dos Testes Intermédios de Língua Portuguesa?**

R: As fichas estão mais de acordo com as novas propostas do PNEP.

- 4. Relativamente à modalidade de avaliação, houve alguma alteração introduzida relacionada com a realização dos Testes Intermédios de Língua Portuguesa? (Sumativa, formativa, diagnóstica).**

R: Não, continua a ser diagnóstica, formativa e sumativa.

- 5. A realização dos testes intermédios provocou alguma alteração no que diz respeito aos instrumentos de avaliação utilizados?**

R: Não.

- 6. Que tipo de registos de avaliação privilegia com a introdução dos testes intermédios?**

R: Os mesmos.

**7. Com a introdução dos Testes Intermédios de Língua Portuguesa, houve alguma alteração na construção dos testes de avaliação sumativa e formativa?**

R: Em conselho de docentes tentámos construir fichas que apresentem exercícios que vão depois aparecer nos testes intermédios e provas de aferição.

**8. Com a introdução dos Testes Intermédios da Língua Portuguesa aumentou ou diminuiu a reflexão relativamente aos resultados dos testes de avaliação formativa e sumativa? (reflexão individual)**

R: Há mais reflexão no conselho de docentes

**9. Com a introdução dos Testes Intermédios da Língua Portuguesa aumentou ou diminuiu a reflexão relativamente ao desempenho dos alunos nas atividades?**

R:Dá para reflectir sobre o desempenho de cada um dos alunos através de outras formas de avaliar.

**10. A realização dos Testes Intermédios de Língua Portuguesa teve influência na adoção de manuais de Língua Portuguesa?**

Para além do manual também se adotaram fichas de preparação para Testes Intermédios.

**11. A realização dos Testes Intermédios de Língua Portuguesa aumentou ou diminuiu a partilha de materiais entre professores?**

R: Nem aumentou nem diminuiu.

**12. A realização dos Testes Intermédios de Língua Portuguesa revelou alguma alteração ao nível da planificação de atividades conjunta?**

R: Não.

**13. A realização de Testes Intermédios de Língua Portuguesa levou a construção conjunta de atividades a realizar na sala de aula?**

R: Não.

**14. Com a introdução dos Testes Intermédios da Língua Portuguesa aumentou ou diminuiu a discussão entre colegas relativamente aos resultados da avaliação sumativa?**

R: Aumentou porque discutimos o assunto no conselho de docentes.

**15. Tem em conta os resultados dos Testes Intermédios de Língua Portuguesa para a avaliação sumativa dos alunos?**

R: Os testes intermédios foram adotados como fichas de avaliação sumativa. Foram os testes intermédios que serviram de fichas de avaliação final de ano lectivo.

**16. Considera importante a posterior interpretação dos resultados dos Testes Intermédios de Língua Portuguesa?**

R: Dão alguma orientação pois através das cotações conseguimos chegar a uma conclusão sobre cada um dos itens.

**17. Considera que a realização dos Testes Intermédios de Língua Portuguesa teve alguma influência relativamente à sua formação contínua?**

R: Não. Mas o PNEP está muito relacionado com o tipo de exercícios nos testes intermédios.

**18. Que importância atribui à realização dos Testes Intermédios de Língua Portuguesa?**

R: Não atribuo importância porque não contam para a avaliação e progressão do aluno. E por outro lado também servem para o ministérios avaliar o estado dos alunos em Português e Matemática e se o ensino está a ser eficaz.

## ENTREVISTA E7

- 1. A realização dos Testes Intermédios de Língua Portuguesa provocou alguma alteração ao nível das estratégias de ensino?**

R: Sim.

- 2. Ao nível das atividades e exercícios de Língua Portuguesa realizados na sala de aula que alterações foram introduzidas com a realização dos Testes Intermédios de Língua Portuguesa? (Que tipo de atividades privilegia?)**

R: Mais actividades de expressão escrita orientada; Exploração de diferentes tipos de texto.

- 3. Que tipo de fichas de Língua Portuguesa privilegia com a introdução dos Testes Intermédios de Língua Portuguesa?**

R: Fichas sumativas.

- 4. Relativamente à modalidade de avaliação, houve alguma alteração introduzida relacionada com a realização dos Testes Intermédios de Língua Portuguesa? (Sumativa, formativa, diagnóstica).**

R: Não.

- 5. A realização dos testes intermédios provocou alguma alteração no que diz respeito aos instrumentos de avaliação utilizados?**

R: Não.

- 6. Que tipo de registos de avaliação privilegia com a introdução dos testes intermédios?**

R: Grelhas de registo.

- 7. Com a introdução dos Testes Intermédios de Língua Portuguesa, houve alguma alteração na construção dos testes de avaliação sumativa e formativa?**

R: Relativamente aos testes sumativo, e numa primeira fase, na expressão escrita, alterámos a forma como propusemos a redacção de textos escritos (composição) nos testes: planificação – rascunho – texto – reflexão. Depois de aplicarmos esta situação, chegámos à conclusão que não era benéfico para os alunos.

**8. Com a introdução dos Testes Intermédios da Língua Portuguesa aumentou ou diminuiu a reflexão relativamente aos resultados dos testes de avaliação formativa e sumativa? (reflexão individual)**

R: Aumentou a reflexão relativamente aos resultados dos testes.

**9. Com a introdução dos Testes Intermédios da Língua Portuguesa aumentou ou diminuiu a reflexão relativamente ao desempenho dos alunos nas atividades?**

R: Aumentou a reflexão relativamente ao desempenho dos alunos nas actividades.

**10. A realização dos Testes Intermédios de Língua Portuguesa aumentou ou diminuiu a partilha de materiais entre professores?**

R: Nem aumentou nem diminuiu.

**11. A realização dos Testes Intermédios de Língua Portuguesa revelou alguma alteração ao nível da planificação de atividades conjunta?**

R: Não.

**12. A realização de Testes Intermédios de Língua Portuguesa levou a construção conjunta de atividades a realizar na sala de aula?**

R: Não.

**13. Com a introdução dos Testes Intermédios da Língua Portuguesa aumentou ou diminuiu a discussão entre colegas relativamente aos resultados da avaliação sumativa?**

R: Aumentou.

**14. Tem em conta os resultados dos Testes Intermédios de Língua Portuguesa para a avaliação sumativa dos alunos?**

R: Sim, alguma.

**15. Considera importante a posterior interpretação dos resultados dos Testes Intermédios de Língua Portuguesa?**

R. Sim.

**16. A realização dos Testes Intermédios de Língua Portuguesa teve influência na adoção de manuais de Língua Portuguesa?**

R: Não.

**17. Considera que a realização dos Testes Intermédios de Língua Portuguesa teve alguma influência relativamente à sua formação contínua?**

R: Não.

**18. Que importância atribui à realização dos Testes Intermédios de Língua Portuguesa?**

R: Pouca importância.

## ENTREVISTA E8

- 1. A realização dos Testes Intermédios de Língua Portuguesa provocou alguma alteração ao nível das estratégias de ensino?**

R: Sim. Julgo que as provas alertou para a necessidade de repensar as práticas pedagógicas assim como nas metas a alcançar no 2º ano de escolaridade.

- 2. Ao nível das atividades e exercícios de Língua Portuguesa realizados na sala de aula que alterações foram introduzidas com a realização dos Testes Intermédios de Língua Portuguesa? (Que tipo de atividades privilegia?)**

R: Privilegio mais atividades de compreensão do oral pois a parte da audição da história vem reforçar a necessidade de valorizar muito este Tema/Conteúdo. Nesta idade muita informação, compreensão do mundo e relação com os pares é feita através das informações orais.

A nível da escrita a estrutura na prova vem exigir uma produção de texto que é difícil para este ano de escolaridade. Assim introduzi com maior frequência a produção de texto tanto coletivo como individual.

- 3. Que tipo de fichas de Língua Portuguesa privilegia com a introdução dos Testes Intermédios de Língua Portuguesa?**

R: A maior diferença é no cuidado dos temas da composição assim como limitar o tempo e aumentar o nº de linhas na produção do texto.

- 4. Relativamente à modalidade de avaliação, houve alguma alteração introduzida relacionada com a realização dos Testes Intermédios de Língua Portuguesa? (Sumativa, formativa, diagnóstica)**

R: Frequentemente a produção de texto escrito é proposto e avaliado. Desta forma consigo avaliar este ponto que devido à cotação dada nas provas poderá penalizar o aluno.

A cotação dada à produção do texto é agora maior.

**5. A realização dos testes intermédios provocou alguma alteração no que diz respeito aos instrumentos de avaliação utilizados?**

R: Não. Apenas a valorização da parte escrita ( Composição). Participação no texto coletivo e orientação no trabalho autónomo para ajudar cada um a ultrapassar as suas dificuldades.

**6. Que tipo de registos de avaliação privilegia com a introdução dos testes intermédios?**

R: A nível da composição avaliar vários aspetos (organização e coerência das ideias, riqueza vocabular, criatividade, sintaxe, ortografia, pontuação). Assim surgem as grelhas de registo dos testes e a sinopse.

**7. Com a introdução dos Testes Intermédios de Língua Portuguesa, houve alguma alteração na construção dos testes de avaliação sumativa e formativa?**

R: Sim. A nível da extensão do texto a ler e interpretar / a nível do pedido do texto escrito.

**8. Com a introdução dos Testes Intermédios da Língua Portuguesa aumentou ou diminuiu a reflexão relativamente aos resultados dos testes de avaliação formativa e sumativa? (reflexão individual)**

R: Aumentou pois os resultados dos testes podem ser motivadores ou desmotivadores para os alunos.

**9. Com a introdução dos Testes Intermédios da Língua Portuguesa aumentou ou diminuiu a reflexão relativamente ao desempenho dos alunos nas atividades?**

R: Aumentou pois o nível de exigência é grande para crianças de tenra idade e muitas vezes não têm maturidade para corresponder ao que é pedido. Assim sinto necessidade de valorizar o trabalho de cada um e ajudá-lo a evoluir no

sentido de mais facilmente evoluir e não interiorizar o sentimento de não gostar da disciplina.

**10. A realização dos Testes Intermédios de Língua Portuguesa teve influência na adoção de manuais de Língua Portuguesa?**

R: Sim, muito. Julgo que a adoção do manual é importante pois ele é um instrumento de trabalho e a seleção dos textos assim como a diversidade dos exercícios propostos definem muito o desempenho dos alunos no final do ano de escolaridade.

**11. A realização dos Testes Intermédios de Língua Portuguesa aumentou ou diminuiu a partilha de materiais entre professores?**

R: Não senti diferença. Julgo que a partilha de materiais depende da personalidade e profissionalismo de cada docente. Julgo que seria enriquecedor para todos se isso acontecesse mas importa referir que a avaliação de desempenho de Docentes vem dificultar a partilha e tornar o trabalho do Docente mais solitário.

**12. A realização dos Testes Intermédios de Língua Portuguesa revelou alguma alteração ao nível da planificação de atividades conjunta?**

R: Sim. Agora a preocupação é maior na planificação e a reflexão a nível dos Conselhos de Docentes de ano é maior.

**13. A realização de Testes Intermédios de Língua Portuguesa levou a construção conjunta de atividades a realizar na sala de aula?**

R: As atividades propostas diferem da turma que o professor leciona e do meio onde se insere. Na minha escola sou a única professora com 3º ano daí não ter a oportunidade de partilhar essa experiência. Partilho algumas mas apenas no Conselho de Docentes e com as colegas que frequentemente me encontro.

**14. Com a introdução dos Testes Intermédios da Língua Portuguesa aumentou ou diminuiu a discussão entre colegas relativamente aos resultados da avaliação sumativa?**

R: Aumentou claramente. A preocupação agora é maior e nenhum doente fica indiferente.

**15. Tem em conta os resultados dos Testes Intermédios de Língua Portuguesa para a avaliação sumativa dos alunos?**

R: De certa forma. Pela experiência que tive os resultados acabaram por coincidir com a realidade. Os alunos com maior dificuldade manifestaram tb dificuldade nos testes e obtiveram níveis inferiores.

**16. Considera importante a posterior interpretação dos resultados dos Testes Intermédios de Língua Portuguesa?**

R: Sim. Penso que os resultados de qualquer teste merece uma reflexão. Só dessa forma fará sentido submeter os alunos aos testes.

**17. Considera que a realização dos Testes Intermédios de Língua Portuguesa teve alguma influência relativamente à sua formação contínua?**

R: Sim. Julgo que a Formação é sempre uma “lufada” de ar fresco na prática pedagógica e pela partilha provoca uma mudança. Valorizo a formação. Presentemente é uma prioridade a Formação na LP não só pelos testes Intermédios mas pelas alterações no novo acordo ortográfico.

**18. Que importância atribui à realização dos Testes Intermédios de Língua Portuguesa?**

R: Julgo que para além de serem mais um instrumento de avaliação orientam e provocam uma maior reflexão conjunta dos docentes.

## ENTREVISTA E9

- 1. A realização dos Testes Intermédios de Língua Portuguesa provocou alguma alteração ao nível das estratégias de ensino?**

R: Passou a haver maior frequência sobretudo ao nível da planificação das composições, na escolha de textos e na interpretação dos mesmos.

- 2. Ao nível das atividades e exercícios de Língua Portuguesa realizados na sala de aula que alterações foram introduzidas com a realização dos Testes Intermédios de Língua Portuguesa? (Que tipo de atividades privilegia?)**

R: Não foram introduzidas grandes alterações, no entanto procurei diversificar os exercícios ao nível da interpretação.

- 3. Que tipo de fichas de Língua Portuguesa privilegia com a introdução dos Testes Intermédios de Língua Portuguesa?**

R: Dou preferência às fichas que diversificam ao nível das questões e que desenvolvam a capacidade de argumentação através da opinião pessoal.

- 4. Relativamente à modalidade de avaliação, houve alguma alteração introduzida relacionada com a realização dos Testes Intermédios de Língua Portuguesa? (Sumativa, formativa, diagnóstica)**

R: Houve alterações na estrutura dos testes diversificando o tipo de questões.

- 5. A realização dos testes intermédios provocou alguma alteração no que diz respeito aos instrumentos de avaliação utilizados?**

R: Não provocou nenhuma alteração.

- 6. Que tipo de registos de avaliação privilegia com a introdução dos testes intermédios?**

R: Na parte da oralidade. É uma área que não é explorada. É uma estratégia diferente, mais nesse sentido. Porque eu acho que há muitas formas de chegar

aquilo. Aquela planificação demasiadamente repetitiva também maça os alunos. Não quer dizer que no passado não orientássemos, mas essa alteração foi mais com o PNEP do que com os TILP.

**7. Com a introdução dos Testes Intermédios de Língua Portuguesa, houve alguma alteração na construção dos testes de avaliação sumativa e formativa?**

R: O nosso manual já possibilita isso.

**8. Com a introdução dos Testes Intermédios da Língua Portuguesa aumentou ou diminuiu a reflexão relativamente aos resultados dos testes de avaliação formativa e sumativa? (reflexão individual)**

R: A reflexão sobre os resultados dos testes não aumentou nem diminuiu, pois é uma prática presente na minha atividade como docente.

**9. Com a introdução dos Testes Intermédios da Língua Portuguesa aumentou ou diminuiu a reflexão relativamente ao desempenho dos alunos nas atividades?**

R: Não houve grandes alterações pois sempre procurei estar atenta ao desempenho dos meus alunos.

**10. A realização dos Testes Intermédios de Língua Portuguesa teve influência na adoção de manuais de Língua Portuguesa?**

R: Não, pois não participei na escolha do manual que os alunos possuem neste momento.

**11. A realização dos Testes Intermédios de Língua Portuguesa aumentou ou diminuiu a partilha de materiais entre professores?**

R: Houve mais partilha sobretudo entre pares da mesma escola mas não por causa dos testes. É uma prática normal. Contudo ainda não é o ideal pois os

horários, não sendo os mesmos, há dificuldades em elaborar materiais em conjunto.

**12. A realização dos Testes Intermédios de Língua Portuguesa revelou alguma alteração ao nível da planificação de atividades conjunta?**

R: Estando ainda o 3º ano com o programa de Língua Portuguesa antigo, a planificação conjunta procura já integrar na mesma, aspetos relacionados já com os novos programas de Língua Portuguesa

**13. A realização de Testes Intermédios de Língua Portuguesa levou a construção conjunta de atividades a realizar na sala de aula?**

R: Não necessariamente.

**14. Com a introdução dos Testes Intermédios da Língua Portuguesa aumentou ou diminuiu a discussão entre colegas relativamente aos resultados da avaliação sumativa?**

R: Não houve alterações substanciais.

**15. Tem em conta os resultados dos Testes Intermédios de Língua Portuguesa para a avaliação sumativa dos alunos?**

R: Não necessariamente pois os resultados serviram sobretudo como avaliação das estratégias implementadas na sala de aula e as lacunas ainda existentes.

**16. Considera importante a posterior interpretação dos resultados dos Testes Intermédios de Língua Portuguesa?**

R: Sabendo que os testes intermédios são instrumentos de avaliação que têm como principais finalidades permitir a cada professor aferir o desempenho dos seus alunos por referência a padrões de âmbito nacional, penso que a interpretação dos resultados é muito importante, no entanto devem servir de reflexão para melhorar o trabalho com os alunos.

**17. Considera que a realização dos Testes Intermédios de Língua Portuguesa teve alguma influência relativamente à sua formação contínua?**

R: Sim, influenciou. Procurei fazer formação dentro dos novos programas de Língua Portuguesa.

**18. Que importância atribui à realização dos Testes Intermédios de Língua Portuguesa?**

R: Não atribuo importância significativa pois são apenas um barómetro sobre o trabalho e estratégias desenvolvidas com os alunos na área de Língua Portuguesa.

## ENTREVISTA E10

- 1. A realização dos Testes Intermédios de Língua Portuguesa provocou alguma alteração ao nível das estratégias de ensino?**

R: Não

- 2. Ao nível das atividades e exercícios de Língua Portuguesa realizados na sala de aula que alterações foram introduzidas com a realização dos Testes Intermédios de Língua Portuguesa? (Que tipo de atividades privilegia?)**

R: Foram privilegiadas as atividades de escrita criativa

- 3. Que tipo de fichas de Língua Portuguesa privilegia com a introdução dos Testes Intermédios de Língua Portuguesa?**

R: Fichas com a mesma matriz que as dos testes intermédios

- 4. Relativamente à modalidade de avaliação, houve alguma alteração introduzida relacionada com a realização dos Testes Intermédios de Língua Portuguesa? (Sumativa, formativa, diagnóstica)**

R: Realizaram-se mais avaliações formativas e diagnósticas

- 5. A realização dos testes intermédios provocou alguma alteração no que diz respeito aos instrumentos de avaliação utilizados?**

R: Não.

- 6. Que tipo de registos de avaliação privilegia com a introdução dos testes intermédios?**

R: ----

- 7. Com a introdução dos Testes Intermédios de Língua Portuguesa, houve alguma alteração na construção dos testes de avaliação sumativa e formativa?**

R: Não.

**8. Com a introdução dos Testes Intermédios da Língua Portuguesa aumentou ou diminuiu a reflexão relativamente aos resultados dos testes de avaliação formativa e sumativa? (reflexão individual)**

R: Sim.

**9. Com a introdução dos Testes Intermédios da Língua Portuguesa aumentou ou diminuiu a reflexão relativamente ao desempenho dos alunos nas atividades?**

R: Aumentou.

**10. A realização dos Testes Intermédios de Língua Portuguesa teve influência na adoção de manuais de Língua Portuguesa?**

R: Sim.

**11. A realização dos Testes Intermédios de Língua Portuguesa aumentou ou diminuiu a partilha de materiais entre professores?**

R: Aumentou.

**12. A realização dos Testes Intermédios de Língua Portuguesa revelou alguma alteração ao nível da planificação de atividades conjunta?**

R: Não.

**13. A realização de Testes Intermédios de Língua Portuguesa levou a construção conjunta de atividades a realizar na sala de aula?**

R: Não.

**14. Com a introdução dos Testes Intermédios da Língua Portuguesa aumentou ou diminuiu a discussão entre colegas relativamente aos resultados da avaliação sumativa?**

R: Não houve discussão.

**15. Tem em conta os resultados dos Testes Intermédios de Língua Portuguesa para a avaliação sumativa dos alunos?**

R: Sim.

**16. Considera importante a posterior interpretação dos resultados dos Testes Intermédios de Língua Portuguesa?**

R: Sim.

**17. Considera que a realização dos Testes Intermédios de Língua Portuguesa teve alguma influência relativamente à sua formação contínua?**

R: Sim.

**18. Que importância atribui à realização dos Testes Intermédios de Língua Portuguesa?**

R: Penso que é sempre importante, é bom para os alunos tomem mais consciência da sua avaliação em relação as suas aprendizagens (saber)

## ENTREVISTA E11

- 1. A realização dos Testes Intermédios de Língua Portuguesa provocou alguma alteração ao nível das estratégias de ensino?**

R: Não.

- 2. Ao nível das atividades e exercícios de Língua Portuguesa realizados na sala de aula que alterações foram introduzidas com a realização dos Testes Intermédios de Língua Portuguesa? (Que tipo de atividades privilegia?)**

R: A expressão escrita, porque os alunos sentem-se menos à vontade para as realizarem.

- 3. Que tipo de fichas de Língua Portuguesa privilegia com a introdução dos Testes Intermédios de Língua Portuguesa?**

R: Aquelas em que os alunos têm que ter mais atenção à oralidade.

- 4. Relativamente à modalidade de avaliação, houve alguma alteração introduzida relacionada com a realização dos Testes Intermédios de Língua Portuguesa? (Sumativa, formativa, diagnóstica)**

R: Não.

- 5. A realização dos testes intermédios provocou alguma alteração no que diz respeito aos instrumentos de avaliação utilizados?**

R: Não.

- 6. Que tipo de registos de avaliação privilegia com a introdução dos testes intermédios?**

R: Os mesmos que foram utilizados.

- 7. Com a introdução dos Testes Intermédios de Língua Portuguesa, houve alguma alteração na construção dos testes de avaliação sumativa e formativa?**

R: Sim.

- 8. Com a introdução dos Testes Intermédios da Língua Portuguesa aumentou ou diminuiu a reflexão relativamente aos resultados dos testes de avaliação formativa e sumativa? (reflexão individual)**

R: Com a introdução deste tipo de testes aumentou muito a preocupação deste tipo de exercícios.

- 9. Com a introdução dos Testes Intermédios da Língua Portuguesa aumentou ou diminuiu a reflexão relativamente ao desempenho dos alunos nas atividades?**

R: Como é óbvio aumentou a reflexão ao desempenho dos alunos.

- 10. A realização dos Testes Intermédios de Língua Portuguesa teve influência na adoção de manuais de Língua Portuguesa?**

R: Sim.

- 11. A realização dos Testes Intermédios de Língua Portuguesa aumentou ou diminuiu a partilha de materiais entre professores?**

R: Aumentou a partilha de materiais entre professores.

- 12. A realização dos Testes Intermédios de Língua Portuguesa revelou alguma alteração ao nível da planificação de atividades conjunta?**

R: Sim.

- 13. A realização de Testes Intermédios de Língua Portuguesa levou a construção conjunta de atividades a realizar na sala de aula?**

R: Não.

**14. Com a introdução dos Testes Intermédios da Língua Portuguesa aumentou ou diminuiu a discussão entre colegas relativamente aos resultados da avaliação sumativa?**

R: Aumentou.

**15. Tem em conta os resultados dos Testes Intermédios de Língua Portuguesa para a avaliação sumativa dos alunos?**

R: Sim, uma percentagem.

**16. Considera importante a posterior interpretação dos resultados dos Testes Intermédios de Língua Portuguesa?**

R: Sim.

**17. Considera que a realização dos Testes Intermédios de Língua Portuguesa teve alguma influência relativamente à sua formação contínua?**

R: Sim.

**18. Que importância atribui à realização dos Testes Intermédios de Língua Portuguesa?**

R: Em termos futuros melhorar e aumentar a preocupação, por parte do professor, relativamente ao seu desempenho com os alunos.

