

Avaliação das Aprendizagens: Perspectivas de Professores de Física e Química

Patrícia Raposo e Ana Freire

Universidade de Lisboa, Faculdade de Ciências

Centro de Investigação em Educação

Vivemos hoje numa época em que as mudanças científicas, tecnológicas, económicas, políticas e sociais se sucedem a um ritmo alucinante, nunca antes experimentado, trazendo para a escola uma responsabilidade acrescida na definição do seu papel e formas de educação. Hoje reconhece-se que sem um mínimo de cultura científica e tecnológica fica-se quase analfabeto, desfasado e incapaz de seguir o evoluir da sociedade. De forma a acompanhar estas mudanças constantes, a educação foi sofrendo profundas alterações nos seus ideais.

Historicamente, as ideias que orientam as reformas implementadas na educação têm-se caracterizado por mudanças estruturais, na procura da sua adequação às constantes inovações tecnológicas e organizacionais. O Conselho Nacional de Educação (CNE, 2002) tem vindo a assumir que os sistemas educativos deverão adoptar formatos e estruturas mais flexíveis e centrarem-se no desenvolvimento de competências. Com efeito, o domínio do cognitivo já não é suficiente para definir a qualificação profissional: as competências pessoais e sociais passam a desempenhar um papel determinante na adequação às exigências da sociedade.

O alargamento da escolaridade obrigatória para nove anos, contemplada na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE, 1986) e a democratização do ensino traduziu-se numa escola com mais alunos e com uma população escolar mais diversificada. A escola confronta-se, actualmente, com outros problemas igualmente importantes como as elevadas taxas de insucesso e de abandono, com a conseqüente exclusão social. Além disso, tem grandes dificuldades em lidar com a heterogeneidade dos alunos e com a diversidade de situações. Surge, então, a necessidade de construir um currículo que contemple os grandes objectivos para a aprendizagem dos alunos, inclua as principais competências a desenvolver e os tipos de experiências educativas que devem ser proporcionadas a todos (Abrantes, 2001).

A noção de currículo, expressa no Decreto – Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro e no Decreto – Lei n.º 209/2002, de 17 de Outubro, sintetiza os princípios orientadores de gestão curricular para o Ensino Básico e assenta em três preocupações centrais, relacionadas entre si: diferenciação, adequação e flexibilização. Com a Reorganização Curricular abandona-se a visão tradicional de que o currículo e a avaliação são sistemas separados. A avaliação envolve interpretação, reflexão, informação e decisão sobre os processos de ensino e aprendizagem, tendo como principal função ajudar a promover ou melhorar a formação dos alunos (Abrantes, 2001). Outro aspecto valorizado diz respeito aos instrumentos de avaliação utilizados pelos professores, que devem ser diversificados, de modo a reduzir-se a “ênfase tradicional da avaliação de componentes específicas e compartimentadas do conhecimento dos alunos” e “aumentar a ênfase da avaliação das competências dos alunos, desenvolvidas em experiências educativas diferenciadas” (Galvão *et al.*, 2002, p.8)

A implementação do currículo pressupõe que sejam considerados diferentes caminhos para atingir os principais objectivos, adequando-os às necessidades e ao ritmo de aprendizagem dos alunos. O processo de aprendizagem inclui a promoção de experiências educativas que levem ao desenvolvimento de competências em diferentes domínios e que envolvam a mobilização de competências de conhecimento (substantivo, processual e epistemológico), de raciocínio, de comunicação e atitudes. Um processo de aprendizagem orientado para o desenvolvimento de competências implica, para Perrenoud (2000), alterações no papel do professor e nas estratégias de ensino e de avaliação.

No Ensino Secundário, a nova proposta de revisão curricular, expressa no Decreto – Lei n.º 74/2004, de 26 de Março, aponta como principal finalidade melhorar a qualidade da educação e da formação dos jovens. Considera-se o ensino, as aprendizagens e a avaliação numa perspectiva integrada, com a valorização da avaliação formativa e a ênfase na diversificação dos instrumentos de avaliação.

Com as alterações introduzidas pelas reformas preconizadas nos Ensinos Básico e Secundário, desenvolve-se um novo conceito de escola, onde a avaliação formativa ganha maior relevo, o que implica repensar os propósitos da avaliação que é realizada nas escolas. A questão da avaliação das aprendizagens é um problema que preocupa todos os intervenientes do processo educativo e muito especialmente os professores. Mudar a avaliação implica “pôr em questão um conjunto de equilíbrios frágeis e parece representar uma vontade de destabilizar a prática pedagógica e o funcionamento da escola” (Perrenoud, 1993, p. 17). Todas estas alterações ditam a reconstrução de um novo conceito de escola. Para Jesus (2000), a escola centrada apenas no saber enciclopédico, na transmissão e assimilação de conteúdos programáticos já se mostra incapaz e, por isso, tem de dar lugar a uma escola centrada nos processos de aprendizagem.

De acordo com Leite *et al.* (1993), a modalidade de avaliação por que se opta é, em si mesma, responsável pelos aspectos educativos valorizados pela escola e desenvolvidos no quotidiano escolar. Ela regula a prática lectiva e os processos de aprendizagem daí decorrentes. Uma escola que tem por objectivo seleccionar os alunos com mais conhecimentos académicos utiliza uma prática de avaliação diferente de uma outra que deseja desenvolver e otimizar as potencialidades de cada aluno. De acordo com Hadji (2001), a avaliação traduz a ideologia dominante da instituição social à qual pertence o professor.

Mudar a avaliação nas escolas não é um processo tão simples e rápido como a publicação dos respectivos normativos legais. É necessário um profundo e complexo trabalho de campo, gerador de tensões, que envolva toda a comunidade educativa e que contribua para mudanças nas práticas avaliativas que poderão decorrer de uma reflexão sobre estratégias avaliativas em uso e a sua adequação ao currículo proposto. Para os professores, “qualquer inovação pedagógica que obrigue ao afastamento dessa via é uma fonte de inquietude” (Perrenoud, 1993, p.186).

Para Hadji (2001), os professores têm apontado alguns obstáculos à emergência de uma avaliação formativa dado que a avaliação continua a assumir, socialmente, um carácter administrativo importante, marcado pela exigência da certificação, onde os testes se traduzem no esquema efectivo da avaliação dominante. A implementação da avaliação formativa não é realizada com coerência e continuidade (Perrenoud, 1999), chocando com a avaliação sumativa, predominante nas escolas.

As mudanças na avaliação são lentas e complexas e dependem do empenho, da capacidade e do conhecimento dos professores para a sua operacionalização. Exigem dos docentes a construção de respostas pedagógicas consentâneas com os objectivos da reforma educativa. Esta realidade coloca-nos algumas questões: O que falha? O que leva os professores a serem tão resistentes a alterações nas suas práticas avaliativas? Que concepções formam os professores sobre a avaliação? Que factores condicionam as práticas avaliativas? Que relações existem entre as concepções e as práticas de avaliação? Estarão a ser dados aos professores as orientações e instrumentos necessários para que estes reflectam e analisem as suas práticas lectivas? Não podemos esquecer que para ocorrer uma alteração das práticas avaliativas é necessário que o professor se questione sobre as mesmas, promovendo o *insight* necessário à mudança conceptual (Fullan, 2001).

Para Matos (1992), as concepções influenciam de forma decisiva o modo como os professores organizam o ensino e a actuação do professor está configurada pelos seus pensamentos (valores, crenças, juízos, teorias implícitas, etc). Uma mudança nas práticas de avaliação dos professores passará, inequivocamente, por uma mudança a nível das

concepções. Também Abreu (1997) refere que as alterações das práticas tradicionais de ensino e de aprendizagem passam, necessariamente, entre outros procedimentos igualmente decisivos, pela identificação das concepções que lhe subjazem para, partindo delas, se provocar a mudança conceptual e a conseqüente alteração de práticas. Pajares (1992) considera que a clarificação das estruturas conceptuais dos professores é essencial para promover o seu desenvolvimento profissional e as suas práticas de ensino, conduzindo a uma melhoria do sucesso dos alunos e da própria instituição escolar.

As mudanças introduzidas nos programas dos Ensinos Básico e Secundário pressupõem alterações na própria concepção sobre avaliação, no paradigma em que assentam os seus pressupostos e nos processos e práticas de avaliação. Assente na valorização da avaliação formativa e na utilização de instrumentos de avaliação diversificados, as novas reformas implicam mudanças na forma como o professor percepciona a avaliação no processo de aprendizagem. No entanto, o estabelecimento de um diálogo entre a teoria e a prática da avaliação afigura-se difícil, pelo entendimento diferenciado dos significados das suas linguagens.

Atendendo a que o sucesso das mudanças implementadas pelas reformas educativas passam, necessariamente, pelo professor, dado que este constitui um elemento chave deste processo, a investigação dos pensamentos do professor e das suas concepções assume uma importância significativa no processo educativo.

Neste estudo pretende-se conhecer as concepções sobre avaliação de professores de Física e de Química e o modo como as concepções sobre avaliação se reflectem nas práticas avaliativas que os professores dizem implementar. As concepções sobre avaliação parecem desempenhar um papel determinante na forma como o professor percepciona e promove a avaliação. Apesar de esta ser uma área de investigação que coloca dificuldades, porque as concepções surgem muitas vezes mascaradas, consideramos que o estudo das concepções é essencial para um maior entendimento da avaliação que é implementada pelos professores e dos constrangimentos que estes sentem no processo avaliativo. Neste sentido, formularam-se um conjunto de questões, que emergiram do nosso objecto de estudo:

- Quais são as concepções sobre avaliação manifestadas por professores de Ciências Físico-Químicas?
- Que práticas de avaliação dizem os professores implementar?
- Quais são os factores que os professores dizem condicionar as práticas avaliativas?

REVISÃO DA LITERATURA

A avaliação e as suas funções a nível da educação têm sofrido constantes alterações, acompanhando a evolução da sociedade e a adaptação da escola à realidade social. As reformulações dos currículos introduzem a necessidade de alteração das práticas avaliativas dos professores, ajustadas a uma avaliação que se afasta do modelo psicométrico e que valoriza uma função pedagógica, reguladora e orientadora do processo de ensino e aprendizagem (Valadares & Graça, 1998).

As práticas avaliativas reflectem as interpretações do professor sobre as orientações curriculares, dependem das suas ideias sobre avaliação e suas finalidades e derivam daquilo que valorizam como conteúdo das aprendizagens. Para Alonso (2002), as alterações introduzidas pelas reformas reflectem-se ao nível dos discursos dos professores, sugerindo a adopção das novas perspectivas sobre avaliação sem que as mudanças discursivas sejam evidenciadas a nível das concepções e práticas predominantes.

Os diversos estudos realizados nos últimos anos sobre as concepções sobre avaliação dos professores mostram que importa reflectir sobre o seu significado e como este é percebido pelos professores. A multiplicidade de formas como a avaliação é aplicada nas escolas mostra que cada professor vive a avaliação de uma forma muito isolada, guiando-se não apenas pelos critérios definidos pela escola e pelo grupo, mas pelo conceito de avaliação que possui. Importa, por isso, compreender os diferentes conceitos de avaliação que podem estar presentes na cultura educativa.

Os estudos realizados sobre concepções de avaliação em áreas diversas como a Matemática (Matos, 1992; Ponte, 1992; Martins, 1996; Amado, 1998; Santos, 2008), a Informática (Santos, 2003) e envolvendo professores de várias disciplinas (Campos, 1996; Queirós, 1997; Alves, 2004) mostram que os docentes sentem dificuldades em alterar e adaptarem as suas práticas avaliativas às novas orientações. Os resultados destas investigações reflectem também o papel fundamental que as concepções desempenham na resistência à mudança das práticas avaliativas. Neste sentido, é importante conhecer os pensamentos e a forma como os docentes lidam com a avaliação no actual contexto das reformas educativas, para deste modo confrontar as diferentes concepções dos professores, numa tentativa de promover o conflito que leve à desejada mudança conceptual.

Um estudo realizado por Martins *et al.* (2002) que aborda as opiniões de uma amostra de professores dos Ensinos Básico, Secundário e do Curso Tecnológico de Química mostra que, de um modo geral, os problemas apontados pelos professores sobre o actual sistema de avaliação surgem associados à falta de uniformização ou aferição dos critérios de avaliação,

aos processos e componentes da avaliação e à dificuldade de construir instrumentos adequados para “avaliar atitudes e valores e o peso a atribuir a cada componente” (p.100). Os resultados mostram que os testes continuam a assumir um papel preponderante na atribuição das classificações dos alunos. Trata-se de um resultado que faz sentido e que é coerente com as concepções de ensino, de aprendizagem e de avaliação sustentadas por estes professores, que acabam por sentir que os testes lhes permitem medir com rigor as aprendizagens dos alunos (Fernandes, 2005).

Os resultados do estudo conduzido por Black *et al.* (2002) mostram que é necessário repensar o processo de ensino e alterar as estratégias de ensino e de avaliação dos professores. Os testes e os trabalhos escritos parecem desempenhar um papel essencial na aprendizagem, sendo por isso necessário explicitar de uma forma clara os objectivos dos mesmos. O estudo realizado por Viana (2003) vem mostrar que professores do Ensino Básico implementam novas estratégias e usam novos recursos, de acordo com as Orientações Curriculares, embora continuem a desenvolver uma avaliação centrada no conhecimento, desvalorizando as competências de comunicação e atitudes. Alves (2004) aponta para uma diferença entre os discursos inovadores dos professores e as suas práticas, caracterizadas por uma avaliação formal, objectiva e rigorosa, onde os testes são o instrumento de avaliação mais utilizado.

De facto, o discurso que o professor projecta sobre como realizar a avaliação nem sempre coincide com as práticas avaliativas que efectivamente desenvolve, mantendo procedimentos que não se coadunam com o seu discurso. Pinto (1992) pensa que este comportamento poderá ser justificado pelo facto das novas concepções sobre avaliação coexistirem com as anteriores sem ter havido uma mudança conceptual. As mudanças nas práticas ocorrem mais numa perspectiva de maior humanização da avaliação e das suas condições de realização, do que numa ruptura com práticas anteriores” (p.1). Nesta perspectiva de coexistência de diversas concepções importa valorizar “uma avaliação positiva e inclusiva, através da qual os alunos tenham plenas oportunidades de revelarem e desenvolverem competências, atitudes e saberes necessários à sua formação e ao controlo da sua aprendizagem” (Valadares & Graça, 1998, p.43).

O trabalho desenvolvido por Earl (2003) mostra que estando presentes na escola formas diferentes de perceber a avaliação, importa saber como valorizar uma perspectiva cognitivista. Isto implica, para Earl (2003), encarar a avaliação e a aprendizagem como intimamente interrelacionadas, assumindo que avaliação é uma parte integrante do processo de aprendizagem. Neste sentido, apresenta três abordagens do conceito de avaliação: a avaliação *da* aprendizagem (*assessment of learning*), a avaliação *para a* aprendizagem (*assessment for learning*) e a avaliação *como* aprendizagem (*assessment as learning*).

A avaliação predominante nas escolas é a *avaliação da aprendizagem*, em que a ênfase da avaliação é colocada nos produtos, com um carácter essencialmente sumativo, focada na valorização dos conteúdos e cujo objectivo é certificar as aprendizagens dos alunos no final do ano.

Na *avaliação para a aprendizagem* valoriza-se a vertente formativa, em detrimento da avaliação exclusivamente sumativa. Aposta-se na utilização de instrumentos de avaliação diversificados. Os professores utilizam a avaliação formativa para identificar as dificuldades dos alunos, para procederem a alterações na sua prática e para orientarem os alunos no processo de aprendizagem.

Em ambas as abordagens o professor assume um papel central. Na *avaliação como aprendizagem* o papel do aluno no processo de aprendizagem e na avaliação é completamente alterado, passando a desempenhar um papel mais activo e determinante no processo. Os professores e os alunos decidem em conjunto quais as aprendizagens que devem ser valorizadas e como estas devem ser organizadas e avaliadas. Os alunos envolvem-se mais activamente na aprendizagem, construindo as suas actividades através de um processo de crítica constante. A regulação das aprendizagens faz-se através do recurso a capacidades metacognitivas que permitem ao aluno progredir com maior autonomia. A autoavaliação e a avaliação entre pares assumem um papel determinante no processo e o aluno assume um papel que deixa de ser da exclusiva responsabilidade do professor (Earl & Katz, 2006).

Para estes investigadores, mudar a forma como a avaliação é implementada nas escolas, onde normalmente a avaliação da aprendizagem e a avaliação para a aprendizagem assumem um papel determinante, passa por uma valorização da *avaliação para a aprendizagem* e da *avaliação como aprendizagem*. Deste modo, a *avaliação da aprendizagem* tem um papel a desempenhar quando se torna necessário tomar decisões que envolvem julgamentos sumativos ou quando os professores e os alunos têm que ver o resultado cumulativo do trabalho realizado, mas um papel mais reduzido. O foco está centrado na avaliação que contribui para a aprendizagem dos alunos: tanto é realizada pelos professores (*para a aprendizagem*) como pelos alunos (*como aprendizagem*). A perspectiva destes investigadores evita um corte radical com o paradigma psicométrico e perspectiva uma nova teoria educativa, resultante da convivência dos dois paradigmas, na qual a avaliação alternativa assume uma importância determinante, envolvendo práticas avaliativas diversificadas e adequadas às necessidades dos alunos, resultado da participação activa de todos os intervenientes no processo educativo.

A mudança das práticas avaliativas do professor passa por atitude reflexiva e analítica que induza uma transformação mais profunda e complexa das crenças e dos saberes dos

professores, modificando o modo como estes percebem e valorizam o ensino e a avaliação. Implica uma maior colaboração entre os professores, com a partilha de ideias e experiências e passa também por um apoio da escola aos professores (Black, 2003), o que se traduz numa alteração no modo como a avaliação é valorizada pela escola (Black *et al.*, 2002).

Para que estes objectivos sejam atingidos é necessário promover o debate e a reflexão entre os professores, que permitam a clarificação de áreas problemáticas tais como a definição de critérios de avaliação, a diversificação de estratégias, técnicas e instrumentos, a integração de informação, a atribuição de classificações, a identificação de funções de avaliação, o envolvimento dos alunos, dos pais e de outros intervenientes, a distribuição, a frequência e a natureza do *feedback* ou as questões de validade, fiabilidade e de equidade (Fernandes, 2005).

A mudança das concepções sobre avaliação passa também por uma valorização, por parte da escola, das preocupações dos professores relativas à avaliação, com a construção de espaços que permitam a partilha de experiências e saberes e promovam um confronto entre as diferentes concepções de ensino e de avaliação.

METODOLOGIA

Neste estudo optou-se por uma investigação qualitativa com orientação interpretativa (Bogdan & Bilken, 1994), na qual se valorizaram as perspectivas e os significados atribuídos pelos participantes às situações (Erickson, 1986). Pela dimensão da amostra e pelas opções metodológicas efectuadas, este estudo não permite uma generalização dos resultados mas uma reflexão dos mesmos, tendo presente o quadro teórico descrito.

No estudo participaram seis professores de Física e de Química, com percursos profissionais e pessoais diversificados, provenientes de seis escolas da região do Algarve. Os participantes, com idades compreendidas entre os 27 e os 58 anos, apresentam uma experiência profissional que varia entre os 3 e os 34 anos de ensino, tendo todos realizado a respectiva formação pedagógica e estágio. Foi garantida a confidencialidade do estudo através da atribuição de nomes fictícios aos participantes (Maria, Carlos, Inês, Pedro, José e Sara). O Quadro I apresenta uma síntese da caracterização profissional e académica dos participantes.

Quadro I - Caracterização Profissional e Académica dos Participantes

Nome	Idade	Habilitações Académicas	Habilitações Profissionais	Situação Profissional	Anos Serviço	Anos Escola	Disciplinas Leccionação
Maria	58	Lic. Farmácia Mestrado Gestão Escolar	Profissionalização em Serviço	Quadro Escola	34	27	Química (12º)
Carlos	42	Lic. Ensino de Física e Química	Estágio Integrado	Quadro Escola	16	8	CFQ (8º e 9º anos)
Inês	37	Lic. Engenharia da Cerâmica e do Vidro	Profissionalização em Serviço	Quadro Escola	11	7	CFQ (11ºano) TLQ (11ºano)
Pedro	31	Lic. Ensino da Física e Química	Estágio Integrado	Quadro Escola	9	1	CFQ (7º e 9º anos)
José	30	Lic. Ensino da Física e Química Parte curricular do Mestrado Química Computacional	Estágio Integrado	Quadro Escola	6	1	CFQ (7º e 9º anos)
Sara	27	Lic. Ensino da Física e Química	Estágio Integrado	Contratada	3	1	CFQ (7º, 8º e 9º anos)

Os participantes têm um percurso profissional diversificado e ao longo das suas carreiras já ocuparam vários cargos. Por exemplo, Maria foi várias vezes directora de turma, directora de instalações e delegada de grupo. Esteve também ligada à gestão escolar tendo sido presidente do Conselho Directivo. Carlos exerceu os cargos de director de turma, director de instalações e delegado de grupo. Inês já foi directora de turma, assessora do conselho executivo, coordenadora de departamento e do clube de astronomia. Pedro foi director de turma e coordenador do projecto Higiene e Segurança. José e Sara somente exerceram o cargo de directores de turma.

Os dados foram obtidos através da realização de duas entrevistas semi-estruturadas e de documentos fornecidos pelos participantes. As primeiras entrevistas realizaram-se entre Abril e Maio de 2005 e tiveram um carácter exploratório. As segundas entrevistas decorreram entre Junho e Julho de 2005 e destinaram a detectar aspectos que não tinham ficado totalmente esclarecidos. Considerou-se que estas estratégias seriam as mais adequadas ao estudo, dado que a investigação tem como foco as concepções dos

professores sobre avaliação e o modo como estas se reflectem nas práticas avaliativas que dizem implementar. As entrevistas, depois de transcritas, foram sujeitas à realização de leituras sucessivas (Bardin, 1994) que, utilizando o método de questionamento e comparação constantes (Strauss & Corbin, 1998), levaram ao surgimento da teoria implícita nos dados e resultaram num conjunto final de categorias e subcategorias. As categorias foram organizadas segundo três temas: Concepções sobre Avaliação; Práticas Avaliativas e Factores Condicionantes das Práticas Avaliativas. Para cada um dos temas emergiram as categorias que se apresentam no Quadro II.

Quadro II - Temas e Categorias de Análise

Tema	Categorias e subcategorias
Concepções de avaliação	Conceito de avaliação Finalidades da avaliação Objecto da avaliação Critérios de avaliação Explicitação dos critérios de avaliação Aplicação dos critérios de avaliação Atribuição de níveis Intervenientes na avaliação Professores Alunos Modalidades de avaliação
Práticas avaliativas	Estratégias de recolha de informação Instrumentos de avaliação Modo de elaboração Processos de registo
Factores condicionantes das práticas avaliativas	Alunos Professores Contexto de ensino

RESULTADOS

Apresentam-se os resultados de uma forma sistematizada, fundamentando a interpretação efectuada com citações dos professores que enriquecem e ilustram a análise realizada. Em cada tema são apresentados alguns aspectos que se evidenciaram e que pretendem ser uma síntese comparativa dos argumentos apresentados.

CONCEPÇÕES SOBRE AVALIAÇÃO

Através da implementação deste estudo procurou-se identificar as concepções sobre avaliação de professores de Física e Química, analisando até que ponto as alterações nos currículos dos Ensinos Básico e Secundário se reflectem no modo como os professores percebem a avaliação.

Os resultados mostram que os professores reflectem nos seus discursos concepções sobre avaliação distintas, associadas à avaliação da aprendizagem e à avaliação para a aprendizagem. A avaliação da aprendizagem parece estar associada, por José, à medida dos conhecimentos e à valorização dos produtos das aprendizagens, predominando as funções classificativa e selectiva da avaliação. No seu discurso José diz privilegiar a utilização de instrumentos como os testes e os trabalhos, onde avalia a “parte cognitiva, a parte do conhecimento” (Maio de 2005), parecendo valorizar os produtos das aprendizagens dos alunos e a utilização da avaliação com uma função predominantemente classificativa. Pelo contrário, Carlos, Sara e Inês evidenciam uma maior preocupação com a avaliação para a aprendizagem. Carlos ao afirmar que “a avaliação dos alunos reflecte não apenas aquilo que ele já fez, mas também o que falta atingir. Avaliar não é só dar uma classificação: implica reflectir com o aluno o que falhou, porque falhou e ver o que é necessário mudar” (Abril de 2005), revela uma preocupação com a regulação e orientação da aprendizagem, evidenciando a avaliação para a aprendizagem.

Para Sara, a avaliação surge contextualizada como avaliação para a aprendizagem, sendo valorizada a função pedagógica da avaliação. Para esta professora, a avaliação serve para o aluno “perceber onde falhou e o que precisa de fazer para mudar” (Maio de 2005) e para o professor reflectir e adequar as estratégias aos alunos. Para Carlos é importante que o professor analise o seu desempenho, tentando deste modo “perceber se as estratégias que utilizou com aqueles alunos funcionaram e se não funcionaram, porque é que isso aconteceu e o que deve fazer para mudar” (Junho de 2005), valorizando a reflexão sobre a prática pedagógica. O conceito da avaliação para a aprendizagem está igualmente presente nos argumentos de Inês quando afirma que “a avaliação deve ter um papel de ajudar os alunos, de orientá-los para que eles compreendam quais são as suas dificuldades” (Abril de 2005). Para estes professores o foco está na utilização da avaliação para uma consequente regulação e orientação do processo de aprendizagem, com a ênfase na vertente formativa

em detrimento da vertente sumativa. Apesar de manifestarem concepções sobre avaliação distintas, os professores apresentam argumentos que sugerem uma adaptação a nível dos discursos. Todos os professores, quando se referem às finalidades e ao objecto da avaliação, adoptam um discurso que reflecte os objectivos expressos nos programas. No entanto, quando descrevem as estratégias de avaliação que dizem utilizar, observam-se discrepâncias entre os procedimentos e os seus argumentos.

José considera como finalidades da avaliação a orientação do processo de ensino e aprendizagem e a avaliação do desempenho do professor e do aluno. Considera que o professor deve avaliar as estratégias que implementa para “retirar daquela avaliação se podia ter feito mais ou menos” (Julho de 2005). Ao analisar a sua prática, José afirma que “neste ano a minha avaliação foi muito dada a “olhómetro”...a “olhómetro”, mas pegando nos testes e depois olhando como é que eles se comportam na sala de aula e então...classificação é tal. Eu acho que não falha muito” (Julho de 2005). Os professores parecem ter efectuado adaptações no seus discursos que não se reflectem nas práticas avaliativas, o que parece mostrar que estes ainda não interiorizaram os objectivos propostos nos programas.

Quando confrontamos os argumentos dos professores com as práticas avaliativas que dizem implementar, apenas Sara, Carlos e Inês parecem apresentar uma avaliação mais abrangente em termos de competências, não se restringindo ao conhecimento substantivo. Para Sara o objecto da avaliação abrange “os conhecimentos, principalmente, mas também as competências sociais... a interajuda, o saber trabalhar em grupo, a cooperação, o apresentar de uma ideia e saber defendê-la” (Maio de 2005). Inês identifica como objecto da avaliação “os conhecimentos, é claro, mas também as atitudes, a autonomia é uma delas...e o desenrascanço...que tem a ver com autonomia, mas também com a responsabilidade, com essa habilidade mental de pegar num conceito e introduzir novos conceitos, de saber interligar as coisas” (Abril de 2005).

José, Maria e Pedro parecem focalizar os procedimentos avaliativos nos produtos das aprendizagens dos alunos, sendo a avaliação das atitudes pouco explícita. Para José os testes são “o factor decisivo para atribuir um nível ao aluno” (Maio de 2005), parecendo valorizar mais o desenvolvimento de competências relativas ao conhecimento substantivo e ao raciocínio do que as atitudes e a comunicação. Observa-se que o objecto da avaliação recai essencialmente sobre os produtos das aprendizagens e sobre o desenvolvimento de competências de conhecimento substantivo, apesar de nos discursos os professores valorizarem a promoção de competências de natureza diversa. Para além do desempenho dos alunos a avaliação incide também, para a maioria dos professores, nas estratégias de avaliação utilizadas.

A análise dos critérios de avaliação mostra que a avaliação dos alunos não depende apenas dos critérios definidos pelo departamento mas de um conjunto de perspectivas pessoais e convicções, que incluem a empatia do professor pelo aluno e a própria concepção sobre avaliação do professor, e que conferem uma certa subjectividade à avaliação. Apesar de reforçarem a necessidade de uma avaliação clara e justa, os professores mostram ter dificuldades em explicitar os critérios de avaliação aos alunos, traduzindo-se estes apenas em comunicações de um carácter mais geral.

Inês considera que

há uma série de parâmetros na avaliação que é muito relativa, que depende da percepção que cada professor tem. Depende da empatia que tem com o aluno. Podemos dizer que não somos tendenciosos e que não vamos pelas simpatias, mas eu acho que nós vamos sempre. Se temos uma certa empatia por um aluno, se calhar a avaliação que vamos dar nas atitudes e valores é de certeza alta. Se nós não tivermos uma empatia com o aluno, quando nós olharmos ao “bolo” de toda a atitude dele, vemos sempre mais depressa os aspectos negativos (Julho de 2005)

Carlos considera que apesar de estarem definidos os critérios de avaliação no grupo, “a partir daí o professor tem uma liberdade total para aplicar ou não esses critérios. E cada um interpreta a avaliação à sua maneira” (Junho de 2005).

Para Sara, a aplicação dos critérios de avaliação não é completamente objectiva, existindo um certo grau de subjectividade. Exemplifica dizendo: “se um aluno tiver, por exemplo, uma média de 2,33. Nesse caso volto a olhar para o trabalho que ele fez, para o comportamento...e depois, baseando-me nisso tanto posso dar o 2 como o 3” (Junho de 2005).

Os argumentos do Carlos e da Sara denotam alguma preocupação sobre a aplicação dos critérios de avaliação, parecendo sugerir que uma maior fiabilidade da avaliação passaria, necessariamente, pela clarificação dos critérios de avaliação. Para estes professores a avaliação é conceptualizada de uma forma tradicional, centrada no professor, não estando os alunos envolvidos nos processos avaliativos ou na definição dos critérios de avaliação. A intervenção dos alunos parece reduzir-se à participação nas autoavaliações, na qual se pronunciam sobre o trabalho que realizaram e que se traduz, por parte do professor, numa legitimação do nível que pretende atribuir-lhes.

A modalidade de avaliação que parece ser privilegiada por todos os professores é a avaliação sumativa. A avaliação diagnóstica parece não ser implementada pelos

professores, dado que apenas uma das professoras diz utilizá-la no início do ano. A avaliação formativa é valorizada pela maioria dos professores, surgindo com uma função orientadora e reguladora. Um dos aspectos pouco claros é a forma como os professores fazem a articulação entre a avaliação formativa e sumativa.

Para José e Pedro, a avaliação formativa parece estar implícita e limitada a informações mais gerais. Pedro procura dar informações aos alunos sobre o seu desempenho. Opta pela realização de “perguntas oralmente e durante a correcção do teste” (Maio de 2005). José, tal como Pedro, utiliza a correcção dos testes para informar os alunos sobre as suas dificuldades, fazendo “comentários durante a correcção” (Julho de 2005) e incentivando-os a ultrapassar as suas dificuldades.

Maria, Sara, Carlos e Inês utilizam a avaliação formativa para informar os alunos sobre o que falharam e o que é necessário fazer para superarem as dificuldades manifestadas. Maria utiliza os testes numa perspectiva sumativa e formativa, aproveitando os resultados dos mesmos para identificar as dificuldades dos alunos, dado que

cada teste que faço durante o período tem esse duplo carácter. Não faço um teste que seja sumativo. Faço um teste sumativo e utilizo os dados dele para formar a seguir. Nos testes sumativos... meio sumativos e meio formativos, em cada questão que o aluno erra coloco sempre observações: “vê a página tal do livro”, “ vê isto”, “já viste que te enganaste: a relação não é de proporcionalidade directa mas é ...” ou “passaste mal o dado do problema” (Julho de 2005)

A vertente formativa dos testes parece ser bastante valorizada por esta professora, dado que nas correcções das questões não se limita a colocar apenas certo ou errado, optando por colocar comentários para orientar os alunos.

Para Inês, os testes permitem a recolha de informação que a levaram, no ano anterior, a construir fichas de exercícios individuais adaptadas às dificuldades de cada aluno e onde

os que tinham tido 20 não faziam nada. Os que tinham falhado as reduções faziam uma ficha só de reduções, os outros tinham mais a ver com os conteúdos...fazia uma ficha para cada um. Depois respondiam em casa, eu corrigia também em casa e depois dizia-lhes. Este ano faço a correcção na aula. Procuro saber o que é que o aluno falhou sistematicamente e vou ao pé dele e explico-lhe só essa parte. E depois há

aqueles exercícios que eles não resolveram porque não sabem ou não se lembraram, mas aí resolvo para todos (Julho de 2005)

Com a aplicação desta estratégia a professora parece querer valorizar mais a vertente formativa da avaliação, sendo esta utilizada para a identificação das dificuldades dos alunos.

Em síntese, os resultados mostram que aquilo que os professores dizem sobre a sua actuação é consistente com duas concepções sobre avaliação: a avaliação da aprendizagem e a avaliação para a aprendizagem. José, Maria e Pedro apresentam uma concepção sobre avaliação da aprendizagem, caracterizada por uma avaliação com uma maior ênfase nos produtos e onde são privilegiadas as competências de conhecimento substantivo. Inês, Carlos e Sara apresentam uma concepção sobre avaliação para a aprendizagem, na qual parece estar valorizada a avaliação formativa. Apesar de mostrarem adaptações a nível dos seus discursos, a avaliação parece centrar-se essencialmente nos conhecimentos e nos produtos.

PRÁTICAS AVALIATIVAS

A importância que a avaliação sumativa assume no processo avaliativo evidencia-se nas práticas avaliativas que os professores dizem implementar, onde os testes parecem ser os instrumentos privilegiados. Pedro considera o desempenho dos alunos nos testes uma parte significativa da avaliação porque “são dois terços da nota do aluno”, mas pensa que o “interesse e a participação são muito importantes” (Junho de 2005). Para José, o instrumento de avaliação privilegiado é o teste “porque é aquilo que te dá uma grande percentagem da nota” (Maio de 2005).

A realização de testes, o questionamento dos alunos e a observação são as estratégias de recolha de informação utilizadas por estes professores. Os resultados parecem apontar para a pouca importância que as competências de conhecimento processual assumem nas estratégias de ensino e de avaliação dos participantes.

A avaliação das atitudes é realizada através da observação, com a utilização de registos escritos ou mentais, numa perspectiva essencialmente sumativa e não é clara a forma como a avaliação destas competências se traduz na classificação final do aluno. Pedro diz realizar a observação dos alunos ao acaso. Refere que “algumas vezes registo, outras ficam na cabeça” (Junho de 2005) optando, na maioria das vezes, por registos mentais.

Maria não regista as observações justificando-se com o reduzido número de alunos. Considera que

ao fim de estar uns quinze dias com eles, eles já se mostraram, já sei mais ou menos como é que eles são e agora só me resta avaliar aquilo que eles realmente retiram das aulas e são capazes de fazer, como é que mobilizam os conhecimentos. Fica tudo na cabeça. Eles são poucos...não vale a pena estar a fazer registos. A gente sabe, e depois na aula seguinte vai confirmando e imagem fica. E se eles melhorarem a gente também sabe: afinal melhorou. Não preciso registar (Maio de 2005)

Maria parece construir uma imagem do aluno no início do ano, através da observação informal, a qual recorre posteriormente para fundamentar a avaliação das competências sociais.

Inês recorre a grelhas de observação onde regista, inicialmente, a avaliação do aluno em termos das atitudes. Parece, no entanto, abandonar o registo escrito e basear-se em observações informais após a construção de uma imagem do aluno, à qual corresponde uma representação em termos das atitudes. Considera que o preenchimento das grelhas só é necessário quando “não se conhece a turma no início”, porque “depois vamos criando uma imagem do aluno” (Julho de 2005).

A avaliação das atitudes parece apresentar dificuldades para a maioria dos professores, surge pouco valorizada e não é clara a importância que estas competências parecem assumir no processo de aprendizagem. Estas dificuldades parecem estar associadas quer aos instrumentos de avaliação utilizados, quer às próprias competências que os professores pretendem avaliar. Inês exemplifica as suas dificuldades dizendo que

uma das coisas que eu não tenho coragem é de avaliar as atitudes dos alunos. A gente sabe se ele atirar com a porta ou bater nos amigos....aquilo são atitudes que não são correctas...Por exemplo, a minha turma...eles não são....eles falam, a gente manda calar e eles calam-se. São pessoas bem formadas. Eu vou-lhes dar quê? Um 10? Um 11, um 12? Às vezes posso não gostar ou não concordar com uma atitude dele...Temos 5% para as atitudes. Temos pouco também por isto (Abril de 2005)

As dificuldades expressas por Inês parecem mostrar que a promoção de um ensino direccionado para o desenvolvimento de competências de natureza diversa pressupõe mudanças no papel do professor e do aluno e na forma como o professor percepção o ensino e a avaliação.

A análise dos instrumentos de avaliação fornecidos pelos professores mostra que os instrumentos utilizados por Maria, Pedro e José centram-se maioritariamente no desenvolvimento de competências de conhecimento substantivo. Na construção dos testes, Maria valoriza questões de interpretação e análise, nomeadamente de “situações, de gráficos, de estabelecer relações matemáticas entre grandezas, de as analisar e de resolver problemas com elas” (Julho de 2005). Considera que existe “matéria que se presta mais a desenvolver o raciocínio e há outras que nem tanto” e utiliza questões que promovem a “interpretação de conceitos...essencialmente é isto” (Julho de 2005).

Pedro procura diversificar as questões que utiliza na construção dos testes, mas privilegia os “exercícios de raciocínio” e de cálculo” (Maio de 2005) que avaliam essencialmente o conhecimento substantivo. José considera que os testes são “um bom material para avaliar a parte cognitiva, a parte do conhecimento, para ver se ficou lá alguma coisa ou não” (Maio de 2005). Estes professores, ao avaliarem maioritariamente o conhecimento substantivo, parecem enfatizar a aprendizagem como reprodução do conhecimento adquirido.

Nos testes, fichas e grelhas de avaliação de relatórios e trabalhos de grupo, Sara, Carlos e Inês valorizam predominantemente as competências relativas ao conhecimento e raciocínio mas procuram introduzir, nos testes e fichas, questões que avaliem competências de outra natureza. Sara procura utilizar instrumentos de avaliação que promovam várias competências, implementando testes e fichas com “perguntas muito diversificadas: de escolha múltipla, de aplicação, verdadeiras e falsas e resolução de problemas” (Junho de 2005). Nos argumentos de Carlos denota-se uma preocupação semelhante à de Sara na construção dos testes. Refere que “procuro diversificar as questões: problemas, escolha múltipla, e outras” (Junho de 2005). Evita questões que impliquem a memorização de um determinado conceito como, por exemplo, “explica o que é o peso de um corpo”, preferindo que os alunos apliquem “um determinado conceito a uma situação ou problema” (Junho de 2005). Carlos coloca a ênfase não na memorização dos conhecimentos mas na utilização, pelos alunos, dos conhecimentos e de outras competências necessárias na resolução de problemas. Tal como Carlos, Inês parece optar pela construção de testes e fichas com questões diversificadas que apelem à mobilização de várias competências e que não se limitem à memorização de conceitos. Apesar de todos os professores considerarem que os instrumentos de avaliação são adequados às competências que dizem desenvolver, observa-se uma discrepância entre as competências que dizem promover e os instrumentos de

avaliação. Apenas Sara, Carlos e Inês utilizam instrumentos com itens diversificados e que apelam à mobilização de várias competências.

Quando se referem à construção dos instrumentos de avaliação, os professores consideram-no um trabalho individual e isolado. Apenas uma professora diz desenvolver um trabalho em conjunto com os colegas, quer na construção dos instrumentos, quer na discussão dos critérios de avaliação. Este resultado reflecte uma forma de perceber a avaliação que está patente em muitas escolas, isolada e dependente da interpretação de cada professor.

Em síntese, os resultados referentes às práticas avaliativas que os professores dizem implementar permitiram distinguir dois tipos de práticas, que parecem relacionar-se com duas concepções sobre avaliação distintas: a avaliação da aprendizagem e a avaliação para a aprendizagem. José, Maria e Pedro apresentam uma prática avaliativa caracterizada por uma maior valorização dos conteúdos. Na avaliação dos alunos é dada maior ênfase aos produtos das aprendizagens, surgindo valorizados os resultados obtidos nos testes e nos trabalhos, em concordância com uma concepção da avaliação da aprendizagem. As práticas avaliativas descritas reflectem um ensino centrado no professor, onde o papel do aluno é pouco significativo, intervindo apenas quando solicitado.

Inês, Sara e Carlos parecem apresentar uma concepção da avaliação para a aprendizagem, onde as práticas avaliativas se focam não no produto, mas no processo. As práticas avaliativas descritas reflectem um ensino centrado no professor, mas onde o aluno já assume um papel mais interventivo. O desenvolvimento de competências sociais surge como uma prioridade na definição das estratégias destes professores e na adequação dos instrumentos de avaliação. A implementação dos instrumentos de avaliação não se reduz apenas aos testes, diversificando-se as estratégias implementadas de forma a atender às especificidades dos alunos e às competências de natureza diversa que pretendem promover.

FACTORES CONDICIONANTES DAS PRÁTICAS AVALIATIVAS

Neste estudo podemos identificar diversos factores que parecem influenciar as práticas avaliativas dos professores, agrupados em três categorias: alunos, professores e contexto de ensino. Relativamente à categoria alunos, os participantes consideram que as características dos alunos determinam as estratégias de ensino do professor e o modo como este desenvolve o processo de ensino. Como refere Carlos, “os alunos são também uma forte influência. As suas características determinam as escolhas que fazemos para aquele ano, em termos das actividades que queremos implementar na sala de aula” (Abril de 2005). Para Sara, a construção das actividades passa por uma adequação “às necessidades deles, o que

pode implicar pesquisar uma actividade diferente daquela que tinha pensado ou procurar exercícios diferentes” (Maio de 2005).

Relativamente à categoria professores, os participantes consideram que a falta de formação em avaliação pode justificar as dificuldades e dúvidas sentidas na avaliação de competências, na aplicação dos critérios de avaliação e na construção e aplicação dos instrumentos de avaliação. Os participantes do estudo apresentam uma atitude crítica relativamente aos mecanismos de avaliação existentes, que consideram insuficientes e pouco adequados às suas necessidades. Para Carlos, a formação em avaliação é indispensável porque, segundo afirma, “temos que ser capazes de acompanhar as exigências das novas reformas... e aí acho que temos que passar por uma reciclagem e apostar na formação” (Abril de 2005). A avaliação é uma área onde, segundo Carlos, os professores sentem dificuldades e que “implica uma actualização constante” (Abril de 2005). Maria acha que a formação actual é insuficiente, condicionada pela aquisição de créditos e demasiado “fugaz” (Maio de 2005).

A promoção do diálogo e da troca de ideias são dois aspectos que, para os professores, poderiam contribuir para a clarificação de dúvidas e a construção de saberes em avaliação. A aplicação destes procedimentos implicaria uma mudança na forma de trabalho dos professores, identificada pelos participantes como individualista e isolada. Carlos pensa que “cada um, na sua sala de aula, faz à sua maneira e não procura tentar perceber se existe uma maneira mais correcta. Falta diálogo entre as pessoas” (Junho de 2005). Para Sara, o trabalho realizado nas escolas é muito individualista e esta professora sente necessidade de “compartilhar experiências com outros professores, saber o que eles fazem, o que resulta” (Junho de 2005).

Quando pretendem esclarecer dúvidas relativas à construção e implementação dos instrumentos de avaliação, os professores recorrem aos colegas, que parecem ser a principal fonte de informação e, posteriormente, às informações existentes nos manuais. Quando tem dúvidas na construção de instrumentos de avaliação Inês opta por consultar um colega, “se a dúvida for uma coisa que eu sei que a outra pessoa sabe” (Abril de 2005). A consulta de documentos oficiais raramente é referida, o que parece mostrar que esta desempenha pouca importância na construção dos seus conhecimentos em avaliação. Este aspecto parece mostrar algum desinteresse dos professores relativamente às questões de avaliação.

Os participantes consideram que o processo de avaliação parece estar dependente do significado de avaliação de cada professor, sendo o desempenho dos professores marcado por uma resistência à mudança e por uma grande diversidade e heterogeneidade de actuações. Para os docentes, a avaliação aplicada nas escolas é pouco objectiva, com a aplicação de critérios de avaliação muito gerais e parece estar demasiado dependente da

interpretação de cada professor. Maria considera que “as práticas avaliativas dos professores nunca são completamente objectivas porque no grupo determinam-se os critérios de avaliação e depois cada um faz à sua maneira”, pelo que “existem diferenças significativas se um aluno estiver com um professor ou com outro” (Julho de 2005). Carlos justifica a existência de alguma subjectividade na avaliação com os critérios de avaliação, que considera demasiado gerais. Conferem, segundo Carlos, “uma liberdade total para aplicar ou não esses critérios, dado que cada professor “interpreta a avaliação à sua maneira e não procura tentar perceber se existe uma maneira mais correcta” (Junho de 2005).

Os participantes consideram que os testes continuam a determinar a avaliação dos alunos e que as alterações introduzidas pelas reformas não se traduziram numa efectiva alteração das suas práticas avaliativas. Para José, a resistência à mudança deriva do facto de os professores adoptarem uma atitude negativa perante a mudança, “avaliando as alterações sem as experimentarem” e optando pela manutenção das práticas, onde “a avaliação continua a ser testes, com um grande peso...quer no Secundário quer no Básico, apesar das alterações introduzidas pelas reformas” (Julho de 2005). Maria considera que as mudanças introduzidas pelas recentes reformas não trouxeram alterações nas escolas porque a “estrutura da escola é a mesma” e os professores simplesmente reorganizam as práticas avaliativas “para fazer a mesma coisa. As nossas práticas continuam iguais” (Maio de 2005).

Inês considera que, mesmo quando a escola se adapta às alterações, “as pessoas não estão preparadas para isso. As pessoas continuam sem saber muito bem como é que se faz a avaliação” (Julho de 2005). Esta professora continua a sua linha de pensamento, justificando a manutenção da avaliação sumativa nas escolas

uma, porque dá mais trabalho: fazer a média dos testes, aquilo é tiro e queda, até quase de cabeça se fazem as médias dos testes. Outra é: quanto mais nós queremos ser justos, mais difícil essa tarefa se torna. E mais expostos nós ficamos (Julho de 2005)

Para Inês, uma avaliação mais justa implica uma maior exposição do professor e a necessidade de clarificar as avaliações atribuídas, pelo que alguns professores preferem optar pela manutenção de práticas avaliativas assentes predominantemente nos testes.

Outro factor refere-se ao percurso profissional dos docentes e à experiência como estudantes. Pedro considera que o ano de estágio foi muito importante, dado que “durante as pedagógicas foi feita uma abordagem de questões da avaliação” (Junho de 2005), com a construção de vários instrumentos de avaliação. O percurso profissional e a experiência

como estudantes parecem desempenhar um papel significativo nas estratégias de avaliação que o professor diz privilegiar.

Na categoria contexto de ensino inclui-se a existência de exames e o cumprimento do programa, o ano que lecciona, a família e a cultura avaliativa da escola. As turmas, ao apresentarem um elevado número de alunos e uma grande heterogeneidade, especialmente no Ensino Básico, dificultam a actuação do professor e não permitem um acompanhamento mais individualizado dos alunos. Segundo José, uma turma com um número elevado de alunos dificulta a realização do trabalho laboratorial e condiciona “a aplicação das grelhas de trabalho laboratorial” (Maio de 2005), dado que não permite um registo adequado das observações realizadas.

A existência do exame e o cumprimento do programa parecem também condicionar as competências que são promovidas por Inês e Maria. Estas professoras optam por valorizar, à semelhança do exame, o conhecimento substantivo e o raciocínio em detrimento das competências atitudinais e comunicativas. Os participantes do estudo parecem debater-se, por um lado, com a necessidade de promover uma aprendizagem assente na promoção de diversas competências; por outro lado, o exame condiciona as competências que são valorizadas. Inês considera que é importante preparar os alunos para o exame mesmo que isso implique, segundo refere, “que tenham que pôr na forma escrita todos os conhecimentos que adquiriram e não seja aquilo que eu gosto mais numa aula, que é treiná-los para um exame” (Julho de 2005). Esta aparente contradição parece destabilizar a actuação dos professores e sugere a necessidade de aproximar a lógica do exame ao currículo.

Os professores que leccionam o Ensino Básico também demonstram alguma preocupação relativamente ao cumprimento do programa, o que parece mostrar que estes ainda não reflectem na sua actuação alguns dos pressupostos da Reorganização Curricular, nomeadamente a flexibilização e adequação do currículo. Pedro reflecte no seu discurso o dilema entre a necessidade de leccionar os conteúdos com maior profundidade ou com uma maior abrangência: “ou cumprimos o programa e damos tudo a correr e eles podem não ficar a saber nada, ou sabem pouco de muita coisa ou então temos que deixar qualquer coisa por dar e eles aprendem mais qualquer coisa de menos coisas” (Maio de 2005).

Outro aspecto que parece influenciar a forma de actuação dos professores é o ano que o docente lecciona. Maria apresenta uma concepção sobre avaliação da aprendizagem, com a implementação de práticas avaliativas que valorizam quase exclusivamente o conhecimento substantivo e onde utiliza o teste como principal instrumento de avaliação. A existência do exame no final do 12º ano revela-se um constrangimento para esta professora, dado que

tende a valorizar um número reduzido de competências, o que condiciona a escolha das estratégias de ensino e de avaliação. Maria afirma que

se não houvesse o exame, interessava-me mais o modo como eles mobilizam o conhecimento, o usam, o modo como eles o descobrem no mundo, as aplicações daquilo que estudam. Na outra parte (comportamento, convívio) interessa-me que eles saibam intervir na aula, saibam respeitar a intervenção dos outros, tenham um comportamento organizado e um ambiente de interajuda (Julho de 2005)

Ao reflectir sobre a sua acção, Maria mostra que esta seria alterada se o exame não existisse ou se este apresentasse uma estrutura diferente do actual modelo.

Sara e José fazem referência à existência de uma cultura avaliativa dominante nas escolas que parece influenciar o desempenho do professor. A escolha e utilização de determinados instrumentos de avaliação pelo grupo fazem com que os professores ajustem a sua prática avaliativa, adequando-a às opções do grupo, independentemente de concordarem com a sua utilização. Sara exemplifica a sua actuação noutra escola, bastante diferente da prática que diz implementar actualmente: “fazíamos as planificações em grupo, definíamos as competências que queríamos desenvolver nos alunos mas, na verdade, acabávamos por não fazer nada disso. Fazíamos os testes, uns trabalhos de casa, umas fichas de trabalho, dávamos umas percentagens e já está” (Maio de 2005). A prática que descreve distancia-se das estratégias que a professora diz implementar, onde diversifica os instrumentos de avaliação utilizados.

José justifica a não utilização de grelhas de registo porque na escola o grupo não possui nenhuma e devido ao facto de estar a leccionar numa escola básica. Contudo, afirma que “nos anos anteriores, quando leccionei o ensino secundário mantive as grelhas ou fiz a adaptação das minhas grelhas usando outras grelhas do grupo e mantive a avaliação dessas competências” (Maio de 2005). A escola onde o professor se encontra e o que é valorizado pela escola, em termos da avaliação, parece influenciar a forma de actuação dos professores.

A família e a forma como esta percebe a avaliação, desempenham também um papel fundamental na implementação de alterações na avaliação. Para os professores, a família parece valorizar uma avaliação essencialmente sumativa, onde os testes desempenham um papel determinante na avaliação e constituem o reflexo do desempenho dos alunos. Carlos exemplifica a importância da família referindo que

“estive numa escola em que se procurou apostar mais na avaliação formativa e tirar tanto peso aos testes: os alunos fariam fichas formativas que seriam realizadas sem aviso e permitiriam que o aluno acompanhasse e percebesse quais as suas dificuldades; seria solicitada uma maior intervenção dos alunos nas aulas...e outras coisas, que agora não me recordo. Claro que este esquema não avançou porque os pais começaram logo a colocar entraves. Os pais têm que perceber porque é que as coisas mudam” (Junho de 2005)

Os pais podem constituir um obstáculo à introdução de novas formas de perceber a avaliação, se continuam a reconhecer e a valorizar a função certificativa e selectiva da avaliação. Para Pedro, “os pais é que se interessam mais pelo produto e os alunos também e não pelo processo” (Junho de 2005). Esta forma de perceber a avaliação dificulta a implementação de uma avaliação pedagógica e orientadora da aprendizagem, onde os papéis do professor e dos alunos se distanciam dos papéis tradicionais.

Os professores justificam a implementação de um número reduzido de actividades experimentais e as dificuldades na promoção de outras estratégias, como o trabalho de projecto com a falta de tempo. Para Carlos, a falta de tempo não permite “trabalhar mais individualmente com cada um e para implementar outro tipo de trabalhos como, por exemplo, o trabalho de projecto” (Abril de 2005). Maria considera a realização de poucas actividades experimentais como um “ponto fraco” nas suas estratégias e justifica a sua actuação com a “falta de tempo e a necessidade de cumprir o programa” (Maio de 2005). José diz promover a realização de trabalho laboratorial. Afirma que “quando tenho tempo realizo trabalho laboratorial. Normalmente faço duas experiências por período” (Maio de 2005).

Em síntese, a avaliação implementada pelos participantes parece ser condicionada por um conjunto de factores pessoais, que incluem as concepções dos professores e contextuais, onde se incluem os alunos, os colegas e a escola. Estes factores parecem determinar a actuação dos professores e os procedimentos avaliativos. Os participantes consideram que o processo avaliativo é demasiado dependente da interpretação de cada professor, com uma avaliação pouco objectiva e critérios de avaliação muito gerais. A aplicação dos critérios de avaliação parece depender de perspectivas pessoais e da empatia com os alunos, introduzindo na avaliação alguma subjectividade.

O percurso profissional e a experiência como estudantes parecem desempenhar um papel significativo nas estratégias de avaliação que o professor diz privilegiar. A extensão do programa, os exames e a falta de tempo são outros factores apontados pelos professores. A cultura da escola parece condicionar a actuação dos professores, que adaptam as suas

estratégias de acordo com o que é valorizado pela escola. A família parece também desempenhar um papel determinante na actuação do professor. Consideram a formação em avaliação essencial e defendem a promoção do trabalho colaborativo, do diálogo e da troca de ideias.

DISCUSSÃO E CONCLUSÕES

De acordo com a recolha feita por este estudo podemos constatar que os professores reflectem nos seus discursos concepções sobre avaliação distintas, associadas à avaliação da aprendizagem e à avaliação para a aprendizagem (Earl, 2003).

A concepção sobre avaliação da aprendizagem proposta por Earl (2003) coincide com a categorização proposta por Hadji (1994). Os participantes com uma concepção sobre avaliação da aprendizagem (Earl, 2003), valorizam os produtos das aprendizagens e utilizam os testes como os principais instrumentos de avaliação, valorizando uma avaliação predominantemente sumativa. Apresentam discursos que se aproximam das orientações expressas nos programas, onde predomina uma perspectiva orientadora e reguladora da aprendizagem, de acordo com as perspectivas de Tenbrink (1984), Rosales (1992) e Abrecht (1993), mas que não transparece nas práticas avaliativas que dizem implementar.

Os professores com uma concepção sobre avaliação para a aprendizagem (Earl, 2003) parecem promover não apenas o conhecimento substantivo mas também as atitudes. Apesar de valorizarem a avaliação sumativa, a avaliação formativa desempenha um papel fundamental no processo de aprendizagem, sendo utilizada para motivar e orientar os alunos. A avaliação formativa parece ser mais valorizada pelos professores com uma concepção sobre avaliação para a aprendizagem. Os argumentos relativos ao objecto e às finalidades da avaliação parecem estar em consonância com a concepção sobre avaliação manifestada pelos professores.

Apesar de manifestarem concepções sobre avaliação distintas, os professores apresentam argumentos que sugerem uma adaptação a nível dos discursos. Todos os professores, quando se referem às finalidades e ao objecto da avaliação, adoptam um discurso que reflecte os objectivos expressos nos programas. No entanto, quando descrevem as estratégias de avaliação que dizem utilizar, observam-se discrepâncias entre os procedimentos e os argumentos de José, Maria e Pedro. Os professores parecem ter efectuado adaptações no seus discursos que não se reflectem nas práticas avaliativas, o que parece mostrar que estes ainda não interiorizaram os objectivos propostos nos programas. Este resultado surge em consonância com os estudos de Benavente *et al.* (1995), Campos (1996), Lobo (1996) e Neves (1996).

As concepções sobre avaliação identificadas neste estudo parecem ser consistentes com os resultados de investigações recentes (Campos, 1996; Martins, 1996; Queirós, 1997; Amado, 1998; Santos, 2003 e Alves, 2004), observando-se a manutenção, em metade dos professores, de uma concepção sobre avaliação da aprendizagem, na qual a avaliação surge como uma verificação de conhecimentos dos alunos. As concepções sobre avaliação para a aprendizagem de Sara, Carlos e Inês parecem mostrar que o paradigma psicométrico continua a ter um peso considerável na avaliação destes professores, com a valorização dos testes, mas este parece conviver com pressupostos de influência cognitivista, tal como sugerido por Earl (2003) e Fernandes (2005).

A análise das estratégias de avaliação evidencia dois pontos comuns a todos os professores: os testes desempenham um peso considerável na classificação dos alunos e a avaliação sumativa é a modalidade privilegiada. Os resultados dos testes continuam a assumir um peso considerável nas decisões dos professores sobre a classificação a atribuir aos alunos, o que está em concordância com vários estudos (Neves & Campos, 1995; Campos, 1996; Martins, 1996; Queirós, 1997; Amado, 1998; Alves, 2004).

As práticas avaliativas dos professores que evidenciam uma avaliação da aprendizagem caracterizam-se por uma valorização dos testes e das fichas, utilizados maioritariamente para a avaliação do raciocínio e do conhecimento substantivo. Os participantes com uma concepção sobre avaliação para a aprendizagem parecem apostar na diversificação de estratégias e de instrumentos de avaliação, de acordo com as propostas de Hadji (1994), Perrenoud (1999) e Fernandes (2005), para uma aprendizagem assente no desenvolvimento de competências.

A realização de testes, o questionamento dos alunos e a observação são as estratégias de recolha de informação utilizadas pelos professores. A participação dos alunos nos processos avaliativos é praticamente inexistente, e os papéis dos professores e dos alunos parecem estar bastante delimitados. A avaliação das atitudes é realizada através da observação, com a utilização de registos escritos ou mentais, numa perspectiva essencialmente sumativa.

A observação baseada em registos mentais continua a assumir um peso relevante na avaliação, resultado consonante com investigações anteriores (Neves & Campos, 1995; Campos, 1996; Martins, 1996; Queirós, 1997; Amado, 1998). Os registos efectuados das observações são, na sua maioria, mentais, através dos quais os professores constroem uma imagem do aluno. A avaliação das atitudes, feita através da observação, surge contextualizada de uma forma pouco clara e parece estar dependente da interpretação de cada professor.

A avaliação das atitudes parece apresentar dificuldades para a maioria dos professores e não é clara a forma como estas competências são avaliadas. Estas dificuldades parecem estar associadas quer aos instrumentos de avaliação utilizados, quer às próprias competências que os professores pretendem avaliar. A avaliação das atitudes dos alunos surge pouca valorizada, o que coloca algumas questões sobre a importância que estas competências parecem assumir no processo de ensino e aprendizagem. A promoção de um ensino direccionado para o desenvolvimento de competências de natureza diversa pressupõe mudanças no papel do professor e do aluno e na forma como o professor percebe o ensino e a avaliação. Implica a definição de estratégias de ensino e de avaliação onde o aluno desempenhe um papel mais activo e a promoção da autoavaliação e da avaliação entre pares, numa perspectiva motivadora, orientadora e reguladora da aprendizagem.

A avaliação das competências processuais é praticamente inexistente, sendo apenas referenciada por uma das professoras. A análise das grelhas utilizadas pelos professores nas aulas experimentais mostra que os participantes avaliam maioritariamente as atitudes dos alunos e utilizam o trabalho laboratorial com um propósito ilustrativo ou demonstrativo. Dado que o trabalho laboratorial é uma componente fundamental do ensino da Física e da Química e essencial para a formação dos alunos, afigura-se pertinente tentar compreender como se perspectiva o papel das actividades práticas nas estratégias de ensino e de avaliação que os professores dizem implementar. As dificuldades sentidas pelos professores na avaliação das competências processuais parece sugerir a necessidade de formação nesta área. As práticas avaliativas dos professores parecem sofrer a influência das concepções de ensino, do percurso profissional, da experiência como estudante, das condições de exercício da função docente e do grupo profissional, tal como é sugerido por Matos (1992), Pajares (1992), Ponte (1992), Thompson (1992), Trigo-Santos (1996), Queirós (1997) e Alves (2004).

A avaliação implementada pelos participantes parece ser condicionada por um conjunto de factores, como os alunos, os colegas e o contexto de ensino. Os professores parecem recorrer à experiência como estudantes ou à sua experiência profissional na escolha das estratégias de avaliação, o que lhes parece conferir um sentimento de segurança nas suas actuações e que está de acordo com os resultados de alguns estudos (Pajares, 1992; Trigo-Santos, 1996). O percurso profissional e a experiência como estudantes parecem desempenhar um papel significativo nas estratégias de avaliação que o professor diz privilegiar, pelo que importa focalizar alguma atenção na formação inicial dos docentes.

Os exames e o cumprimento do programa continuam a ser duas grandes preocupações para os professores, facto que está patente em estudos anteriores (Martins, 1996; Amado, 1998). Os participantes do estudo parecem debater-se, por um lado, com a necessidade de

promover uma aprendizagem assente na promoção de diversas competências; por outro lado, o exame condiciona as competências que são valorizadas. Esta aparente contradição parece destabilizar a actuação dos professores e sugere a necessidade de aproximar a lógica do exame ao currículo. Os professores que leccionam o Ensino Básico também demonstram alguma preocupação relativamente ao cumprimento do programa, o que parece mostrar que estes ainda não reflectem na sua actuação alguns dos pressupostos da Reorganização Curricular, nomeadamente a flexibilização e adequação do currículo.

A existência de uma cultura avaliativa dominante nas escolas parece influenciar o desempenho do professor. A escolha e utilização de determinados instrumentos de avaliação pelo grupo fazem com que os professores ajustem a sua prática avaliativa, adequando-a às opções do grupo, independentemente de concordarem com a sua utilização. A escola onde o professor se encontra e o que é valorizado pela escola, em termos da avaliação, parece influenciar a forma de actuação dos professores. Esta alteração na actuação dos professores parece mostrar que estes evitam a adopção de práticas que entrem em ruptura com a cultura avaliativa da escola. Professores que manifestem aspectos inovadores nas suas práticas, como é o caso da Sara, parecem sentir-se constrangidos perante uma avaliação marcada pelo peso dos testes, o que pode resultar em algum cepticismo e desencanto. A existência de contextos pouco favoráveis nas escolas à implementação de práticas avaliativas inovadoras pode constituir um obstáculo à actuação dos professores, contribuindo para a sua desmotivação.

A família e a forma como esta percepção a avaliação, desempenham também um papel fundamental na implementação de alterações nas práticas. Para os professores, a família parece valorizar uma avaliação essencialmente sumativa, onde os testes desempenham um papel determinante e constituem o reflexo do desempenho dos alunos. Os pais podem constituir um obstáculo à introdução de novas formas de perceber a avaliação, se continuarem a reconhecer e a valorizar as funções certificativa e selectiva da avaliação. A implementação de uma nova forma de pensar a avaliação parece implicar um maior envolvimento dos pais no processo avaliativo e uma mudança da cultura avaliativa das escolas.

A avaliação parece ser um campo em que os professores continuam a apresentar dúvidas e incertezas na sua actuação. A aplicação dos critérios de avaliação parece estar dependente não apenas dos critérios dos departamentos, mas de perspectivas pessoais e de questões afectivas, que conferem à avaliação alguma subjectividade.

Os professores consideram que a promoção do trabalho colaborativo, do diálogo e da troca de ideias poderiam contribuir para o esclarecimento de dúvidas e para uma maior objectividade e uniformização da avaliação. As dificuldades que os professores sentem em

adequar a sua actuação às exigências do currículo apontam para a necessidade de formação em avaliação, incidindo especial atenção na avaliação das atitudes e das competências processuais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, P. (2001). *Reorganização curricular do ensino básico – Princípios, medidas e implicações*. Lisboa: ME-DEB.
- Abrecht, R. (1994). *A avaliação formativa*. Porto: Asa.
- Abreu, M. V. (1997). Modelo relacional do sistema educativo - Clarificação teórica e implicações prática. *Revista de Psicopedagogia, Educação e Cultura, I, 1*, 11-30.
- Alonso, L., (2002), Integração currículo-avaliação. Que significados? Que constrangimentos? Que implicações? Em Ministério da Educação (Ed.), *Reorganização curricular do ensino básico – Avaliação das aprendizagens. Das concepções às práticas*. Lisboa: ME-DEB.
- Alves, M. (2004). *Currículo e avaliação. Uma perspectiva integrada*. Porto: Porto Editora.
- Amado, N. (1998). *Concepções e práticas de professores de Matemática do ensino secundário sobre avaliação*. Tese de Mestrado não publicada, Universidade do Algarve, Faro.
- Arends, R. I. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Bardin, L. (1994). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições Asa.
- Black, P. (2003). *Testing: friend or foe? Theory and practice of assessment and testing*. London: RoutledgeFalmer.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & Wiliam, D. (2002). *Working inside the black box. Assessment for learning in the classroom*. London: nferNelson.
- Benavente, A., Alaiz, V., Barbosa, J., Campos, C., Carvalho, A. & Neves, A. (1995). *Novo modelo de avaliação do ensino básico: formas de implementação local*. Lisboa: IIE.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos* (trad. portuguesa). Porto: Porto editora.

- Campos, C. (1996). *Concepções e práticas de professores sobre a avaliação de aprendizagens – dois estudos de caso*. Tese de Mestrado não publicada, Universidade Católica Portuguesa, Lisboa.
- CNE – Conselho Nacional de Educação (2002). *Qualidade e avaliação da educação*. Lisboa. CNE.
- Decreto – Lei n.º 6/2001 (2001). Diário da República, I Série (15), 258-265.
- Decreto – Lei n.º 209/2002 (2002). Diário da República, I Série (240), 6807-6810.
- Decreto – Lei n.º 74/2004 (2004). Diário da República, I Série (73), 1931-1942.
- Earl, L. M. (2003). *Assessment as learning. Using classroom assessment to maximize student learning*. California: Corwin Press.
- Earl, L. & Katz, S. (2006). *Rethinking classroom assessment with purpose in mind: Assessment for learning, assessment as learning and assessment of learning*. Western Northern Canadian Protocol Assessment Document. Retirado a 23 de Março de 2008 de <http://www.wncp.ca/assessment/rethink.pdf>
- Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. In M. C. Withroch (Ed.), *Handbook of research on teaching*. New York, NY: Macmillan.
- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto Editora.
- Fullan, M. G. (2001). *The new meaning of educational change* (3ª ed.). London: Falmer.
- Galvão, C. (coord.), Neves, A., Freire, A. M., Lopes, A.M., Santos, M. C., Vilela, M. C., Oliveira, M. T. & Pereira, M. (2002). *Ciências físicas e naturais. Orientações curriculares para o 3º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação, DEB.
- Hadji, C. (1994). *A avaliação, regras do jogo: Das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora.
- Hadji, C. (2001). *Avaliação Desmistificada*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Jesus, S. N. (2000). *Motivação e formação de professores*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Lei n.º 46/86 (1986). Lei de Bases do Sistema Educativo. Diário da República, I Série, n.º 237, 3067-3081.
- Leite, C., Pacheco, J., Moreira, E., Terrasêca, M., Carvalho, A. & Jordão, A. (1993). *Avaliar a avaliação*. Porto: Edições Asa.

- Lobo, A. (1996). A. A. A. (*Avaliação assistida pela avaliação*). *Um sorriso difícil para o novo sistema de avaliação. Percepções de alguns intervenientes*. Tese de Mestrado não publicada, Universidade Católica Portuguesa, Lisboa.
- Matos, J. F. (1992). Atitudes e concepções dos alunos: Definições e problemas de investigação. In M. Brown, Fernandes, D., Matos, J., Ponte, J. (Eds.) , *Educação Matemática: Temas de investigação*. Lisboa: IIE.
- Martins, A. (coord.), Malaquias, I., Martins, D., Campos, A., Lopes, J., Fiúza, E., Silva, M. & Neves, M. (2002). *Livro Branco da Física e da Química*. Lisboa: Ministério da Educação, DES.
- Martins, M.P. (1996). *A avaliação das aprendizagens em Matemática: Concepções dos professores*. Tese de Mestrado não publicada, Universidade Católica Portuguesa, Lisboa.
- Neves, A. (1996). *Observação nas concepções e práticas de dois professores do ensino básico*. Tese de Mestrado não publicada, Universidade Católica Portuguesa, Lisboa.
- Neves, A. & Campos, C. (1995). Uma experiência em avaliação de aprendizagens. In Instituto de Inovação Educacional (Ed.). *Novo modelo de avaliação no ensino básico*. Lisboa: IIE.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Perrenoud, P. (1993). Não mexam com a minha avaliação! Para uma abordagem sistémica da mudança pedagógica. In A. Estrela & A. Nóvoa (Eds.), *Avaliação em educação: Novas perspectivas*. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (1999). *Avaliação – da Excelência à Regulação das Aprendizagens – entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Perrenoud, P. (2000) Construindo competências. *Nova Escola*, 19-31. [Recuperado em 2001, Julho 5 de [http:// www.unige.ch/fapse /SSE/teachers/ perrenoud/ php_main/ php_2000/2000_31.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_31.html).]
- Pinto, J. (1992). Avaliação pedagógica: um instrumento de gestão do “provável”. In *Avaliação Pedagógica: Antologia de textos*. Setúbal: ESE de Setúbal.
- Ponte, J. (1992). Concepções dos professores de matemática e processos de formação. In M. Brown, D. Fernandes, J. F. Matos & J. Ponte (Eds.), *Educação matemática: temas de investigação*. Lisboa: IIE e Secção de Educação Matemática da S.P.C.E.

- Queirós, M.L.N.V.B (1997). *Avaliar para ensinar e aprender: concepções e práticas de professores do 3º ciclo*. Tese de Mestrado não publicada, Universidade Católica Portuguesa, Lisboa.
- Rosales, C. (1992). *Avaliar é reflectir sobre o ensino*. Porto: Edições Asa.
- Santos, L. (2008). Dilemas e desafios da avaliação reguladora. In L. Menezes, L. Santos, H. Gomes & C. Rodrigues (Eds.), *Avaliação em Matemática: Problemas e desafios* (pp.11-35). Viseu: Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação.
- Santos, M.C. (2003). *Concepções implícitas dos professores e práticas de avaliação*. Tese de Mestrado não publicada, Universidade do Algarve, Faro.
- Stiggins, R & Conklin, N. (1992). *In teachers' hands: Investigating the practices of classroom assessment*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks: Sage Publication.
- Tenbrink, T. D. (1974). *Evaluation: A practical guide for teachers*. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Thompson, A. (1992). Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of the research. In D. A Grows (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning*. New York, N.Y: Macmillan.
- Trigo-Santos, F. (1996). *Atitudes e crenças dos professores do ensino secundário: satisfação, descontentamento e desgaste*. Lisboa: IIE.
- Valadares, J., & Graça, M. (1998). *Avaliando para melhorar a aprendizagem*. Lisboa: Plátano Editora.
- Viana, M. P. (2003). *Perspectivas dos professores relativamente ao ensino da física e química preconizado pelas orientações curriculares para as ciências físicas e naturais*. Tese de Mestrado não publicada, Universidade de Lisboa, Lisboa.

RESUMO

Este estudo teve como finalidade caracterizar as concepções sobre avaliação das aprendizagens de professores de Física e Química e conhecer como elas se reflectem nas práticas avaliativas que dizem implementar nas suas aulas. Utilizou-se uma metodologia de orientação interpretativa. Participaram no estudo seis professores, pertencentes a seis escolas da região do Algarve. A recolha de dados processou-se através da realização de duas entrevistas semi-estruturadas e de documentos elaborados pelos participantes. As entrevistas foram transcritas e, posteriormente, sujeitas a análise de conteúdo, usando como técnica o questionamento e comparação constantes.

Os resultados sugerem duas concepções sobre avaliação das aprendizagens: avaliação da aprendizagem e avaliação para a aprendizagem. Os participantes que evidenciam a avaliação da aprendizagem valorizam os produtos e utilizam os testes como os principais instrumentos de avaliação, numa vertente predominantemente sumativa. Os participantes que sugerem uma avaliação para a aprendizagem, enfatizam o desempenho dos alunos nas suas diversas vertentes e realçam o papel fundamental da avaliação formativa como orientação e regulação do processo de aprendizagem. Relativamente às práticas avaliativas que dizem implementar, os testes constituem o instrumento privilegiado e as atitudes são avaliadas através da observação, optando a maioria dos professores por registos mentais. A avaliação das competências processuais e comunicativas surge pouco valorizada, sendo mencionada apenas por um dos participantes. O professor desempenha o papel principal no processo avaliativo e o envolvimento dos alunos é reduzido. Os critérios de avaliação são pouco explícitos e a sua aplicação parece estar dependente da interpretação de cada professor.

As dificuldades que os participantes deixam transparecer na avaliação de competências, nomeadamente nos domínios procedimental e atitudinal, parecem apontar para a necessidade de formação nesta área. Sugere-se que na formação inicial sejam valorizados aspectos relativos à avaliação. Os resultados parecem indicar a necessidade de uma formação contínua contextualizada na escola, que permita a implementação de práticas avaliativas ajustadas ao currículo e a reflexão, pelos professores, sobre a adequação das mesmas aos alunos.

Palavras-chave:

Concepções sobre avaliação das aprendizagens, avaliação de competências, avaliação da aprendizagem, avaliação para a aprendizagem, práticas avaliativas

ABSTRACT

The study aims at characterizing the conceptions that teachers have about Physics and Chemistry' learning assessment and understand how they are reflected on teachers' assessment practices. A methodology with an interpretative orientation was valorised. Six teachers, from different schools in the Algarve, participated in the study. The data was gathered through interview and written documents produced by the participants. The interview was transcript and, afterwards, subjected to content analysis, using the grounded theory.

The results seem to point out two distinctive assessment conceptions: assessment of learning and assessment for learning. The participants that show a conception of assessment of learning value the products and use, in a predominantly summative perspective, written tests as the main assessment instruments. The participants that show a conception of assessment for learning emphasise students' performance as a whole and highlight the fundamental role played by formative assessment as guide and regulator of the learning process. The assessment practices they say to implement consist mainly on written tests. Attitude assessment is performed by observation without registration. The assessment of procedural and communicational competences is only suggested by one participant. The teacher plays the main role in the assessment process, having students a minor involvement. The assessment criteria are implicit and their use seems to be dependent of each teacher's interpretation.

The difficulties that the participants revealed on the assessment of competences, namely on the procedural and attitudinal domains, suggest the need of training on this field. The questions concerning assessment must be emphasized either in the teacher's initial education or in teacher's in-service training.

Keywords:

Conceptions of assessment, assessment of competences, assessment of learning, assessment for learning, teachers' assessment practices