

UNIVERSIDADE DE ÉVORA



CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO  
METODOLOGIA DO ENSINO DAS CIÊNCIAS: BIOLOGIA

**«ESTUDO COMPARATIVO ENTRE AS CLASSIFICAÇÕES  
DAS AVALIAÇÕES INTERNA FINAL E DE EXAME,  
DA DISCIPLINA DE BIOLOGIA, DO 12.º ANO  
DE ESCOLARIDADE: UM ESTUDO DE CASO»**

VOLUME I

*Trabalho realizado por:*

*Teresa Margarida Lebrinha de Sousa Tavares*

ÉVORA

1 9 9 9

UNIVERSIDADE DE ÉVORA

Curso de Mestrado em Educação

Metodologia do Ensino das Ciências: Biologia

**“Estudo Comparativo Entre as Classificações das Avaliações  
Interna Final e de Exame, da Disciplina de Biologia, do 12º Ano  
de Escolaridade: Um Estudo de Caso”**



104 308

Trabalho realizado por:

Teresa Margarida Lebrinha de Sousa Tavares

Trabalho orientado por:

Prof. Doutor Vítor Manuel Sousa Trindade

ÉVORA 1999

# ÍNDICE

## VOLUME I:

**1º CAPÍTULO – INTRODUÇÃO** \_\_\_\_\_ pág. 1

### **2º CAPÍTULO – A NOVA REFORMA DO SISTEMA EDUCATIVO:**

- 2.1- Noções Gerais \_\_\_\_\_ pág. 10
- 2.2- Finalidades e Estrutura do Sistema Educativo \_\_\_\_\_ pág. 17
- 2.3- Uma Procura Social Contínua e Crescente \_\_\_\_\_ pág. 22
- 2.4- Estrutura e Reforma Curriculares \_\_\_\_\_ pág. 29
- 2.5- Educação Pré-escolar \_\_\_\_\_ pág. 46
- 2.6- Ensino Básico \_\_\_\_\_ pág. 47
- 2.7- Ensino Secundário \_\_\_\_\_ pág. 54
- 2.8- Acesso a o Ensino Superior \_\_\_\_\_ pág. 62
- 2.9- Ensino Recorrente e Educação Extra-Escolar \_\_\_\_\_ pág. 63
- 2.10- Reordenação da Rede Escolar \_\_\_\_\_ pág. 65
- 2.11- Autonomia para Direcção e Gestão das Escolas \_\_\_\_\_ pág. 66
- 2.12- Uma Relação Pedagógica Baseada na Autonomia \_\_\_\_\_ pág. 73
- 2.13- Perfil Existencial do Educador \_\_\_\_\_ pág. 79
- 2.14- Perfil Desejável do Aluno \_\_\_\_\_ pág. 86
- 2.15- A Educação: De Novo o Desafio \_\_\_\_\_ pág. 88

**3º CAPÍTULO – A AVALIAÇÃO NA LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO  
E A LEGISLAÇÃO REGULAMENTADORA PARA O ENSINO SECUNDÁRIO:**

3.1- Breve Historial do Conceito de Avaliação _____	pág. 90
3.2- Conceitos de Avaliação _____	pág. 96
3.3- Objecto, Funções e Critérios da Avaliação _____	pág. 107
3.4- Objectivo, Contexto, Âmbito e Natureza da Avaliação _____	pág. 115
3.5- Modelos de Avaliação _____	pág. 120
3.6- Distinção entre Avaliação e Classificação _____	pág. 130
3.7- Tipos de Avaliação: _____	pág. 134
3.7.1- Avaliação Diagnóstica _____	pág. 134
3.7.2- Avaliação Formativa _____	pág. 137
3.7.3- Avaliação Sumativa _____	pág. 139
3.7.4- Avaliação Aferida _____	pág. 142
3.7.5- Avaliação Especializada _____	pág. 143
3.7.6- Avaliação Prognóstica _____	pág. 143
3.8- Modos de Avaliação. Testes de Conhecimento: _____	pág. 144
3.8.1- Testes Referentes a Normas _____	pág. 144
3.8.2- Testes Referentes a Critérios _____	pág. 146
3.9- Análise do Despacho Normativo n.º 338/93, de 21 de Outubro _____	pág. 148
3.10- Apoio Pedagógico Acrescido e Ensino Especial: _____	pág. 154
3.10.1- Apoio Pedagógico Acrescido _____	pág. 154
3.10.2- Ensino Especial _____	pág. 157

#### **4º CAPÍTULO – NECESSIDADE DO EXAME FINAL A NÍVEL NACIONAL:**

4.1- As Dificuldades da Notação _____	pág. 161
4.2- A Necessidade das Classificações _____	pág. 170



4.3- A Forma de Classificar _____	pág. 175
4.4- A Avaliação como Reguladora, Orientadora e Certificadora _____ _____	pág. 177
4.5- Necessidade dos Exames e a sua Adaptação às Finalidades da Avaliação _____	pág. 180
4.6- Preparação do Examinando e do Examinador _____	pág. 190
4.7- Individualização da Avaliação Sumativa _____	pág. 192
4.8- O Problema da Igualdade de Oportunidades _____	pág. 194
4.9- A Avaliação e a Igualdade de Oportunidades _____	pág. 195
4.10- O Problema da Selecção Escolar _____	pág. 198
4.11- Legislação Regulamentadora dos Exames Nacionais ____	pág. 200

## **5º CAPÍTULO – A PROBLEMÁTICA EM ESTUDO:**

5.1- Breve Descrição do Problema _____	pág. 209
5.2- Desenho do Estudo Comparativo das Classificações Interna Final e de Exame _____	pág. 211
5.2.1- Nota Prévia _____	pág. 211
5.2.2- Descrição do Desenho _____	pág. 212
5.3- Apresentação dos Resultados Obtidos pelos Alunos Internos na Disciplina de Biologia, do 12º Ano de Escolaridade, das Escolas Secundárias do Concelho de Beja _____	pág. 214
5.4- Análise Estatística das Tabelas com as Classificações Interna Final e de Exame _____	pág. 217
5.4.1- Análise dos Resultados Obtidos no Ano Lectivo de 1995/96 _____	pág. 217

5.4.2- Análise dos Resultados Obtidos no Ano Lectivo de 1996/97  
\_\_\_\_\_ pág. 223

5.5- Recolha e Tratamento da Informação Acerca das Atribuições  
Causais dos Professores de Biologia, para as Possíveis Discrepâncias  
entre CIF e CE \_\_\_\_\_ pág. 230

5.5.1- Realização e Aplicação da Entrevista \_\_\_\_\_ pág. 230

5.5.2- Análise e Tratamento da Informação Recolhida na  
Entrevista \_\_\_\_\_ pág. 238

5.5.2.1- Análise Horizontal das Entrevistas \_\_\_\_ pág. 244

5.5.2.2- Análise Vertical das Entrevistas \_\_\_\_\_ pág. 252

5.5.3- Realização e Aplicação do Questionário \_\_\_\_\_ pág. 265

5.5.4- Análise e Tratamento da Informação Recolhida no  
Questionário \_\_\_\_\_ pág.279

## **6º CAPÍTULO – A IMPORTÂNCIA DAS ATRIBUIÇÕES CAUSAIS DAS DIFERENÇAS EXISTENTES ENTRE AS CLASSIFICAÇÕES DAS AVALIAÇÕES SUMATIVAS INTERNA E EXTERNA E A QUALIDADE DO ENSINO:**

6.1- Conceito de Atribuição Causal \_\_\_\_\_ pág. 301

6.2- Modelos de Teoria da Atribuição \_\_\_\_\_ pág. 303

6.3- Incidência, Prevalência e Desenvolvimento da Ansiedade nos  
Exames Escolares \_\_\_\_\_ pág. 308

6.4- Impacto e Efeitos da Ansiedade nos Exames Escolares \_\_\_\_ pág. 311

## **7º CAPÍTULO – INTERPRETAÇÃO DAS ATRIBUIÇÕES CAUSAIS SOBRE A PROBLEMÁTICA EM ESTUDO \_\_\_\_\_ pág. 316**

**8º CAPÍTULO – CONCLUSÕES** \_\_\_\_\_ pág. 321

**9º CAPÍTULO – LIMITES E POTENCIALIDADES DO ESTUDO** \_\_\_\_\_ pág. 328

**BIBLIOGRAFIA:** \_\_\_\_\_ pág. 330

**VOLUME II:**

**ANEXOS**

## ÍNDICE DE TABELAS

**Tabela n.º 1** – Três Grandes Fases da Reforma Educativa \_\_\_\_\_ pág. 15

**Tabela n.º 2** – Calendário de Generalização dos Novos Programas Curriculares \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_ pág. 15

**Tabela n.º 3** – Estrutura do Sistema Educativo \_\_\_\_\_ pág. 19

**Tabela n.º 4** – Conceitos de Currículo \_\_\_\_\_ pág. 34

**Tabela n.º 5** – Objectivos Para o Desenvolvimento Curricular \_\_\_\_\_ pág.37

**Tabela n.º 6** – Selecção de Experiências Curriculares \_\_\_\_\_ pág. 37

**Tabela n.º 7** – Focos Possíveis de Organização do Currículo \_\_\_\_\_ pág. 37

**Tabela n.º 8** – Esquema de Âmbito e Sequência do Modelo Conceptual Para o  
Desenvolvimento Curricular \_\_\_\_\_ pág. 38

**Tabela n.º 9** – Perfil Desejável do Aluno \_\_\_\_\_ pág. 86

**Tabela n.º 10** – Medidas Estatísticas das Classificações dos Alunos que Realizaram  
Exame Final de Âmbito Nacional, na 1ª Fase/1ª Chamada, no Ano Lectivo de 1995/96 \_

**Tabela n.º 11** – Medidas Estatísticas das Classificações dos Alunos que Realizaram Exame Final de Âmbito Nacional, na 1ª Fase/2ª Chamada, no Ano Lectivo de 1995/96 \_  
\_\_\_\_\_pág. 215

**Tabela n.º 12** – Medidas Estatísticas das Classificações dos Alunos que Realizaram Exame Final de âmbito Nacional, na 1ª Fase/1ª Chamada, no Ano Lectivo de 1996/97 \_  
\_\_\_\_\_pág.216

**Tabela n.º 13** – Medidas Estatísticas das Classificações dos Alunos que Realizam Exame Final de Âmbito Nacional, na 1ª Fase/2ª Chamada, no Ano Lectivo de 1996/97 \_  
\_\_\_\_\_pág. 216

**Tabela n.º 14** – Categorias e Objectivos das Questões da Entrevista \_\_\_\_\_pág. 238

**Tabela n.º 15** – Resumo das Respostas dos Três Professores Entrevistados \_\_\_\_pág. 240

**Tabela n.º 16** – Categorias e Objectivos das Perguntas do Questionário \_\_\_\_\_pág.270

**Tabela n.º 17** – Análise Estatística das Respostas do Questionário \_\_\_\_\_pág. 280

**Tabela n.º 18** – Modelo de Atribuição segundo Kelley e Michaela \_\_\_\_\_pág. 307

## ÍNDICE DE FIGURAS

**Figura 1** – Pilares Onde Assenta o Currículo \_\_\_\_\_ pág.38

**Figura 2** – Funções da Avaliação \_\_\_\_\_ pág. 110

**Figura 3** – Modelo de Avaliação Segundo Stufflebeam \_\_\_\_\_ pág. 127

**Figura 4** – Modelo de Avaliação Segundo Stake \_\_\_\_\_ pág. 128

**Figura 5** – Modelo de Avaliação Segundo Provus \_\_\_\_\_ pág. 129

## ÍNDICE DE ORGANIGRAMAS

**Organigrama n.º 1** – Modelo Conceptual Para o Desenvolvimento Curricular \_ pág.36

**Organigrama n.º 2** – Configuração Orgânica do Novo Modelo de Direcção,  
Administração e Gestão das Escolas \_\_\_\_\_ pág. 67

## RESUMO

Este trabalho de pesquisa que é subordinado ao tema “*As atribuições causais dos professores de Biologia para as discrepâncias entre as avaliações sumativas interna e externa, a nível do 12º ano de escolaridade*”, pretende contribuir para o esforço da auto-formação e de reflexão dos professores acerca da avaliação dos alunos, na nova reforma curricular.

Esta pesquisa consiste num Estudo de Caso, onde se comparam as classificações dos alunos do 12º ano de escolaridade, resultantes das avaliações sumativas interna e externa, na disciplina de Biologia e analisam-se as atribuições causais que os professores têm sobre as possíveis discrepâncias existentes entre estas duas classificações.

Através da comparação entre a média das classificações interna final e de exame, verificámos a existência de algumas discrepâncias entre as duas classificações. Algumas classificações de exame são significativamente inferiores às classificações internas finais, da disciplina de Biologia.

Como se consideram apenas as classificações interna e externa, na disciplina de Biologia, do 12º ano de escolaridade, dos alunos das duas Escolas Secundárias do Concelho de Beja, optou-se por um Estudo de Caso. Não pretendemos, por isso, generalizar os resultados obtidos para a população total dos alunos internos do 12º ano, da disciplina de Biologia. Contudo, é possível obter algumas pistas que podem ajudar os professores desta disciplina, a melhorarem o seu processo de ensino-aprendizagem.



*“A educação para todos deve ser a educação de cada um: tal é o imperativo da democratização do ensino”.*

J. Coelho Rosa (1991)

## **1- INTRODUÇÃO**

A sociedade portuguesa de hoje encontra-se em vias de modernização, sendo já considerada (mais nuns sectores do que noutros) uma sociedade democrática com liberdade de opinião e de expressão e incentivos à participação do cidadão a todos os níveis da vida pública. Cada estrato ou grupo social tem a liberdade e o direito de defender os seus direitos e interesses. Contudo, também têm deveres para com a sociedade como um todo, sendo necessário encontrar-se um consenso mínimo sobre o modo de providenciar às mais importantes necessidades sociais – das quais releva a educação, tal como vem estabelecido na Lei de Bases do Sistema Educativo. Deste modo, a sociedade exige aos professores que desempenhem papéis de investigadores e de dinamizadores de projectos educativos, com vista à melhoria global do sistema educativo.

Com este trabalho pretende-se desenvolver um projecto de pesquisa, de acordo com os princípios da Metodologia Científica.

De acordo com António Carlos Gil (1991), entendemos por pesquisa o procedimento racional e sistemático que tem como objectivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa é requerida:

- quando não se dispõe de informação suficiente para responder ao problema;
- ou
- quando a informação disponível se encontra desordenada, impedindo um relacionamento adequado com o problema.

Esta pesquisa tem interesse eminentemente de ordem prática, na medida em que pretendemos adquirir mais conhecimentos, com vista a actuar na nossa profissão de modo mais eficiente e eficaz.

Este trabalho, não pretendendo ser exaustivo, pode contribuir para o esforço da auto-formação e de reflexão que muitos professores quererão desenvolver no que respeita à problemática da avaliação dos alunos no contexto do novo sistema e das tendências actualmente existentes noutros sistemas educativos europeus.

Com este trabalho pretendemos abordar a problemática da avaliação no contexto educativo.

A avaliação está na ordem do dia e o material e informação deste estudo poderão contribuir para que a avaliação constitua um instrumento que dê mais sentido à reforma curricular e mais um motivo para reflectir acerca do futuro da educação que fazemos e temos em Portugal. Estamos de acordo com Domingos Fernandes, quando afirma: *“Todos os professores deverão estar sensibilizados para ajudar a mudar o que falta para que, finalmente, todos os estudantes possam ter direito ao sucesso”*.<sup>1</sup>

A Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro – define sistema educativo como *“o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente acção formativa orientada*

---

<sup>1</sup> Cf. Valter Lemos e outros (1994), em *“A Nova Avaliação da Aprendizagem – O Direito ao Sucesso”*, Texto Editora, 4ª edição, Lisboa, pág. 8 (prefácio).

*para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade”.*<sup>2</sup>

Esta Lei estabelece que todos os portugueses têm direito à educação e à cultura, sendo da responsabilidade do Estado a promoção da democratização do ensino. Através da educação promove-se o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, contribuindo para a formação de cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva.

Este trabalho de dissertação é subordinado ao tema: *“As atribuições causais dos professores de Biologia para as discrepâncias entre as avaliações sumativas interna e externa, a nível do 12º ano de escolaridade”*. Este tema foi escolhido devido à importância que é atribuída à avaliação, no novo sistema educativo.

A avaliação assume um papel decisivo no processo de ensino-aprendizagem:

- constitui o elemento integrador da prática educativa que permite a recolha de informação e a formulação das decisões adaptadas às necessidades e às capacidades do aluno;
- é o elemento regulador da prática pedagógica, determinando as diversas componentes do processo de ensino-aprendizagem (selecção dos métodos e recursos, adaptações curriculares, as respostas às necessidades educativas especiais);
- permite ao professor analisar criticamente a sua intervenção, introduzir mecanismos de correcção e reforço, definir estratégias alternativas, orientar a sua actuação com os alunos, com os professores e encarregados de educação;

---

<sup>2</sup> Cf. Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, Capítulo I, Artigo 1º, ponto 2.

- permite ao aluno controlar, em pequenos passos a sua aprendizagem, consciencializar os seus progressos e as suas dificuldades, não acumular deficiências e lacunas, reflectir sobre os seus erros para ensaiar outros caminhos;
- medir o grau de cumprimento dos objectivos curriculares essenciais;
- controlar a qualidade do sistema educativo;
- contribuir para a credibilidade social do sistema escolar.

No capítulo seguinte procura-se fazer uma descrição da Reforma Curricular definida na Lei de Bases do Sistema Educativo e no Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto. Este Decreto-Lei estabelece os planos curriculares dos Ensinos Básico e Secundário e atribui ao sistema de avaliação as funções de *“estimular o sucesso educativo de todos os alunos, favorecer a confiança própria e contemplar os vários ritmos de desenvolvimento e progressão”* e de *“garantir o controlo da qualidade do ensino”*.<sup>3</sup> Dedicaremos especial atenção à Reforma Curricular do Ensino Secundário, pois trata-se do ciclo de ensino em que nos encontramos directamente ligados.

No 3º capítulo apresenta-se, pormenorizada e criticamente, o novo sistema de avaliação dos alunos, que vem estabelecido na Lei de Bases do Sistema Educativo e na legislação regulamentadora para o ensino secundário.

O Despacho Normativo n.º 338/93, de 21 de Outubro refere que: *“A avaliação dos alunos é um elemento integrante da prática educativa que permite a formulação de juízos para a tomada de decisão adequadas às necessidades dos alunos e do sistema educativo”*.<sup>4</sup>

Através da avaliação dos alunos pretende-se estimular o sucesso educativo, certificar os saberes adquiridos e promover a qualidade do sistema educativo.

---

<sup>3</sup> Cf. Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto, Capítulo II, Artigo 10º, ponto 2.

<sup>4</sup> Cf. Despacho Normativo n.º 338/93, de 21 de Outubro, Anexo I, ponto 1.

Para estimular o sucesso educativo dos alunos, a avaliação deve ser sistemática e contínua.

O novo sistema de avaliação pode ser considerado uma das peças mais importantes da Reforma Educativa.

No Despacho Normativo faz-se referência às diferentes modalidades de avaliação: formativa, sumativa (interna e externa) e aferida. Define-se **avaliação sumativa** como a *“formulação de um juízo globalizante sobre o grau de desenvolvimento dos conhecimentos e competências, capacidades e atitudes do aluno, no final de um período de ensino e de aprendizagem, tomando por referência os objectivos fixados para o Ensino Secundário e para as disciplinas que o integram”*.<sup>5</sup>

A **avaliação sumativa interna** é da responsabilidade conjunta dos professores que integram o Conselho de Turma e destina-se a informar o aluno e o seu encarregado de educação do estado do cumprimento dos objectivos curriculares e fundamentar tomadas de decisão sobre o percurso escolar do aluno.

A classificação da avaliação interna de cada disciplina obtém-se a partir da seguinte fórmula:  $CI = (3.CF + PG)/4$ , em que:

CI- classificação da avaliação interna da disciplina

CF- classificação da avaliação da frequência, no final do 3º período;

PG- classificação da prova global

Quando não se realiza prova global, o resultado da avaliação interna coincide com o resultado da frequência no final do 3º período.

A **avaliação sumativa externa** consiste na realização de exames finais, de âmbito nacional, organizados pelos serviços competentes do Ministério da Educação, e constituídos por provas escritas nas disciplinas ministradas no 12º ano, excepto a

---

<sup>5</sup> Cf. Despacho Normativo n.º 338/93, de 21 de Outubro, Anexo IV, ponto 20.

Educação Moral e Religiosa Católica, Educação Física e às disciplinas sujeitas a prova global (formação técnica, tecnológica e artística).

Este tipo de avaliação sumativa pretende contribuir para a homogeneidade nacional das classificações do Ensino Secundário, permitindo a conclusão deste nível de ensino e a determinação da respectiva classificação, sendo por isso, da responsabilidade do Ministério da Educação.

Com este trabalho, desenvolve-se um estudo de caso, em que se comparam as classificações dos alunos do 12º ano de escolaridade, resultantes das avaliações sumativas interna e externa, na disciplina de Biologia e analisam-se as atribuições causais que os professores têm sobre as possíveis discrepâncias existentes entre estas duas classificações. Trata-se de um estudo de caso, pois consideram-se apenas as classificações interna e externa, na disciplina de Biologia, do 12º ano de escolaridade, dos alunos das Escolas Secundárias do Concelho de Beja. Ao fazer um estudo de caso não se pretende generalizar os resultados obtidos para a população de todos os alunos internos do 12º ano, da disciplina de Biologia. Pretende-se apenas fornecer algumas pistas que possam ajudar os professores desta disciplina, a melhorarem o seu processo de ensino-aprendizagem.

As variáveis em estudo são as classificações das avaliações sumativas interna e externa. Para estudar a existência ou não de discrepâncias entre as duas variáveis formularam-se duas hipóteses:

Hipótese nula – “A média das classificações internas finais (M1) é igual à média das classificações de exame (M2). →  $H_0: M_1=M_2$

Hipótese um – “A média das classificações internas finais (M1) é diferente da média das classificações de exame (M2). →  $H_1: M_1 \neq M_2$

No 4º capítulo, faz-se uma abordagem à necessidade do exame final de âmbito nacional.

Os exames constituem instrumentos que servem para certificar, seleccionar, orientar e regular.

No actual sistema de avaliação, os exames nacionais realizam-se no final do 12º ano e têm um carácter obrigatório tanto para os alunos internos, externos ou autopropostos.

Neste capítulo faz-se uma análise detalhada do despacho Normativo n.º 16/98, de 12 de Fevereiro, que regulamenta os exames do Ensino Secundário (Cursos gerais e Nocturnos).

No 5º capítulo descreve-se a problemática em estudo e testam-se as hipóteses inicialmente formuladas. Apresentam-se as tabelas com a análise estatística das classificações da avaliação sumativa interna e externa dos alunos do 12º ano de escolaridade, na disciplina de Biologia, das duas Escolas Secundárias do Concelho de Beja, nos anos lectivos de 1995/96 e 1996/97.

Através da comparação entre a média das classificações internas finais e a média das classificações de exame, verificou-se a existência de algumas discrepâncias entre estas duas classificações. Para saber se estas diferenças são ou não significativas e se existe alguma correlação entre as duas classificações, utilizou-se o teste t-student e o índice correlativo, respectivamente. Verificou-se que algumas das discrepâncias encontradas, entre as duas classificações em estudo, apresentam as seguintes características: as classificações de exame são significativamente inferiores em relação às classificações internas finais e quando uma é elevada a outra também tende a sê-lo (ou quando uma é baixa a outra também o é).

Realizou-se depois, uma entrevista a três professores da referida disciplina, das Escolas Secundárias do Concelho de Beja. Com base nos dados recolhidos nestas entrevistas, realizou-se um questionário para aplicar a um número mais vasto de professores. Para responder ao questionário, escolheram-se os professores que leccionaram a disciplina de Biologia do 12º ano, das Escolas do Distrito de Beja. Este questionário teve como principal objectivo verificar quais as atribuições causais que os professores fazem acerca das discrepâncias verificadas entre as classificações das avaliações sumativas interna e externa.

É no 6º capítulo que se desenvolve o tema sobre a importância das atribuições causais dos professores acerca das diferenças verificadas entre as classificações das avaliações sumativas interna e externa.

Neste capítulo procede-se a uma descrição de algumas teorias da atribuição mais relevantes e no 7º capítulo faz-se uma interpretação das atribuições causais sobre a problemática em estudo.

As atribuições causais dos professores permitiram-lhes fazer certas previsões sobre as classificações que os seus alunos iriam ter no exame final de âmbito nacional na disciplina de Biologia, e essas classificações correspondiam, em geral, às suas expectativas.

No capítulo 8 referem-se as conclusões gerais deste estudo e no capítulo 9 abordam-se os limites e as potencialidades do trabalho, pois como se trata de estudo de caso, não se podem extrapolar os resultados obtidos para a população em geral. Contudo, referem-se alguns problemas que se levantam com a presente investigação e fornecem-se algumas pistas para o prosseguimento de novas investigações.

Em anexo vem um exemplar de cada um dos instrumentos utilizados no estudo, normas para a utilização desses instrumentos, que não foram incluídos no corpo central



do trabalho, quadros e tabelas com resultados que não têm interesse imediato em relação aos objectivos do trabalho.

O novo sistema de avaliação dos alunos traz mais trabalho aos professores. Estes são profissionais do ensino, devendo considerar-se e exigir serem tratados como tal.

Deverá haver uma mudança de atitude. As condições devem ser determinadas objectivamente e exigidas, não apenas às entidades exteriores à escola, mas também a nós próprios, à nossa escola, à forma como organizamos o ensino que proporcionamos aos nossos alunos.

A avaliação é considerada como ponto de partida para o estudo do processo de ensino-aprendizagem, no contexto da melhoria da qualidade do ensino.

Quanto mais estudamos sobre avaliação, mais nos consciencializamos da nossa ignorância e cada vez mais pomos em causa as nossas certezas.

O que significa avaliar? Teremos o direito de julgar os outros? Teremos o dever de julgar os outros? Deveremos avaliar os alunos ou as situações de ensino-aprendizagem? Será necessário classificar os alunos? Não deveríamos evitar a selecção dos alunos? Para que serve a avaliação? Não será a avaliação formativa um direito do aluno e um dever do ensino? Para que serve a avaliação sumativa?

Poderíamos enumerar muitas outras questões.

É necessário e imprescindível reflectir sobre os problemas da avaliação e sobre os problemas do processo de ensino-aprendizagem.

Ao longo deste estudo propomo-nos reflectir acerca destas e doutras questões relacionadas com a avaliação, com vista a uma melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

## 2- A LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO E A REFORMA CURRICULAR EM CURSO: O CASO PARTICULAR DO ENSINO SECUNDÁRIO

### 2.1- NOÇÕES GERAIS

Entende-se por **educativo** tudo o que é relativo à educação. O vocábulo **educação** é utilizado como: instrução; informação extra-escolar; saber e saber actuar sobre as pessoas; formação e desenvolvimento da personalidade.

Louis Not (1984), definia **educação** como *“o conjunto de acções realizadas por um ou vários indivíduos ou instituições, agindo separadamente ou em concertação, para assegurar em um ou vários indivíduos o desenvolvimento livre ou dirigido das suas capacidades de ordem afectiva, intelectual, volitiva, social e física, conforme fins mais ou menos definidos”*.<sup>6</sup>

A educação é o mecanismo privilegiado para a preservação e afirmação da entidade nacional, para a transmissão de valores éticos e cívicos e para a formação dos recursos humanos necessários para enfrentar o desafio do desenvolvimento económico e modernização da sociedade.

Considera-se a educação um sistema, visto que:

- é um fenómeno relacional, onde podemos identificar educadores, educandos, finalidades, meio contextual, etc.;
- esta definição ganha significado ao concretizar-se a sua estrutura (qual a rede de relações estabelecida entre que indivíduos; com que finalidades);

---

<sup>6</sup> Cf. Citação de Maria da Conceição Azevedo (1988), em Revista Portuguesa de Educação, 1 (3), pág. 62 – *“Reforma Educativa ou Reforma Escolar? Análise a Partir de uma Abordagem Sistémica da*

- é uma realidade dinâmica e operativa pois pressupõe, na sequência da definição de finalidades, a realização de acções que actualizam em determinados indivíduos certo número de capacidades.

A educação é uma realidade dinâmica.

A interacção entre o ambiente do sistema educativo (o mundo a transformar pelo trabalho e espaço de convívio cívico e cultural) e a finalidade conduz à função do Sistema Educativo: o desenvolvimento do indivíduo e manutenção da sociedade. E estrutura entende-se como o conjunto de relações estabelecidas entre os seus elementos, de acordo com um modelo normativo e axiológico, que concretizam a acção educativa. A avaliação do Sistema Educativo tem em vista a crescente aproximação da acção educativa com a finalidade inicialmente estabelecida.

No início do ano lectivo de 1992/93, o Ministro da Educação, Dr. António Fernando Couto dos Santos, escreveu uma carta aos professores e encarregados de educação, onde referia a importância da reforma do sistema educativo português. Para isso era necessária a colaboração de todos, professores, pais, alunos, serviços centrais e regionais do Ministério da Educação, eleitos locais, agentes culturais, sociais e económicos.

Pretendia investir sobretudo na qualidade do ensino. Considerava imperioso que se ensinasse melhor, que se aprendesse mais e melhor, que as crianças e jovens se sentissem bem nas suas escolas. A qualidade da educação seria um objectivo e um meio.

Segundo Couto dos Santos (1992): *“A educação e o ensino são um bem precioso para sustentar a modernização do País.”*<sup>7</sup>

---

*Educação*”, de Louis Not (1984), em *“Une Science Specifique pour l’Education?”*, Toulouse: Université de Toulouse, Le Mirail, pág.29.

<sup>7</sup> *In Roteiro da Reforma do Sistema Educativo – Guia para Pais e Professores, 1986/1996, do Ministério da Educação.*

A sociedade portuguesa evoluiu aceleradamente nos últimos vinte anos. Estas mudanças marcam significativamente os modos de vida, as noções de espaço e de tempo, a produção e o consumo, as tecnologias usadas, os hábitos do quotidiano e as próprias expectativas das pessoas.

As crianças e os jovens de hoje crescem num contexto social e cultural diferente, bastante complexo e incerto, mergulhado numa crise de valores, inundado por uma multiplicidade de canais de informação. A propagação mediática da violência, a convivência multicultural, a instabilidade dos agregados familiares, a forte concentração urbana no litoral, as aceleradas inovações tecnológicas, o desenvolvimento dos meios de comunicação rápidos, o aumento da participação feminina no trabalho, a invenção de psicotrópicos, a generalização do uso de anovulatórios, as novas preocupações ecológicas, a ascensão progressiva das classes sociais menos favorecidas à educação são alguns dos aspectos que marcam as gerações que passam hoje pelas escolas. As novas gerações de portugueses crescem num contexto novo de esperança.

Estas gerações têm mais e melhores recursos para construir uma vida melhor.

Se mudou quase tudo, poderá a Escola manter-se igual a si própria?

A Escola é actualmente o centro do processo educativo e se não tiver recursos adequados não poderá ser um lugar atraente e motivador de aprendizagem, onde alunos e professores gostem de estar a trabalhar. Essa motivação e a possibilidade de se atingirem os objectivos mais amplos que se ambicionam para o processo educativo passam pela capacidade de se alterar de modo significativo o contexto educacional, isto é, de modificar as condições de organização e funcionamento das escolas, os conteúdos e metodologias de ensino, a formação e aperfeiçoamento dos agentes educativos, a qualidade e acessibilidade dos manuais escolares, a disponibilidade de materiais de

apoio e o envolvimento de forma organizada, da comunidade local nas actividades escolares.

Contudo, para além das carências materiais, humanas e financeiras, pode dizer-se que:

- a) A escola continua a manter-se afastada da realidade na sua organização e funcionamento, devido à falta de espaços e tempos e à nula ou reduzida intervenção dos diferentes agentes educativos (alunos, professores, famílias, comunidade).
- b) A escola deveria satisfazer a sua vocação dominante de associar às competências cognitivas o desenvolvimento de atitudes e valores essenciais à construção do futuro cidadão interveniente, solidário e crítico.
- c) A escola e outros parceiros educativos não se têm organizado no sentido de poder responder às diversidades de antecedentes e condicionamentos socioculturais e económicos dos alunos, que a massificação do ensino implicou.
- d) A escola e as autoridades regionais não se têm solidarizado na procura das melhores respostas contra as discriminações de natureza qualitativa e quantitativa que afectam gravemente áreas e zonas bem determinadas, potenciando, por razões meramente geográficas, sucessos e insucessos, pessoais, profissionais e até cívicos.
- e) A escola e a comunidade não têm podido, pela desejável interpenetração e complementaridade de vivências escolares e não escolares, fomentar a compreensão do povo que somos e dos povos e culturas a que estamos indissolúvelmente ligados, que é indispensável à nossa afirmação e

participação na solução dos problemas e desafios que se perspectivam no futuro.

Não será eficaz uma nova concepção de educação se ela não estiver associada, no tempo e nos recursos, a uma nova organização e gestão dos espaços e tempos educativos e a uma relação pedagógica humanizada, personalizada e inserida no contexto externo. É urgente criar uma nova atitude, “reinventar” a Escola numa perspectiva mais ampla de *Centro Educativo* não isolado do exterior, não distante da vida social, mas orgânica e funcionalmente interactuante com o meio e com os outros centros educativos, e livre, solidária e responsabilmente associada em termos de *Territórios Educativos* de dimensão variável.

É na modificação do entendimento da Escola, da sua reinvenção, que se joga a verdadeira reforma da educação. A reforma educativa não será uma simples resposta de mudança, mas uma exigência do conjunto das reformas que pressionam a instituição escolar.

Há que investir no ensino e na educação para que se possa preservar e afirmar a identidade nacional, para transmitir valores éticos e cívicos e para formar recursos humanos necessários ao desenvolvimento do País. No entanto, estes objectivos só serão atingidos se o sistema educativo e a comunidade nacional forem capazes de responder aos desafios que os novos tempos colocam aos vindouros, se os prepararem para construírem o seu próprio futuro e se lhes derem condições para realizarem, com sucesso, a sua educação escolar.

Para isso, empreendeu-se uma alargada reforma do sistema educativo. Desde 1986 que se preparava uma longa e séria mudança, que chegaria a todas as escolas do País, em 1992 e somente no ano lectivo de 1995/96 atingiria uma nova fase de estabilidade.

Na tabela que se segue estão representadas as três grandes fases da reforma do sistema educativo e os respectivos anos lectivos em que elas ocorrem.

TABELA N.º 1

<b>ANOS LECTIVOS</b>	<b>GRANDES FASES</b>
1986/87 1987/88 1988/89	1ª Fase- Preparação (Comissão de Reforma do Sistema Educativo).
1989/90 1990/91 1991/92	2ª Fase- Experimentação e construção legislativa.
1992/93 1993/94 1994/95 1995/96	3ª Fase- Aplicação generalizada.

Adaptado de "Roteiro da Reforma do Sistema Educativo"

Na tabela seguinte está representado o calendário da generalização dos novos programas curriculares.

TABELA N.º 2

<b>ANOS DE ESCOLARIDADE</b>	<b>ANOS LECTIVOS</b>				
	91/92	92/93	93/94	94/95	95/96
1º	X	X	X	X	X
2º		X	X	X	X
3º			X	X	X
4º				X	X
5º		X	X	X	X
6º			X	X	X
7º		X	X	X	X
8º			X	X	X
9º				X	X
10º			X	X	X
11º				X	X
12º					X

Adaptado de "Roteiro da Reforma do Sistema Educativo"

A reforma educativa tem como ponto de partida uma comissão, criada em 1986 e denominada Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE), sendo encarregada de:

- a) promover a realização de estudos orientados para a reorganização do sistema educativo, em conformidade com as directivas do Governo;
- b) orientar a preparação dos diplomas legais que, em consequência dos estudos elaborados, se torne necessário realizar;
- c) orientar a preparação dos programas de aplicação decorrentes da entrada em vigor dos diplomas legais que venham a ser aprovados, submetendo à consideração do Ministério da Educação e Cultura alternativas possíveis em termos de viabilidade financeira e executiva.

Com a nova reforma pretende-se investir na melhoria qualidade de ensino, na modernização da gestão do sistema, fomentar a criatividade e a inovação e adequar o sistema educativo ao desenvolvimento regional e à dinâmica do mundo do trabalho.

Os documentos preparatórios da reforma são os seguintes:

- organização da formação profissional;
- escola cultural;
- sistema de avaliação de alunos;
- promoção do sucesso educativo;
- reorganização dos planos curriculares dos ensinos básico e secundário;
- organização e administração das escolas dos ensinos básico e secundário;
- definição de uma política de manuais.

Os grandes objectivos estratégicos da reforma e do desenvolvimento do sistema educativo são os seguintes:



- a) elevar o nível educativo da população, designadamente através de um maior acesso à educação;
- b) melhorar a qualidade da educação oferecida;
- c) promover, de modo mais generalizado, o sucesso escolar de todos os que percorrem o sistema educativo (proporcionando condições de mais fácil acesso à educação pré-escolar e formas de educação especial para os que delas necessitam);
- d) favorecer a transição do sistema educativo para a vida activa, propiciando preparação adequada para nela ingressar e elevando a qualificação profissional de jovens e adultos, através do relançamento do ensino profissional e de modalidades de formação profissional;
- e) reorganizar o sistema de administração educacional, tornando-o mais eficaz, com base no reforço da autonomia das escolas e promovendo uma ampla descentralização e descentração de funções e competências nos vários níveis do sistema.

## **2.2- FINALIDADES E ESTRUTURA DO SISTEMA EDUCATIVO**

A aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo, 14 de Outubro de 1986 (Lei n.º 46/86) permite que esta constitua o quadro de referência do Sistema Educativo. É a partir desta lei que se passa a analisar o Sistema Educativo Português.

O sistema educativo existe para servir os portugueses, para construir a identidade nacional, pessoal e social, para educar cidadãos livres, solidários e responsáveis, para desenvolver valores e capacidades.

A finalidade do Sistema Educativo é o “desenvolvimento global da personalidade” (art.º 1º, 2), atendendo às dimensões de formação para o trabalho, para a cidadania e para os valores. Deverá haver “garantia de uma permanente acção formativa” (art.º 1º, 2).

De acordo com a Lei de Bases, os elementos constitutivos da estrutura do Sistema Educativo são:

- educandos;
- recursos humanos e materiais da acção educativa;
- organização;
- administração e desenvolvimento;
- avaliação.

O direito universal à educação e cultura, enunciado no art.º 1º, pretende efectivar-se na igualdade de oportunidades de acesso e sucesso escolares, na democratização do ensino e da liberdade de aprender e ensinar (cf. art.º 2º, 2 e 3), o que, ao nível dos princípios organizativos, corresponderá à preocupação por uma aproximação da realidade das populações, correcção das assimetrias regionais, igualdade de oportunidades independentemente do sexo e idade, desenvolvimento do espírito e prática democráticos pela participação na definição da política educativa e na administração e gestão dos sistema escolar (cf. art.º 3º, de g) a l)).

Ao mesmo tempo, o equilíbrio entre o desenvolvimento da personalidade e o progresso social manifesta-se no sublinhar da defesa da identidade nacional e da realização do educando, salientando a formação cívica e moral dos jovens, o direito à diferença e a educação para o trabalho (cf. art.º 3º, de a) a e)).

O novo sistema educativo passa a integrar a educação pré-escolar, extra-escolar e escolar, passando esta a estruturar-se segundo três níveis: o ensino básico com nove

anos de escolaridade, desenvolvido em três ciclos (1º, 2º e 3º ciclos), o ensino secundário, com três anos de duração, e o ensino superior politécnico e universitário, com a duração entre três e cinco anos, respectivamente. Estes três subsistemas pretendem dirigir-se aos três momentos da vida do indivíduo na sua relação com a sociedade, acompanhando o desenvolvimento da personalidade e constituindo a preparação para a participação na vida comunitária.

A seguinte tabela apresenta a estrutura do sistema educativo, na educação escolar:

TABELA N.º 3

IDADES	ORGANIGRAMA DO SISTEMA EDUCATIVO	ESCOLARIDADE
	PÓS-GRADUAÇÃO: - Doutoramento - Mestrado	
≥18	ENSINO SUPERIOR  UNIVERSITÁRIO Bacharelato POLITÉCNICO Licenciatura	
	DIPLOMA	
15, 16, 17	ENSINO SECUNDÁRIO: - Cursos Complementares - Ensino Técnico-Profissional - Ensino Profissional	10º, 11º, 12º
	DIPLOMA	
12, 13, 14	ENSINO BÁSICO: - 3º Ciclo	7º, 8º, 9º
10, 11	- 2º Ciclo	5º, 6º
6, 7, 8, 9	- 1º Ciclo	1º, 2º, 3º, 4º
3, 4, 5	EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	

Adaptado de "Roteiro da Reforma do Sistema Educativo"

Os portugueses exigem que o sistema educativo:

- estimule o desenvolvimento das capacidades cognitivas, afectivas, motoras e relacionais das crianças, adolescentes e jovens, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade e da liberdade;

- assegure a formação cívica e moral dos jovens, no respeito e valorização das diferentes personalidades, projectos individuais de existência, valores e culturas;
- transmita, construa e valorize o nosso património cultural, no quadro da tradição universalista europeia e da crescente interdependência e necessária solidariedade entre todos os povos do mundo;
- proporcione a aquisição crítica dos saberes necessários ao homem, enquanto ser individual, social e ocupacional;
- garanta a igualdade de oportunidades de acesso à educação e ao usufruto de bens educacionais;
- promova a integração social e a valorização das pessoas na comunidade local, regional, nacional e europeia.

Foi para satisfazer estas (e outras) necessidades que se desencadeou um processo de reforma do sistema educativo, com vista a construir uma melhor educação para todos os portugueses. Para que isto seja possível, é imprescindível o conhecimento e a participação empenhada dos estudantes, dos pais e dos professores. Deve-se conhecer para poder intervir, de modo a que, em conjunto, se procurem os caminhos para uma educação nova.

A escola deve tornar-se, cada vez mais, uma comunidade educativa. A escola são as pessoas que lá trabalham (os professores, os estudantes, o pessoal da acção educativa), são os pais que por direito natural e constitucional são os primeiros responsáveis pela educação dos seus filhos, são os representantes da comunidade local. Todas estas pessoas, interagindo umas com as outras, fazem a escola.

Sem o envolvimento dos professores, principais agentes e sujeitos das mudanças a operar com a implementação da Reforma do Sistema Educativo, é impossível garantir

a aplicabilidade dos princípios e dos métodos necessários à sua consecução. De uma forma regular e sistemática, os professores participam já no processo de organização do processo de ensino e das aprendizagens. Chega, então, a hora de os pais, como encarregados de educação dos seus filhos, reforçarem o seu papel educativo, dialogando com os professores, partilhando com o director de turma preocupações e esperanças.

O encarregado de educação deverá:

- ir à escola com a maior frequência que lhe for possível;
- conhecer mais de perto a reforma do ensino e da aprendizagem;
- sempre que tiver problemas ou sugestões a apresentar, dirigir-se à escola da sua área, ou aos serviços regionais do Ministério da Educação.

O sistema educativo existe para proporcionar uma melhor educação dos portugueses. No entanto, há ainda muitos problemas por resolver, tais como:

- o insucesso e o abandono escolar, sobretudo no ensino básico;
- a desadequabilidade do ensino às necessidades dos alunos;
- a injustiça social do sistema de avaliação, que procura promover a exclusão e não a realização pessoal;
- o melhoramento das condições do ensino e da aprendizagem, no que diz respeito a espaços e equipamentos;
- o modo de administrar, dirigir e gerir o sistema educativo e as escolas;
- a necessidade de olhar a educação como investimento no homem, o mais precioso dos recursos de um povo;
- o aumento das qualificações profissionais dos professores para melhorar o ensino e as aprendizagens.

### 2.3- UMA PROCURA SOCIAL CONTÍNUA E CRESCENTE

O número de crianças e de jovens que procuram a escola não cessa de aumentar. Nos últimos quinze anos, apesar de ter diminuído o número de crianças que entra em cada ano escolar, aumentou o número de crianças e jovens que frequentam a fase terminal do ensino básico e secundário.

Hoje há mais de dois milhões de alunos, mas há tendência para que o acesso à escolarização continue a aumentar.

Nos últimos dez anos construíram-se mais de duzentas escolas básicas e secundárias novas.

Com o apoio de adequadas infra-estruturas, o que é preciso, sobretudo, é uma melhor educação, um ensino melhor, de modo a recuperarmos atrasos de décadas, que afectam gravemente o desenvolvimento do nosso país. A população portuguesa ainda carece de uma escolaridade de base sólida e longa, as qualificações técnicas e profissionais ainda são escassa e os diplomados de nível superior continuam a ser insuficientes, sobretudo em áreas científico-tecnológicas.

A reforma do sistema educativo, embora não crie qualquer obstáculo ao crescimento da procura social de educação, ao aumento do número de alunos que deseja mais formação escolar, visa dar mais qualidade ao ensinar e ao aprender. É fundamental que se ensine bem e se aprenda ainda melhor. Após uma etapa prévia de experimentação, pretende-se generalizar o conteúdo e a qualidade das propostas da Reforma, valorizando o estabelecimento de ensino como espaço de iniciativa, de integração e de regulação dos seus objectivos e das suas finalidades.

A reforma do sistema educativo irá apoiar esta melhoria da qualidade da educação em Portugal, actuando essencialmente sobre:

- Os currículos dos ensinos básico e secundário. O ensino básico será universal e obrigatório, terá nove anos de duração e a ele devem ter acesso todos os portugueses. O ensino secundário sofrerá alterações substanciais, terá três anos de duração e visa qualificar adequadamente os jovens.
- A estruturação bipolar do currículo, com os programas, por um lado, e a Área-Escola mais o Complemento Curricular, por outro. Os programas tendem a ser trabalhados pelos alunos através de projectos pessoais de aplicação que dão corpo ao sonho: às motivações, expectativas, aspirações, ideais dos educandos. As melhores realizações destes projectos tendem a dar consistência e integrar a animação cultural e comunitária de que praticamente todas as escolas têm tradição. Ao consagrar a Área-Escola e o Complemento Curricular no sistema educativo, pretende-se criar um campo institucional às melhores práticas educativas, integrando a animação de projectos e a avaliação dos desempenhos deles, reconhecendo-os, legitimando-os e considerando-os metas a atingir. Para tal, devem disponibilizar-se horas de trabalho excedentário decorrentes destas actividades (o que nem sempre é possível e no secundário torna-se bastante difícil, principalmente no 12º ano, devido à grande extensão dos programas, à necessidade de preparar os alunos para o exame nacional e cumprir o programa e à grande carga horária). O perfil do sistema alternativo visa a animação no âmbito da cultura crítica que consta dos programas. O domínio do programa deixa de ser o fim, passando a ser o meio, o instrumento privilegiado. O fim é o desenvolvimento integral e equilibrado da pessoa através do encontro com os outros (relação pedagógica). O problema é que

no 12º ano de escolaridade, devido à existência de exame nacional, é fundamental o domínio do programa.

- A implementação de todos os programas visando o mais equilibrado e completo desenvolvimento pessoal do aluno do educando, atendendo às características de cada fase etária. Na terceira infância (entre os 7 e os 11 anos), predomina o motivo da competência ligado à interiorização de valores e radicado no imaginário fantástico, logo recomenda-se o recurso a contos, histórias, narrativas e fábulas, com muita fantasia, no tratamento das unidades didáticas de todas as áreas. No período pubertário (entre os 11 e os 15 anos), a carência predominante é a do pensamento formal que se pode ir estruturando durante este período e para consegui-lo deve-se recorrer, sistematicamente a uma abordagem do concreto para o abstracto, do prático para o teórico, em cada unidade, alargando-se progressivamente o tempo de teorização à medida que a capacidade de a compreender for aumentando. A transição da terceira infância para a puberdade é caracterizada pela instabilidade emocional e conseqüente indisciplina, sendo conveniente uma relação pedagógica estabilizada, emocionalmente calma, imperturbável, que se deve conseguir através de normas de relacionamento e funcionamento assentes com consentimento e participação dos educandos. Na adolescência (entre os 15 e os 18 anos), a característica dominante é o gosto por descobrir e experimentar o mundo com sucesso, aconselhando-se a flexibilidade na didáctica, o preenchimento de campos curriculares em branco ao gosto dos educandos na definição dos programas e a possibilidade de escolhas múltiplas dentro de cada programa e entre programas. A personalidade, neste



- estádio, atinge gradualmente mais estabilidade e maturidade, o que requer uma relação pedagógica cada vez mais autogerida, com disciplina partilhada.
- O tipo de ensino básico que se pratica: reordenação do parque escolar, criação de novas escolas básicas integradas, diminuição drástica das escolas primárias isoladas e de professor único, transformação profunda das práticas pedagógicas e dos métodos de avaliação dos alunos.
  - A descentralização da tomada de decisão e o reforço da participação da comunidade educativa na vida das escolas. As escolas disporão de mais autonomia, assumindo uma direcção e gestão mais participada, envolvendo pais, professores, alunos (no ensino secundário), autarquias e outros agentes locais. As comunidades escolares irão gerir os seus recursos educativos, perspectivar as suas escolas, dirigi-las e tomar autonomamente as decisões mais adequadas em cada ano lectivo.
  - A formação contínua dos professores. Criaram-se programas especiais de formação contínua, capazes de ajudar os professores a construírem as práticas pedagógicas mais adequadas aos novos desafios da formação dos ensinos básico e secundário, visto que os professores são os principais agentes destas mudanças, em ordem à melhoria da qualidade do ensino e da educação.
  - A relação pedagógica, garantindo um número mínimo de aulas por disciplina (a que corresponde um máximo de turmas por horário). A relação pedagógica formativa assenta na transformação pessoal pela mediação Eu-Tu em clima de empatia. As horas lectivas alargadas e o número de turmas diminuído por horário docente, nas disciplinas anteriormente com uma ou duas horas por semana, permitem doravante contar com este sector de



professores, em paridade de condições com os demais, para um empenhamento na primeira prioridade do novo modelo educativo: a relação pedagógica. O relacionamento mútuo é que nos forma e nos transforma, fazendo de cada um de nós um ser-em-projecto: o homem é uma semente de homem e a plenitude pessoal é aproximável apenas pelo itinerário que vai do Eu ao Nós. Num sistema educativo centrado no relacionamento, o programas são um arsenal de instrumentos, de meios, de ferramentas, de utensílios a serem usados para aprofundar, animar e dar conteúdos às relações inteiras, autónomas, realizadas e felizes.

- A formação técnica e profissional dos jovens, quer nas áreas tecnológicas, quer no domínio artístico. O ensino secundário deixou de ser um corredor único e fechado, de acesso ao ensino superior. Não impedindo a ninguém este acesso, o ensino secundário abriu-se (acolheu desde 1983 o ensino técnico-profissional , desde 1989 as escolas profissionais e, desde 1993 os novos cursos nas escolas secundárias).
- A qualidade na educação será a prioridade da década de noventa. Qualidade nas aprendizagens, pois é indispensável que se aprenda melhor, a começar pelo primeiro ciclo do ensino básico, período em que se realizam as aprendizagens fundamentais. Qualidade na administração educacional, desde a escola aos planos regional e central.

Os professores devem utilizar métodos e estratégias que sejam cada vez mais adequadas a cada aluno e a cada faixa etária. Apontam-se três aspectos em que as melhores práticas educativas conduzem à optimização da relação pedagógica, neste domínio:

- A relação pedagógica, a didáctica e os métodos e técnicas activos. A transição dos métodos didácticos, nas práticas docentes mais bem conseguidas, vai da centração no professor para a centração na actividade dos educandos; passou-se do expositivo ao coloquial, onde a generalidade dos professores se encontra actualmente, com esporádicas experiências em colmeia (trabalhos de grupo na aula). A mudança nos métodos corresponde a uma diferenciação nas solicitações aos educandos: passa-se a aferir a reprodução para solicitar, para além dela, complementos informativos, depois de provocar a atitude crítica, avança-se até estimular a iniciativa, a desviância e a criatividade. Passa-se a privilegiar métodos centrados no educando: da avaliação da reprodução-produto, quase exclusiva no método expositivo, passamos, quanto mais os métodos forem activos, ao acompanhamento do processo até ao produto e à exploração dele na animação cultural, podendo estar presentes em todas as fases, em avaliação permanente em tempo real, estimulando todas as reformulações e saltos qualitativos possíveis. O aluno muda de educando alienado ao professor-programa-sistema até ir-se tornando num educando-educador que se automatiza e gradualmente personaliza cada saber e competência programáticos, cada vez mais em função dos seus ideais e sonhos de vida.
- O método-eixo para otimizar a didáctica de cada faixa etária. Para a terceira infância, o método de colmeia permite a interiorização do padrão de autoridade e dos valores que opera com os alunos organizados em grupos de trabalho mistos e abertos, materializando-se os trabalhos predominantemente na elaboração de histórias (imaginário fantástico). Para o período pubertário, o método de inquérito permite o acesso gradual ao pensamento formal

através do questionamento graduado e progressivo da experiência, vivência e cultura, de modo a levar o aluno à redescoberta dos itens programáticos por si próprio, com síntese sucessiva das achegas. Na adolescência, o método da didáctica de projecto permite o desenvolvimento da criatividade formal através da invenção e execução, pelo educando, de projectos de pesquisa, de aplicação, de exploração, questionamento ou reformulação dos conteúdos programáticos, com acompanhamento e apoio do professor que opera aqui como recurso permanentemente disponível para todo o tipo de dificuldades.

- As estratégias decisivas para cada fase e vector crítico do desenvolvimento. Para a terceira infância: a estimulação da fantasia da reconversão dramática de todas as unidades didácticas, de modo a abordarem-se todos os saberes e práticas através de histórias fantásticas, com recurso ao imaginário do tipo onírico; a autoridade e a disciplina centradas no professor e os desempenhos centrados nos grupos de educandos; método predominante é o de colmeia. Para o período pubertário: a amplitude da abordagem pendular do concreto ao abstracto, do prático-activo ao teórico-conceptual, centrando-se cada vez mais no pólo do abstracto, da teorização conduz ao amadurecimento da faculdade nos educandos; o questionamento a partir do professor e a identificação da resposta, a escrita, o desenvolvimento ou a crítica centrados no trabalho-projecto individual ou a dois, do lado dos alunos; o método predominante é o do inquérito. Para a adolescência: a criatividade formal é estimulada através da mediação, feita pelo professor, entre o programa e os sonhos de cada educando ou de cada grupo; a solicitação da autodisciplina pessoal e grupal, com base na libertação para o acompanhamento-avaliação de todo o processo, de modo a provocar todos os saltos qualitativos e

reformulações possíveis até ao produto final; o método predominante é o da didáctica de projecto.

#### 2.4- ESTRUTURA E REFORMA CURRICULARES

As traves-mestras do processo curricular são:

- a promoção do sucesso escolar e educativo;
- o sentido integrador da aquisição educativa;
- a dimensão participativa nas actividades educativas;
- a formação para a educação permanente.

Pretende-se formar cidadãos capazes de julgarem com espírito criativo e crítico o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva. O processo de ensino-aprendizagem deve preocupar-se, para além das aptidões básicas em diversos domínios, com o saber-ser e o saber-fazer.

Os alunos deverão:

- adquirir a capacidade de seleccionar o conhecimento essencial e de o aplicar a novas situações;
- dominar métodos de pesquisa e auto-descoberta e construir novas possibilidades de resposta a problemas;
- desenvolver atitudes de cooperação para uma maior eficácia.

O Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro define os princípios de reorganização da administração educacional com a concentração de funções e poderes ao nível da definição e implementação curricular. O Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto estabelece os princípios gerais que ordenam a reestruturação curricular dos Ensinos

Básico e Secundário e aprova os respectivos planos curriculares. Nestes decretos encontram-se inovações com saliência para a mudança de planos curriculares, sobretudo na introdução de áreas disciplinares e de novas disciplinas, da ocupação de tempos lectivos por algumas disciplinas, da alteração dos conteúdos programáticos e da proposta de uma nova metodologia didáctica. O Despacho n.º 140/ME/90, de 1 de Setembro define os procedimentos a ter em conta no ano lectivo 90/91 no desenvolvimento do processo de experimentação dos planos curriculares do Ensino Secundário. As alíneas b), c), d), f) do ponto 1 foram revogadas pelo Despacho n.º 123/ME/91, de 20 de Agosto.

Subsiste o problema da definição de **currículo**. Entre as acepções mais comuns sobressai a que identifica o **currículo** com o elenco e sequência de matérias ou disciplinas propostas para todo o sistema escolar, um ciclo de estudos, um nível de escolaridade ou um curso, visando a graduação de alunos nesse sistema, ciclo, nível ou curso. Por vezes, confunde-se **currículo** com **plano de estudos**, consistindo este num conjunto estruturado de matérias de ensino com peso relativo diverso, que se traduz na distribuição variada de tempos lectivos semanais ou de “unidades de crédito” a cada uma das disciplinas que fazem parte do tal plano de estudos.

O currículo concretiza-se no horário de actividades lectivas que os alunos cumprem para obtenção da respectiva graduação num ciclo de ensino ou curso.

Tende-se a identificar currículo com programas de ensino num determinado nível ou área de estudo do sistema escolar. Assim, o currículo exprimir-se-ia numa listagem, esquema ou sumário de temas e tópicos, obedecendo a uma determinada organização e sequência, por área disciplinar ou disciplina sendo, por vezes, acompanhado de orientações e sugestões metodológicas para tratamento dos conteúdos programáticos seleccionados.

Por **currículo** entende-se a “organização curricular” de disciplinas, ou seja, o “esqueleto” de matérias contempladas, enquanto que por **programa** entende-se a apresentação esquemática dos conteúdos programáticos e respectivas indicações didáticas. Os programas escolares concretizam o currículo e, sem explicitação daqueles, este não apresenta transparência suficiente e conteúdo significativo.

Currículo identifica-se com o conjunto de matérias e de programas de ensino num determinado nível de escolaridade, ciclo ou domínio de estudos. O currículo caracteriza-se como um modo de transmitir, de geração em geração, o conjunto acumulado do saber humano, sistematicamente organizado e tradicionalmente consagrado em matérias ou disciplinas fundamentais. Segundo Phenix (1962), “*o currículo deve constituir-se inteiramente com o conhecimento que provém das disciplinas*”.<sup>8</sup>

Acentua-se ainda que, o currículo representa um conjunto de diferentes modos de pensar e investigar a realidade e experiência humana, privilegiando-se o desenvolvimento de capacidades e processos intelectuais, significativamente representados nessas disciplinas do saber, não importando tanto as conclusões a que se chegou como os modos de gerar e validar tais resultados.

Relativamente a concepções típicas, existem várias definições de currículo, das quais se seleccionaram quatro:

- 1- Currículo define-se como “*o conjunto de todas as experiências que o aluno adquire, sob a orientação da escola*” (Foshay, 1969).<sup>9</sup>
- 2- “*O currículo engloba todas as experiências de aprendizagem proporcionadas pela escola*” (Saylor, 1966).<sup>10</sup>

---

<sup>8</sup> Cf. António Carrilho Ribeiro, em “*Desenvolvimento Curricular*”, 1990, Texto Editora, 7ª Edição, Lisboa, pág. 13.

<sup>9</sup> *Idem*

<sup>10</sup> *Idem*

3- *“O currículo é o modelo organizado do programa educacional da escola e descreve a matéria, o método e a ordem de ensino – o que, como e quando se ensina”* (Phenix, 1958).<sup>11</sup>

4- *“O currículo é uma série estruturada de resultados de aprendizagem que se têm em vista. O currículo prescreve (ou, pelo menos, antecipa) os resultados do ensino; não prescreve os meios”* (Johnson, 1977).<sup>12</sup>

A 1ª e a 2ª definições apresentam um traço comum, ao descreverem o currículo como um conjunto de experiências educativas vividas pelos alunos, sob a tutela da escola. No entanto, a 2ª definição precisa que o currículo se refere a experiências educativas e de aprendizagem proporcionadas e organizadas pela escola e não a qualquer experiência vivida pelo aluno, sob a jurisdição da escola.

Em ambas as definições (1ª e 2ª), se exprime uma associação fecunda entre “currículo” e “experiências educativas ou de aprendizagem”.

O currículo seria uma acumulação de experiências educativas ou o itinerário formativo do aluno, durante a sua passagem pela escola e o conjunto de mecanismos e meios que possibilitam várias experiências formativas, durante a vida escolar.

A 1ª e 2ª definições acentuam ambas a dimensão real e actual do currículo, descrevendo-o em termos das experiências educativas e de aprendizagem do aluno, dentro do princípio de que só se aprende aquilo que se se experiencia; o currículo não se identifica tanto com a simples proposta ou planificação do ensino-aprendizagem como com o conjunto de aprendizagens ou experiências formativas realmente acontecidas.

A concepção do currículo como conjunto de experiências educativas engloba todas as actividades de aprendizagem proporcionadas na escola, quer elas resultem de

---

<sup>11</sup> *Idem*

<sup>12</sup> *Idem*



intenções ou propósitos explícitos quer decorram da própria organização e ingredientes da vida escolar na sua multiplicidade.

A 3ª e 4ª definições traduzem um conceito de currículo que se contrapõe ao tipificado nos primeiros exemplos. O currículo define-se, aqui, como o que se planeia ensinar, o que se pretende que os alunos aprendam em vez de se descrever como experiência ou aprendizagem que realmente se proporciona sem cuidar da sua eventual relação com o que previa antes da experiência havida. Está-se perante uma noção de currículo entendido como plano e organização do ensino-aprendizagem. Na 3ª definição, esse plano organizado de ensino-aprendizagem inclui objectivos/conteúdos (o que se planeia ensinar) bem como os métodos e meios de ensino (o como se planeia o ensinar, avultando aí a ordem ou sequência em que se vai ensinar). Na 4ª definição o currículo caracteriza-se como plano de ensino-aprendizagem a alcançar, excluindo os processos e meios para conseguir tais resultados. Johnson (1977) é incisivo quando se refere que o currículo prescreve ou, no mínimo, prevê os resultados de aprendizagem a atingir, mas não deve prescrever os meios ou métodos através dos quais se possam vir a alcançar; não interessa “o que os alunos fazem na situação de ensino”, mas o que “são capazes de fazer” como consequência do que realmente fazem no processo efectivo de ensino.

O currículo, enquanto plano de ensino-aprendizagem, surge como um conjunto de objectivos organizados segundo uma estrutura e desenvolvidos de acordo com uma sequência. Na 3ª definição também se descreve o currículo como “modelo de organização” que estrutura o programa de ensino-aprendizagem, designadamente no “que, como e quando se ensina”.

No esquema seguinte traduz-se o que mais se entende por currículo:<sup>13</sup>

TABELA N.º 4

<b>COM MAIS FREQUÊNCIA</b> ↑	Lista de disciplinas/matérias de ensino (e respectivos tempos lectivos atribuídos)
	Lista e/ou esquema de conteúdos programáticos
	Sequência organizada de conteúdos de ensino (o que se ensina)
	Série de objectivos de ensino (para que se ensina)
	Manuais e materiais didácticos (para o professor e/ou aluno) (com que se ensina)
	Métodos e processos de ensino (como se ensina)
	Conjunto de actividades/experiências na escola
	O que inclui, afinal, o currículo?
<b>COM MENOS FREQUÊNCIA</b> ↓	Diferentes combinações das componentes anteriores ou, até, esse conjunto de componentes

Adaptado de A. C. Ribeiro (1990), em "*Desenvolvimento Curricular*"

De acordo com algumas concepções típicas de currículo, salienta-se duas dimensões sobre a sua natureza e âmbito:

- o currículo como algo que se visa, como intenção ou objectivo; currículo define-se como plano, anterior à situação de ensino-aprendizagem e assumindo sobre esta um carácter de exigência prescrita;
- o currículo como algo que se experiencia, como interacção e processo em curso; o currículo descreve-se como interacção e experiência actual de aprendizagem, coincidindo com a situação efectiva de ensino, não parecendo haver lugar à distinção entre plano anterior e o que se executa ou pode descrever.

<sup>13</sup> Cf. António Carrilho Ribeiro, em "*Desenvolvimento Curricular*", 1990, Texto Editora, 7ª Edição, Lisboa, pág. 14.

O problema diz respeito à relação entre currículo e processo de ensino-aprendizagem. Esta relação é decisiva para um entendimento adequado da natureza e âmbito do currículo.

As definições referidas anteriormente salientam três conceitos de currículo como conjunto de:

- objectivos ou resultados de aprendizagem a alcançar;
- matérias ou conteúdos a ensinar;
- experiências ou processos de aprendizagem.

Na noção de currículo, os três conceitos podem integrar-se numa única concepção de currículo: plano estruturado do ensino-aprendizagem, englobando a proposta de objectivos, conteúdos e processos.

Planeiam-se e organizam-se actividades, experiências e situações de aprendizagem bem como áreas de informação ou conhecimentos – social e educativamente valiosos – visando atingir objectivos educacionais e objectivos de ensino que previamente foram determinados.

Tanner e Tanner (1975) definem currículo como *“conjunto de experiências de aprendizagem planeadas bem como resultados de aprendizagem previamente definidos, formulando-se umas e outras mediante a reconstrução sistemática da experiência e conhecimento humanos, sob os auspícios da escola e em ordem ao desenvolvimento permanente do educando nas suas competências pessoais e sociais”*.<sup>14</sup> Esta definição acentua a natureza do currículo como plano de aprendizagem a decorrer sob orientação da escola, especificando objectivos, matérias e experiências como salienta igualmente que a formulação de tal plano, nas suas componentes fundamentais, se realiza segundo

---

<sup>14</sup> Cf. António Carrilho Ribeiro, em *“Desenvolvimento Curricular”*, 1990, Texto Editora, 7ª Edição, Lisboa, pág. 17.

um processo dinâmico de reconstrução da cultura humana e visando satisfazer necessidades de desenvolvimento pessoal e social dos destinatários do currículo.

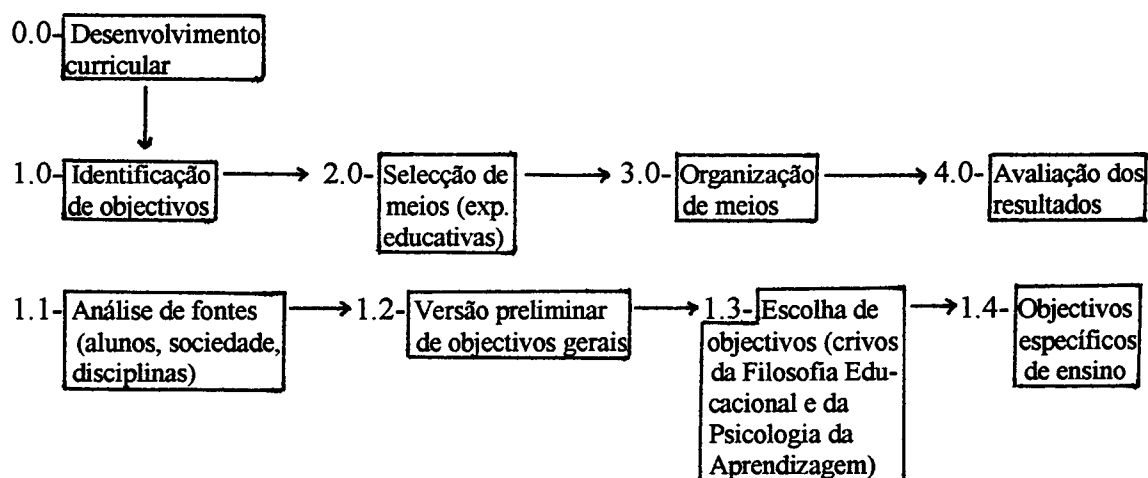
O currículo enquanto plano ou programa estruturado concretiza-se num documento ou “material curricular”, sendo pertinente o conceito de currículo enquanto “objecto ou material de estudo” o que leva a que os manuais escolares do professor ou do aluno e os livros de texto, possam ser considerados como uma tradução concreta de um plano ou programa de ensino-aprendizagem.

De acordo com os analistas do desenvolvimento curricular, três tipos maiores de fundamentos ou influências se distinguem, constituindo a base triangular onde assenta a justificação de um currículo:

- sociedade;
- sujeito e processo de aprendizagem (ou educando);
- universo do conhecimento (ou cultura).

O organigrama seguinte esquematiza o modelo conceptual para o desenvolvimento curricular:<sup>15</sup>

#### ORGANIGRAMA N.º 1



Adaptado de A. C. Ribeiro (1990), em “Desenvolvimento Curricular”

<sup>15</sup> Cf. António Carrilho Ribeiro, em “Desenvolvimento Curricular”, 1990, Texto Editora, 7ª Edição, Lisboa, pág. 46.

Nas tabelas seguintes estão representados os objectivos, as experiências curriculares, a organização, o âmbito e sequência do modelo conceptual para o desenvolvimento curricular.<sup>16</sup>

TABELA N.º 5 - OBJECTIVOS A ALCANÇAR

<b>DETERMINADOS POR ANÁLISE DE:</b>	<b>CLASSIFICADOS POR:</b>	<b>NÍVEIS DE:</b>
1. Necessidades culturais 2. Sujeitos e processos de aprendizagem 3. Áreas e funções do conhecimento humano 4. Ideais democráticos	1. Tipos de comportamento 2. Áreas de conteúdos 3. Áreas de necessidades Etc. ...	1. Finalidades globais da educação 2. Objectivos escolares 3. Objectivos específicos do ensino

TABELA N.º 6 - SELECÇÃO DE EXPERIÊNCIAS CURRICULARES

<b>DETERMINADA PELAS INFORMAÇÕES SOBRE:</b>	<b>DIMENSÕES:</b>	<b>CONDICIONADA POR:</b>
1. Natureza do conhecimento 2. Desenvolvimento psicológico 3. Aprendizagem 4. Sujeito de aprendizagem	Conteúdos Experiências de aprendizagem	Recursos da escola Funções de outras instituições educativas

TABELA N.º 7 - FOCOS POSSÍVEIS DE ORGANIZAÇÃO DO CURRÍCULO

<b>DETERMINADOS POR EXIGÊNCIAS DE:</b>	<b>FOCOS ORGANIZADORES:</b>	<b>CONDICIONADOS POR E CONDICIONANDO:</b>
Continuidade da aprendizagem Integração da aprendizagem	1. Disciplinas 2. Áreas multi-disciplinares 3. Áreas da vida humana 4. Necessidades, experiências 5. Actividades infantis 6. Ideias centrais Etc.	A organização escolar Formas de utilização do pessoal docente Métodos de avaliação da aprendizagem

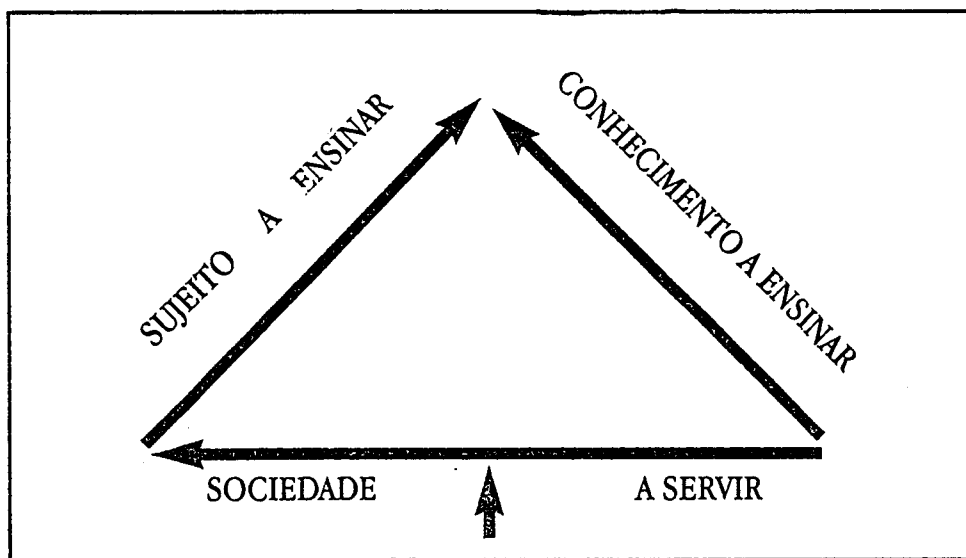
<sup>16</sup> Cf. António Carrilho Ribeiro, em "Desenvolvimento Curricular", 1990, Texto Editora, 7ª Edição, Lisboa, pág. 47.

TABELA N.º 8 - ESQUEMA DE ÂMBITO E SEQUÊNCIA

DETERMINADO POR:	DIMENSÕES DE:	CONDICIONADO POR:
Exigências de âmbito de aprendizagem	Âmbito e sequência de conteúdos	Focos organizadores do currículo
Exigências de continuidade da aprendizagem	Âmbito e sequência de operações mentais	

Adaptadas de A. C. Ribeiro (1990), em "Desenvolvimento Curricular"

Kaufman e outros (1969) representam graficamente os três pilares onde assenta o currículo, do seguinte modo:<sup>17</sup>



Adaptado de A. C. Ribeiro (1990), em "Desenvolvimento Curricular"

FIGURA 1

Existe um conjunto de pressupostos que se deve ter em conta para decidir sobre componentes fundamentais do currículo:

- a) Pressupostos socioculturais- critérios justificativos que derivam da análise da sociedade que o currículo pretende promover ou servir, em termos de valores culturais e sociais a defender, de metas/objectivos sociais, de necessidades/problemas a satisfazer.

- b) Pressupostos psicopedagógicos- conjunto de critérios que provém da análise do sujeito e processo de aprendizagem, em termos de características reais desejáveis do educando e das condições do processo de aprender.
- c) Pressupostos epistemológico-disciplinares- critérios decorrentes da análise do universo do conhecimento e cultura disponível, que se organiza sob formas culturais e áreas disciplinares, cuja natureza e valor formativo se aceita ou promove.

D'Hainaut (1980) apresenta o conceito de currículo como uma inter-relação entre a teoria e a prática: *“O currículo constitui, por outro lado, o modo de traduzir a ligação da teoria educativa à prática pedagógica. Mas porque a primeira se situa no plano das ideias e a segunda no plano da realidade, tal ligação tem que ser concebida com uma grande dose de pragmatismo, procurando otimizar-se o que pode ser face ao que deveria ser”*.<sup>18</sup>

O desenvolvimento de currículos e programas norteia-se tanto por princípios teóricos ou situações ideais como por realidades ou contextos onde se vive: exigências provenientes de orientações educativas (princípios gerais norteadores) e necessidades do contexto real (características e circunstâncias situacionais).

Devem cruzar-se o ideal de sociedade com o contexto social concreto, a concepção do sujeito e processo de aprendizagem com as características e situação da população escolar a que se destina o currículo, os conceitos de cultura ou conhecimento com os saberes disponíveis e acessíveis num dado tempo e espaço.

---

<sup>17</sup> Cf. António Carrilho Ribeiro, em *“Desenvolvimento Curricular”*, 1990, Texto Editora, 7ª Edição, Lisboa, pág. 48.

<sup>18</sup> Cf. António Carrilho Ribeiro, em *“Desenvolvimento Curricular”*, 1990, Texto Editora, 7ª Edição, Lisboa, pág. 45.

Um currículo ou programa educativo representa uma afirmação de determinados valores, ao seleccionar objectivos, conteúdos culturais, experiências educativas que considera importantes ou valiosos, dignos de serem prosseguidos.

De acordo com Beauchamp (1975), *“valores e juízos de valor impregnam as decisões curriculares. O problema principal do currículo é decidir o que deve ser ensinado nas escolas. No processo de selecção do que deve ser ensinado, um conjunto de juízos de valor adicionais tem de ser emitido”*.<sup>19</sup>

A sociedade, o educando e o universo do conhecimento, enquanto fontes potenciais de objectivos curriculares e de elementos para a construção de planos e programas de estudo são, por vezes, tratados como esferas de influência separadas e antagónicas. Tornam-se possíveis três orientações justificativas maiores do currículo: centrado na sociedade, no educando ou no saber disciplinar, consoante aquele que se orienta para estar ao serviço das exigências da sociedade, da realização pessoal ou da transmissão do conhecimento humano.

Apesar das diferentes concepções, o currículo entende-se como um processo que estabelece uma relação e concordância entre o projecto educativo e o projecto didáctico, conferindo-lhe uma estrutura lógica e coerente.

O desenvolvimento do currículo entendido como processo complexo e dinâmico, equivale a um plano de acção pedagógica que faz a ponte entre a intenção (projecto educativo) e a acção (projecto didáctico), onde se formulam questões como o que ensinar, quando ensinar, como ensinar, quê, quando e como avaliar e se define a estrutura curricular como um todo, com as diferentes competências de definição e implementação.

---

<sup>19</sup> Cf. António Carrilho Ribeiro, em *“Desenvolvimento Curricular”*, 1990, Texto Editora, 7ª Edição, Lisboa, pág. 49, 50.



A reforma curricular não altera a estrutura do desenvolvimento do currículo, preocupando-se mais com os novos programas e relegando para segundo plano o posicionamento do professor perante a tomada de decisões curriculares e territorialização do programa, isto é, programação ou questionamento do programa e conteúdos face à formação do professor, aos recursos educativos existentes, ao contexto de desenvolvimento do currículo e às necessidades e interesses dos alunos.

Esta reforma tem como centro principal o aluno como sujeito. Procura-se valorizar a participação do aluno em projectos culturais e de ocupação de tempos livres, procura-se que a aprendizagem dos conteúdos programáticos se faça na base das actividades, mas esquece-se que com as cargas horárias, que são acrescentadas em relação às anteriormente existentes, tudo isto se inviabiliza. A jornada escolar do aluno é exageradamente pesada e ao nível do 12º ano de escolaridade, no qual se centra este trabalho de pesquisa, com a existência de exames nacionais, torna-se difícil se não impossível realizar actividades e projectos culturais, uma vez que os alunos serão avaliados no exame apenas nos conteúdos programáticos. Para além disso, o programa que tem imperiosamente que ser cumprido é bastante extenso, não havendo tempo para actividades e projectos.

A reforma curricular deve-se à necessidade de reestruturar os currículos e programas, já com largos anos de existência e claramente desajustados em termos de relevância, adequação e extensão. Os planos curriculares e programas de ensino devem ser coerentes, articulados e modernos e devem contribuir para uma educação de qualidade e para o sucesso escolar.

O processo de implementação de uma reforma curricular impõe a tomada de algumas decisões:

- a) experimentar os novos programas acompanhados de manuais escolares que continuam a ser o tipo de material didáctico com maior impacto no ensino;
- b) desenvolver instrumentos de avaliação de resultados de ensino, que terão de estar prontos já para a fase de experimentação de programas;
- c) proceder a uma análise cuidadosa de eventuais desfasamentos e decidir se há ou não necessidade de uma fase de transição;
- d) tentar antecipar necessidades de formação e reciclagem de docentes, face a novos objectivos, conteúdos e metodologias, respondendo a tais necessidades com materiais de apoio e um plano articulado de formação.

Estas decisões deverão ser tomadas muito antes do início da fase de experimentação de programas.

Ao iniciar-se a experimentação de novos programas, o que quer que seja necessário utilizar simultaneamente tem de estar pronto no início do ano lectivo, e, como tal, o respectivo processo de elaboração tem de ser iniciado muito antes.

Os programas de ensino não são concebidos como elemento suficiente para orientar professores e alunos ao longo de um itinerário proposto de objectivos e conteúdos. Os programas são concebidos no pressuposto de que serão acompanhados por materiais de apoio, pois, pelo menos os manuais escolares, são desenvolvidos com base nos programas.

Se experimentarmos programas sem manuais nunca poderemos concluir acerca dos resultados, pois se surgirem dificuldades, não saberemos se provêm da inadequação dos programas ou da falta de materiais de apoio. Só com uma informação precisa e objectiva é possível reformular o que se demonstrou ser inadequado, conseguindo-se uma versão final de programas, ajustada à população de alunos a que se dirige.

É indispensável proporcionar aos professores todo o apoio necessário, ao longo da implementação de uma reforma curricular, quer através de planos de formação concebidos de acordo com as exigências dos novos programas, quer através do acompanhamento da experiência e da recolha de *feedback* que será uma fonte renovadora de orientações para o próprio plano de formação esboçado.

Para implementar uma reforma curricular é necessário:

- a) traçar um plano de introdução gradual dos novos programas;
- b) definir o âmbito da sua experimentação;
- c) analisar as condições de generalização a todo o país dos programas definitivos.

Generalizar a todo o país significa ter preparadas as condições de implementação em termos de número de escolas necessárias, de espaços específicos requeridos, de equipamentos e materiais didáticos indispensáveis, de pessoal docente com as qualificações exigidas.

Uma reforma não se faz sem a intervenção qualificada de professores e dos vários intervenientes no processo educativo: pais e membros da comunidade. A função dos agentes educativos é servir os interesses e as necessidades dos destinatários da educação.

A reforma educativa tem que ser feita com os professores, os pais e a comunidade em geral, para o bem e o progresso dos alunos.

Uma reforma educativa é um esforço contínuo de aperfeiçoamento e não uma operação que se leva a cabo e fica concluída.

É importante conceber e desenvolver um sistema de formação de professores que propicie e seja consonante com o desenvolvimento curricular a empreender, a

execução adequada de programas de ensino e a inovação pedagógica constante, sem o que tal reforma não produzirá os resultados esperados.

O desenvolvimento curricular deve incluir as fases de:

- a) concepção e elaboração;
- b) implementação;
- c) avaliação dos planos curriculares e programas.

O processo de desenvolvimento curricular exige que se acentue a continuidade entre o planeamento e a implementação, entre o plano de ensino-aprendizagem e a situação efectiva em que aquele se concretiza, sob pena de distorcer um *continuum* educativo essencial que não anula as diferenças que existem, na realidade, entre o plano curricular elaborado, o ensino que as transmite e até a aprendizagem conseguida pelo aluno.

O processo de desenvolvimento curricular deve conseguir a congruência plena entre os objectivos fixados, as experiências de aprendizagem ou situações educativas proporcionadas e os resultados actuais de aprendizagem.

O processo de construção de qualquer currículo assenta num conjunto de concepções ou orientações educativas, explícita ou implicitamente afirmadas, e que se traduzem em perspectivas sobre conceitos e realidades várias: finalidades e objectivos educacionais, sujeito e processo de aprendizagem, ambiente/situação de aprendizagem, função e papel do professor, natureza da avaliação da aprendizagem.

O primeiro passo do desenvolvimento curricular tem que ver com o contexto e justificação dos objectivos e conteúdos curriculares propostos. Há que considerar três fontes de análise: a sociedade que o sistema de ensino pretende servir, o sujeito e processo de aprendizagem e o universo do conhecimento e cultura disponível.

Um plano curricular deveria incluir os seguintes elementos:

- a) contexto e justificação;
- b) quadro de finalidades e objectivos;
- c) roteiro de conteúdos programáticos;
- d) plano de organização e sequência do ensino-aprendizagem, com referência a estratégias, actividades e meios de ensino;
- e) plano de avaliação dos resultados de aprendizagem
- f) condições de execução prática, no que se refere aos factores de enquadramento acima referidos.

A implementação requer que as novas práticas ou estratégias pedagógicas, os novos materiais ou meios didácticos e, sobretudo, as novas concepções e orientações educativas exigidas pelo plano curricular, possam ser integradas na realidade escolar e fazer parte do repertório dos professores que vão proceder à introdução de tais inovações curriculares e programáticas.

O processo da inovação consiste na produção ou indução de mudanças na situação efectiva de ensino, nas práticas pedagógicas correntes dos professores que, em última análise, vão implementar os novos planos e programas, representando a variável decisiva em qualquer processo de inovação curricular.

O processo de lançamento de inovações deve passar pelas seguintes fases:

- a) concepção e planificação da inovação, acompanhada do estudo da sua viabilidade;
- b) preparação das condições necessárias à sua implementação;
- c) experimentação num número de escolas limitado mas representativo do universo abrangido;
- d) avaliação dos resultados da fase experimental, com introdução das correcções necessárias;

- e) generalização da inovação a todo o universo das escolas e professores;
- f) avaliação contínua dos resultados da sua execução generalizada.

Implementar uma inovação exige que ela se adapte à realidade subjectiva do professor, no sentido de este a vir a considerar como sua.

## 2.5- EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A educação pré-escolar é ponto de partida essencial para um percurso de sucesso em educação. É indispensável que, logo ao nível do ensino pré-escolar, se lancem as malhas adequadas às necessidades do país. A taxa actual de cobertura do grupo etário dos 3-5 anos é de 30%.<sup>20</sup>

As consequências do desenvolvimento cognitivo, afectivo-social e psicomotor atingido pelas crianças que frequentam jardins de infância de qualidade fazem-se sentir nos anos de escolaridade primária, contribuindo para o sucesso e sentido de realização da criança, tal como a ausência de tal oportunidade se traduz, muitas vezes, em insucesso que pode deixar marcas e levar ao abandono antecipado de uma oportunidade educativa mais alargada.

Se o estreitamento da relação família/educador é, nesta faixa etária, condição essencial para o sucesso, nessa relação radicar-se-á também a compreensão da futura escola como elemento de uma comunidade educativa em que todos hão-de colaborar.

Há que ter em atenção a transição da pré-escolaridade para a primeira fase da escolaridade, para evitar o isolamento que as tem caracterizado. Um modo de facilitar esta aproximação é a integração de jardins de infância em escolas básicas.

---

<sup>20</sup> Cf. António Carrilho Ribeiro, em *"Reflexões Sobre a Reforma Educativa"*, 1994, Texto Editora, Lisboa, pág. 10.

## 2.6- ENSINO BÁSICO

Na sequência da Lei de Bases do Sistema Educativo, a reforma educativa institui como prioridade central o estabelecimento de uma nova escolaridade básica de nove anos (mais três anos do que os seis que eram anteriormente exigidos). Determina-se o carácter universal, obrigatório e gratuito do ensino básico, assinalando, no seu artigo 7º, que se lhe cumpre “assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses”. O Ensino Básico consubstancia-se no quadro de uma formação universal, porque abrange todos os indivíduos, alargada, porque se estende a nove anos, e homogénea, pois não estabelece vias diferenciadas nem opções prematuras, susceptíveis de criar discriminações. O Ensino Básico constitui-se como a etapa da escolaridade em que se concretiza de forma mais ampla o princípio democrático que informa todo o sistema educativo e contribui para aprofundar a democratização da sociedade, numa perspectiva de desenvolvimento e de progresso, quer promovendo a realização individual de todos os cidadãos, em harmonia com os valores de solidariedade social, quer preparando-os para uma intervenção útil e responsável na comunidade.

A Lei de Bases define o conjunto de objectivos gerais que deverão ser prosseguidos na escolaridade básica para ir de encontro a estas finalidades. A Comissão da Reforma do Sistema Educativo propôs uma reordenação e interpretação das metas consignadas na LBSE, com vista a fornecer uma base de trabalho mais operativa em termos de desenvolvimento curricular. Esta reordenação, apesar de manter a integral fidelidade do que vem disposto no diploma legal, configura de modo mais preciso os objectivos, sistematizando-os e discriminando-os.

O Ensino Básico prossegue três grandes objectivos gerais:

- Criar condições para o desenvolvimento global e harmonioso da personalidade, mediante a descoberta progressiva de interesses, aptidões e capacidades que proporcionem uma formação pessoal, na sua dupla dimensão individual e social.
- Proporcionar a aquisição e domínio de saberes, instrumentos, capacidades, atitudes e valores indispensáveis a uma escolha esclarecida das vias profissionais subsequentes.
- Desenvolver valores, atitudes e práticas que contribuam para a formação de cidadãos conscientes e participativos numa sociedade democrática.

Cada um dos objectivos gerais pode ser decomposto em objectivos específicos.

Relativamente ao primeiro objectivo geral, que podemos considerar como a dimensão pessoal da formação, indicam-se os seguintes:

- Promover a criação de situações que favoreçam o conhecimento de si próprio e um relacionamento positivo com outros, no apreço pelos valores da justiça, da verdade e da solidariedade.
- Favorecer o desenvolvimento progressivo de sentimentos de autoconfiança.
- Proporcionar, em colaboração com os parceiros educativos, situações do ensino-aprendizagem, formais e não formais, que fomentem a expressão de interesses de aptidões em domínios diversificados e a experimentação e auto-avaliação apoiada desses interesses e aptidões.
- Favorecer, no respeito pelas fases específicas de desenvolvimento dos alunos, uma construção pessoal assente nos valores da iniciativa, da criatividade e da persistência.



- Criar condições que permitam apoiar compensatoriamente carências individualizadas e detectar e estimular aptidões específicas e precocidades.
- Incentivar o reconhecimento pelo valor social do trabalho em todas as suas formas e promover o sentido de entreajuda e cooperação.

Relativamente ao segundo objectivo geral, a dimensão das aquisições básicas e intelectuais fundamentais constitui o suporte de um saber estruturado em domínios diversificados e implica:

- Promover: o domínio progressivo dos meios de expressão e de comunicação verbais e não verbais; a compreensão da estrutura e do funcionamento básico da língua portuguesa em situações de comunicação oral e escrita; o conhecimento dos valores característicos da língua, história e cultura portuguesas; o reconhecimento de que a língua portuguesa é um instrumento vivo de transmissão e criação cultural nacional, de abertura a outras culturas e de realização pessoal.
- Assegurar a aprendizagem de um primeira língua estrangeira e proporcionar a iniciação ao estudo de uma segunda.
- Garantir a aquisição e estruturação de conhecimentos básicos sobre a natureza, a sociedade e a cultura e desenvolver a interpretação e a análise crítica dos fenómenos naturais, sociais e culturais.
- Fomentar o conhecimento dos elementos essenciais da expressão visual e musical e as regras da sua organização.
- Contribuir para o desenvolvimento da sensibilidade estética.
- Possibilitar o desenvolvimento de capacidades próprias para a execução de actos motores exigidos no quotidiano, nos tempos livres e no trabalho e a

organização dos gestos segundo o estilo mais conveniente a cada personalidade.

- Fomentar o desenvolvimento de aptidões técnicas e manuais na solução de problemas práticos e/ou na produção de obras úteis/estéticas.
- Estimular a iniciação ao conhecimento tecnológico e de ambientes próprios do mundo do trabalho.
- Incentivar a aquisição de competências para seleccionar, interpretar e organizar a informação que lhe é fornecida ou de que necessita.
- Favorecer o reconhecimento do valor das conquistas técnicas e científicas do Homem.
- Promover a informação e orientação escolar e profissional, em colaboração com as famílias.

Relativamente ao terceiro objectivo geral, a dimensão para a cidadania considerará a necessidade de:

- Estimular a criação de atitudes e hábitos positivos de relação que favoreçam a maturidade sócio-afectiva e cívica, quer no plano dos seus vínculos de família, quer no da intervenção consciente e responsável na realidade circundante.
- Promover o desenvolvimento de atitudes e hábitos de trabalho autónomo e em grupo que favoreçam a realização de iniciativas individuais ou colectivas de interesse cívico e social e a análise e a participação na discussão de problemas de interesse geral.
- Assegurar, em colaboração com as entidades adequadas e designadamente as famílias, a criação de condições próprias para o conhecimento e aquisição progressiva das regras básicas de higiene pessoal e colectiva e para uma

informação correcta e desenvolvimento de valores e atitudes positivas em relação à sexualidade.

- Estimular a prática de uma nova aprendizagem das inter-relações do indivíduo com o ambiente, geradora de uma responsabilização individual e colectiva na solução dos problemas ambientais existentes e na prevenção de outros.
- Criar as condições que permitam a assunção esclarecida e responsável dos papéis de consumidor e/ou de produtor.
- Garantir a informação adequada à compreensão do significado e das implicações do nosso relacionamento com outros espaços sócio-culturais e económicos e suscitar uma atitude responsável, solidária e participativa.
- Fomentar a existência de uma consciência nacional aberta à realidade concreta numa perspectiva de humanismo universalista, de solidariedade e de compreensão internacionais.

Os objectivos enunciados devem entender-se como objectivos de desenvolvimento, ou seja, como metas a atingir gradualmente, ao longo de toda a escolaridade básica. Apesar da divisão do ensino básico em três ciclos, não foram definidos objectivos específicos para cada um deles, a fim de evitar a compartimentação e rupturas indevidas na sequência do processo formativo, que deve ser integrador. Haverá que adequar o nível de prossecução dos objectivos aos estádios de desenvolvimento dos alunos, característicos das diferentes fases.

As crianças que se inscreveram no 1º ano de escolaridade no ano lectivo de 1987/88 são as primeiras a cumprir o novo percurso escolar básico, universal e obrigatório.

A escolaridade básica foi alargada para nove anos por duas razões principais:

- em primeiro lugar, porque é necessário fortalecer uma sólida formação de base e desenvolver as aquisições básicas consolidadas nos seis primeiros anos de escolaridade, para fazer face às novas exigências que as sociedades modernas colocam;
- em segundo lugar, porque é necessário que todos os portugueses tenham a oportunidade de realizar, de preferência até aos 15 anos, a sua escolaridade básica.

Os actuais 7º, 8º e 9º anos de escolaridade sofrem uma grande alteração na sua natureza. Enquanto que antigamente constituíam o início do percurso do ensino secundário, actualmente transformaram-se no terceiro ciclo do ensino básico, o momento em que se desenvolvem, ainda dentro da escolaridade elementar, as competências básicas já adquiridas.

Os objectivos de cada ciclo foram alterados e os planos de estudo sofreram modificações, sobretudo no terceiro ciclo; os programas foram renovados, as metodologias propostas são agora mais adequadas, o sistema de avaliação dos alunos foi profundamente revisto e investe-se fortemente na formação dos professores do ensino básico.

O lançamento deste novo ensino básico constitui um desafio nacional que implica a mobilização de toda a sociedade portuguesa, a começar pelos pais, primeiros educadores e co-responsáveis, ao lado dos professores e das escolas.

Em seguida, são as autarquias locais que mais podem intervir na dignificação de um ensino básico de qualidade, ao longo de nove anos.

É necessário redignificar o 1º ciclo – ensino primário – em cooperação com as autarquias, pois é nos primeiros quatro anos de escolaridade que se iniciam os passos decisivos para o domínio dos principais códigos do pensamento e da comunicação.

A estrutura que integra os novos planos curriculares obedece aos seguintes critérios:

- no 1º ciclo, um modelo de ensino globalizante, a cargo de um professor único com polivalência docente alargada a toda a composição curricular e sensibilização para a problemática da educação especial;
- no 2º ciclo, uma organização por áreas de estudo de carácter pluridisciplinar, que progressivamente venha estabelecer a regime de um professor por área interdisciplinar e sensibilização para a problemática da educação especial;
- no 3º ciclo, um plano unificado com abertura a áreas vocacionais diversificadas, em regime de docência mono-disciplinar ou bi-disciplinar e sensibilização para a problemática da educação especial.

O ensino básico estrutura-se de modo a acompanhar o longo período de desenvolvimento da infância à adolescência, procurando-se criar condições de segurança e de acompanhamento dos alunos.

Dos novos currículos há que destacar os seguintes factos:

- expansão da oferta da educação pré-escolar, pela reconhecida importância no desenvolvimento e na estruturação da personalidade, de maneira a criar condições para o sucesso educativo da criança;
- valorização do ensino da língua e cultura portuguesa, como factor de identidade e suporte essencial de futuras aprendizagens;
- ensino das línguas estrangeiras, com possibilidade de iniciação a uma primeira língua estrangeira, ainda no 1º ciclo, consolidação dessa primeira língua ao longo da escolaridade básica e obrigatoriedade de todas as escolas oferecerem a aprendizagem de uma segunda língua estrangeira ainda no 3º ciclo, para que os alunos a possam escolher, se for esse o seu desejo;

- uma área de formação pessoal e social constituída pela nova disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social, alternativa à disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica ou de outras confissões; a educação nunca é neutra e a escola visa não apenas as aquisições do saber e do fazer, mas também a formação do espírito crítico e a interiorização de valores espirituais, morais, cívicos e estéticos;
- a área-escola, como espaço interdisciplinar, multidisciplinar e mesmo transdisciplinar, capaz de potenciar o projecto educativo da escola;
- as actividades de complemento curricular, onde se destaca o Desporto Escolar, destinadas à ocupação criativa e formativa dos tempos livres dos alunos.

Os novos currículos explicitam uma pedagogia de desenvolvimento integrado, em que a aquisição dos conhecimentos é acompanhada pela promoção de atitudes e valores, tão importantes neste período da vida dos alunos.

O desenvolvimento dos novos currículos, ao serviço de melhores aprendizagens dos alunos, vai exigir uma maior autonomia, o recurso a métodos activos de trabalho, o reforço da formação contínua e a dinamização de incentivos para a procura da qualidade.

## 2.7- ENSINO SECUNDÁRIO

A Lei de Bases do Sistema Educativo determina no seu artigo 10º, que o Ensino Secundário se organiza segundo formas diferenciadas, contemplando a existência de cursos predominantemente orientados para o prosseguimento de estudos ou para a vida

activa e define um conjunto de objectivos gerais. Tal como aconteceu para o Ensino Básico, um grupo de trabalho que integrava a Comissão da Reforma do Sistema Educativo, propôs uma reordenação desses objectivos, mantendo fiel o espírito da Lei de Bases, mas que configura de forma mais precisa, sistemática e discriminadas as metas apontadas.

Podem ser apontados três grandes objectivos gerais:

- Criar as condições que permitam a consolidação e aprofundamento da autonomia pessoal conducente a uma realização individual e socialmente gratificante.
- Proporcionar a consolidação, aprofundamento e domínio de saberes, instrumentos e metodologias que fundamentem uma cultura humanística, artística, científica e técnica, e favoreçam, numa perspectiva de educação permanente, a definição de interesses e motivações próprios, face a opções escolares e profissionais.
- Aprofundar valores, atitudes e práticas que preparem intelectual e afectivamente os jovens para o desempenho consciente dos seus papéis numa sociedade democrática.

Cada um destes objectivos gerais pode ser desdobrado em objectivos específicos.

Relativamente à dimensão pessoal, o Ensino Secundário procurará:

- Favorecer o desenvolvimento da autonomia pessoal, alicerçada numa consciência crítica dos interesses e valores e no conhecimento das capacidades e aptidões próprias, dentro de princípios de liberdade, responsabilidade e solidariedade.

- Estimular o desenvolvimento de atitudes de reflexão metódica, de abertura de espírito, de tolerância e respeito pela diferença.
- Fomentar o desenvolvimento de atitudes e capacidades de relacionamento interpessoal, com base num espírito de confiança e cooperação.
- Promover o sentido crítico dos fenómenos e a capacidade de análise e de concepção de soluções alternativas para os problemas da realidade envolvente.
- Estimular o desenvolvimento de atitudes de iniciativa e criatividade conducentes a uma adaptação crítica à mudança.
- Desenvolver a sensibilidade para as criações culturais, artísticas e literárias.
- Incentivar o reconhecimento pelos valores da autodisciplina, da persistência e do trabalho.

Quanto ao domínio das aquisições fundamentais para o desempenho de papéis socialmente úteis, o ensino secundário visará:

- Assegurar que os alunos se identifiquem criticamente com a realidade portuguesa, proporcionando conhecimentos sólidos sobre a sua história, cultura, características do povo, problemas e desafios que enfrenta.
- Favorecer a utilização da língua portuguesa com correcção e fluência nos diversos modos de comunicação.
- Assegurar as condições necessárias para que os alunos possam exprimir-se com fluência pelo menos numa língua estrangeira.
- Promover o desenvolvimento, consolidação e aprofundamento de formas rigorosas e científicas de raciocínio.
- Fomentar a aquisição de competências culturais consistentes e o apreço pela cultura e pelos valores estéticos, tanto nacionais como estrangeiros.



- Facultar aos jovens conhecimentos necessários à compreensão de manifestações estéticas e culturais e possibilitar o aperfeiçoamento da sua expressão artística.
- Facultar contactos e experiências com o mundo do trabalho, fortalecendo os mecanismos de aproximação entre a escola e a comunidade e dinamizando a função inovadora e interventora da escola.
- Desenvolver capacidades de integração, elaboração e assimilação de informações e mensagens.
- Assegurar a compreensão dos elementos fundamentais da metodologia científica e a utilização das técnicas principais do trabalho intelectual.
- Proporcionar as bases teóricas necessárias para que os alunos se familiarizem com alguns grandes sistemas de interpretação da realidade.
- Favorecer a orientação e formação profissional dos jovens através da preparação técnica e tecnológica com vista à entrada no mundo do trabalho.

Relativamente à dimensão para a cidadania, caberá ao ensino secundário:

- Favorecer a compreensão dos mecanismos de organização e funcionamento dos diferentes grupos nos quais está inserido.
- Proporcionar a existência de vivências formais e não formais que favoreçam: o aprofundamento da capacidade de analisar criticamente informações e situações do quotidiano pessoal, local e nacional; o domínio de capacidades, hábitos e técnicas de trabalho pessoal e em equipa; a assunção efectiva de responsabilidades de âmbito escolar e cívico.
- Fomentar uma atitude responsável e criativa na defesa e melhoria da qualidade de vida.

- Favorecer a compreensão da sexualidade como factor positivo e enriquecedor da personalidade e do relacionamento.
- Desenvolver as capacidades de compreensão e intervenção no relacionamento com outras culturas e espaços, designadamente os países de língua oficial portuguesa, a comunidade europeia e outros organismos e instituições internacionais.
- Formar, a partir da realidade concreta da vida local, regional e nacional e no apreço pelos valores permanentes da sociedade em geral e da cultura portuguesa em particular, jovens interessados na resolução dos problemas do País e sensibilizados para os problemas da comunidade.

No ensino secundário, o professor tem polivalência docente alargada grupos de docência mono-disciplinares e sensibilização para a problemática da educação especial.

Após o termo do ensino básico e da escolaridade obrigatória de nove anos, o ensino pós-obrigatório tem de se diversificar em opções e percursos para satisfazer uma procura diversa, com interesses, expectativas e projectos de vida muito díspares. As diferentes opções são as seguintes:

- Escola Secundária com:
  - cursos de carácter geral (4)
  - cursos tecnológicos (11)
- Escolas Profissionais: com cursos profissionais (78)
- Sistema de Aprendizagem com:
  - curso de formação em alternância
    - centro de formação
    - empresa

Qualquer que seja o percurso escolhido, estas formações obedecem a um conjunto de requisitos tais como:

- são globalmente equivalentes, dando origem a diplomas diferentes, mas igualmente conducentes à titularidade do ensino secundário e, por essa via, ao ensino superior;
- todos os curso comportam três componentes de formação: formação sócio-cultural ou geral, formação científica ou específica, formação técnica ou tecnológica; uns cursos acentuam a formação científica, outros a formação técnica, já que todos propõem uma formação sócio-cultural ou geral, ficando, assim, os jovens melhor preparados para enfrentarem os desafios, quer do ingresso na vida activa, quer do prosseguimento de estudos;
- todos os percursos de formação podem dar acesso, quer a cursos de especialização, quer ao ensino superior, universitário ou politécnico.

A todos os cidadãos devem ser facultadas sólidas bases científicas e técnicas para construírem sobre elas, novas e contínuas aprendizagens, ao longo da sua vida profissional.

O novo ensino secundário teve início no ano lectivo de 1990/91, num número reduzido de escolas e foi generalizado apenas em 1993/94. Organiza-se, de acordo com o determinado pela LBSE, em cursos predominantemente orientados para o prosseguimento de estudos (CSPOPE), que reestruturam a “vida vocacional ou de ensino”, e em cursos predominantemente orientados para a vida activa (CSPOVA), ou cursos tecnológicos, que reestruturam os cursos técnico-profissionais.

Estes dois cursos têm uma duração média semelhante e as mesmas componentes de formação: geral, específica e técnica. A componente de formação geral é comum aos dois cursos; a componente de formação específica possui uma carga horária superior à técnica nos CSPOPE e nos CSPOVA a situação inverte-se. Contudo, tanto uns cursos como os outros têm em comum um “núcleo duro” de disciplinas da componente de

formação específica, que assegura e salvaguarda a possibilidade de prosseguimento de estudos de alunos de CSPOVA.

No novo ensino secundário houve integração do 12º ano de escolaridade nos CSPOPE e o desenvolvimento, em paralelo, das três componentes de formação ao longo dos três anos de ambos os tipos de curso. Para além disso, a nova configuração dos cursos tecnológicos, sustentada pela avaliação realizada do ensino técnico-profissional, prevê a redução das especialidades de 34 para 11.

Os CSPOPE organizam-se em quatro grandes agrupamentos disciplinares:

- Científico-Natural
- Artes
- Económico-Social
- Humanidades

Em cada agrupamento surge um curso deste tipo e os respectivos cursos tecnológicos.

Os cursos tecnológicos são agora onze:

- Informática
- Construção Civil
- Electrotecnia/Electrónica
- Mecânica
- Química
- Design
- Artes e Ofícios
- Serviços Comerciais
- Administração
- Comunicação

- Animação Social

Todas as escolas devem oferecer os dois tipos de cursos; para além do diploma do 12º ano, comum aos dois, os cursos tecnológicos conferem ainda um certificado de qualificação profissional de técnico intermédio (nível III).

O novo ensino secundário apela vivamente para a capacidade autónoma das escolas e para a profissionalidade dos professores.

Um dos objectivos da reforma do sistema educativo é melhorar a preparação para a vida activa e dotar o sistema de ensino e formação de capacidades novas para qualificar profissionalmente as novas gerações.

Deu-se um forte impulso ao Ensino Técnico-Profissional que existe em cerca de duzentas escolas secundárias espalhadas por todo o País.

Em Outubro de 1989 criou-se uma nova modalidade de formação após a escolaridade obrigatória, as escolas profissionais.

O Ensino Técnico-Profissional vai dar lugar aos novos Cursos Tecnológicos do ensino secundário. Esta alteração vai trazer uma redução do número de especializações técnicas, que passam para as escolas profissionais, e um aumento da base científico-tecnológica da aprendizagem.

Estas escolas devem ser independentes do sistema formal de ensino, mas articuladas com ele e devem visar, preferentemente, e reforçar a preparação técnico-prática. Estas escolas devem ser promovidas, patrocinadas e dirigidas por entidades privadas ou públicas, de raiz eminentemente regional ou local e devem ser flexíveis e de fácil adaptação às condições e flutuações do mercado de trabalho da região ou zona local.

Com a entrada no mercado de emprego dos novos diplomados pelas escolas profissionais e com o plano da sua avaliação externa, é possível avaliar a nova oferta educativa e dotá-la de maior qualidade.

## 2.8- ACESSO AO ENSINO SUPERIOR

O novo sistema de acesso ao ensino superior assenta fundamentalmente em dois factores:

- o trabalho desenvolvido pelo estudante ao longo do ensino secundário;
- a avaliação das capacidades do estudante para a frequência do curso superior que deseja.

A nota de candidatura obtém-se atribuindo as seguintes ponderações:

- classificação 10º + 11º anos      30%
- classificação 12º ano              20%
- classificação obtida nas provas específicas nacionais e não eliminatórias 50%

No primeiro ano lectivo em que a reforma foi aplicada ao 12º ano foi o de 1995/96 e existia uma disciplina base de cada uma das áreas do ensino secundário, numa perspectiva de justiça e de igualdade nas condições de acesso. A nota de candidatura obtinha-se do seguinte modo:

- classificação 10º + 11º anos      30%
- classificação de 12º ano            10%
- classificação da prova de aferição (disciplina base)    10%
- classificação obtida nas provas específicas nacionais e não eliminatórias 50%

Na maior parte dos cursos, a disciplina base era a Matemática e devido a baixo aproveitamento nesta disciplina, no ano lectivo de 1995/96, o Ministério da Educação resolveu abolir esta prova de aferição e a classificação desta reverteu a favor da classificação do 12º ano de escolaridade.

O estudante poderá candidatar-se a qualquer curso do ensino superior, independentemente da área escolhida e frequentada, desde que realize as respectivas provas específicas.

No início de cada ano lectivo é informado o elenco das provas específicas, estabelecido de entre as matérias leccionadas no ensino secundário, de modo a que estas provas estejam adaptadas aos planos curriculares ministrados.

O sistema de avaliação dos alunos do ensino secundário vem definido no Despacho Normativo n.º 338/93, de 21 de Outubro e será analisado mais à frente, no capítulo seguinte.

## **2.9- ENSINO RECORRENTE E EDUCAÇÃO EXTRA-ESCOLAR**

Na sequência da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, o subsistema de educação de adultos foi estruturado em duas vertentes: - ensino recorrente

- educação extra-escolar

Este subsistema de educação destina-se a:

- jovens com mais de 15 anos que abandonaram o sistema educativo sem terem obtido o diploma da escolaridade obrigatória;
- adultos que na idade da frequência escolar não tiveram oportunidade de estudar;

- todos aqueles que procuram o sistema educativo por razões profissionais ou de formação cultural.

O ensino recorrente visa a obtenção de certificados escolares equivalentes aos de sistema regular de ensino e tem vindo progressivamente a substituir o ensino nocturno, através de planos curriculares próprios.

A idade mínima de acesso a estes cursos é de 15 anos para o ensino básico e de 18 para o secundário.

O 1º ciclo corresponde aos quatro primeiros anos de escolaridade, tendo a duração mínima de 150 horas e a estrutura curricular é constituída por uma única área que abrange conhecimentos fundamentais de Português, Matemática e Mundo Actual.

O 2º ciclo corresponde aos 5º e 6º anos de escolaridade, tendo a duração de 1 ano lectivo e a frequência é feita por disciplina e área disciplinar. Do plano curricular fazem parte as disciplinas de Português, Matemática e Língua Estrangeira e as áreas disciplinares de o Homem e o Ambiente e Formação Complementar.

O 3º ciclo por unidades capitalizáveis corresponde ao 7º, 8º e 9º anos de escolaridade, está organizado por unidades capitalizáveis, isto é, o programa de cada disciplina encontra-se subdividido em unidades que constituem etapas curtas de formação, avaliação e certificação. O plano curricular é constituído por uma componente de formação geral – Português, Matemática, Língua Estrangeira, Ciências do Ambiente e Sociais – e uma componente de formação por área de opção – Artes Visuais Tecnológicas e Actividades Económicas.

No secundário, o sistema de ensino por unidades capitalizáveis também foi adoptado, desde o ano lectivo de 92/93.



Os currículos alternativos foram organizados de modo a se adequarem a necessidades educativas especiais, de grupos específicos e correspondem a equivalências escolares, desde que obtenham aprovação superior.

A educação extra-escolar abrange o conjunto das actividades que se processam fora do sistema regular de ensino, como resposta às necessidades da população adulta.

As actividades de intervenção são:

- animação sócio-cultural;
- formação para o trabalho;
- reciclagem de conhecimentos gerais básicos;
- alfabetização;
- animação e dinamização de bibliotecas populares;
- apoio a associações culturais.

A mobilidade entre o Ensino Recorrente e a Educação Extra-Escolar é garantida através de um sistema de equivalências curriculares.

## 2.10- REORDENAÇÃO DA REDE ESCOLAR

As principais inovações no ordenamento da rede escolar são:

- criação das escolas básicas integradas (EBI);
- desenvolvimento de uma rede de Centros de Formação Contínua.

Com a nova escolaridade básica obrigatória, com nove anos de duração e três ciclos de estudos, devem-se criar escolas que acolham as crianças e favoreçam a sua progressão escolar ao longo do ensino básico, facilitando, por parte de toda a comunidade educativa, a compreensão do que é o novo ensino básico.

A EBI é uma escola que integra o 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico ou apenas dois deles. Aí, os alunos poderão ser pessoalmente acompanhados ao longo do seu percurso escolar, possibilitando a cooperação entre os professores dos diversos níveis.

Com esta medida evita-se o isolamento do 1º ciclo e criam-se novas condições para desenvolver uma rede de escolas secundárias, só com 10º, 11º e 12º anos de escolaridade.

## 2.11- AUTONOMIA PARA A DIRECÇÃO E GESTÃO DAS ESCOLAS

O modelo de gestão instituído em 1976 apresentava alguns êxitos, no entanto, revelava algumas lacunas e insuficiências que levaram a concluir que este modelo de gestão era, em muitos aspectos, ineficaz; apresentava uma insuficiente representatividade, pois não traduzia a complexidade social do fazer educativo; e revelava uma participação insuficiente dos interessados nas decisões da vida escolar.

Surge então, desde 1988, a necessidade de uma reforma da direcção e gestão das escolas. Em 1991, o Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio aprovou um novo modelo de direcção, administração e gestão, que foi experimentado pela primeira vez, em 1992, em 20 escolas, 4 áreas escolares e 1 escola do 1º ciclo (não agrupada em área escolar).

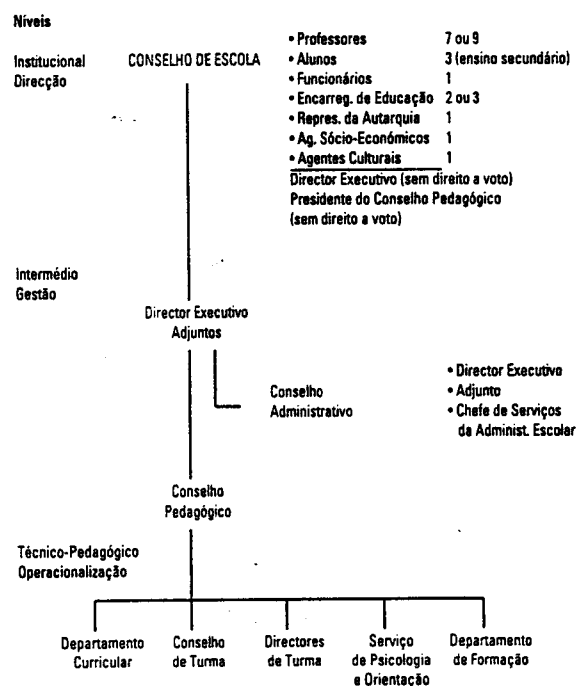
Com esta mudança estrutural no modo de governar procura-se construir uma escola-comunidade educativa constituída pela interacção e cooperação entre todos aqueles que fazem a escola: professores, alunos, pessoal auxiliar, pais e representantes da comunidade local. Com esta medida, aumenta-se a representatividade e a escola pode finalmente traduzir a complexidade social que a caracteriza. Para além disso,

incrementa-se a participação de todos os actores educativos, com especial destaque para os professores, alunos e pais.

A educação, que diz respeito a todos, apresenta assim melhores condições para se realizar.

Este novo modelo apresenta a seguinte configuração orgânica:

### ORGANIGRAMA N.º 2



Adaptado de "Roteiro da Reforma do Sistema Educativo"

O novo modelo de direcção e gestão reúne melhores condições para que a escola assuma progressivamente uma maior autonomia pedagógica e administrativa, consubstanciada na capacidade de desenvolvimento de projectos pedagógicos próprios e na promoção de uma ampla descentralização e desconcentração de funções e de poderes, a nível regional e local.

As pessoas passam a decidir em função dos problemas e das especificidades dos contextos locais, com vista a procurar melhores soluções para se propiciar um melhor ensino e garantir aprendizagens de maior qualidade.

Passa a exigir-se do Director Executivo uma formação especializada em gestão pedagógica e administração escolar. Deposita-se uma crescente confiança nos membros das instituições, para resolverem problemas e gerarem alternativas, como indivíduos ou em grupo, passando a instituição a perder uma relevância que reverte a favor das acções dos seus membros.

Pretende-se proporcionar condições e meios para uma maior capacidade de iniciativa na orientação de actividades e serviços escolares, dentro do princípio de que a escola é uma comunidade de pessoas empenhadas na qualidade da educação oferecida e no progresso desta instituição educativa no meio local em que se insere.

A autonomia desenvolve-se a vários níveis, tais como: cultural, pedagógico, administrativo, financeiro e de relações com a comunidade envolvente.

A autonomia decorre e concretiza-se na elaboração de um projecto educativo próprio, que deve ser construído, dinamizado, executado em planos de actividades e avaliado de forma participada, dentro de princípios de responsabilização dos vários intervenientes na vida escolar e de adequação a características e recursos da escola e às solicitações e apoios da comunidade em que se integra.

Pensa-se que assim, estão criadas melhores condições para exercer os poderes no interior da escola. Pretende-se construir uma escola mais democrática, mais participativa, mais autónoma, mais empenhada na realização pessoal e social das crianças, adolescentes e jovens. Outros passos poderão e terão de ser dados pelos professores, pelos estudantes, pelos pais e outros interessados na educação e por uma administração educativa ao serviço das comunidades educativas.

A autonomia da escola fundamenta-se num conjunto de pressupostos sócio-educativos e de princípios orientadores, que se poderiam traduzir do seguinte modo:

- a) liberdade de aprender e ensinar, que respeite a pluralidade de modelos e métodos;
- b) democraticidade na participação de todos os interessados no processo educativo e na vida escolar;
- c) iniciativa própria na regulamentação do funcionamento e actividades da escola;
- d) responsabilização dos órgãos individuais ou colectivos das escolas pelos seus actos e decisões;
- e) inserção da comunidade no desenvolvimento conjunto de projectos educativos e culturais adequados às características e solicitações do meio;
- f) instrumentalidade dos meios administrativos e financeiros face a objectivos educativos e pedagógicos.

A autonomia exerce-se em vários domínios, tais como:

- a) na gestão de currículos e programas, designadamente os que correspondem à diversidade de solicitações regionais e locais, aos interesses dos alunos, a formas de complemento curricular ou de ocupação de tempos livres, a experiências e inovações pedagógicas próprias;
- b) na avaliação dos alunos, garantindo a sua coerência e equidade e desenvolvendo métodos específicos, sem prejuízo da aplicação dos normativos gerais;
- c) na orientação, acompanhamento e apoio dos alunos, em particular, no que se refere ao estabelecimento do “clima social” e regras de convivência na comunidade escolar, garantindo maior eficácia na solução de problemas disciplinares ou comportamentos anómalos;

- d) na gestão flexível e adequada de espaços e tempos de actividades lectivas e não lectivas, nomeadamente quanto ao número e composição dos grupos de ensino, horário e regime de funcionamento, interrupção de actividades lectivas dentro de um crédito global fixado;
- e) na gestão e formação de pessoal docente, compreendendo inventário de necessidades de formação, planos de formação na escola e interescolas ou com instituições competentes nesta área, atribuição e homologação de funções e cargos pedagógicos, participação na formação inicial e contínua, organização de um núcleo de orientadores de formação na escola, dependendo do que vier a ser estabelecido no estatuto da carreira docente do ensino não superior;
- f) na organização ou participação em actividades de extensão educativa, difusão cultural e animação sócio-comunitária, numa perspectiva de desenvolvimento da comunidade em que a escola se insere e na abertura desta aos valores culturais locais;
- g) na gestão eficiente e na formação de pessoal não docente, dentro de critérios de racionalização e optimização dos recursos;
- h) na gestão dos apoios sócio-educativos como meio de promover o sucesso educativo dos alunos e a qualidade de vida na escola, em colaboração com famílias, autarquias, serviços centrais e regionais do Ministério da Educação e de outros Ministérios;
- i) na gestão de instalações e equipamentos, designadamente participando na definição da rede escolar, garantindo a conservação de edifícios e equipamentos, adquirindo equipamento e material educativo necessário,

cedendo instalações ou equipamento a outras escolas ou centros da comunidade;

- j) na gestão administrativa e financeira, na medida em que a autonomia pedagógica depende do grau de iniciativa própria na realização de actos administrativos (matrículas, exames, equivalências) e na utilização flexível de dotações orçamentais ou receitas próprias, sem prejuízo da afirmação do primado da gestão pedagógica sobre a administrativa.

A transferência de competências para a escola deve ser progressiva, começando por aquelas que, eventualmente, possam ser imediatamente generalizáveis sem risco de ruptura, ensaiando ou lançando experimentalmente, em algumas escolas, outras áreas restritas de exercício de autonomia para, em fase posterior, se poder proceder a uma aplicação mais generalizada.

A autonomia da escola, por ser um desafio e uma aposta irreversível, não pode, por falta de condições e meios para a pôr em prática, ser usada como instrumento da sua própria anulação. Esta autonomia, enquanto inovação, e a reforma passam, necessariamente, por uma troca e divulgação de experiências, que representam um processo social, rico de aprendizagens e ensinamentos.

Esta reforma de gestão escolar contempla também o 1º ciclo e será idêntico ao sistema de gestão do 2º e 3º ciclos e ensino secundário.

Após a avaliação da aplicação do novo sistema, previa-se a sua generalização no ano lectivo de 1995/96, o que não foi totalmente possível.

Um Conselho de Acompanhamento e Avaliação, em que participam os Sindicatos de Professores, as Associações de Pais e de Estudantes e os Serviços do Ministério da Educação, está a desenvolver um trabalho contínuo e sistemático, visando

fornecer à Administração as recomendações necessárias a uma eficiente aplicação do novo regime.

As pessoas e as organizações precisam de ser reconhecidas e incentivadas a trabalharem melhor, a prestarem melhores serviços à população portuguesa.

É preciso:

- avaliar, não propriamente o cumprimento das normas, mas a qualidade dos processos e dos resultados educativos;
- reconhecer, valorizar e premiar o mérito dos profissionais da educação e as dinâmicas de inovação geradas na organização educativa;
- discriminar positivamente, premiando quem mais se dedica, atendendo aos contextos e às necessidades específicas.

Pretende-se construir um sistema dinâmico e integrado de incentivos à qualidade da educação, dos quais podemos identificar quatro tipos:

- incentivos de base solidária (encontros regionais e nacionais, seminários para partilha de projectos e experiências; projectos de inovação educacional; novos programas, novas metodologias de ensino);
- incentivos relacionados com a natureza e condições de trabalho (estabilidade do corpo docente; aumento para 8 dias da dispensa para formação; licença sabática; formação contínua para professores; biblioteca de apoio à reforma; centro de formação contínua da associação de escolas; centros de recursos);
- incentivos relacionados com as dinâmicas e contextos organizacionais (reordenamento da rede escolar; escola básica integrada; avaliação do desempenho; créditos horários globais; direcção e gestão das escolas; autonomia; observatório de qualidade; “prestação de contas” e reconhecimento social)



- incentivos materiais (valorização material da função docente; progressão na carreira).

Deveremos apostar no reconhecimento social da actividade docente como factor constitutivo de uma boa auto-imagem profissional, gerador de outros comportamentos e atitudes propiciadoras de um melhor ensino-aprendizagem. O valor e o reconhecimento de uma profissão também se constrói a partir das práticas, do empenhamento colocado na função educativa, do saber e das aprendizagens quotidianamente proporcionadas.

Deveremos criar um sistema aberto de incentivos.

A escola deve ser um lugar atraente, um espaço e um tempo estimuladores de aprendizagem, de modo a tornar mais aliciante a experiência escolar, valorizando a educação na escola, não apenas como meio de preparação para o futuro, mas como experiência actual de vida, aumentando a satisfação e gosto pelas actividades e trabalhos escolares, tornando-a uma experiência positiva e enriquecedora.

Deve haver uma abertura da escola à comunidade em que se insere. Os programas, os currículos e as actividades de complemento curricular devem confrontar os educandos de todas as idades, de acordo com as suas possibilidades e níveis etários, com experiências reais na comunidade.

## 2.12- UMA RELAÇÃO PEDAGÓGICA BASEADA NA AUTONOMIA

A Reforma Educativa consiste numa mudança do sistema educativo português com vista a um novo desenvolvimento pessoal e social do jovem português, generalizando uma relação pedagógica nova, condizente com essa finalidade.

O fim da Reforma é o desenvolvimento pessoal e social do aluno e não uma qualquer conveniência da administração ou para dignificação dos professores. A intencionalidade da Reforma, o objecto que se quer atingir é o utilizador do sistema e não o seu produtor. A Reforma Educativa está ao serviço do aluno.

Se é necessário Reforma é porque algo está mal. Não se pretende reformar o aluno. A Reforma do sistema pretende fazer emergir um novo tipo de português, jovens desenvolvidos pessoal e socialmente. Suspeita-se que os jovens portugueses que estão a sair do sistema educativo, são mais sobreviventes do que produtos do sistema.

O novo jovem português, no qual se apoia a nova Reforma do Sistema Educativo, é autónomo cognitivamente e afectivamente – desenvolvimento pessoal – e é respeitador da autonomia do outro – desenvolvimento social.

A finalidade da Reforma é o desenvolvimento pessoal e social do aluno e o meio será uma nova relação pedagógica baseada na autonomia.

Autonomia diz mais do que simplesmente liberdade. Liberdade é um conceito negativo, pois aponta para aquilo de que se é livre, ou para aquilo para o qual se é livre. Autonomia é um conceito positivo, pois significa que a pessoa ou a instituição tem uma lei, mas que essa lei é própria (*auto-nomos*). Implica liberdade, mas simplesmente em relação à lei dos outros.

Não há desenvolvimento da autonomia fora de um contexto de intimidade. A autonomia é provocada pela autonomia dos outros e desemboca sucessivamente na colaboração, na cooperação e no amor. A pessoa que se habitua a ver o outro como autónomo, cria condições para se relacionar, mas esta relação não se pode basear no autoritarismo, na humilhação, na permissividade ou na gratificação permanente. A relação pedagógica deverá ser promotora de desenvolvimento.

O autoritarismo mata a autonomia. O que o autoritário pretende é que o outro não seja autónomo, mas sim obediente; que não pense por si, mas que acredite. Os métodos utilizados pelo professor autoritário subjagam o aluno através do castigo e da humilhação, criando escravos e não homens autónomos.

Convencidos dos males do autoritarismo, muitos pais e educadores desistiram de educar e perderam a autoridade. Com medo de ofender a dignidade dos filhos ou dos alunos, deixaram de exigir, cederam a todos os seus caprichos, permitiram muitas vezes que os educandos e alunos os humilhassem e abusassem. Não querendo submetê-los, deixaram-se submeter. A excessiva permissividade e a gratificação constante não tornam os jovens mais autónomos, mas podem torná-los filhos mimados, jovens egoístas e exploradores.

No entanto, não é necessário escolher entre o autoritarismo e a permissividade. A grande corrente da Reforma Educativa deve assentar num relacionamento que promove a autonomia e desemboca na colaboração e no amor.

Segundo Pedro Cunha (1989), existem 10 princípios fundamentais que caracterizam a relação pedagógica baseada na autonomia:<sup>21</sup>

- **Princípio da Fascinação**. O bom professor não é aquele que provoca admiração pelo seu saber (pode até desanimar), nem aquele que entretém (com esse não se aprende), nem tampouco aquele que obriga a estudar (esse não educa). O bom professor apresenta de tal modo a matéria que desperta fascinação nos alunos, que mobilizam as suas energias e recursos para a conhecer e gozar. A educação pelo fascínio relaciona-se intrinsecamente com a autonomia, pois o indivíduo estuda, não porque o obrigam, mas porque o objecto o atrai. A pedagogia e a didáctica constituem a arte de saber

---

<sup>21</sup> Comunicação proferida por Pedro D'Orey da Cunha, no 2º Seminário de Formação de Professores, no âmbito do lançamento das Experiências da Reforma Curricular, em Fátima (1989).

apresentar as matérias adaptadas à idade e ao estágio de desenvolvimento do indivíduo, de modo a que este se sinta atraído e mobilizado.

- **Princípio da Expectativa**. Baseia-se no efeito de Pigmaleão, demonstrando a importância da expectativa. Se eu estou convencido que o aluno pode aprender, ele aprenderá. Se a expectativa se transmite de mil e uma maneiras, a ausência de esperança também transparece.
- **Princípio do Respeito**. O que eu espero dos meus alunos tem de ser pautado pelo respeito das suas características, pelo seu estágio de desenvolvimento, pelos seus interesses emergentes. A expectativa salutar é uma relação subtil que se baseia num vaivém de acção-reacção, de respeito pelo que o aluno é e de esperança pelo que ele venha a ser. Nada do que é humano é automático.
- **Princípio do Encorajamento**. O aluno pode estar fascinado pela matéria de ensino, pode sentir o calor da relação com o professor ou pais, mas o caminho é sempre difícil. A esperança que o educador tem em mim já me conforta e me assegura, mas se essa esperança não é transmitida nos momentos de depressão, pode ser que desista e volte atrás.
- **Princípio da Compreensão**. Diante de um conflito, um problema disciplinar, uma perturbação é fundamental que o professor se pergunte a si mesmo, de quem é o problema e quem sofre com o problema. Se quem sofre é o aluno, então este necessita de compreensão e não de ralhete. Mas se quem sofre é o professor, ou outros alunos, então esse aluno não necessita de compreensão, mas sim de confrontação. Este princípio baseia-se nas teorias do psicólogo Carl Rogers, que mostrou o efeito terapêutico da compreensão e da escuta activa, definindo as suas características e estudando os seus efeitos e aplicações.

- **Princípio da Confrontação**. A confrontação sugerida e estruturada por Thomas Cordon refere-se à situação em que o aluno, alegre ou inconscientemente, tem um comportamento ofensivo ou perturbador dos outros. Deve-se fazer ver claramente e com indignação o efeito que este comportamento tem em mim ou nos outros, sem nunca cair na humilhação ou no insulto. A confrontação sugerida e estruturada por William Glasser tem em conta a situação em que o aluno alegremente se comporta de modo destrutivo para si próprio e para o seu futuro. Deve-se então colocar o aluno diante do seu próprio comportamento e os efeitos que poderá ter no futuro, mas sem o humilhar nem se substituir a ele.
- **Princípio das Consequências**. São as consequências das nossas acções que nos vão dirigindo, ensinando-nos a caminhar por uma direcção e evitar outra. No entanto, as nossas acções só nos podem dirigir e ensinar se formos autorizados a ressentir-lhes as consequências, se não nos pouparem o sofrimento ou a alegria que nos causam. Esta educação pelas consequências foi especialmente desenvolvida pelo clássico pedagogo Rudolph Dreicurs, que a opôs, por um lado, à educação pelo castigo e por outro, à educação pela exortação e pela completa desculpabilização. O que o educador faz é afastar-se da zona de conflito e organizar a situação de tal modo que o educando se veja confrontado com as suas próprias acções e suas consequências, aprenda delas e, autonomamente, decida tirar os ensinamentos correspondentes.
- **Princípio da Negociação Criativa**. É a *win-win relationship* de que fala os teóricos ingleses da negociação, ou *la relation donnant-donnant* a que se referem os franceses. A arte de educar na autonomia, consiste no contínuo

esforço para promover, não soluções de compromisso em que todos perdem um pouco, mas alternativas de superação em que todos ganham tudo. Esta operação cognitiva, que consiste em reconhecer primeiro a sua própria necessidade, saltar depois para o ponto de vista do outro e reconhecer também as suas exigências, e finalmente alçar-se para um terceiro plano, para encontrar uma solução para ambos, é uma operação formal que só lá para os 13 ou 14 anos a criança consegue fazer.

- **Princípio do Diálogo.** A partilha de ideias, opiniões e sentimentos é um processo normal de aprofundar a amizade, construir a intimidade e desenvolver esse ingrediente essencial da autonomia que é o estar-se contente consigo próprio e com a sua maneira de ser. A esta partilha de ideias e a este vaivém de troca de impressões dá-se o nome de diálogo.
- **Princípio da Exigência.** Trata-se de um princípio não de modo (como os nove anteriores) mas sim de qualidade. Devemos preparar as crianças para uma vida de rigor, de qualidade e de extrema complexidade. Quanto mais exigimos delas, contando que seja com respeito, com o devido encorajamento e compreensão, mais elas se sentem queridas, desejadas e entusiasmadas. Todos podem ser melhores em tudo e ninguém pode ficar para trás. Sobretudo que ninguém aceite aquelas desculpas de mau pagador, que todos sabemos são apenas alibis para a nossa preguiça ou para a nossa falta de imaginação. O melhor que lhe podemos dar é a preparação necessária para que eles, autónomos, empreendedores e activos, possam estar aptos a lutarem por alcançar a qualidade de vida desejável. A Reforma Educativa é e deve ser uma Reforma de exigência e de qualidade, para todos e em todos os aspectos.

## 2.13- PERFIL EXISTENCIAL DO EDUCADOR

Sem uma formação do professor, perspectivada nas suas mais variadas vertentes, mas sempre subordinadas à formação contínua, não pode existir uma reforma educativa.

O professor, enquanto mediador e agente curricular, torna-se um profissional quando analisa criticamente o seu trabalho. O seu papel não é de um mero seguidor e consumidor curricular. A responsabilidade que se lhe conferir na implementação do currículo reflecte-se no sucesso ou insucesso da reforma. Não se consegue fazer a reforma educativa sem a empenhada motivação dos professores e sem a promoção qualitativa do serviço docente. É na sala de aula e na relação professor-aluno, que se vai jogar o êxito ou inêxito da reforma.

Se o professor se limitar a aplicar apenas o programa, previamente estipulado, converte-se num consumidor do currículo, mas se assumir uma tarefa de reflexão e adaptação do programa em que intervém, torna-se um construtor do currículo.

A inovação curricular só se atinge na plenitude quando os intervenientes directos na reforma compreenderem os motivos e necessidades de reformar, se empenharem nessa reforma e perante ela assumirem um papel de responsabilização crescente.

Reformar o sistema educativo não significa mudar tudo o que está mal, significa mudar sobretudo as atitudes. Sem esse movimento de mudança, não vale a pena sequer pensar em alterar currículos, modificar conteúdos de disciplinas, reformular metodologias, redefinir objectivos.

Segundo Bartolomeu Valente (1990), o sistema escolar deverá estar:

a) **Para além da sala de aula**. A escola é:

- uma comunidade onde os professores intervêm: no Conselho de Turma; no Conselho de Grupo; na Direcção de Turma; no Conselho Pedagógico; no

Conselho Directivo; nas funções de Delegado de Grupo; nas funções de Director de Instalações e Serviços; na animação da sala de professores; na animação da sala de convívio dos alunos; nas actividades circum-escolares; na cooperação com as associações de pais e encarregados de educação; na estimulação do aprofundamento dos laços espontâneos, aproveitando as ocorrências do quotidiano e o entrosamento de todas as iniciativas, órgãos e funções.

- Uma comunidade aberta por dentro, onde os professores se mantêm em autocrítica, questionando-se sobre: o sistema educativo; a formação de educadores e educandos; as metodologias e didácticas utilizadas na aula e fora dela; a interacção entre múltiplos grupos de professores e alunos em que a informação circula e converte-se; a interdisciplinaridade a vários níveis.
- Uma comunidade aberta para fora, em que os professores programam tendo em conta: as carências e expectativas da comunidade; a situação de pais e encarregados de educação; as instituições de interesse cultural da comunidade e a respectiva disponibilidade para a entreaajuda e lançamento de projectos comuns; as autarquias locais para apoio financeiro, logístico e de equipamento, bem como para a comparticipação em iniciativas de animação cultural; a hierarquia do sistema de modo a estimular a animação cultural.

O formador terá que ser polivalente em termos de competências, pois terá de: dominar e sintetizar cognitivamente e activamente todas as valências; estar à altura de poder acompanhá-las, estimulá-las e oferecer as melhores garantias ao seu alcance para que elas obtenham o máximo de qualidade e pertinência em cada situação e para cada pessoa.



O material, documentação, equipamento e instrumentos não devem limitar-se ao que ocorre na sala de aula. O apoio, as sugestões, as estratégias, os diagnósticos, os prognósticos, devem alargar-se muito para além da trilogia programa-turma-aula, sem deixar de colocar aqui a espinha dorsal de cuja expansão tudo o mais deriva. Não se deve esquecer que o trabalho na turma ocorre num contexto de que todos participam e com que interagem e que é neste contexto que os sentidos mais marcantes, as opções mais decisivas, os modelos de ser e relacionar-se se organizam e é aqui que se estruturam pessoas e orientam vidas.

Para um trabalho formativo e de avaliação deste tipo deverão usar-se instrumentos de perspetivação globalizante.

b) **Para além do grupo-turma.** A turma deve ser um grupo natural assente em laços de amizade, solidariedade e comunhão de ideais e projectos. As referências fundamentais do professor deixam de ser o programa com os respectivos objectivos e a classificação periódica (o que geralmente não é possível), para passarem a implicar predominantemente:

- a relação pedagógica, onde todos os sujeitos são iguais e se dissolve gradualmente a distância professor-aluno pela reciprocidade educador-educando (em que cada um é, simultaneamente, ambas as coisas);
- em vez de os conteúdos cognitivos dos programas serem a meta a atingir, tornando-se um instrumento ou meio privilegiado ao serviço dos sonhos e carências de cada educando-comunidade e mergulham na vida concreta;
- a pessoa inteira é contemplada e não apenas o intelecto e o professor entra igualmente no processo como pessoa inteira, com afectos, valores, relações humanas e conhecimentos-destrezas, sendo o processo educativo resultante

- da otimização dos recursos disponíveis ao serviço dos motivos que todos e cada um dos partícipes pretendam colmatar;
- a relação hierarquizada de quem sabe para quem ignora é substituída pela nivelada de quem pretende partilhar e sabe que todos têm achegas diferentes a trocar entre si;
  - a planificação, neste contexto, para além de contemplar conhecimentos e destrezas, tem de prevenir valores, relacionamentos, afectos e actividades e não é para ser cumprida, uma vez que o que se cumpre é o que as pessoas e a vida forem solicitando; a planificação passa a ser uma segurança e garantia para o educador ficar prevenido e definido.

O formador terá de superar definitivamente, na teoria e na prática, a sujeição ainda generalizada no sistema à lógica dedutiva, representada na dominância da “pedagogia por objectivos”, substituindo-a por uma pedagogia de características globalizantes, flexível e relativizada.

c) **Para além do professor**. A actividade docente não condiz com o perfil institucional do professor e pode ser superado pela redescoberta da função de educador que o alterou através:

- do abandono da mera reprodução e obediência à hierarquia, substituindo-a pelo empenhamento pessoal livre, criativo, aberto a todos os inesperados e com todo o gozo possível e desejável;
- da assunção das tarefas educativas como uma criação artística, resultando no fim em obras de arte;
- da consciência da diferença do pedagogo de génio aos seus reprodutores, a fim de não os imitar, mas sim, tentar retomar-lhes o sentido, o espírito, a

vivência no ponto de partida para reinstaurar as condições em que se revela o gênio;

- da recusa de impor modelos pré-fabricados a outrem, pois o plano de formação do formador, do professor e do aluno é eminentemente pessoal, individualizado;
- da exploração de todas as potencialidades formativas de todos os recursos para quaisquer que sejam os problemas, as carências, os anseios dos envolvidos na educação, tendendo para a formação integrada e equilibrada da personalidade inteira e ao desenvolvimento da comunidade e das pessoas que a integram.

O formador, assumindo as tarefas de professor e educador no contexto escolar, ao conformar-se com este modelo de ser e situar-se em relação, irradiá-lo-á tanto pela prática e simpatia, em regime de espontaneidade, sublimemente, de forma pré-consciente e permanente, mas terá de contar com apoios documentais-existenciais que o desmultipliquem e situem num contexto de experiências com a marca de autenticidade e originalidade.

d) **Para além da individualização.** A psicologia descobriu há muito que o todo, o Eu, síntese da corporeidade com o universo da interioridade pessoal, é sempre mais do que a soma das partes, e ainda é qualitativamente diferente delas ou do respectivo somatório, sendo uma realidade unificadora e totalizadora, tanto por referir a complexidade pessoal ao eu uno de cada sujeito como porque a egoidade, ao tentar unificar a interioridade da pessoa, intenta unificar nela todo o real – a humanidade e o universo – por referência de si própria ao todo e do todo a si própria.

Por que de tal existe a vivência-consciência generalizada entre largas camadas de educadores:

- a formação ordena-se à pessoa entendida como um todo incindível, multidualéctico e maleável, permanentemente em reequilíbrio dinâmico e livre-libertadora;
- a avaliação do educador não pode ser de comportamentos ou produtos, mas de níveis de desenvolvimento e integração da personalidade, no âmbito profissional;
- a avaliação do educador não pode pretender atingir nem sequer tender à objectividade, uma vez que esta degrada necessariamente o sujeito em objecto, mas deve visar antes o consenso potencialmente universal, a criar entre os participantes, visto que é no consenso-comunhão que a pessoa se encontra, realiza, atinge o máximo da subjectividade;
- o desenvolvimento de faculdades em particular, de destrezas específicas, de conhecimentos e técnicas especializados só tem sentido formativo desde que se englobe e harmonize com a dinâmica global de transformação da personalidade e aqui atinge o máximo de significado e importância, uma vez que o peso deles, enquanto isolados, é nulo e mesmo negativo e, em contrapartida, se questionam e envolvem o todo do sujeito, animam e impedem que se estagne a sua permanente dinâmica criadora e transformadora;
- há toda a conveniência em separar os formadores dos classificadores, pois os efeitos legais da classificação na carreira e concursos intromete o factor competição-agressão no feixe de relações humanas o que contradiz toda a formação do educador no sentido de desenvolver capacidades de relacionamento e aproveitamento de recursos e possibilidades em prol das pessoas e comunidades, tornando todas mais íntimas e solidárias;

- urge distinguir entre instrumentos úteis para investigar e para formar: formam-se pessoas que são sujeitos que, para além de padrões comuns sociais de que partilham, se constituem como únicos, insubstituíveis e autores de originalidades que gradualmente os diferenciam e identificam personalizadamente; em contrapartida, investiga-se na busca de índices comuns e conexões causais que nos forneçam instrumentos de trabalho e não sujeitos, determinismos e não liberdades, proposições universais e não gestos únicos, tendências e não opções;
- mesmo na investigação, urge alertar todos os envolvidos de que neste domínio há dois universos que têm de avançar lado a lado – a pesquisa científica e a pesquisa filosófica: lidamos tanto com determinismos e constantes comportamentais, sociais e históricas, como com liberdades, vontades e intelectos e, se aqueles são observáveis por terceiros (método experimental), estes apenas são atingíveis pelo próprio sujeito na respectiva interioridade (método vivencial).

O formador, ao assumir-se e às tarefas de formação nos sentidos referidos, vai precisar simultaneamente de apoios documentais e práticos que lhe clarifiquem o olhar, primeiro para os desvios institucionais, sociais e individuais, bem como, em segundo lugar, lhe apurem a sensibilidade íntima para apreender-se, projectar-se e empenhar-se de modo cada vez mais autêntico e gratificante e que lhe permita tornar-se um mediador para as mesmas operações serem assumidas por cada formando e cada grupo.

Espera-se que a missão educativa dê um grande salto qualitativo rumo à libertação individual e comunitária, à realização de potencialidades por ora ignoradas no mistério de cada um, tudo nos aproximando de uma plenitude que tanto nos atrai e tão inatingível permanece, desafiando o génio e a generosidade de cada um dos conjugados.

## 2.14- PERFIL DESEJÁVEL DO ALUNO

Como este estudo se baseia em alunos do ensino secundário, mais propriamente, do 12º ano de escolaridade, vamos referir-nos apenas ao perfil desejável do aluno à saída do ensino secundário. Esse perfil encontra-se exposto na tabela seguinte.

TABELA N.º 9

<b>FINALIDADES</b>	<b>CATEGORIAS</b>	<b>PERFIL</b>
A- Formação pessoal – individual e social	I- Autonomia/ Integração/ Relacionamento	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Actua autonomamente, sabendo gerir pessoalmente e de forma eficaz os seus objectivos, iniciativas e opções.</li> <li>2. Articula a sua autonomia com a autonomia do(s) outro(s).</li> <li>3. Manifesta segurança e uma auto-imagem positiva nos seus comportamentos, mobilizando criticamente saberes e competências adquiridos.</li> <li>4. É capaz de desempenhar papéis sociais em contextos diversos, compreendendo a interacção com a perspectiva do(s) outro(s).</li> <li>5. Comporta-se no quadro das regras sociais, que analisa e compreende criticamente.</li> <li>6. Reconhece as suas áreas de pertença (família, grupo(s), nação, comunidade supra-nacional) e os respectivos níveis de identificação pessoal.</li> <li>7. Estabelece relações interpessoais satisfatórias, de diversos tipos: afecto, respeito, confronto, cooperação.</li> <li>8. Pratica deliberadamente o diálogo e a busca de soluções consensuais para os conflitos.</li> <li>9. Concebe o corpo – funções, capacidades, necessidades, sensibilidade – como parte integrante da sua identidade, desenvolvimento e actuação como pessoa.</li> </ol>
B- Domínio de saberes, instrumentos, capacidades necessários ao prosseguimento de estudos e de integração no mundo do trabalho	II- Saberes/ Competências	<ol style="list-style-type: none"> <li>1- Revela ter consolidado uma cultura pessoal integradora que lhe permita reflectir sobre as realidades do mundo actual, nas suas múltiplas dimensões.</li> <li>2- Domina competências de natureza técnico-científica que o habilitam a intervir eficazmente numa sociedade crescentemente marcada por uma cultura tecnológica.</li> <li>3- Revela um domínio consistente das competências comunicativas, com especial incidência na capacidade de utilizar, com clareza e correcção, em contextos diversos, a língua portuguesa (falada e escrita).</li> <li>4- Domina competências de acesso/aplicação de informação, nas suas diversas modalidades.</li> <li>5- Revela capacidades de compreensão, vivência e</li> </ol>

		<p>fruição da realidade em que está inserido, nas suas diversas dimensões.</p> <p>6- Organiza os seus saberes e experiências, em sistemas interpretativos coerentes, mas críticos e flexíveis.</p> <p>7- Mostra-se consciente da permanente relatividade do conhecimento, estruturando processos cognitivos de questionamento crítico.</p> <p>8- Revela capacidade de reconversão, actualização e incorporação de novos elementos, face a novas situações ou necessidades.</p> <p>9- Revela capacidade de actualizar as competências técnico-científicas adquiridas, face à rápida progressão das tecnologias no mundo actual.</p>
<p>C- Aquisição, desenvolvimento de valores, atitudes e práticas, visando o enriquecimento da identidade nacional e social e a formação para o exercício da cidadania</p>	<p>III- Perspectivas, atitudes e valores</p>	<p>1- Revela ter desenvolvido uma perspectiva de interesse/responsabilização face aos problemas dos grupos e da sociedade a que pertence.</p> <p>2- Toma iniciativas de participação democrática em situações da sua vivência quotidiana, e no âmbito da intervenção sócio-política.</p> <p>3- Revela capacidades de combatividade, cooperação activa, e/ou liderança.</p> <p>4- Assume juízos de valor pessoais sobre factos, pessoas, situações, fundamentados num sistema de valores próprio e coerente.</p> <p>5- Reconhece a importância de princípios e valores universalizantes na convivência social e política.</p> <p>6- Revela ter adquirido capacidades de actuação orientadas para a eficácia, face a objectivos assumidos.</p> <p>7- Preocupa-se com a qualidade, como factor de desenvolvimento das pessoas e das sociedades, numa perspectiva humanista.</p> <p>8- Manifesta respeito, abertura e capacidade de diálogo face a perspectivas/valores diferentes dos seus.</p>

Adaptado de Documentação elaborada pela D.G.E.B.S.

## 2.15- A EDUCAÇÃO: DE NOVO O DESAFIO

A educação é de novo um desafio que implica e mobiliza toda a sociedade. A educação é um bem precioso.

As novas técnicas e tecnologias, o aparecimento de novas leis científicas, o avolumar das complexidades, as diversas mudanças contínuas, a plena integração comunitária e a mobilidade dos trabalhadores têm reforçado o valor da educação e a necessidade de aumentar a qualificação profissional e social dos recursos humanos.

É imperioso investir em acrescidas qualificações da generalidade dos portugueses, do modo a obtermos benefícios económicos (maior produtividade, maior qualidade,...), sociais (saber viver em sociedade), culturais (que nos identificam como povo e como nação) e pessoais (melhores carreiras e salários). A educação é assim um bem económico, cultural, pessoal e social, que justifica que as pessoas e as instituições invistam significativos recursos na satisfação das necessidades educativas.

As famílias investem na educação porque a escolarização e o diploma que faculta:

- são um meio de mobilidade social ascendente;
- conferem um maior prestígio social;
- asseguram normalmente ganhos financeiros significativos;
- facilitam a integração social e profissional.

Os estudantes investem na educação porque:

- o saber é uma das bases fundamentais do poder;
- a frequência escolar é um processo de integração societária, de desenvolvimento das capacidades de comunicação e das aprendizagens de relações.



As organizações económicas investem na educação porque:

- existe uma boa correlação entre educação e produtividade;
- existe uma forte correlação entre o nível educativo e a capacidade para aprender a empreender e para a inovar.

O poder autárquico investe no desenvolvimento educativo porque:

- o desenvolvimento endógeno e integrado de base municipal só é possível com pessoas cultural, social e profissionalmente qualificadas.

O Estado, enquanto principal representante do interesse público, pelos motivos já referidos, tem também razões para apostar fortemente na qualificação dos recursos humanos.

### 3- A AVALIAÇÃO NA LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO E A LEGISLAÇÃO REGULAMENTADORA PARA O ENSINO SECUNDÁRIO

#### 3.1- BREVE HISTORIAL DO CONCEITO DE AVALIAÇÃO

O conceito de avaliação tem sofrido alterações, ao longo do tempo.

O conceito mais antigo de avaliação remonta à Grécia, no século VII a.C.. Alguns filósofos, como por exemplo Sócrates, Platão e Aristóteles, transmitiam aos alunos o conhecimento dos sábios sobre a sociedade quotidiana e depois faziam-lhes pequenos inquéritos.

Aristóteles foi o primeiro a seleccionar os alunos nas escolas.

Não se trata de um conceito explícito de avaliação, mas implicitamente há uma avaliação baseada na memorização.

Já na idade média, existia um mestre que falava para os seus alunos acerca do que os gregos haviam estudado, e estes repetiam e decoravam o que o mestre dizia.

O conceito actual de avaliação é recente e foi enunciado já no século XX.

Em 1920, Binet desenvolveu o estudo dos testes – **docimologia**. O conceito de avaliação surge depois da docimologia, com vista ao estudo de programas e currículos.

Surgem então a diferença entre dois conceitos:

- **evaluation**- que consiste na avaliação dos currículos;
- **assessment**- avaliação das aprendizagens dos alunos.

No final dos anos 20, ocorre uma grande crise económica mundial que conduziu a uma recessão educativa, visto que as pessoas, até então, consideravam pouco importante investir na educação.

No entanto, para rentabilizar as empresas, surge a necessidade de investir na educação.

No início da década dos 30, Ralph Tyler enunciou o conceito de avaliação educacional e desenvolveu um método que supunha uma clara alternativa a outras perspectivas.

Tyler encara a avaliação como um processo para estudar a eficácia do sistema.

A principal característica do seu método era que se centrava em objectivos definidos, com vista a formar gente competente em determinadas áreas. Definia a avaliação como algo que determina se foram alcançados certos objectivos. Os objectivos resultantes, referidos ao rendimento, proporcionavam a base para elaborar um currículo e um teste de desenvolvimento. A elaboração do currículo ficava influenciada tanto pelos conteúdos que se deveriam aprender como pela evolução do rendimento dos estudantes.

Como o que está por detrás é a economia, então os conceitos mais importantes são:

- **eficácia** – que consiste na melhoria dos planos de estudo;
- **eficiência** – que está relacionado com o tempo, ou seja, consiste em fazer o mesmo mas em menos tempo.

Durante a década dos 30, todo o mundo caiu numa Grande Depressão. Tanto as escolas como outras instituições públicas, estancaram numa ausência total de recursos e optimismo.

Jonh Dewey (pai do pragmatismo) e outros tentaram converter a educação num sistema dinâmico e inovador. Com o nome de Educação Progressiva, este movimento reflectiu a filosofia do pragmatismo e empregou os instrumentos da psicologia condutista.

Tenta-se sair da recessão, mas ocorre a 2ª Grande Guerra Mundial.

Para a sociedade americana, os últimos anos 40 e a década dos 50 foi tempo de esquecer a guerra, deixar para trás a Depressão e criar e desenvolver atitudes, adquirir recursos e conseguir desfrutar da «boa vida». Surge a necessidade de reconstruir cada país e de desenvolver as indústrias. Foi a época da inocência na avaliação. Iniciou-se um período de expansão. No entanto, a educação ainda fica posta de lado.

No início dos anos 50 houve uma expansão das ofertas educacionais, do pessoal e das facilidades. Construíram-se novos edifícios. Apareceram novos tipos de instituições com vista a proporcionar um amplo leque de serviços (saúde física e mental, conselhos escolares, bares, ensino musical, programas desportivos, educação comercial e técnica e educação social). Aumentaram as inscrições nos programas educativos para professores tal como as inscrições nos colégios.

Este panorama geral da sociedade e da educação reflectiu-se na avaliação educacional. Os educadores escreviam sobre a avaliação e sobre a recompilação dos dados mais importantes, no entanto, não traduziam estes esforços em tentativas de melhorar os serviços educativos. Esta falta de objectivos provocou um atraso dos aspectos técnicos da avaliação.

As avaliações educacionais dependiam, sobretudo, dos limites dos distritos locais. As escolas dependiam do interesse e das habilidades locais para poderem fazer ou não uma avaliação.

A época da inocência na avaliação teve um brusco final com o auge, nos finais dos anos 50 e princípios dos 60, das avaliações de projectos de currículos a grande escala, financiados por estados federais. Os futuros progressos das metodologias avaliativas deveriam estar relacionados com conceitos como utilidade e relevância. A avaliação converteu-se numa indústria e numa profissão. Iniciou-se a época do realismo.

Como consequência do lançamento, por parte da União Soviética, do Sputnik I, em 1957, o mundo ocidental tem necessidade de criar cientistas para não ficar atrás do oriente. Formularam-se novos programas educativos em matemática, ciências e idiomas, e criou serviços assessores nos distritos escolares.

O método de Tyler foi usado para definir os objectivos dos novos currículos e para valorar o grau de consecução. Os novos testes estandardizados a nível nacional serviram para reflectir melhor os objectivos e conteúdos dos novos currículos. O método do critério profissional foi usado para valorar as propostas e verificar periodicamente os resultados. Muitos avaliadores comprometeram-se a avaliar os resultados do desenvolvimento do currículo através de provas concretas.

No início dos anos 60, alguns dos mais importantes avaliadores educacionais deram-se conta de que o seu trabalho e as suas conclusões não ajudavam demasiado aos que elaboravam os currículos e não respondiam às perguntas sobre os programas. A «flor e nata» da comunidade avaliativa educacional participou em esforços para avaliar os novos currículos; estavam adequadamente financiados e aplicavam cuidadosamente a tecnologia que se foi desenvolvendo durante a década anterior e inclusivamente antes. No entanto, começaram a dar-se conta de que os seus esforços não tinham êxito.

Cronbach (1963) criticou duramente os conceitos em que se haviam baseado as avaliações por falta de relevância e utilidade, e aconselhou os avaliadores que abandonassem as suas inclinações de então e se dedicassem a fazer avaliações baseadas

em comparações dos resultados obtidos em testes tipificados, realizados por grupos experimentais e de controlo. Cronbach recomendou aos avaliadores que reconceptualizassem a avaliação, encarando-a como um processo consistente em recolher e formalizar informação que possa ajudar a quem elabora os currículos. Ele considerava importante que se deixasse a avaliação por norma e se realizasse uma avaliação por critério.

Em 1965, iniciou-se nos Estados Unidos a “Guerra Contra a Pobreza”. Investiram-se biliões de dólares em reformas que pretendiam igualar e aumentar as oportunidades para todos os cidadãos dos Estados Unidos, através de uma ampla série de serviços sanitários, sociais e educativos. A expansão da economia permitiu que o governo federal financiasse estes programas e conseguiu-se um grande apoio de toda a nação para desenvolver o que o presidente Lyndon Johnson chamou a Grande Sociedade.

Obrigou-se os educadores a preocuparem-se, no que se refere à avaliação educacional, tanto com o campo da teoria e das suposições como com a prática e o perfeccionamento.

Havia necessidade de avaliar as metas, examinar as inversões e analisar o perfeccionamento e a prestação dos serviços, assim como determinar os resultados que se desejam (ou não se desejam) obter do programa. Insistiu-se também na necessidade de ajuizar o mérito ou o valor do objecto de avaliação.

Os últimos anos da década dos 60 e os primeiros da dos 70 vibraram com as descrições, discussões e debates acerca de como devia ser concebida a avaliação. Iniciou-se a época do profissionalismo.

Aproximadamente em 1973, o campo da avaliação começou a cristalizar e a emergir como uma profissão diferenciada das demais, relacionada com (mas também distinta de) seus antecedentes de investigação e controlo.

Os avaliadores enfrentavam uma crise de identidade, pois não sabiam muito bem qual era o seu papel, se deviam ser investigadores, administradores de testes, professores, organizadores ou filósofos. Não existiam organizações profissionais dedicadas à avaliação entendida como especialidade, nem publicações especializadas através das quais os avaliadores poderiam intercambiar informação acerca do seu trabalho. Muitas avaliações estavam dirigidas por pessoal sem preparação, outras por investigadores metodológicos que tentavam, sem êxito, adaptar os seus métodos às avaliações educativas.

Muitas universidades começaram a oferecer, pelo menos um curso de metodologia avaliativa, distinguindo-a de metodologia investigativa.

De um modo geral, a literatura da especialidade está considerando a meta-avaliação (Scriven, 1975; Stufflebeam, 1978) como um meio para assegurar e comprovar a qualidade das avaliações.

Este considerável desenvolvimento profissional da avaliação educacional produziu diversos resultados:

- Ao se produzir um aumento e melhoria da comunicação na especialidade, apareceu também uma enorme quantidade de «tagarelice» (Cronbach, 1980).
- Apesar da preparação e titulação de avaliadores ter melhorado com o fim de que as instituições possam dispor de serviços realizados por pessoas qualificadas, alguns lamentam que este desenvolvimento possa reduzir-se a uma espécie de clube fechado e exclusivista (Stake, 1981).

- A cooperação entre organizações profissionais relacionadas com a avaliação educacional, promovida pelo Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, é um promissor mas frágil compromisso para fomentar a execução e utilização de trabalhos avaliativos de alta qualidade.
- Apesar da criação de novas organizações profissionais que incrementaram a comunicação e reduziram a fragmentação da especialidade avaliativa, ainda persiste uma profunda divisão entre a Divisão H de AERA, a Evaluation Network e a Evaluation Research Society.
- Apesar do aumento da comunicação entre os partidários dos métodos positivistas/quantitativos e os que propõem métodos fenomenológicos/qualitativos, existe, actualmente, o perigo de se produzir uma polarização entre estes dois campos.

Apesar da crescente busca de métodos adequados, do incremento da comunicação e o entendimento entre os principais teóricos, e do desenvolvimento de novas técnicas, a prática actual da avaliação mudou muito pouco, na maioria dos casos. É necessário renovar os esforços para educar os avaliadores para as novas técnicas, para pôr à prova e informar dos resultados conseguidos, mediante estas novas técnicas e para desenvolver técnicas adicionais.

Entende-se a **avaliação educacional** como uma profissão dinâmica ainda em desenvolvimento. Apesar de se tratar de uma profissão ainda imatura, não há dúvida de que pouco a pouco se vai convertendo numa parte identificável do amplo aparato profissional e governamental de educação, saúde e bem-estar.

Os desenvolvimentos alcançados desde o final da década de 60 são importantes, mas ainda existem muitas deficiências óbvias e são necessárias investigações e evolução constantes.



### 3.2- CONCEITOS DE AVALIAÇÃO

Nos últimos trinta anos houve um enriquecimento dos âmbitos sobre os quais se estende a avaliação, dos critérios com que se produzem juízos de valor e das decisões que se adoptam. Estamos já distantes do velho conceito de avaliação como constatação de um certo nível de aprendizagem do aluno. É necessário avaliar não apenas conhecimentos, mas também habilidades e atitudes. É necessário conhecer as características dos processos e não apenas as dos resultados.

A avaliação deve incidir também sobre a actividade do professor, sobre o desenvolvimento dos programas, sobre a efectividade dos recursos e sobre a influência dos contextos organizativos e ambientais.

A actividade avaliadora deve ultrapassar o estudo de tudo quanto se manifesta para se prolongar até à identificação das causas. Só assim é possível contribuir para o aperfeiçoamento do ensino.

Seguidamente faz-se uma breve referência a importantes contributos no âmbito da avaliação, nas últimas décadas.

Ralph W. Tyler (1949, 1975) é o autor do denominado “modelo de avaliação por objectivos”, no qual a avaliação consistia numa constante comparação dos resultados da aprendizagem dos alunos com os objectivos educacionais, previamente determinados na programação do currículo e do ensino. Como os objectivos educacionais são essencialmente mudanças em seres humanos (modificações desejáveis nos padrões de comportamento do estudante), a avaliação é o processo mediante o qual se determina o grau em que essas mudanças do comportamento estão realmente ocorrendo. No entanto, o seu modelo, intensamente utilizado, tem dado lugar, na prática, a uma comparação de

resultados praticamente limitados às aprendizagens dos alunos mais facilmente constatáveis.

Para H. Taba, a educação é um processo que visa a modificação da conduta dos estudantes e essas mudanças constituem os objectivos da educação. A avaliação é o processo que determina essas mudanças e estima-as relativamente aos valores representados nos objectivos, para descobrir se atingem os objectivos da educação. É parte integrante da elaboração do currículo que começa com o interesse pelos objectivos e termina quando se estabelece se estes foram alcançados.

Segundo W. Ragan, o termo avaliação refere-se à colecta de extensa evidência quanto às habilidades, posição e problemas das crianças, mediante processos formais e informais. Inclui também o processo de organização e interpretação dos dados para uma descrição compreensiva da criança, tendo em vista os antecedentes da sua experiência educacional.

Para R. Fleming, a avaliação permite às pessoas descreverem ou sumariarem padrões de desenvolvimento num determinado tempo. Quando se reflecte o processo de avaliação, imediatamente se conceptualiza como um meio de trabalho, como um meio de pensamento, como uma norma de constante auto-interrogatório: que venho eu tentando obter e como vou indo a respeito? Envolve a determinação de meios de reunir evidências, a fim de verificar se as mudanças previstas ocorreram realmente.

J. Popham define avaliação educacional como apreciações de mérito concernentes ao fenómeno educacional. Com apreciações de mérito pretende-se significar a determinação do valor ou dizer quanto é bom aquilo que se está a avaliar. A avaliação pode ser tida como acto de aferir, através de comparação do resultado observado (dados de desempenho) de alguma iniciativa educacional com um padrão ou critério de aceitabilidade pretendido (dados desejados).

Bloom, Hastings e Madaus definem avaliação como a colecta sistemática de evidências por meio das quais se determinam mudanças que ocorrem nos alunos e como elas ocorreram. Inclui uma grande variedade de evidências que vão além do tradicional exame final de lápis e papel. Trata-se de um sistema de controlo de qualidade pelo qual pode ser determinada, em cada etapa do processo ensino-aprendizagem, a efectividade ou não do processo e, em caso negativo, que mudanças precisam ser feitas para assegurar a sua efectividade antes que seja tarde.

Segundo R. Ebel, avaliação implica sempre julgamentos de melhor ou pior. Trata-se de uma medida que nos diz o quanto possui um indivíduo de uma determinada característica. Se dissermos, baseados nesta medida, por exemplo, “Excelente” ou “Satisfatório”, estamos a fazer uma avaliação. A avaliação processa-se tendo em vista objectivos específicos.

N. Gronhund considera que a avaliação é um processo contínuo, subjacente a todo o bom ensino e aprendizagem. A avaliação pode ser definida como um processo sistemático que determina a extensão na qual os objectivos educacionais foram alcançados pelos alunos. Há dois aspectos importantes nesta definição:

- a avaliação implica um processo sistemático, que omite observações causais, não controladas a respeito dos alunos;
- a avaliação pressupõe sempre que os objectivos educacionais sejam previamente identificados, pois sem a determinação prévia dos objectivos, é impossível julgar a extensão do progresso.

A avaliação inclui julgamento de valor quanto à desejabilidade do comportamento do aluno.

Para Ausubel, Novak e Hanesian, avaliar significa emitir um julgamento de valor ou mérito, examinar os resultados educacionais para saber se preenchem um conjunto particular de objectivos educacionais.

M. Scriven (1967), define avaliação como uma constatação ou apreciação do valor do ensino, considerado tanto pelos resultados a que conduz, como pelo seu processo de desenvolvimento. Distingue **avaliação sumativa** – centrada no estudo dos resultados - de **avaliação formativa** – apreciação à realização do ensino, contendo um importante valor de poder servir para o seu aperfeiçoamento, ao facilitar a tomada de decisões durante a realização do processo didáctico.

Considera que, na avaliação de resultados do ensino, se deve considerar não apenas os que foram previstos de modo intencional através dos respectivos objectivos, como também, os resultados secundários e não previstos. Por isso, Scriven propõe que a avaliação se realize sem referência a objectivos. Os critérios para realizar os juízos de avaliação serão extraídos do estudo das necessidades daqueles que estão implicados no ensino. Os resultados serão positivos na medida em que respondam a essas necessidades.

Para L. J. Cronbach (1963), a avaliação consiste na procura de informação e sua comunicação àqueles que têm que tomar decisões sobre o ensino. Insiste na qualidade da informação, considerando que esta deve apresentar as seguintes características:

- clareza (compreensível para quem se destina);
- oportunidade (disponível no momento em que dela se necessita);
- exactidão (diferentes observadores devem perceber a mesma realidade de igual maneira);
- validade (correspondência entre os conteúdos da avaliação com a realidade);

- amplitude (sejam proporcionadas possibilidades para a adopção de diversas alternativas).

Segundo Cronbach, a metodologia da avaliação deve procurar um equilíbrio entre os procedimentos experimentais e naturais, em função da sua melhor aplicação a cada situação escolar. A comunicação dos dados de avaliação deve ser o mais perfeita possível, não bastando, por isso, as sínteses de dados. Quem toma decisões deve possuir um conhecimento muito completo da realidade e as informações devem ser minuciosas e amplas, recorrendo a variadas fontes.

B. MacDonald (1971) é partidário de uma avaliação holística, considerando todos os possíveis componentes do ensino: processo, resultados, contexto, etc. Considera que o ensino adquire determinadas características diferentes para cada situação, pelo que é necessário que a avaliação desta assente numa perspectiva ecológica e contextual. A avaliação incidirá, de modo prioritário, na procura de informação para ser posta à disposição daqueles que tiverem que tomar decisões. A avaliação deveria tratar de responder às necessidades e perspectivas de todos os implicados no ensino e informá-los, de modo compreensível, com a utilização de linguagens profissionais de uso comum. A avaliação deve ser suficientemente flexível e aberta para poder facilitar a detecção de resultados não previstos de maneira explícita. Devem utilizar-se técnicas baseadas na observação, substituindo progressivamente as técnicas de carácter formal, com vista ao desenvolvimento natural do ensino.

D. L. Stufflebeam (1971, 72, 88) considera que a avaliação deve ter por objectivo fundamental o aperfeiçoamento do ensino. Inicia-se com um processo de identificação de necessidades e, a partir daí, procede-se à elaboração de programas de avaliação que se centrem basicamente no processo e não directamente nos resultados. É necessário que a avaliação da avaliação seja uma meta-avaliação. Para este autor, “a



*avaliação é o processo de identificar, obter e proporcionar informação útil e descritiva acerca do valor é do mérito das metas, da planificação, da realização e do impacto de um objecto determinado, com o fim de servir de guia para a tomada de decisões, para solucionar os problemas de responsabilidade e para promover a compreensão dos fenómenos implicados”.*<sup>22</sup>

Este conceito de avaliação projecta-se sobre o processo e não apenas sobre os resultados, a sua intenção de servir de fundamento para a tomada de decisões para o aperfeiçoamento e selecção, como critérios de valor, sobre a resposta às necessidades e melhoria da qualidade.

M. Parlett e D. Hamilton (1972) são os autores do modelo de “avaliação iluminativa”, segundo o qual a avaliação deve contemplar tanto os resultados do ensino como este na sua totalidade, fundamentação, desenvolvimento, dificuldades, etc. A avaliação não deve abarcar apenas os aspectos mais superficialmente destacáveis. Face à utilização de provas sociométricas, recomenda-se uma utilização mais intensa de técnicas baseadas na observação para a recolha de dados.

O contexto, em que tem lugar o ensino, constitui um importante componente do objecto de avaliação, compondo-se de uma série de condicionantes psicossociais e materiais que interactuam com o ensino, no seu processo de desenvolvimento.

R. E. Stake (1975) considera que a avaliação deve realizar-se através de um método pluralista, flexível, interactivo, holístico e orientado para servir. Na avaliação, e para além dos resultados, devem considerar-se os processos, as normas e os juízos de valor. A avaliação deve estar ao serviço de professores, administradores, autores de currículo, legisladores, etc.

---

<sup>22</sup> Cf. Stufflebeam, (1971): em “*Educational Evaluation and Decision Making.*”, Itaca, III.: F. E. Peacock Phi Delta Kappa National Study Committee on Evaluation. (1972): “*The Relevance of the CIPP evaluation model for Educational Accountability*”, in SRI Quarterly 5, pág. 3-6. (1988): “*Normas para*

Na avaliação, deve-se ter em consideração os resultados secundários e incidentais, além dos intencionais.

Para E. W. Eisner (1985), a avaliação é uma actividade eminentemente artística, realizada por um especialista – o professor – que respeita estreitamente o desenvolvimento natural do ensino e aprofunda o conhecimento das características da situação específica em que se encontra, para se orientar na realização das suas actividades de avaliação. Identifica três tipos de tarefas, na avaliação:

- a) Descrição- estudo das actividades a avaliar, com duas dimensões: fáctica (natureza dos factos) e artística (forma de expressão dos factos).
- b) Interpretação- momento do vínculo entre a teoria e a prática, utilizam-se conceitos e princípios teóricos para a explicação dos sucessos reais.
- c) Valorização- realização de juízos de valores, as normas ou critérios utilizados não têm carácter universal, surgindo antes a partir das características da situação estudada.

Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1981) é um comité de especialistas sobre avaliação educativa, que definiu avaliação como “*a apreciação sistemática do valor ou mérito de um objecto*”<sup>23</sup>. Outorgam importância considerável à dimensão valorativa ou de juízo de valor, para além da simples recolha de dados. A avaliação deve projectar-se no desenvolvimento – para o poder aperfeiçoar - e resultado do ensino – para obter um juízo global.

Esta comissão dedicou grande parte dos seus esforços à identificação das características que uma educação de qualidade deve possuir e ordenou-as em quatro categorias principais:

---

*evaluadores*”, in PASCUAL, R. (coord.): La gestión educativa ante la innovación y el cambio. Narcea, Madrid, pág. 195-210.

<sup>23</sup> In Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1981): Standards for Evaluations of Educational Programs, Projects and Materials, McGraw-Hill, Nova-Iorque.

- a) Utilidade- deve servir para um melhor conhecimento das características do ensino e para a conseqüente adopção de decisões de aperfeiçoamento solidamente fundamentadas.
- b) Viabilidade- deve ser possível, sem grandes dificuldades, com procedimentos facilmente aplicáveis.
- c) Ética- deve respeitar os direitos dos implicados mediante a realização e cumprimento de compromissos explícitos.
- d) Exacta- deve ser livre de influências, proporcionando conclusões válidas e fidedignas.

Segundo S. Kemmis (1986), a avaliação projecta-se sobre todos os componentes da educação: professores, currículo, administradores, programas, etc. Avaliação é o *“processo de projectar, obter, conferir e organizar informações e argumentos que permitam, às pessoas e grupos interessados, participar no debate crítico sobre um programa específico”*.<sup>24</sup>

O objectivo da avaliação não é resolver ou evitar um conflito, mas proporcionar a informação básica necessária para que os implicados no processo educativo possam resolvê-lo, formulando o juízos correspondentes.

Segundo Kemmis, existe uma série de princípios ou características significativas que o processo de avaliação deve considerar:

- a) Racionalidade ou Sensatez- Presente na actuação dos participantes na tarefa de ensino e no desenvolvimento deste e a avaliação deve relevar as características dessa racionalidade.

---

<sup>24</sup> Cf. Kemmis (1986): *Seven Principles for Programme Evaluation in Curriculum*”, In HOUSE, E. R. (1986), ob. cit.



- b) Autonomia e Responsabilidade- cada membro do ensino assume uma certa responsabilidade que interactiva com a correspondente aos restantes participantes.
- c) Comunidade de interesses- clarificar a natureza dos interesses de todos aqueles que participam no desenvolvimento do ensino, de modo a que a avaliação facilite um processo de negociações para a harmonia de possíveis disparidades.
- d) Pluralidade de perspectivas de valor- a tarefa clarificadora da avaliação pode contribuir para se conseguir o acordo.
- e) Pluralidade de critérios de avaliação- a avaliação do ensino deve-se a critérios resultantes do debate interno entre os participantes no mesmo. Outros critérios, procedentes de fontes externas podem constituir um apoio ou complemento.
- f) Oportunidade na elaboração e distribuição de informação- no processo de elaboração e distribuição de informação, deverão tomar-se em consideração todas as consequências implícitas.
- g) Adaptação- a informação proporcionada pela avaliação deveria seguir o desenvolvimento do ensino, produzir-se paralelamente a ele, para facilitar o seu aperfeiçoamento.

E. R. House (1986) considera que a avaliação pode ser conceptualizada através de metáforas, visto que grande parte do nosso pensamento é metafórico. As metáforas servem para compreender intuitivamente os conceitos abstractos, na medida em que, ao vinculá-las a realidades mais próximas e concretas, facilitam a sua assimilação.

A aplicação de metáforas no estudo da avaliação coloca uma série de interrogações, tais com:

- Todas as metáforas são aceitáveis?
- A utilização de metáforas não poderá conduzir ao relativismo?
- Qual é o *status* científico da avaliação nesta perspectiva?

Poderíamos estabelecer vínculos entre metáforas e modelos e entre estes e teorias:

- metáforas constituem um primeiro passo na aproximação ao conhecimento da avaliação, uma fase caracterizada por um forte componente imaginativo;
- modelo significa uma estruturação ou representação esquemática e, neste sentido, um maior nível de abstracção;
- teoria representa o maior nível de generalização e abstracção do conhecimento a partir da consolidação de um determinado modelo.

De acordo com Block (1962), os modelos e as metáforas desempenham uma importante função no desenvolvimento do pensamento científico.

M. Fernandez (1986) privilegia uma perspectiva qualitativa ou educativa da avaliação. Para ele, a actividade avaliadora ultrapassa largamente a simples medida, a constatação de dados, para se projectar num ajuizamento em função de uma tarefa comparativa. Avalia-se, não quando se recolhem informações, mas quando se valoram essas informações a partir, em grande parte, de uma actividade associativa-comparativa.

A avaliação é educativa quando torna a pessoa mais consciente da realidade presente ou futura, quando serve de base para adoptar decisões responsáveis, entendendo-se por responsabilidade um “uso inteligente e honesto da própria liberdade”.

A avaliação educativa deve fomentar uma modificação substantiva no corpo docente (conjunto total de profissionais que mantêm algum tipo de relação com os alunos) e nas instituições.

A prática da avaliação educativa ou qualitativa implicaria um processo de inovação multiplicativa que se alargaria a pessoas, funções e contextos organizativos, dando lugar à “melhoria qualitativa da educação”.

### 3.3- OBJECTO, FUNÇÕES E CRITÉRIOS DA AVALIAÇÃO

Tradicionalmente, a aprendizagem dos alunos tem sido considerada como o objecto da avaliação. Contudo, o professor, a metodologia, os recursos e a própria instituição escolar vão sendo introduzidos no âmbito do objecto da avaliação.

No caso dos alunos, as investigações sobre as aprendizagens escolares e o desenvolvimento intelectual-cognitivo relevam a insuficiência dos resultados de carácter intelectual e sublinham a necessidade de avaliação do domínio das atitudes e da integração sócio-afectiva. Manifesta-se o interesse da avaliação do âmbito psicomotor da conduta. No plano intelectual, projecta-se a avaliação mais sobre as habilidades, as técnicas, as estratégias de conhecimento do que sobre o domínio da informação.

A avaliação do professor passou a centrar-se na conduta observável, nas suas formas de actuação perante os alunos. A relação entre a actuação do professor na aula e a aprendizagem dos alunos é mais directa e significativa do que a relação entre a forma de ser pessoal e eficácia profissional. A avaliação docente assume o pensamento como um novo campo de projecção, considerando que a actuação do professor é fortemente condicionada pela natureza das suas percepções, juízos de valor, teorias e decisões.

A avaliação dos recursos didácticos progrediu desde o interesse pelo efeito global do meio sobre a aprendizagem do aluno até ao estudo da influência de determinados atributos, tais como, a linguagem sobre o desenvolvimento de habilidades

e aprendizagens específicas no aluno. Tudo isto está relacionado com diversos factores, como por exemplo, a situação e os conteúdos, a preparação do professor e as características psicopedagógicas dos alunos.

No entanto, o objecto da avaliação não se pode limitar aos alunos, professores e meios. É necessário considerar todos estes factores na sua mútua interacção e não apenas num determinado momento. A avaliação do ensino deve assumir a dificuldade que a consideração simultânea de todos os componentes implica ao longo do seu desenvolvimento e não apenas em determinados momentos.

Toda a actividade didáctica tem lugar num determinado contexto, cujas características interactuam de forma relevante e que pode ser entendido a diferentes níveis:

- existe um nível próximo à interacção professor-aluno representado pelo clima de relações interindividuais e grupais na aula;
- existe um nível de proximidade média constituído pelo clima mais amplo de relações na instituição escolar;
- o nível sócio-cultural (político, administrativo, ...) da comunidade em que se desenvolvem as actividades da instituição escolar.

A linha de investigação sobre avaliação de programas educativos, deve assumir progressivamente a complexidade do seu objecto e nela constam três grandes dimensões:

- a)** Componentes- aprendizagens dos alunos, funções dos professores e recursos;
- b)** Processos- planificação, desenvolvimento e resultados;
- c)** Contextos- grupal, institucional e social.

A avaliação desempenha três tipos de funções:

- recolha de informação sobre componentes e actividades do ensino;
- interpretação desta informação, de acordo com uma determinada teoria ou esquema conceptual;
- adopção de decisões relativas ao aperfeiçoamento do sistema no seu conjunto e de cada um dos seus componentes.

Alguns autores, como Cronbach (1980), são da opinião que as funções da avaliação se resumem à recolha de dados, recusando que a tarefa de formulação de juízos de valor ou interpretação dos mesmos seja própria da avaliação, do avaliador. Este deve contentar-se em obter a maior quantidade possível de informação fidedigna sobre o ensino, para a depositar nas mãos de quem assume a responsabilidade de julgar o seu valor e adoptar decisões. Contudo, o posicionamento mais frequente entre investigadores da avaliação é o de outorgar à avaliação as funções de informação e de juízos de valor.

Nos conceitos de avaliação explicados por autores como Eisner, Glass, House, Scriven, Stufflebeam, Guba, Lincoln, o Joint Committee e muitos outros, a informação e a valoração são consideradas tarefas próprias da avaliação.

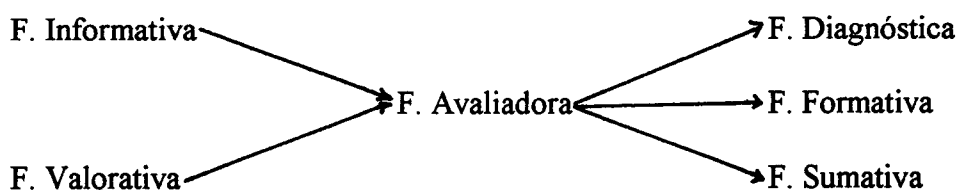
Stake considera que a função própria da avaliação é proporcionar informação sobre o “valor” do ensino, incluindo a própria informação e elaboração de um juízo sobre o valor daquilo que se estuda.

Tanto a função informativa como a valorativa combinam-se no âmbito da actuação imediata na aula e diferenciam-se ou separam-se à medida que a avaliação se projecta sobre o ensino a nível de instituição docente ou a nível ainda maior.

Na avaliação de programas educativos de ampla projecção, a administração educativa pode solicitar a especialistas a realização de informações sobre o

desenvolvimento dos mesmos e reservar para si a capacidade de avaliação ou proceder à realização de uma meta-avaliação sobre a avaliação inicial dos especialistas.

Se considerarmos que a avaliação é composta pelas funções de informação e valoração e que, globalmente, constitui uma realidade diferente, ainda que estreitamente relacionada com a tomada de decisões, é possível perceber que, na sua relação com esta última, a avaliação, como entidade global, desempenha três tipos de funções: diagnóstica, formativa e sumativa.<sup>25</sup>



Adaptado de C. Rosales (1992), em "Avaliar é Reflectir Sobre o Ensino"

FIGURA 2

As funções informativa e valorativa dão lugar à função avaliadora, que, por sua vez, pode desempenhar as funções diagnóstica, formativa e sumativa.

**Função sumativa da avaliação-** a mais praticada e a mais conhecida, tendo lugar no fim de um determinado processo didáctico, verificando os resultados do mesmo e servindo de base para adopção de decisões de certificação, de promoção ou repetição e de selecção. Segundo Stufflebeam (1972), esta avaliação é denominada retroactiva, pois dá conta daquilo que se fez no passado.

**Função formativa da avaliação-** cuja denominação se deve a Scriven (1967), projecta-se sobre o processo didáctico e não sobre os resultados. Serve para determinar a natureza do desenvolvimento do próprio processo e constitui o ponto de partida para

decisões de aperfeiçoamento. Trata-se de uma função avaliadora designada por Stufflebeam (1972) por pré-activa, por constituir um ponto de apoio para o aperfeiçoamento do ensino.

**Função diagnóstica da avaliação-** por vezes é considerada como parte integrante da formativa. Pode também ser estudada como uma função separada, se considerarmos que a sua realização tem como missão específica determinar as características da situação inicial de um determinado processo didáctico que se quer pôr em marcha e servir de base a decisões sobre a programação ou esboço do mesmo. Serve para aprofundar o conhecimento das causas de determinados problemas ao longo do ensino, ou cujo caso serviria de base para decisões relativas à sua recuperação.

A função mais genuína da avaliação consiste na elaboração de juízos de valor ou mérito do ensino globalmente considerado, isto é, quanto aos seus resultados, processos, componentes e interacções entre estes.

Segundo Stufflebeam e Shinkfield (1987) "*Avaliação é a apreciação sistemática da valia ou do mérito de um objecto*".<sup>26</sup>

Para Suchman (1967), a avaliação é a constatação do valor de uma determinada realidade ou resultado.

Para Stufflebeam e Shinkfield (1987) a avaliação identifica, obtém e proporciona informação útil e descritiva acerca do valor e do mérito das metas, da planificação, da realização e do impacto de um determinado objecto, com o fim de orientar a tomada de decisões para solucionar os problemas de responsabilidade e promover a compreensão dos fenómenos implicados.

---

<sup>25</sup> Cf. Carlos Rosales, em "*Avaliar é Reflectir Sobre o Ensino*", 1992, Edições Asa, 1ª Edição, Rio Tinto, pág. 35.

<sup>26</sup> Cf. Stufflebeam e Shinkfield, em "*Evaluation Sistemática. Guia teórica y práctica*", 1987, Paidós/MEC, Barcelona, pág. 19.

De acordo com Stake (1976), na avaliação de um programa há tarefas de descrição e de valoração. A descrição deve projectar-se sobre os antecedentes, as operações e os resultados, examinando a sua congruência e contingência. Os avaliadores devem reflectir, nos seus juízos, as opiniões da sociedade em geral, dos especialistas no tema, dos professores, pais e estudantes.

Lawton (1986) define avaliação como uma actividade de valoração ou estimação de uma série de aspectos, próprios do ensino:

- estimação sobre o progresso dos alunos;
- estimação sobre a preparação do aluno no final da escolaridade;
- estimação sobre a capacidade do professor;
- juízos sobre a eficácia da escola;
- juízos sobre o material didáctico;
- estimação sobre a difusão ou disseminação do conhecimento;
- estimação sobre a natureza dos processos implícitos (esta classe de estimação estaria subjacente em todas as anteriores).

Para Cronbach (1963) a avaliação consiste na procura de informação que deverá ser proporcionada àqueles que têm que tomar decisões sobre o ensino. Esta informação deve ser clara, oportuna, exacta, válida, ampla. Aqueles que têm poder de decisão serão responsáveis pela formulação de juízos, a partir dessa informação.

A elaboração de juízos de valor é necessária e consubstancial ao processo de avaliação antes, durante e após a recolha de dados e que, não obstante, essa tarefa de valoração pode ser realizada em diversas perspectivas e a diferentes níveis.

Se a formulação de juízos ou valoração são essenciais na avaliação, é necessário definir critérios com os quais se deve proceder à realização desses juízos ou valorações.



Sadler (1985) diz que *“para que algo seja avaliado como bom, é preciso estabelecer previamente critérios e constatar se esse algo está de acordo ou cumpre esses critérios”*.<sup>27</sup>

Os critérios ou normas constituíam pontos de referência que tornariam possível a qualificação do que nos propomos avaliar. Os critérios aparecem como apoios específicos que permitem ao avaliador verificar o nível de cumprimento das normas.

Concede-se ao professor alguma autonomia na sua actuação profissional. A autonomia do professor é aumentada na medida em que se lhe reconhece a capacidade para a elaboração, e não apenas aplicação, de orientações curriculares e de critérios de avaliação.

Um profissional responsável elabora os seus critérios de avaliação em função das teorias, conceitos e crenças conscientes e inconscientes que se tenham produzido a propósito do ensino. O enriquecimento, o aperfeiçoamento profissional, tem que tomar como ponto de partida a situação em que se encontra o professor, as suas necessidades, interesses, as suas circunstâncias, enriquecendo a consideração de todos os componentes do ensino e os seus critérios de avaliação.

Segundo C. Rosales (1992), podemos ter como referência os seguintes pontos:

- Ampliação do conceito de planificação para além de uma visão estreitamente tecnológica, em que os critérios de avaliação se limitam à verificação do nível de correspondência entre os resultados alcançados e os objectivos previamente estabelecidos. É necessário contemplar o ensino como um processo e identificar critérios para a avaliação do seu desenvolvimento.
- Ampliação do conceito de conteúdos para além do âmbito dos conhecimentos, de modo a englobar as habilidades e atitudes. Identificação

---

<sup>27</sup> Cf. Sadler, (1985): *“Orígenes e funciones de los criterios de evaluación”*, In *Educational Theory*. 1985, vol.35, 3.

de critérios para avaliar os conteúdos mais estimulantes do desenvolvimento pessoal a nível intelectual e das atitudes.

- Ampliação do conceito de comunicação didáctica com a consideração das dimensões relacional e linguística. Identificação de critérios para a avaliação da capacidade de relação e colaboração interindividual e grupal, assim como da capacidade de expressão mediante o uso de diversas linguagens.
- Ampliação do conceito de metodologia para a considerar como organização geral das actividades didácticas que, a nível específico, se perfila nas suas relações com outros componentes do ensino como os conteúdos, os recursos, as planificações, etc. Identificação de critérios para a avaliação da metodologia no contexto em que tem lugar o ensino.
- Ampliação do objecto da avaliação para além da aprendizagem do aluno e identificação de critérios correspondentes em cada caso. Consideração especial pela própria actuação docente, pela sua incidência no desenvolvimento do ensino. Identificação de critérios para auto-avaliação e aperfeiçoamento. Consideração pela planificação do ensino como objecto de avaliação e consideração pela própria avaliação como susceptível de avaliação. Identificação de critérios para uma meta-avaliação.

O professor colaborará na identificação de critérios de avaliação e na própria realização de tarefas de avaliação com os seus companheiros, da mesma forma que participará noutras tarefas de carácter docente e investigador.

### 3.4- OBJECTIVO, CONTEXTO, ÂMBITO E NATUREZA DA AVALIAÇÃO

Para a planificação do ensino ser bem conseguida, é necessário avaliar para ver se está a decorrer como previsto e averiguar se os resultados obtidos são os pretendidos. Deve-se verificar ao longo do percurso, se estão a ser cometidos erros ou desvios que impeçam a obtenção do produto desejado, conduzindo a um insucesso final. A avaliação ao longo do trajecto a percorrer, permite introduzir correcções ou estratégias alternativas, quando as circunstâncias o justificam, e reduzir o projecto à rota traçada.

Esta avaliação não dispensa a avaliação do resultado final que poderá não ser o previsto, mesmo que todo o trajecto planeado tenha sido rigorosamente cumprido, pois o processo seguido pode não se ter revelado eficaz para obter o produto visado.

A **função** da avaliação é contribuir para o sucesso e averiguar em que medida ele foi conseguido.

O “avaliador” será aquele que domina modelos e técnicas específicas que lhe permitem elaborar estruturas e planos adequados à avaliação dos mais variados projectos.

Actualmente, pode-se falar de avaliação nos mais variados contextos, mas aquele que nos interessa é o contexto educativo.

O **âmbito** da avaliação a realizar também pode ser muito diferente. Quanto mais amplo for o âmbito da avaliação, mais complexo será o plano de avaliação a conceber, exigindo não apenas um avaliador profissional, mas toda uma equipa de avaliação integrando competência diversas.

A **natureza** da avaliação pretendida impõe diferenças nas estratégias e métodos de avaliação a utilizar, conforme se pretende a avaliação de processos ou de produtos.

O facto da avaliação ser um elemento essencial nos mais variados contextos e a complexidade que envolve em projectos de largo âmbito levaram, nas últimas décadas, a um enorme desenvolvimento desta área de investigação, nomeadamente na utilização de meios informáticos ao serviço de estruturas sofisticadas de avaliação.

A avaliação constitui hoje um mundo de conhecimentos e técnicas a que corresponde um largo corpo de investigação e representa um requisito indispensável nos mais variados contextos. Ora requer estratégias e instrumentos relativamente simples, ora exige estruturas mais complexas.

A avaliação educacional pode assumir diversas dimensões consoante o contexto em que se insere, o âmbito e a natureza do projecto que se tem em vista.

Seguidamente, apresentam-se alguns exemplos de projectos de avaliação que se enquadram em diferentes contextos, dentro do campo educacional e que podem apresentar âmbito e natureza diferentes:

**a) Avaliação de instituições:**

- avaliação de uma Secretaria de Estado
- avaliação de uma Direcção-Geral
- avaliação de uma Escola

**b) Avaliação de projectos e programas:**

- avaliação de uma reforma educativa
- avaliação do currículo de um nível de ensino
- avaliação do programa de uma disciplina
- avaliação dos materiais didácticos de apoio a um novo programa

**c) Avaliação de serviços prestados por uma instituição (Escola):**

- avaliação de aspectos administrativos
- avaliação de aspectos organizacionais

- avaliação de actividades de ensino
- avaliação de actividades extracurriculares

**d) Avaliação de grupos intervenientes:**

- avaliação de dirigentes educativos
- avaliação de técnicos de educação
- avaliação de professores
- avaliação de alunos

**e) Avaliação de processos e produtos:**

- avaliação dos métodos, meios e materiais utilizados numa unidade de ensino
- avaliação dos resultados obtidos pelos alunos de uma escola, numa dada disciplina e ano escolar
- avaliação dos resultados obtidos em turmas experimentais e em turmas de controlo

Cada exemplo representa um enunciado genérico que terá de ser completado através da especificação daquilo que se pretende avaliar.

Falar-se de avaliação educacional não significa avaliar no campo restrito do processo de ensino-aprendizagem. No entanto, esta associação de ideias justifica-se, porque a avaliação nesta área restrita, nomeadamente a avaliação da aprendizagem dos alunos, é a mais praticada e divulgada e a que desperta mais interesses aos grandes intervenientes no processo educativo – professores, pais e alunos.

Em Portugal, a prática sistemática da avaliação, noutros sectores da avaliação, não está ainda implantada, não existindo, praticamente, investigação neste domínio, como não existe no próprio campo restrito do ensino e da aprendizagem.

O **contexto** do ensino e da aprendizagem é complexo pela multiplicidade de variáveis que o afectam:

- Variáveis externas- estão mais distantes da Escola e do professor (o que não impede que tenham repercussões no dia-a-dia da escola), passando despercebidas na influência que exercem e no impacto que têm sobre as actividades curriculares em que se envolvem alunos e docentes. É o exemplo das variáveis políticas, económicas, sociais e culturais.
- Variáveis internas- são variáveis institucionais que representam um contexto mais próximo, dentro da instituição (a Escola), dizendo respeito ao ensino e à aprendizagem, tais como: o aluno, o professor, o Gestor/Administrador (Director ou Membro do Conselho Directivo), especialista (psicólogo ou professor do ensino especial), família, comunidade, conteúdo, método, organização do ensino, instalações e equipamento, custo, comportamentos cognitivos, comportamentos afectivos, comportamentos psicomotores.

Das variáveis internas apontadas, o conteúdo, o método, a organização do ensino, referem-se à dimensão do ensino e estão particularmente ligadas à avaliação do professor. Os comportamentos cognitivos, afectivos e psicomotores são variáveis da dimensão da aprendizagem e estão mais ligadas à avaliação do aluno.

O âmbito da avaliação do processo de ensino-aprendizagem pode ser vasto e complexo se os projectos abarcam diversas componentes, grupos e instituições, como por exemplo, se se tentasse relacionar diferentes variáveis de contexto, comparando, simultaneamente, diferentes escolas e grupos de intervenientes. No entanto, pode ter um âmbito relativamente reduzido, se incidir sobre uma só componente ou variável específica e um só grupo de intervenientes, como será o caso da avaliação dos resultados de aprendizagem de uma turma, no final de uma unidade de ensino.

Relativamente à **natureza** da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, esta pode centrar-se nos “processos”, incidindo sobre as variáveis institucionais, ou sobre a dimensão do ensino e a actuação do professor, ou então debruçar-se sobre os “produtos”, passando a dimensão aprendizagem e o aluno a constituírem o objecto privilegiado da avaliação.

No entanto, a avaliação educativa incide, preferencialmente, sobre os resultados de aprendizagem dos alunos, no contexto da instituição Escola e das actividades curriculares que aí têm lugar, ao longo de cada ano lectivo. Então poderíamos resumir o seguinte:

- Objectivo: Avaliação de resultados de aprendizagem.

- Contexto: Instituição- Escola

Serviço prestado- actividades curriculares

- Âmbito: avaliação sistemática da aprendizagem, ao longo do ano escolar, privilegiando a avaliação do aluno e do grupo-turma.

- Natureza: avaliação de produtos.

No contexto do processo ensino-aprendizagem, não tem sentido falar em avaliação de resultados se não se assumir uma planificação de todo o processo. Através desta operação de planeamento, identifica-se o que se pretende atingir (objectivos de aprendizagem), concebe-se o processo de chegar lá (métodos, meios e materiais) e, finalmente, o modo de saber se se conseguiu alcançar, ou não, o pretendido (tipos e instrumentos de avaliação).

Para efeitos de avaliação da aprendizagem, o professor tem de estabelecer prioridades, salientando certos comportamentos e conteúdos e planeando a avaliação dos objectivos seleccionados.

### 3.5- MODELOS DE AVALIAÇÃO

Respondendo à necessidade de adequar estratégias e instrumentos a cada tipo de projecto, diferentes especialistas desta área desenvolveram “modelos de avaliação”, de larga aplicabilidade, cada um deles com características e potencialidades diferentes que permite seleccionar o mais adequado aos objectivos de um dado projecto.

Começamos por apresentar os três métodos mais importantes de avaliação de programas:

**1º- da Pseudoavaliação**, que tenta conduzir as conclusões erróneas mediante uma avaliação;

**2º- da Quase Avaliação**, que inclui estudos que se preocupam em dar respostas a certas questões de interesse, em vez de determinar o valor de algo;

**3º- da Avaliação Propriamente Dita**; que compreende o que consideramos esforços globais para examinar o valor e mérito de um objecto.

Na **pseudoavaliação** recompila-se rigorosamente a informação, mas não se revelam as verdadeiras conclusões, ou revelam-se de modo selectivo, podendo mesmo falsificar-se.

Podemos distinguir dois tipos de pseudoavaliação:

- a) Investigação encoberta – pretende-se que a informação obtida seja, o mais possível, sólida tecnicamente, mas que garanta a possibilidade de controlar a revelação da informação. A informação pode ser revelada selectivamente para criar uma falsa imagem do valor de um objecto, ou mesmo não revelada, para ocultar uma situação.
- b) Estudos baseados nas relações públicas – trata-se de um estudo planificado, realizado e utilizado para satisfazer propósitos que tenham a ver com as



relações públicas, com vista a assegurar o apoio do público. Pretende-se ajudar o cliente a criar uma imagem positiva de uma instituição, um programa, um sistema, etc.

Na **quase avaliação** ajuíza-se o valor ou o mérito de um objecto. Estes estudos devem começar com um problema concreto e procurar a metodologia apropriada para solucionar esse problema. Se a informação obtida é suficiente para apoiar um juízo sobre o valor de algo, é uma questão secundária.

Existem dois tipos de quase avaliação:

- a) Estudos centrados em objectivos – incluem, essencialmente, a recompilação e a análise de dados sobre o trabalho em questão, relativas a objectivos específicos, sendo Tyler o pioneiro deste tipo de estudos;
- b) Estudos centrados na experimentação – o campo de estudo reduz-se aos problemas que podem ser solucionados mediante um determinado método. Estes estudos proporcionam métodos sólidos para a determinação de relações causais relativamente inequívocas entre o programa e os resultados.

A **avaliação propriamente dita** recomenda a realização de investigações de conjunto baseadas em questões de valor e mérito. Nesta avaliação destacam-se quatro tipos:

- a) Modelo de orientação da decisão – a avaliação deve ser utilizada tanto para o perfeccionamento de um programa como para ajuizar o seu valor. As decisões a tomar proporcionam organizadores prévios para os estudos de orientação da decisão. O avaliador não é quem toma as decisões, podendo originar distorções dos resultados.
- b) Modelo centrado no “cliente” – investigação activa que ajuda as pessoas que realizam programas a dirigir as suas próprias avaliações. Contudo, pode não

ter credibilidade externa e pode ser manipulada por certos elementos locais que exercem um grande controlo sobre a avaliação.

- c) Modelo dos estudos políticos – serve para identificar e valorar os méritos de várias políticas que competem numa sociedade ou segmento social. Estes estudos são essenciais como guia das instituições e da sociedade, podendo ser corrompidos ou subvertidos pelo ambiente político em que se desenvolvem.
- d) Modelo centrado no consumidor – o avaliador é o “inteligente substituto do consumidor”. Pretende-se julgar os valores relativos dos bens e serviços alternativos e, como consequência, ajudar os contribuintes e clientes a eleger esses bens e serviços, protegendo os consumidores de produtos de baixa qualidade.

No entanto, nenhum tipo de estudo é sempre o melhor quando chega a altura de avaliar. Todos têm virtudes e defeitos.

O modelo actualmente usado pelos professores, na reforma educativa, conjuga o modelo centrado nos objectivos com o modelo centrado na orientação da decisão.

Para o modelo centrado nos objectivos, há vários quadros de referência, sendo o mais antigo e conhecido o proposto por Ralph Tyler (1942), seguido por Scriven (1967), Robert Stake (1967), Robert Hammond (1967), Malcolm Provus (1969) e Stufflebeam (1967).

De acordo com Scriven (1967), os avaliadores devem julgar os objectivos e os resultados. Considerava que a definição de avaliação de Tyler – comparar os resultados com os objectivos previamente formulados, para determinar se estes foram alcançados – era demasiado restrita, pois as conclusões deixariam de ter interesse caso os objectivos

não fossem válidos. Os avaliadores deveriam avaliar os resultados dos programas, julgar os objectivos dos programas e tirar conclusões sobre o valor global dos programas.

Scriven definiu avaliação como uma actividade metodológica que consiste na colecta e na combinação de dados relativos ao desempenho, utilizando um conjunto ponderado de escalas de critérios que levem a classificações comparativas ou numéricas, e na justificativa: dos instrumentos de colecta de dados; das ponderações; da selecção dos critérios. A principal responsabilidade do avaliador será a de emitir julgamentos. O objectivo da avaliação é sempre julgar.

Para Scriven, a ausência de distinção entre objectivos da avaliação – julgar o valor de algo – e suas funções – o uso construtivo de dados obtidos pela avaliação – levava à diluição da avaliação, deixando de atingir o seu objectivo que é apreciar o valor.

Scriven concorda que a avaliação não serve apenas para seleccionar os bons dos maus alunos. Surgem, assim, duas funções distintas da avaliação: função formativa, para ajudar na elaboração de currículos; função sumativa, para julgar o valor dos currículos após terem sido elaborados e colocados no mercado.

A avaliação formativa fornece uma contínua retroalimentação que ajuda o desenvolvimento de um produto verificando a validade do conteúdo. A avaliação formativa global é uma avaliação interna que ajuda a melhorar o produto que está sendo elaborado.

A avaliação sumativa ajuda a tomar decisões sobre se um currículo, aperfeiçoado pelo uso do processo de avaliação formativa, apresenta vantagens significativas. A avaliação sumativa global auxilia o consumidor, oferecendo-lhe apreciações independentes sobre o valor dos produtos colocados no mercado.

Scriven distinguiu, ainda, avaliação intrínseca e avaliação de benefícios:

- a) a **avaliação intrínseca** aprecia as qualidades de um instrumento de ensino, independentemente de seus efeitos, considerando conteúdos, objectivos, processos de conferir graus, material usado e atitude do professor;
- b) a **avaliação de benefícios** não se preocupa com a natureza do instrumento de ensino, mas com o seu efeito sobre os estudantes.

Posteriormente, Scriven descreveu o conceito de avaliação sem referência a objectivos, onde o avaliador ignora intencionalmente os objectivos enunciados de um programa e busca todos os seus efeitos, independentemente de qualquer retórica relativa ao que o programa pretendia produzir.

O avaliador que não se refere aos objectivos, pode descobrir efeitos importantes não previstos, pois não tem que estar preocupado com os objectivos estabelecidos. Este tipo de avaliação torna-se mais objectivo e complementa a avaliação com referência a objectivos.

O modelo de comparação de etapas amplia as ideias iniciais de Scriven e apresenta nove passos que os avaliadores devem seguir, para avaliar os programas:

- 1- Caracterização da natureza do programa a ser avaliado;
- 2- Esclarecimento sobre a natureza da conclusão a que se pretende chegar através da avaliação;
- 3- Estimativa das evidências de relações de causa efeito entre as variáveis dependentes e independentes do programa;
- 4- Verificação das consequências do programa;
- 5- Determinação e estimativa dos critérios de valor e dos pressupostos filosóficos relativos ao programa;
- 6- Estimativa dos custos do programa;

- 7- Identificação e estimativa das alternativas concorrentes do programa;
- 8- Identificação dos elementos do programa e estimativa das necessidades capaz de determinar o impacto em potencial do programa;
- 9- Conclusão sobre o valor do programa.

Os ciclos iniciais são de avaliação formativa e o último de avaliação sumativa.

O fundamento lógico deste modelo é considerar a avaliação como um processo de redução de informações, que colecta e aprecia grande quantidade de dados e depois, sintetiza-os num julgamento global quanto ao valor. Os seis primeiros passos caracterizam um programa ou produto e os últimos três passos comprovam a sua validade.

O modelo centrado na orientação da decisão foi formulado por Stufflebeam.

O modelo de Stufflebeam denomina-se também de Modelo CIPP- Contexto, *Input*, Processo e Produto.

Stufflebeam considerava que para que a avaliação desempenhasse a sua função, deveria preceder sempre a tomadas de decisões.

A avaliação traduzia-se num ciclo de três etapas:

- 1ª- identificação da informação a recolher;
- 2ª- recolha da informação;
- 3ª organização da informação com vista a tomada de decisões.

A avaliação recolhe vários tipos de informação:

- referente ao contexto do programa ou projecto – organização escolar: 1º identificar a decisão; 2º identificar a informação necessária para tomar a decisão; 3º identificar a fonte de informação; 4º determinar processos de recolha de informação; 5º identificar o modo de tratamento da informação; 6º

seleccionar a relevância da informação; 7º sintetizar a informação; 8º tomar a decisão;

- que identifica factores que podem influenciar o projecto – avaliação de “inputs”/entradas – organização pedagógica – ocorre antes de se iniciar o processo de ensino-aprendizagem, ex.: Avaliação Diagnóstica;
- referente ao processo a decorrer – ocorre durante o processo ensino-aprendizagem, tendo carácter essencialmente formativo e deveria ser o tipo de avaliação mais relevante, ex.: Avaliação Formativa;
- que aprecia os produtos ou resultados obtidos, ex.: Avaliação Sumativa. Trata-se do processo de avaliação que tem mais relevo, pois, no Sistema Educativo actual, dá-se maior importância à avaliação final do 3º período.

Esta informação fornece os elementos necessários à tomada de diferentes decisões, ao longo do projecto, de modo a assegurar que “... as decisões tomadas resultem de objectivos defensáveis e em actividades eficientes e eficazes para atingir esses objectivos” (Phi Delta Kappa, 1971).

A decisão final não é do professor, mas sim do Conselho de turma.

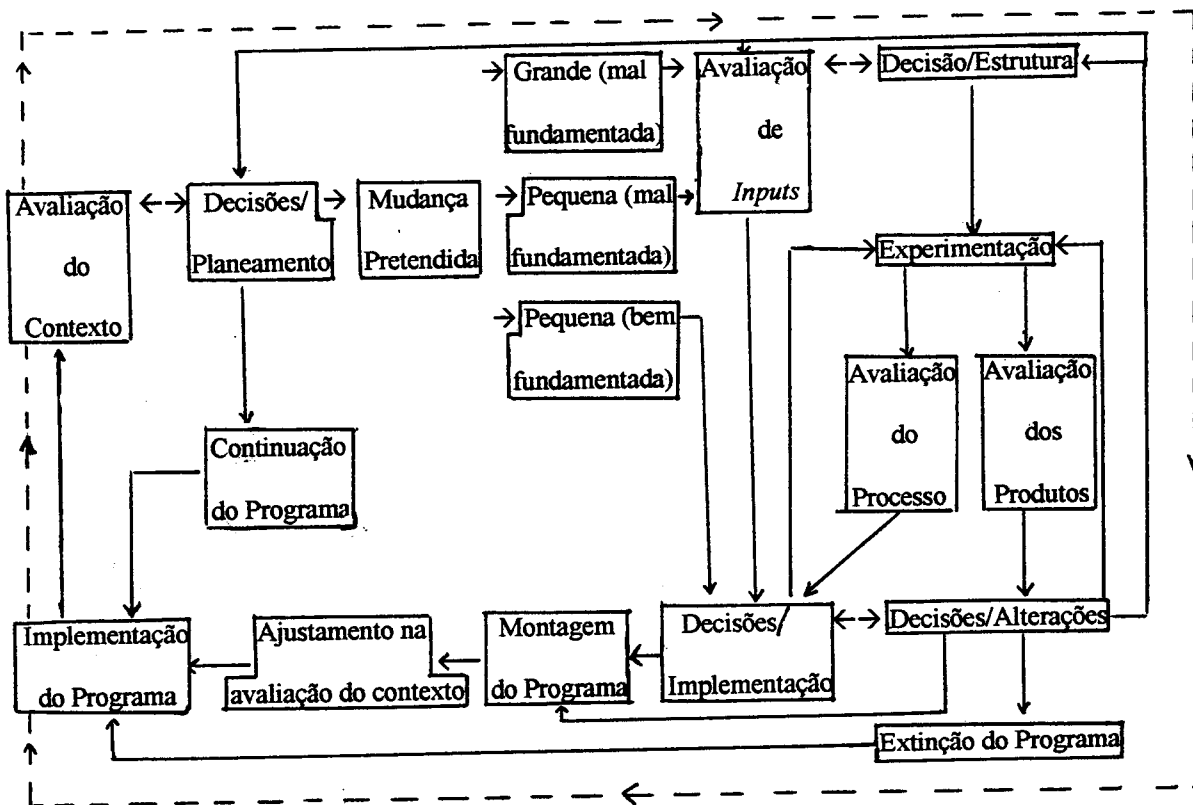
Começa-se por definir os objectivos, passando-se à sua operacionalização; depois trata-se dos conteúdos e elabora-se uma rede de tópicos; definem-se estratégias genéricas do ensino-aprendizagem (métodos e técnicas); avalia-se de acordo com o que se referiu anteriormente.

Há uma regulação da avaliação. Verifica-se se a decisão tomada se adequa a cada tipo de aluno, senão temos que fazer modificações.

De acordo com o projecto, concebe-se um plano de avaliação adequado e selecciona-se ou elabora-se instrumentos necessários à execução do mesmo. A avaliação cuidada de um projecto permite a tomada de decisões.

A avaliação permite manter, alterar ou suspender, justificadamente, um dado plano. Selecciona-se o que tem interesse, melhora-se a qualidade do que é aceite e elimina-se o que é desnecessário.

O esquema seguinte representa o modelo global de Stufflebeam:<sup>28</sup>



Adaptado de L. C. Ribeiro (1990), em "Avaliação da Aprendizagem"

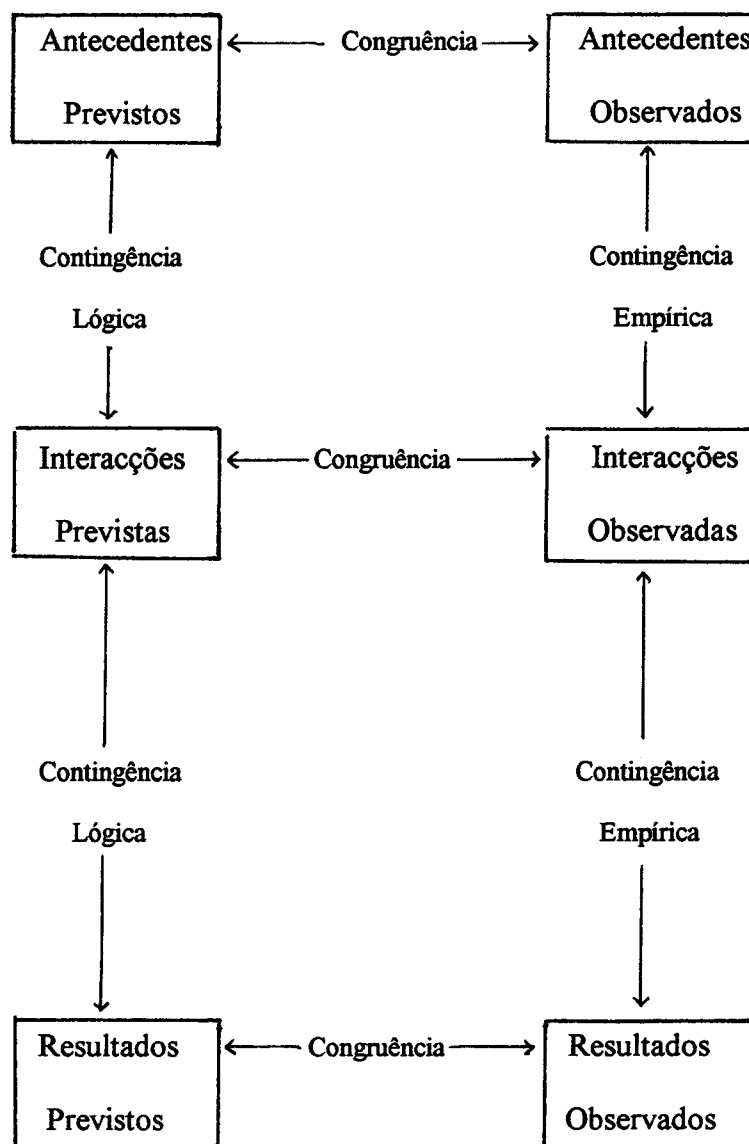
FIGURA 3

Seguidamente, apresentam-se mais dois dos modelos de avaliação bastante utilizados, apesar de serem mais incompletos do que o de Stufflebeam: o modelo de Stake (1967) e o de Provus (1971).

O modelo de Stake denomina-se Modelo de Congruência-Contingência e apoia-se em três factores – antecedentes, interações e resultados – que correspondem a situações anteriores ao projecto, ocorrências durante o projecto e resultados no final do

projecto. Apoiado nestes três factores, o modelo analisa as relações horizontais de congruência entre o que se previu (lógica) e o que realmente aconteceu (comprovado/ observado/empírico) e relações de contingência entre factores que se sucedem no tempo.

O esquema seguinte representa, simplificada, o referido modelo:<sup>29</sup>



Adaptado de L. C. Ribeiro (1990), em "Avaliação da Aprendizagem"

FIGURA 4

<sup>28</sup> Cf. Lucie Carrilho Ribeiro, em "Avaliação da Aprendizagem", 1990, Texto Editora, 2ª Edição, Lisboa, pág. 13.

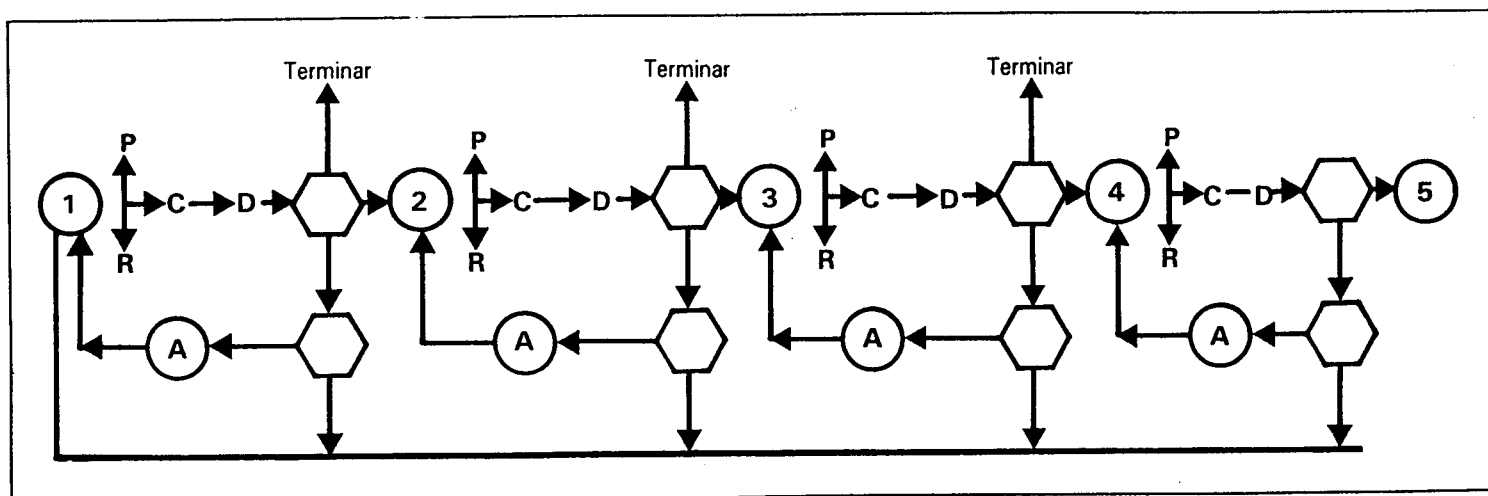


No modelo da Discrepâncias de Provus, existem cinco fases:

- 1ª Fase- Definição;
- 2ª Fase- Montagem;
- 3ª Fase- Implementação;
- 4ª Fase- Resultados;
- 5ª Fase- Custo/Benefício.

Em cada fase, o padrão estabelecido (P) e a realidade observada (R) são comparadas (C) e obtêm-se as discrepâncias (D) entre o previsto e a realidade. Tomam-se medidas de modo a adequar o padrão à realidade, com vista a diminuir e eliminar a discrepância. Caso o volume das discrepâncias encontradas o justifique, pode-se extinguir o programa.

Em seguida, está representado, esquematicamente, o modelo de Provus:<sup>30</sup>



Adaptado de L. C. Ribeiro (1990), em "Avaliação da Aprendizagem"

FIGURA 5

<sup>29</sup> Cf. Lucie Carrilho Ribeiro, em "Avaliação da Aprendizagem", 1990, Texto Editora, 2ª Edição, Lisboa, pág. 10.

<sup>30</sup> Cf. Lucie Carrilho Ribeiro, em "Avaliação da Aprendizagem", 1990, Texto Editora, 2ª Edição, Lisboa, pág. 11.

Este modelo é mais avançado do que o anterior (de Stake), pois compara a previsão com a realidade, identifica as diferenças e tende a eliminar as discrepâncias.

### 3.6- DISTINÇÃO ENTRE AVALIAÇÃO E CLASSIFICAÇÃO

Segundo L. Ribeiro (1990), *“a avaliação é uma operação descritiva e informativa nos meios que emprega, formativa na intenção que lhe preside e independente face à classificação”*.<sup>31</sup>

A **avaliação** tem um âmbito mais vasto e conteúdo mais rico, constituindo uma operação indispensável em qualquer sistema escolar, enquanto que a **classificação** não é utilizada por certos sistemas de ensino.

Através da avaliação, pretende-se acompanhar o progresso do aluno, ao longo do seu percurso de aprendizagem, identificando o que já foi e o que ainda não foi conseguido, procurando ultrapassar os obstáculos.

Como no processo de ensino-aprendizagem há um ponto de partida, um percurso a seguir e um ponto de chegada, é necessário verificar se o trajecto está a seguir o rumo pretendido ou não.

A avaliação descreve que conhecimentos, atitudes ou aptidões os alunos adquiriram, que objectivos do ensino já atingiram num determinado ponto do percurso e que dificuldades estão a revelar relativamente a outros. Esta informação é fundamental para o professor, pois ele pode adequar melhor os meios e as estratégias às dificuldades dos alunos. A avaliação tem uma intenção formativa. Proporciona apoio a um processo a decorrer, contribuindo para a obtenção de produtos ou resultados de aprendizagem.

---

<sup>31</sup> Cf. Lucie Carrilho Ribeiro, em *“Avaliação da Aprendizagem”*, 1990, Texto Editora, 2ª Edição, Lisboa, pág. 75.

Muitas vezes, a **avaliação** é considerada “qualitativa” e a **classificação** “quantitativa”. No entanto, a informação da avaliação pode ter elementos quantitativos e qualitativos e continua a ser distinta da classificação, pela intenção que lhe está subjacente de facilitar a aprendizagem através de informações úteis.

De acordo com L. Ribeiro (1990), “*a classificação tem uma intenção selectiva e procede à seriação de alunos ao atribuir-lhes uma posição numa escala de valores*”.<sup>32</sup>

Uma classificação resulta sempre de uma comparação, que pode ser de dois tipos:

- Comparação dos resultados do aluno com os dos outros elementos do grupo em que se integra (turma, ano escolar ou outro). Neste caso, a classificação de um mesmo resultado de aprendizagem depende dos resultados obtidos pelo grupo. Este tipo de classificação não depende do grau de proficiência atingido pelo aluno e afasta-se da intenção da avaliação.
- Comparação dos resultados do aluno com um padrão de aprendizagem pré-estabelecido. Aqui, a classificação do aluno não depende da que for obtida pelos restantes elementos do grupo, mas traduz a distância a que se encontra do padrão de aproveitamento determinado. As classificações que são atribuídas ao aluno, expressam o seu aproveitamento face a um programa proposto, sem que os resultados obtidos pelos colegas interfiram na classificação atribuída. Esta classificação coloca o aluno ao longo de uma escala (que no caso do ensino secundário português é uma escala de 0 a 20 valores), ficando os restantes membros do grupo distribuídos por outras posições dessa mesma escala. Os alunos ficam seriados, prestando-se a uma

---

<sup>32</sup> Cf. Lucie Carrilho Ribeiro, em “*Avaliação da Aprendizagem*”, 1990, Texto Editora, 2ª Edição, Lisboa, pág. 76.

selecção dos melhores, que é o que ocorre para que haja transição para o ano seguinte, retenção no mesmo ano escolar ou no acesso ao ensino superior.

A classificação reduz a um símbolo – numérico, literal ou verbal - toda a informação que é possível extrair de uma avaliação feita ao aluno. Essa classificação apenas indica a posição do aluno numa escala de valores, não explicitando as causas dessa posição, tal como faz a avaliação.

No entanto, a classificação não é atribuída arbitrariamente, visto que necessita sempre de uma avaliação que a precede e fundamenta e que é traduzida num símbolo correspondente a um ponto de uma escala adoptada. Ao classificar é necessário analisar e ponderar todos os resultados, de modo a convertê-los num resultado síntese que possa ser quantificado. Então podemos concluir que, não há classificação sem avaliação. No entanto, pode haver avaliação sem classificação.

No cálculo da classificação deverão ser utilizados dados objectivos, previamente conhecidos pelos alunos e recolhidos a partir de aspectos que foram objecto do processo de ensino-aprendizagem.

Um sistema de avaliação não depende de um sistema de classificação, podendo-o mesmo dispensar. Pode adoptar-se um sistema de classificação paralelo e apoiado ao da avaliação, mas sem fazer parte integrante dele.

Um sistema de classificação apresenta algumas limitações:

- não informa acerca da aprendizagem dos alunos, dos aspectos em que tem mais facilidade ou dificuldade, não contribuindo, assim, para o sucesso escolar;
- não constitui uma medida clara de aproveitamento, visto que reduz a um símbolo toda a informação.

A estas limitações acrescentam-se outros inconvenientes:

- as classificações podem tornar-se, para os professores, alunos e encarregados de educação, fins em si mesmos e não instrumentos ao serviço do ensino e da aprendizagem, passando a constituir a preocupação central do processo;
- provocam, muitas vezes, efeitos laterais negativos, tais como: ansiedade e nervosismo, levando a uma diminuição do aproveitamento; perda de autoconfiança; adopção de meios pouco próprios para solucionar as suas dificuldades (decorar, copiar, etc.).

Contudo, a classificação também apresenta vantagens:

- proporciona um sistema rápido e prático (apesar de incompleto) de registo do aproveitamento dos alunos e da informação aos pais e encarregados de educação;
- constitui um meio de informação fácil de entender e interpretar, no contexto da relação “classificação – passagem de ano”;
- facilita decisões relativas à promoção ou não de cada aluno, ao longo da escolaridade, quando essa promoção se baseia em mínimos quantitativos a satisfazer;
- permite a comparação de resultados, proporcionando *feedback* aos professores e fundamentando decisões de política educativa.

Há que completar um sistema de classificação com o de avaliação, que lhe serve de base e não pode dispensar. Reduzir o sistema de avaliação escolar a um puro sistema de classificação, é desperdiçar o que de mais valioso existe no primeiro, deturpando-se a função que o segundo podia utilmente desempenhar.

### 3.7- TIPOS DE AVALIAÇÃO

As avaliações que, genericamente, o professor realiza são de três tipos:

- avaliação diagnóstica;
- avaliação formativa;
- avaliação sumativa.

Cada tipo de avaliação tem uma função específica, complementar das restantes, constituindo um conjunto indispensável ao professor (como foi referido em 3.3).

Como as funções são distintas, cada tipo de avaliação apresenta um momento adequado de utilização, diferentes ênfases e distintas estruturas dos instrumentos de avaliação de que se serve.

A caracterização de cada um destes tipos de avaliação é feita de acordo com L. Ribeiro (1990) e com o Despacho Normativo n.º 338/93, de 21 de Outubro.

#### **3.7.1- Avaliação Diagnóstica**

A avaliação diagnóstica pretende averiguar a posição do aluno relativamente às novas aprendizagens que lhe vão ser propostas e a aprendizagens anteriores que servem de base àquelas, no sentido de evitar dificuldades futuras ou de resolver situações presentes.

A avaliação diagnóstica é, essencialmente, utilizada no início de novas aprendizagens, não estando o início ligado a nenhum período temporal. Pode ter lugar em qualquer momento de um período, até mesmo próximo do final do período, caso tenham início novas unidades do programa. Não se deve realizar no início do ano só porque se inicia um novo ano lectivo, mas sim porque se iniciam novas aprendizagens.

Esta avaliação pode-se realizar durante o período de ensino, quando alguns alunos revelam determinadas dificuldades cujas causas é necessário identificar.

Então, a avaliação diagnóstica tem como principal função, verificar se o aluno está de posse de certas aprendizagens anteriores que servem de base à unidade que se vai iniciar. Estas aprendizagens constituem pré-requisitos dos novos comportamentos a adquirir.

Entende-se por pré-requisitos os conhecimentos, atitudes ou aptidões indispensáveis à aquisição de outros que deles dependem e que, sem eles, não é possível adquirir. É apenas a parte dos conteúdos leccionados em anos anteriores, que é indispensável à compreensão dos novos objectivos.

Para determinar os pré-requisitos de uma unidade de ensino, o professor deve interrogar-se se há alguns conteúdos que os alunos devam já conhecer, de modo a compreenderem na íntegra, a nova unidade programática? Se a resposta for “não”, significa que a nova unidade não requer aprendizagens anteriores; se a resposta for “sim”, surge, então, uma lista de pré-requisitos que correspondem a objectivos que o aluno deveria ter atingido anteriormente.

Os objectivos que constituem pré-requisitos de uma determinada unidade são sempre diferentes daqueles que fazem parte dessa unidade, constituindo um conjunto que lhe está profundamente ligado, mas não faz parte dele.

É necessário avaliar se o aluno está ou não na posse de aquisições indispensáveis à consecução de novas aprendizagens. Se não as possuir, há fortes probabilidades de insucesso, mesmo antes do início do próprio ensino.

As questões que se incluem num teste diagnóstico incidem, fundamentalmente, sobre os objectivos que representam os pré-requisitos da nova unidade.

Face aos resultados, o professor pode tomar decisões que vão desde a necessidade de voltar a abordar tais objectivos, um a um, até considerar que os alunos já os atingiram, sendo possível iniciar a nova unidade planeada, ou proceder ao estudo dos conteúdos que correspondem a pré-requisitos em falta.

Posteriormente, o professor pode verificar dificuldades especiais de certos alunos face a determinados pontos da matéria, que, na generalidade, os restantes colegas não revelam. Pode haver ausência de um pré-requisito, que o professor pensou estar adquirido, mas que pode estar a provocar as dificuldades reveladas. Apesar da unidade estar a decorrer, é oportuno recorrer à avaliação diagnóstica e averiguar se algo que deveria ter aprendido está ausente. Será nestes casos, que se recorre à avaliação diagnóstica, no decurso de uma unidade de ensino.

A avaliação diagnóstica também permite determinar a posição do aluno face a novas aprendizagens, ou seja, verificar se o aluno possui algumas delas, deixando estas de serem consideradas “novas”.

Determinada a posição do aluno, o professor pode:

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

Para além da avaliação de conhecimentos, o professor identifica, por vezes, utilizando outras formas de avaliação, a ausência de pré-requisitos de ordem afectiva. É



mais difícil solucionar este problema do que responder à falta de pré-requisitos cognitivos ou psicomotores.

A avaliação diagnóstica pode, ainda, proceder ao levantamento de condições físicas, materiais e ambientais que se afigurem necessárias ao desenvolvimento de conhecimentos e aptidões e, nomeadamente, de atitudes que importa estimular.

Quando a avaliação atende, também a estes aspectos, pode considerar-se que atingiu um elevado nível de profissionalismo que ainda não é muito comum.

Relativamente aos testes de avaliação diagnóstica, não faz sentido atribuir classificação, pois eles representam uma forma de *feedback* para o professor e aluno, pretendendo apenas contribuir para o sucesso do ensino e da aprendizagem. Interessa analisar cada conjunto de questões referentes a um pré-requisito e concluir se o aluno possui ou não esse pré-requisito.

O teste diagnóstico é, habitualmente, elaborado pelo professor e constitui um teste referente a critérios (ver mais à frente). É o professor que normalmente determina os pré-requisitos e, com tal critério em mente, vai proceder à análise do teste de avaliação.

### **3.7.2- Avaliação Formativa**

A avaliação formativa pretende determinar a posição do aluno ao longo de uma unidade de ensino, no sentido de identificar dificuldades e lhes dar solução. Este tipo de avaliação destina-se a informar o aluno, e seu encarregado de educação, os professores e os restantes intervenientes sobre o desenvolvimento e a qualidade do processo educativo.

Desempenha uma função semelhante à da avaliação diagnóstica e tem lugar tantas vezes quantas o professor entender conveniente, no decurso do processo de aprendizagem. Tal avaliação deveria ser permanente ou contínua, meta desejável de que qualquer professor deseja aproximar-se. A avaliação contínua não é mais do que uma avaliação formativa permanente. Se a avaliação não tem possibilidades de ser contínua, pode, pelo menos, ser sistemática e relevante.

Há objectivos cruciais dentro de uma sequência, com repercussões sobre os seguintes, não querendo o professor prosseguir com a matéria sem se certificar de que tais objectivos foram atingidos pelos alunos. Há que proceder a uma prova formativa nesse ponto, incidindo sobre tais objectivos fundamentais e outros que com eles se relacionem.

Os momentos de avaliação formativa ressaltam naturalmente e, no final de cada pequena sub-unidade, o professor avalia o progresso dos alunos, antes de avançar para a sub-unidade seguinte.

A interpretação de resultados da prova formativa é paralela à da prova de avaliação diagnóstica. Pretende-se saber se os alunos estão ou não a ter aproveitamento e se é possível continuar com a unidade ou se, pelo contrário, é necessário voltar a trás com novas estratégias.

As respostas a estas questões fazem da avaliação formativa um bom instrumento para se alcançar sucesso na aprendizagem, permitindo adoptar, atempadamente, medidas de correcção ou introduzir estratégias alternativas que permitem que os alunos com dificuldades recuperem terreno perdido. Se o professor não utilizasse este tipo de avaliação para verificar, no final da unidade ou segmento, o que os alunos tinham ou não aprendido, teria poucas possibilidades de refazer o caminho já percorrido.

Nos testes formativos, deve-se analisar grupos de questões relacionadas com cada objectivo, pois só assim é possível identificar, para cada aluno como para a turma, que objectivos foram atingidos e quais levantaram dificuldades.

Pode-se classificar uma prova de avaliação formativa. Esta prova preocupa-se mais com o processo de aprendizagem, ainda a decorrer, onde é natural que o aluno manifeste dúvidas, do que com produtos finais, de que só haveria de pedir contas após se terem utilizado os meios ao alcance para responder aos problemas encontrados. Primeiro classificam-se os alunos e só depois é que se tenta que ultrapassem as dificuldades que tiveram. Quando os alunos conseguem atingir os objectivos anteriormente não assimilados, já foram classificados e não se chega a ter noção da recuperação do aluno. Por isso, não se deve classificar nem quantitativa nem qualitativamente, os testes formativos.

O professor deve registar os resultados de cada pergunta, de modo a ter noção do que correu bem e do que necessita ser revisto.

O professor recolhe indicações sobre a causa dos erros dados e localiza, por vezes incorrecções na estrutura da unidade ou nas estratégias adoptadas, o que lhe permite introduzir alterações.

O teste formativo, tal como o diagnóstico, regra geral, refere-se a critérios e é elaborado pelo professor, já que só ele pode determinar os momentos oportunos para este tipo de avaliação.

### **3.7.3- Avaliação Sumativa**

A avaliação sumativa pretende ajuizar do progresso realizado pelo aluno no final de uma unidade de aprendizagem, no sentido de aferir resultados já recolhidos por

avaliação de tipo formativo e obter indicadores que permitam aperfeiçoar o processo de ensino.

A avaliação sumativa corresponde a um balanço final, a uma visão de conjunto relativamente a um todo sobre que, até aí, só haviam sido feitos juízos parcelares.

Só faz sentido realizar avaliação sumativa se a extensão de caminho percorrido é suficientemente grande para justificar uma apreciação deste tipo, tornando-se pertinente no final de um segmento de aprendizagem, já pronto.

Este final não se refere a um período temporal, mas sim a um todo de matéria.

A avaliação sumativa oferece algumas vantagens ao processo de ensino, tais como:

- Permitir aferir resultados de aprendizagem, ou seja, ajustar resultados recolhidos através da avaliação formativa. Tais resultados indicam ao professor que determinados objectivos foram atingidos. O teste sumativo pode revelar se os objectivos, não atingidos pela altura do teste formativo, foram ou não alcançados.
- Permitir introduzir correcções no processo de ensino. O professor fica alertado para aspectos que falharam no trajecto percorrido, podendo actuar de modo diferente nos anos seguintes.
- O teste sumativo presta-se a classificação. Como se trata da avaliação de produtos finais, resultados do trabalho desenvolvido ao longo do processo que a avaliação formativa enriqueceu, é possível e importante classificar os resultados. Os alunos são classificados pelos objectivos que atingiram e não pelo número de perguntas a que responderam correctamente. No entanto, não é condição necessária a classificação de um teste sumativo, visto que a

avaliação é uma operação diferente da classificação (tal como foi referido em 3.6).

Tanto os teste formativos como os sumativos fornecem informações valiosas que o professor não pode deixar de ter em conta.

Uma classificação, independentemente do momento em que é dada, deverá reflectir uma apreciação global do trabalho do aluno, que não se baseia só em provas de avaliação de conhecimentos, mas em todo um processo de interacção que teve lugar entre professor e alunos, ao longo do qual o professor fez observações e recolheu diversas informação.

O teste sumativo apresenta uma estrutura de malha larga e incide sobre uma extensão vasta de matéria, o que implica a selecção de objectivos e temas, sobre os conhecimentos fundamentais. Estes testes podem ser referentes a normas ou a critérios.

A avaliação sumativa pode ser: interna ou externa.

A **avaliação sumativa interna** informa o aluno e seu encarregado de educação de estado de cumprimento dos objectivos curriculares e toma decisões fundamentadas sobre o percurso escolar do aluno. Este tipo de avaliação é da responsabilidades conjunta dos professores que integram o Conselho de Turma e os resultados são comunicados ao encarregado de educação pelo director de turma.

A **avaliação sumativa externa** é da responsabilidade do Ministério da Educação e pretende contribuir para a homogeneidade nacional das classificações do ensino secundário, permitindo a sua conclusão. Esta avaliação externa consiste na realização de exames finais de âmbito nacional, organizadas pelos serviços competentes do Ministério da Educação.

Estes três tipos de avaliação são considerados os mais importantes, no entanto podemos ainda considerar as avaliações aferida, especializada e prognóstica.

#### **3.7.4- Avaliação Aferida**

Este tipo de avaliação tem como funções:

- medir o grau de cumprimento dos objectivos curriculares definidos como essenciais;
- controlar a qualidade do sistema educativo;
- contribuir para a credibilidade social do sistema escolar.

A avaliação aferida vai aferir o grau de consecução dos objectivos considerados básicos, face aos resultados alcançados e procedimentos adoptados, podendo incidir sobre qualquer disciplina do plano de estudos e pode ter âmbito nacional, regional e local.

A nível de escola, o Conselho Pedagógico pode realizar provas aferidas a critérios previamente definidos, com vista a aferir a consecução dos objectivos definidos, com base em padrões comuns no domínio dos saberes e aptidões, cabendo a sua elaboração, análise e tomada de decisões para melhoria do sistema educativo aos serviços competentes do Ministério de Educação.

Esta avaliação tem uma função essencialmente reguladora e pode realizar-se em qualquer momento da escolaridade, tanto no início como no final de cada ciclo, não tendo qualquer efeito na classificação ou progressão dos alunos.

### **3.7.5- Avaliação Especializada**

A avaliação especializada tem como principal função a recolha de elementos para elaboração de uma programação individualizada e para um itinerário de formação específico.

Este tipo de avaliação destina-se a alunos que revelam necessidades específicas e é realizada pelo Conselho de Turma e por outros técnicos de educação.

Recomenda-se este tipo de avaliação, sempre que se diagnostiquem dificuldades mais evidentes e de difícil superação.

### **3.7.6- Avaliação Prognóstica**

A avaliação prognóstica não classifica nem selecciona, simplesmente prevê.

Os dados da avaliação sumativa podem ser utilizados na avaliação prognóstica. Há alunos que têm bons resultados na prova sumativa, mas que não têm sucesso, o que significa que os dados da avaliação sumativa são frágeis relativamente à avaliação prognóstica.

Em educação, este tipo de avaliação não tem grande significado, pois torna-se difícil, se não impossível, prever o desenvolvimento futuro de um indivíduo.

Podemos dar o exemplo das provas específicas para acesso ao ensino superior. Quem tem aproveitamento nestas provas, tem maiores probabilidades de ter sucesso no ensino superior. Pode-se fazer uma previsão, no entanto, estas provas continuam a ser sumativas.

Além disso, este tipo de avaliação pode ser extremamente falível. Nem sempre um aluno com média final de 14 valores será melhor profissional do que um aluno com média final de 11.

Esta avaliação dá bases de classificação e pode ser realizada em qualquer momento, por entrevistas, testes, observações, etc.

Este tipo de avaliação seria e serve para seleccionar os indivíduos.

### **3.8- MODOS DE AVALIAÇÃO – Testes de Conhecimento**

Existem dois tipos de testes de conhecimentos que são utilizados na avaliação do aproveitamento escolar dos alunos: testes referentes a normas e testes referentes a critérios.

#### **3.8.1- Testes Referentes a Normas**

Estes testes comparam os resultados obtidos pelos respondentes na área de conhecimento sobre a qual o teste incide. Esta comparação ou incide sobre os resultados conseguidos pelos membros de um determinado grupo ou então incide sobre um dado indivíduo ou grupo com os resultados obtidos por um grupo-padrão.

O termo “normas” diz respeito ao comportamento de um grupo de respondentes num dado teste, que representa o comportamento-padrão.

Ao comparar os resultados, torna-se possível:

- seriar os indivíduos de um grupo;



- distinguir os indivíduos que ocupam uma posição abaixo ou acima de um ponto de referência ou determinar equivalências para o resultado que obtiveram;
- seleccionar indivíduos depois de estabelecidos os critérios de selecção.

O carácter selectivo está, assim, bastante ligado à selecção. No entanto, não informa sobre o grau de competência dos alunos face a um universo de aprendizagens que se desejaria que tivessem adquirido.

Os resultados dos testes normativos podem ser enganadores da perspectiva de um ensino mais interessado em que os alunos aprendam do que em saber quem é melhor do que quem.

No entanto, estes testes podem desempenhar funções importantes quando se pretende seriar e seleccionar os alunos, como por exemplo:

- a) avaliar o desempenho de grupos, comparativamente com outros grupos com as mesmas características;
- b) comparar resultados de diferentes grupos entre si, para averiguar o progresso do ensino em diferentes contextos;
- c) comparar resultados escolares, a nível nacional e ao longo de vários anos lectivos, com vista a saber se há progresso ou se a curva é descendente, tomando as devidas decisões de política educativa;
- d) seleccionar alunos para acesso a diferentes instituições (ensino superior, por exemplo) quer por problemas de capacidade limitada, seleccionando-se “os melhores”, quer por questões de selectividade das instituições, devido ao grau de exigência dos programas que oferecem.

Nestes exemplos, compara-se e selecciona-se os indivíduos e não se apreciam as aprendizagens que adquiriram, nem o grau de proficiência que nelas demonstram.

Quando se compara, pretende-se ver se tudo corre dentro da normalidade, quando se selecciona, pretende-se identificar “os melhores” que serão os mais aptos, mesmo que não tenham grande preparação.

De acordo com Lucie C. Ribeiro (1990) “...os testes normativos não propõem ou prescrevem qualquer comportamento-padrão. Descrevem, sim, esse comportamento”.<sup>33</sup>

Vincent (1988) referia que “... as duas características que definem um instrumento de avaliação referente a normas – tipicamente um teste padronizado – são a capacidade de dispersar aqueles que foram testados, de modo a que possam ser claramente identificadas variações de desempenho, e a existência de normas de desempenho, habitualmente médias estimadas para a população e correspondentes a índices de dispersão. É o que se entende por padronizar um teste”.<sup>34</sup>

### **3.8.2- Testes Referentes a Critérios**

Segundo Popham (1978), os testes referentes a critérios são elaborados de modo a permitirem interpretar o desempenho do respondente relativamente a um conjunto bem definido de competências.

Estes testes não pretendem comparar resultados entre os membros de um grupo, mas avaliar o desempenho do aluno face a um conjunto de conteúdos e objectivos propostos. Estão mais ligados a uma concepção de ensino preocupada com o progresso de todos, com a aquisição por todos (ou, pelo menos, pela maioria) das competências que fazem parte de um programa de ensino.

---

<sup>33</sup> Cf. Lucie Carrilho Ribeiro, em “Avaliação da Aprendizagem”, 1990, Texto Editora, 2ª Edição, Lisboa, pág. 96, 97.

<sup>34</sup> Cf. Vincent, em “Norm-Referenced Assessment”, 1988, in Keeves, Jonh P., Editor, Educational Research, Methodology and Measurement, Na International Handbook, Oxford: Pergamon Press, pág. O destacado do texto foi acrescentado ao texto por Lucie Carrilho Ribeiro em “Avaliação da Aprendizagem”, 1990, Texto Editora, 2ª Edição, Lisboa, pág. 97.

As finalidades dos testes referentes a critérios são:

- a) informar sobre as competências já adquiridas e sobre aquelas ainda não dominadas, fornecendo informação e descrição preciosa para o professor e para o aluno, com vista ao sucesso da aprendizagem;
- b) obter informações que podem constituir uma base sólida de decisões que o sistema escolar requer, sobre a passagem ou não de ano pelo aluno;
- c) avaliar a adequação de programas de ensino, para averiguar a posse de conhecimentos exigidos para acesso ao ensino superior, ou para avaliar competências mínimas requeridas para efeitos de certificação.

Resumindo:

- a) Enquanto que os testes referentes a normas visam facilitar comparações entre os que se submetem ao teste, relativamente à área de conhecimento sobre que incide, os testes referentes a critérios pretendem avaliar o desempenho dos respondentes relativamente a um conjunto de competências bem definido.
- b) Os testes referentes a critérios empregam-se tanto para efeitos de avaliação formativa como sumativa, pois a informação que proporcionam é necessária em qualquer ponto do trajecto escolar; os testes referentes a normas estão mais ligados à classificação, de acordo com os objectivos que servem.
- c) Enquanto que no teste referente a normas não é possível proceder, com base em tal classificação, a generalizações sobre a competência do respondente na área de conhecimentos testados, tal generalização é possível no teste referente a critérios: se o respondente satisfizer nas respostas dadas aos itens

referentes a um domínio definido, é legítimo assumir que é competente nesse domínio.

### 3.9- ANÁLISE DO DESPACHO NORMATIVO N.º 338/93, DE 21 DE OUTUBRO

No capítulo anterior, foi analisada a Nova Reforma Curricular do ensino secundário, aprovada pelo Decreto-Lei n.º 268/89, de 29 de Agosto, que determina a aprovação de um novo regime de avaliação dos alunos deste nível de ensino.

Este novo regime de avaliação pretende cumprir os objectivos consignados, para o Ensino Secundário, na Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro – e permite verificar a cada momento, o nível de consecução de tais objectivos e garantir o controlo da qualidade do ensino.

O novo sistema, apoiado nas avaliações formativa, sumativa e aferida, pretende estimular o sucesso educativo dos alunos, melhorar a qualidade de ensino e de aprendizagem e certificar os conhecimentos, competências e capacidades dos alunos, quer para efeitos de prosseguimento de estudos, quer para ingresso na vida activa.

O novo regime de avaliação dos alunos do secundário é aprovado e publicado no Despacho Normativo n.º 338/93, de 21 de Outubro, e aplicou-se, a partir do ano lectivo de 1993/94, ao 10º ano de escolaridade e, progressivamente, aos 11º e 12º anos, nos anos lectivos seguintes, de acordo com a generalização dos novos planos curriculares do Ensino Secundário.

O Despacho Normativo n.º 338/93, de 21 de Outubro revoga o Despacho n.º 43/SERE/88, de 30 de Setembro, com as alterações introduzidas pelos Despachos n.º 7-

A/SERE/90, de 7 de Março e n.º 18/SEEBS/92, de 3 de Julho, à medida da entrada em vigor do novo regime de avaliação aprovado pelo referido diploma.

Neste Despacho, avaliação é definida como *“um elemento integrante da prática educativa que permite a recolha sistemática de informações e a formulação de juízos para a tomada de decisões adequadas às necessidades dos alunos e do sistema educativo”*.<sup>35</sup>

Com esta avaliação pretende-se:

- estimular o sucesso educativo dos alunos, seleccionando métodos e recursos educativos, adaptando os currículos às necessidades educativas dos alunos, melhorando o relacionamento professor-aluno, professor-professor e professor-encarregado de educação, ajudando os alunos nas decisões de preparação para o prosseguimento de estudos ou para o ingresso na vida activa e melhorando a qualidade do ensino nas escolas;
- certificar os saberes adquiridos, para prosseguimento de estudos ou ingresso na vida activa;
- promover a qualidade do sistema educativo, a partir da aferição do ensino e da aprendizagem, com referência a padrões previamente estabelecidos.

A avaliação dos alunos do Ensino Secundário tem por objecto verificar o grau de cumprimento dos objectivos definidos e incide sobre os conhecimentos e competências adquiridos, não esquecendo os valores e atitudes desenvolvidos pelos alunos e o domínio da língua portuguesa (oral e escrita).

A avaliação dos alunos é da responsabilidade dos professores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, que deverão cooperar uns com os outros, com os alunos e com os encarregados de educação, de modo a promover o sucesso educativo dos alunos e a atingir os objectivos do Ensino Secundário.

O Conselho de Turma constitui a sede privilegiada da ponderação dos vários contributos da avaliação: a informação posta em comum permite pesar a diversidade dos ritmos de aprendizagem e de desenvolvimento, fundamenta a selecção de formas de compensação dos desniveis detectados, prepara as decisões relativas à orientação dos alunos e à sua progressão no sistema educativo.

Relativamente às modalidades de avaliação, o Despacho faz referência a três tipos:

- a) avaliação formativa
- b) avaliação sumativa
- c) avaliação aferida

Como estes três tipos de avaliação já foram devidamente caracterizados anteriormente, vamos limitar-nos a desenvolver a avaliações sumativas interna e externa.

Para além do que já foi referido, a avaliação sumativa interna considera para a classificação da disciplina, uma prova escrita global, realizada em todas as disciplinas, no final dos 10º e 11º anos, e nas de carácter prático e de aplicação do 12º ano, que não estão sujeitas a exame final.

Estas provas globais são realizadas a nível de escola, pelo departamento curricular, respeitando os critérios definidos em grupo e aprovados no Conselho Pedagógico.

Quando se realiza prova global:  $CI = (3.CF + PG)/4$ , em que:

CI- Classificação da avaliação interna da disciplina;

CF- Classificação da avaliação da frequência final do 3º período;

PG- Classificação da prova global.

---

<sup>35</sup> Cf. Despacho Normativo n.º 338/93, de 21 de Outubro, ponto 1.

Quando não se realiza prova global:  $CI = CF$ , o seja, a classificação da disciplina é o resultados da avaliação da frequência no final do 3º período.

Tal como já foi referido, a avaliação sumativa externa consiste na realização de exames finais de âmbito nacional, organizados pelo Ministério da Educação, e constituídos por provas escritas nas disciplinas ministradas no 12º ano, dos cursos orientados para o prosseguimento de estudos, excepto as disciplinas de Educação Moral e Religiosa Católica, ou de outras confissões, de Desenvolvimento Pessoal e Social, de Educação Física (cuja classificação de frequência não é considerada para efeitos de aprovação e de transição de ano, desde que o aluno as frequente com assiduidade regular) e as da componente de formação técnica, tecnológica ou artística, sujeitas a prova global, nos termos referidos anteriormente.

Os cursos orientados para a vida activa (cursos tecnológicos), além das provas previstas para os CSPOPE, têm ainda exames em todas as disciplinas da formação técnica ou artística do 12º ano, que não assumam carácter eminentemente prático e de aplicação.

Podem apresentar-se a exame, os alunos que:

- a) tenham obtido aprovação em todas as disciplinas terminais do 10º e 11º anos, que constituem o plano de estudos, ou em todas menos duas;
- b) na avaliação interna da disciplina a cujo exame se apresentam, referentes aos anos em que a mesma foi ministrada, hajam obtido classificação igual ou superior a 10 valores, calculada através da média aritmética simples arredondada às unidades;
- c) tenham anulado a matrícula nessas disciplinas até ao 1º dia de aulas do 3º período;

- d) pretendam validar os resultados obtidos em escolas particulares ou cooperativas, ou em regime de ensino individual ou doméstico;
- e) pretendam obter aprovação em disciplinas do mesmo curso ou de curso diferente do frequentado, em que não tenham estado matriculados;
- f) sejam autopropostos.

A aprovação em disciplinas terminais do 10º ano, do 11º ano e em disciplinas terminais do 12º ano, não sujeitas a exame final, verifica-se quando o aluno obtém uma classificação igual ou superior a 10 valores, na avaliação interna da disciplina.

A classificação das disciplinas anuais, corresponde à avaliação interna da disciplina calcula-se através da já referida fórmula:  $CI = (3.CF + PG)/4$ .

Nas disciplinas plurianuais, a classificação obtém-se a partir da média aritmética simples, arredondada às unidades, das classificações obtidas na avaliação interna, relativa aos anos em que a disciplina foi ministrada.

Para obter aprovação em disciplinas do 12º ano, sujeitas a exame final, o aluno tem que ter uma classificação igual ou superior a 10 valores, calculada através da seguinte fórmula:  $CFD = (3.CI + 2.CE)/5$ , em que:

CFD- classificação final da disciplina;

CI- média aritmética simples, arredondada às unidades, das classificações obtidas na avaliação interna, referente aos anos em que a disciplina é ministrada;

CE- classificação em exame final.

A aprovação e classificação final em disciplinas terminais, qualquer que seja o ano, pode obter-se pelo recurso à realização exclusiva do exame, que funciona como exame de equivalência à frequência e fórmula passa a ser:  $CFD = CE$ , tendo a classificação de exame que ser igual ou superior a 10 valores, para que o aluno obtenha



aprovação na referida disciplina. Para isso, os alunos devem satisfazer as condições c), d), e), f), referidas na página anterior.

Se o aluno se encontrar reprovado, por falta de assiduidade regular ou se CI for inferior a 10 valores, o aluno pode propor-se a exame na 2ª fase.

Inicialmente, para conclusão do curso, o aluno poderia apresentar-se a exame, na 2ª fase, a três disciplinas terminais, de qualquer ano. Agora o aluno pode apresentar-se, na 2ª fase, a todos os exames que necessite, para conclusão do curso.

Por progressão ou transição entende-se a passagem de um aluno de um ano de escolaridade para o seguinte

Transitam de ano, os alunos que tenham obtido classificação igual ou superior a 10 valores em todas as disciplinas correspondentes aos cursos e anos frequentados ou em todas menos duas.

O aluno que transita ao ano seguinte com classificações inferiores a 10 valores em uma ou duas disciplinas, pode matricular-se em todas as disciplinas do novo ano, mesmo aquelas de continuação em que o aluno não obteve classificação superior a 10 valores, desde que esta não seja inferior a 8 valores.

No entanto, se o aluno obtiver classificação inferior a 10 valores em dois anos consecutivos, não pode matricular-se nessa disciplina.

O conceito de retenção traduz-se numa repetição de todo o plano de estudos, isto é, o aluno pode ser submetido de novo à frequência das mesmas disciplinas e dos mesmos programas, independentemente de ter ou não realizado algumas das aprendizagens correspondentes. A decisão de retenção só deve ser tomada depois de se terem satisfeito algumas condições, nomeadamente se ter esgotado o recurso a apoios e complementos educativos, de que falaremos a seguir.

Os alunos retidos podem matricular-se nas disciplinas que não obtiveram aprovação e nas disciplinas do ano anterior, em que obtiveram aprovação, para efeitos de melhoria de classificação, que só será considerada se for superior à obtida anteriormente.

O aluno não pode matricular-se mais do que três vezes no mesmo ano do curso em que está inserido.

Consideram-se aprovados e como tendo concluído o secundário, os alunos que obtiveram aprovação em todas as disciplinas do plano de estudos do respectivo curso.

A classificação final do ensino secundário é obtida através da média aritmética simples, arredondada às unidades, da classificação final obtida pelo aluno, em todas as disciplinas do respectivo curso.

Aos alunos que concluíram o ensino secundário é passado o respectivo diploma, pelo órgão de administração e gestão da escola onde a conclusão se efectuou, onde se especifica o curso concluído e a classificação final do ensino secundário.

Para os alunos que concluíram um CSPOVA, será também passado um diploma de qualificação profissional de nível III.

### **3.10- APOIO PEDAGÓGICO ACRESCIDO E ENSINO ESPECIAL**

#### **3.10.1- Apoio Pedagógico Acrescido**

As medidas de apoio e complementos educativos são fundamentais no novo sistema de avaliação dos alunos e são um desenvolvimento do disposto na Lei de Bases do Sistema Educativo. A “pedagogia compensatória” não é nova no sistema educativo

português, mas não teve ainda o difusão e aprofundamento necessários para o sucesso educativo. A eficácia do novo sistema de avaliação depende do modo de implementação desses apoios e complementos educativos.

A “pedagogia de apoio” tem por finalidade dar apoio aos alunos que enfrentam com dificuldade o programa de formação.

E. Flaxman, no artigo que escreveu para a *International Encyclopedia of Education* (1985), define a “pedagogia compensatória” do seguinte modo: “*A educação compensatória consiste em programas e serviços educativos modificados ou adicionais com o objectivo de enriquecimento cultural ou educacional, de reabilitação e de alargamento das oportunidades educativas, dirigidas aos alunos que têm fracasso escolar devido à insuficiência das oportunidades e métodos educativos normais*”.<sup>36</sup>

O dispositivo de apoio educativo parece suficientemente flexível para permitir uma larga margem de autonomia às escolas; assim elas disponham dos recursos necessários para responder à criatividade que, seguramente, os professores irão revelar neste domínio.

O Despacho n.º 19/SERE/88 estabelece os princípios gerais do apoio pedagógico e das aulas de compensação.

Como o modelo de apoio pedagógico acrescido tem permitido obter resultados positivos, justifica-se o seu prosseguimento.

Considera-se necessário, também, prestar um apoio pedagógico adequado e integrado a alunos com deficiências físicas ou intelectuais.

Tanto no 2º e 3º ciclos como no ensino secundário, é concedido um crédito de até 7% do número total de aulas curriculares semanais em funcionamento na escola, sendo aplicável a todos os anos e cursos ministrados.

---

<sup>36</sup> Cf. Lemos e outros, em “*A Nova Avaliação da Aprendizagem – O Direito ao Sucesso*”, 1994, Texto Editora, 4ª Edição, Lisboa, pág. 59.

De acordo com o referido despacho, o apoio pedagógico acrescido será facultado, em grupo (reduzido) ou individualmente, aos alunos que:

- a) apresentem uma deficiência física ou intelectual devidamente comprovados através de relatório;
- b) não tiveram, no ano anterior, pelo menos dois terços do número de aulas curriculares previstas;
- c) não lhes foram ministrados conteúdos programáticos reconhecidamente significativos;
- d) revelam carências de aprendizagem da língua portuguesa;
- e) revelem dificuldades ou carências de aprendizagem que se tornem impeditivas de um adequado desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Depois de identificada a situação, o Conselho Directivo, após consultar o Conselho Pedagógico, definirá o apoio pedagógico acrescido a ser facultado aos alunos carenciados, tendo em conta: as disponibilidades em termos de espaço; a prioridades das situações; a definição dos conteúdos das aulas suplementares; o número total de aulas suplementares a atribuir em cada situação; a indigitação dos professores que prestarão o apoio.

As aulas de compensação educativa são obrigatórias para os alunos que as aceitarem, perdendo-lhes o direito se o número de faltas exceder um terço do número total de aulas previstas por semana, excepto os alunos portadores de deficiência física ou intelectual.

Admitindo-se a possibilidade de actividades de apoio interdisciplinar e transdisciplinar, abre-se um espaço ao aparecimento de iniciativas pedagógicas altamente motivadoras que certamente facilitarão a aquisição de conhecimentos comuns

e o desenvolvimento de competências transversais que permitirão recuperar os alunos em situações de risco.

Esta flexibilidade e abertura traduz-se na construção de vários tipos ou formas de programas de apoio que não devem limitar-se a listagens de conteúdos a aprender, mas planos de acção que contemplem, não só os conteúdos, mas também os processos pedagógicos adequados a cada tipo de situação.

Os problemas de recuperação do insucesso escolar devem ser perspectivados no âmbito mais vasto do projecto educativo da escola, em vez de o serem apenas numa mera visão parcelar, aluno a aluno.

Exige-se que trimestralmente se elabore um relatório descritivo do aproveitamento de cada aluno que beneficia de apoio pedagógico acrescido.

As medidas compensatórias podem considerar-se instrumentos adequados para promover o sucesso.

### **3.10.2- Ensino Especial**

O Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto regula a integração dos alunos portadores de deficiência nas escolas regulares. Os conceitos relacionados com a educação especial têm evoluído bastante e têm-se verificado profundas transformações no sistema educativo português, relativamente ao acesso de alunos deficientes ao sistema regular de ensino, que vêm publicadas na Lei de Bases do Sistema Educativo. As principais transformações vêm publicadas no referido Decreto-Lei e consistem no seguinte:

- a) Substituição da classificação em diferentes categorias, baseada em decisões de foro médico, pelo conceito de “alunos com necessidades educativas especiais”, baseado em critérios pedagógicos;
- b) Crescente responsabilização da escola regular pelos problemas dos alunos com deficiência ou com dificuldades de aprendizagem;
- c) A abertura da escola a alunos com necessidades educativas especiais, numa perspectiva de “escolas para todos”;
- d) Um mais explícito reconhecimento do papel dos pais na orientação educativa dos seus filhos;
- e) Consagração de um conjunto de medidas cuja aplicação deve ser ponderada de acordo com o princípio de que a educação dos alunos com necessidades educativas especiais deve processar-se no meio menos restritivo possível, sendo cada uma das medidas adoptada apenas, quando se revele indispensável para atingir os objectivos educacionais definidos.

O regime educativo especial consiste na adopção de medidas de adaptação das condições em que se processa o ensino-aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais, tais como:

- a) equipamentos especiais de compensação: livros em braile ou ampliados; material audiovisual; equipamento específico para leitura, escrita e cálculo; auxiliares ópticos e acústicos; equipamento informático adaptado; máquinas de escrever em braile; cadeiras de rodas; próteses);
- b) adaptações materiais (eliminação de barreiras arquitectónicas; adequação das instalações ás exigências da acção educativa; adaptação de mobiliário);
- c) adaptações curriculares sem prejuízo do cumprimento dos objectivos gerais dos ciclos e níveis de ensino frequentados (redução parcial do currículo;

- dispensa da actividade que se revele impossível de executar em função da deficiência);
- d) condições especiais de matrícula (na escola adequada; com dispensa do limite etário do regime educativo comum; por disciplinas);
  - e) condições especiais de frequência;
  - f) condições especiais de avaliação (tipo de prova ou instrumento de avaliação; forma ou meio de expressão do aluno; periodicidade; duração; local de execução);
  - g) adequação na organização de classes ou turmas (o número de alunos das classes ou turmas com alunos com necessidades educativas especiais não pode ser superior a 20; estas classes não devem incluir mais de dois alunos com necessidades educativas especiais), caso os alunos requeiram atenção excepcional do professor;
  - h) apoio pedagógico acrescido suplementar individualizado ou em pequenos grupos, de carácter temporário;
  - i) ensino especial (currículos escolares próprios que têm como padrão os currículos do regime educativo comum e são adaptados ao grau e tipo de deficiência; currículos alternativos que substituem os currículos do regime educativo comum, proporcionando a aprendizagem de conteúdos específicos).

Compete ao órgão de administração e gestão da escola decidir a aplicação e encaminhamento do regime educativo especial, sob proposta conjunta dos professores do ensino regular e especial.

A elaboração do programa educativo é da responsabilidade do professor de educação especial e carece da anuência expressa do encarregado de educação, que

devem ser convocados para participar na elaboração e revisão do plano educativo individual e do programa educativo.

O aluno com currículo alternativo obtém um certificado que especifica as competências alcançadas.

As condições e procedimentos necessários à aplicação das medidas de adaptação das condições em que se processa o ensino-aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais são estabelecidos por despacho do Ministro da Educação, que determinará as condições de reordenamento e de reafecção dos meios humanos, materiais e institucionais existentes no sistema educativo, visando atingir a máxima eficácia social e pedagógica na prossecução das medidas constantes no Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto.



## **4- NECESSIDADE DO EXAME FINAL A NÍVEL NACIONAL**

### **4.1- AS DIFICULDADES DA NOTAÇÃO**

Através dos teste sumativos pretende-se fazer um balanço acerca dos conteúdos leccionados anteriormente. As perguntas do teste não giram à volta de poucos objectivos e temas, mas dispersam-se por assuntos e objectivos variados.

O grau de profundidade da avaliação, relativamente a cada objectivo, tem de ser baixo, caso contrário, o teste torna-se demasiado longo.

O teste sumativo apresenta uma estrutura de malha larga e incide sobre uma extensão vasta de matéria. Isto implica uma selecção de objectivos e temas, de modo a que a amostra seja relevante e incida sobre conhecimentos fundamentais do universo testado. Consegue-se assim avaliar, num só teste, um todo extenso, que de outro modo seria difícil.

Os testes sumativos podem ser referentes a normas ou a critérios (ver capítulo 3 – 3.8). Contudo, tanto os testes de avaliação sumativa interna e externa são referentes a critérios, pois permitem interpretar o desempenho do respondente relativamente a um conjunto bem definido de competências

Os exames finais de âmbito nacional são considerados testes de avaliação sumativa externa. Estes exames são comumente designados por testes de papel-e-lápis e incidem, fundamentalmente, sobre aspectos cognitivos da aprendizagem, não considerando nem os objectivos afectivos nem os psicomotores.

Como os exames finais pretendem contribuir para a homogeneidade nacional das classificações do Ensino Secundário, permitindo a conclusão deste nível de ensino e a

determinação da respectiva classificação final, são da responsabilidade do Ministério da Educação, fazendo com que todos os alunos do país realizem os mesmos testes a cada disciplina.

No 1º período de cada ano lectivo, o GAVE (Gabinete de apoio aos exames nacionais) do Ministério da Educação envia para as Escolas Secundárias a matriz de informação dos exames e no caso específico do exame de Biologia, código 102, na matriz vem definida a duração, a estrutura, os conteúdos e objectivos, o tipo de questões e material que pode ser utilizado (consultar anexo n.º 1).

No 2º período, o GAVE envia a prova modelo que respeita a matriz e vem acompanhada dos critérios de correcção para cada questão e da respectiva cotação (consultar anexo n.º 2).

No final do 3º período, os alunos que reúnem condições (ver análise do Despacho em 4.11) são admitidos a exame na 1ª fase (1ª ou 2ª chamadas). Estes exames respeitam a matriz de informação enviada pelo GAVE e são semelhantes à prova modelo (consultar anexo n.º 3).

O teste escrito é um processo relevante de obter dados sobre a aprendizagem do aluno, pois sendo bem construído pode apresentar graus elevados de fiabilidade.

Este processo de avaliação implica um conjunto de passos sucessivos:

- planeamento de um teste que meça, de uma forma adequada, as transformações no comportamento do aluno;
- registo dos resultados após a administração do testes;
- interpretação dos resultados obtidos de modo a poder responder à questão:

Em que medida foi efectivo o processo ensino-aprendizagem?

Para o planeamento do teste devemos seguir as seguintes etapas:

- Delimitação da área a ser testada, ou seja, selecção dos objectivos e dos conteúdos que previamente haviam sido especificados.
- Preparação de uma matriz de objectivos-conteúdos que traduza a ênfase atribuída no processo ensino-aprendizagem onde se indica a percentagem da pontuação.
- Identificação do tipo mais apropriado de item, tendo em vista o objectivo comportamental específico a avaliar (pode utilizar-se a mesma matriz referida anteriormente).
- Elaboração de um conjunto de itens.
- Construção de uma matriz de objectivos-conteúdos que forneça uma indicação das percentagens de itens para cada área, de acordo com o efectivo ensino desenvolvido.
- Selecção, de entre os itens elaborados, daquele conjunto que constitua um teste ajustado ao ensino desenvolvido.

Ao cotar as perguntas há tendência para os professores atribuírem maior pontuação às perguntas mais difíceis, de nível mais elevado, às quais se prevê que menos alunos respondam; ou então considerarem que as perguntas devem ter todas igual cotação. A pontuação dos itens referentes aos objectivos mais trabalhados deve ser maior.

Após a administração do teste e sua execução pelos alunos, o professor tem à sua disposição os resultados que precisa registar, de uma forma organizada. O professor deverá ter preparado, previamente, esquemas ou matrizes que, permitindo um certo tipo de registo, facilitem uma posterior interpretação.

Na folha de registo identificam-se os alunos, as diferentes questões do trabalho e marcam-se os resultados obtidos por cada aluno.

Os resultados das provas não devem ser usados apenas para classificar os alunos, mas principalmente para apreciar a validade do caminho que está a ser seguido e, conseqüentemente, para melhorar o seu progresso geral.

O planeamento do teste deverá ser adequado própria planificação do ensino, visto que se procura avaliar o grau de consecução das finalidades.

Ao decidir avaliar determinados objectivos por meio de um teste, deve ter-se a preocupação da sua validade. Para isso, o seu planeamento deve ser consentâneo com o efectivo processo ensino-aprendizagem.

A análise dos resultados dos teste tem como objectivo principal melhorar a aprendizagem. Os resultados dos testes são também utilizados para classificar o aluno.

O professor é inevitavelmente colocado perante o problema da atribuição de notas de um trabalho, de um período ou de um ano.

O prévio planeamento de todo um programa de avaliação vai obviar a muitas das dificuldades da classificação.

Qualquer classificação é subjectiva, logo, é necessário procurar a maior objectividade possível em qualquer passo da classificação.

Os resultados de testes escritos, relatórios de trabalhos de pesquisa bibliográfica ou de investigação laboratorial, de observações ou de testes orais e/ou de laboratório devem ser devidamente registados na ficha individual da caderneta. Os registos devem fazer-se na mesma escala de classificação a fim de facilitar a comparação e posterior atribuição da nota.

Na folha da caderneta deve constar uma matriz do aluno, onde se vai registando a sua evolução nas diferentes áreas, relativamente a vários objectivos. Os registos não devem ser tão exaustivos que tornem a consulta da folha da caderneta demasiado complicada, nem tão sumários que não forneçam as indicações necessárias, quer para o

*feedback* quer para a classificação. Os dados registados devem estar de acordo com os objectivos dos domínios cognitivo e afectivo a alcançar e com os parâmetros a classificar.

Nem sempre se atribui a mesma importância às informações recolhidas. Cabe ao professor a tarefa de distribuir os pesos pelos diferentes domínios. Depois combinam-se os diferentes elementos de acordo com os coeficientes atribuídos, numa pontuação composta, utilizando esta como base para a atribuição da classificação devidamente ponderada. O mesmo procedimento deveria ser adoptado para cada um dos parâmetros do qual se tem de dar informação.

O professor pode classificar o aluno pelo seu grau de consecução relativamente a:

- padrões pré-estabelecidos;
- outros alunos da turma;
- seu próprio potencial de aprendizagem.

Os dois primeiros padrões de referência são os mais vulgarmente utilizados, visto que o último padrão de referência para classificação exigiria a definição concreta e objectiva do “potencial” do aluno, o que é uma tarefa complexa e não parece exequível.

Atribuir aos alunos uma nota final utilizando como comparação um padrão de referência preestabelecido equivale a uma classificação em valor absoluto. Esta situação é levada a cabo ao nível da aprendizagem dos níveis mínimos (ensino para a mestria). Se cada aluno atingir o mínimo considerado essencial para a fase posterior da aprendizagem, poderá transitar.

Atribuir uma nota final ao aluno por comparação com o grau de consecução da turma corresponde a uma classificação em valor relativo. A posição do aluno é

influenciada pela turma, pois o mesmo aluno poderá ter uma fraca posição numa turma de nível elevado e uma posição elevada numa turma mais fraca.

Este sistema que se aplica aos objectivos de desenvolvimento possibilita uma seriação dos alunos e não uma descrição em termos absolutos do seu grau de consecução.

Muitos professores interrogam-se sobre os aspectos a incluir na nota final. Uma nota é significativa quando se sabe o que ela quer dizer, representando o grau de consecução do aluno relativamente aos objectivos previamente estabelecidos. As informações relativas ao progresso, esforço, empenho, seriam complementares.

Levanta-se também o problema da inclusão ou não de aspectos dos vários domínios psicológicos. Para além do domínio cognitivo, deverá ou não considerar-se os domínios afectivo e psicomotor? A resposta encontra-se nos objectivos que foram previamente definidos como úteis e necessários e nas estratégias desenvolvidas para os atingir e testar.

A relevância a atribuir a essa informação depende do peso relativo (ponderação) que se lhe atribui, no contexto dos objectivos e da ênfase que lhe foi dada no decorrer do processo ensino-aprendizagem.

Seria conveniente que a ênfase com que cada domínio entra para a nota final global fosse definida em grupo, de modo a evitar a existência de diferentes critérios por cada professor.

As dificuldades da notação dos resultados da aprendizagem e da confecção duma ficha informativa que os sintetize, prendem-se com um grande problema que é o da comunicação entre a escola e a família. Por um lado, os pais querem obter o maior número de informações possível sobre o seu educando: o que ele aprende, como aprende, onde e como supera as dificuldades, onde ele se situa no grupo, os esforços que

faz, como progride, etc. Por outro lado, os docentes querem atribuir notas, preparar os boletins escolares e manter os pais ao corrente do que se passa na escola, mas as suas actividades exigem um trabalho difícil, longo e fastidiosos, que eles tendem a reduzir ao mínimo e que nem sempre cumprem voluntariamente. Em certos casos, eles duvidam da utilidade real de todos os seus esforços e consideram que a avaliação enviada aos pais é muito insatisfatória.

A dificuldade provém da complexidade da mensagem a veicular, da dificuldade de escolher uma linguagem apropriada à interpretação, cada vez mais difícil, dos ensinamentos recebidos pelos pais e do limite no seu campo de decisão.

Na ficha de informação enviada aos pais e/ou encarregados de educação descrevem-se sumaria e claramente as aprendizagens feitas pelo aluno ao longo do ano lectivo.

Existe uma diversificação de aprendizagens escolares, sendo umas cognitivas, outras afectivas e outras ainda psicomotoras.

Muitas aprendizagens são uma mistura do cognitivo/afectivo ou cognitivo/psicomotor. Certas aprendizagens tocam os mecanismos de base, sendo indispensáveis aos seguimento de toda uma série de aprendizagens posteriores, e devem reter a nossa especial atenção nos primeiros anos do primeiro ciclo básico, outras constituem um enriquecimento cultural menos necessário no imediato, mas sendo útil a longo ou médio prazo. Existem aprendizagens que preparam o jovem para o mercado de trabalho e tornam-se prioritárias para o fim da carreira escolar do aluno. Existem outras que se confundem com diferentes aspectos do desenvolvimento da pessoa e coincidem, na criança, com um período intenso da sua crença psíquica, intelectual, psicológica e social. Cada criança é diferente dos outros e os seus caminhos têm sempre um carácter específico, único e individual, que leva a uma evolução muito delicada na escola.

Quer se trate de uma nota global ou de uma nota relativa a um indicador da aprendizagem, existe uma série de subentendidos que se escondem por detrás do símbolo. Contudo, como reconhece ingenuamente um professor, a mensagem transmitida não é muito clara.

Apesar da intenção de transmitir uma mensagem clara aos pais e administradores, a linguagem das fichas informativas é demasiado obscura. O código utilizado é simples, mas a chave de interpretação dos símbolos não o é. Representa-se o desempenho completo de um ou outro aluno no exame, ou o valor das diferentes facetas duma habilidade, trabalho, ou produção qualquer, por um símbolo numérico (1, 2, 3, 4,...). O significado destes índices dependem de muitos factores e tornam-se, conseqüentemente, difíceis de descobrir. Por acréscimo, se adicionarmos muitas notas representantes das aprendizagens de toda a espécie e se exprimirmos, ao mesmo tempo, os elementos heterogéneos por uma nota única ou por uma média global, o sentido da mensagem torna-se cada vez mais global e mais difícil de analisar. Teremos um problema igual se os símbolos se referirem a uma habilidade descrita com precisão tal que é preciso um especialista na matéria para compreender a mensagem.

Esta linguagem é tão difícil de compreender que os docentes não se inspiram todos na mesma filosofia, ao atribuírem as notas ou as cotações. Alguns pretendem medir só as aprendizagens a partir de um modelo absoluto independentemente de todas as outras considerações. Todas as nossas medidas de aprendizagem são mais ou menos relativas e, por vezes, erróneas. Alguns docentes mais exigentes fazem as suas perguntas sobre as partes mais difíceis do programa e não dão facilmente notas altas ou não aceitam facilmente que a sabedoria seja adquirida ou os objectivos atingidos; outros, mais acomodados por temperamento, utilizam os conteúdos mais fáceis do programa e distribuem notas mais generosas. O mesmo 10 ou o mesmo 14 (na escala de



0 a 20 valores) não têm o mesmo significado nos dois casos. Em certas disciplinas mais subjectivas, como por exemplo, a Filosofia ou o Português, a tradição diz que não se deve dar muitas vezes o máximo de pontos, sob o pretexto de que o aluno nunca atinge a sua perfeição. Noutros casos, como em Ciências ou Matemática, os professores não hesitam em atribuir a nota mais alta a um aluno que responde de uma forma exemplar, a todas as perguntas do teste.

Para nos despistar ainda mais, nem todos os professores agem da mesma maneira com todos os alunos. Com os menos dotados mas trabalhadores mostram-se mais generosos para os recompensar pela sua aplicação nos estudos; com os mais capacitados mas que se contentam com resultados medíocres mostram-se severos para os motivar.

Em certos domínios onde a avaliação apresenta problemas particulares devido à própria matéria ou ao grande número de alunos para um mesmo professor, as notas globais ou específicas perdem praticamente todo o seu significado. Um professor que ensine 200 ou 300 alunos por semana, não dispõe, muitas vezes, das informações mínimas para testemunhar, mesmo que globalmente, as aprendizagens realizadas numa ficha de avaliação.

Se no lugar de dar notas aos alunos em função das competências adquiridas se der notas em função do progresso no decurso das aprendizagens adquiridas, o código utilizado é ainda mais difícil de decifrar. O professor efectua uma avaliação da aprendizagem no início e uma segunda no fim de cada etapa e a avaliação traduz o progresso realizado por cada aluno.

Numa classe heterogénea regista-se uma diferença marcada entre os melhores e os menos bons. Os primeiros, devido à sua superioridade na partida não podem progredir tanto como os segundos para atingir os mesmos objectivos finais.

Para interpretar a cota estipulada pelo professor, por vezes, aplicam-se os princípios da avaliação por critério. Contudo, como nem toda agente procede da mesma maneira, as notas não vão ter o mesmo significado.

Por vezes, a direcção impõe uma bitola ao professor e este deve atribuir as notas segundo uma distribuição próxima da curva normal das probabilidades. A média do grupo deverá rondar os 13 valores e a proporção dos alunos que se situam quer dum lado quer do outro desta média devem respeitar as normas determinadas previamente. Nestas circunstâncias, as notas traduzem a vontade das autoridades escolares, não tendo em conta as performances individuais dos alunos.

Se a linguagem para traduzir o rendimento escolar cognitivo não nos parece clara, que dizer então do código aplicado à avaliação do desenvolvimento da personalidade e do comportamento geral do aluno, na aula e na escola.

Para que os docentes apliquem a mesma bitola para atribuir notas a trabalhos e a exames, em todas as matérias, deverá haver uma comparação das notas de um aluno com as dos restantes colegas, do mesmo grupo.

“Uma boa nota pode salvar um aluno para sempre. Uma nota injusta pode afundá-lo também para sempre.”

*Isabel Aguera Espejo-Saavedra*

#### 4.2- A NECESSIDADE DAS CLASSIFICAÇÕES

Antes de falar sobre a necessidade das classificações, convém distinguir dois conceitos: **notação e classificação**.

Em 3.6 fez-se referência às diferenças entre os conceitos de avaliação e de classificação.

L. Ribeiro (1990) refere que “ *a classificação tem uma intenção selectiva e procede à seriação de alunos ao atribuir-lhes uma posição numa escala de valores*”.<sup>37</sup>

A **classificação** reduz a uma símbolo (numérico, literal ou verbal) toda a informação que é possível extrair de uma avaliação feita ao aluno, indicando a sua posição numa escala de valores.

De acordo com o Despacho Normativo n.º 338/93, de 21 de Outubro, no final de cada período escolar, o Conselho de Turma reúne para atribuir classificações aos alunos baseadas na sua avaliação contínua, ao longo do tempo lectivo. A escala utilizada é de 0 a 20 valores.

Apenas a classificação do 3º período contribui para a obtenção da classificação final da disciplina, juntamente com a classificação da prova global (nas disciplinas do 10º, do 11º anos e do 12º ano não sujeitas a exame final nacional) ou com a classificação do exame, no 12º ano.

A classificação final de cada disciplina, que se obtém no final do 3º período, determina a transição ou retenção do aluno. Trata-se, então, duma classificação geral.

A **notação** consiste na atribuição de símbolos que traduzem a avaliação dos conhecimentos do aluno, numa determinada actividade escolar, em testes ou em exames. Trata-se duma classificação específica.

Tanto a notação como a classificação necessitam de uma avaliação que as preceda e fundamente. Não há notação nem classificação sem avaliação.

Para que servem as classificações?

---

<sup>37</sup> Cf. Lucie Carrilho Ribeiro, em “*Avaliação da Aprendizagem*”, 1990, Texto Editora, 2ª edição, Lisboa, pág. 76.

A tarefa mais difícil que o educador enfrenta é a da conversão dos resultados das provas aplicadas aos alunos, mais a apreciação valorativa que derivou da sua observação em números, letras ou simples juízos.

Através da classificação, o aluno é informado da qualidade do seu trabalho, tendo 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 e/ou encarregados de educação acerca das capacidades e dos resultados dos seus filhos e/ou educandos. O conhecimento das capacidades escolares dos alunos é igualmente útil para a sua orientação profissional.

O papel de um professor como avaliador é sentido especialmente no momento em que deve colocar as classificações na pauta. Nesse momento põe em jogo toda a força da sua autoridade, a justiça de que é capaz, a bondade que anima os seus actos e a responsabilidade que entraña a sua condição de estimulador, motivador, condutor e juiz. Por tudo isto, o professor deve possuir uma certa experiência e evidentes atitudes e técnica para poder realizar com precisão e justiça este difícil aspecto do seu labor.

Contudo, a subjectividade, inevitável na apreciação do professor, conduz a injustiças flagrantes. O professor introduz, na avaliação das aprendizagens dos conhecimentos escolares do aluno, uma espantosa multiplicidade de aspectos, tornando-a ambígua e dificulta a interpretação e tomada de decisões.

É certo de que classificar é uma das tarefas mais delicadas do serviço docente e, com certeza, uma das mais desagradáveis. As classificações afectam emocionalmente o indivíduo por um longo período de tempo; algumas vezes, para sempre.

Os estudantes e seus pais preocupam-se muito com o pequeno símbolo que os professores colocam na pauta. Isto porque, tais classificações passarão a ser credenciais que influenciarão consideravelmente as futuras actividades do indivíduo.

As classificações transmitem, essencialmente, uma informação acerca da posição dos alunos em relação uns aos outros. Tratam-se de indicadores dos “bons” e dos “maus” alunos.

Os professores, pretendendo avaliar os alunos, educam-nos fazendo apreciações morais, condenando os “preguiçosos” por não trabalharem bastante. Deste modo, agrava-se a frustração dos alunos mais fracos, acrescentando à angústia do insucesso a culpabilidade.

A classificação obedece a propósitos perfeitamente definidos e tem princípios gerais, tais como:

- a) O sistema de classificação deve permitir que esta seja estudada cooperativamente por alunos, representantes e pessoal docente da escola, através de conferências ou reuniões especiais, onde todos serão considerados como partes importantes do grupo e cujas opiniões sejam tidas em consideração.
- b) As classificações devem responder aos objectivos educativos previamente estabelecidos.
- c) As classificações devem responder ao uso de que delas se fará, ou seja, a informação que proporciona a classificação deve estar baseada naquilo que mais interesse terá para o que a vai usar.
- d) A classificação deve ser tão detalhada que permita o respectivo diagnóstico, mas, também, tão compacta que a torne prática.
- e) Quando os números da classificação são usados para expressar, exclusivamente, aquisição de conhecimentos, deverão proporcionar, até onde seja possível, uma medida pura e uniforme de conhecimentos.

A classificação e a sua notificação aos alunos, aos seus representantes e à autoridades educacionais tem uma grande quantidade de funções específicas para cumprir. Estas funções podem ser agrupadas de acordo com o destino ou uso que terão:

- a) Para uso de alunos ou pais – comunica-se aos pais e alunos as classificações obtidas por estes, para facilitar uma acção de cooperação que permita o melhoramento do ensino e o desenvolvimento integral do aluno. Esta notificação deveria clarificar os objectivos do ensino; indicar as dificuldades e capacidades do aluno, na sua aprendizagem; proporcionar um amplo conhecimento acerca do desenvolvimento social e pessoal do aluno; contribuir para a motivação e estímulo do aluno. Para muitos dos alunos, as classificações servem como incentivo para seguir aprendendo, logo, o uso das classificações com intenções motivacionais limita-se, sobretudo, aos alunos que têm boas notas. O fracasso frustra e conduz a novos fracassos. Raramente, o fracassado se esforça muito mais e tenta triunfar. Existe o perigo de que as classificações, em vez de constituírem valores inerentes de aprendizagem, apenas signifiquem metas que o aluno queira alcançar a todo o custo. Deixa de ser importante aprender, mas sim tirar boas notas. As classificações dirigem a atenção dos alunos, professores e pais ao símbolo numérico como valor em si mesmo, em vez de a dirigir ao grau de aprendizagem ou crescimento que o símbolo pretende representar.
- b) Para uso dos professores – As classificações são especialmente importantes para o planeamento do ensino, o diagnóstico das diferenças individuais e de aprendizagem e o conhecimento dos problemas especiais de ajuste pessoal e desenvolvimento social. A escola tem a necessidade de algum tipo de registo

que permita ao aluno a sua colocação adequada e que oriente através da informação referida aos diferentes rasgos da sua personalidade.

- c) Para uso dos directores e administradores – A classificação permite determinar os alunos que devem ser promovidos ou graduados, os que receberão honores os que merecem bolsas de estudo. Para além disso, permite aos directores, inspectores e administradores avaliar a actividade dos seus professores e estabelecer comparações entre eles. Tudo isto, permitirá o controlo do desenvolvimento e o melhoramento da sua instituição, a aplicação de correctivos convenientes que tendam a superar as dificuldades e a adopção de medidas que acelerem o progresso.

#### 4.3- A FORMA DE CLASSIFICAR

Uma vez que toda a informação foi elaborada e tratada, é necessário dar um carácter objectivo ao resultado obtido por meio de símbolos, que variam de acordo com vários factores. Podem utilizar-se distintos sistemas de classificação. No nosso país utiliza-se, no ensino secundário, a escala de 0 a 20 valores ou de 0 a 200 pontos, que traduz a mesma coisa. Nestas escalas, cada quantidade assume um valor convencional, que se traduz em rendimento ou aproveitamento. O número em si não tem valor. Ele apenas traduz o aproveitamento do aluno, que deve estar devidamente fundamentado em disposições legais.

Contudo, estas escalas, tais como outras, revelam algumas limitações:

- a) o significado destes símbolos não é claro, porque são o resultado de um grande número de factores, tais como boa conduta, aproveitamento, esforço, etc.
- b) mesmo que a classificação se limitasse apenas ao aproveitamento, resultaria sempre difícil a sua interpretação.
- c) actualmente dá-se excessiva importância aos números que, deixando de ser considerados como uma indicação, passaram a ser um fim.

A escala demasiado ampla é enganosa e decepcionante, porque usa figuras que podem ser manipuladas. A classificação é necessariamente subjectiva, uma vez que se baseia em dados que, com excepção de alguns tipos de testes, são subjectivos.

O que se deve procurar é uma mudança de atitude por parte dos professores face à classificação, pois a maior parte dá grande importância ao número, sem ter em conta o significado do seu valor. O número deve representar o juízo do professor, que depois de ter processado toda a informação, determinará o valor do número, o aclarará e explicará, de acordo com os seus critérios e tendo em conta se o aluno assimilou os conhecimentos necessários e conseguiu mudanças na sua conduta suficientemente importantes como para merecer o número estabelecido na escala. A escala de 0 a 20 valores, tal como é usada tem dado ênfase às notas como fins em si mesmas. A principal dificuldade e os principais erros surgem da necessidade de resumir múltiplos aspectos numa única nota. A informação que os alunos, pais e professores obtêm a partir de uma classificação como esta é muito reduzida.

A classificação deve ser o produto de numerosos juízos, muitos dos quais não aceitam ser quantificados em números ou letras. Até agora, os professores têm-no feito de forma arbitrária, transformando os juízos em números, mas sem uma base teórica que



lhes dê fundamento válido. E o que é pior, sem dar-se conta dos enormes danos que causam nos alunos.

O professor, na intimidade da sua consciência, e pondo em jogo toda a sua autoridade moral, deve decidir, sobre a base de juízos, se um aluno aprovou ou não no seu curso. Para isso, deve ter à mão não uma mas sim várias fontes donde retirar a sustentação do seu juízo. Depois, colocará o seu juízo no sítio da escala que considerar mais justo.

Actualmente, existirá uma lista prévia de objectivos, que são definidos no início do ano lectivo. Para estabelecer a classificação que consideramos que o aluno merece, vamos ver se ele atingiu ou não esses objectivos e se os atingiu, de que modo.

#### 4.4- A AVALIAÇÃO COMO REGULADORA, ORIENTADORA E CERTIFICADORA

A avaliação apresenta três funções fundamentais: regular, orientar e certificar.

É fundamental regular a aprendizagem. Quando a informação obtida sobre o aluno serve para facilitar a aprendizagem, estamos a lidar com decisões a curto prazo. A avaliação útil para a orientação do aluno conduz a decisões a médio prazo. À certificação atribui-se um carácter definitivo, pois compete-lhe assinalar as etapas de desenvolvimento do indivíduo e mostrar a sua continuidade.

Antigamente, ensinar consistia em falar e estudar significava memorizar. A avaliação reduzia-se a um controlo da assimilação.

Actualmente, ensinar é uma tarefa muito mais vasta e complexa, que se resume ao seguinte: facilitar a aprendizagem dos alunos. A função do professor é variar as

condições em que se encontram os alunos para responder às suas dificuldades de aprendizagem. Haverá definição de objectivos, determinação da posição do aluno relativamente a esses objectivos e definição das actividades de correcção. A avaliação dos resultados poderá conduzir a uma nova série de correcções adaptadas às circunstâncias. A avaliação não se preocupa com a personalidade do aluno (bom ou mau), para se preocupar com aspectos observáveis do seu comportamento (o aluno domina certos objectivos, mas outros ainda não).

Na sua função de orientação, a avaliação debruça-se mais sobre as características globais do aluno: aptidões intelectuais, traços de personalidade, direcção de interesses.

Para os professores, os exames consistem, geralmente, numa prova das capacidades do aluno, de modo a diminuir a percentagem de insucesso, entre os que iniciam uma nova fase de formação. Insiste-se na procura mítica de turmas homogéneas, e pensa-se que um exame bem feito permitirá a eliminação de futuros casos problemáticos.

Os exames finais são ainda concebidos com carácter selectivo, como um meio de impedir a entrada excessiva de candidatos em níveis superiores de ensino e/ou em certas profissões.

Para uma avaliação renovada é necessário que os programas indiquem, com precisão, os objectivos educacionais a atingir e que os professores estejam de acordo com essa proposta.

A organização da escola deve permitir um trabalho individual, em que os alunos mais brilhantes se abalançam a um conjunto maior de actividades, e em que os mais fracos atinjam o mesmo sucesso, através de um mais reduzido número de opções.

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.

Para que tal aconteça é indispensável a formação de professores e a sua colaboração com especialistas.

O uso da avaliação apenas para fins de regulação, orientação e certificação supõe que a escola abandone a sua função selectiva actual e que favoreça o desenvolvimento de todos os alunos, e não apenas o daqueles que se destinam a prosseguir longos estudos.

Acabar com as notas sem modificar o contexto organizacional, pedagógico e social bloquearia o funcionamento dum certo número de instituições sociais sem lhes oferecer outras vias de solução. Parece preferível aperfeiçoar os métodos de ensino, de modo a possibilitarem um trabalho individualizado, tornar mais flexível a organização escolar, introduzindo opções e cursos por graus de ensino, formar os professores e informar os pais, para que a pouco e pouco, se vão efectuando as mudanças. Assim que a escola se dotar com os meios da sua própria política e logo que começar a funcionar uma avaliação ao serviço dos alunos, o actual sistema de atribuição de notas surgirá como definitivamente caduco e desaparecerá por si mesmo.

#### 4.5- NECESSIDADE DOS EXAMES E SUA ADAPTAÇÃO ÀS FINALIDADES DA AVALIAÇÃO

Os exames surgem com a necessidade de seleccionar. Os exames não são mais do que instrumentos de avaliação que servem para certificar, seleccionar, orientar e regular.

Os processos tradicionais de avaliação preocupam-se, essencialmente, em classificar e seleccionar. Em nome das novas pedagogias para a mestria é necessário suprimir os testes de conhecimentos. A novos fins da educação devem corresponder novos métodos. A motivação natural ou habilmente provocada é o que mais falta nos exames, tanto no ensino a que se ajustam como nos procedimentos em si.

Os exames tal como estão concebidos até agora, são impostos mais como um castigo do que como instrumentos para medir ou indagar. São impostos mediante as mais variadas ameaças e coacções, opondo-se à determinação individual.

Larrea diz que *“perante exames e provas com tal cor e dramatismo, o aluno nunca tem oportunidade de provar na realidade os seus conhecimentos, já que os exames nada provam”*.<sup>38</sup>

Max Muller disse: *“Sofremos tristemente com estes contínuos exames. Estragam os nossos jovens, que não têm tempo nem ocasião para serem preguiçosos; preguiçosos no bom sentido... Porque creio na preguiça inteligente, que dá ao homem tempo para ler para si. Não se pode chamar estudo ao que o homem deve ler, página por página, exactamente para sofrer um exame”*.<sup>39</sup>

---

<sup>38</sup> Cf. Fermin, em *“La Evaluacion, los Exámenes, y las Calificaciones”*, 1971, Editorial Kapelusz, 1ª edição, Argentina, pág. 99

<sup>39</sup> Cf. Fermin, em *“La Evaluacion, los Exámenes y las Calificaciones”*, 1971, Editorial Kapelusz, 1ª edição, Argentina, pág. 100

Freeman referiu que: “ *O exame chegou a ser o fim fundamental da vida universitária; uma espécie de desporto dirigido, não a desenvolver, mas a atormentar o discípulo; não se lhe pede que aprenda alguma coisa na realidade, senão que retenha na memória até ao grande dia. A Universidade é hoje uma instituição cujos membros se ocupam, não de estudar e ensinar, mas sim de examinar e ser examinados*”.<sup>40</sup>

O professor Paulsen, filósofo idealista da Universidade de Berlim, disse que: “*Todos os meios coactivos para estimular o estudo, assistência obrigatória, planos de estudos impostos, exames de curso, são inúteis, por que só operam sobre as aparências, não sobre a realidade, que não sofre coacção nenhuma; e para além disso, debilitam o espírito de independência e de responsabilidades pessoais*”.<sup>41</sup>

O professor Harrison opinou que: “ *o exame é uma farsa; mas que exerce sobre a educação um efeito análogo ao que as apostas exercem sobre os desportos higiênicos e nobres*”.<sup>42</sup>

Podemos sintetizar algumas críticas aos exames do seguinte modo:

- a) Os exames, ao colocar o estudante em tensão, alteram o seu sistema nervoso, afectando a sua saúde física e emocional. Isto impede uma actuação espontânea pelo que os resultados do exame serão prejudicados por estes factores.
- b) Os exames são um instrumento que procura a relação entre os resultados do ensino e os objectivos previamente estabelecidos, estimulando a memória mecânica.
- c) Devido à importância que se lhes atribui, os alunos, por vezes, não resistem à tentação de recorrer a meios fraudulentos.

---

<sup>40</sup> *Idem*

<sup>41</sup> *Idem*

<sup>42</sup> *Idem*

- d) O exame é considerado por alunos e pais como um fim em si mesmo, em vez de ser considerado um meio para conseguir um juízo valorativo.
- e) A rapidez, o nervosismo e outros factores que envolvem o exame, faz com que o aluno descuide as formas e a elegância do idioma.

A maioria destas críticas foram objectadas por defensores do sistema de exames, mas o fundamental, é rever o modo deficiente e a falta de técnica com que são aplicados os exames. Talvez o espírito fundamental das objecções seja válido, o que não quer dizer que os exames devam ser eliminados, pois o professor tem que fazer algum tipo de avaliação e deve utilizar algum instrumento para medir. O que podemos dizer é que o sistema de exames merece uma mudança profunda que o coloque à altura dos incríveis progressos da ciência e dos avanços extraordinários do conhecimento.

O que se pretende é que a dinâmica do avanço científico e tecnológico exija um novo tipo de avaliação, que dê importância à simples e pura medição do conhecimento adquirido e a coloque na apreciação do progresso obtido durante a formação da personalidade. Nesta época de conhecimentos tão complexos e sujeitos a um ritmo incrível de mudança, não se pode continuar acorrentado a um sistema de exames rudimentar e anacrónico, que desdenha ou desconhece a apreciação das transformações e ajustes da personalidade e da conduta, e se limita, quase exclusivamente, à repetição mecânica de conceitos e racionamentos. A avaliação que a educação de hoje reclama é um processo que deverá dirigir-se a averiguar se se captaram princípios gerais fundamentais que possam ser transferidos de uma disciplina para outra, e se a captação desses princípios conseguiu modificar a conduta total do aluno. Isto não pressupõe a eliminação dos exames, mas sim, colocá-los em contacto com a nova realidade e rodeá-los de um novo sentido que permita a distinção entre o principal e o acessório.

Os exames devem ser utilizados como instrumentos auxiliares da avaliação, mas com certo cuidado.

Existe uma diferença abismal entre a teoria e a prática do exame. Os exames são meios pedagógicos para estimular a actividade dos estudantes e corrigir periodicamente os possíveis defeitos da sua formação. Como instrumentos auxiliares de avaliação, deve ter-se em consideração, mais do que a repetição ou memorização da matéria leccionada durante o ano lectivo, o aproveitamento que o aluno demonstre através da compreensão do saber recebido. Os professores formularão e realizarão os exames de acordo com esta norma.

Os nossos professores nem sempre estão devidamente capacitados para formular ou realizar os exames com claros objectivos de avaliação e, portanto, prevalece neles o conhecimento da sua própria experiência e assim cada um improvisa à sua maneira, sem técnica nem sistematização.

Algumas correntes psicológicas manifestaram que a causa mais comum de infelicidade deste século é o medo, que gera intranquilidade e angústia. O medo constante esgota, deprime e tortura o homem desta época.

Os nossos estudantes, numa grande percentagem, também sofrem deste mal. O mais grave é que começam a adquirir medo desde o primeiro grau da escola, numa idade que deveria caracterizar-se pela placidez da conduta e da diafanidade da alegria, e que é atormentada por medos e temores que são gerados pela escola, precisamente no sítio onde a sua alegria deveria ser estimulada e desenvolvida.

As nossas escolas continuam empenhadas em utilizar um sistema baseado na falsa premissa de que o medo é o motivo de estímulo para a mudança da conduta do indivíduo. Muitos indivíduos, descontentes e frustrados por não terem podido cumprir as suas aspirações e alcançar a posição intelectual, social e económica com que

sonharam, culpam os exames e o medo por eles desenvolvido, do fracasso das suas aspirações.

Um bom exame consegue reunir as melhores qualidade para conseguir atingir o objectivo essencial para que foi concebido. Os exames deverão apresentar uma série de características básicas:

- a) **Validade** – Esta característica é garantida quando o exame cumpre com o fim a que se destina, ou seja, quando mede o que pretende medir. Isto obriga o construtor a precisar previamente o que é que pretende com o exame, pois não se trata de medir memória, mas sim, saber se os objectivos educativos foram atingidos.
- b) **Fidelidade** – Um exame é fiel quando, aplicado várias vezes e em iguais condições ou circunstâncias, obtém, aproximadamente os mesmos resultados. Para isso, deve ter-se em consideração o horário, a situação emocional do aluno, o tempo de realização, igualdade de oportunidades para todos, etc.
- c) **Objectividade** – Esta característica assegura-se através da redução ao mínimo dos sentimentos e da influência subjectiva de quem corrige o exame. Para conseguir esta objectividade é necessário desterrar toda a influência particular na aplicação e correcção do mesmo. As perguntas devem ser concisas, concretas e o mais representativas possível.
- d) **Amplitude** – O exame deve cobrir todo o conteúdo que se deseja explorar ou, pelo menos, a maior parte dele, de modo a assegurar a sua consistência.
- e) **Facilidade** – Todo o exame deve ser de fácil manuseamento, tanto para o aluno como para o professor; de fácil aplicação, interpretação e classificação.



Neste sentido, deve ser confeccionado de modo a produzir economia de esforço e de tempo para todos aqueles que tomam parte dele.

- f) Integralidade – Tal como acontece com todo o processo do acto educativo, o exame deve ser integral, ou seja, deve pôr em jogo todos os factores que influenciam o acto educativo. O exame deve considerar o comportamento do aluno, a sua situação sócio-económica, as diferenças individuais, a situação emocional, o nível de inteligência e qualquer outro feito de significado que possa afectar o resultado do exame.

Na elaboração dum teste, independentemente do método utilizado, procura-se aumentar a sua fidelidade. Torna-se necessário maximizar as diferenças entre os alunos, a partir dos mínimos, sem, no entanto, se opor aos princípios de pedagogia por objectivos.

As metas de aprendizagem, que são consideradas mínimos essenciais, situam-se nos dois níveis inferiores da Taxonomia de Bloom (memorização e apreensão), e por isso correspondem a objectivos de nível baixo, que podem ser atingidos pela quase totalidade dos alunos. Visto que se referem à “aquisição” de capacidades e conteúdos indispensáveis às etapas posteriores do processo ensino-aprendizagem, terão de ser alcançadas por todos os alunos, se não ao mesmo tempo, pelo menos em tempos diferentes. Os resultados finais obtidos numa mesma turma, para cada um desses objectivos, podem ser obtidos por meio de uma curva em J. Embora um pequeno número de alunos não revele “mestria” ou “competências” relativamente ao objectivo considerado, a maior parte deles domina esse objectivo, encontrando-se aptos para passar à etapa seguinte. O sucesso da aprendizagem ao nível dos mínimos essenciais depende do factor tempo, mas cabe ao professor reduzir o tempo que os alunos mais lentos necessitam, utilizando para eles estratégias adequadas.

A aprendizagem dos objectivos de nível processa-se com uma certa evolução. No início do processo ensino-aprendizagem o grau de consecução atingido pela maioria dos alunos é, geralmente, baixo, havendo um reduzido número de alunos que revela um certo grau de consecução (curva em L). Numa etapa seguinte, a maioria dos alunos revela um grau médio de consecução, havendo alguns que continuam a ter dificuldades e outros que já dominam o objectivo (curva de Gauss). Finalmente, torna-se evidente, através de uma curva em J, que o grau de consecução atingido pela quase totalidade dos alunos corresponde ao padrão mais elevado, que o professor estabeleceu previamente.

Há tendência para que a curva normal traduza uma distribuição simétrica da média, moda e mediana das classificações dos alunos. No entanto, os professores deverão trabalhar para que haja uma discriminação positiva, ou seja, para que as distribuições destas medidas sejam enviesadas à direita (assimétricas negativas).

As metas de aprendizagem que são consideradas de desenvolvimento situam-se nos níveis mais elevados da Taxonomia de Bloom (aplicação e análise), e correspondem a capacidades que exigem um período prolongado de desenvolvimento. Trata-se de metas relativamente às quais os alunos podem mostrar diferentes graus de consecução e que não se espera que sejam completamente atingidas em nenhum curso. Os resultados finais obtidos numa turma podem ser expressos pela curva de Gauss, onde a maioria dos alunos revela um grau médio de consecução, um pequeno número atinge o grau mais elevado e continua a haver, tal como para os objectivos de nível mínimo, um reduzido número de alunos que atinge um baixo grau.

Para os objectivos de desenvolvimento, pretende-se que os alunos evoluam no sentido de aumentarem progressivamente (ao longo de vários anos) o seu grau de consecução. Haverá uma deslocação da curva de Gauss para a direita, o que reflecte

uma melhoria progressiva de todos os alunos relativamente a um dado objectivo de desenvolvimento.

O facto dos objectivos de desenvolvimento corresponderem a metas complexas e consequentemente difíceis de serem atingidas totalmente pelos alunos, não deve constituir razão para que eles sejam postos de lado. O professor deve elaborar uma lista equilibrada de objectivos dos dois níveis (mínimo essencial e desenvolvimento), de acordo com a sua disciplina e com a idade dos alunos. Contudo, a percentagem de objectivos de nível mínimo deve ser superior à dos objectivos de desenvolvimento, com vista a criar nos alunos um sentimento de maior segurança e autoconfiança.

Contudo, é impossível estabelecer um teste adaptado ao conjunto das possíveis finalidades da avaliação. Nem as notas, nem a docimologia clássica podem dar resposta às necessidades da pedagogia. Os professores devem estar conscientes de que as múltiplas decisões que vão tendo que tomar se devem fundamentar em informações igualmente múltiplas.

Por vezes, os professores não estão preparados para dar notas, sentindo-se inseguros quanto à fundamentação da sua avaliação. Quanto mais os professores se sentirem obrigados a fundamentar a avaliação dos resultados dum aluno, unicamente situando o seu trabalho em relação aos trabalhos dos colegas, tanto mais importância estarão a dar à competição resultante de tal situação, em detrimento da aprendizagem escolar em si mesma.

Verifica-se inconsistência das notas, enquanto medida do trabalho do aluno. As notas consideram apenas a classificação ordenada dos alunos em relação uns aos outros.

Um exame para ser justo, deve poder ser repetido, com resultados semelhantes, o que garante que a classificação dos alunos seja estável.

As finalidades com objectivos individuais têm em vista tomar decisões que dizem respeito a alunos considerados isoladamente. No entanto, as finalidades com objectivos colectivos são utilizadas quando queremos informar-nos das características dum grupo, apreciar o grau de assimilação dum programa, descobrir as dificuldades particulares de certa categoria de alunos, assegurar-nos dos efeitos de novos métodos de ensino, etc.

Educar é agir com vista à obtenção dum certo resultado. O meio é a actividade levada a efeito na escola e supõe uma motivação. As decisões dos que conduzem esta operação são de três níveis: antes da aprendizagem (necessidade de examinar a situação, para escolher uma didáctica apropriada ao aluno em questão); durante a aprendizagem (acompanhamento do aluno para descobrir as suas dificuldades e fazer as sucessivas correcções); no fim da aprendizagem (para fazer o balanço). Se o resultado esperado não for atingido, é necessário recomeçar de novo o ciclo de aprendizagem, segundo outro método, constituindo uma fase de adaptação mais alargada.

A avaliação, no contexto do sistema escolar, pode desempenhar três funções:

- Orientação, para melhorar as condições de aprendizagem;
- Regulação, para melhorar o processo de aprendizagem;
- Certificação, para melhorar o resultado de aprendizagem.

Para a **orientação**, recorre-se a meios que permitem prever as dificuldades prováveis e de escolher os meios de aprendizagem apropriados. Com vista à adaptação do aluno, por vezes, é necessário retomar o estudo dos pré-requisitos que não foram assimilados ou escolher uma área de estudo mais apropriada às suas capacidades.

Na **regulação**, tenta-se encontrar as dificuldades dos alunos na sua aprendizagem, para otimizar a condução deste processo de aquisição de conhecimentos e competências.

Para a **certificação** utilizam-se os habituais exames que sancionam o fim de uma determinada unidade de aprendizagem.

Uma avaliação que oriente a aprendizagem deve conduzir a um estágio final bem preciso. Para isso, é fundamental determinar o objectivo final numa unidade de ensino.

Para saber se se obteve o resultado desejado é necessário ter em conta todas as dimensões do comportamento social a atingir. Deve-se verificar se o aluno possui conhecimentos teóricos e os conhecimentos práticos necessários, os traços de personalidade e os valores requeridos pelo papel social que irá desempenhar.

Numa avaliação que pretende orientar o aluno, as provas têm de medir bem as características que fundamentam um prognóstico a longo prazo. As médias escolares fundamentam-se numa série de observações, com uma finalidade, essencialmente, formativa, visto que estas provas se destinam a revelar as dificuldades do aluno, a fim de poderem ser superadas.

Quando a avaliação tem uma função de regulação, ajuda a compreender o ritmo do aluno e a descobrir a origem das suas dificuldades.

Quando a meta da avaliação é a certificação, pretende-se distinguir, dum modo válido, o estágio de competência do estágio de incompetência.

Os exames nacionais são provas de avaliação sumativa externa (já descritas em 3.7.3) e pretendem oferecer uma segurança suplementar a todos os participantes no sistema educativo, verificando se os objectivos foram atingidos.

#### 4.6- PREPARAÇÃO DO EXAMINANDO E DO EXAMINADOR

Um dos erros do educadores consiste em considerar os exames sem ter em conta certos factores que influenciam a validade dos resultados, tais como:

- a) a saúde física do educando;
- b) o coeficiente de inteligência;
- c) a personalidade emocional;
- d) a classe social a que pertence;
- e) as habilidades para a comunicação.

O desconhecimento de tais factores tem sido a causa principal de que os exames se converteram em verdadeiros suplícios, tanto para os educadores como para os alunos.

Não podemos imputar todas as culpas às normas pelas quais se regem os nossos exames, mas sim, culpar também a deficiente capacidade dos examinadores para um tarefa de tal natureza. Muitos professores, actuando de boa fé, fazem tudo ao contrário do que ditam os requerimentos pedagógicos para conseguir que se reflecta, o mais possível, a aprendizagem conseguida.

Relativamente à questão se se deve preparar um aluno para que realize um exame, existem critérios contraditórios entre os professores. Os especialistas em avaliação atribuem resultados negativos aos exames pela pouca preparação e falta de orientação dos alunos. Os resultados dos exames seriam mais humanos e menos dolorosos se se pensasse mais nos objectivos que se procuram, do que na memorização pura e simples dos conteúdos programáticos. Se na hora de realizar um exame, se tivesse em consideração todos os princípios, propósitos e características do processo de avaliar, outro seria o panorama que apresentariam hoje os exames.

Tal como todo o educador prepara os seus alunos para qualquer actividade da classe, também deve prepará-los para realizarem os exames, qualquer que seja a sua natureza.

É necessário que, tanto uns como outros, encarem esta actividade como uma tarefa normal da classe, que necessita de planificação, orientação e preparação. Se isto se cumprir, o aluno poderá encarar o exame sem aversão e tomá-lo-á como uma actividade mais da sua vida escolar, da qual não se dirá se fracassou, mas sim, se foi ou não conseguindo o que dele se esperava e qual o melhor caminho para continuar.

Para preparar o aluno para o exame convém ter em conta os seguintes aspectos:

- Anunciar com antecedência a data dos exames, o assunto a explorar e o tipo de prova que se utilizará.
- Fazer revisões organizadas para esclarecer dúvidas e reforçar os pontos importantes.
- Orientar os alunos sobre os aspectos mais importantes que devem estudar e ensinar-lhes alguns métodos para fazê-lo.
- Capacitar os alunos no mecanismo do tipo de provas que será utilizado.
- Criar nos alunos um ambiente favorável face à realização do exame.

Relativamente à questão se se deve preparar previamente o examinador, a resposta deve ser afirmativa. Uma das críticas mais duras que se fazem aos nossos educadores é, precisamente, a de abusarem do imprevisto no exame. Não podemos precisar se é uma falha do sistema, ignorância da técnica de avaliação ou, simplesmente, descuido; mas o mais certo é que, especialmente em educação, o examinador apresente-se a integrar o júri sem ter feito uma análise prévia do que vai indagar, sem saber que relação directa tem esse exame com os objectivos, sem ter preparado os alunos (no caso

do professor da disciplina), e sem ter conversado antes com o(s) professor(es) da disciplina.

Tanto o examinador como o examinando devem ser preparados para o exame. O examinador deverá seleccionar o tipo de prova que vai utilizar e fará uma larga lista de perguntas que poderá eleger posteriormente as mais adequadas. Deverá elaborar ainda as tabelas de especificação, grelhas de correcção e seleccionar a escala de classificação.

Todo o professor, antes de cada exame, deverá confeccionar um simples plano de acção, sem que isto signifique que veja no acto do exame algo de espectacular e solene, mas sim como algo delicado e difícil que deverá ser preparado, pois ali também se revela a sua capacidade e eficácia profissional. Este simples plano de acção reduzirá ao máximo o imprevisto e a subjectividade, e assegurará uma grande margem de confiabilidade, validade e amplitude.

O examinador deverá trabalhar com:

- objectivos previamente estabelecidos;
- conteúdos programáticos;
- resultados específicos da aprendizagem;
- tipo de prova que será utilizada;
- questionários ou perguntas;
- escala de classificação que será aplicada.

#### 4.7- INDIVIDUALIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO SUMATIVA

Uma pedagogia individualizada necessita duma avaliação igualmente individualizada. Contudo, o professor procede como se todos os seus alunos pudessem



avançar ao mesmo ritmo, quando tal não se verifica: os que avançam são declarados em situação de “sucesso”, enquanto que os que não avançam incluem-se no “insucesso”.

Segundo Bloom (1980), o ideal duma pedagogia para a mestria é garantir que, em colectivo, haja uma adaptação perfeita às necessidades do aluno, como a realizada pelo preceptor, em que o aluno é acompanhado constantemente, na sua aprendizagem. Haveria uma avaliação frequente das aprendizagens obtidas, de modo a indicar atempadamente aos alunos as correcções que precisam de fazer.

Em vez de comparar os alunos entre si, para ver quais os que mais se afastam do grupo, deve-se comparar a perfeição dos resultados de cada um deles, em relação ao objectivo pedagógico alcançado – avaliação criterial.

Apesar da possibilidade de melhorar os resultados, a avaliação individualizada raramente é utilizada, devido à lotação das escolas e ao elevado número de alunos por turma.

O exame final realizado a nível nacional é um bom exemplo dessa dificuldade. Os exames constituem provas de avaliação sumativa externa realizados pelo Ministério da Educação, que desconhece por completo as capacidades individuais. Objectivo dos exames deixa de ser a obtenção de sucesso, para continuar a ser a seriação e selecção dos alunos.

Estes exames pretendem aferir o grau de cumprimento dos objectivos curriculares essenciais; controlar a qualidade do sistema educativo e contribuir para a credibilidade social do sistema escolar.

#### 4.8- O PROBLEMA DA IGUALDADE SOCIAL DAS PROVAS DE EXAME

A taxa de sucesso escolar varia de um grupo social para outro.

A escola, particularmente com o seu sistema de distribuição de notas e de exames, é o principal instrumento de diferenciação e estratificação social.

Torna-se necessário construir testes independentemente de qualquer cultura em particular. A primeira condição é reduzir nas questões a parte da formulação verbal e a segunda consiste em apelar para conhecimentos adquiridos de modo muito geral.

As provas acabam por perder parte do seu valor diagnóstico, pois o domínio da linguagem constitui um factor determinante essencial de todo o sucesso escolar ou profissional da nossa sociedade.

Um bom teste deve ser analisado questão por questão e conservam-se apenas as questões mais válidas ou as que mais se relacionam com a característica a medir.

Contudo, o problema das desigualdades perante as provas de exame não se reduz ao problema da formulação das questões. Só poderemos suprimir as distorções culturais, se deixarmos de considerar que as informações essenciais são as dos objectivos educacionais.

Se um certo grupo revela uma baixa taxa de admissão ao ensino superior, significa que está menos bem preparado, o que não significa que esteja a ser vítima de discriminação. Pode também verificar-se uma elevada taxa de admissão, apesar duma elevada discriminação.

A distorção social não será, de certo, o único aspecto a considerar. O sexo, a nacionalidade, necessidade ou não educação especial, etc., também não deveriam ser critérios que beneficiassem uns relativamente a outros.

Se queremos que todos os grupos estejam em igualdade perante uma prova de exame, dever-se-á recorrer ao sorteio.

Torna-se necessária uma definição diferente de igualdade de oportunidades, se se quiser trabalhar seriamente em prol duma maior justiça social. Não se trata do teste estar distorcido, mas sim da interpretação que dele se faz e as decisões tomadas com base nessa interpretação.

A escola tem outras funções sociais para além de instruir o mais possível os alunos. Deve preparar a inserção dos jovens na sociedade, com vista a aceitarem a diversidade das suas culturas e a pluralidade dos respectivos valores. Para isso, é fundamental a permeabilidade e a mistura de classes sociais e não a sua estratificação. Deste modo, a selecção tem uma utilidade negativa.

#### 4.9- A AVALIAÇÃO E A IGUALDADE DE OPORTUNIDADES

A avaliação praticada nas aulas não constitui um instrumento de medida objectivo, entrando em interacção com o meio social em detrimento das crianças de meios culturalmente mais desfavorecidos.

A cultura da escola é a cultura das classes dirigentes da sociedade. As crianças deste meio estão à vontade na aula enquanto que as outras têm de efectuar uma certa conversão cultural para se adaptarem à escola.

Contudo, tem havido uma busca constante da igualdade, mas nem com a oferta de bolsas de estudo, nem o desenvolvimento da informação bastam para restabelecer o equilíbrio entre as classes sociais quanto à frequência das diversas vias de formação.

Grande parte dos programas de ensino indicam apenas os conteúdos, não especificando o que se requer, efectivamente, dos alunos, relativamente a esses conteúdos. Cabe aos professores traduzir as perspectivas educacionais, nos comportamentos pretendidos ao prepararem as provas de avaliação. Geralmente, os saberes verbais sobrepõem-se às competências práticas.

Feldman (1977) considera que a análise das interacções professor/aluno mostra que os docentes se dirigem de maneira diferente e preferencial aos alunos do seu próprio grupo social. Estes alunos serão bem preparados para se exprimir e habituar-se-ão mais facilmente às situações de avaliação. O mesmo acontece com os alunos que adquiriram, no meio familiar, um à-vontade social razoável, conseguindo evidenciar os seus conhecimentos e disfarçando o que ignoram, parecendo “brilhantes” porque utilizam os mesmos pressupostos culturais dos professores. A incapacidade aparente dos outros alunos não deveria ser considerada como incapacidade.

O professor tende a apreender a resposta do aluno, de acordo com a imagem que tem das suas capacidades. É possível que se conceda mais facilmente o benefício da dúvida aos alunos que, pela proximidade sociocultural, saibam dialogar com o professor sobre o tema em estudo.

Na maior parte dos sistemas de ensino actuais, a apreciação do professor é transformada numa nota numérica – classificação hierárquica.

Para atribuir uma classificação, os professores preocupam-se em avaliar vários factores, para além do simples resultado. Esforçam-se por motivar o aluno, por atenuar o efeito das suas quebras passageiras ou não, por fazer com que os alunos ultrapassem as suas dificuldades, etc. Estas preocupações permitem ao professor garantir a coerência das notas, mesmo que ocorram flutuações acidentais de comportamento.

É principalmente a escola que informa os alunos das suas capacidades intelectuais. Assim, a imagem que cada adolescente faz do seu futuro papel na sociedade depende directamente do *feedback* informativo que se lhe dá dos seus resultados. É possível que os professores emitam este *feedback* de modo diferente, conforme o nível sociocultural dos pais. Este tratamento diferencial durante a escolaridade, explica a diversidade de aspirações relativamente à escola encontradas nas diferentes camadas sociais.

As notas exercem uma função relativamente aos alunos, pais, encarregados de educação, professores, autoridades escolares e aos meios profissionais. Servem como factor de motivação/desmotivação, meio de controlo disciplinar, base de regulação pedagógica, canal de comunicação com os pais e entidades empregadoras, instrumento de selecção, modelo de remuneração profissional futura, etc.

Em vez de procurar estabelecer diferenças entre os alunos, a escola deveria esforçar-se por reduzir essas diferenças e atingir um nível satisfatório de homogeneidade em relação aos resultados obtidos.

Poder-se-ia, num dado momento, medir o desvio de cada aluno em relação a um objectivo e introduzir um processo de correcção individualizado, a fim de diminuir esse desvio.

No entanto, o insucesso escolar das crianças de meios desfavorecidos não se pode atribuir, exclusivamente, aos processos de avaliação. A avaliação não pode ser entendida como “a fonte de todo o mal”.

Um modo de corrigir a desigualdade de distância à norma escolar não é fazer com que os últimos percorram muito mais caminho para alcançar os primeiros, como é pretendido no ensino de compensação. Convém, antes, diferenciar os pontos de

chegada, em vários sentidos, a fim de que cada um tenha de percorrer quase o mesmo trajecto, para atingir o seu fim pessoal.

Cada grupo possui a sua própria cultura. Não devemos afirmar que as camadas sociais inferiores são menos “aculturadas” do que as outras: simplesmente conhecem menos bem a cultura dos grupos superiores do que a sua própria cultura.

Os alunos de meios menos favorecidos devem poder sentir-se aceites, sem reservas, pela escola. Cabe aos professores mostrarem-se abertos à sua experiência pessoal e à sua visão do mundo, tal como fazem em relação aos alunos dos meios mais favorecidos. A escola deverá tornar-se pluricultural.

Pretende-se evitar que as crianças sejam educadas numa cultura apenas, sem terem contacto com outras. A escola deve desempenhar um papel integrador.

#### 4.10- O PROBLEMA DA SELECÇÃO ESCOLAR

A selecção consiste no processo em que se distinguem os bons dos fracos, para, em seguida, os poder tratar de modos diferentes.

Deveremos considerar os resultados fracos, a fim de providenciar apoios suplementares e explorar os melhores resultados de cada aluno para que se possam desenvolver de acordo com o seu perfil de aptidões próprio.

Pode concluir-se que o escol intelectual se desenvolve independentemente da escola e da selecção.

Parte-se do princípio de que, no ensino secundário podemos encontrar os professores mais bem formados, os melhores locais e os meios de ensino mais modernos. Com base nesta afirmação (que sabemos que nem sempre corresponde à

realidade) entendemos que o exame tem a função de escolher para o ensino superior os alunos mais fáceis de ensinar, os que já tenham adquirido no seio da família a cultura escolar sancionada pelos mesmos exames.

Mas não é assim que funciona a escola actual. Esta escola admite apenas um único modo de aprender e os que queiram aprender doutro modo, é-lhes interdito o acesso aos estudos.

Os exames finais a nível nacional são provas de selecção incapazes de dar a cada aluno o ensino que lhe convém.

Acredita-se mesmo que a selecção diminui o nível de aprendizagem dos alunos.

Se se reagrupar os alunos fracos entre si está a impedir-se o seu progresso. Com as aptidões que possuem poderiam ter aprendido mais se frequentassem um contexto escolar mais estimulante.

Após a realização de exames de selecção, é comum observar-se, nos alunos que fracassaram, expressões de desânimo e desinteresse pela escola. A dinâmica de grupo que antes da selecção levava os alunos fracos à imitação dos melhores actua agora em sentido inverso. Os alunos mais fracos rejeitados pela escola optam, eles próprios pela rejeição da escola.

Não se pode ajudar uma criança a progredir se se estiver constantemente a julgá-la e a recordar-lhe que vai mal e que é das últimas em termos de aproveitamento. A educação deve-se fazer numa atmosfera de confiança e de aceitação total da criança.

A escolaridade deveria estar ao serviço da criança, com vista ao seu desenvolvimento harmonioso e não a submetê-la a uma constante selecção, para realizar a hierarquização socio-económica da sociedade. Se esta hierarquização é necessária para o mundo económico, as empresas podem encarregar-se dela. A selecção

profissional não implica nenhuma selecção escolar e não pode justificar a recusa da cultura aos alunos mais fracos.

Os melhores alunos devem ajudar os mais fracos e é este princípio de solidariedade que devemos pôr em prática nas escolas.

#### 4.11- LEGISLAÇÃO REGULAMENTADORA DOS EXAMES NACIONAIS

A realização dos exames nacionais do ensino secundário constitui um processo complexo que implica o recurso a diversa legislação, até ao momento dispersa.

No final do ano lectivo de 1995/96, realizaram-se pela primeira vez os exames finais a nível nacional, que serviam para conclusão do ensino secundário e para acesso ao ensino superior. A regulamentação dos exames nacionais vinha publicada no Despacho Normativo n.º 55/95, de 19 de Setembro. Este despacho foi alterado pelo Despacho Normativo n.º 20/96, de 21 de Maio. No ano lectivo seguinte, estes dois despachos foram revogados pelo Despacho Normativo n.º 12/97, de 18 de Fevereiro. Este despacho foi novamente alterado, no ano lectivo de 1997/98 pelo Despacho Normativo n.º 16/98, de 12 de Fevereiro. Estas consecutivas revogações revelam alguma instabilidade e necessidade de ajustes por parte do Ministério da Educação, tendo já, no ano lectivo de 1997/98, o serviço de exames decorrido dentro da normalidade.

No Despacho Normativo n.º 16/98, de 12 de Fevereiro vem no regulamento dos exames as disposições legais dispersas que são aplicáveis à avaliação interna e aos exames dos cursos do ensino secundário, a partir do ano lectivo de 1997/98.



O Despacho Normativo n.º 338/93, de 21 de Outubro, e o Despacho Normativo n.º 16/98, de 12 de Fevereiro constituem os únicos diplomas de referência para a actuação das escolas e para informação completa dos alunos no âmbito desta matéria.

No capítulo anterior procedemos à análise do Despacho Normativo n.º 338/93, de 21 de Outubro, passando-se agora à análise do despacho Normativo n.º 16/98, de 12 de Fevereiro.

Este regulamento estabelece o regime geral dos exames do ensino secundário (CSPOPE e CSPOVA), previstos no regime de avaliação dos alunos do ensino secundário, aprovado pelo Despacho Normativo n.º 338/93, de 21 de Outubro, que se designa por Regime de Avaliação.

O regulamento aplica-se aos exames finais de âmbito nacional (12º ano) e aos exames de equivalência à frequência (10º, 11º e 12º anos). Nesta análise vou debruçar-me preferencialmente pelos exames finais de âmbito nacional, pois são aqueles sobre os quais se refere o meu estudo.

Os exames nacionais realizam-se nas disciplinas terminais do 12º ano, enquanto que os exames de equivalência à frequência se realizam às disciplinas terminais do 10º e do 11º anos e às disciplinas do 12º ano não sujeitas ao regime de exame final de âmbito nacional.

São admitidos a exame:

- os alunos internos e externos que tenham obtido aprovação em todas as disciplinas terminais do 10º e do 11º anos do respectivo curso, ou em todas menos duas, e que, na avaliação interna da disciplina a cujo o exame se apresentam tenham obtido uma classificação igual ou superior a 10 valores;



- os alunos externos que pretendem validar os resultados obtidos na frequência de estabelecimento de ensino, ou que anularam a matrícula até ao 5º dia de aulas do 3º período, ou que pretendem obter aprovação em disciplina terminal que frequentaram sem aprovação, ou ainda pretendem obter a provação em disciplinas do mesmo ou de curso diferente do frequentado e em que não tenham estado matriculados;
- os candidatos autopropostos que tenham obtido aprovação em todas as disciplinas terminais do 10º e do 11º anos do respectivo curso, ou em todas menos duas.

A classificação de exame é expressa pela classificação obtida pelo aluno na prova realizada, arredondada às unidades.

Os alunos internos obtêm aprovação em qualquer disciplina do 12º ano sujeita a exame nacional, desde que a classificação final seja igual ou superior a 10 valores, calculada através da fórmula já referida ( $CFD=0,3.CE+0,7.CIF$ ).

Os alunos externos e os candidatos autopropostos obtêm aprovação em qualquer disciplina se a classificação do exame for igual ou superior a 10 valores.

O Júri Nacional de Exames é criado no âmbito do Departamento do Ensino Secundário, com delegações em cada uma das direcções regionais de educação e é constituído por um presidente, por dois vice-presidentes, por quatro representantes do Departamento do Ensino Secundário, pelos coordenadores das delegações regionais e pelos responsáveis dos agrupamentos de escolas que asseguram os serviços de correcção e de reapreciação das provas de exame.

O Júri Nacional tem como funções:

- a) Coordenar a planificação dos exames nacionais (realização das provas, estabelecimento de normas para correcção e reapreciação);
- b) Promover os mecanismos de apoio à prestação das provas de exame por parte dos alunos com necessidades educativas especiais;
- c) Assegurar a correcção, classificação e reapreciação das provas dos exames nacionais;
- d) Garantir a reapreciação das provas de exame elaboradas a nível de escola.

Todos os candidatos à prestação de provas de exame devem efectuar a sua inscrição. No caso dos alunos internos, após as reuniões de avaliação do 3º período, os serviços administrativos devem verificar quais os alunos que reúnem condições de admissão ao exame.

Todos os candidatos que pretendam ficar abrangidos pelas disposições aplicáveis a alunos com necessidades educativas especiais, devidas a deficiência permanente, devem apresentar um requerimento, no acto da inscrição. O requerimento deve ser acompanhado de relatório médico da especialidade ou de diagnóstico psicológico, bem como de um relatório-síntese sobre adaptações curriculares ou meios técnicos e pedagógicos específicos que tenham sido utilizados.

Os alunos devem efectuar a inscrição para o exame no estabelecimento de ensino onde estão ou tenham estado matriculados, nos prazos a definir no calendário de realização de exames.

Nenhum aluno pode realizar no mesmo ano lectivo exames em mais de um estabelecimento de ensino.

A inscrição dos alunos internos está isenta do pagamento de propina, enquanto que os alunos externos e autopropostos pagam 100\$00 pelo exame de cada disciplina, em qualquer fase.

Há duas épocas de exame: 1ª Fase em Junho/julho e a 2ª Fase em Setembro. Para os exames nacionais há duas chamadas na 1ª Fase e uma única Chamada na 2ª Fase.

Os alunos podem optar na 1ª Fase, pela 1ª ou 2ª Chamadas, não podendo nunca realizar as duas. A reinscrição para o exame da 2ª Chamada deve ser apresentada no mesmo estabelecimento de ensino, no prazo de dois dias úteis após a falta à 1ª Chamada, pagando a quantia de 500\$00 por disciplina.

Os alunos do 12º ano podem realizar na 2ª Fase qualquer número de exames das disciplinas em falta para conclusão do curso, desde que reúnam as condições mínimas de admissão.

Os alunos que anularem a matrícula em qualquer disciplina após o 5º dia de aulas do 3º período, ou que tenham sido excluídos por excesso de faltas após o termo do prazo de inscrição para o exame, ou que, em resultado da avaliação sumativa interna do 3º período não reúnam condições de admissão ao exame, só podem apresentar-se a exame dessa disciplina na 2ª Fase.

A classificação interna da disciplina mantém-se válida na 2ª Fase do mesmo ano escolar, quer o aluno tenha reprovado no exame da 1ª Fase quer se apresente para efeito de melhoria de classificação.

O calendário de realização das provas escritas dos exames nacionais é fixado anualmente, por despacho do Governo competente.

A elaboração das provas escritas dos exames nacionais é da competência do Gabinete de Avaliação Educativa (GAVE) e incidem sobre o programa do 12º ano,

podendo avaliar conteúdos dos restantes anos que com ele estejam directamente relacionados.

O GAVE envia às escolas uma matriz de informação com o núcleo significativo dos objectivos e dos conteúdos que vão ser objecto de exame final em cada disciplina, com a estrutura e cotação da prova, com a tipologia das questões, com o material a utilizar e com a duração da prova (consultar anexo n.º1). Todos os anos, o GAVE envia uma nova prova modelo para cada disciplina (consultar anexo n.º 2).

As provas escritas dos exames nacionais são realizadas em papel de modelo oficial, que as escolas devem previamente requisitar à Editorial do Ministério da Educação.

Os serviços de administração escolar devem organizar, por disciplina, pautas de chamada por ordem alfabética, dos candidatos que se encontram nas condições legais de admissão a exame. Nestas pautas devem constar a identificação da prova (nome e código), o dia, a hora e a sala onde os candidatos realizam o exame, e devem ser afixadas, pelo menos 48 horas antes do início da prova.

Em cada escola deve existir um Secretariado de Exames que organiza e acompanha o serviço de exames, desde a inscrição dos alunos até ao registo das classificações nos livros de termos, sem prejuízo das competências e atribuições dos serviços de administração escolar.

As provas de exame são cotadas de 0 a 200 pontos, sendo a classificação final expressa na escala de 0 a 20 valores. O enunciado da prova escrita deve incluir as respectivas cotações.

Serão lavrados termos de todos os exames realizados, mesmo em caso de reprovação.

O encarregado de educação ou o próprio examinando, quando maior de 18 anos, podem requerer a reapreciação da prova, sempre que estejam em desacordo com a sua classificação.

Há primeiro um requerimento de consulta de prova dirigido ao Presidente do Conselho Directivo/Director Executivo/Director Pedagógico e entregue, nos dois dias úteis imediatamente a seguir ao da publicação da respectiva classificação, nos serviços de administração escolar do estabelecimento de ensino onde foram afixados os resultados.

O estabelecimento de ensino deve, no prazo máximo de dois dias após a entrega do requerimento, facultar a consulta da prova (fotocópia da prova de exame, sem identificar o número convencional nem o professor corrector), do enunciado com as cotações, com os critérios de correcção e com a classificação.

Se, após a consulta da prova, o interessado pretender a reapreciação da prova, deve entregar o requerimento, nos dois dias úteis seguintes à data em que a prova lhe foi facultada, acompanhado, obrigatoriamente, da alegação justificativa e fazer um depósito de 3000\$00, que será devolvido, apenas, se a classificação resultante da reapreciação for superior à inicial.

A alegação deve identificar as respostas cuja classificação se contesta e indicar os fundamentos da discordância de classificação, que só podem ser de natureza científica ou de juízo sobre a aplicação dos critérios de correcção.

A reapreciação da prova é assegurada por um professor relator, a designar pelo júri (que não pode ter corrigido e alegado a prova que é objecto de reapreciação), e incide exclusivamente sobre as questões identificadas na alegação justificativa.

Pode ainda haver reclamação da reapreciação e apenas constituem fundamento de reclamação erro científico, a suspeita de vício processual e a invocação da prática de

facto susceptível de indiciar ilícito disciplinar, sendo indeferidas as reclamações baseadas em quaisquer outros fundamentos. Esta reclamação deve ser apresentada na escola onde foi realizado o exame, no prazo de cinco dias úteis a contar da data da afixação dos resultados da reapreciação (prescrita no calendário de exames).

Neste despacho estão também contempladas algumas situações especiais.

Os candidatos com deficiência permanente devidamente comprovada prestam provas de exame ao abrigo do Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto, analisado anteriormente em 3.10.2.

Os alunos que se encontram a frequentar o 11º ou 12º anos e no mesmo ano lectivo se matricularam em anos curriculares anteriores de disciplinas plurianuais que não tenham progredido podem ser admitidos a exame final dessas disciplinas (apenas no ano curricular em que a disciplina é terminal), não determinando a eventual reprovação em exame a anulação da classificação obtida na frequência do(s) ano(s) curricular(es) anterior(es).

Os alunos que obtiveram aprovação em disciplinas terminais dos 10º, 11º e 12º anos e pretendem melhorar a sua classificação, podem requerer exame na 2ª Fase do ano escolar em que concluíram a disciplina e em ambas as fases de exames do ano escolar seguinte. Só será considerada a nova classificação caso seja superior à anteriormente obtida.

Podem ser admitidos condicionalmente à prestação de provas de exame os candidatos cuja situação escolar suscite dúvidas que não possam estar esclarecidas até ao momento da prestação das provas de exame requeridas. Esta situação deverá ser resolvida até ao final da fase de exames em que esses alunos prestarem provas.

O professor vigilante deverá anular imediatamente as provas dos examinandos e de eventuais cúmplices que no decurso da realização da prova de exame cometam ou

tentem cometer inequivocamente qualquer fraude, não podendo esses examinandos abandonar a sala até ao fim do tempo de duração da prova. A anulação da prova ou a ocorrência de outras situações anómalas durante a realização da prova devem ser imediatamente comunicadas ao órgão de gestão do estabelecimento de ensino. A anulação da prova é da competência do presidente do Júri Nacional de Exames.

Os alunos que completarem os cursos secundários abrangidos pelo presente despacho podem requerer o correspondente diploma, que regista a classificação final do curso, as classificações finais de cada disciplina que o integra e o número de anos de aprendizagem no caso das disciplinas de língua estrangeira.



## 5- A PROBLEMÁTICA EM ESTUDO

### 5.1- BREVE DESCRIÇÃO DO PROBLEMA

Da nossa própria experiência e dos contactos mantidos com os colegas das escolas da região, temos verificado que há discrepâncias entre as classificações que os alunos obtém na escola, no final 12º ano, numa determinada disciplina, e aquelas que conseguem obter nos exames nacionais, dessa mesma disciplina. Mesmo os professores mais experientes “contam” com essas diferenças e esforçam-se para que os seus alunos consigam os melhores resultados possíveis.

Tal como já referimos, os professores devem estar preparados e devem preparar os seus alunos para os exames.

O que atraiu a nossa atenção na situação descrita foi não conseguirmos obter resposta precisa quando perguntávamos se a diferença era ou não significativa. Também quando perguntávamos pelas razões que poderiam explicar ou que estariam por detrás dessas diferenças, não conseguíamos obter respostas minimamente coerentes.

Pensámos então realizar um estudo exploratório, que fornecesse pistas que permitissem responder com maior precisão às questões levantadas.

Este trabalho tem então como tema *“As atribuições causais dos professores de Biologia para as discrepâncias entre as classificações das avaliações sumativas interna e externa (a nível do 12º ano de escolaridade): Um estudo de caso”*.

Os objectivos gerais deste estudo são:

1º- Comparar as classificações das avaliações sumativas interna e externa, da disciplina de Biologia, do 12º ano de escolaridade.

2º- Verificar as atribuições causais que os professores fazem acerca das possíveis discrepâncias entre CIF e CE.

O tipo de pesquisa que mais se adequa ao tipo de objectivos deste trabalho é o **Estudo de Caso**, que se caracteriza pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objectos, de modo a permitir o seu amplo e detalhado conhecimento, tarefa que é praticamente impossível mediante os outros delineamentos considerados.

Young (1960), entende o estudo de caso como um método de pesquisa e define-o como: “... *um conjunto de dados que descrevem uma fase ou a totalidade do processo social de uma unidade, em suas várias relações internas e nas suas fixações culturais, quer seja essa unidade uma pessoa, uma família, um profissional, uma instituição social, uma comunidade ou uma nação*”.<sup>43</sup>

Podemos dividir então, esta investigação em duas partes. Na primeira parte vamos verificar o primeiro objectivo. Para tal, procede-se a uma análise estatística para comparar as duas variáveis em estudo: classificações das avaliações sumativas interna e externa. Na segunda parte, tentamos verificar as atribuições causais dos professores de Biologia, do 12º ano de escolaridade, para as possíveis discrepâncias entre as classificações das avaliações sumativas interna e externa, determinadas anteriormente, através do estudo estatístico. Para verificar as atribuições causais, realizaram-se entrevistas a um número restrito de professores e questionários a um número mais amplo de professores de Biologia, do 12º ano de escolaridade, da Nova Reforma Curricular.

Ao determinar as atribuições causais que os professores fazem acerca das possíveis discrepâncias entre as classificações interna final e de exame, é possível obter pistas com vista a uma melhor actuação na sua vida profissional. Conhecendo as causas

---

<sup>43</sup> Cf. Young, 1960, pág.269 e citado por António Carlos Gil, em “*Como Elaborar Projectos de Pesquisa*”, 1990, Editora Atlas, S.A., 3ª edição, São Paulo, pág. 59.

que os professores pensam ser responsáveis pelo previsível decréscimo das classificações de exame, é possível actuar de modo a evitar estes resultados.

Apresentamos, em seguida, a descrição detalhada da metodologia utilizada neste estudo.

## 5.2- DESENHO DO ESTUDO COMPARATIVO DAS CLASSIFICAÇÕES INTERNAS FINAIS E DE EXAME

### **5.2.1- Nota Prévia**

De acordo com o Despacho Normativo n.º 338/93, de 21 de Outubro:

CIF- corresponde à classificação interna final da disciplina.

CE- corresponde à classificação de exame, que vem expressa em pontos, na escala de 0 a 200, e em valores, arredondados às unidades, na escala de 0 a 20.

CFD- corresponde à classificação final da disciplina.

Esta classificação, no ano lectivo de 1995/96 era obtida através da seguinte fórmula:  **$CFD = 0,6.CIF + 0,4.CE$** .

No ano lectivo de 1996/97, o Ministério da Educação resolveu alterar a fórmula de obtenção da classificação final da disciplina, de modo a dar menos valor à classificação de exame em detrimento da classificação interna da disciplina. Enquanto que, no ano lectivo de 1995/96, a classificação de exame valia 40% da CFD, no ano lectivo de 1996/97 passou a valer apenas 30% da CFD, que se obtém através da seguinte fórmula:  **$CFD = 0,7.CIF + 0,3.CE$** .

Esta alteração na ponderação das classificações de exame e de frequência veio evitar que, o Ministério se sentisse na “obrigação” de atribuir, novamente, um bónus de 2 valores à classificação final da disciplina, para “camuflar” a possível descida dos alunos na classificação de exame.

O aluno obterá aprovação na disciplina se  $CFD \geq 10$  valores.

### **5.2.2- Descrição do Desenho**

Para este estudo consideraram-se apenas os alunos internos, ou seja, aqueles alunos que frequentaram a disciplina, durante os anos lectivos de 1995/96 e 1996/97, das Escolas Secundárias do Concelho de Beja. Apenas estes alunos permitem fazer um estudo comparativo entre a classificação interna final (CIF) e a classificação de exame (CE).

Os alunos que realizaram o exame como externos, para conclusão do Ensino Secundário ou apenas como prova específica de acesso ao Ensino Superior não foram considerados, pois não apresentavam CIF, impedindo a realização do estudo comparativo com a CE. Para o estudo estatístico, as Escolas Secundárias do Concelho de Beja prontificaram-se a fornecer as pautas com as CIF, CE e CFD, sob o regime de anonimato.

A CE corresponde a uma avaliação momentânea. A CIF corresponde a uma avaliação contínua, ao longo de, aproximadamente, 150 horas e que tem em conta uma multiplicidade de critérios de avaliação, tais como, testes sumativos e formativos, fichas de trabalho, participação nas tarefas propostas, trabalho individual e em grupo, comportamento, assiduidade, etc.. Além disso, a classificação de exame avalia apenas o

conhecimento, a compreensão e a aplicação dos conteúdos programáticos, durante 120 minutos.

Na análise das classificações dos alunos, as variáveis são estatísticas, ou seja, os caracteres são quantitativos, pois as diversas modalidades (situações possíveis em que se pode encontrar um elemento da população quanto a uma dada característica) são mensuráveis, isto é, podemos atribuir-lhes um número ou um valor.

Neste estudo, analisaremos variáveis estatísticas discretas em que, a variável 1 corresponde ao conjunto dos valores de CIF e a variável 2 ao conjunto de valores de CE.

Como se trata de estudo de caso, foi considerado apenas o grupo de alunos das duas Escolas Secundárias do Concelho de Beja. Como tal, não se pretende fazer um estudo indutivo, ou seja, não pretendemos extrapolar os resultados do trabalho a toda a população de alunos de Biologia, do 12º ano de escolaridade.

Determinou-se o **índice correlativo** entre CIF e CE, para ver se existe alguma correlação entre as classificações de exame e as classificações internas finais. Este índice varia entre 0 e 1. Será igual a 0 se os valores entre as duas variáveis (CIF e CE) forem completamente diferentes e será igual a 1 se os valores das duas classificações forem exactamente iguais.

Para determinar o significado estatístico (se a diferença entre as médias de CIF e de CE é ou não significativa), realizou-se um **teste t-student**, para duas amostras com variâncias desiguais, em que  $p=0,05$  (rejeitaram-se os extremos e considerou-se apenas 95% da amostra). Se:

- $p < 0,05$ , então a diferença não é significativa;
- $p > 0,05$ , então a diferença já é significativa.

Para realizar o teste t-student considerámos uma hipótese nula e uma hipótese1, em que:

H0= hipótese nula: “A média das classificações internas finais (M1) é igual à média das classificações de exame (M2)”.

H0:  $M1=M2$

H1=hipótese 1: “A média das classificações internas finais (M1) é diferente da média das classificações de exame (M2)”.

H1:  $M1\neq M2$

Obtêm-se 2 t:

- t Stat ou t calculado, em que:  $p = 0,05$
- t crítico ou t tabelado

Quando:

- t calculado > t tabelado, então aceita-se H1 e rejeita-se H0 e  $M1\neq M2$
- t calculado < t tabelado, então aceita-se H0 e rejeita-se H1 e  $M1=M2$

Não considerámos necessário realizar construções gráficas com os resultados obtidos, pois, olhando directamente para as tabelas com a média, mediana, moda, desvio médio, desvio padrão, variância e índice correlativo, é possível ver as suas diferenças.

### 5.3- APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS OBTIDOS PELOS ALUNOS INTERNOS, DA DISCIPLINA DE BIOLOGIA, DO 12º ANO DE ESCOLARIDADE, DAS ESCOLAS SECUNDÁRIAS DO CONCELHO DE BEJA

Neste capítulo, apenas se apresentam as tabelas com os resultados das medidas estatísticas, das classificações dos alunos que realizaram exame final de âmbito

nacional, nos anos lectivos de 1995/96 e 1996/97, na 1ª Fase, 1ª e 2ª Chamadas. As tabelas com as classificações de cada aluno e com os resultados da 2ª fase, dos dois anos lectivos considerados, vêm em anexo (consultar anexo n.º 4).

**TABELA N.º 10 – MEDIDAS ESTATÍSTICAS DAS CLASSIFICAÇÕES DOS ALUNOS QUE REALIZARAM EXAME FINAL DE ÂMBITO NACIONAL, NA 1ª FASE/1ª CHAMADA, NO ANO LECTIVO DE 1995/96**

	<b>CIF (em valores)</b>	<b>CE (em valores)</b>	<b>CFD (em valores)</b>	<b>CIF-CE (em valores)</b>
<b>MÉDIA</b>	13,8	11,7	14,9	2,1
<b>MEDIANA</b>	14,0	12,0	15,0	2,0
<b>MODA</b>	12,0	13,0	13,0	2,0
<b>DESVIO MÉDIO</b>	2,5	3,0	2,7	1,6
<b>DESVIO PADRÃO</b>	3,0	3,6	3,1	2,1
<b>VARIÂNCIA</b>	8,7	13,0	9,4	4,2
<b>ÍNDICE CORRELATIVO (CIF:CE)</b>	0,8			
<b>STAT t</b>	2,4			
<b>t CRÍTICO</b>	2,0			
<b>OBSERVAÇÕES</b>	28			
<b>HIPÓTESE DE DIFERENÇA DE MÉDIA</b>	0			

**TABELA N.º 11 – MEDIDAS ESTATÍSTICAS DAS CLASSIFICAÇÕES DOS ALUNOS QUE REALIZARAM EXAME FINAL DE ÂMBITO NACIONAL, NA 1ª FASE/2ª CHAMADA, NO ANO LECTIVO DE 1995/96**

	<b>CIF (em valores)</b>	<b>CE (em valores)</b>	<b>CFD (em valores)</b>	<b>CIF –CE (em valores)</b>
<b>MÉDIA</b>	13,6	10,0	14,0	3,6
<b>MEDIANA</b>	13,0	10,0	14,0	4,0
<b>MODA</b>	14,0	10,0	14,0	4,0
<b>DESVIO MÉDIO</b>	2,0	2,4	2,0	1,8
<b>DESVIO PADRÃO</b>	2,4	3,0	2,4	2,3
<b>VARIÂNCIA</b>	6,0	9,3	5,8	5,2
<b>ÍNDICE CORRELATIVO (CIF:CE)</b>	0,7			
<b>STAT t</b>	7,1			
<b>t CRÍTICO</b>	2,0			
<b>OBSERVAÇÕES</b>	60			
<b>HIPÓTESE DE DIFERENÇA DE MÉDIA</b>	0			

TABELA N.º 12 – MEDIDAS ESTATÍSTICAS DAS CLASSIFICAÇÕES DOS ALUNOS QUE REALIZARAM EXAME FINAL DE ÂMBITO NACIONAL, NA 1ª FASE/1ª CHAMADA, NO ANO LECTIVO DE 1996/97

	<b>CIF</b> (em valores)	<b>CE</b> (em valores)	<b>CFD</b> (em valores)	<b>CIF-CE</b> (em valores)
MÉDIA	13,9	12,7	13,6	1,2
MEDIANA	14,0	13,0	13,0	1,0
MODA	13,0	17,0	13,0	0
DESVIO MÉDIO	2,1	3,1	2,2	2,2
DESVIO PADRÃO	2,5	3,7	2,6	2,7
VARIÂNCIA	6,1	13,4	6,9	7,1
ÍNDICE CORRELATIVO (CIF:CE)	0,7			
STAT t	2,9			
t CRÍTICO	2,0			
OBSERVAÇÕES	113			
HIPÓTESE DE DIFERENÇA DE MÉDIA	0			

TABELA N.º 13 – MEDIDAS ESTATÍSTICAS DAS CLASSIFICAÇÕES DOS ALUNOS QUE REALIZARAM EXAME FINAL DE ÂMBITO NACIONAL, NA 1ª FASE/2ª CHAMADA, NO ANO LECTIVO DE 1996/97

	<b>CIF</b> (em valores)	<b>CE</b> (em valores)	<b>CFD</b> (em valores)	<b>CIF-CE</b> (em valores)
MÉDIA	12,9	12,2	12,8	0,8
MEDIANA	13,0	13,0	13,0	1,0
MODA	14,0	14,0	13,0	3,0
DESVIO MÉDIO	1,1	2,9	1,3	2,6
DESVIO PADRÃO	1,4	3,6	1,9	3,2
VARIÂNCIA	2,1	13,3	3,4	10,1
ÍNDICE CORRELATIVO (CIF:CE)	0,5			
STAT t	0,8			
T CRÍTICO	2,1			
OBSERVAÇÕES	17			
HIPÓTESE DE DIFERENÇA DE MÉDIA	0			



5.4- ANÁLISE ESTATÍSTICA DAS TABELAS COM AS CLASSIFICAÇÕES  
INTERNA FINAL E DE EXAME

**5.4.1- Análise dos resultados obtidos no ano lectivo de 1995/96 – Tabelas n.º 10 e 11.**

Relativamente ao exame nacional da 1ª Fase/1ª Chamada, foram considerados 28 alunos e os resultados estão representados na tabela n.º 10.

A média do conjunto das classificações internas finais (CIF) é de 13.8 valores, que arredondada às unidades dá uma média de 14 valores, sendo considerada uma boa média.

A média do conjunto das classificações de exame (CE) é de 12 valores, sendo considerada satisfatória.

A média da diferença entre CIF e CE é de 2.1 valores, o que significa que, em geral, as CE são um pouco inferiores relativamente às CIF. Para ver se esta diferença é ou não significativa, determinou-se o teste t-student.

Sendo  $t_{Stat}=2.4$  e  $t_{crítico}=2.0$ , então  $t_{Stat} > t_{crítico} \Rightarrow$  aceita-se  $H_1$  e rejeita-se  $H_0$ , em que  $M_1 \neq M_2$ : “A média das classificações internas finais é significativamente diferente da média das classificações de exame”. A média de CIF é um pouco superior à média de CE.

A moda e a mediana de CIF-CE também são iguais a 2 valores. Isto significa que o valor mais frequente da diferença entre CIF e CE é de 2 valores (a maior parte das classificações de exame é 2 valores inferior às classificações internas finais) e metade dos valores da diferença entre CIF e CE é superior a 2 valores e a outra metade é inferior a 2 valores.

A média do conjunto das classificações finais da disciplina de Biologia (CFD) é de 15 valores, o que é considerada boa.

No ano lectivo de 1995/96, realizaram-se os exames finais a nível nacional pela primeira vez. Os alunos do 12º ano iriam realizar estes exames pela primeira vez, mas para o Ministério também era a primeira vez que se realizavam exames, na Nova Reforma Curricular.

Houve alguns problemas com certos exames e por se tratar da primeira vez e tentando colmatar algumas falhas do Ministério de Educação, foi emitido o Ofício Circular n.º 220, de 11 de Julho, de 1996, do Departamento do Ensino Secundário, onde eram acrescentados 2 valores à classificação final das disciplinas sujeitas a exame nacional (como é o caso da disciplina de Biologia), que se obteria a partir da seguinte fórmula:  $CFD = 0,4.CE + 0,6.CIF + 2$ . Esta medida pretendia “camuflar” o insucesso obtido nos exames e algumas falhas do Ministério. De notar que, comparando as CIF com a respectiva CFD, esta última é, em geral, superior devido ao bónus de 2 valores (consultar anexo n.º 4).

Este bónus acabou por criar alguns casos bizarros, como acontece com o aluno n.º 9, que ficou com 21 valores na classificação final da disciplina de Biologia, numa escala de 0 a 20 valores (consultar a tabela n.º do anexo n.º 4).

A mediana de CIF é de 14 valores, o que significa que 50% das classificações de frequência são inferiores a 14 valores e os outros 50% são superiores a 14.

A mediana de CE é de 12 valores, o que significa que 50% das classificações de exame são inferiores a 12 valores e os restantes 50% são superiores a 12.

A mediana de CFD é de 15 valores, o que significa que 50% das classificações finais da disciplina são superiores a 15 valores e os outros 50% são inferiores a 15.

A moda de CIF=12, o que significa que a classificação interna mais frequente é de 12 valores, sendo considerada satisfatória.

A moda de CE =13, o que significa que a classificação de exame mais frequente é de 13 valores, sendo satisfatória.

A moda de CFD=13, o que significa que a classificação final da disciplina de Biologia mais frequente é de 13 valores, sendo satisfatória.

Para CIF e CFD:  $M = Me > Mo$ ; logo, relativamente à média e à mediana a distribuição é simétrica, mas relativamente a estas duas e a moda, a distribuição é ligeiramente enviesada à esquerda ou assimétrica positiva. Isto significa que o valor mais frequente de CIF e CFD é inferior à média (soma dos seus valores possíveis, ponderados pelas respectivas frequências) e à mediana (abscissa do ponto que divide os dados estatísticos em duas partes iguais).

Para CE:  $M = Me < Mo$ ; logo, relativamente à média e à mediana a distribuição é simétrica, mas relativamente a esta duas e à moda, a distribuição é ligeiramente enviesada à direita ou assimétrica negativa, ou seja, o valor mais frequente de CE é superior à média e à mediana.

O desvio médio traduz a dispersão dos vários valores em relação à média. Os desvios médios das diferentes classificações (CIF, CE e CFD) varia entre 2.5 e os 3 valores.

Sendo a média de CIF=14 valores e o desvio médio de 2.5 valores, a dispersão não é muito elevada.

A média de CE=12 valores e o desvio médio é de 3 valores, não sendo a dispersão também muito elevada, mas incluindo já valores negativos.

A média de CFD=15 valores e o desvio médio é de 2.7 valores, não sendo a dispersão também muito elevada.

O desvio padrão não difere muito do desvio médio, sendo de, aproximadamente, 3 valores para CIF, CE e CFD.

A variância, sendo o quadrado do desvio padrão, mostra, tal como o desvio médio e o desvio padrão, as diferentes flutuações, mas mais pormenorizadas. Esta flutuação será mais significativa nas classificações de exame, em que a variância é igual a 13 valores, do que nas CIF e CFD, em que a variância assume valores de 8.7 e 9.4, respectivamente.

O índice correlativo é igual a 0.8, o que significa que a correlação entre CIF e CE é elevada. Tratam-se de variáveis que variam da mesma forma, o que significa que, quando a CIF é elevada a CE também tende a sê-lo e quando uma é baixa, a outra também tende a ser baixa.

Relativamente aos resultados obtidos no exame nacional, na 2ª Chamada da 1ª Fase, não houve diferenças significativas do que aconteceu na 1ª chamada desta mesma fase. Esses resultados estão representados na tabela n.º 11.

O número de alunos aumentou, pois eles poderiam optar ou pela 1ª chamada ou pela 2ª, não podendo realizar as duas, no mesmo ano lectivo. Apresentaram-se, assim, à 2ª chamada, 60 alunos.

Aqui também as classificações de exame (CE) foram, em geral ligeiramente inferiores às classificações internas finais (CIF). No entanto, a classificação final da disciplina acabou por ser ligeiramente superior à da CIF, devido ao bónus de 2 valores conforme o Ofício Circular n.º 220, de 11/07/96, do D.E.S..

A média do conjunto das classificações internas finais (CIF) é de 14 valores, sendo considerada uma boa média, e semelhante à da 1ª chamada.

A média do conjunto das classificações de exame (CE) é de 10 valores, sendo considerada satisfatória, e inferior à da 1ª chamada.

A média da diferença entre CIF e CE é de 4 valores, o que significa que, em geral, as CE são inferiores relativamente às CIF. A diferença entre CIF e CE na 2ª chamada é superior à obtida na 1ª chamada. Para ver se esta diferença é ou não significativa, determinou-se o teste t-student.

Sendo  $t_{Stat}=7.1$  e  $t_{crítico}=2.0$ , então  $t_{Stat} > t_{crítico} \Rightarrow$  aceita-se  $H_1$  e rejeita-se  $H_0$ , em que  $M_1 \neq M_2$ : “A média das classificações internas finais é diferente da média das classificações de exame”. A média de CIF é significativamente superior à média de CE.

A moda e a mediana de CIF-CE também são iguais a 4 valores. Isto significa que o valor mais frequente da diferença entre CIF e CE é de 4 valores (a maior parte das classificações de exame é 4 valores inferior às classificações internas finais) e metade dos valores da diferença entre CIF e CE é superior a 4 valores e a outra metade é inferior a 4 valores.

A média do conjunto das classificações finais da disciplina de Biologia (CFD) é de 14 valores, o que é considerada boa, mas inferior à da 1ª chamada

Novamente, comparando as CIF com a respectiva CFD, esta última é, em geral, superior devido ao bônus de 2 valores.

A mediana de CIF é de 13 valores, o que significa que 50% das classificações de frequência são inferiores a 13 valores e os outros 50% são superiores a 13.

A mediana de CE é de 10 valores, o que significa que 50% das classificações de exame são inferiores a 10 valores e os restantes 50% são superiores a 10.

A mediana de CFD é de 14 valores, o que significa que 50% das classificações finais da disciplina são superiores a 14 valores e os outros 50% são inferiores a 14.

A moda de CIF=14, o que significa que a classificação interna mais frequente é de 14 valores, sendo considerada boa.

A moda de CE =10, o que significa que a classificação de exame mais frequente é de 10 valores, sendo satisfatória.

A moda de CFD=14, o que significa que a classificação final da disciplina de Biologia mais frequente é de 14 valores, sendo boa.

Para CE e CFD:  $M = Me = Mo$ ; logo a distribuição é simétrica.

Para CIF:  $M = Mo > Me$ ; logo, relativamente à média e à moda, a distribuição é simétrica, mas relativamente a esta duas e à mediana, a distribuição é ligeiramente enviesada à esquerda ou assimétrica positiva, ou seja, a mediana é inferior à média e ao valor mais frequente.

O desvio médio traduz a dispersão dos vários valores em relação à média. Os desvios médios das diferentes classificações (CIF, CE e CFD) variam entre 2.0 e 2.5 valores.

Sendo a média de CIF=14 valores e o desvio médio de 2.0 valores, a dispersão não é muito elevada.

A média de CE=10 valores e o desvio médio é de 2.4 valores, não sendo a dispersão também muito elevada, mas incluindo já valores negativos.

A média de CFD=14 valores e o desvio médio é de 2.0 valores, não sendo a dispersão também muito elevada.

O desvio padrão não difere muito do desvio médio, assumindo valores entre os 2 e os 3 valores para CIF, CE e CFD.

A variância, sendo o quadrado do desvio padrão, mostra, tal como o desvio médio e o desvio padrão, as diferentes flutuações, mas mais pormenorizadas. Esta flutuação será mais significativa nas classificações de exame, em que a variância é igual

a 9.3 valores, do que nas CIF e CFD, em que a variância assume valores de 6 e 5.8, respectivamente.

O aumento da diferença entre CIF e CE, da 1ª para a 2ª chamada, traduz-se numa diminuição do índice correlativo que, neste caso, é igual a 0.7. Apesar do índice correlativo ser inferior ao da 1ª chamada, ainda é elevado, o que significa que a correlação entre CIF e CE é elevada, permitindo-nos tirar as mesmas conclusões. Se as CIF são elevadas as CE também tendem a sê-lo e se as CIF são baixas, as CE também o serão.

Quanto aos resultados obtidos no exame nacional, na 2ª fase, estes foram desprezados, pois houve apenas um aluno interno, não fazendo sentido a sua análise estatística. São apenas apresentados, na tabela, os resultados que foi possível obter (consultar a tabela n.º do anexo n.º 4).

#### **5.4.2- Análise dos resultados obtidos no ano lectivo de 1996/97 – Tabelas n.º 12 e 13.**

O mesmo estudo foi realizado para as classificações obtidas, no ano lectivo de 1996/97.

Nesta análise também se consideraram apenas as duas chamadas da 1ª fase, pois na 2ª fase só realizaram exame nacional 3 alunos internos, não sendo possível obter o teste t-student nem o índice correlativo, que são imprescindíveis para a análise estatística pretendida.

Relativamente ao exame nacional da 1ª fase/1ª chamada, foram considerados 113 alunos internos e os resultados estão representados na tabela n.º 12.

A média do conjunto das classificações internas finais (CIF) é de 13.9 valores, que arredondada às unidades dá uma média de 14 valores, sendo considerada uma boa média.

A média do conjunto das classificações de exame (CE) é de 13 valores, sendo considerada satisfatória.

A média da diferença entre CIF e CE é de 1.2 valores, o que significa que, em geral, as CE são um pouco inferiores relativamente às CIF. Para ver se esta diferença é ou não significativa, determinou-se o teste t-student.

Sendo  $t_{Stat}=2.9$  e  $t_{crítico}=2.0$ , então  $t_{Stat} > t_{crítico} \Rightarrow$  aceita-se  $H_1$  e rejeita-se  $H_0$ , em que  $M_1 \neq M_2$ : “A média das classificações internas finais é significativamente diferente da média das classificações de exame”. A média de CIF é um pouco superior à média de CE.

A moda de CIF-CE é igual a 0 valores, o que significa que o valor mais frequente da diferença entre CIF e CE é de 0 valores, sendo a maior parte das classificações de exame igual às classificações internas finais.

A mediana da diferença entre CIF e CE é de 1, o que significa que metade dos valores da diferença entre CIF e CE é superior a 1 valor e a outra metade é inferior a 1 valor.

A média do conjunto das classificações finais da disciplina de Biologia (CFD) é de 14 valores, o que é considerada boa.

No ano lectivo de 1996/97, realizaram-se os exames finais a nível nacional pela segunda vez. Muitos dos problemas do ano anterior foram resolvidos e os exames tendiam a correr dentro da normalidade. Para evitar que as classificações de exame descessem muito as classificações finais da disciplina, o Ministério da Educação resolveu alterar a fórmula:  $CFD = 0,4.CE + 0,6.CIF$ , para  $CFD = 0,3.CE + 0,7.CIF$ .



Esta medida pretendia valorizar mais o trabalho desempenhado, ao longo do ano lectivo. Neste ano lectivo, o Ministério já não necessitou atribuir o bónus de 2 valores à classificação final das disciplinas sujeitas a exame nacional.

A mediana de CIF é de 14 valores, o que significa que 50% das classificações de frequência são inferiores a 14 valores e os outros 50% são superiores a 14.

A mediana de CE é de 13 valores, o que significa que 50% das classificações de exame são inferiores a 13 valores e os restantes 50% são superiores a 13.

A mediana de CFD é de 13 valores, o que significa que 50% das classificações finais da disciplina são superiores a 13 valores e os outros 50% são inferiores a 13.

A moda de CIF=13, o que significa que a classificação interna mais frequente é de 13 valores, sendo considerada satisfatória.

A moda de CE =17, o que significa que a classificação de exame mais frequente é de 17 valores, sendo considerada boa.

A moda de CFD=13, o que significa que a classificação final da disciplina de Biologia mais frequente é de 13 valores, sendo satisfatória.

Para CIF:  $M = Me > Mo$ ; logo, relativamente à média e à mediana a distribuição é simétrica, mas relativamente a estas duas e a moda, a distribuição é ligeiramente enviesada à esquerda ou assimétrica positiva. Portanto, o valor mais frequente de CIF é superior à média e à mediana.

Para CE:  $M = Me < Mo$ ; logo, relativamente à média e à mediana a distribuição é simétrica, mas relativamente a estas duas e a moda, a distribuição é ligeiramente enviesada à direita ou assimétrica negativa, ou seja, o valor mais frequente é superior à média e à mediana.

Para CFD:  $M > Me = Mo$ ; logo, relativamente à mediana e à moda a distribuição é simétrica, mas relativamente a estas duas e à média, a distribuição é ligeiramente

enviesada à esquerda ou assimétrica positiva, ou seja, o valor mais frequente coincide com a mediana e são inferiores à média, o que significa que mais de metade dos alunos têm CFD abaixo da média.

O desvio médio traduz a dispersão dos vários valores em relação à média. Os desvios médios das diferentes classificações (CIF, CE e CFD) variam entre os 2 e os 3 valores.

Sendo a média de CIF=14 valores e o desvio médio de 2 valores, a dispersão não é muito elevada.

A média de CE=13 valores e o desvio médio é de 3 valores, sendo a dispersão também um pouco mais elevada.

A média de CFD=14 valores e o desvio médio é de 2.2 valores, não sendo a dispersão também muito elevada.

O desvio padrão não difere muito do desvio médio, variando entre os 2.5 e os 3.7 valores para CIF, CE e CFD.

A variância, sendo o quadrado do desvio padrão, mostra, tal como o desvio médio e o desvio padrão, as diferentes flutuações, mas mais pormenorizadas. Esta flutuação será mais significativa nas classificações de exame, em que a variância é igual a 13 valores, do que nas CIF e CFD, em que a variância assume valores de 6.1 e 6.9, respectivamente.

O índice correlativo é igual a 0.7, o que significa que a correlação entre CIF e CE é elevada. Tratam-se de variáveis que variam da mesma forma, o que significa que, quando a CIF é elevada a CE também tende a sê-lo e quando uma é baixa, a outra também tende a ser baixa.

Relativamente aos resultados obtidos no exame nacional, na 2ª Chamada da 1ª Fase, não houve diferenças significativas em relação ao que aconteceu na 1ª Chamada desta mesma fase.

O número de alunos diminuiu, pois eles poderiam optar ou pela 1ª Chamada ou pela 2ª, não podendo realizar as duas, no mesmo ano lectivo. Apresentaram-se assim à 2ª chamada, apenas 17 alunos internos. Os resultados estão apresentados na tabela n.º13.

Aqui também as classificações de exame (CE) foram, em geral, ligeiramente inferiores às classificações internas finais (CIF).

A média do conjunto das classificações internas finais (CIF) é de 13 valores, sendo considerada satisfatória, mas inferior à da 1ª chamada.

A média do conjunto das classificações de exame (CE) é de 13 valores, sendo considerada satisfatória, e semelhante à da 1ª chamada.

A média da diferença entre CIF e CE é de 0.8 valores, o que significa que, em geral, as CE são ligeiramente inferiores em relação às CIF. A diferença entre CIF e CE na 2ª chamada é inferior à obtida na 1ª chamada. Para ver se esta diferença é ou não significativa, determinou-se o teste t-student.

Sendo  $t_{Stat}=0.8$  e  $t_{crítico}=2.0$ , então  $t_{Stat} < t_{crítico} \Rightarrow$  aceita-se  $H_0$  e rejeita-se  $H_1$ , em que  $M_1=M_2$ : “A média das classificações internas finais é semelhante à média das classificações de exame”, logo não há diferenças significativas entre CIF e CE. A média das CIF é ligeiramente superior à média das CE, mas essa diferença não é significativa.

A moda de CIF-CE é igual a 3 valores, o que significa que o valor mais frequente da diferença entre CIF e CE é de 3 valores, sendo a maior parte das classificações de exame é 3 valores inferior às classificações internas finais.

A mediana de CIF-CE é de 1 valor, o que significa que metade dos valores da diferença entre CIF e CE é superior a 1 valor e a outra metade é inferior a 1 valor.

A média do conjunto das classificações finais da disciplina de Biologia (CFD) é de 13 valores, o que é considerada satisfatória, mas inferior à da 1ª Chamada.

A mediana de CIF é de 13 valores, o que significa que 50% das classificações de frequência são inferiores a 13 valores e os outros 50% são superiores a 13.

A mediana de CE é de 13 valores, o que significa que 50% das classificações de exame são inferiores a 13 valores e os restantes 50% são superiores a 13.

A mediana de CFD é de 13 valores, o que significa que 50% das classificações finais da disciplina são superiores a 13 valores e os outros 50% são inferiores a 13.

A moda de CIF=14, o que significa que a classificação interna mais frequente é de 14 valores, sendo considerada boa.

A moda de CE =14, o que significa que a classificação de exame mais frequente é de 14 valores, sendo considerada boa.

A moda de CFD=13, o que significa que a classificação final da disciplina de Biologia mais frequente é de 13 valores, sendo satisfatória.

Para CIF:  $M = Me < Mo$ ; logo, relativamente à média e à mediana, a distribuição é simétrica, mas relativamente a esta duas e à moda, a distribuição é ligeiramente enviesada à direita ou assimétrica negativa. Portanto, o valor mais frequente de CIF é superior à média e à mediana.

Para CE:  $M < Me < Mo$ ; logo a distribuição é ligeiramente enviesada à direita ou assimétrica negativa. Portanto, o valor mais frequente de CE é superior à mediana e este é superior à média, logo, mais de metade dos alunos têm CE acima da média.

Para CFD:  $M = Me = Mo$ ; logo a distribuição é simétrica.

O desvio médio traduz a dispersão dos vários valores em relação à média. Os desvios médios das diferentes classificações (CIF, CE e CFD) varia entre 1.1 e 2.9 valores.

Sendo a média de CIF=13 valores e o desvio médio de 1.1 valores, a dispersão é baixa.

A média de CE=12 valores e o desvio médio é de 2.9 valores, sendo a dispersão mais elevada, e incluindo já valores negativos.

A média de CFD=13 valores e o desvio médio é de 1.3 valores, sendo a dispersão também baixa.

O desvio padrão não difere muito do desvio médio, assumindo valores entre 1.4 e 3 para CIF, CE e CFD.

A variância, sendo o quadrado do desvio padrão, mostra, tal como o desvio médio e o desvio padrão, as diferentes flutuações, mas mais pormenorizadas. Esta flutuação será mais significativa nas classificações de exame, em que a variância é igual a 13.3 valores, do que nas CIF e CFD, em que a variância assume valores de 2.1 e 3.4, respectivamente.

A diminuição da diferença entre CIF e CE, da 1ª para a 2ª chamada, deveria traduzir-se num aumento do índice correlativo, o que não se verifica. O índice correlativo é 0.5, sendo inferior ao da 1ª chamada. No entanto, podemos ainda considerá-lo elevado, o que significa que a correlação entre CIF e CE é razoavelmente elevada. Se as CIF são elevadas as CE também tendem a sê-lo e se as CIF são baixas, as CE também o serão.

Podemos observar que as classificações de exame se aproximam mais às classificações finais da disciplina, no ano lectivo de 1996/97. Possivelmente, deve-se ao facto de já ser o segundo ano dos exames nacionais, na Nova Reforma Curricular.

Há uma crescente tendência para que os exames sejam encarados com normalidade e naturalidade, trazendo aos professores, aos alunos e ao próprio Ministério da Educação, uma maior estabilidade.

A correlação entre CIF e CE tenderá a ser cada vez maior. Se assim for, as classificações de exame tenderão a acompanhar as classificações da frequência.

#### 5.5- RECOLHA E TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO ACERCA DAS ATRIBUIÇÕES CAUSAIS DOS PROFESSORES DE BIOLOGIA, PARA AS POSSÍVEIS DISCREPÂNCIAS ENTRE CIF E CE

Para recolhermos a informação acerca das atribuições causais dos professores de Biologia, para as possíveis discrepâncias entre CIF e CE, utilizámos a entrevista e o questionário.

Através da entrevista, que foi aplicada apenas a três professores de Biologia, pretendemos obter dados que nos facilitarão a realização de um questionário, que seria aplicado a um número mais amplo de professores.

##### **5.5.1- Realização e Aplicação da Entrevista**

A entrevista foi efectuada a três professores que leccionaram a disciplina de Biologia, sujeita a exame final a nível nacional, no ano lectivo de 1995/96 (consultar anexo n.º 6).

Esta entrevista tinha como principais finalidades provar ou desenvolver hipóteses; recolher informações sobre dificuldades e ansiedades ao nível da gestão do

programa; verificar opiniões sobre vantagens e desvantagens dos exames; determinar representações que os professores possuem sobre os alunos, que permitam explicar a relação entre as classificações sumativas interna e externa.

A entrevista pretende ser pouco formal, facultando ao entrevistador liberdade para modificar a sequência das perguntas, mudar a sua redacção, explicando ou ampliando as questões, sempre que necessário.

Segundo Bingham e Moore (1924): “*A entrevista é uma conversa com um objectivo*”.<sup>44</sup>

Canneli e Kahn (1968) definiram entrevista como “*um diálogo iniciado pelo entrevistador com o propósito específico de obter informação relevante para a investigação e “enfocado” por ele sobre o conteúdo especificado pelos objectivos de investigação de descrição, de previsão ou de explicação sistemáticas*”.<sup>45</sup>

Trata-se de um método pouco usual que compreende a reunião de dados através de uma interacção oral directa entre indivíduos. A interacção directa do investigador é fonte de vantagens e desvantagens como técnica de investigação. O exemplo de uma vantagem é que permite uma maior profundidade que no caso de outros métodos de recolha de dados. Um inconveniente é que tende para a subjectividade e à polarização por parte do investigador.

Apesar de existirem vários tipos de entrevistas, a seleccionada foi a semi-estruturada, pois trata-se de uma situação aberta, permitindo uma maior flexibilidade e liberdade. Apesar de dominarem perguntas realizadas, o seu conteúdo, sequência e redacção estão completamente nas mãos do entrevistador. No entanto, isto não significa que a entrevista semi-estruturada seja um assunto mais casual, pois, à sua maneira, tem

---

<sup>44</sup> Citada por Ghiglione e Matalon, em “*O Inquérito*”, 1992, Celta Editora, L.da, 2ª edição, Oeiras, pág. 70.

<sup>45</sup> Cf. Canneli e Kahn, em “*Interviewing*”, citada por Cohen e Manion, em “*Métodos de Investigación Educativa*”, Capítulo XIII, pág. 378.

que estar cuidadosamente planificada. Na entrevista semi-estruturada, as respostas dos entrevistados podem conduzir à formulação de outras questões complementares, que permitam um maior e melhor esclarecimento do assunto em questão.

Para realizar a entrevista foi necessário, antes de mais nada, formular o objectivo geral da investigação. Começou-se por esboçar uma base teórica dos estudos, as suas finalidades, o seu valor prático e as razões que nos levaram a eleger a entrevista como método de investigação. Depois, os objectivos gerais foram detalhados em objectivos específicos. Trata-se de uma tarefa bastante importante, na medida em que a formulação cuidadosa de objectivos específicos é que define o tipo preciso de dados necessários, com vista a obter respostas satisfatórias ao problema de investigação.

Uma vez formulados os objectivos, procedemos à preparação do programa de entrevista, propriamente dito. Este passo consiste na tradução dos objectivos de investigação em perguntas, que formarão o corpo principal do programa. Dever-se-á ter o cuidado de fazer isto de modo a que as perguntas reflectam adequadamente o que investigador está tratando de investigar.

Antes de formular os verdadeiros itens da entrevista, tivemos atenção ao formato das perguntas e ao modo de respostas, tendo em conta os objectivos da entrevista e a natureza do tema. O tipo de informação que se procura e os meios para a sua aquisição determinam a eleição do modo de resposta.

Uma vez identificadas as variáveis que se devem medir ou estudar, podem-se construir as questões de modo que as reflectam.

Para registar as respostas foi utilizado um gravador, para o qual os entrevistados deram o seu consentimento. Esta técnica foi escolhida porque, como algumas respostas são longas, torna-se mais fácil recolher grande quantidade de informação.



Para realizar uma entrevista, é necessário criar um bom ambiente, para que o trabalho decorra da melhor maneira. Pensamos que não foi difícil criar esse bom ambiente de trabalho, visto que já se conheciam os entrevistados, pois eram colegas de profissão. As entrevistas foram efectuadas nas casas dos entrevistados, em locais calmos.

Logo no início da entrevista, preocupámo-nos em:

- definir os papéis do entrevistador e do entrevistado;
- motivar os entrevistados a responder às questões, pois o tema estava directamente relacionado com a vida profissional de cada um nós;
- utilizar uma linguagem adequada e acessível;
- que a informação recolhida fosse o mais alargada possível.

Para solicitar o apoio e a ajuda dos entrevistados, começámos por identificar o objectivo da investigação e por referir que as entrevistas seriam anónimas. Feito isto, eles prontificaram-se de imediato a dar o seu contributo para este trabalho de investigação. Os entrevistados pediram apenas para, antes da entrevista, terem um primeiro contacto com as questões que lhes seriam colocadas, para melhor estruturarem os seus pensamentos e poderem ter noção da duração da entrevista. Os entrevistados foram ainda informados de que, poderiam dizer tudo o que lhes passasse pela cabeça, pois não haveria respostas correctas; o que se pretendia era saber a opinião sobre o problema em estudo.

As entrevistas decorreram dentro da normalidade e sob um bom clima de trabalho.

Durante a entrevista tentámos recordar-nos que o entrevistador é um mero instrumento de recolha de dados, evitando que as nossas próprias tendências, opiniões, posições ou curiosidades, afectassem o nosso comportamento.

Desde o início e ao longo da entrevista, tentámos ser ouvintes atentos que procuravam, constantemente, compreender o que era dito pelo entrevistado, com uma atitude de não-crítica e de não-avaliação.

Ao realizar as questões da entrevista, tentámos utilizar uma linguagem que:

- fosse acessível aos entrevistados;
- permitisse uma resposta, pois o entrevistado pode compreender a linguagem utilizada, mas ainda não ter pensado no assunto, de modo a formular uma opinião;
- motivasse o entrevistado a responder;
- fosse de encontro às expectativas do entrevistado sobre o meu papel como entrevistador, ou seja, que fosse o mais próximo possível do seu universo linguístico.

Para que a relação entrevistador-entrevistado tenha alguma hipótese de funcionar satisfatoriamente, a linguagem utilizada deve ser adequada.

Tentámos não nos desviar do formato e do programa de entrevista, o que se pode tornar difícil, à medida que nos vamos entusiasmando com as questões. Apesar de não ter sido necessário, tentámos evitar que os entrevistados divagassem, afastando-se da essência da pergunta.

Uma vez recolhidos os dados da entrevista, procedeu-se à sua codificação e pontuação. Apesar de dominarem as perguntas abertas, a sua codificação e pontuação não foi muito difícil, porque se tratavam apenas de três entrevistas. No entanto, ainda tivemos algumas dificuldades nesta tarefa.

Para finalizar, procedemos à análise e interpretação dos dados, à luz dos objectivos da investigação.

Consideramos que, a partir destas entrevistas, obtivemos algumas opiniões importantes sobre os exames nacionais.

Realizámos entrevistas apenas a três professores, tendo em conta que, esta investigação se trata de um estudo de caso sobre as turmas das duas Escolas Secundárias, do Concelho de Beja.

Para iniciar a análise das entrevistas, a questão mais importante parece ser “o quê?”. “O quê?” fornece a possibilidade de responder a todas as outras perguntas. Sabemos “quem” falou e “a quem”. O “como” e “para que fim” parecem ser menos bem definidos, mas acabam por ser relativamente claros: o sujeito fala porque nós lhe pedimos e a resposta ao “como?” encontra-se no seu próprio discurso.

Porém, colocar a questão “o quê?” a propósito de um texto ou de um discurso, e não somente a propósito de uma entrevista, apresenta-se como algo paradoxal. A mensagem falada ou escrita está lá; à pergunta “o quê?” podemos responder tautologicamente que tudo está na própria mensagem.

Não se trata, portanto, de parafrasear um texto, de o trocar por um outro considerado mais claro, de explicar o texto. A questão “o quê?”, a propósito de um texto, de um discurso ou de outra forma de mensagem, não é vazia de sentido.

Após termos realizado as entrevistas confrontámo-nos com um *corpus* constituído pelo discurso de três professores, todos interrogados segundo a mesma técnica.

Tentámos colocar cada discurso de uma forma mais fácil de abordar, de modo a conservar tudo o que é pertinente e nada mais do que isso. Tentámos definir claramente o que cada um referiu a propósito de um ponto particular e comparámos as três entrevistas, de modo a encontrar diferenças e semelhanças existentes entre os discursos

das pessoas interrogadas. Tentámos colocar cada discurso de modo a tornar-se mais “inteligível”.

Preparámos um resumo para comparar as várias entrevistas, de um modo mais cómodo.

Uma análise de conteúdo não tem sentido se não for orientada para um objectivo. Procurar saber o que existe num texto, sem mais, não tem outra resposta que o próprio texto.

Começámos por estabelecer um espécie de inventário das diversas opiniões e argumentos utilizados.

Depois analisámos as questões por temas, tentando pôr em evidência possíveis concomitâncias temáticas, ou seja, tentámos detectar, no conjunto das três entrevistas, os temas que aparecem associados, ou que, pelo contrário, nunca aparecem associados.

Não nos devemos contentar com a simples justaposição das análises das entrevistas individuais; é necessário fazer delas uma síntese, ou seja, obter do seu conjunto um discurso único.

Com base nas três entrevistas, tentámos construir um questionário para ser aplicado aos professores de Biologia, do 12º ano de escolaridade, do Distrito de Beja..

Tentámos tratar o problema distinguindo as análises “verticais” e “horizontais”. A análise “vertical” debruça-se sobre cada sujeito separadamente – síntese individual. A análise “horizontal” trata cada um dos temas, salientando as diferentes formas sob as quais ele aparece, nas pessoas inquiridas.

Para a análise “horizontal”, reduziu-se cada entrevista a um conjunto de proposições e procurámos a intersecção desse conjunto, ou seja, procurámos as proposições comuns a todas as entrevistas.

Depois procurámos tipos, ou seja, subconjuntos destes três indivíduos que apresentavam vários traços comuns.

Por fim, procurámos organizar as diferenças, ou seja, fomos considerar dois ou mais traços diferentes como modalidades distintas de uma mesma variável.

O material recolhido por entrevistas de questões abertas pode ser de difícil análise, pois os discursos são demasiado heterogêneos. No entanto, a análise das entrevistas deste estudo tornou-se mais fácil devido ao número reduzido de entrevistados.

No final da longa cadeia de operações diversas que constituem a análise completa do conjunto das três entrevistas, dispomos de um texto, necessariamente mais afastado dos discursos iniciais. Procedemos a numerosas transformações, algumas exigindo aproximações diversas, outras recorrendo a interpretações cujos fundamentos são mais ou menos claros.

Foram usados juízos de pertinência, possivelmente produziram-se distorções em cada etapa, negligenciaram-se eventualmente pontos importantes. Para evitar, pelo menos em parte, alguns desses erros, e para nos assegurarmos que retivemos e organizámos tudo o que pudesse parecer importante, foi necessário proceder a uma última verificação. Para realizar esta verificação, voltámos aos discursos iniciais de cada entrevista e verificámos como é que cada um deles se situa em relação à síntese proposta.

A síntese final integra afirmações que não se baseiam em qualquer entrevista, mas que resultam unicamente da influência dos pressupostos do analista. Possivelmente, algumas conclusões, que na síntese ocupam um lugar considerável, provêm apenas de uma só entrevista.

A todas as questões da entrevista obtivemos resposta, o que significa que não houve ausência de respostas, por recusa, ignorância ou outro motivo.

### 5.5.2- Análise e Tratamento da Informação Recolhida na Entrevista

TABELA N.º 14 - OBJECTIVOS E CATEGORIAS DAS QUESTÕES DA ENTREVISTA

Categoria da pergunta	N.º da pergunta	Objectivos
Tempo de serviço	1-	1- Comparar as posições/opiniões dos diferentes entrevistados, em relação aos exames nacionais, tendo em conta o tempo de serviço.
A- Importância da matriz de informação.	2-	2- Averiguar se a matriz de informação sobre o exame nacional de Biologia, é importante para esclarecer dúvidas em relação à sua estrutura e cotação.
	3-	3- Verificar se, de algum modo, a matriz de informação veio alterar as expectativas do professor em relação ao exame.
B- Consecução do programa.	4-	4- Averiguar se todos os conteúdos avaliados no exame foram devidamente abordados na aula.
	5-	5- Determinar a posição dos professores em relação à extensão e articulação dos conteúdos programáticos.
	6-	6- Identificar as alterações que os professores fariam ao programa de Biologia, do 12º ano de escolaridade.
C- Preparação para o exame.	7-	7- Verificar se os professores utilizaram técnicas/ estratégias específicas para preparar os alunos para o exame.
	7.1-	8- Identificar as técnicas/estratégias utilizadas pelos professores para preparar os alunos para o exame.
	7.2-	
D- Utilidade da prova modelo	8-	9- Determinar a opinião dos professores acerca da preparação dos seus alunos, para o exame, ao receberem a prova modelo.
	8.1-	
	8.2-	10- Verificar como foi a reacção dos alunos à prova modelo.
	9-	11- Averiguar as semelhanças entre os testes sumativos que os alunos realizaram ao longo do ano lectivo e a prova modelo.
E- Influência da prova de exame nos comportamentos dos professores e dos alunos	10-	12- Averiguar como os professores encararam o ano lectivo de 1995/96, no contexto dos exames nacionais.
	10.1-	13- Verificar se os professores notaram os alunos mais ansiosos devido à existência de exames nacionais.
	10.2-	14- Averiguar o comportamento dos professores face à

		ansiedade dos alunos.
F- Adequabilidade das provas de exame.	11-	15- Averiguar a opinião que os professores têm, comparando os três exames, sobre: 15.1- tipo de questões. 15.2- sequência dos grupos de questões. 15.3- número de questões por tema. 15.4- número total de questões. 15.5- grau de dificuldade das questões. 15.6- modo de formulação das questões. 15.7- lisibilidade de figuras/quadros/gráficos/esquemas. 15.8- cotação atribuída a cada questão e a cada grupo de questões. 15.9- tempo de duração da prova. 15.10- grau de dificuldade dos três exames. 15.11- semelhanças e diferenças entre os testes sumativos e os três exames nacionais. 15.12- semelhanças e diferenças entre a prova modelo e os três exames nacionais. 15.13- a informação enviada pelo Ministério da Educação, na matriz dos exames.
	12-	16- Averiguar as expectativas que os professores tinham em relação às classificações dos seus alunos, no exame de Biologia.
	13-	17- Verificar se existiu diferença entre as classificações internas finais e as classificações de exame, a Biologia.
	13.1-	18- Determinar as representações que os professores têm dos alunos, que justifiquem a diferença entre as classificações de frequência e as classificações de exame.
	14-	19- Determinar a justificação que os professores encontram para explicar o aumento de pedidos de reapreciação de prova.
G- Importância dos exames para os professores.	15-	20- Determinar as justificações que os professores têm para explicar a existência de exames a nível nacional.
	16-	21- Determinar a relevância que os professores atribuem aos exames nacionais.
	16.1-	22- Averiguar a opinião que os professores têm acerca dos exames.
H- Representações da justiça da fórmula da classificação final da disciplina.	17-	23- Averiguar a opinião que os professores têm da ponderação atribuída às classificações de frequência e de exame, para conclusão da disciplina do 12º ano.
	18-	24- Determinar as justificações que os professores têm, para explicar a alteração a nível da ponderação das classificações de frequência e de exame, para cálculo da classificação final da disciplina.
	19-	25- Determinar a opinião dos professores acerca do bónus de 2 valores, atribuído pelo Ministério da Educação à classificação final das disciplinas, do 12º ano.
	20-	26- Determinar o modo de classificação final das disciplinas do 12º ano, que na opinião do professor seria mais justo.

TABELA N.º 15 - RESUMO DAS RESPOSTAS DOS TRÊS PROFESSORES

ENTREVISTADOS

N.º da pergunta	PROFESSOR A	PROFESSOR B	PROFESSOR C
1-	33 anos	4 anos	11 anos
2-	Importante: informa sobre a estrutura da prova.	Importante, mas incompleta: deveria informar mais sobre os conteúdos mais importantes; objectivos e conteúdos deveriam vir mais explícitos.	Muito importante: deveria explicitar melhor os objectivos e conteúdos mais importantes.
3-	Não. Matriz é mais importante para os alunos que contactam com o programa pela 1ª vez.	Não. Matriz incompleta.	Não. Matriz vaga. As Orientações de Gestão dos Programas são mais importantes.
4-	Sim, mas não no tempo previsto. Necessário aulas suplementares.	Não, apesar das aulas suplementares.	Sim, mas não no tempo previsto. Necessário aulas suplementares.
5-	Programa extenso, mas exequível. Conteúdos bem articulados, seguindo uma sequência lógica.	Programa muito extenso. Conteúdos bem articulados e possibilidade do professor os articular à sua vontade.	Programa muito extenso. Deverá haver uma melhor articulação entre os programas de C.T.V., T.L.B. e Biologia, pois há conteúdos que se repetem.
6-	Sim. Biologia do Ambiente e Especiação, em vez de optativos deveriam sair; as Teorias Evolutivas também. Biologia dos animais e das Plantas deveria ser mais aprofundado. Orientações de Gestão dos Programas muito importantes.	Com as novas Orientações de Gestão dos Programa de Biologia o programa ficou mais reduzido, mas continua muito pormenorizado.	Deveria haver uma melhor articulação com as outras disciplinas (CTV e TLB) para rentabilizar mais o tempo lectivo. Biologia do Ambiente importante.
7-	Sim. Testes e fichas baseados em exames anteriores. Falta de tempo para mais.	Sim. Testes e fichas baseados em exames anteriores.	Sim. Testes e fichas baseados em exames anteriores.
8- /8.1-	Prova modelo acessível. Alunos	Prova modelo acessível. Alunos	Alunos bem preparados.



	razoavelmente bem preparados.	razoavelmente bem preparados.	
8.2-	Reagiram bem. Alunos consideraram a prova modelo acessível.	Reagiram bem. Prova modelo semelhante aos testes. Prova pormenorizada.	Reagiram bem. Prova modelo semelhante aos testes.
9-	Sim. Testes baseados em exames anteriores.	Sim. Testes baseados em exames anteriores.	Sim. Testes baseados em exames anteriores.
10-	Preocupação em cumprir o programa. Alunos um pouco ansiosos e receosos.	Alunos ansiosos e receosos da novidade. Falta de informação, que vinha a pouco e pouco.	Ansiedade dos professores em cumprir o programa e dos alunos que o vão fazer.
11.1-	Semelhantes.	Semelhantes.	Semelhantes. Os conteúdos que vêm numa chamada não vêm na outra.
11.2-	Respeitava a ordem do programa.	Mais ou menos a mesma.	Respeitava o programa.
11.3-	Respeitava a matriz.	Mais ou menos a mesma.	As questões não abrangem toda a unidade. Muita matéria fica de fora.
11.4-	Suficiente para o tempo.	Mais ou menos a mesma.	Equilibrado com o tempo. Há objectivos que não são testados.
11.5-	Semelhantes. Umhas mais fáceis outras mais difíceis	Semelhantes.	Umhas perguntas mais fáceis outras mais difíceis.
11.6-	Bem formuladas. Alunos têm dificuldades em interpretar enunciados escritos	Bem formuladas.	Bem formuladas.
11.7-	Nada a apontar.	Legíveis. Por vezes podem induzir a erro.	Legíveis.
11.8-	Correctamente distribuída.	Bem distribuída.	Justa.
11.9-	Razoável.	Suficiente. Mais tempo seria ineficaz.	Suficiente.
11.10-	Semelhante.	Semelhante. Talvez o da 2ª Fase fosse mais difícil.	Talvez o da 2ª Fase fosse mais difícil.
11.11-	Testes sumativos baseados em exames anteriores. Grandes semelhanças, apesar da adaptação dos testes aos alunos.	Testes sumativos baseados em exames anteriores. Testes de 120 minutos e muito grandes, para avaliar a rapidez de	Testes sumativos baseados em exames anteriores, com pequenas adaptações.

		raciocínio dos alunos.	
11.12-	Semelhantes, sem grandes discrepâncias.	Semelhantes.	Sem grandes diferenças. O que sai na prova modelo não sai nos outros exames.
11.13-	Exames de acordo com a matriz.	Exames de acordo com a matriz. Excepto no exame da 2ª Fase, em que o 1º exercício era sobre a Biologia do Ambiente, que deveria ser optativo e não obrigatório.	Como a matriz é incompleta, está de acordo com os três exames.
12-	Sim, mais ou menos.	Sim.	Sim.
13-	Sensivelmente inferiores devido a : ansiedade, nervosismo, receio da novidade, possibilidade de eliminação. Classificação de frequência baseia-se num maior n.º de critérios tais como: testes, participação, T.P.C., comportamento, trabalhos de grupo, assiduidade, atitudes.	A maior parte desceu. Classificação do 3º período traduz uma avaliação contínua. Avalia-se atitudes, comportamento, cooperação, assiduidade, trabalho na aula, T.P.C. No exame alunos sob pressão, stress, ansiedade.	Um pouco inferiores, que com o bónus de 2 valores não se notou. Classificação do 3º período traduz uma avaliação contínua. O exame é global e os teste sumativos não foram.
14-	Certificar-se de que foram correctamente avaliados. É um direito que têm.	Têm direito. Alguns alunos são prejudicados. Se as coisas fossem bem feitas não havia necessidade de revisão. Incorreção dos correctores. Falta de preparação.	É um direito e por vezes têm razão. É uma nota importante que querem ter a certeza que está correcta.
15-	Eliminar os alunos no Secundário. Seriar os alunos para o Ensino Superior. Para os alunos que não prosseguem estudos para que serve?	Seleccionar os alunos para a Universidade. Avaliar alunos e professores. Ver homogeneidade a nível nacional.	Completar o Secundário e acesso ao Ensino Superior.
16-	Exames pouco importantes. Prejudiciais como	Deveria haver exames no final de cada ciclo. São	Não concorda com a sua existência. Deveriam servir

	estão concebidos. Para haver no final do 12º ano deveria haver também no final do 10º e 11º anos e não provas globais a nível de escola e com diferentes ponderações.	importantes desde que se apanhe a engrenagem, para eliminar o stress e a ansiedade. São importantes para avaliar os alunos e os professores. Saber se num País aprendem as mesmas coisas nas mesmas condições. Deveria haver exames também no final do básico, para seleccionar alguns alunos que não querem prosseguir estudos.	apenas como prova específica e ser feitos a nível do Ensino Superior. Não deveriam servir para conclusão do Secundário (a CIF bastava). O exame testa apenas objectivos de memorização e compreensão e poucos de aplicação. O resto não se avalia (comportamento, assiduidade, etc.). Deve-se preparar o aluno para concluir o Secundário e prosseguir estudos e não para um exame.
17-	Ponderação atribuída ao exame exagerada. CIF tem ponderação insuficiente, tendo em conta os critérios em que se baseia que são mais do que para o exame: CE- 90 minutos+30 enquanto que CIF- aprox. 150 horas.	Ponderação dos exames elevada para o tempo que é (90 minutos mais 30). Durante um ano lectivo (aprox. 150 horas) a avaliação continua deverá ter mais valor.	Apesar de não concordar com os exames, já que existem deveriam ter mais peso (40%), para avaliar os professores e obrigá-los a cumprir o programa. Com o exame, os professores podem inflacionar as notas prevendo que eles vão baixar no exame. Mas para ser mais justo a nível nacional, a ponderação do exame deve ser maior.
18-	Alteração devido ao fraco rendimento, no ano lectivo de 1995/96.	Nova ponderação mais justa. Houve necessidade de dar mais valor às, aprox. 150 horas do que aos 90 minutos mais 30.	Alteração para dar mais importância ao trabalho do ano lectivo.
19-	Bónus serviu para “camuflar” as negativas.	Bónus de 2 valores veio aprovar alunos com 3 e 4 valores, no exame. O bónus serve para pôr as notas “mais decentes”.	Bónus para “esconder” o o insucesso.

20-	Uniformização nos critérios de avaliação do 10º, 11º e 12º anos. No 12º ano os exames deveriam valer o mesmo que as provas globais (25%). As provas globais deveriam ser também a nível nacional. As disciplinas deveriam ser sempre terminais no 10º, 11º e 12º anos.	A classificação final da disciplina deveria obter-se: $CFD = 0,25 \cdot CE + 0,75 \cdot CIF$ . As disciplinas deveriam ser todas anuais no 10º, 11º e 12º anos. As provas globais, no final do 10º e do 11º anos deveriam ser a nível nacional. Uniformização do sistema de avaliação no 10º, 11º e 12º anos. No 12º ano há muitas disciplinas (deveria haver apenas 3 disciplinas fundamentais com maior carga horária e as restantes deveriam ter menor carga horária).	Retirava os exames. Para conclusão do Secundário contavam apenas as classificações da frequência das disciplinas, que deveriam ser todas trienais. Terá de haver mais controlo do ensino, (responsabilidade da Inspeção) para uniformizar critérios de avaliação a nível nacional e cumprimento do programa.
-----	--	---	--

#### 5.5.2.1- Análise Horizontal das Entrevistas

Quanto ao tempo de serviço temos respostas bastante diferentes. Temos um docente praticamente no início de carreira, com 4 anos de serviço; outro com 11 anos de serviço e um terceiro com 33 anos de serviço, em final de carreira.

Todos os professores foram unânimes em considerar que a matriz de informação sobre os exames é incompleta.

Esta matriz fornece algumas informações sobre a estrutura da prova (tipo de questões, peso de cada tema, tempo de duração do exame, etc.). No entanto, a informação é vaga e pouco precisa. Deveria especificar mais os objectivos e os conteúdos programáticos, pois torna-se muito subjectiva, pouco clara e incompleta, dando pouca informação (consultar anexo n.º 1).

A matriz estava de acordo com os exames pois era tão vaga e tão pouco específica, que estaria de acordo com vários tipos de testes (consultar anexos n.º 1 e 3).

A matriz não alterou as expectativas dos professores, por ser muito vaga. Os exames têm uma estrutura semelhante aos exames feitos anteriormente à reforma. Possivelmente, a matriz é mais importante para os alunos.

As Orientações de Gestão do Programa de Biologia fazem referência aos objectivos e conteúdos mais importantes, ajudam o professor a gerir o programa (quais as matérias/conteúdos programáticos mais importantes e sobre os quais se deve debruçar mais, quais os conteúdos menos importantes e os que não é necessário sequer abordar, ou abordar apenas a título de curiosidade) (consultar anexo n.º 4).

No primeiro ano em que a Nova Reforma foi iniciada para o 12º ano de escolaridade (ano lectivo de 1995/96), é perfeitamente normal que os professores tenham mais dificuldade em cumprir o programa. Mesmo para aqueles que já haviam leccionado o 12º ano de Biologia, antes da reforma e apesar de haver grande parte dos conteúdos comuns aos dois programas, os professores sentem-se pressionados a cumprir o programa. A necessidade de cumprir o programa, com vista a preparar o melhor possível, os alunos para a realização de um exame final a nível nacional, deixa sempre os professores num maior estado de ansiedade. A grande extensão do programa e a inexistência das Orientações de Gestão do Programa de Biologia, no primeiro ano da reforma, comprometeu o seu cumprimento. Daí a necessidade de haver alguns professores que tenham utilizado aulas suplementares para cumprirem o programa.

O programa de Biologia é considerado muito extenso, pois para ser cumprido as aulas são essencialmente expositivas, predominando o diálogo vertical. Para que se possam utilizar várias estratégias motivacionais, o programa não se cumpre. Torna-se

impossível cumprir um programa tão extenso, utilizando uma multiplicidade de estratégias.

Os manuais escolares e as Orientações de Gestão do Programa, frisam a importância de certas actividades experimentais para complementar alguns conteúdos programáticos. No entanto, é impossível realizar estas actividades experimentais devido à falta de tempo.

A sequência programática é aceitável, estando os conteúdos bem articulados. No entanto, o programa presta-se a alterações que os professores considerem mais lógicas.

Relativamente à alteração do programa não há consenso. Há professores que consideram uns conteúdos mais importantes e pertinentes do que outros. Deverá haver uma melhor articulação dos programas de Ciências de Terra e da Vida, de Técnicas Laboratoriais de Biologia e de Biologia, de modo a rentabilizar os tempos lectivos. O programa de Biologia está muito pormenorizado. A maior parte dos professores entrevistados concorda com as alterações que o programa sofreu e que vêm explícitas nas Orientações de Gestão do Programa de Biologia. No entanto, há quem considere que o capítulo da “Biologia do Ambiente” não deveria ter sido retirado, devido ao seu interesse e importância. Contudo, estes professores não podem deixar de concordar que, com as novas Orientações de Gestão do Programa, este se tornou mais exequível, no tempo previsto na planificação.

Tal como já foi referido, o programa de Biologia poderá ser cumprido, se as aulas forem predominantemente expositivas. Não há tempo para utilizar uma grande multiplicidade de estratégias, com vista à preparação dos alunos para o exame nacional. Como o exame consiste num conjunto de questões que abrangem a globalidade do programa, as técnicas/estratégias mais usadas são testes e fichas baseados em exames

nacionais realizados anteriormente e interpretação de esquemas/figuras/quadros/gráficos desses mesmos exames.

Os professores consideram que a preparação que os alunos precisavam para realizar o exame nacional foi dada. Os seus alunos receberam a prova modelo com normalidade e consideraram-na acessível (consultar anexo n.º 2).

Como os professores realizaram testes sumativos baseados nas questões de exames nacionais anteriores, não encontraram grandes diferenças entre a prova modelo e os teste sumativos.

No ano lectivo de 1995/96 foi implantada a Nova Reforma Curricular no 12º ano de escolaridade. Era a primeira vez que se realizariam exames finais a nível nacional, nestes moldes, tendo uma ponderação de 40%, na classificação final da disciplina. Como o programa é extenso, tanto os alunos como os professores encontram-se ansiosos e nervosos, ao longo do ano lectivo. Há necessidade de cumprir o programa e, para além disso, no ano lectivo 95/96, os exames nacionais eram novidade. Estavam constantemente a chegar novas informações, que por vezes vinham contradizer as anteriores, o que gerava uma certa instabilidade. Os professores e os alunos preocupavam-se com o cumprimento do programa e com a realização do exame.

Para que os exames respeitem a matriz deverão apresentar uma estrutura semelhante. No entanto, como a matriz é bastante vaga e incompleta, pode haver algumas oscilações nos três exames.

Os professores são unânimes em considerar que não existem grandes discrepâncias na estrutura dos três exames (consultar anexo n.º 3).

O tipo de questões é semelhante e, geralmente, os conteúdos que são abordados na 1ª Chamada da 1ª Fase já não o são na 2ª Chamada nem na 2ª Fase.

A sequência dos grupos de questões era semelhante e respeitava a sequência do programa. Talvez o exame da 2ª Fase fosse o menos semelhante.

O número de questões por tema era semelhante nos três exames, apesar do programa ser muito extenso e ficarem sempre assuntos por abordar.

O número total de questões foi considerado suficiente para o tempo previsto e semelhante nos três exames. O tempo de duração da prova também foi considerado suficiente.

Os três exames apresentavam diferentes tipos de questões com diferentes graus de dificuldade (umas questões mais fáceis e outras mais difíceis), mas com uma distribuição equilibrada. Os três exames foram considerados semelhantes em termos de grau de dificuldade, sendo, talvez, o exame da 2ª Fase um pouco mais difícil.

As questões dos exames estavam razoavelmente bem formuladas, o que facilita os alunos, principalmente aqueles que revelam dificuldades de interpretação de enunciados escritos.

A construção gráfica era boa e legível, nos três exames.

A cotação era justa e estava bem distribuída.

Como os professores entrevistados realizaram testes sumativos com base em exames nacionais efectuados anteriormente, consideraram que esses testes eram semelhantes aos exames.

A prova modelo também foi considerada semelhante aos três exames. Geralmente os conteúdos programáticos abordados na prova modelo já não são avaliados nos exames.

Tal como já foi referido, a matriz enviada pelo Ministério da Educação fornece poucas informações sobre os exames. No entanto, essas informações estão correctas e são adequadas aos três exames.



É normal e previsível que as classificações do exame sejam, em geral, inferiores às classificações da frequência.

Como em 1995/96 foi o primeiro ano em que se realizaram os exames nacionais da Nova Reforma Curricular, os alunos não sabiam com o que podiam contar. O desconhecido e a novidade trazem ansiedade; o facto do exame poder condicionar o futuro do aluno, seleccionando-o ou eliminando-o traz ansiedade e stress. Este estado pode prejudicar os reais desempenhos dos alunos. Há que ter em conta ainda o factor sorte. Os alunos podem, no dia do exame, ter algum problema que os afecte física ou psicologicamente. Se o factor sorte estiver do lado do aluno, tudo muito bem, mas se por acaso não estiver, então paciência... Trata-se de um momento único de avaliação, o que não acontece durante a frequência da disciplina, num ano lectivo, em que a avaliação é contínua.

Supondo que durante o ano lectivo há cerca de 150 horas lectivas, se o aluno tiver dois ou três dias de azar ou de indisposição, não tem significado e podem ser ignorados, se nos restantes dias o aluno revelar o contrário. Se por acaso, o mesmo acontecer no dia do exame, o aluno poderá ser severamente penalizado.

Além disso, durante a frequência a avaliação é contínua e tem em conta critérios que não são considerados no exame, tais como: participação oral e escrita, interesse e desempenho nas tarefas propostas, trabalhos de casa, trabalhos de grupo, assiduidade, comportamento, atitudes e valores, etc.

A avaliação da frequência é contínua e tem em conta, aproximadamente, 150 horas lectivas, enquanto que o exame se baseia apenas num desempenho pontual do aluno, durante 120 minutos.

Por tudo isto, os professores já esperavam que as classificações dos exames dos seus alunos fossem, em geral, inferiores às classificações da frequência.

No início do ano lectivo são definidos vários objectivos, que são mais amplos que os dos exames.

O stress, o nervosismo, a ansiedade, o facto do exame englobar a matéria toda (que é bastante!), são factores que podem contribuir negativamente para a classificação do exame.

O aumento dos pedidos de revisão/reapreciação da prova deve-se ao facto do aluno sentir necessidade de certificar-se da sua classificação. Por vezes, há injustiças nas correcções. Deveria haver um maior controlo na aferição de critérios de classificação dos exames. Para além disso, é um direito que lhes assiste e que pode ser decisivo, quer na conclusão do Ensino Secundário quer no acesso ao Ensino Superior.

Os exames nacionais no final do 12º ano serve-lhes para conclusão do Ensino Secundário e como prova específica para acesso ao Ensino Superior. Os exames servem para seriar e seleccionar/eliminar os alunos, no final do Secundário. Estes exames justificam-se para os alunos que pretendem prosseguir os estudos, mas fará sentido haver exames de selecção para alunos que não pretendem prosseguir estudos, mas sim entrar na vida activa?

Não há consenso relativamente à relevância dos exames. Há desacordo em relação à realização dos exames nacionais, principalmente nos moldes em que estão instituídos.

Deveriam existir exames no final de cada ciclo, tendo uma ponderação de 0,25 na classificação final da disciplina. Ou então os exames nacionais deveriam servir apenas como prova específica para acesso ao Ensino Superior e não para conclusão do Ensino Secundário.

Os professores são unânimes em considerar que os exames, no ano lectivo de 1995/96 tinham uma ponderação excessiva, na classificação final da disciplina (40%),

tendo em conta que a duração da avaliação do exame era, no máximo, de 120 minutos, enquanto que a classificação da frequência, que se baseava numa avaliação contínua, durante, aproximadamente, 150 horas, só valeria 60% da classificação final da disciplina.

No ano de 1996/97, a fórmula da classificação final da disciplina sofreu uma alteração ao nível da ponderação das classificações de exame e de frequência:  $CFD = 0,3.CE + 0,7.CIF$ . Os professores atribuem esta alteração da fórmula ao facto de, no ano lectivo de 1995/96, ter havido uma elevada taxa de insucesso, nos exames nacionais.<sup>46</sup>

Para a obtenção da classificação final das disciplinas do 12º ano, os professores são unânimes em considerar que deveria haver uma maior uniformidade ao nível das disciplinas do Secundário (10º, 11º e 12º anos). Deveriam ser todas anuais ou trienais.

Deveriam existir exames nacionais, no final de cada ciclo com a ponderação de 0,25 na classificação final da disciplina, ou então, deixariam de existir exames nacionais para conclusão do Secundário e passariam a servir apenas como provas específicas, para acesso ao Ensino Superior.

#### 5.5.2.2- Análise Vertical das Entrevistas

##### Resumo da Entrevista ao Professor A

Professor com 33 anos de serviço.

---

<sup>46</sup> Nesse ano lectivo, o Ministério da Educação, através do Ofício Circular n.º 220, de 12 de Julho, de 1996, do Departamento do Ensino Secundário, resolveu atribuir um bónus de 2 valores na classificação final das disciplinas sujeitas a exame nacional, de todos os alunos abrangidos pela Nova Reforma Curricular. Este bónus serviu para modificar o “ambiente das pautas”. Com mais 2 valores, houve um “aumento” do aproveitamento e da taxa de sucesso – embora não houvesse sucesso real, mas sim aparente!

Considera a matriz de informação sobre os exames importante pois informa sobre a estrutura da prova e sobre a ponderação atribuída a cada tema (quais os conteúdos programáticos mais importantes e quais os menos importantes) (consultar anexo n.º 1). No entanto, a matriz não veio alterar as suas expectativas, pois o docente já havia leccionado a disciplina antes da Reforma Curricular e o novo programa é semelhante ao anterior.

Talvez a matriz de informação fosse mais importante para os alunos, que estão a ter o primeiro contacto, quer com a disciplina quer com a experiência de realizar um exame a nível nacional, sendo toda a informação preciosa.

O professor teve dificuldade em cumprir o programa, no tempo previsto, pois, por motivos de saúde teve que faltar. No entanto, considera o programa exequível. O programa acabou por ser cumprido graças a aulas suplementares. Contudo, se o programa fosse mais curto, havia a possibilidade de utilizar uma maior diversidade de estratégias, que estimulariam mais os alunos.

Apesar do programa ser extenso, os conteúdos programáticos estão bem articulados e com uma sequência lógica, que não alterava. Quanto muito retiraria alguns pormenores desnecessários e pouco pertinentes. No primeiro ano em que a Reforma Curricular foi adoptada para o 12º ano (ano lectivo 1995/96), o programa estava mais extenso e no ano lectivo seguinte, com o envio, por parte do Ministério da Educação, das Orientações de Gestão do Programa de Biologia (OGP's), o programa veio encurtado, pois retiraram o último capítulo "Biologia do Ambiente", que geralmente já não se conseguia abordar devido à falta de tempo. Considera então que as OGP's constituem um importante guia para o professor, fornecendo mais informações do que a matriz do exame (consultar anexo n.º 4).

Como o programa é considerado extenso, com vista à preparação dos alunos para o exame, o professor acabou por dar aulas essencialmente expositivas e as fichas de trabalho e os testes de avaliação eram baseados em exames nacionais realizados em anos anteriores, não havendo tempo para actividades experimentais.

O professor considerou a prova modelo acessível e achou que os seus alunos estavam razoavelmente bem preparados para o exame, pois tudo o que era abordado na prova havia sido leccionado na aula (consultar anexo n.º 2). A prova foi entregue a cada aluno, para a realizarem em casa e, de um modo geral, os alunos reagiram bem, considerando a prova acessível. No entanto, há que frisar que a prova foi realizada em casa, sem stress e sem a preocupação de aprovação ou reprovação.

A prova modelo foi considerada semelhante aos testes sumativos realizados ao longo do ano lectivo, pois estes eram baseados em exames nacionais anteriores. Os testes eram acessíveis, com vários tipos de perguntas e não eram muito extensos.

Visto tratar-se do primeiro ano da Reforma no 12º ano, tanto os alunos como o professor estavam receosos e ansiosos. O professor, porque devido a problemas de saúde teve que faltar mais do que gostaria e tinha receio de não cumprir o programa e os alunos também transpareciam um receio do programa não ser cumprido e para além disso, a ansiedade por estarem perante uma prova de selecção.

Relativamente aos três exames nacionais (1ª Fase – 1ª e 2ª Chamadas e 2ª Fase), o professor considerou que: tinham o mesmo tipo de questões; apresentavam uma sequência de grupos de questões que respeitava a ordem dos capítulos do programa, facilitando a organização dos conhecimentos dos alunos; o número de questões por tema respeitava as indicações na matriz; o número total de questões era suficiente para o tempo de duração da prova, que era razoável; o grau de dificuldade das questões variava, havendo umas perguntas mais difíceis do que outras, mas esta distribuição era

semelhante nos três testes; as questões estavam bem formuladas, apesar de grande parte dos alunos ter dificuldade em interpretar enunciados escritos; a lisibilidade das figuras, quadros, gráficos e esquemas era razoavelmente boa; a cotação atribuída por questão e por grupos de questões era justa; como, quer os testes sumativos quer as fichas de trabalho eram baseados em exames realizados anteriormente, não havia grandes diferenças entre estes e os três exames; os três exames eram semelhantes à prova modelo; as provas de exame respeitavam a informação da matriz (consultar anexo n.º 3).

As classificações que os alunos obtiveram nos exames, correspondiam às expectativas do professor e foram sensivelmente inferiores às classificações de frequência. O professor considera que a ansiedade, o nervosismo, o receio da novidade, a apreensão, a própria situação de avaliação, a possibilidade de eliminação por reprovação contribuem negativamente para a classificação do aluno, no exame. Para além disso, as classificações do 3º Período baseiam-se numa multiplicidade de critérios, que o exame não tem em consideração. Durante o ano lectivo, tem-se em conta a classificação dos teste, a participação na aula, trabalhos de casa, trabalhos de grupo, comportamento, atitudes, testes formativos, fichas, assiduidade, etc.. São classificações fruto de uma avaliação contínua, durante um ano lectivo. Se, durante um ano lectivo, um aluno razoável tiver uns dias piores tem a possibilidade de melhorar, o que já não poderá acontecer tanto com o exame.

Visto que, cada vez mais, os alunos estão informados dos seus direitos e como o exame constitui um factor decisivo para a aprovação ou retenção do aluno e acesso ao Ensino Superior, eles pretendem certificar-se de que estão a ser correctamente avaliados e para tal, solicitam cada vez mais a revisão da prova de exame.

De acordo com a opinião do professor entrevistado, os exames servem para seriar os alunos, sendo alguns eliminados, ou seja, impedidos (devido à reprovação) de concluir o Secundário e de se candidatar ao Ensino Superior. Para os alunos que obtiveram aprovação no Secundário e que pretendem prosseguir estudos, o exame vai servir para seriar os alunos no acesso ao Ensino Superior. Para os alunos que não pretendem prosseguir estudos, para que servem os exames?

O professor considera que os exames até podem ser prejudiciais, tal como estão concebidos. Qual a diferença entre o 10º, o 11º e o 12º anos? Por que razão no 10º e no 11º anos se realizam provas globais, a nível de escola e no 12º ano se realizam exames a nível nacional, com ponderações diferentes? A ponderação atribuída ao exame foi exagerada, comparando com a ponderação atribuída à classificação da frequência, pelas razões referidas anteriormente. Não é justo que uma classificação baseada numa avaliação contínua, de um ano lectivo tenha pouco mais do que o peso de um exame, que testa conhecimentos em, apenas, 120 minutos.

Devido ao fraco rendimento que os alunos revelaram no exame, o Ministério resolveu atribuir maior ponderação à classificação de frequência e menor à de exame, alterando a fórmula:  $CFD = 0,4.CE + 0,6.CIF$  para  $CFD = 0,3.CE + 0,7.CIF$ . Sempre se trata de uma medida mais justa do que atribuir um bónus de 2 valores a cada aluno, para que as pautas não tivessem um ambiente tão mau.

A classificação final do 12º ano deveria obter-se de igual modo que as do 10º e 11º anos. Deveria haver uma uniformização dos critérios de avaliação. Se no final do 10º e do 11º anos se realizam provas globais, no 12º ano também deveria ser assim. As provas globais passariam a ser a nível nacional, com a ponderação de 25% da classificação final da disciplina. As disciplinas passariam a ser todas terminais em cada ano lectivo.

### Resumo da Entrevista ao Professor B

Professor com 4 anos de serviço.

A matriz de informação será importante se trazer novidades, o que não acontece. Os conteúdos que fazem parte da matriz são os que estão na planificação e que fazem parte do programa. Seria mais importante se a matriz seleccionasse os capítulos mais importantes. A distribuição da cotação era a esperada (o Reino dos Animais e o das Plantas com maior cotação). Tornava-se mais proveitoso se a matriz trouxesse com mais clareza aquilo que sai mesmo no exame. Deveria dizer quais os capítulos mais importantes, que deveriam ser mais aprofundados porque o programa é muito extenso; objectivos e conteúdos mais específicos e pormenorizados. As matrizes deveriam ser mais explícitas tais como as das provas globais (consultar anexo n.º 1).

Devido a tudo isto, a matriz não veio alterar as expectativas do professor.

O programa de Biologia não foi cumprido e para ter leccionado o que leccionou teve que dar aulas suplementares.

O professor é da opinião de que o programa de Biologia é enorme. Relativamente à articulação, dada a mobilidade do programa, é possível seguir a sequência de conteúdos que cada professor considerar mais lógica. O professor respeitou inicialmente a sequência do programa, mas depois, quando iniciou a “Biologia das Plantas” deu logo tudo sobre as plantas e no final, quando abordou a “Biologia dos Animais” deu tudo sobre os animais.

Considera que há conteúdos que deveriam ser retirados, tais como, a parte da Sistemática, a primeira parte sobre as teorias explicativas da diversidade das espécies e os dois temas que eram optativos (“Biologia do Ambiente” e “Especiação”) deveriam ser retirados. Parte destes conteúdos, os alunos já deveriam ter conhecimento. Só os



temas “Biologia das Plantas” e “Biologia dos Animais” justificavam um ano lectivo, para poderem ser abordados e aprofundados.

Contudo, as Orientações de Gestão do Programa de Biologia, que chegaram apenas no ano lectivo de 1996/97 vieram ajudar bastante o professor. A quantidade de conteúdos que foi retirada não foi significativa. No entanto, as OGP's fornecem informações importantes sobre os conteúdos mais importantes (consultar anexo n.º 4).

O grande problema é que se está a ensinar os alunos para realizarem um exame e não para desenvolverem capacidades. Isto não é proveitoso nem para o aluno nem para o professor. Quando os alunos entram na sala, a sua preocupação principal é o cumprimento do programa e não a vontade de aprender ou saber o porquê das coisas, pois não há tempo. O professor considera ser impossível sentir-se realizado, pensando que está a “encher” a cabeça dos alunos de conteúdos para serem avaliados num exame e não está a contribuir, em nada, para a formação dos alunos.

Devido à falta de tempo, as únicas estratégias que utilizou foi fazer testes sumativos e fichas baseados em exames anteriores.

Ao receber a prova modelo achou que a preparação que era possível dar foi dada. O problema é que os alunos chegam ao 12º ano com falta de muitos conteúdos básicos essenciais e quando se fala de algo, é necessário dar-lhes esses mínimos essenciais. No entanto, isto torna-se difícil pois o programa é muito extenso e com um elevado grau de exigência.

Na opinião do professor, os alunos reagiram bem à prova modelo. Não acharam muito diferente dos testes que haviam feito, ao longo do ano lectivo. Consideraram foi que tinham que saber tudo ao pormenor. Inicialmente pensavam que haveria capítulos mais importantes, mas com a prova modelo viram que saia tudo e com pormenores (consultar anexo n.º 2).

A prova modelo era semelhante aos testes sumativos relativamente a: número de questões, tipo de questões, grau de dificuldade, etc..

Os temas com maior importância haviam sido avaliados no últimos testes, logo estavam mais presentes.

Tendo em conta que os alunos tinham que realizar um exame final, o professor notou bastante ansiedade nos alunos e muito medo de chegarem à altura do exame. Partiram do princípio de que iriam fazer um exame que os prejudicaria. Consideravam que conseguiriam fazer alguma coisa nas aulas e depois, em 120 minutos não iriam conseguir fazer nada. No ano lectivo de 1996/97 o exame era novidade. Todos os dias chegava informações novas à escola e os alunos andavam confundidos. Quando saíram os livros com as matrizes e as provas modelo, os alunos descansaram mais. Foram momentos de grande ansiedade para professores e alunos.

Relativamente aos três exames nacionais, o professor considerou que: o tipo de questões era muito semelhante; a sequência dos grupos de questões era a mesma; o número de questões por tema era semelhante; o número total de questões era semelhante; o grau de dificuldade das questões era semelhante nos três exames, sendo, talvez, o da 2ª fase um pouco mais difícil; as questões estavam bem formuladas; a lisibilidade das figuras, quadros, gráficos e esquemas era razoável, mas semelhante no três exames; a cotação estava bem distribuída; o tempo de duração da prova é suficiente (mais tempo seria ineficaz); os testes sumativos realizados ao longo do ano lectivo eram semelhantes aos três exames quanto ao tipo de questões e duração, pois os testes baseavam-se em exames anteriores (talvez fossem um pouco mais longos para testar a rapidez de raciocínio); os três exames eram semelhantes à prova modelo; a informação da matriz estava de acordo com os três exames, à excepção do exame da 2ª fase que

começava com uma questão obrigatória de “Biologia do Ambiente” que deveria ser optativa, visto que o tema era opcional com o da “Especiação” (consultar anexo n.º 3).

As classificações obtidas pelos seus alunos, no exame, correspondiam às suas expectativas. Houve alunos que subiram um pouco, outros mantiveram, mas a maior parte desceu. Isto deve-se ao facto da avaliação da frequência ser contínua e, ao longo do ano, se contemplarem objectivos que no exame não são considerados. Num ano lectivo avaliam-se atitudes, comportamentos, cooperação, assiduidade, trabalhos de casa, trabalho na aula, que não são, de modo nenhum, avaliados no exame. Para além disso, há outros factores tais como: a pressão, o stress, a ansiedade, etc.. Isto justifica a diferença entre as classificações de frequência e do exame.

O pedido de revisão de prova é um direito de qualquer aluno. O aumento de pedidos de revisão de prova deve-se, na opinião do professor, essencialmente à falta de competência dos professores correctores. Se os professores correctores fizessem as coisas correctamente não havia necessidade de reclamações. Talvez haja, também, necessidade de aferir os critérios correcta e uniformemente.

O professor considera que no final de cada ciclo (Básico e Secundário) deveria haver exames nacionais. Desde que se apanhe o ritmo, os exames podem ser benéficos. Ao se apanhar esse ritmo, certos factores como o stress, o nervosismo e ansiedade serão eliminados. O grande problema é a constante mudança, que impede que as pessoas se adaptem aos diferentes sistemas.

Os exames seleccionam os alunos no acesso ao Ensino Superior, avaliam os professores e servem para ver se há a tal homogeneidade que se quer a nível nacional. Parte-se do princípio que, no país, todos os alunos deveriam estar a aprender as mesmas coisas e nas mesmas condições.

No final do Ensino Básico também deveria haver exames, por se tratar da escolaridade obrigatória. Esta selecção resolveria o problema dos alunos que vão para o 10º ano sem vontade de estudar.

O professor considera que a ponderação de 40% atribuída à classificação do exame é exagerada, pois trata-se de uma avaliação com a duração de, apenas, 120 minutos. Nestes 40% não se tem em conta os critérios considerados na avaliação contínua. Durante o ano lectivo, a avaliação é total e contínua e deveria ter uma ponderação proporcionalmente maior do que a do exame. Num ano lectivo, a classificação do 3º período baseia-se numa avaliação contínua ao longo de, aproximadamente, 150 horas e vale apenas 60% da classificação final da disciplina, enquanto que a classificação do exame vale 40%.

A nova ponderação é mais justa, pelas razões referidas anteriormente. A classificação do exame passou a valer apenas 30% da classificação final de disciplina em detrimento da classificação de 3º período, que passou a ter a ponderação de 70%. Houve necessidade de dar mais valor às 150 horas do ano lectivo. Esta avaliação não poderia ter praticamente o mesmo peso que uma avaliação de 120 minutos.

Esta alteração da fórmula serviu para evitar que o Ministério tivesse que atribuir novamente um bónus de 2 valores, à classificação final da disciplina, de modo a tornar estas classificações “mais decentes”.

Na opinião do professor, a classificação final da disciplina deveria ser obtida através da seguinte fórmula:  $CFD = 0,25.CE + 0,75.CIF$ , e as disciplinas deveriam ser todas anuais tanto no 10º, como no 11º, como no 12º anos. Relativamente aos 10º e 11º anos, as provas globais passariam a ser feitas a nível nacional, para avaliar alunos e professores, de modo a haver um compromisso em atingir os objectivos essenciais. As

disciplinas do 12º ano não são mais importantes do que as do 10º ou do 11º anos, por isso deveria haver uma uniformização do sistema de avaliação do secundário.

Antigamente, ao nível do 12º ano havia apenas três disciplinas. Actualmente existem sete, o que engrandece a carga horária. Deveriam existir apenas três disciplinas fundamentais, que teriam maior carga horária e as restantes teriam uma carga horária menor.

### Resumo da Entrevista ao Professor C

Professor com 11 anos de serviço.

Na opinião do professor, a matriz de informação dos exames é muito incompleta. Informa apenas os professores sobre o peso de cada unidade (não dando o número de questões por tema), o tipo de questões e a duração da prova. Não dá informação sobre os objectivos e os conteúdos mais importantes, dentro de cada tema. A matriz é muito vaga, referindo apenas que saem as quatro unidades (consultar anexo n.º 1). As Orientações de Gestão do Programa de Biologia informam mais o professor do que a matriz e o ajudam mais a preparar melhor o aluno para o exame (consultar anexo n.º 4).

O professor considera o programa muito extenso e para o conseguir cumprir teve que dar aulas suplementares. É da opinião de que há conteúdos que deveriam sair do programa visto que são abordados mais tarde (no Ensino Superior); outros conteúdos são repetidos, porque já foram leccionados em Técnicas Laboratoriais de Biologia, como por exemplo, a histologia vegetal e desenvolvimento embrionário, e os alunos que têm as duas disciplinas repetem os conteúdos. Deveria haver uma melhor articulação entre os programas de Biologia, de Ciências da Terra e da Vida e de Técnicas Laboratoriais de Biologia, de modo a rentabilizar melhor os tempos lectivos. Os

conteúdos que já haviam sido abordados anteriormente deveriam ser retirados do programa de Biologia, do 12º ano, para evitar repetições desnecessárias, visto que o programa é bastante extenso. A parte da Sistemática que é abordada no 12º ano é excessiva e obriga os alunos a memorizar uma grande quantidade de informação. Relativamente ao capítulo da “Biologia do Ambiente”, que no ano lectivo de 96/97 era optativo com a “Especiação”, foi retirado e o professor é da opinião de que deveria ter continuado devido à sua pertinência e no Secundário acaba por não se abordar a Ecologia.

Para preparar os seus alunos para o exame, este professor, tal como os restantes, utilizou como principal estratégia, testes sumativos e fichas de trabalho baseados em exames realizados anteriormente.

Ao receber a prova modelo, considerou que os seus alunos estavam razoavelmente bem preparados. Os alunos não apresentaram grandes dúvidas, durante a realização da prova. Achou que a prova modelo era semelhante aos testes sumativos realizados durante o ano lectivo, portanto, os alunos reagiram bem à prova. O tipo de questões era semelhante, pois fazia os testes com base em exames anteriores (consultar a nexa n.º 2).

O facto de existir um exame e a obrigação de cumprir o programa geram ansiedade, não só nos alunos, mas também nos professores. É necessário abordar o máximo de conteúdos programáticos e, por vezes, a matéria é dada muito depressa e mal, devido à grande extensão do programa.

Relativamente aos três exames, o professor considerou que: o tipo de questões era semelhante (escolha múltipla, resposta curta, verdadeiros e falsos, etc.), no entanto, os conteúdos que são abordados na 1ª chamada, não o são na 2ª, a sequência das questões respeitava o programa; o número de questões por tema dependia das unidades,

sendo as unidades mais extensas aquelas que tinha maior número de questões, no entanto, as questões não podem abranger toda a matéria, ficando parte dos conteúdos de fora; o número total de questões estava equilibrado com o tempo de duração da prova, no entanto, põe em causa se, aquela prova irá testar todos os objectivos?; possivelmente, o exame da 2ª fase era mais difícil do que os da 1ª fase, mas havia questões extremamente acessíveis e outras mais difíceis; as questões estavam bem formuladas; as figuras, os quadros, os gráficos e os esquemas estavam legíveis; a distribuição da cotação por questão e por grupo de questão era justa; como os testes sumativos se baseavam em exames anteriores (com algumas adaptações), eram semelhantes aos três exames; tanto os três exames como a prova modelo abordam as quatro unidades, só que a diferença é que, geralmente o que sai num exame já não sai no outro; como a matriz de informação é incompleta, referindo apenas que saem as quatro unidades, com que pesos e o tipo de questões, então está de acordo com os três exames (consultar a nexa n.º 3).

As classificações obtidas pelos seus alunos no exame, correspondia às expectativas do professor, sendo, em geral, inferiores (que com o bónus de 2 valores que o Ministério atribuiu à classificação final da disciplina, acabou por manter ou subir algumas notas). Estes resultados devem-se ao simples facto de que, quando estamos a fazer uma avaliação contínua, temos em consideração mais objectivos. O facto do exame ser global e dos testes sumativos não serem, também contribui para a descida da classificação do exame.

O aumento de pedidos de revisão de prova deve-se, provavelmente, ao facto de os alunos terem razão. Nem sempre as classificações são alteradas, no entanto, trata-se de uma nota importante para a sua vida futura e os alunos querem ter a certeza de que está correcta.

O professor considera os exames desnecessários. Actualmente servem para concluir o Ensino Secundário e para acesso ao Ensino Superior. No entanto, não concorda com a sua realização. Os exames deveriam servir, apenas, como provas específicas a determinadas disciplinas e seriam feitos a nível do Ensino Superior. Assim, seriam importantes para seleccionar os alunos para o Ensino Superior.

Para concluírem o Secundário, os alunos ficariam, apenas com as classificações da frequência, que é o que realmente interessa. Os alunos devem ser preparados para concluírem o Secundário e para prosseguirem estudos.

No exame testam-se apenas objectivos de memorização, de compreensão e poucos de aplicação. Durante o ano lectivo, tem-se em conta uma multiplicidade de critérios de avaliação, que não são tidos em conta no exame, tais como atitudes e comportamentos.

Apesar do professor ser contra a realização dos exames nacionais, para conclusão do Ensino Secundário, considera que a sua classificação não afecta muito a classificação final da disciplina. Com a alteração da ponderação da classificação do exame de 40% para 30%, ainda se foi dar mais peso à classificação da frequência, o que faz com que a classificação final da disciplina ainda seja menos afectada.

Relativamente à alteração da ponderação da classificação de exame, o professor revela algumas contradições. Não concorda com a realização dos exames, no entanto, já que existem, deveriam ter mais peso, para avaliar os professores, pois obriga-os a cumprir o programa. Além disso, considera que os professores podem inflacionar as classificações de frequência dos seus alunos, para os favorecer no acesso ao Ensino Superior, prevendo que os alunos poderão descer no exame, então, seria mais justo a nível nacional se os exames valessem 40% da classificação final da disciplina, tal como estava estabelecido inicialmente.



Considera que esta diminuição da ponderação da classificação de exame em benefício da classificação da frequência serviu para dar mais importância ao trabalho realizado ao longo do ano lectivo.

Sendo contra a realização dos exames para conclusão do Ensino Secundário, o professor é da opinião de que no 10º, 11º e no 12º anos contaria apenas a classificação de frequência e deixariam de existir exames, no 12º ano. Haveria necessidade de um maior rigor e controlo a nível dos professores e do ensino, para que este fosse semelhante em todo o lado e não houvesse alunos prejudicados e outros beneficiados e para que o programa fosse cumprido, pois a existência de exames obriga o cumprimento do programa. Talvez esse controlo fosse da responsabilidade da Inspeção do Ensino.

Deveria haver uma uniformização de critérios de avaliação, a nível nacional, para formulação de objectivos e especificação dos conteúdos.

As disciplinas do Secundário deveriam ser todas trienais, tais como o Português e a Matemática. A classificação final da disciplina seria a média aritmética das classificações do 10º, 11º e 12º anos.

### **5.5.3- Realização e Aplicação do Questionário**

Seguidamente procede-se à descrição do modo como se realizou e aplicou o questionário (consultar anexo n.º 7).

O questionário foi realizado com base nas respostas obtidas através da entrevista e aplicado a um maior número de professores, com vista a obter mais informação

Segundo Ghiglione e Matalon (1993) *“um questionário é um instrumento rigorosamente estandardizado, tanto no texto das questões como na sua ordem”*.<sup>47</sup>

---

<sup>47</sup> Cf. Ghiglione e Matalon, em *“O Inquérito”*, 1992, Celta Editores, L.da, 2ª edição, Oeiras, pág.121.

Para garantir a compatibilidade das respostas de todos os indivíduos, é indispensável que cada questão seja colocada a cada pessoa da mesma forma, sem alterações nem adaptações suplementares resultantes da iniciativa do entrevistador. Para isso, é fundamental que a questão seja perfeitamente clara, sem qualquer ambiguidade e que a pessoa saiba exactamente o que se espera dela. Se os entrevistadores são obrigados a formular uma questão para algumas pessoas é porque a questão não é boa. Uma boa questão nunca deve sugerir qualquer resposta particular, não deve exprimir qualquer expectativa e não deve excluir nada do que possa passar pela cabeça da pessoa a quem se vai colocá-la.

Para além do texto da questão, é importante também dar atenção á ordem pela qual estas são colocadas. Ao seguir a sequência de questões, o inquirido chega a uma certa altura em que já está familiarizado com o tema e com a forma como é abordado e já teve oportunidade para reflectir sobre ele. É importante, ao elaborar um questionário, ter em conta a sequência das questões. Tentámos escolher cuidadosamente a posição de cada questão de modo a serem interpretadas de acordo com a sua posição no questionário. As questões devem encadear-se umas nas outras sem repetições nem despropósitos. Considerámos assim, haver vantagem em agrupar todas as questões explicitamente relacionadas com o mesmo tema.

Sempre que houver uma mudança de tema, dever-se-á formular uma frase de aviso, que foi o que se fez quando passámos da questão n.º 27 para o grupo de questões sobre os exames (n.º 28). Preocupámo-nos com a coerência no conteúdo das questões e na sucessão dos temas.

Geralmente, são as primeiras questões que indicam às pessoas inquiridas o estilo do questionário, o género de resposta que delas se espera e o tema que vai ser abordado.

Há que ter em consideração a duração do questionário. Geralmente, os investigadores tendem a colocar o maior número de questões possível, sem pensarem que é necessário aplicá-lo e depois explorá-lo.

O pré-teste serve para o investigador tomar consciência da estrutura do questionário que elaborou: - duração

- repetição desnecessária de questões
- ambiguidade de algumas questões
- desadequação de certas questões

Num questionário, todas as questões são formuladas antecipadamente e o entrevistador deve colocá-las, sem adaptações nem explicitações. As respostas das diferentes pessoas podem ser comparadas, quantificadas e analisadas estatisticamente.

O questionário que realizámos é composto por questões fechadas, que se debruçam, essencialmente, sobre opiniões, atitudes, preferências, atribuições causais, representações, etc. A seguir a cada questão foi fornecida uma lista preestabelecida de respostas possíveis, de entre as quais, se pedia ao inquirido que indicasse a que melhor correspondia à resposta que desejava dar.

O questionário ia acompanhado de instruções, para a sua resposta (consultar anexo n.º 7).

Verificou-se alguma dificuldade ao realizar o questionário devido à nossa inexperiência. Resolvemos escolher este tipo de questionário, por se adaptar perfeitamente aos objectivos do trabalho e por facilitar a sua codificação e análise. O principal objectivo deste questionário é determinar opiniões, atitudes, representações, preferências, atribuições causais dos professores de Biologia, do 12º ano de escolaridade, sobre os exames nacionais.

Como se trata de um questionário fechado, tentámos que não fosse muito longo para não se tornar fastidioso, impedindo que os inquiridos reflectissem sobre o assunto e começassem a responder ao acaso.

Se uma questão tem por objectivo adquirir uma determinada informação, então deverá ser formulada de modo a nos assegurarmos que será essa e apenas essa informação que obteremos. Para tal tentámos:

- que o vocabulário fosse simples;
- não usar um vocabulário técnico, pois pode ser útil ao especialista, mas tem todas as hipóteses de ser diferente do da restante população;
- que cada questão fosse compreendida por todos da mesma forma;
- evitar a utilização de certos termos que pudessem ser vagos e que, apesar de serem simples, pudessem variar com a categoria social.

As questões de facto estão longe de serem simples, unívocas e desprovidas de ambiguidade.

Quando a questão se refere a uma opinião, nada nos assegura que essa opinião exista de facto, nem mesmo quando a pessoa responde à questão. Pode nunca ter reflectido sobre o problema em causa e não ter uma opinião a esse respeito ou até estar insuficientemente informada.

Quando um problema é discutido, quando é falado nos meios de comunicação, quando é objecto de conversação, produz-se, provavelmente, um consenso e um questionário apoiado nesse consenso tem hipótese de ser bem entendido.

Pensamos que o problema abordado no questionário é pertinente pela sua actualidade. Apesar de ser um tema bastante polémico, provavelmente ainda não foi muito conversado e possivelmente as opiniões sobre o tema ainda não estão muito consistentes, mas os professores poderão, com o questionário, ser estimulados a reflectir sobre o assunto.

As questões consistiam num enunciado de uma opinião às quais os inquiridos deveriam responder se concordavam ou discordavam totalmente, havendo termos intermédios e ainda a alternativa para aqueles que não tinham opinião sobre o assunto. A escala de resposta era constituída por cinco termos (discordo totalmente, discordo, concordo, concordo totalmente e sem opinião), dos quais o inquirido deveria escolher apenas um, aquele que expressasse melhor a sua opinião sobre o assunto em questão.

Considerando que não ter opinião é uma posição com tanto interesse em conhecer-se como as outras, foi proposta no mesmo plano que as opiniões propriamente ditas. Uma das vantagens da alternativa “de acordo/em desacordo” é o facto de existirem nuances e termos intermédios.

Propor quatro respostas (DT, D, C, CT) e não apenas duas (D e C ou DT e CT) apresenta várias vantagens. Primeiro, porque as pessoas inquiridas podem ter a impressão, com apenas duas respostas possíveis, que as estão a forçar a tomar posições muito nítidas, que não são as suas, e que não se interessam por aquilo que pensam. Depois, porque tendo proposto mais duas respostas, podemos escolher o agrupamento que acharmos melhor.

A escala tinha assim, cinco termos e o inquirido colocaria uma cruz no termo que consideraria mais correcto.

Para redigir as questões de um modo correcto, começou-se por realizar uma tabela com três colunas com:

- categorias, que corresponderia à categoria temática de cada questão;
- objectivo de cada questão;
- número da questão (a cada número corresponde um objectivo).

**TABELA N.º 16 – CATEGORIAS E OBJECTIVOS DAS PERGUNTAS DO  
QUESTIONÁRIO**

<b>Categoria da pergunta</b>	<b>N.º da pergunta</b>	<b>Objectivos</b>
Tempo de serviço.	1-	1- Identificar a relação existente entre o tempo de serviço e as respostas obtidas no questionário.
A- Importância da matriz de informação.	2- 3- 4-	2- Verificar se os professores consideram que a informação enviada na matriz é suficiente para esclarecer acerca da estrutura do exame. 3- Verificar se a matriz veio alterar as expectativas dos professores em relação aos exames. 4- Averiguar se os professores consideram que a informação enviada na matriz é suficiente para esclarecer os alunos.
B- Consecução do programa.	5- 6- 7- 8- 9- 10- 11-	5- Determinar a opinião dos professores sobre a extensão do programa. 6- Verificar se os professores consideram o programa de Biologia do 12º ano exequível, durante um ano lectivo. 7- Determinar a importância, para os professores, das Orientações de Gestão do Programa de Biologia, enviadas pelo Ministério da Educação. 8- Determinar a posição dos professores em relação à articulação dos conteúdos programáticos. 9- Verificar se os professores consideram que certos conteúdos deveriam ser retirados. 10- Verificar se os professores consideram que certos conteúdos programáticos deveriam ser introduzidos, devido à sua importância. 11- Verificar se os professores fariam alguma alteração no programa.
C- Preparação para o exame.	12- 13- 14- 15-	12- Averiguar se os professores consideram que a tarefa mais importante do ensino é preparar os seus alunos para o exame nacional. 13- Verificar se os professores utilizaram técnicas/estratégias para preparar os alunos para o exame. 14- Determinar quais as técnicas/estratégias para preparar os alunos para o exame.
D- Utilidade da prova modelo.	16- 17-	15- Averiguar a importância da prova modelo para os professores. 16- Verificar a preparação dos alunos para a prova modelo.

	18- 19- 20- 21- 22- 23- 24-	17- Averiguar a opinião dos professores sobre as semelhanças entre a prova modelo e os testes sumativos realizados. 18- Determinar a opinião dos professores sobre o grau de dificuldade da prova para os alunos. 19- Averiguar a opinião dos professores sobre a reacção dos alunos à prova modelo.
E- Influência da prova de exame nos comportamentos dos professores e dos alunos.	25- 26- 27-	20- Verificar se os professores notaram alguma alteração no empenho dos alunos, nas aulas, devido à existência de um exame final. 21- Averiguar se os professores notaram alguma alteração no estado de ansiedade, devido à existência de um exame final. 22- Averiguar se os professores notaram os alunos mais assíduos, devido à existência de um exame final.
F- Adequabilidade das provas de exame.	28.1- 28.2- 28.3- 28.4- 28.5- 28.6- 28.7- 28.8- 28.9- 28.10- 28.11- 28.12- 28.13- 28.14- 29- 30- 31-	23- Averiguar a opinião dos professores sobre o tipo de questões dos três exames. 24- Averiguar a opinião dos professores sobre a sequência dos grupos de questões dos exames. 25- Averiguar a opinião dos professores sobre o número de questões, por tema. 26- Averiguar a opinião dos professores sobre o número total de questões dos exames. 27- Determinar a opinião dos professores sobre o grau de dificuldade das questões dos testes. 28- Determinar a opinião dos professores sobre o modo de formulação das questões dos exames. 29- Verificar a opinião dos professores sobre a construção gráfica dos exames. 30- Verificar a opinião dos professores sobre a cotação atribuída a cada grupo de questões dos exames. 31- Determinar a opinião dos professores sobre o tempo de duração dos exames. 32- Verificar se os exames eram semelhantes aos testes sumativos realizados. 33- Verificar se os professores consideram a estrutura da prova modelo semelhante à dos exames. 34- Verificar se os professores consideram a prova modelo semelhante aos três exames, em termos de dificuldade. 35- Verificar se os professores consideram que a informação enviada na matriz está de acordo com os exames. 36- Averiguar se as classificações obtidas pelos alunos, nos exames nacionais de Biologia, correspondem às expectativas dos professores. 37- Verificar se existe diferença entre as classificações da frequência e as classificações do exame. 38- Determinar as representações/atribuições causais que

	32- 33- 34-	os professores têm dos alunos, que justifiquem a diferença entre as classificações da frequência e as classificações do exame. 39- Verificar se os professores consideram que a grande quantidade de matéria avaliada no exame pode contribuir negativamente para a sua classificação. 40- Averiguar se o facto da classificação da frequência ser apoiada numa avaliação contínua a torna mais adequada aos desempenhos reais dos alunos, do que a avaliação do exame. 41- Verificar se o facto da avaliação da frequência ser apoiada numa maior diversidade de critérios a torna mais adequada aos desempenhos reais dos alunos, do que a avaliação do exame.
G- Importância dos exames para os professores.	35- 36- 37- 38-	42- Averiguar a opinião que os professores têm acerca dos exames. 43- Verificar se os professores concordam com o facto dos exames contribuírem para a conclusão do Ensino Secundário. 44- Verificar se os professores concordam com o facto dos exames servirem como provas específicas para acesso ao Ensino Superior. 45- Averiguar se os professores consideram que os exames servem para avaliar o Sistema Educativo. 46- Determinar a relevância que os professores atribuem aos exames finais.
H- Representações da justiça da classificação final da disciplina (CFD).	39- 41- 40- 42-	47- Verificar a opinião dos professores sobre a ponderação atribuída às classificações de frequência e de exame, para a conclusão da disciplina de Biologia. 48- Determinar o modo de obter a classificação final das disciplinas do 12º ano que, na opinião dos professores, seria mais justo. 49- Verificar se os professores concordam com o actual sistema da classificação das disciplinas do 12º ano de escolaridade. 50- Averiguar a opinião dos professores acerca da ponderação da classificação dos exames para a conclusão da disciplina.

Depois de realizar esta tabela onde se definia o objectivo de cada questão, foi mais fácil formular as questões. No entanto, não foi uma tarefa rápida.

Tentámos controlar a estrutura lógica da questão, evitando duplas negações que poderiam ser fonte de ambiguidade ou de incompreensão. Para a questão estar bem formulada e ser imparcial, é necessário poder responder indiferentemente “discordo



totalmente” ou “concordo totalmente” a uma questão, sem que uma das respostas provoque mais problemas do que outra.

Evitámos introduzir mais do que uma ideia na mesma questão. Uma proposição formada pela conjugação de duas outras será falsa se pelo menos uma delas o for. Qual seria a opinião de uma pessoa que concordasse com uma proposição e discordasse de outra?

Tentámos evitar utilizar termos carregados de afectividade, de juízos de valor, de conotações diversas, que poderiam influenciar os inquiridos ou modificar o sentido das questões e, conseqüentemente, o sentido das respostas.

Quando propomos às pessoas uma escolha entre várias respostas, é indispensável garantir que a lista cubra todas as posições possíveis. Para isso, escolhemos estes cinco termos para a escala: Discordo Totalmente (DT), Discordo (D), Concordo (C), Concordo Totalmente (CT) e Sem Opinião (SO).

Segundo Ghiglione e Matalon *“realizar um inquérito é interrogar um determinado número de indivíduos tendo em vista uma generalização”*.<sup>48</sup>

Pretende-se com um inquérito recolher informação com vista a uma interpretação e conseqüente generalização. Não são os indivíduos, pessoalmente que nos interessam, mas sim a possibilidade de retirar do que eles dizem, conclusões mais vastas.

Em qualquer investigação, a primeira etapa consiste em determinar o problema, fixar os objectivos e formular as hipóteses que procuramos verificar. Para se construir um inquérito é fundamental determinar o seu objectivo e a sua população, de modo a efectuar as análises necessárias para atingir os seus fins.

Preocupámo-nos em explicitar as hipóteses que queríamos verificar e em controlar os factores, para apenas compararmos o que é comparável.

No final, as análises das respostas obtidas foram sujeitas a alguns tratamentos muito simples.

O inquérito permite observar relações ao nível dos indivíduos e obter informações mais ricas sobre cada um, no entanto, a veracidade das respostas pode ser posta em dúvida.

Uma vez definido o problema, equacionadas as hipóteses e explicitados os objectivos específicos, deve-se definir a amostra, de modo a que fosse significativa/representativa da população em estudo.

É muito raro e difícil podermos estudar exhaustivamente uma população, ou seja, inquirir todos os seus membros. Seria um processo extremamente longo e dispendioso, que o tornaria praticamente impossível. Se inquirirmos um número restrito de pessoas, que tenham sido criteriosamente escolhidas da população em estudo, podemos obter as mesmas informações com uma certa margem de erro, que podemos tornar suficientemente pequena. O problema consiste em escolher uma amostra que seja representativa da população em estudo, ou seja, deveremos escolher um grupo de indivíduos, de modo a que as observações que dele fizermos possam ser generalizadas à população.

Uma amostra é representativa, se os indivíduos que a constituem forem escolhidos por um processo aleatório, ou seja, se todos os membros da população tiverem a mesma possibilidade de fazer parte da amostra. Se tal não acontecer, dizemos que a amostra é enviesada, visto que certos indivíduos tiveram mais hipóteses do que outros de serem escolhidos (e as categorias a que pertencem ocuparam mais espaço na amostra do que deveriam), logo as características da amostra serão sistematicamente diferentes das da população. Uma amostragem verdadeiramente aleatória assegura por si própria a representatividade.

---

<sup>48</sup> Cf. Ghiglione e Matalon, em “*O Inquérito*”, 1992, Celta Editora, L.da, 2ª edição, Oeiras, pág. 2.

A qualidade e a validade dos resultados do inquérito dependem da dimensão da amostra inquirida. O número de pessoas a inquirir depende da precisão desejada, o que nem sempre é fácil de indicar.

A população para esta investigação era constituída pelos professores de Biologia, do 12º ano de escolaridade, da nova reforma. Na impossibilidade de inquirir todos os professores de Biologia do país, optámos por realizar um estudo de caso, inquirindo apenas os professores de Biologia, do 12º ano de escolaridade, do distrito de Beja.

A aplicação de um questionário a uma amostra permite uma inferência estatística, através da qual se verificam as hipóteses elaboradas no decurso da primeira fase, as quais se complementam, por recurso às informações recolhidas e codificadas.

Para construir um questionário, é necessário saber com exactidão o que procuramos, garantir que as questões tenham o mesmo significado para todos, que os diferentes aspectos da questão tenham sido bem abordados, etc.

Os objectivos de um questionário podem ser reduzidos a um pequeno número de propósitos:

- estimar certas grandezas “absolutas”, ou seja, determinar a percentagem de pessoas com uma determinada opinião;
- estimar grandezas “relativas”, ou seja, estimar a proporção de cada tipo, na população estudada;
- descrever uma população ou sub-população, ou seja, determinar as características daqueles que afirmam ter uma certa opinião;
- verificar hipóteses sob a forma de relações entre duas ou mais variáveis.

O questionário foi concebido de forma a que não houvesse necessidade de outras explicações, para além daquelas que estão explicitamente previstas.

A construção do questionário e a formulação das questões constituíram uma fase crucial do desenvolvimento de um inquérito. Não podemos deixar certos pontos imprecisos, pensando que mais tarde os tornaremos mais precisos. Qualquer erro, qualquer ambiguidade, repercutir-se-á na totalidade das operações ulteriores, até às conclusões finais.

O mesmo questionário foi usado para todas as pessoas inquiridas e uma vez começado o trabalho no terreno, está fora de causa fazer qualquer modificação no enunciado das questões ou na sua ordenação, mesmo que estejamos convencidos de que se trata de melhoramentos importantes e mesmo que nos tenhamos dado conta de erros graves. Considerámos necessário que o entrevistador não se sentisse obrigado a explicar algumas questões a uma parte dos indivíduos inquiridos.

Quando uma versão do questionário fica redigida, ou seja, quando a formulação de todas as questões e a sua ordem são provisoriamente fixadas, é necessário garantir que o questionário seja, de facto, aplicável e que responda efectivamente aos problemas colocados pelo investigador. O conjunto destas verificações constituem o pré-teste.

Quando terminámos de redigir um questionário interrogámo-nos:

- Se todas as questões serão compreendidas e se serão compreendidas da mesma forma por todos e da mesma forma prevista pelo investigador?
- Se algumas questões não serão muito difíceis?
- Se a lista de respostas propostas às questões fechadas cobrem todas as respostas possíveis?
- Se todas as respostas serão aceites pelas pessoas?

- Se a ordem das questões é aceitável e coerente?
- Se algumas questões poderão influenciar as respostas às questões seguintes?
- Se não haverá questões inúteis e desnecessárias?
- Se não será muito longo? Aborrecido? Parcial?

Procurámos verificar estes itens, ao realizar um pré-teste do questionário. No entanto, antes de aplicar o pré-teste, tentámos verificar a validade do questionário, analisando cada questão isoladamente, em conjunto com a tabela de categorias e objectivos. Depois, analisámos o questionário na sua totalidade e as condições da sua aplicação.

O pré-teste foi aplicado a quatro professores e, apesar do número de inquiridos ser reduzido, serviu para retirar conclusões suficientemente sólidas sobre a duração do questionário, o modo de formulação das questões, a possível repetição de questões e a inutilidade de algumas questões.

Solicitámos a ajuda dos colegas para responderem ao pré-teste do questionário. As questões foram colocadas tal como estavam formuladas no questionário, mas foi-lhes pedido que fizessem algumas observações sobre o significado que atribuíam à questão.

Por vezes, hesitamos entre duas formas para uma mesma questão e o pré-teste fornece-nos elementos de escolha.

Esta fase foi muito importante pois indicou-nos o modo como as questões e as respostas eram compreendidas e permitiu-nos evitar e corrigir alguns erros de vocabulário e/ou de formulação e salientar recusas, incompreensões e equívocos e verificar alguns esquecimentos. No entanto, não nos assegura a aceitabilidade do

questionário na sua totalidade, nem a sua correcta adaptação às necessidades da investigação.

Depois de terminada a operação de antecipação do apuramento e de modificação do questionário e nos termos assegurado de que cada questão era aceitável, passámos à aplicação definitiva – fase irreversível.

Como se trata de um estudo de caso, o questionário foi aplicado, tal como já foi referido, aos professores de Biologia, do 12º ano de escolaridade, da nova reforma, do distrito de Beja. As localidades que possuem ensino secundário, neste distrito são: Beja, Serpa, Moura, Aljustrel, Odemira, Castro-Verde, Mértola e Almodovar.

Os professores foram contactados pessoalmente e procedemos à apresentação, identificação e esclarecimentos sobre o tema e objectivos do questionário. Na generalidade, os professores dispuseram-se prontamente a colaborar, à excepção de um único colega que preferiu não responder, o que significa que a taxa de recusas foi baixa.

O questionário ia acompanhado de instruções para a sua resposta e de uma breve carta, onde se realizava a apresentação e descrição sumaria, do trabalho, referindo o tema e objectivos do questionário. Era-lhes ainda informado que as questões eram anónimas e apenas de interesse académico (consultar anexo n.º 7).

Ao todo, obtivemos treze questionários respondidos: três da Escola Secundária Diogo Gouveia, de Beja; um da Escola Secundária D. Manuel I, de Beja; um da Escola Secundária de Serpa; dois da Escola Secundária de Moura; dois da Escola Secundária de Odemira; um da Escola Secundária (C+S) Dr. Brito Camacho, de Almodovar; um da Escola Secundária de Castro-Verde; um da Escola C+S de Aljustrel. Destes treze questionários, houve um que foi desprezado devido à falta de experiência do docente e como consequência, à falta de conhecimento sobre o assunto em questão. Ficámos, então, com doze questionários.

Depois de recolhidos os doze questionários, as suas respostas foram agrupadas de acordo com os cinco termos da escala, conforme vem estabelecido na tabela n.º 16 (ver página n.º 278). Procedemos depois à análise das questões.

#### **5.5.4- Análise e Tratamento da informação recolhida no Questionário**

Não foi aprofundado muito o estudo estatístico devido ao reduzido número de professores, do distrito de Beja, que já haviam leccionado a disciplina de Biologia, no 12º ano de escolaridade, na nova reforma.

A cada questão foram fornecidas cinco hipóteses de resposta:

- Discordo Totalmente
- Discordo
- Concordo
- Concordo Totalmente
- Sem Opinião

A cada resposta foi atribuído um peso, na escala de 1 a 5. À resposta “Sem Opinião” foi atribuído o peso mínimo de 1 ponto, pois foi considerada a resposta com menos importância, visto que os inquiridos não tinham qualquer opinião sobre o assunto. Às outras quatro respostas foi atribuído o peso de 2 a 5 pontos, de acordo com o tipo de questão. Se a afirmação apresentava um sentido positivo/favorável, os pesos eram distribuídos do seguinte modo:

DT= 2 pontos      D= 3 pontos      C= 4 pontos      CT= 5 pontos

Seria atribuído o peso máximo às respostas favoráveis a este tipo de questões, ou seja, 5 pontos à resposta “Concordo Totalmente” e depois, por ordem decrescente, atribuímos pesos às questões cada vez menos favoráveis.

Para as afirmações com um sentido negativo/desfavorável, os pesos eram

distribuídos do modo oposto:

DT= 5 pontos    D= 4 pontos    C= 3 pontos    CT= 2 pontos

Seria atribuído peso máximo a uma resposta em discordância total com a afirmação, que diminuiria à medida que aumentasse a concordância com a questão (consultar tabela do anexo n.º 8).

Na tabela de análise dos questionários – Tabela n.º 17 – colocou-se na primeira coluna os indivíduos inquiridos, seguindo-se as respostas de cada indivíduo a cada questão, que estão agrupadas de acordo com a categoria a que pertencem. Nas duas últimas colunas estão representadas a soma dos pesos atribuídos a cada resposta de cada indivíduo e a moda do peso da resposta de cada indivíduo. Nas duas últimas linhas está o somatório do peso das respostas de cada questão e a moda dos pesos por questão.

Os valores das duas últimas linhas e das duas últimas colunas serão os principais alvos de análise.

Quando a moda das respostas corresponde aos pesos de 3 e 4 pontos (termos intermédios da escala) permite uma melhor discriminação, enquanto que os pesos 2 e 5 (termos extremos da escala) não servem tanto para discriminar.

TABELAN.º17 – ANÁLISE ESTATÍSTICA DAS RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO

INDIVÍDUOS	Tempo Serviço	CATEGORIA A	CATEGORIA B	CATEGORIA C	CATEGORIA D	CATEGORIA E	CATEGORIA F	CATEGORIA G	CATEGORIA H	SOMA	MODA
Indivíduo 1	4	3	3	4	5	4	4	4	4	31	3
Indivíduo 2	9	4	4	5	5	2	2	3	5	32	5
Indivíduo 3	7	4	4	5	4	5	5	3	3	34	4
Indivíduo 4	14	3	3	5	4	5	3	4	4	47	4
Indivíduo 5	4	3	3	3	5	4	2	4	5	33	4
Indivíduo 6	13	4	3	2	5	3	3	4	3	41	4
Indivíduo 7	14	4	5	2	4	4	4	3	4	44	4
Indivíduo 8	11	4	4	3	4	4	3	4	4	43	4
Indivíduo 9	6	2	2	3	5	4	3	4	4	34	4
Indivíduo 10	8	3	2	4	4	3	4	4	4	35	4
Indivíduo 11	11	4	4	2	3	4	3	3	4	41	4
Indivíduo 12	5	4	4	3	4	4	4	4	4	41	4
SOMA	42	45	37	38	48	53	44	43	39	429	4
MODA	4	4	3	4	5	4	4	4	4	48	4



Na categoria A – “Importância da matriz de informação”, existem três questões (n.º 2, 3 e 4).

Na questão n.º 2 está implícita uma ideia favorável. A moda é a resposta com o peso de 4 pontos (Concordo), o que significa que a maior parte dos inquiridos está de acordo de que a informação enviada na matriz é suficiente para esclarecer os professores.

Na questão n.º 3 atribuímos os mesmos pesos às respostas, por considerarmos a afirmação favorável. A moda foi a resposta com o peso de 4 pontos (Concordo) o que significa que a maior parte dos professores inquiridos é da opinião de que a matriz serve para configurar futuras expectativas dos professores, em relação ao exame. Esta resposta está em coerência com a resposta anterior, o que significa que a matriz tem relevância para os professores.

Na questão n.º 4 atribuímos os mesmos pesos às respostas, por considerarmos, também, a afirmação favorável. A moda foi a resposta com o peso de 3 pontos (Discordo), o que significa que a maior parte dos professores inquiridos está em desacordo sobre a importância da matriz, para os alunos.

Relacionando esta resposta com as duas anteriores, pode-se dizer que a matriz é considerada mais importante para os professores do que para os alunos.

Na categoria B – “Consecução do programa”, existem sete questões (n.º 5, 6, 7, 8, 9, 10 e 11)

Na questão n.º 5, o peso às respostas foi invertido por considerarmos que a afirmação é desfavorável. A moda foi a resposta com o peso de 3 pontos (Concordo), no entanto, houve igual número de respostas com o peso de 2 pontos (Concordo Totalmente), o que significa que a maior parte dos professores inquiridos é da opinião de que o programa de Biologia, do 12º ano é muito extenso.

A questão n.º 6 foi considerada como uma afirmação favorável. A resposta mais frequente foi a de peso de 4 pontos (Concordo), seguindo-se a resposta com o peso de 5 pontos (Concordo Totalmente), logo, a maior parte dos professores inquiridos considera que o programa de Biologia, de 12º ano é perfeitamente exequível, durante o tempo previsto na planificação, não obstante ser muito extenso (de acordo com a resposta anterior).

A questão n.º 7 foi considerada como afirmação favorável. A moda foi a resposta com o peso de 5 pontos (Concordo Totalmente), seguindo-se a resposta com o peso de 4 pontos (Concordo), o que significa que a grande maioria dos professores consideram as Orientações de Gestão do Programa de Biologia, enviadas pelo Ministério da Educação, uma ajuda importante para a planificação do professor.

A questão n.º 8 foi considerada como favorável. A resposta mais frequente foi a de peso de 4 pontos (Concordo), sendo a maioria dos professores da opinião de que os conteúdos programáticos de Biologia estão bem articulados.

A questão n.º 9 foi considerada como desfavorável. A moda foi a resposta com o peso de 3 pontos (Concordo), seguida da resposta com o peso de 4 pontos (Discordo) e depois a resposta com o peso de 5 pontos (Discordo Totalmente). A resposta mais frequente está de acordo de que há conteúdos programáticos que deveriam ser retirados devido à sua complexidade e desactualização. No entanto, a maior parte das respostas considera que não há conteúdos programáticos que deveriam ser retirados.

Na questão n.º 10 também está implícita uma ideia desfavorável. A resposta mais frequente foi a de peso de 3 pontos (Concordo), o que significa que a maior parte dos professores considera que há conteúdos que deveriam ser introduzidos no programa, por serem actuais e pertinentes.

A questão n.º 11 também foi considerada como desfavorável. A moda foi a resposta com o peso de 3 pontos (Concordo), seguida da resposta com o peso de 4 pontos (Discordo), o que significa que as opiniões estão divididas, no entanto, a maioria considera que há conteúdos que deveriam ser substituídos por outros.

As questões n.º 8, 9, 10 e 11 referem-se à articulação e relevância/pertinência dos conteúdos programáticos. Há coerência entre as respostas às quatro questões, pois apesar dos professores considerarem que os conteúdos programáticos estão bem articulados, poderia haver algumas alterações: certos conteúdos mais complexos e/ou desactualizados deveriam ser substituídos por outros mais pertinentes e actuais.

Na categoria C – “Preparação para o exame” existem quatro questões (n.º 12, 13, 14 e 15).

A questão n.º 12 foi considerada como desfavorável. A resposta mais frequente foi a de peso de 3 pontos (Concordo), seguida imediatamente da resposta de peso de 4 pontos (Discordo) e por último, a resposta de peso de 5 pontos (Discordo Totalmente). Significa que não há consenso. Cinco professores mais dois consideram que a sua tarefa mais relevante é a preparação dos alunos para o exame e quatro professores mais um discordam desta opinião.

A questão n.º 13 foi considerada como favorável. A moda foi considerada a resposta com o peso de 4 pontos (Concordo), no entanto, a resposta com o peso de 5 pontos (Concordo Totalmente) tem a mesma frequência. Pode considerar-se que há unanimidade em concordar que, se os teste sumativos forem baseados em exames realizados anteriormente, contribuem para uma melhor preparação dos alunos, para o exame nacional.

A questão n.º 14 foi considerada favorável. A moda foi a resposta com o peso de 4 pontos (Concordo), no entanto, as resposta com os pesos 5 (Concordo Totalmente) e 3

pontos (Discordo) têm a mesma frequência. Podemos, então, considerar que a maior parte dos professores inquiridos são da opinião de que, se os teste sumativos forem sempre globais (englobando toda a matéria leccionada desde o início do ano até à altura), obtém-se uma melhor preparação para o exame final, que engloba toda a matéria leccionada ao longo do ano lectivo.

A questão n.º 15 foi considerada como desfavorável. A resposta mais frequente foi a de peso de 4 pontos (Discordo), o que significa que a maior parte dos professores não são da opinião de que se deve marcar, sistematicamente, trabalhos para casa, de modo a “obrigar” os alunos a fazerem um estudo diário.

Os professores concordam com o facto de que a preparação para o exame é uma tarefa relevante para o professor. Consideram que para preparar os alunos para o exame, os teste sumativos devem basear-se em exames nacionais realizados anteriormente e devem englobar sempre a matéria toda, leccionada até essa altura. No entanto, não são da opinião de que se deve enviar, sistematicamente, trabalhos de casa, com o objectivo de “obrigar” os alunos a realizarem um estudo diário.

Na categoria D – “Utilidade da prova modelo” existem nove questões (n.º 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23 e 24).

A questão n.º 16 foi considerada favorável. A resposta mais frequente foi a de peso de 4 pontos (Concordo), seguida da resposta com o peso de 5 pontos (Concordo Totalmente), o que significa que a maior parte dos professores consideram fundamental o envio de uma prova modelo, de Biologia, por parte do Ministério da Educação.

A questão n.º 17 também foi considerada favorável. A moda foi considerada a resposta com o peso de 4 pontos (Concordo), mas a resposta com o peso de 5 pontos (Concordo Totalmente) apresenta igual frequência. A maior parte dos professores

inquiridos considera que os seus alunos estavam bem preparados para realizar a prova modelo.

A questão n.º 18 também foi considerada favorável. A resposta mais frequente foi a de peso de 4 pontos (Concordo), seguida da resposta com o peso de 5 pontos (Concordo Totalmente). À excepção de um professor inquirido, todos consideram que a prova modelo tinha uma estrutura semelhante à dos teste sumativos, realizados durante o ano lectivo.

Estas respostas estão em coerência com as respostas à questão n.º 13, onde há unanimidade em concordar com o facto de que, se os teste sumativos forem baseados em exames realizados anteriormente, contribuem para uma melhor preparação dos alunos, para o exame nacional.

A questão n.º 19 foi considerada favorável. A resposta mais frequente foi a de peso de 4 pontos (Discordo), seguida da resposta com o peso de 5 pontos (Discordo Totalmente). A maior parte dos professores não consideraram que a prova modelo fosse difícil para os seus alunos.

A questão n.º 20 foi considerada favorável (oposta em relação à anterior). A resposta mais frequente foi a de peso de 4 pontos (Concordo), seguida da resposta com o peso de 5 pontos (Concordo Totalmente). A grande maioria dos professores são da opinião de que, de um modo geral, os seus alunos consideraram a prova modelo acessível. Estas resposta são coerentes com as respostas à questão anterior.

A questão n.º 21 foi considerada desfavorável. A moda foi a resposta com o peso de 4 pontos (Discordo), o que significa que os professores inquiridos não consideram que os seus alunos receberam a prova modelo com ansiedade ou nervosismo.

A questão n.º 22 foi considerada favorável (oposta em relação à anterior). A moda foi a resposta com o peso de 4 pontos (Concordo), o que significa que muitos dos

professores inquiridos consideram que os seus alunos receberam a prova modelo com naturalidade, o que está em coerência com as respostas da questão anterior: os alunos não receberam a prova modelo com nervosismo ou ansiedade, mas sim com naturalidade.

A questão n.º 23 foi considerada como desfavorável. A moda foi a resposta com o peso de 4 pontos (Discordo), o que significa que a maioria dos professores considera que os seus alunos não realizaram a prova modelo com indiferença.

A questão n.º 24 também foi considerada desfavorável. A moda foi a resposta com o peso de 4 pontos (Discordo). A maior parte dos professores considera que os seus alunos não realizaram a prova modelo com receio.

Dentro desta categoria há coerência nas respostas: os professores consideram importante o envio de uma prova modelo, que foi considerada acessível e semelhante aos teste sumativos, realizados ao longo do ano lectivo (que se baseavam em exames realizados anteriormente). Os alunos receberam a prova modelo com naturalidade e não com ansiedade/nervosismo, nem com indiferença ou receio.

Na categoria E – “Influência da prova de exame nos comportamentos dos professores e dos alunos” existem três questões (n.º 25, 26 e 27).

A questão n.º 25 foi considerada favorável. A resposta mais frequente foi a de peso de 4 pontos (Concordo), seguida da com o peso de 3 pontos (Discordo), depois a de peso de 5 pontos (Concordo Totalmente) e por último a de peso de 2 pontos (Discordo Totalmente). Grande parte dos professores consideram que a existência do exame nacional aumentou o empenho dos seus alunos, ao longo do ano lectivo.

A questão n.º 26 foi considerada desfavorável. A resposta mais frequente foi a de peso de 3 pontos (Concordo), seguida da resposta com o peso de 4 pontos (Discordo) e por último a resposta com o peso de 5 pontos (Discordo Totalmente). Apesar da

resposta mais frequente ser a n.º 3, em que os professores consideram que os seus alunos demonstravam grande ansiedade nas aulas, devido à existência de um exame final, a soma das respostas “Discordo” e “Discordo Totalmente” superam a frequência da resposta “Concordo”. Podemos então dizer que a maior parte dos professores não considera que os seus alunos demonstravam grande ansiedade nas aulas, devido à existência de um exame final.

A questão n.º 27 foi considerada favorável. A resposta mais frequente foi a de peso de 3 pontos (Discordo), seguida da com o peso de 4 pontos (Concordo) e por último a de peso de 2 pontos (Discordo Totalmente). A maior parte dos professores considera que a existência de um exame final não interferiu na assiduidade dos alunos, às aulas de Biologia.

Na categoria F – “Adequabilidade das provas de exame” existem vinte questões (n.º 28.1, 28.2, 28.3, 28.4, 28.5, 28.6, 28.7, 28.8, 28.9, 28.10, 28.11, 28.12, 28.13, 28.14, 29, 30, 31, 32, 33 e 34).

As catorze alíneas da questão n.º 28 referem-se aos três exames nacionais de Biologia – código 102, realizados no ano lectivo 1995/96 (1ª Fase: 1ª e 2ª Chamadas e 2ª Fase).

A questão n.º 28.1 foi considerada favorável. A resposta mais frequente foi a de peso de 4 pontos (Concordo). A maior parte dos professores inquiridos considera que o tipo de questões dos três exames era semelhante.

A questão n.º 28.2 também foi considerada favorável. A moda foi a resposta de peso de 4 pontos (Concordo), o que significa que a maior parte dos professores considera que a sequência dos grupos de questões respeitava o programa, o que está em coerência com as respostas anteriores: o tipo de questões nos três exames era semelhantes e a sua sequência respeitava o programa.

A questão n.º 28.3 também foi considerada favorável. A resposta mais frequente foi a de peso de 3 pontos (Discordo), seguida da resposta com o peso de 4 pontos (Concordo). As opiniões estão divididas, no entanto, a maioria considera que o número de questões por tema não era semelhante, nos três exames, apesar do tipo de questões o ser (de acordo com as respostas à questão n.º 28.1).

A questão n.º 28.4 também foi considerada favorável. A resposta mais frequente foi a de peso de 4 pontos (Concordo). Os professores consideraram que o número total de questões era semelhante, nos três exames. Comparando com as respostas à questão anterior, os professores consideraram que o número total de questões era semelhante, apesar do número de questões por tema ser considerado diferente (haveria mais questões sobre um tema e menos questões sobre outro, sendo o número total semelhante).

A questão n.º 28.5 foi considerada desfavorável e a moda foi a resposta com o peso de 4 pontos (Discordo). A maioria dos professores considera que o número de questões, nos três exames, não era excessivo. O número de questões seria suficiente e semelhante, nos três exames.

A questão n.º 28.6 foi considerada favorável. A resposta mais frequente foi a de peso de 3 pontos (Discordo), seguida da resposta com o peso de 4 pontos (Concordo). Apesar das opiniões estarem divididas, a maior parte dos professores considera que os três exames tinham idêntico grau de dificuldade.

Comparando com as questões anteriores, os três exames tinham idêntico grau de dificuldade, pois o tipo e o número de questões era semelhante.

A questão n.º 28.7 foi considerada favorável. A resposta mais frequente foi a de peso de 4 pontos (Concordo), o que significa que a maior parte dos professores considera que as questões dos exames estavam bem formuladas.



A questão n.º 28.8 foi considerada favorável. A resposta mais frequente foi a de peso de 4 pontos (Concordo). A maior parte dos professores considera que a construção gráfica dos três exames era boa.

Tanto as questões como as figuras estavam explícitas.

A questão n.º 28.9 foi considerada favorável. A resposta mais frequente foi a de peso de 4 pontos (Concordo), seguida da resposta com o peso de 3 pontos (Discordo) e por último a resposta com o peso de 1 ponto (Sem Opinião). As opiniões acerca da adequabilidade da cotação das questões estão divididas, no entanto, a maior parte considera que a cotação atribuída a cada questão era adequada.

A questão n.º 28.10 foi considerada favorável. A resposta mais frequente foi a de peso de 4 pontos (Concordo), seguida da de peso de 5 pontos (Concordo Totalmente). A grande maioria dos professores concorda com o tempo de duração da prova (90 minutos + 30 minutos de tolerância).<sup>49</sup>

A questão n.º 28.11 foi considerada favorável. A moda foi a resposta com o peso de 4 pontos (Concordo), seguida da de peso de 5 pontos (Concordo Totalmente). Praticamente todos os professores consideraram que os teste sumativos, realizados durante o ano lectivo, eram semelhantes aos exames nacionais.

Estas respostas estão em coerência com as respostas dadas à questão n.º 13. Como os professores realizaram testes sumativos com base em exames anteriores, pois consideraram que esta estratégia contribuía para uma melhor preparação dos alunos, para o exame nacional, então, na questão n.º 28.11, os professores consideraram que os testes sumativos eram semelhantes aos exames nacionais.

A questão n.º 28.12 também foi considerada favorável. A maior parte dos professores deu a resposta com o peso de 4 pontos (Concordo), havendo uma pequena

---

<sup>49</sup> Este foi o tempo de duração da prova no ano lectivo de 1995/96, pois em 1996/97, deixou de haver tolerância e os exames passaram a ter a duração de 120 minutos.

parte que discorda, ou seja, que deu a resposta com o peso de 3 pontos. A maioria dos professores considera que os três exames nacionais eram semelhantes à prova modelo, em termos de estrutura.

Esta resposta está em coerência com as respostas às questões n.º 18, 13 e 28.11. A maior parte dos professores considera que a estrutura dos três exames nacionais era semelhante à estrutura da prova modelo, que por sua vez era semelhante à estrutura dos teste sumativos, realizados ao longo do ano lectivo, que eram baseados em exames nacionais anteriores.

A questão n.º 28.13 também foi considerada favorável. As opiniões sobre esta questão dividem-se. A resposta mais frequente foi a de peso de 3 pontos (Discordo), imediatamente seguida da resposta com o peso de 4 pontos (Concordo). Pouco mais de metade dos professores considera que os três exames não eram semelhantes à prova modelo, em termos de dificuldade. Os restantes, excepto um professor sem opinião, consideraram os exames semelhantes à prova modelo, em termos de dificuldade.

A questão n.º 28.14 também foi considerada favorável. A moda foi a resposta com o peso de 4 pontos (Concordo), havendo apenas dois professores sem opinião. A grande maioria dos professores considera que a informação enviada na matriz estava de acordo com os exames, apesar de considerarem que esta mesma informação é insuficiente para esclarecer os alunos sobre a estrutura do exame (de acordo com as respostas à questão n.º 4).

A questão n.º 29 foi considerada favorável. A resposta mais frequente foi a de peso de 4 pontos (Concordo), seguida da resposta de peso de 5 pontos (Concordo Totalmente), havendo apenas um professor que discorda. A grande maioria dos professores considera que as classificações obtidas pelos seus alunos, nos exames nacionais, corresponderam às suas expectativas.

A questão n.º 30 foi considerada desfavorável. As respostas estão divididas. A resposta mais frequente foi a de peso de 4 pontos (Discordo), seguida da de peso de 3 pontos (Concordo) e por último a com o peso de 5 pontos (Discordo Totalmente). No entanto, a maioria dos professores (com as respostas “Discordo” e “Discordo Totalmente”) considera que as classificações obtidas pelos seus alunos não foram, em geral, inferiores à classificação de frequência.

A questão n.º 31 foi considerada favorável. Aqui também as respostas estiveram divididas. A resposta mais frequente foi a de peso de 4 pontos (Concordo), seguida da resposta com o peso de 3 pontos (Discordo) e por último a de peso de 5 pontos (Concordo Totalmente). No entanto, a maioria dos professores considera que as classificações obtidas pelos alunos, nos exames, foram, em geral, semelhantes à classificação de frequência, o que está em coerência com as respostas à questão anterior. Quatro professores consideram que as classificações dos seus alunos, no exame, foram inferiores à classificação da frequência e os restantes consideram que as classificações dos seus alunos, no exame, foram semelhantes à classificação de frequência. De acordo com as respostas à questão n.º 29, estes resultados correspondem às expectativas dos professores.

A questão n.º 32 foi considerada desfavorável. A resposta mais frequente foi a de peso de 3 pontos (Concordo), seguida da de peso de 4 pontos (Discordo), depois a de peso de 2 pontos (Concordo Totalmente) e por último a com o peso de 5 pontos (Discordo Totalmente). No geral, a maioria dos professores considera que a grande quantidade de matéria que é avaliada no exame, pode contribuir negativamente para a sua classificação.

A questão n.º 33 foi considerada favorável. A resposta mais frequente foi a de peso de 5 pontos (Concordo Totalmente), seguida da de peso de 4 pontos (Concordo) e

por último a de peso de 3 pontos (Discordo). A maior parte dos professores considera que o facto da classificação da frequência ser apoiada numa avaliação contínua, torna-a mais adequada aos desempenhos reais, do que a avaliação do exame, que é apoiada num desempenho pontual.

A questão n.º 34 foi considerada favorável. A resposta mais frequente foi a de peso de 5 pontos (Concordo Totalmente), seguida da de peso de 4 pontos (Concordo) e por último a de peso de 3 pontos (Discordo). A maior parte dos professores considera que o facto da avaliação da frequência ser apoiada numa maior diversidade de critérios, torna-a mais adequada aos reais desempenhos dos alunos, do que a avaliação do exame. O número de respostas nas questões n.º 33 e 34 foi idêntico. Os professores deram a mesma resposta nestas duas questões, estando patente uma grande coerência.

A categoria G – “Importância dos exames para os professores” contém quatro questões (n.º 35, 36, 37 e 38).

A questão n.º 35 foi considerada favorável. A resposta mais frequente foi a de peso de 5 pontos (Concordo Totalmente), seguida da de peso de 4 pontos (Concordo) e por último a de peso de 3 pontos (Discordo). A maior parte dos professores considera que os exames nacionais devem continuar a contribuir para a conclusão do Ensino Secundário.

A questão n.º 36 foi considerada desfavorável. As opiniões sobre esta questão estão divididas. A moda foi a resposta com o peso de 4 pontos (Discordo), seguida da de peso de 5 pontos (Discordo Totalmente), depois a de peso de 3 pontos (Concordo) e por último a de peso de 2 pontos (Concordo Totalmente). A maior parte dos professores discorda do facto dos exames servirem, exclusivamente, como provas específicas para acesso ao Ensino Superior.

A questão n.º 37 foi considerada como favorável. A resposta mais frequente foi a de peso de 4 pontos (Concordo), seguida das respostas de pesos de 5 pontos (Concordo Totalmente) e de 3 pontos (Discordo). A maior parte dos professores considera que os exames nacionais servem para avaliar o Sistema Educativo.

A questão n.º 38 foi considerada favorável. A moda foi a resposta com o peso de 5 pontos (Concordo Totalmente), seguida da resposta com o peso de 4 pontos (Concordo). Todos os professores consideram que deverão continuar a existir exames a nível nacional.

De acordo com as respostas às questões desta categoria, devem continuar a existir exames a nível nacional, para conclusão do Ensino Secundário e como provas específicas de acesso ao Ensino Superior e ainda, para avaliar o Sistema Educativo.

Na categoria H – “Representações da justiça da fórmula da classificação final da disciplina (CFD)” existem quatro questões (n.º 39, 40, 41 e 42).

A questão n.º 39 foi considerada favorável. A resposta mais frequente foi a de peso de 4 pontos (Concordo), seguida da de peso de 5 pontos (Concordo Totalmente) e por último as respostas com os pesos de 3 pontos (Discordo) e 1 ponto (Sem Opinião).

A maior parte dos professores considera que a alteração da fórmula da classificação final de cada disciplina (CFD), do ano lectivo de 1995/96 ( $CFD = 0,6.CIF + 0,4.CE$ ) para o ano lectivo de 1996/97 ( $CFD = 0,7.CIF + 0,3.CE$ ) é mais justa para os alunos. Os professores concordam com o facto da diminuição do peso da classificação do exame e com aumento do peso da classificação interna final.

As respostas estão em coerência com as respostas às questões n.º 32, 33 e 34. A classificação de exame deverá ter menos peso do que a classificação interna final da disciplina, porque o exame é global e abrange uma grande quantidade de conteúdos programáticos. Para além disso, o facto da classificação da frequência ser apoiada numa

avaliação contínua, torna-a mais adequada aos desempenhos reais, do que a avaliação do exame, apoiada num desempenho pontual. E ainda, o facto da avaliação da frequência ser apoiada numa maior diversidade de critérios, torna-a mais adequada aos reais desempenhos dos alunos, do que a avaliação do exame. Por tudo isto, os professores consideram mais justa a fórmula que dá mais peso à classificação interna final (70%) e menos peso à classificação de exame (30%).

A questão n.º 40 foi considerada favorável. As opiniões estão bastante divididas. A resposta mais frequente foi a de peso de 4 pontos (Concordo), seguindo-se as respostas com os pesos de 3 pontos (Discordo) e 1 ponto (Sem Opinião) e por último as respostas com os pesos de 2 pontos (Discordo Totalmente) e 5 pontos (Concordo Totalmente). No entanto, a maior parte dos professores considera que a classificação das disciplinas do 12º ano de escolaridade, deverá continuar a ser obtida, tal como vem estabelecido no Despacho Normativo n.º 338/93, de 21 de Outubro.

A questão n.º 41 foi considerada desfavorável. A resposta mais frequente foi a de peso de 4 pontos (Discordo), seguida da de peso de 5 pontos (Discordo Totalmente) e por último a de peso de 3 pontos (Concordo). A maioria dos professores não considera que os exames nacionais deveriam ter maior peso na classificação final da disciplina. Este facto está em coerência com tudo o que foi dito em relação às questões n.º 32, 33, 34 e 39.

A questão n.º 42 foi considerada uma questão de controlo, semelhante à questão n.º 36, para verificar a coerência das respostas dos professores. A questão foi considerada desfavorável (tal como a questão n.º 36). As respostas não foram totalmente iguais. Houve apenas alteração numa resposta. A resposta mais frequente foi a de peso de 4 pontos (Discordo), seguida das respostas com os pesos de 5 pontos (Discordo Totalmente) e de 3 pontos (Concordo) e por último a resposta com o peso de 2 pontos

(Concordo Totalmente). A maior parte dos professores continua a não considerar que a classificação dos exames deveria servir apenas como prova específica, para acesso ao Ensino Superior.

Nesta análise pôs-se em evidência e deu-se especial atenção à moda por questão. Estas questões estão agrupadas por categorias.

Procede-se, seguidamente, à análise da moda por categoria.

Na categoria A, sobre “A importância da matriz de informação”, existem três questões (n.º 2, 3 e 4) e a moda é a resposta com o peso de 4 pontos. Como as três questões foram consideradas favoráveis, esta resposta corresponde à opção “Concordo”. A maior parte dos professores tem respostas favoráveis, sendo a soma dos pesos dessas respostas a seguinte: questão n.º 2= 42 pontos; questão n.º 3= 45 pontos; questão n.º 4= 37 pontos. A questão n.º 3 apresenta uma maior soma, o que significa que se trata da questão com maior número de respostas favoráveis.

Na categoria B, sobre “Consecução dos programas”, existem sete questões (n.º 5, 6, 7, 8, 9, 10 e 11) e a moda é a resposta com o peso de 3 pontos. As questões n.º 5, 9, 10 e 11 foram consideradas desfavoráveis e a resposta com o peso de 3 pontos corresponde à opção “Concordo”. As restantes questões (n.º 6, 7 e 8) foram consideradas favoráveis e a resposta de peso de 3 pontos corresponde à opção “Discordo”. A soma dos pesos das questões favoráveis é maior do que a soma dos pesos das questões desfavoráveis: questão n.º 5= 38 pontos; questão n.º 6= 48 pontos; questão n.º 7= 53 pontos; questão n.º 8= 43; questão n.º 9= 43 pontos; questão n.º 10= 39 pontos; questão n.º 11= 39 pontos. A soma na questão n.º 7 é maior, o que significa que é aquela com que os professores mais concordam.

A maior parte dos professores tem opiniões concordantes com as questões.

Na categoria C, sobre “Preparação para o exame”, existem quatro questões (n.º 12, 13, 14 e 15) e a moda é a resposta com o peso de 4 pontos. As questões n.º 12 e 15 foram consideradas desfavoráveis e as n.º 13 e 14 foram consideradas favoráveis. Nas questões n.º 13 e 14, a resposta com o peso de 4 pontos corresponde à opção “Concordo” e nas questões n.º 12 e 15, esta resposta corresponde à opção “Discordo” (opinião discordante com a questão que é considerada desfavorável). A maior parte dos professores tem opiniões favoráveis sobre as questões. A soma dos pesos atribuídos a cada resposta é de: questão n.º 12= 40 pontos; questão n.º 13= 54 pontos; questão n.º 14= 48 pontos; questão n.º 15= 45 pontos. A questão n.º 13 é a que apresenta maior soma, logo é aquela com a qual os professores concordam mais.

Na categoria D, sobre “Utilidade da prova modelo”, existem nove questões (n.º 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23 e 24) e a moda é a resposta com o peso de quatro pontos. As questões n.º 16, 17, 18, 20 e 22 foram consideradas favoráveis, enquanto que as questões n.º 19, 21, 23 e 24 foram consideradas desfavoráveis. Nas cinco questões favoráveis, a resposta com o peso de 4 pontos corresponde à opção “Concordo” (opinião favorável à questão) e nas quatro questões desfavoráveis, a resposta com o peso de 4 pontos corresponde à opção “Discordo” (opinião desfavorável à questão que também foi considerada desfavorável), tendo, assim, a maior parte dos professores opiniões favoráveis às questões. A soma dos pesos das respostas de cada questão é de: questão n.º 16= 48 pontos; questão n.º 17= 49 pontos; questão n.º 18= 50 pontos; questão n.º 19= 48 pontos; questão n.º 20= 47 pontos; questão n.º 21= 39 pontos; questão n.º 22= 42 pontos; questão n.º 23= 41 pontos; questão n.º 24= 41 pontos. A questão com maior soma é a n.º 18, o que significa que é aquela com a qual os professores concordam mais.



Na categoria E, sobre “Influência da prova de exame nos comportamentos dos professores e dos alunos” existem três questões (n.º 25, 26 e 27) e a moda é a resposta com o peso de 3 pontos. As questões n.º 25 e 27 foram consideradas favoráveis, enquanto que a questão n.º 26 foi considerada desfavorável. Nas questões favoráveis, a resposta com o peso de 3 pontos corresponde à opção “Discordo” (opinião desfavorável à questão) e na questão desfavorável, a resposta com o peso de 3 pontos corresponde à opção “Concordo” (opinião favorável à questão que é desfavorável), tendo, então, a maior parte dos professores opiniões desfavoráveis às questões. A soma dos pesos atribuídos às respostas de cada questão são os seguintes: questão n.º 25= 44 pontos; questão n.º 26= 46 pontos; questão n.º 27= 38 pontos. A questão com maior soma foi a n.º 26, que sendo uma questão considerada desfavorável, é aquela com a qual os professores discordam mais.

Na categoria F, sobre “Adequabilidade das provas de exame”, existem vinte questões (incluindo um grupo de catorze questões sobre os três exames nacionais realizados no ano lectivo 1995/96, na 1ª Fase – 1ª e 2ª chamadas e na 2ª Fase e mais seis questões sobre as classificações obtidas pelos alunos, nestes exames e as suas justificações). A moda a estas questões foi a resposta com o peso de 4 pontos. Todas as questões foram consideradas favoráveis, à excepção das questões n.º 28.5, 30 e 32, que foram consideradas desfavoráveis. Nas questões favoráveis, a resposta com o peso de 4 pontos corresponde à opção “Concordo” (opinião favorável à questão) e nas três questões desfavoráveis, a resposta com o peso de 4 pontos corresponde à opção “Discordo” (opinião desfavorável à questão que também é desfavorável), tendo a maior parte dos professores opiniões concordantes com as questões. A soma dos pesos atribuídos às questões foi a seguinte: questão n.º 28.1= 41 pontos; questão n.º 28.2= 43 pontos; questão n.º 28.3= 35 pontos; questão n.º 28.4= 41 pontos; questão n.º 28.5= 46

pontos; questão n.º 28.6= 38 pontos; questão n.º 28.7= 43 pontos; questão n.º 28.8= 45 pontos; questão n.º 28.9= 35 pontos; questão n.º 28.10=49 pontos; questão n.º 28.11= 49 pontos; questão n.º 28.12= 43 pontos; questão n.º 28.13= 39 pontos; questão n.º 28.14= 42 pontos; questão n.º 29= 49 pontos; questão n.º 30= 47 pontos; questão n.º 31= 46 pontos; questão n.º 32= 39 pontos; questão n.º 33= 52 pontos; questão n.º 34= 52 pontos. As questões cuja soma dos pesos das respostas foi maior foram as n.º 33 e 34, o que significa que sendo questões favoráveis, são aquelas com as quais os professores mais concordam.

Na categoria G, sobre “Importância dos exames para os professores”, existem quatro questões (n.º 35, 36, 37 e 38). Destas quatro questões, duas têm como resposta mais frequente a de peso de 4 pontos e as outras duas têm como moda a resposta com o peso de 5 pontos, o que significa que não há uma moda evidente, nesta categoria. Destas quatro questões, a n.º 36 foi considerada desfavorável e as restantes foram consideradas favoráveis. Tendo em conta apenas as questões favoráveis, temos como moda a resposta com o peso de 5 pontos que corresponde à opção “Concordo Totalmente”, o que significa que a maior parte dos professores têm opiniões bastante favoráveis às questões. A soma dos pesos das respostas dadas por questão foi o seguinte: questão n.º 35= 52 pontos; questão n.º 36= 47 pontos; questão n.º 37= 48 pontos; questão n.º 38= 56 pontos. A questão cuja soma dos pesos atribuídos às respostas dadas é maior é a questão n.º 38, que sendo uma resposta favorável, foi aquela com a qual os professores mais concordaram.

Na categoria H, sobre “Representações da justiça da fórmula da classificação final da disciplina (CFD)” existem quatro questões, sendo a moda a resposta com o peso de 4 pontos. Destas quatro questões, duas (n.º 39 e 40) foram consideradas favoráveis e as outras duas (n.º 41 e 42) foram consideradas desfavoráveis. Nas questões favoráveis,

a resposta com o peso de 4 pontos corresponde à opção “Concordo” e nas questões desfavoráveis, esta mesma resposta corresponde à opção “Discordo”. Nas questões favoráveis, os professores têm opiniões concordantes com essas questões e nas questões desfavoráveis, os professores têm opiniões também discordantes. A soma dos pesos atribuídos às respostas dadas a cada questão foi a seguinte: questão n.º 39= 48 pontos; questão n.º 40= 35 pontos; questão n.º 41= 49 pontos; questão n.º 42= 46 pontos. A questão cuja soma dos pesos das respostas foi maior foi a n.º 41, que sendo uma questão desfavorável, será aquela com a qual os professores mais discordam.

De todas estas questões, aquela cuja soma dos pesos das respostas dadas foi maior foi a questão n.º 38, pertencente à categoria G – “Importância dos exames”. Esta questão dizia: “Considero que deverão continuar a existir exames a nível nacional.” E os professores são unânimes em concordar com esta afirmação, tendo a maioria respondido que concorda totalmente. Esta questão foi aquela que obteve maior concordância por parte dos professores, o que significa que eles concordam com a existência dos exames nacionais e consideram que devem continuar a existir.

Relativamente à moda dos pesos das respostas dadas, a cada questão, por cada professor foi de 4 pontos. De notar que, nas questões favoráveis, a resposta com o peso de 4 pontos corresponde à opção “Concordo” e nas questões desfavoráveis corresponde à opção “Discordo”.

O professor n.º 5 foi aquele cuja soma dos pesos das suas respostas foi maior (igual a 218 pontos) e a moda do peso das suas respostas foi de 5 pontos, que corresponde às categorias dos extremos (nas questões favoráveis corresponde à opção “Concordo Totalmente” e nas desfavoráveis corresponde à opção “Discordo Totalmente”).

O professor n.º 2 foi aquele cuja soma dos pesos das suas respostas foi menor (igual a 167 pontos) e a moda do peso das suas respostas também foi de 5 pontos (categorias dos extremos). Apesar da moda do peso das respostas ser de 5 pontos, a soma dos pesos das suas respostas é baixa porque este professor também deu muitas respostas com o peso de 1 ponto, que corresponde à opção “Sem Opinião”.

O outro professor (n.º 4) cuja respostas mais frequentes foram as de peso de 5 pontos, apresenta uma soma intermédia relativamente aos dois professores anteriores (igual a 194 pontos).

À excepção destes três professores (n.º 2, 4 e 5), todos têm como moda respostas com o peso de 4 pontos, que tal como já referi, correspondem, nas questões favoráveis, à opção “Concordo” e nas desfavoráveis à opção “Discordo”. Os nove professores que se incluem neste grupo têm somas de pesos de respostas que variam entre os 175 pontos (professor n.º 11) e os 212 pontos (professores n.º 3 e 12).

## 6- A IMPORTÂNCIA DAS ATRIBUIÇÕES CAUSAIS DAS DIFERENÇAS EXISTENTES ENTRE AS CLASSIFICAÇÕES DAS AVALIAÇÕES SUMATIVAS INTERNA E EXTERNA E A QUALIDADE DE ENSINO

### 6.1- CONCEITO DE “ATRIBUIÇÃO CAUSAL”

Lambert (1982) distingue atribuição causal ou juízo social de inferência social.

Define **atribuição causal** como o juízo social que se formula quando o observador trata de identificar a causa ou série de causas a que se pode atribuir alguma acção ou resultado; enquanto que **inferência social** se refere à formulação de inferências acerca da peculiaridade das situações, de acordo com as que os sujeitos responderam.

Apesar da inferência estar intimamente relacionada com o juízo causal, o científico intuitivo só se interessa em fazer inferências acerca de um acontecimento e não em determinar as causas desse acontecimento.

São muitos os factores que determinam o comportamento humano, de entre os quais os factores cognitivos desempenham um papel primordial.

Tornar-se-ia difícil explicar a acção humana e o comportamento social sem um conhecimento dos processos cognitivos que servem como mediadores entre a realidade física ou objectiva e a reacção de um indivíduo. Estes factores cognitivos mediatizam também o comportamento e o rendimento escolares.

Frieze (1976) considera que a teoria da atribuição estuda o modo como as pessoas interpretam a informação sobre a sua própria conduta e sobre a conduta dos



outros, na hora de fazer juízos sobre as causas subjacentes aos eventos. Significa que um processo de atribuição pode expressar-se facilmente como o processo de busca de uma causa suficiente para o comportamento dos outros ou para os próprios actos.

Se a nossa conduta interpessoal depende da nossa percepção social, virá determinada pelos nossos processos de formação de impressões. A nossa interacção com outra pessoa dependerá do modo como a percebemos, da impressão que temos sobre ela. Se um aluno percebe (acertada ou equivocadamente) o professor como uma pessoa amável, acessível e pronta a ajudar os seus alunos, em princípio não terá muitas dificuldades para pedir-lhe ajuda. Em contrapartida, esse mesmo aluno terá mais dificuldades e receio em solicitar a ajuda do professor se o vir como autoritário e pouco acessível para ajudar os alunos.

Contudo há que ter em conta a situação ou as circunstâncias que rodeiam o comportamento. Quando conhecemos alguns atributos duma pessoa e fazemos uma impressão dela, tendo em conta as circunstâncias, tendemos a procurar a responsabilidade do seu comportamento, ou seja, a fazer inferências sociais. O mundo social em que estamos inseridos é extremamente complexo, logo precisamos controlar essa complexidade à nossa volta, pelo menos cognitivamente. Para isso, tentamos continuamente fazer um certo tipo de atribuições para tornar mais estável o mundo à nossa volta e podermos predizer o nosso comportamento e o comportamento dos demais, reduzindo ao mínimo as possíveis surpresas.

## 6.2- MODELOS DA TEORIA DA ATRIBUIÇÃO

a) Modelo de Heider (1944, 1958): Heider desenvolveu a teoria da atribuição apoiando-se nos componentes cognitivos do comportamento humano. Ele considera que o nosso comportamento depende mais da nossa percepção do que da própria realidade. A nossa reacção a um acontecimento depende mais do modo como o percebemos do que do acontecimento em si.

Heider define atribuição como o processo através do qual o homem capta a realidade com vista a predizê-la e a controlá-la. Para compreendermos o comportamento duma pessoa devemos compreender os processos atribucionais que utiliza. A atribuição constitui uma ponte entre nós e as coisas que estão distantes e sobre as quais necessitamos de informação. O centro da teoria da atribuição situa-se na ponte entre a informação que vem de fora e o significado que tem para o indivíduo.

Para entender a conduta humana e a conduta escolar, é necessário conhecer o modo como as pessoas percebem o seu mundo social e como informa sobre ele.

As pessoas desejam controlar e predizer o mundo à sua volta, desejam antecipar os efeitos que terá a sua conduta sobre o si mesmos e sobre o que está em seu redor, para saberem o que devem ter em conta e como devem actuar. Para isso, utilizam-se atribuições causais: as pessoas percebem a conduta como estando causada. A causa de uma conduta pode estar atribuída ao próprio actor – **atribuição interna** – ou ao ambiente – **atribuição externa**. Estas atribuições causais vão determinar as relações interpessoais.

Geralmente, fazemos atribuições internas dos êxitos alcançados por uma pessoa que consideramos de alto *status*, poder, prestígio ou competência, assim como,

atribuímos esse mesmo êxito a causas externas quando alguém que o obtém é considerado por nós como pouco competente, com pouco poder e pouco *status*.

Uma mesma conduta pode ser atribuída a causas diferentes por distintas pessoas. Scopler e Layton (1972) consideram que os alunos atribuem internamente os seus êxitos e externamente os seus fracassos. É frequente os alunos dizerem: “Passei!” e “Reprovaram-me!”. Os professores, por vezes, também dizem: “Reprovaste porque não te esforçaste!”, ou então, “Passaste porque eu sou bom professor!”

Geralmente, responsabilizamo-nos dos nossos êxitos, mas não dos nossos fracassos.

Ross e outros autores (1974) consideram que, ao contrário do que acontece com os alunos, alguns professores se sentiam responsáveis pelos fracassos dos seus alunos, fazendo atribuições internas de tais fracassos e, em contrapartida, o êxito de dos seus alunos era atribuído aos próprios alunos. A sociedade espera que os professores sejam responsáveis pelos fracassos dos seus alunos e premia os estudantes pelos seus êxitos.

b) Modelo de Jones e Davis (1965): Jones e Davis, conhecedores do modelo de Heider, apoiaram-se na atribuição da intencionalidade. Este modelo tenta encontrar uma causalidade interna ao comportamento das pessoas. As pessoas tentam com a sua conduta alcançar consequências desejáveis para elas. Um perceptor pode chegar a conhecer as intenções de um actor, quando este actua livremente, a partir das consequências ou dos efeitos do seu comportamento. Haverá uma eliminação das causas mais improváveis.



Jones e Davis estabelecem três princípios necessários para fazer uma atribuição de intenção:

- 1- Que o actor conheça os efeitos da sua acção, pois dificilmente se pode atribuir intencionalidade a alguém pelos efeitos de um determinado comportamento, se ele não conhecer os efeitos que essa acção teria.
- 2- Que o actor possua a capacidade necessária para realizar essa acção, pois dificilmente um professor faria uma atribuição interna no caso de um exame brilhante se este exame foi realizado por um aluno que ele considerava incapaz de fazê-lo.

Em ambos os casos intervém o princípio de eliminação, de forma que rejeitamos a intenção como factor provável atribuímo-lo a outros factores que consideremos mais prováveis, como, por exemplo, a ignorância das consequências no primeiro princípio, e a sorte ou a possibilidade de tê-lo copiado no segundo.

- 3- A busca dos efeitos não comuns. Devem considerar-se outras acções possíveis e comparar os seus efeitos: os que não sejam específicos das diversas acções não se reterão e, conseqüentemente, quantos menos efeitos comuns houver, mais fácil será a atribuição de intenção.

Quando uma pessoa realiza uma conduta fora do rol faz-se uma atribuição interna, enquanto que se tiver uma conduta que é obrigada ou imposta pelo rol que ocupa, faz-se uma atribuição externa.

c) Modelo de Kelley (1967, 1972): este modelo aplica-se tanto às atribuições que podem fazer-se sobre si mesmo (**auto-atribuição**) como sobre os outros (**hetero-atribuição**). Não se limita a atribuições de um tipo particular, mas também pode

englobar atribuições que se referem a aspectos tão diferentes como: atitudes, disposições de personalidade, emoções, intenções, etc.

Tudo ocorre como se o indivíduo estivesse motivado para alcançar o controlo cognitivo da estrutura causal do meio ambiente.

Kelley considera fundamental no processo de atribuição o conceito de esquema causal, que é uma concepção geral que a pessoa tem sobre como certas classes de causas interactivam para produzir uma classe específica de efeitos. Um esquema causal é uma concepção da maneira em que dois ou mais factores causais interactivam em relação com uma classe particular de efeitos. Estes esquemas causais adquirem-se através da experiência e reflectem as crenças básicas que o indivíduo que os possui tem do mundo moderno.

Enquanto que, para Jones e Davis, o indivíduo é um processador de informação que procura os efeitos não comuns a dois eventos, para Kelley é um científico, um social ou um lógico e o processo de atribuição é uma espécie de computação mental que trabalha com análises lógicas, com análises de variância.

Kelley requer várias observações e o seu princípio de funcionamento é o da covariação. O observador faz uma pergunta-chave: Covaria a acção com o actor? Se covaria, então atribuirá causalidade interna. Se não covaria, atribuirá causalidade externa. Para que exista tal covariação, o observador definirá três critérios:

- 1- **Distinção**- se o actor responder de forma peculiar aos diferentes estímulos, então é distinto.
- 2- **Consenso**- se muitas pessoas responderem de forma semelhante, haverá um consenso alto.
- 3- **Consistência**- refere-se à dimensão temporal e às modalidades de interacção com o elemento causal da atribuição. Haverá consistência temporal se uma

peessoa responde da mesma forma perante um estímulo que se repete no tempo. A consistência de modalidade refere-se à pessoa que responde da mesma maneira a um estímulo, seja qual seja a situação.

O modelo de Kelley foi posteriormente ampliado por ele próprio (Kelley e Michaela, 1980), incluindo novos elementos e alguns anteriores como a procura de efeitos comuns de Jones e Davis, dando lugar a um modelo de atribuição mais completo.

Kelley e Michaela (1980) esquematizam-no do seguinte modo:

TABELA N.º 18

ANTECEDENTES	ATRIBUIÇÕES	CONSEQUÊNCIAS
- Informação - Crenças - Motivação	- Causas percebidas	- Conduta - Afecto - Expectativas
Teorias da Atribuição		Teorias Atribucionais

Adaptado de Anastasio Ovejero (1988), em *"Psicologia Social de la Educación"*

Os investigadores interessados nos processos cognitivos centram-se primariamente nos antecedentes, enquanto que os que estão interessados na dinâmica da conduta centram-se nas consequências. Será esta a diferença, segundo Kelley e Michaela, entre as teorias da atribuição e as teorias atribucionais.

As teorias da atribuição implicam uma medida ou manipulação dos antecedentes, não lhes interessando as consequências e como instrumento de medida utilizam informações verbais.

A investigação atribucional estuda as consequências das atribuições e formula medidas ou manipulação das causas percebidas e medem os seus efeitos sobre a conduta, os sentimentos e as expectativas.

Estes dois tipos de investigação têm em comum um interesse pelas explicações causais que as pessoas dão aos eventos. Em ambos os casos dá-se às atribuições causais um papel importante na conduta humana.

### 6.3- INCIDÊNCIA, PREVALÊNCIA E DESENVOLVIMENTO DA ANSIEDADE NOS EXAMES ESCOLARES

A ansiedade constitui um motivo de preocupação crescente para alunos, professores, pais e psicólogos. O aumento dos níveis de ansiedade nos testes interfere com o rendimento escolar.

Phillips (1978) mostrou que um elevado número de crianças revelava elevados níveis de ansiedade nos testes, sobretudo as que eram provenientes de baixos meios sócio-culturais, e que as situações de teste constituíam uma das situações escolares que mais ansiedade induziam.

Cruz e Mesquita (1988) procuraram estudar a incidência de ansiedade nos testes ao nível do secundário. Verificaram uma elevada incidência de estudantes com altos níveis de ansiedade nos testes, particularmente nos anos de transição de níveis de escolaridade, sugerindo tratar-se de um reflexo das novas e/ou crescentes exigências colocadas aos estudantes.

Dusek (1980) conclui que a ansiedade nos testes é o resultado de *“uma história desenvolvimental de experiências de sucesso/fracasso em situações avaliativas”*<sup>50</sup>, ou seja, pessoas mais ansiosas com uma história de fracasso tenderiam a confiar em ajudas

---

<sup>50</sup> Citado em artigo *“Incidência, Desenvolvimento e Efeitos da Ansiedade nos Testes e Exames Escolares”* de José Fernando Azevedo Cruz, em Revista Portuguesa de Educação, 1989, 2 (1), pág. 112.

externas, quando confrontadas com situações de avaliação, e quando tais ajudas não existiam, evidenciavam “*deficits*” atencionais e cognitivos.

Sarason e colaboradores (1960) entendiam que a ansiedade nos testes resultava das reacções às experiências de avaliação durante o período pré-escolar e nos primeiros anos escolares. A ansiedade seria uma característica da personalidade desenvolvida durante a interacção das crianças com os seus pais e estabilizada posteriormente na escola: elevados níveis de ansiedade de avaliação resultariam da discrepância entre o rendimento e a realização das crianças e as expectativas, geralmente elevadas, dos seus pais.

Hermans, Ter Laak e Maes (1972) mostraram que em situações de resolução de problemas, os pais de crianças com elevada ansiedade tendiam a ser mais aversivos com os filhos, não os ajudando e, por vezes, ensinando-os a terem comportamentos inapropriados para a resolução das tarefas em situações avaliativas. Estas crianças tendiam a procurar ajuda externa para lidarem com a avaliação e evitarem críticas. Os pais das crianças menos ansiosas mostravam-se dispostos a ajudar os seus filhos, ensinando-lhes estratégias eficazes de resolução de problemas.

Hill e Eaton (1977) verificaram que as experiências infantis de sucesso e fracasso explica o aumento da ansiedade nos testes. As experiências de fracasso estão relacionadas com o menor rendimento dos alunos com elevada ansiedade nos testes, em situações avaliativas e o facto de lhes serem oferecidas experiências de sucesso e condições de teste não avaliativas pode aumentar o seu rendimento. Isto faria com que fosse activada mais a sua motivação para a realização que a sua motivação para o fracasso.

Podemos assim dizer que, a ansiedade nos testes resulta da interacção com pais que formulam expectativas demasiado elevadas e irrealistas para os seus filhos, que

centram a sua atenção nos fracassos e que dão *feedback* de natureza negativa. Os pais dos estudantes menos ansiosos modelam adequadamente os comportamentos e dirigem a instrução, enquanto que os pais dos mais ansiosos se envolvem em comportamentos irrelevantes para a tarefa e aversivos para os seus filhos (Wine, 1980).

Schwarzer (1984) acrescenta que *“a história individual de sucesso e fracasso, combinada com um estilo atribucional desfavorável e a falta de “feedback” de apoio por parte dos pais, professores e colegas, pode gerar um ciclo vicioso que desenvolve a tendência para “filtrar”, no ambiente, potenciais perigos, para avaliar as exigências como ameaçadoras e para lidar com os problemas de forma desajustada”*.<sup>51</sup>

Ploeg-Stapert e Ploeg (1985) referem que os pais podem provocar uma série de preocupações e podem ter ensinado aos seus filhos algumas das suas competências e hábitos de estudo que podem ser inadequadas. Para além de os recompensarem e punirem relativamente às notas obtidas, os pais exprimem expectativas acerca dos resultados possíveis e do progresso futuro, e reforçam responsabilidades e dependências, por vezes exageradas e irrealistas, dos seus filhos. A ansiedade nos testes também parece ser desenvolvida, numa grande parte dos estudantes, pelos processos de socialização escolar, particularmente pela experiência acumulada de fracasso e pela experiência de ambientes negativos na sala de aula.

Dunn (1970) verificou uma tendência para o aumento da ansiedade à medida que aumentava a idade, enquanto que Manley e Rosemier (1972) e Morris e colaboradores (1976) verificaram um declínio do nível de ansiedade (sobretudo da preocupação) com o aumento da idade, em estudantes de ambos os sexos.

Clayes e Salamé (1985) também verificaram uma diminuição sistemática dos níveis de ansiedade nos testes com a progressão no ensino secundário. Havia uma

diminuição do medo de falhar, do medo da desvalorização social e das reacções somáticas de ansiedade.

Parece haver uma tendência para a estabilização e/ou diminuição dos níveis de ansiedade nos testes, à medida que aumenta a idade e/ou que o estudante progride para níveis de ensino superiores.

Muitos estudantes com exagerados níveis de ansiedade nos testes parecem ser eliminados pelo processo de selecção que ocorre no ensino básico e no secundário.

À medida que evoluem nos níveis de ensino, a distinção preocupação/emocionalidade parece representar uma descrição significativa de tais respostas de ansiedade. Com o aumento da maturação começa a aparecer uma maior diferenciação cognitiva e um conseqüente potencial crescente de discriminação. A maturidade explicaria as diferenças etárias na percepção das duas componentes de ansiedade.

#### 6.4- IMPACTO E EFEITOS DA ANSIEDADE NOS EXAMES ESCOLARES

Nos diferentes níveis de ensino, os indivíduos com elevado nível de ansiedade obtêm menor rendimento que os indivíduos com baixa ansiedade em situações de “stress” avaliativo.

Dusek e seus colaboradores (1975) referem que, em condições não avaliativas, geradoras de baixos níveis de “stress”, as diferenças de rendimento entre estudantes com baixos e altos níveis de ansiedade nos testes são reduzidas. O rendimento dos estudantes com elevada ansiedade nos testes parece variar com o “stress” avaliativo:

---

<sup>51</sup> Citado em artigo de José Fernando Azevedo Cruz “Incidência, Desenvolvimento e Efeitos da Ansiedade nos Testes e Exames Escolares”, em Revista Portuguesa de Educação, 1989, 2 (1), pág. 113-

quando o “stress” avaliativo é baixo, os estudantes altamente ansiosos têm rendimentos semelhantes aos dos menos ansiosos; contudo, quando confrontados com situações de elevado “stress” avaliativo, têm rendimentos mais baixos que os estudantes com baixa ansiedade, ou do que eles próprios quando o “stress” é pouco.

Deffenbacher (1980) é da opinião de que o “stress” avaliativo parece eliciar comportamentos que interferem com o rendimento dos estudantes com elevada ansiedade nos testes. A ansiedade nos testes irá ter um efeito mais debilitativo que facilitativo na aprendizagem e no rendimento escolar.

Heinrich e Spielberger (1982) debruçaram-se sobre a dificuldade ou complexidade das tarefas em questão e concluíram que, nas tarefas difíceis os elevados níveis de ansiedade pareciam provocar um decréscimo de rendimento, enquanto que, nas tarefas fáceis e complexas, o efeito da ansiedade nos testes parece ser facilitativo.

Helmke (1986) considera que:

- a) a influência debilitativa da ansiedade no rendimento escolar parece ser crescente com o aumento da dificuldade da tarefa;
- b) a investigação produzida em contextos escolares mostra que, praticamente, não se têm encontrado efeitos facilitativos da ansiedade nos testes;
- c) na escola, os estudantes ansiosos sentem-se ameaçados mesmo por tarefas relativamente simples.

Pressupõe-se que exista um nível ótimo de ansiedade. A dificuldade do teste ou das perguntas é uma das variáveis que, a este propósito, parece interagir com a ansiedade nos testes. Para cada estudante, com um dado nível de ansiedade, parece existir um teste de dificuldade ótima.

Hamilton (1979, 1986) verificou que existe uma relação negativa entre a ansiedade e a capacidade de processamento de informação.



Mueller (1980) salientou as deficiências cognitivo-atencionais associadas com a ansiedade nos testes, e defendeu que os indivíduos com elevados níveis de ansiedade nos testes, comparativamente aos menos ansiosos, utilizam menos atributos do estímulo na codificação para a memória. Existe uma influência por parte das variáveis relacionadas com a ansiedade sobre a eficiência do funcionamento mnemónico e sobre os aspectos qualitativos de tal funcionamento.

Por que razão diminui o rendimento dos estudantes ansiosos nos testes quando se confrontam com situações de “stress” avaliativo?

Wolpe (1983) referiu que a elevada activação interferiria directamente com os processos psicomotores necessários para a resolução de problemas complexos ou, indirectamente, ao motivar comportamentos de evitamento e fuga que perturbariam a preparação adequada e a execução de testes ou exames.

Holroyd e Appel (1980) concluíram que *“a evidência disponível sugere que talvez não haja relação entre a ansiedade nos testes e a actividade fisiológica”* e que *“as respostas cognitivas ao feedback autónomico podem desempenhar um papel mais importante na ansiedade nos testes, que as diferenças individuais na actividade tónica autónomica”*.<sup>52</sup>

Hagtvet (1983, 1984) sugere que os efeitos da interferência cognitiva é maior que a emocionalidade quando as situações de teste têm um baixo nível de “stress”; o aumento do efeito da emocionalidade parece ser crescente à medida que aumenta a intensidade do “stress” avaliativo.

Nos últimos anos tem predominado uma abordagem cognitivo-atencional à ansiedade nos testes e exames, segundo a qual os seus efeitos prejudiciais são essencialmente um resultado de processos cognitivos desajustados.

---

<sup>52</sup> Citado em artigo de José Fernando Azevedo Mesquita, *“Incidência, Desenvolvimento e Efeitos da Ansiedade nos Testes e Exames Escolares”*, em Revista Portuguesa de Educação, 1989, 2 (1) pág.120.

Os mais recentes avanços na teoria e investigação da ansiedade nos testes sugerem que a auto-preocupação é o principal elemento envolvido nas situações de testes e no impacto da ansiedade ao nível do rendimento, devido à influência nefasta de tal preocupação na atenção dedicada à realização da tarefa. As medidas de ansiedade nos testes que lidam com os pensamentos das pessoas quando são colocadas em situação de avaliação, estão mais relacionadas com o rendimento, que as medidas destinadas a avaliar nessas reacções emocionais em situações.

Broadbent e colaboradores (1982) consideram que o falhanço cognitivo é uma característica pessoal estável que provoca grandes riscos de rendimentos ineficazes sob “stress”.

Minsel e Schwarzer (1983) verificaram que, nas raparigas, as relações eram mais elevadas no que se refere à emocionalidade; enquanto que nos rapazes, os coeficientes de correlação com as notas escolares eram idênticos com a emocionalidade e com a preocupação.

Ploeg (1982, 1983) sugere que o sexo e a idade poderão funcionar, conjuntamente, como variáveis moderadoras. Nos estudantes do sexo masculino, o melhor predictor do rendimento escolar é a emocionalidade, enquanto que no sexo feminino o precursor dominante é a preocupação.

Apesar do sexo e da idade serem consideradas variáveis que interferem directamente na ansiedade, não foram consideradas neste estudo, pois os alunos encontram-se sob anonimato.

Phillips (1978) verificou que os níveis de ansiedade diferenciam os comportamentos escolares ajustados ou desajustados dos estudantes. As crianças altamente ansiosas envolviam-se com maior frequência em comportamentos-problema,

apresentavam fracos auto-conceitos, eram menos admiradas pelos colegas e tinham níveis mais baixos de realização e aptidões escolares.

Salamé (1984) salienta também a aversão à situação de avaliação, a insatisfação com os estudos e a eventual desistência da escola. Os estudantes mais ansiosos tendiam a expressar uma maior rejeição da escola, uma menor satisfação com a vida escolar e uma maior “distância” dos professores e colegas. A ansiedade nos testes não só afectava as decisões relativas ao abandono dos estudos, mas também as decisões sobre os objectivos e aspirações educacionais a longo prazo.

## 7- INTERPRETAÇÃO DAS ATRIBUIÇÕES CAUSAIS SOBRE A PROBLEMÁTICA EM ESTUDO

De acordo com Heider, tendemos a responsabilizar-nos dos nossos êxitos, mas não dos nossos fracassos.

Segundo Jones e Davis, quando uma pessoa realiza uma conduta fora do rol faz-se uma atribuição interna, enquanto que se tiver uma conduta que é obrigatória ou imposta pelo rol que ocupa, faz-se uma atribuição externa.

Kelley considera fundamental no processo de atribuição causal o conceito de esquema causal, que é uma concepção geral que a pessoa tem sobre como certas classes de causas interactivam para produzir uma classe específica de efeitos.

De acordo com as entrevistas e questionários realizados aos professores, estes consideram que as principais causas que originam um decréscimo nas classificações de exame relativamente às classificações da frequência são:

- a ansiedade dos alunos quando se encontram em situação de avaliação;
- a grande quantidade de conteúdos programáticos que são avaliados no exame;
- o facto da classificação da frequência se basear numa avaliação contínua ao longo de, aproximadamente, 150 horas, enquanto que a classificação de exame se baseia na avaliação do desempenho em 2 horas;
- o facto da classificação de frequência se basear numa multiplicidade de critérios, tais como, assiduidade, participação nas tarefas propostas, comportamento, empenho, trabalhos de casa, atitudes e valores, vários momentos de avaliação sumativa e avaliação formativa contínua.

Relativamente à primeira atribuição causal – ansiedade – já se fez referência em 6.3 e 6.4, quando se falou sobre incidência, prevalência, desenvolvimento, impacto e efeitos da ansiedade, nos exames escolares.

Sabe-se que o aumento dos níveis de ansiedade nos testes interfere com o rendimento escolar, independentemente das origens dessa ansiedade.

Não há consenso relativamente à interacção da idade com a ansiedade. Alguns autores verificaram um aumento da ansiedade à medida que aumentava a idade, enquanto que outros verificaram um declínio do nível de ansiedade (sobretudo da preocupação) com o aumento da idade, em estudantes de ambos os sexos. Parece haver uma tendência para a estabilização e/ou diminuição dos níveis de ansiedade nos testes, à medida que aumenta a idade e/ou que o estudante progride para níveis de ensino superiores.

Contudo, a idade também não foi uma variável considerada, pois os alunos em estudo encontram-se, mais ou menos, dentro da mesma faixa etária.

Muitos estudantes com exagerados níveis de ansiedade nos testes, parecem ser eliminados pelo processo de selecção que ocorre nos ensinamentos básico e secundário.

Nos diferentes níveis de ensino, os indivíduos com elevado nível de ansiedade obtêm menor rendimento que os indivíduos com baixa ansiedade em situações de “stress” avaliativo.

Verificou-se que em condições não avaliativas, os níveis de “stress” serão baixos e as diferenças de rendimento entre estudantes com baixos e altos níveis de ansiedade nos testes são reduzidas.

O “stress” avaliativo elicit comportamentos que prejudicam o rendimento dos estudantes com elevada ansiedade nos testes.

A ansiedade faz decrescer o rendimento escolar quando aumenta a dificuldade da tarefa. A dificuldade do exame ou das perguntas é uma variável que parece interagir com a ansiedade nos testes.

Relativamente aos exames nacionais há duas situações: a realização da prova modelo e a realização do exame nacional. Enquanto que a primeira não corresponde a uma situação de avaliação sumativa, a segunda corresponde. É de esperar que, apenas na situação de avaliação sumativa, os alunos demonstrem maior ansiedade.

Com base nos resultados do questionário, os professores consideraram que a prova modelo, enviada pelo Ministério da Educação, tinha uma estrutura semelhante aos testes sumativos, realizados durante o ano lectivo.

Os professores questionados consideram que, se os testes sumativos forem sempre globais e baseados em exames, contribuem para uma melhor preparação dos alunos para a realização do exame final a nível nacional.

A existência de um exame final de âmbito nacional aumentou o empenho e a ansiedade dos alunos, nas aulas, mas não interferiu na sua assiduidade.

A maior parte dos professores considerou que a prova modelo não era difícil para os seus alunos e que eles estavam preparados para ela. Referiram ainda que, os seus alunos consideraram a prova modelo acessível e que a receberam com naturalidade e não com ansiedade. Como não se trata de uma situação de avaliação sumativa, os níveis de “stress” são baixos.

Relativamente à semelhança em termos de dificuldade entre os três exames nacionais e a prova modelo, as opiniões divergem. Aproximadamente metade dos professores consideraram-nos semelhantes, enquanto que a outra metade os considerou diferentes, em termos de dificuldade.

As atribuições causais dos professores permitiram-lhes fazer certas previsões sobre as classificações que os seus alunos iriam ter no exame final de âmbito nacional na disciplina de Biologia, e essas classificações correspondiam, em geral, às suas expectativas. Os professores consideraram que as classificações de exame dos seus alunos foram semelhantes às classificações internas finais (de frequência). Contudo, no estudo comparativo entre as classificações internas finais e as classificações de exame dos alunos do 12º ano de escolaridade, na disciplina de Biologia (capítulo 5 – 5.4), verificou-se que as diferenças entre as duas classificações são significativas e a classificação de exame é geralmente inferior à classificação interna final. Estes resultados podem dever-se ao aumento do “stress” dos alunos com elevados níveis de ansiedade, quando se encontram em situações de avaliação.

Para além da ansiedade e do nervosismo que se verificam em situação de avaliação, a grande quantidade de matéria que é avaliada no exame também pode contribuir negativamente para a sua classificação.

As diferenças verificadas entre as classificações interna final e de exame também se podem dever ao facto da classificação interna final se apoiar numa avaliação contínua, que é baseada numa multiplicidade de critérios, tais como: assiduidade, participação nas tarefas propostas, comportamento, empenho, trabalhos de casa, atitudes e valores, vários momentos de avaliação sumativa e avaliação formativa contínua.

Estas interpretações não podem ser generalizadas a todos os professores e alunos de Biologia, do 12º ano de escolaridade. Contudo, estas informações podem ser consideradas preciosas para os professores, pois fornecem-lhes algumas pistas que os podem orientar na sua actividade docente, com vista a diminuir a diferença entre as classificações interna final e de exame.

Se os professores conhecessem o funcionamento de todos estes processos referidos anteriormente, neste capítulo, seria provável superar e prevenir muitos problemas. Se um aluno que se manifesta inteligente nos testes e fracassa repetidamente nos seus exames, a causa pode estar no tipo de atribuições que começou a fazer quando sofreu os seus primeiros fracassos. Não deveremos nós, enquanto professores ajudá-lo a fazer outro tipo de atribuições? Não deveríamos estar preparados para desempenhar essa tarefa? Por que não fazer a esses alunos perguntas relativamente fáceis para que ele, ao respondê-las bem, aumente a sua auto-estima e aprenda a ter êxito fazendo atribuições internas dos seus êxitos?

Possivelmente, grande parte dos fracassos escolares e suas consequências poderiam solucionar-se se os professores, juntamente com psicólogos escolares e pedagogos, tivessem em conta os aspectos da conduta humana que foram referidos neste capítulo e no capítulo anterior.



## 8- CONCLUSÕES

A Reforma Curricular do Ensino Secundário aprovada pelo Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto, determina a aprovação de um novo regime de avaliação dos alunos deste nível de ensino.

O novo regime dá cumprimento aos objectivos consignados para o ensino secundário na Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei n.º46/86, de 14 de Outubro – permitindo verificar, a qualquer momento, o nível de consecução de tais objectivos e garantir o controlo da qualidade de ensino.

O Despacho Normativo n.º 338/93, de 21 de Outubro aprova e regulamenta o regime de avaliação dos alunos do ensino secundário. Este Despacho define as diferentes modalidades de avaliação: formativa, sumativa e aferida. A **avaliação sumativa interna** é da responsabilidade conjunta dos professores que integram o Conselho de Turma e a **avaliação sumativa externa** consiste na realização de exames finais de âmbito nacional, organizados pelos serviços competentes do Ministério da Educação.

Estes exames realizam-se no final do 12º ano de escolaridade e desempenham duas distintas:

- conclusão do ensino secundário através da seguinte fórmula:

**CFD = (3.CI + 2.CE)/5**, em que:

CFD – classificação final da disciplina;

CI – média aritmética simples, arredondada às unidades, das classificações obtidas na avaliação interna, referente aos anos em que a disciplina é ministrada;

CE – classificação em exame final.

- prova específica para acesso ao ensino superior, através da fórmula, em que:
  - 50%- classificação dos exames nacionais das disciplinas específicas
  - 50%- classificação final do curso de ensino secundário

O Despacho Normativo n.º 16/98, de 12 de Fevereiro aprova o regulamento dos exames do ensino secundário, dos cursos gerais e tecnológicos.

O tema deste estudo de caso girou em volta da comparação entre as classificações das avaliações sumativas interna e externa e as atribuições causais dos professores para uma possível diferença entre elas.

A classificação da avaliação sumativa interna obtém-se no final do 3º período e corresponde à avaliação da frequência da disciplina ao longo do ano lectivo. Durante o ano lectivo, o professor utiliza vários critérios de avaliação para apoiar e fundamentar a classificação do aluno, tais como:

- testes de avaliação sumativos (geralmente, dois por período);
- testes de avaliação formativa;
- participação e interesse nas tarefas propostas;
- trabalhos de casa;
- trabalhos individuais ou em grupo;
- assiduidade;
- comportamento;
- atitudes e valores.

A classificação da avaliação sumativa externa obtém-se através da realização de um exame final de âmbito nacional, da responsabilidade do Ministério da Educação. O exame da disciplina de Biologia, código 102 tem a duração de 120 minutos e avalia apenas os conhecimentos dos alunos, relativamente a um conjunto de conteúdos programáticos.

Procedeu-se ao estudo comparativo das classificações das avaliações sumativas interna e externa dos alunos do 12º ano de escolaridade das Escolas Secundárias, do Concelho de Beja. Este estudo incidiu sobre os dois primeiros anos lectivos em que se aplicou a Reforma Curricular no 12º ano de escolaridade: anos lectivos de 1995/96 e 1996/97.

Formularam-se inicialmente duas hipóteses que foram testadas.

Na hipótese nula “a média das classificações internas finais (M1) é igual à média das classificações de exame (M2) – H0:  $M1=M2$ .

Na hipótese um “a média das classificações internas finais (M1) é diferente da média das classificações de exames (M2) – H1:  $M1\neq M2$ .

Para verificar se esta diferença é ou não significativa aplicou-se o teste t-student. Através deste teste rejeitou-se, em geral, a hipótese nula e aceitou-se a hipótese um, o que significa que a média das classificações internas finais é diferente das classificações de exame. Comparando a média de CIF e a média de CE, verificou-se que estas são, geralmente, inferiores às primeiras.

O índice correlativo permite-nos saber se existe alguma correlação entre as classificações internas finais e as classificações de exame. Como, em geral, se obteve um índice correlativo elevado, podemos concluir que, se as CIF são elevadas, as CE também tendem a sê-lo e se as CIF são baixas, as CE também o serão.

Após o estudo comparativo das classificações internas finais e de exame, realizou-se uma entrevista a três professores das Escolas Secundárias do Concelho de Beja, que leccionavam a disciplina de Biologia, no 12º ano de escolaridade, com o objectivo de obter algumas pistas para realizar um questionário, que seria aplicado aos professores dessa disciplina e desse ano de escolaridade, do Distrito de Beja.

Através da entrevista e do questionário, pretendeu-se verificar as atribuições causais dos professores para as diferenças existentes entre as classificações internas finais e as classificações de exame.

O programa da disciplina de Biologia, do 12º ano de escolaridade é considerado muito extenso, mas exequível no tempo previsto na planificação, com o apoio das Orientações de Gestão de Programas.

Os professores consideraram de grande importância a preparação dos alunos para a realização do exame final de âmbito nacional. Para isso, os testes de avaliação sumativa deverão ser sempre globais e baseados em exames anteriores.

O envio de uma prova modelo por parte do Ministério da Educação é importante para os alunos e eles costumam recebê-la com naturalidade e não com ansiedade ou nervosismo, nem com indiferença ou receio.

Os professores consideraram que a existência de um exame final de âmbito nacional fez aumentar o empenho dos alunos, mas também a sua ansiedade.

Grande parte dos professores questionados referiram que as classificações obtidas pelos seus alunos, no exame, correspondiam às suas expectativas, sendo em geral, semelhantes à classificação interna. Contudo, através do estudo comparativo entre CIF e CE, verificou-se que estas eram diferentes, sendo a diferença significativa. As classificações de exame eram significativamente inferiores às classificações internas finais. Através do índice correlativo verificámos que estas duas classificações estão intimamente correlacionadas, ou seja, quando uma é elevada a outra também tende a sê-lo e quando uma é baixa a outra também o é.

Os professores consideraram que o exame deverá ter menor peso do que a classificação interna da disciplina, pois o exame não passa de um teste de avaliação sumativa que engloba uma grande quantidade de matéria. Para além disso, o facto da

classificação da frequência ser apoiada numa avaliação contínua e numa maior diversidade de critérios, torna-a mais adequada aos desempenhos reais, do que a avaliação do exame. Por tudo isto, os professores concordam mais com a fórmula de obtenção da classificação final da disciplina do ano lectivo de 1996/97 que dá mais peso à CIF (70%) e menos à CE (30%).

Os professores consideraram ainda que os exames devem continuar a contribuir para a conclusão do ensino secundário, tal como vem estabelecido no Despacho Normativo n.º 338/93, de 21 de Outubro, não devendo servir exclusivamente como provas específicas para acesso ao Ensino Superior.

Através destes resultados, é possível obter algumas pistas acerca da metodologia a adoptar, com vista à melhoria da preparação dos alunos para o exame.

Os exames finais de âmbito nacional são testes de avaliação sumativa externa, pois são da responsabilidade do Ministério da Educação. Trata-se de instrumentos de avaliação que servem para certificar os conhecimentos dos alunos, seleccioná-los a fim de evitar a entrada excessiva de candidatos em níveis superiores de ensino e/ou em certas profissões, orientar os alunos acerca das suas aptidões intelectuais, dos seus traços de personalidade, da direcção dos seus interesses, regular a aprendizagem.

Por se tratar de um estudo de caso, não se pretende generalizar a toda a população os resultados obtidos. Pretende-se apenas recolher algumas informações acerca das atribuições causais que os professores têm acerca da diferença entre CIF e CE.

Este tema foi escolhido pela sua pertinência e actualidade.

Contudo, continuam a ser feitas algumas críticas ao sistema de exames:

- os exames colocam o estudante em tensão, prejudicando os seus resultados;

- os exames procuram a relação entre os resultados do ensino e os objectivos estabelecidos, estimulando a memória;
- por vezes, os alunos recorrem a meios fraudulentos;
- o exame é considerado como fim em si mesmo, em vez de ser considerado um meio para conseguir um juízo valorativo.

Apesar das várias críticas que se fazem aos exames, ao que parece, eles vieram para ficar e deverão ser encarados com naturalidade. Cabe ao professor auxiliar o aluno durante o ano lectivo, com vista à sua preparação para a realização do exame.

A maior parte dos professores questionados concordam com a existência do exame para conclusão do ensino secundário e para acesso ao ensino superior, pois é necessário avaliar e para isso, o professor precisa de algum tipo de instrumento para medir. O professor deverá facilitar a aprendizagem dos alunos.

No início do ano lectivo são definidos objectivos e os vários momentos de avaliação contribuirão para a determinação da posição do aluno relativamente a esses objectivos e para a definição das respectivas actividades de correcção.

O exame final de âmbito nacional é mais uma prova de avaliação das capacidades do aluno, com um carácter selectivo, não só para conclusão do 12º ano de escolaridade, mas também para acesso ao Ensino Superior.

Os processos tradicionais de avaliação preocupam-se, essencialmente, em classificar e seleccionar. Para que a avaliação apenas certifique, oriente e regule, deverá deixar de ser selectiva, privilegiando o desenvolvimento de todos os alunos e não apenas aqueles que pretendem prosseguir estudos.

Para isso, deverá haver um aperfeiçoamento dos métodos de ensino, de modo a possibilitar um trabalho individualizado e a tornar mais flexível a organização escolar.

Para ocorrerem estas mudanças graduais, é imprescindível a formação de professores e a sua colaboração com especialistas.

O avanço científico e tecnológico exige um novo tipo de avaliação, que dê importância à simples e pura medição do conhecimento adquirido e a coloque na apreciação do progresso obtido durante a formação da personalidade.

O actual sistema de exames desdenha ou desconhece a apreciação das transformações e ajustes da personalidade e da conduta, limitando-se, quase exclusivamente, à respectiva mecânica de conceitos e racionamentos.

Há necessidade de colocar os exames em contacto com a nova realidade.

Como instrumentos auxiliares de avaliação, os exames devem ter em consideração, mais do que a repetição ou memorização da matéria dada ao longo do ano lectivo, o aproveitamento que o aluno demonstra através das compreensão do saber aprendido.

## 9- LIMITES E POTENCIALIDADES DESTE ESTUDO

Para verificar, reforçar e ampliar o conhecimento dos modos como os alunos aprendem e os meios pelos quais as escolas alcançam os seus objectivos é necessário realizar investigação educativa.

A metodologia utilizada na investigação da problemática estudada foi o Estudo de Caso.

Enquanto que numa investigação experimental o investigador maneja variáveis para determinar a sua significação causal ou do questionador que realiza perguntas normalizadas a grandes e representativas amostras de indivíduos, o investigador do estudo de casos observa as características de uma unidade individual, uma criança, um grupo, uma turma, uma escola ou uma comunidade.

A observação do investigador terá como objectivo principal provar profundamente e analisar intensamente o fenómeno diverso que constitui o ciclo vital da unidade, com vista a estabelecer generalizações à população a que pertence tal unidade. Contudo, no estudo de casos não se pode generalizar, pois o número de indivíduos que são alvo de estudo não constituem uma amostra representativa da população.

Apesar das limitações, um estudo de caso também tem vantagens:

- serve de estímulo a novas descobertas, pois devido à flexibilidade do seu planeamento, o pesquisador mantém-se atento a outros aspectos que não havia previsto, ao longo do seu processo;
- dá-se ênfase à totalidade, pois o pesquisador volta-se para a multiplicidade de dimensões de um problema, focalizando-o como um todo, superando-se a



dificuldade nos levantamentos em que a análise individual da pessoa desaparece em favor da análise dos traços;

- os procedimentos de colecta e análise de dados adoptados no estudo de caso, quando comparados com os exigidos por outros tipos de delineamento, são bastante simples, assim como os relatórios dos estudo de caso se caracterizam pela utilização de uma linguagem mais acessível, do que outros relatórios de pesquisa.

Com esta investigação não pretendemos generalizar este estudo à população de estudantes de Biologia do 12º ano de escolaridade. Pretendemos apenas comparar as classificações internas finais com as classificações de exame desses mesmos alunos, do Concelho onde nos encontramos presentemente a leccionar a disciplina de Biologia.

Com este estudo comparativo pretendemos obter pistas que nos pudessem ajudar a aperfeiçoar a nossa actividade docente, com vista a podermos preparar melhor os nossos alunos, durante o ano lectivo, para o exame final de âmbito nacional.

Ao melhorar a preparação dos meus alunos, pretendemos obter uma diminuição das diferenças entre os dois tipos de classificação (CIF e CE).

Tal como foi referido no capítulo 6, há alunos que são prejudicados pelas atribuições causais que fazem do seu próprio aproveitamento e, com este estudo, gostaríamos de desenvolver aptidões que nos ajudassem a fazer com que os alunos ultrapassassem esta dificuldade.

Para além disso, os professores também fazem atribuições causais do aproveitamento dos seus alunos. Estas atribuições causais foram verificadas através das entrevistas e dos questionários que foram realizados a um número restrito de professores do Distrito de Beja. As conclusões deste estudo vêm referidas no capítulo anterior.

## BIBLIOGRAFIA

- ANDREWS, F. M. E OUTROS. (1981) -- *A Guide for Selecting Statistical Techniques for Analyzing Social Science Data*, 2ª ed., Survey Research Center, Institute for Social Research, The University of Michigan.
- ASHER, L. (1985) -- *Educational Research and Evaluation Methods*, Chicago, Little Brown Publication.
- AZEVEDO, M. C. (1988) – Reforma Educativa ou Reforma Escolar? Análise a Partir de uma Abordagem Sistemática da Educação, *Revista Portuguesa de Educação*, 1, 61-68.
- AZEVEDO, M. C. (1989/90) – *Psicologia Educacional – Sugestões para Apresentação de um Trabalho de Investigação*.
- AZEVEDO, M. C. (1990) – *Escrita*, Faculdade de Ciências da U. L.
- AZEVEDO, M. C. (1990) – *Algumas Regras para a Composição de Trabalhos Escolares*, Faculdade de Ciências da U. L.
- AZEVEDO, M. C. (1990) – *Referências Bibliográficas*, Faculdade de Ciências da U. L.
- BARBOSA, J. (1996) -- *Avaliação dos Alunos do Ensino Secundário: Que fazer?*, Noesis, Outubro 1996, 30-32.
- CABANAS, J. M. (1988) -- *Teoría de la Educación: Concepción Antinómica de la Educación*, Madrid, Editorial Dykinson.
- CARDINET, J. (1993) -- *Avaliar é Medir?*, 1ª ed., Rio Tinto, Edições Asa.
- CARITA, A. (1993) – O Professor e a sua Representação do Aluno, *Colóquio, Educação e Sociedade*, 4, 41-96.

- COHEN, L. E MANION, L. -- *Métodos de Investigación Educativa*, Editorial la Muralla, S.A.
- CONCEIÇÃO, J. (1994) -- *Avaliação Aferida, Para Quê?* Noesis, Março 1994, 62-64.
- COSTA, A. (1988) – A Concepção do Projecto de Reforma, *Revista Portuguesa de Educação, 1*, 7-20
- CRUZ, F. E MESQUITA, A. (1988) – Ansiedade nos Testes e Exames: Factores Cognitivos e Afectivos, *Revista Portuguesa de Educação, 1*, 79-93.
- CRUZ, F. (1989) -- Incidência, Desenvolvimento e Efeitos da Ansiedade nos Testes e Exames Escolares, *Revista Portuguesa da Educação, 2*, 111-130.
- DAGNELIS, P. – *Estatística - Teoria e Métodos*, 1º volume, Publicações Europa-América.
- DALEN, D. E MEYER, W. -- *Manual de Técnica de la Investigación Educacional*. Paidós Educador, México.
- DAVIDOFF, L. (1983) – *Introdução à Psicologia*, São Paulo, McGraw-Hill do Brasil.
- DIAS, E. (1989) – *Em Busca do Sucesso Escolar*, Lisboa, Livros Horizonte.
- DOMINGOS, A. E OUTROS (1987) -- *Uma Forma de Estruturar o Ensino e a Aprendizagem*, 3ª ed., Lisboa, Livros Horizonte, L.da.
- ESCAÑO, J E SERNA, M. (1994) -- *Cómo se Aprende e Cómo se Enseña*, 2ª ed., Barcelona, Editorial Horsori.
- ESPEJO-SAAVEDRA, I. (1998) -- *Bolitas de Anís – Reflexiones de una Maestra*. Bilbao, Editorial Descleé de Brouwer.
- FELIZARDO, D. (1994) -- *Combater as Dificuldades de Aprendizagem – Actividades de Apoio Educativo*, 1ª ed., Lisboa, Texto Editora.

- FERMIN, M. (1971) -- *La Evaluación, los Exámenes y las Calificaciones*, 1ª ed., Argentina, Editorial Kapelusz.
- FORMOSINHO, J. E OUTROS (1985) – A Relação entre o *Locus* de Controle e Empenhamento dos Professores na Escola, in J. Cruz, L. Almeida, O. Gonçalves (Eds.), *Intervenção Psicológica na Educação*, Associação Portuguesa de Licenciados em Psicologia, Porto.
- FORSYTH, D. (1986) – An Attributional Analysis of Students' Reactions to Success and Failure, in R. Feldman (Eds.), *The Social Psychology of Education: Current Research and Theory*, 1ª ed., University of Massachusetts at Amherst.
- FORUM ESTUDANTE ESPECIAL EXAMES (1998), Abril, 10-23.
- GABINETE DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA, ARTÍSTICA E PROFISSIONAL – *O Novo Ensino Secundário – 35 Perguntas e Respostas*.
- GHIGLIONE, R. E MATALON, B. (1993) -- *O Inquérito – Teoria e Prática*, 2ª ed., Oeiras, Celta Editora.
- GIL, A. (1991) -- *Como Elaborar Projectos de Pesquisa*, 3ª ed., São Paulo, Editora S.A.
- GRILO, E. E OUTROS (1992) – Algumas Considerações sobre as Reformas da Educação, *Colóquio, Educação e Sociedade*, Outubro, 11-28.
- HADJI, C. (1994) -- *A Avaliação, Regras do Jogo*, 4ª ed., Porto, Porto Editora.
- HARRÉ, R. E LAMB, R. (1986) -- *The Dictionary of Personality and Social Psychology*. 1ª ed.
- HEIDER, F. (1985) – *The Psychology of Interpersonal Relations*, Wiley New York.
- INSTITUTO DE INOVAÇÃO EDUCACIONAL – *Avaliar é Aprender*.

- JASPARS, J. E HEWSTONE, M. (1984) – La Théorie de l'Attribution, in S. Moscovici (Eds.), *Psychologie Sociale*, 1ª ed., Paris, Puf. Fundamental, Presses Universitaires de France, 309-329.
- KELLEY, H. (1962) – Attribution Theory in Social Psychology, in D. Levine (Eds.), *Nebraska Symposium of Motivation, Lincoln, University of Nebraska Press*, 192-238.
- KELLEY, H. E MICHAELA, J. (1980) – Attribution Theory Research, *Annual Review Of Psychology*, 31, 457-501.
- LAKATOS, E. E MARCONI, M. (1995) -- *Metodologia do Trabalho Científico*. 4ª ed., São Paulo, Editora Atlas S.A.
- LANDSHEERE, G. (1976) -- *Avaliação Contínua e Exames, Noções de Docimologia*, 3ª ed., Coimbra, Livraria Almedina.
- LEITE, C. E OUTROS (1993) -- *Avaliar a Avaliação*, 1ª ed., Porto, Edições Asa.
- LEMOS, V. (1993) -- *O Critério do Sucesso*, 5ª ed., Lisboa, Texto Editora.
- LEMOS, V. E OUTROS (1994) -- *A Nova Avaliação da Aprendizagem – O Direito ao Sucesso*, 4ª ed., Lisboa, Texto Editora.
- LINDZEY, G. E ARONSON, E. (1985) -- *The Handbook of Social Psychology*, 3ª ed., New York, Random House.
- MACHADO, F. (1994) -- *Avaliação em Tempo de Mudança*, 1ª ed., Porto, Edições Asa.
- MILLER, D. (1976) – Ego Involvement and Attributions for Success and Failure, *Journal of Personality and Social Psychology*, 34, 901-6.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – *9º Ano e Agora? Está nas Tuas Mãos...*, Departamento do Ensino Secundário.

- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – *Ensino Secundário: Ajustar Para Consolidar*, Departamento do Ensino Secundário.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1992) – *Roteiro da Reforma do Sistema Educativo, 1986/96 – Guia para Pais e Professores*.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – *Outras Práticas para o Sucesso Educativo*.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – *Foco – Ensinar Melhor para Melhorar as Aprendizagens*.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – *Programa FORGEST*.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – *Sistema de Incentivos e Qualidade da Educação*.
- MORAL, A. – *Estatística*, Departamento de Matemática, Universidade de Évora.
- MORISSETTE, D. E TOUSINANT, R. (1982) -- *Les Principes de la Mesure et de l'Évaluation des Apprentissages*, Canadá, Quebec, Gaetan Morin Éditeur.
- MURTEIRA, B. E BLACK, G. *Estatística Descritiva*, McGraw-Hill.
- NOVAK, J. E GOWIN, D. (1984) -- *Learning How to Learn*, 1ª ed., EUA, Cambridge University Press.
- NE (1993) – Os Exames do 12º ano, Outubro
- OVEJERO, A. (1988) -- *Psicologia Social de la Educacion*, 1ª Parte, Barcelona, Editorial Herder.
- PACHECO, J. (1991) – A Reforma do Sistema Educativo: Alguns Aspectos da Reorganização dos Planos Curriculares dos Ensinos Básico e Secundário em Portugal e Espanha, *Revista Portuguesa de Educação*, 4, 69-93.
- PORLÁN, R. E OUTROS (1995) -- *Constructivismo y Enseñanza de las Ciencias*, 2ª ed., Sevilha, Díada Editora.
- POSTIC, M. (1984). *A Relação Pedagógica*, Coimbra, Coimbra Editorial, Limitada.
- RIBEIRO, A. (1990). *Desenvolvimento Curricular*, 7ª ed., Lisboa, Texto Editora.

- RIBEIRO, A. (1994) -- *Reflexões Sobre a Reforma Educativa*, 4ª ed., Lisboa, Texto Editora.
- RIBEIRO, L. (1990) -- *Avaliação da Aprendizagem*, 2ª ed., Lisboa, Texto Editora.
- ROAZZI, A. E ALMEIDA, L. (1988) – Insucesso Escolar: Insucesso do Aluno Ou Insucesso do Sistema Escolar?, *Revista Portuguesa da Educação*, 1, 53-60.
- ROLDAN, J. -- *Como Elaborar un Proyecto de Investigacion*, Editora Universidad de Alicante.
- ROSALES, C. (1992) -- *Avaliar é Reflectir Sobre o Ensino*, 1ª ed., Rio Tinto, Edições Asa.
- SAMPAIO, D. (1996) – *Voltei à Escola*, 3ª ed., Lisboa, Editorial Caminho
- SANTOS, M. E. (1991) -- *Mudança Conceptual na Sala de Aula: Um desafio Pedagógico*, Lisboa, Livros Horizonte.
- SATTERLY, D. (1989) -- *Assessment in Schools*, 2ª ed., Oxford, Basil Blackwell, L.da.
- SERAFIN, B. (1985) – Person Perception, Social Cognition, and Attribution: Understanding and Judging Ourselves and Others, in R. Feldman (Eds.), *Social Psychology, Theories, Research, and Applications: International Student Edition*, 1ª ed., 43-79.
- SOUSA, C. (1991) -- *Avaliação do Rendimento Escolar*, São Paulo, Papirus Editora.
- VALENTE, B. (1990) – *Educador ou Professor?* Lisboa, Livros Horizonte
- VALLEJO, P. (1979) -- *Manual de Avaliação Escolar*, Coimbra, Livraria Almedina.
- VANDENPLAS-HOLPER, C. (1983) – *Educação e Desenvolvimento Social da Criança*, Coimbra, Livraria Almedina.

- WEINER, B. E OUTROS (1972) – Perceiving the Causes of Success and Failure, in E. Jones e outros (Eds.), *Attribution: Perceiving the Causes of Behavior*, Morristown, N.J. General Learning Press.
- WITTRUCK, M. (1989) -- *La Investigacion de la Enseñanza, I – Enfoques, Teorias y Métodos*, 1ª ed., Barcelona, Paidós Educador.
- ZUCKERMAN, M. (1979) – Attribution of Success and Failure Revisited or: The Motivational Bias is Alive and Well in Attribution Theory, *Journal of Personality*, 47, 245-287.



## DOCUMENTOS LEGAIS

- **Organização Curricular e Programas – Ensino Básico (2º Ciclo) – Volume I** - DGEBS, ME, INCM – Lisboa, 1991.
- **Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem – 2º Ciclo – Volume II (por disciplina)** – DEGBS, ME, INCM – Lisboa, 1991.
- **Organização Curricular e Programas – Ensino Básico (3º Ciclo) – Volume I** – DGEBS, ME, INCM – Lisboa, 1991.
- **Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem – 3ª Ciclo – Volume II (por disciplina)** – DGEBS, ME, INCM – Lisboa, 1991.
- **Organização Curricular e Programas – Ensino Secundário – Por disciplina/agrupamento de disciplinas** – DGEBS, ME, INCM – Lisboa, 1991.
- **Documentos Preparatórios da C. R. S. E. (Comissão da Reforma do Sistema Educativo)** – Fraústo da Silva, Roberto Carneiro, Manuel Tavares Emídio, Eduardo Marçal Grilo.
- **Documentos Preparatórios da Reforma Educativa.**

## LEGISLAÇÃO CONSULTADA

- **Direito à Educação e ao Ensino** – artigos 73.º e 74.º da Constituição da República Portuguesa.
- **Comissão da Reforma do Sistema Educativo** – Resolução do Conselho de Ministros n.º 8/86, de 22 de Janeiro.
- **Reforma do Sistema Educativo:**
  - Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro.
  - Gratuitidade da Escolaridade Obrigatória – Decreto-Lei n.º 35/90, de 25 de Janeiro.
  - Ingresso – Portaria n.º 18/91, de 9 de Janeiro.
- **Princípios Gerais da Reestruturação Curricular:**
  - Plano Curricular - Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto.
  - Reajustamentos ao Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto:
    - Despacho n.º 140/ME/90, de 1 de Setembro.
    - Despacho n.º 123/ME/91, de 20 de Agosto.
- Conselho de Acompanhamento da Reforma Curricular - Portaria n.º 244/90, de 5 de Abril.
- Limites Temporais para Aplicação da Experiência:
  - Portaria n.º 782/90, de 1 de Setembro.
  - Portaria n.º 459/92, de 1 de Junho.
  - Despacho n.º 134/ME/92, de 1 de Setembro.
- Formação Pessoal e Social:
  - Despacho n.º 155/ME/90, de 29 de Setembro.
  - Despacho n.º 143/ME/91, de 18 de Setembro.
  - Despacho n.º 65/ME/91, de 17 de Maio.

- Aprovação dos Programas Disciplinares :
  - Despacho n.º 124/ME/91, de 17 de Agosto.
  - Despacho n.º 141/ME/91, de 18 de Setembro.
  - Despacho n.º 142/ME/91, de 18 de Setembro.
- Área-Escola - Despacho n.º 142/ME/90, de 1 de Setembro.
- Actividades de Complemento Curricular - Despacho n.º 141/ME/90, de 1 de Setembro.
- Currículos Alternativos:
  - Despacho n.º 68/SERE/90, de 16 de Novembro.
  - Despacho n.º 40-A/SERE/91, de 4 de Novembro.
- **Participação no Processo da Reforma Educativa:**
- Associação de Pais – Decreto-Lei n.º372/90, de 27 de Novembro.
- Conselho de Escola e Conselho de Área Escolar – Decreto-lei n.º 172/91, de 10 de Maio.
- **Administração e Gestão Escolar:**
- Regime Jurídico da Autonomia das Escolas – Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro.
- Modelo Vigente:
  - Conselho Directivo - Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de Outubro.
  - Conselho Pedagógico – Portaria n.º677/77, de 4 de Novembro.
  - Portaria n.º 679/77, de 8 de Novembro.
  - Despacho n.º 8/SERE/89, de 8 de Fevereiro.
- Novo Modelo:
  - Escolas Abrangidas – Decreto-Lei n.º 172/91 de Maio.

- Recrutamento do Director Executivo - Despacho Conjunto n.º 99/MF/ME/92, de 29 de Junho.
- Conselho de Escola/Representantes - Portaria n.º 747-A/92, de 30 de Julho.
- Conselho de Acompanhamento – Portaria n.º 772/92, de 7 de Agosto.
- Estruturas de Apoio ao Conselho Pedagógico – Portaria n.º 812/92, de 18 de Agosto.
- Portaria n.º 921/92, de 23 de Setembro.
- **Sistema de Avaliação dos Alunos:**
- Despacho n.º 43/SERE/88, de 30 de Setembro.
- Despacho n.º 7-A/SERE/90, de 7 de Março.
- Despacho n.º 162/ME/91, de 23 de Outubro.
- Despacho n.º 17/SEEBS/92, de 11 de Junho.
- Novo Regime:
  - Despacho Normativo n.º 98-A/92, de 20 de Junho.
  - Despacho Normativo n.º 338/93, de 21 de Outubro.
- **Educação Especial** – Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto.
- **Exames:**
- Despacho Normativo n.º 55/95, de 19 de Setembro.
- Despacho Normativo n.º 20/96, de 21 de Maio.
- Despacho Normativo n.º 12/97, de 18 de Fevereiro.
- Despacho Normativo n.º 16/98, de 12 de Fevereiro.
- **Escolas Profissionais:**
- Criação – Decreto-Lei n.º 26/89, de 21 de Junho.
- Regime de Avaliação – Portaria n.º 423/92, de 22 de Maio.

- Modelo de Diploma – Portaria n.º 709/92, de 11 de Julho.
- **Ensino Recorrente de Adultos:**
- Decreto-Lei n.º 74/91, de 9 de Fevereiro.
- Despacho Normativo n.º 193/91, de 5 de Setembro.
- **Tipologia de Estabelecimentos de Ensino** – Despacho n.º 33/ME/91, de 26 de Março.
- **Ensino Superior:**
- Regime de acesso – Decreto-Lei n.º 189/92, de 3 de Setembro.  
Propinas – Lei n.º 20/92, de 14 de Agosto.