

UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE LISBOA



RELATÓRIO DE ESTÁGIO

**Avaliação das Aprendizagens no âmbito do Projecto Metas de
Aprendizagem**

Ana Rita Faria da Ponte Milheiro

**CICLO DE ESTUDOS CONDUCENTE AO GRAU DE MESTRE EM
CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

Área de especialização em Avaliação em Educação

2011

UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE LISBOA



RELATÓRIO DE ESTÁGIO

**Avaliação das Aprendizagens no âmbito do Projecto Metas de
Aprendizagem**

Ana Rita Faria da Ponte Milheiro

**CICLO DE ESTUDOS CONDUCENTE AO GRAU DE MESTRE EM
CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

Relatório de Estágio orientado por Professora Doutora Maria Helena Peralta

Área de especialização em Avaliação em Educação

2011

Dedicatória

Aos que são tanto de mim...

Á minha mãe, de quem herdei a força, a coragem, a determinação

e com quem aprendi a erguer a cabeça perante as coisas más.

Á minha irmã, Teresa, companheira de uma vida.

Aos meus amigos, sem os quais viver seria uma tarefa impossível.

Agradecimentos

Muitas foram as pessoas que directa ou indirectamente contribuíram para a realização deste trabalho e às quais não posso deixar de agradecer:

À minha orientadora, Professora Doutora Helena Peralta, por cada indicação, conselho e alento dados ao longo de todos estes meses de trabalho, transformando os diferentes momentos em agradáveis conversas que tanto me fizeram crescer.

Ao Professor Doutor Domingos Fernandes, um nome de referência e uma fonte de inspiração constante.

Aos membros da Equipa Central do Projecto Metas de Aprendizagem, uma equipa de Excelência, que muito me honra por me terem permitido e dado a liberdade de aprender convosco.

Aos coordenadores das diferentes áreas disciplinares e profissionais da DGIDC com os quais tive oportunidade de privar e desenvolver competências, o meu muito obrigada por cada ensinamento e desafio.

Aos meus amigos, que sempre respeitaram a ausência e a distância que pautaram todo este tempo de trabalho.

Aos meus colegas, afilhados e companheiros académicos que testemunharam cada batalha e comigo partilharam cada etapa.

À minha irmã, Teresa, que nunca desacreditou mesmo quando me faltavam forças para acreditar que era capaz de abraçar mais este desafio.

Aos que partiram desta vida antes de tempo e a quem certamente orgulharia neste momento por mais uma conquista feita, continuando dia após dia a ser a minha fonte de inspiração, de fé e coragem.

Deixo para último a pessoa para quem um *muito obrigada* não chega: a minha mãe. Pessoa que sempre confiou, respeitou, incentivou e acreditou que era capaz.

Muito obrigada!!!

Resumo

A Avaliação é uma actividade constante e tantas vezes inata, presente nas tarefas mais simples e predominando em contextos formais de ensino. É uma prática à qual todo o ser humano, actividade, objecto e situação está submetido.

O trabalho apresentado é um relatório de estágio desenvolvido no âmbito do Projecto Metas de Aprendizagem, no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Tem como fundamento uma abordagem avaliativa no campo educativo apresentando como objecto desta avaliação as aprendizagens dos alunos.

Aqui, foi contemplado o desenvolvimento de um projecto de intervenção-investigação, objectivando a compreensão da perspectiva dos diferentes intervenientes no processo face à avaliação realizada em sala de aula, justificada pelo facto de ser o primeiro ano de aplicação das Metas de Aprendizagem enquanto referencial curricular. Relativamente a este estudo são apresentados e discutidos os resultados, tal como as conclusões.

Palavras-Chave: Avaliação das Aprendizagens, Estratégias, Instrumentos, Metas de Aprendizagem

Abstract

Evaluation is a constant and often innate activity, present even in the simplest tasks and predominantly in formal education. It is a practice to which every human being, activity, object and situation is subjected.

The document presented here is an internship report about my work experience with the *Projecto Metas de Aprendizagem* (Learning Outcomes Project), coordinated by the Institute of Education, University of Lisbon. This curriculum project aims at defining learning outcomes both for primary and for secondary education, as well as presenting teaching and evaluation strategies as a support for the project implementation. Within the context of the internship I had the opportunity to develop a research-intervention project, aiming at understanding the perceptions of the various actors involved about the Learning Outcomes Project, in general, and the assessment strategies presented, in particular. The results and the conclusions of the study as well as a final reflexion on my internship experience are also presented.

Keyword: Evaluation of Learning, Strategies, Instruments, Learning Outcomes

Índice Geral

Introdução.....	1
Capítulo I: Contextualização do estágio curricular no âmbito do Projecto Metas de Aprendizagem.....	3
Contextualização do Projecto Metas de Aprendizagem	3
Caracterização do Projecto Metas de Aprendizagem e dos seus intervenientes.....	4
Caracterização das Instituições e dos seus intervenientes	7
Instituto de Educação - Universidade de Lisboa.....	7
Ministério da Educação – Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.	8
Agrupamentos de Escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico.	10
Agrupamento de Escolas José Afonso – Alhos Vedros.	10
Agrupamento de Escolas nº 1 de Évora.....	11
A minha integração no Projecto Metas de Aprendizagem.....	12
Capítulo II: Enquadramento teórico	14
Currículo	14
Metas de Aprendizagem e <i>Learning Outcomes</i>	17
Competências.....	24
Avaliação	26
Avaliação das Aprendizagens.	27
Avaliação Formativa ou Avaliação <i>para</i> as Aprendizagens.	29
Avaliação Sumativa ou Avaliação <i>das</i> Aprendizagens.	34
Estratégias e Instrumentos de Avaliação.	36
Avaliação de Competências.	41
Capítulo III: Desenvolvimento do Estágio	44
Descrição das duas fases do estágio e das actividades	44

Capítulo IV: Projecto de intervenção – investigação: “A Avaliação das Aprendizagens na implementação do Projecto Metas de Aprendizagem”	47
Introdução	47
Definição do problema.....	47
Condições de realização.....	48
Procedimentos metodológicos	48
Metodologia.	48
Identificação do campo de investigação e dos sujeitos implicados.	51
Processo de recolha de dados.	52
Tratamento dos dados e apresentação dos resultados.....	53
Tratamento dos dados.....	54
Apresentação dos resultados.	60
Responsáveis e produtores das Metas de Aprendizagem.	60
Análise de Estratégias de Ensino e de Avaliação.	73
Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico.....	79
Instrumentos de Avaliação.	83
Discussão dos resultados.....	84
Conclusão.....	88
Conclusões.....	91
Reflexão Final.....	93
Referências bibliográficas	96
Legislação consultada	102

Índice de Figuras

Figura 1: Organização do Sistema Educativo Português.....	7
Figura 2: Estrutura organizacional do Ministério da Educação	9

Figura 3: Etapas implicadas num processo de avaliação formativa.	33
---	----

Índice de Quadros

Quadro 1: Número de alunos a frequentar o 1º Ciclo do Ensino Básico no Agrupamento de Escolas José Afonso – distribuição por unidade educativa	10
Quadro 2: Número de alunos a frequentar o 1º Ciclo do Ensino Básico no Agrupamento de Escolas nº 1 de Évora – distribuição por unidade educativa	11
Quadro 3: Número de docentes a leccionar cada ano de escolaridade no Agrupamento de Escolas nº 1 de Évora	12
Quadro 4: Diferentes modelos de competência adoptados na prática profissional na Europa.....	20
Quadro 5: Exemplos de categorias usadas para descrever resultados de aprendizagem.	22
Quadro 6: Formulação e utilização dos resultados da aprendizagem nos Currículos Nacionais na Europa.....	22
Quadro 7: Sujeitos implicados no projecto de intervenção-investigação e a sua relação com o Projecto Metas de Aprendizagem	52
Quadro 8: Modelo de análise para a categorização das entrevistas individuais	54
Quadro 9: Modelo adoptado para o cruzamento de dados provenientes das entrevistas individuais	56
Quadro 10: Exemplo da vinheta sugerida pela equipa central do Projecto Metas de Aprendizagem para a elaboração das Estratégias de Ensino e de Avaliação	57
Quadro 11: Modelo de análise para a categorização das entrevistas realizadas nos Agrupamentos de Escolas em estudo	58
Quadro 12: Exemplo de uma <i>checklist</i> enquanto instrumento de avaliação adoptado pelo Agrupamento de Escolas José Afonso.....	84

Introdução

“Aprender significa apropriar-se dos sentidos daquilo que se aprende, atribuir um significado a alguma coisa e inserir cada nova aquisição num processo interactivo que se constrói a partir do quadro prévio em que o sujeito se situa.” (Roldão, 1999, p.28)

Após a conclusão da Licenciatura em Ciências da Educação na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, candidatei-me ao Mestrado em Ciências da Educação na área de especialização de Avaliação em Educação. Esta decisão resultou de interesses pessoais e académicos despertados ao longo dos três anos de formação inicial, que me levaram a optar pela realização de estágio de natureza profissional em detrimento de dissertação ou trabalho de projecto enquanto modalidades de realização de trabalho autónomo.

Despertado o gosto pela Avaliação e pelo Currículo tornou-se, neste momento académico, pertinente aprofundar e trabalhar em uníssono estas duas áreas de interesse, usufruindo da capacidade de articulação de conhecimentos específicos com os multidisciplinares, característicos das Ciências da Educação, como forma de desenvolver competências, entendidas por Fleury e Fleury (2001) como “um saber agir responsável e que é reconhecido pelos outros. Implica saber como mobilizar, integrar e transferir os conhecimentos, recursos e habilidades, num contexto profissional determinado” (p. 187).

Desta forma, o presente relatório tem como objectivo central a apresentação de um estágio curricular desenvolvido do âmbito do Projecto Metas de Aprendizagem (MA), considerando quer os aspectos de cariz mais teórico e organizacional, quer a sua vertente prática e investigativa.

No que concerne aos objectivos visados por este estágio são de enunciar:

- Aplicar conhecimentos adquiridos na Licenciatura em Ciências da Educação e no decorrer do Mestrado em Avaliação em Educação;
- Desenvolver competências no domínio das Ciências da Educação em geral e da Avaliação em particular;
- Realizar um projecto de investigação na área de Avaliação em Educação;
- Contactar com um campo de intervenção que proporcione uma experiência num contexto real de trabalho.

Neste sentido, é de salientar a necessidade de conhecer, aprofundar e explorar novos campos teóricos no que respeita às temáticas em causa, permitindo deste modo o desenvolvimento de competências no domínio da Avaliação em Educação e de Teoria e Desenvolvimento Curricular enquanto pólos implicados na decorrente prática, tal como no que respeita a métodos e técnicas de investigação.

Desenvolvido em duas fases, o plano estratégico¹ do meu estágio contemplou duas componentes distintas: a primeira relacionada com o cumprimento de rotinas profissionais e a segunda com a componente de investigação, que porém foram sofrendo alterações cronológicas². A primeira destas etapas foi desenvolvida junto da equipa central do Projecto MA, no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (IE-UL), já a segunda fase, ainda que vinculada ao IE-UL, implicou uma intervenção conjunta com membros da Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC) em dois Agrupamentos de Escolas – Agrupamento de Escolas José Afonso e Agrupamento de Escolas nº1 de Évora. Contudo, num percurso transversal às fases estabelecidas esteve o projecto de intervenção-investigação definido, onde a transição de uma para outra etapa visou a passagem de uma abordagem generalista às MA para o foco da aplicação destas metas no 1º Ciclo do Ensino Básico.

Desta forma, o presente relatório encontra-se dividido em quatro capítulos. O primeiro capítulo destina-se a uma contextualização do estágio, onde são contempladas a explicitação do Projecto no qual se desenvolveu a acção, a caracterização das Instituições implicadas e dos seus intervenientes, tal como a justificação da minha integração no Projecto MA. O segundo capítulo aqui definido, responde a um enquadramento teórico justificado pelos conceitos que sustentam o Projecto e justificam a intervenção no âmbito da Avaliação em Educação. Já no terceiro capítulo é considerada a descrição das duas fases em que foi dividido o estágio, tal como das actividades implicadas em cada uma. O quarto capítulo, por sua vez, atende ao projecto de intervenção-investigação desenvolvido paralelamente à actividade de estágio e no seio de uma equipa de investigação. Por fim, e já não integrados em capítulos, mas contemplados no presente relatório, encontramos as conclusões deste relatório e uma reflexão final, que visa uma abordagem crítico-reflexiva das aprendizagens realizadas ao longo de todos os meses de trabalho.

¹ Ver anexo 1.1

² Ver anexo 1.2

Capítulo I: Contextualização Do Estágio Curricular No Âmbito Do Projecto Metas de Aprendizagem

Contextualização do Projecto Metas de Aprendizagem

De acordo com a informação divulgada no site oficial das MA (2011) a organização de forma integrada e articulada dos doze anos do Ensino Básico e Secundário, com o objectivo de garantir uma escolarização fundamental efectivamente universal, essencial para uma integração de sucesso na vida activa e no Ensino Superior, surge da sequência do recente alargamento da escolaridade obrigatória aprovado no ano de 2009.

A actual estrutura curricular dos ensinos Básico e Secundário é a consequência das diferentes tradições de escolarização consolidadas durante o século XX. Esta estrutura passa por um Ensino Primário com a duração de quatro anos, em regime de mono docência, e pelos Ensinos Liceal e Técnico organizados por disciplinas em três ciclos.

Durante as últimas décadas, baseando-se neste conjunto de tradições de escolarização, foram-se construindo reformas estruturais sucessivas, induzidas pela urgência de garantir o acesso universal e de reduzir o insucesso e o abandono, de que são exemplo o alargamento da Educação Pré-escolar e a unificação do 3.º Ciclo dos Ensinos Liceal e Técnico.

Na década de 90, de acordo com as tendências curriculares europeias e expressas em documentos e projectos internacionais, desenvolveu-se em Portugal um processo de reorganização curricular, com o objectivo de criar um Currículo Nacional para o Ensino Básico, com uma participação mais autónoma das escolas a partir da construção dos seus projectos educativos e curriculares. A anteceder este movimento esteve um vasto período de experimentação de carácter voluntário por parte de uma centena de escolas, aproximadamente, seguido por um Conselho de Acompanhamento, e com o apoio, no terreno, de 12 instituições de Ensino Superior. A sua apropriação foi produtiva, em muitos casos, mas difícil de incorporar em culturas de escola tradicionalmente baseadas no cumprimento de programas prescritivos.

A complexidade oriunda da sobreposição destas reformas estruturais sucessivas agravou-se com a introdução posterior de mudanças e inovações curriculares, de que são exemplo as novas disciplinas e alguns programas novos ou renovados.

Os processos de mudança curricular, iniciados no ano de 2001, implicaram então uma reorganização e clarificação da globalidade das prescrições e orientações curriculares, sendo nesta lógica que se situa o Projecto MA.

A Estratégia para o Desenvolvimento de um Currículo Nacional do Ensino Básico e Secundário, definida pelo Ministério da Educação (ME), onde se integra este Projecto, tem como objectivo:

promover um percurso de coerência, clarificação e operacionalidade dos documentos curriculares que orientam, no plano nacional, as linhas de acção que as escolas e os professores devem desenvolver no quadro da sua autonomia e face às diversidades dos seus contextos específicos. Visa nomeadamente a operacionalização, em termos de resultados de aprendizagem esperados, as competências que devem resultar, para cada ciclo e área ou disciplina, do conhecimento sólido dos respectivos conteúdos, conceitos estruturantes e processos de uso e construção desses conhecimentos.

(Site oficial das MA, 2011)

Caracterização do Projecto Metas de Aprendizagem e dos seus Intervenientes

Na direcção da coordenação do Projecto MA está o Professor Doutor Natércio Afonso da Universidade de Lisboa, que juntamente com a Professora Doutora Cecília Galvão, Professora Doutora Isabel Lopes da Silva, Professora Doutora Maria do Céu Roldão, Professora Doutora Maria Helena Peralta, Professora Doutora Teresa Leite e a Doutora Alexandra Marques constituem a equipa central.

Este Projecto, desenvolvido por fases, viu a sua primeira etapa a ser iniciada em Janeiro de 2010, destinando-se à definição de metas para a Educação Pré-Escolar e Ensino Básico. Estas metas foram estabelecidas por nove equipas de peritos coordenadas por docentes do Ensino Superior de acordo com cada área de especialização científica e didáctica, a saber: Professora Doutora Cristina Avelino, da Universidade de Lisboa, coordenadora da área disciplinar de Línguas Estrangeiras; Professora Doutora Elisa Marques, do Instituto Politécnico de Lisboa, coordenadora da área disciplinar de Expressões Artísticas; Professor Doutor Fernando Albuquerque Costa, da Universidade de Lisboa, coordenador da área disciplinar de Tecnologias de Informação e Comunicação; Professor Doutor Herculano Cachinho, da Universidade de Lisboa, coordenador da área disciplinar de Geografia; Professora Doutora Inês Sim Sim, do Instituto Politécnico de Lisboa, coordenadora da área disciplinar de Língua Portuguesa; Professora Doutora Isabel Barca, da Universidade do Minho, coordenadora

da área disciplinar de História; Professora Doutora Isabel Martins, da Universidade de Aveiro, coordenadora da área disciplinar de Ciências; Professor Doutor Leonardo Rocha, da Universidade Lusófona, coordenador da área disciplinar de Educação Física; Professora Doutora Lurdes Serrazina, do Instituto Politécnico de Lisboa, coordenadora da área disciplinar de Matemática.

De acordo com a informação recolhida no site oficial das MA (2011), para a elaboração de metas para cada uma das áreas disciplinares foram considerados cinco pressupostos. O primeiro destes pressupostos compreende as MA como evidências de desempenho das competências que deverão ser demonstradas pelos alunos, fundamentadas na aquisição dos conhecimentos e capacidades consideradas no currículo formal, assumindo-se assim como os resultados de aprendizagem esperados. O segundo pressuposto afirma que as MA serão sempre apresentadas em termos do desempenho esperado por parte do aluno. O aluno deve ainda integrar e mobilizar diferentes conteúdos em dimensões distintas, os processos de construção e a utilização que se faz do conhecimento, tal como as atitudes e valores implicados. Para cada área ou disciplina, as MA são definidas para o final de cada ciclo, indicando níveis referenciais do seu desenvolvimento, para cada um dos anos que o constituem, à exceção da Educação Pré-Escolar, onde apenas foram elaboradas metas finais. O último pressuposto considerado encara as MA como um instrumento passível de diferentes formas de gestão por cada escola.

As MA encontram-se organizadas por unidades estruturantes de cada disciplina ou área disciplinar consoante a lógica interna, nomeadamente campos temáticos e funções. Assim, devido à diversidade dos conceitos utilizados para identificar essas unidades estruturantes, optou-se por usar de forma generalista as designações de *domínio* e de *subdomínio*.

Quanto à organização das MA estas apresentam-se de acordo com princípios de coerência vertical consoante a progressão da complexidade das aprendizagens. Desta forma, para cada meta final de ciclo são apresentadas metas intermédias.

As MA estruturam-se também de forma horizontal, consoante a sua harmonização relativamente aos níveis de escolaridade em causa e à mobilização conjugada de processos cognitivos convergentes. Encontram-se identificadas no interior de cada área por números, que não correspondem a qualquer sequência de natureza pedagógico-didáctica, mas sim a um procedimento de identificação e localização.

É ainda de referir que nesta fase do Projecto não foram criadas as metas para as áreas de Música, Expressão Dramática e Dança, sendo estas áreas de opção do 3º Ciclo.

Este referencial teórico assume-se como auxiliar do trabalho docente, de forma deliberativa, colectiva e individual, possibilitando um referencial comum de resultados a atingir por parte dos alunos e de sugestões estratégicas de trabalho e de avaliação que podem orientar e apoiar as práticas docentes, de forma diferenciada, no sentido do sucesso das aprendizagens.

O trabalho das equipas de peritos originou uma colectânea de nove documentos de carácter provisório, correspondentes a cada uma das disciplinas ou áreas, tendo sido enviados para associações profissionais de docentes e sociedades científicas com o objectivo de recolher pareceres e sugestões. Após a análise dos contributos recebidos foram elaboradas as versões finais das MA para cada disciplina ou área disciplinar. Na sequência deste trabalho foi ainda produzido por todas as equipas disciplinares outro documento relativo às metas finais para a Educação Pré-escolar considerando a sua natureza integradora e transversal.

As MA são acompanhadas pela elaboração e disponibilização de Exemplos de Estratégias de Ensino e de Avaliação, de acordo com as metas visadas, em cada disciplina ou área disciplinar, ou no plano das competências transversais, elaborados pelas equipas de peritos.

A divulgação pública deste trabalho surge sob a forma de um documento digital disponibilizado no Portal da Educação (ME). Na sequência desta disponibilização pública e sendo as MA um instrumento de apoio ao trabalho dos professores, estas poderão ser utilizadas de forma autónoma pelos docentes, em todas as escolas, no trabalho de gestão curricular e de preparação das actividades de ensino por estes desenvolvido. No entanto, uma rede de escolas, constituída na sequência de convite público à participação, é alvo de um dispositivo de acompanhamento.

A estrutura abaixo apresentada demonstra a organização do sistema educativo português³, estando assinalado o 1º Ciclo do Ensino Básico no âmbito do qual se desenvolveu a 2ª fase do presente estágio referente a um trabalho de natureza empírica.

³ Fonte: Site oficial do Ministério da Educação, 2011



Figura 1: Organização do Sistema Educativo Português

Caracterização das Instituições e dos seus Intervenientes

Instituto de Educação - Universidade de Lisboa.

O Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (IE-UL) é a consequência da separação das unidades orgânicas da antiga Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação e da junção com o Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da mesma Universidade.

De acordo com a informação disponibilizada no site oficial do IE-UL (2011), o objectivo primordial desta Instituição passa actualmente por contribuir para uma melhor compreensão dos fenómenos educativos e processos formativos, visando um contributo para melhorar a qualidade da educação e da formação. É ainda de salientar a importância aqui concedida à investigação, sendo esta prática uma actividade central e dinamizadora do Instituto, juntamente com a oferta formativa de pós-graduação e com as actividades de intervenção comunitária e de apoio às políticas públicas.

Actualmente o IE-UL conta com um corpo docente composto, aproximadamente, por cinquenta e nove professores da Instituição e por trinta e quatro docentes convidados.

Relativamente à sua organização, é de referir que se encontra organizado em áreas de investigação e ensino, correspondentes a especializações disciplinares, multidisciplinares ou interdisciplinares no domínio da educação e da formação, onde a Avaliação Educacional, no âmbito da qual se desenvolveu o presente estágio, surge integrada na área de Políticas de Educação e Formação.

No que concerne aos órgãos de gestão da Instituição, esta conta com a Assembleia, Conselho Científico, Conselho de Gestão, Conselho Pedagógico, Director, Secretária Coordenadora e Secretariado e Assessoria.

Já no que respeita às estruturas do IE-UL, segundo o Diário da República, este

dispõe de estruturas integradas de Serviços técnicos e administrativos, designados como Serviços Comuns da FP-IE; Considerando que para a prossecução das suas actividades específicas, nomeadamente, as respeitantes ao apoio aos Órgãos de Governo, ao apoio às actividades de ensino e de investigação, à divulgação das actividades pedagógicas e científicas e à gestão de programas de mobilidade é fundamental que o IE disponha de um Serviço técnico com elevado nível de especialização.

(Despacho Normativo n.º 8330/2010, de 17 de Maio)

Contempla ainda um Gabinete de Apoio Psicopedagógico ao Estudante (GAPE), com objectivos na área de integração, acompanhamento, apoio e desenvolvimento pessoal e profissional dos estudantes e um Gabinete de Apoio à Investigação e Projectos Especiais (GAIPE), com o intuito de promover e divulgar a actividade científica, tendo transitado estes dois gabinetes da antiga Faculdade. (Site oficial do IE-UL, 2011)

Na lógica das actividades científicas desenvolvidas por esta Instituição, o Projecto MA é o resultado de um trabalho solicitado pelo ME, através da DGIDC ao IE-UL, local onde se desenvolveu a primeira fase deste estágio.

Ministério da Educação – Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

O Ministério da Educação, abreviadamente designado por ME, é o departamento governamental que tem por missão definir, coordenar, executar e avaliar a política nacional relativa ao sistema educativo, no âmbito da educação pré-escolar, dos ensinos básico e secundário e da educação extra-escolar, bem como articular, no âmbito das políticas nacionais de promoção da qualificação da população, a política nacional de educação e a política nacional de formação profissional.

(Decreto-Lei nº 213/2006, de 27 de Outubro)

A figura seguinte apresenta a estrutura organizacional do ME⁴, sendo a ênfase aqui concedida à DGIDC, integrada nos seus serviços centrais.

⁴ Fonte: Site oficial do Ministério da Educação, 2011

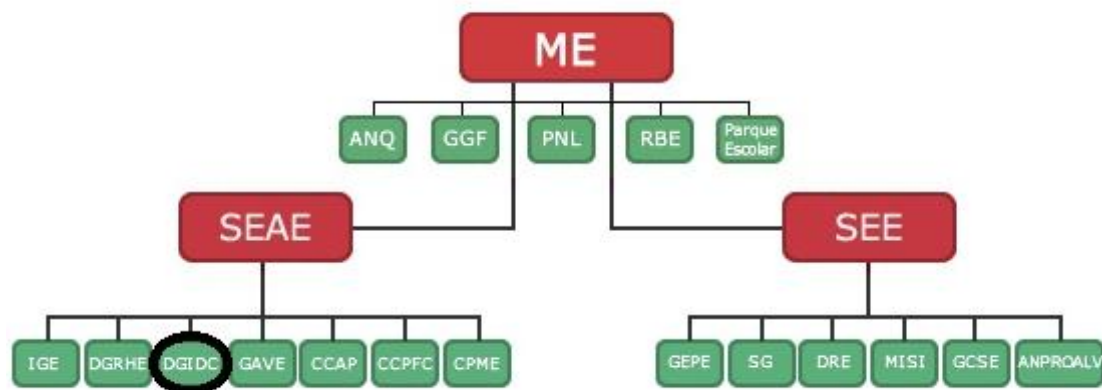


Figura 2: Estrutura organizacional do Ministério da Educação

A DGIDC, dirigida por um director-geral, coadjuvado por quatro subdirectores-gerais, desempenha a função

de concepção da componente pedagógica e didáctica do sistema educativo, abrangendo, de acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo, a educação pré-escolar, os ensinos básico e secundário da educação escolar, incluindo as suas modalidades especiais de educação especial, de ensino recorrente, de ensino a distância e de ensino português no estrangeiro, bem como a educação extra-escolar, contribuindo para a formulação da componente pedagógica e didáctica da política educativa e coordenando e acompanhando a concretização da mesma

(Decreto-Lei nº 208/2002, de 17 de Outubro)

tal como

funções de concepção quanto à definição dos conteúdos e modelo de concretização dos apoios e complementos educativos, de acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo, contribuindo para a formulação da política de apoios e complementos educativos e coordenando e acompanhando a sua concretização.

(Decreto-Lei nº 208/2002, de 17 de Outubro)

É assim da competência da DGIDC, entre outras, a responsabilidade de

desenvolver o estudo continuado sobre os planos curriculares e os programas das disciplinas, formulando as adequadas propostas de revisão dos currículos e dos programas existentes, em coerência com os objectivos a prosseguir em cada momento pelo sistema educativo; (...) colaborar na concepção, coordenação e acompanhamento das actividades e medidas de educação para a saúde, bem como de outras áreas de formação pessoal, social e cultural, em coerência com os objectivos a prosseguir em cada momento pelo sistema educativo (...)

definir os planos de estudo, objectivos e conteúdos curriculares essenciais, acompanhando e avaliando os planos de estudo autorizados.

(Decreto-Lei nº 208/2002, de 17 de Outubro)

Agrupamentos de Escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Agrupamento de Escolas José Afonso – Alhos Vedros.

O Agrupamento de Escolas José Afonso, criado no ano lectivo 2003/2004, é constituído por quatro unidades educativas: EB 2,3 José Afonso, EB1/ JI nº1 de Alhos Vedros, EB1/ JI nº 2 de Alhos Vedros e EB1/ JI de Alhos Vedros. No entanto a participarem no Projecto Metas de Aprendizagem encontram-se apenas duas das EB1/JI, inseridas em realidades espaciais bastante díspares.

Este Agrupamento está localizado numa freguesia com aproximadamente 12500 habitantes, freguesia esta que viu, nos últimos anos, crescer a sua população, continuando ainda a ser uma zona principalmente de dormitório, exercendo a população local a sua actividade fora da localidade, no sector secundário e terciário constatando-se ainda alguma ruralidade.

Os dados seguintes revelam o número de alunos a frequentar o 1º Ciclo do Ensino Básico numa distribuição por unidade educativa. É aqui de ressaltar que as MA estão a ser aplicadas em oito turmas das vinte e três existentes ao nível deste ciclo de ensino, a saber: duas turmas do 1º ano, duas turmas do 2º ano, duas turmas do 3º ano e duas turmas do 4º ano.

Unidades Educativas	Nº de alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico
EB 2,3 José Afonso	---
EB1/ JI nº1 de Alhos Vedros	190
EB1/ JI nº 2 de Alhos Vedros	181
EB1/ JI de Alhos Vedros	134

Quadro 1: Número de alunos a frequentar o 1º Ciclo do Ensino Básico no Agrupamento de Escolas José Afonso – distribuição por unidade educativa

Agrupamento de Escolas nº 1 de Évora.

O Agrupamento de Escolas nº 1 de Évora foi criado no ano de 2004, composto por três pólos: a Escola Sede - Escola EB1/ JI da Malagueira – Escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico – EB1 da Cruz da Picada; EB1 da Sr.^a da Glória; EB1 da Quinta da Vista Alegre; EB1 de Valverde – Jardins-de-Infância – Jardim de Infância da Cruz da Picada e Jardim de Infância de Valverde. Todos estes pólos ficam situados na freguesia da Malagueira, sendo excepção a Escola EB1 e Jardim de Infância de Valverde, localizados na freguesia com o mesmo nome.

No entanto nem todas as Escolas e docentes do Agrupamento estão a aplicar as MA formalmente, encontrando-se neste processo a Escola Sede onde está a ser aplicado em duas turmas de 1º e 3º anos, numa turma de educação especial de surdos-mudos e numa sala de Jardim-de-Infância nesta Escola e no JI da Cruz da Picada. Envolvidos neste Projecto estão, oficialmente, cinco docentes, contudo na prática são sete professores do 1º ano e seis de 3º, juntamente com quatro Educadoras de Infância. Estes dados implicam ainda a envolvência formal de cinco turmas, porém encontram-se a aplicar as MA todas as turmas equivalentes ao número de docentes implicados.

Os dados apresentados seguidamente revelam o número de alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico presentes em cada unidade educativa do Agrupamento e o número de docentes a leccionar cada ano de escolaridade deste mesmo ciclo de ensino.

Unidades Educativas	Nº de alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico⁵
EB/ JI da Malagueira	257
EB1 da Cruz da Picada	121
EB1Sr ^a da Glória	86
EB1 de Valverde	22
EB1 Vista Alegre	98
JI da Cruz da Picada	46

⁵ Ano lectivo 2008/ 2009 – dados do Projecto Educativo 2009/ 2013

JI de Valverde	20
----------------	----

Quadro 2: Número de alunos a frequentar o 1º Ciclo do Ensino Básico no Agrupamento de Escolas nº 1 de Évora – distribuição por unidade educativa

Docentes do 1º Ciclo do Ensino Básico	
Ano	Nº total de Docentes
1º	7
2º	7
3º	6
4º	7

Quadro 3: Número de docentes a leccionar cada ano de escolaridade no Agrupamento de Escolas nº 1 de Évora

A Minha Integração no Projecto Metas de Aprendizagem

Sem passar por qualquer processo prévio relativamente à escolha do local de estágio, não contactei qualquer Instituição, nem tão pouco tive tempo de reflectir sobre o local onde queria realmente desenvolver esta fase tão importante no meu percurso académico. No entanto sabia que o ideal seria conjugar as duas áreas que mais interesse me despertaram durante a Licenciatura: Avaliação em Educação e Teoria e Desenvolvimento Curricular. Porém, uma vez que não é possível fazer a especialização em duas áreas a solução passaria precisamente por uma intervenção que me possibilitasse esta dupla abordagem.

Nunca tinha colocado a hipótese de poder acompanhar de raiz a construção de um modelo curricular por muito interesse que tivesse em querer conhecer e saber mais, nem tão pouco teria pensado em integrar o Projecto MA. No entanto, pela Professora Doutora Helena Peralta, membro da equipa central do Projecto, surgiu a possibilidade de me inserir na equipa, enquanto estagiária do Mestrado em Avaliação em Educação, assumindo este campo de acção para o desenvolvimento do estágio curricular.

Aprovada esta possibilidade pelos coordenadores do Mestrado e do Projecto em causa, foi necessário o consentimento da restante equipa envolvida, tendo sido aceite e registada em acta a aprovação.

A minha integração no Projecto Metas de Aprendizagem foi bastante positiva e sem dificuldades de inclusão. Já tinha conhecimento deste Projecto e tinha curiosidade por tudo aquilo que se ia escrevendo em torno deste novo referencial curricular. Contudo desconhecia a sua lógica e todos os aspectos que lhe estavam subjacentes. O acolhimento foi imediato e o sentimento de pertença àquele grupo foi instantâneo, apesar das diferenças existentes e que se fizeram sentir: diferenças académicas, de papéis e funções e sobretudo de experiência e reconhecimento de práticas. Todavia, ficou clarificado o que aquele grupo poderia esperar de mim e quais os objectivos que pretendia alcançar.

Relativamente a obstáculos encontrados registo a dificuldade de acompanhar lógicas de acção que já tinham começado a ser definidas antes da minha integração, lógicas conceptuais, de intervenção, burocráticas e logísticas. Também, o facto de não se tratar de um estágio com uma lógica comum, com um horário fixo e com tarefas definidas diariamente, acabou por, em alguns momentos, ser assumido como um entrave ao meu desempenho, pois as actividades de que me incumbiram passaram em grande parte por questões de ordem reflexiva, implicando uma articulação conceptual e uma análise documental profunda.

Capítulo II: Enquadramento Teórico

O Projecto MA comporta uma base conceptual muito forte. Assim, este capítulo remete-nos para um quadro conceptual que fui explorando e trabalhando ao longo do meu estágio enquanto tarefa proposta pela equipa, juntamente com abordagens que me pareceram pertinentes para compreender as diferentes dimensões implicadas. Estas concepções não se restringem ao domínio da Avaliação, enquanto área de especialização, mas contemplam igualmente concepções da vertente curricular.

Currículo

“O que se pretende que o aluno aprenda, adquira e interiorize ao longo da sua passagem pelo sistema educativo e a escolha e aplicação dos meios para o conseguir” (Roldão, 1999, p. 41) é apresentada como uma das definições possíveis de currículo na sociedade actual.

O currículo é claramente uma construção social (Goodson, 2001). Neste sentido, a própria sociedade, os saberes científicos e o conhecimento e representação do aluno, são apontados por Roldão (1999) como uma referência em teoria curricular enquanto factores que interagem na dinâmica da construção e evolução dos currículos. O recurso ao primeiro destes factores justifica-se, segundo a autora, pelo facto de ser a partir das concepções, valores e necessidades quer de ordem social, económica e política de um determinado contexto social em determinada época que se estruturam as respostas da instituição escolar, que se virão a reflectir no currículo escolar, assumido este como “aquilo que se espera fazer aprender na escola, de acordo com o que se considera relevante e necessário na sociedade, num dado tempo e contexto” (Roldão, 1999, p.47). Por sua vez, os saberes científicos revelam-se como factores de pressão sobre os currículos escolares que vão incutindo nestes novos elementos ou áreas científicas, assim como formas diversas de encarar o saber. Já o aluno ou a representação social e pedagógica que dele se faz tem atravessado diferentes realidades que vão desde o aluno enquanto sujeito passivo na transmissão de conhecimentos ao aluno como agente activo da sua aprendizagem (Roldão, 1999).

No seguimento dos factores apresentados, Jesus (s.d.) complementa acrescentando a ideia de que o currículo é um conceito indissociável de cultura, pois quer a teoria educacional tradicional quer a teoria crítica assumem-no como uma forma institucionalizada de transmitir a cultura de uma sociedade. Deste modo, o currículo

torna-se um campo favorável à transformação ou manutenção das relações de poder nas mudanças sociais.

Assim, no que concerne à criação de um currículo esta trata-se de um processo social, onde convergem os “factores lógicos, epistemológicos, intelectuais e determinantes sociais como poder, interesses, conflitos simbólicos e culturais, propósitos de dominação dirigidos por factores ligados à classe, raça, etnia e género” (Jesus, s.d., p. 2640), pois tal como afirma Sacristán (1999, citado por Jesus, s.d.)

o currículo é a ligação entre a cultura e a sociedade exterior à escola e à educação; entre o conhecimento e cultura herdados e a aprendizagem dos alunos; entre a teoria (ideias, suposições e aspirações) e a prática possível, dadas determinadas condições.

(p. 2640).

O currículo não é então um elemento neutro de transmissão do conhecimento social, uma vez que está sob relações de poder e é expressão do equilíbrio de interesses e forças que actuam no sistema educativo num dado momento, contemplando no seu conteúdo e formas, a opção historicamente configurada de um meio cultural, social, político e económico específico. (Jesus, s.d.). A forma do currículo é assim uma ferramenta de análise importante para compreender os interesses sociais que são contemplados na própria estrutura do conhecimento. (Goodson, 2001)

No entanto, recuando na história do currículo, a segunda metade do século XX remete-nos para a teoria do currículo ao inserir-se no campo behaviorista, cuja planificação se apoiava essencialmente em objectivos comportamentais. Também, Ralph W. Tyler, nesta época divulgou e enfatizou a dimensão cientificista do currículo, através da sua obra *Princípios Básicos do Currículo* (1977), onde defende para a educação metas e objectivos comportamentais susceptíveis de previsão e medição, posição próxima de uma perspectiva behaviorista, conferindo desta forma ao currículo uma visão estreita de objectivos educativos, comportamentais, passíveis de verificação e comprovação científica. (Paszkievitz, 2007) Nesta lógica, para Tyler planificar significa a indicação do “tipo de conduta que desenvolverá o estudante e o sector de conteúdo ou de vida ao qual aplicará esse comportamento”. (Tyler, 1977, citado por Paszkievitz, 2007, p. 3) Assim, segundo esta perspectiva o professor é um técnico que atribui aos *especialistas* a responsabilidade a nível intelectual do processo educativo. Aqui, assiste-se a uma sobrevalorização dos meios em detrimento dos fins e das metas educativas, sendo a ênfase atribuída ao *como*, ou seja, à metodologia e técnicas de ensinar, esquecendo-se o *para quê?*, o que importa realmente (Paszkievitz, 2007). Os

docentes aceitam deste modo e de forma acrítica os objectivos e metas definidas em termos de hierarquia, concentrando apenas a sua atenção nas metodologias de ensino e de aprendizagem. Existe então uma grande preocupação com a eficácia que predomina em todas as instâncias educativas, numa perspectiva metodológica ou do currículo em acção (*praxis curricular*), numa lógica de *racionalidade técnica*, onde o objecto incide no próprio acto de ensinar. (Paszkiewicz, 2007)

Ainda, a partir da década de 60 foram feitos alguns estudos sobre currículo que enfatizaram a existência de vários níveis: formal, real e oculto. (Jesus, s.d.) O primeiro diz respeito ao currículo estabelecido pelos sistemas de ensino, através de directrizes curriculares, objectivos e conteúdos das áreas ou disciplina de estudo, trazendo ainda estabelecida de forma institucional os conjuntos de directrizes como os Parâmetros Curriculares Nacionais. Já no que concerne ao currículo real, este é o currículo que se realiza na sala de aula, com professores e alunos, diariamente, na sequência de um projecto pedagógico e de planos de ensino. Por sua vez, o currículo oculto consiste nas influências que têm implicações na aprendizagem dos alunos e no trabalho dos professores. Este “representa assim tudo o que os alunos aprendem todos os dias através de práticas diversas, atitudes, comportamentos, gestos, percepções, que prevalecem no meio escolar e social. O currículo está oculto porque ele não aparece no planeamento do professor”. (Moreira e Silva, 1997, citado por Jesus, s.d., p. 2640)

Contudo, recuperando as palavras de Roldão (1999), é ainda de salientar que ao longo do tempo se tem assistido a uma alteração da relação do professor com o currículo. Esta alteração passa, fundamentalmente, pelo papel do professor enquanto “decisor e gestor do processo curricular” (p. 51) e pela grande necessidade de se assumir o currículo enquanto unidade integradora do que se quer que todos os alunos aprendam de forma eficaz e não mais enquanto espécie de “prioridade solitária de uma disciplina” (p. 51) que se justificava outrora por si e não em função do direito do aluno aos diferentes saberes que precisará como cidadão de um mundo cada vez mais complexo e mutável.

Em suma, e de acordo com Moreira e Silva (1997, citado por Jesus, s.d.), “o currículo é um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação e recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão” (p.2639). Neste sentido, o currículo escolar tem uma implicação tanto directa como indirecta na formação e no desenvolvimento do aluno. Deste modo justifica-se o facto da ideologia, cultura e poder configurados no currículo determinarem

o resultado educacional que se irá obter. No entanto, para os seguidores da tendência tradicional, o núcleo da educação é o currículo, cujo elemento irreduzível é o conhecimento. (Jesus, s.d.)

Metas de Aprendizagem e *Learning Outcomes*

Partindo da concepção defendida pelos autores e responsáveis pelo Projecto MA o conceito de *Learning Outcomes* surge como sinónimo de Metas de Aprendizagem.

O acto de aprender implica que o sujeito se torne competente, uma vez que este processo passa por um assimilar de saberes que o aprendente mobilizará em diferentes situações. Desta forma, quando se afirma a existência de um currículo orientado por competências, esta dependerá do modo como se encara o ensino, apelando, ou não, à mobilização e aplicação de conhecimentos face a diferentes situações. (Plataforma oficial do Programa de Acompanhamento do Projecto MA)

O recurso a diferentes nomenclaturas não é sinónimo de substituição de conceitos, pelo que metas expressam resultados de aprendizagem, por sua vez se uma meta de aprendizagem determinar como resultado de aprendizagem a aplicação de um conhecimento e a sua mobilização, estaremos perante uma competência, conceito este que será abordado de forma mais detalhada posteriormente. No entanto, deparamo-nos actualmente com a maioria dos currículos orientados para o desenvolvimento de competências, sendo que a concepção de *metas, resultados esperados* ou *learning outcomes* reflectem resultados de aprendizagem ligados às competências pretendidas. (Plataforma oficial do Programa de Acompanhamento do Projecto MA)

Este aspecto remete-nos para a elaboração do *Projecto Tuning* que surgiu no ano 2000 por um grupo de Universidades que aceitou o objectivo definido por *Bolonha*⁶. (Site oficial da Direcção Geral do Ensino Superior, 2011) Este Projecto considera as diferentes propostas estabelecidas em Bolonha, enfatizando a definição de resultados de aprendizagem. Neste sentido, são múltiplos os factores aqui implicados que assumem um papel fundamental na obtenção dos desejados resultados de aprendizagem, sendo de salientar “os métodos de ensino, aprendizagem e de avaliação (...) a diversidade das tradições, a formulação do currículo e o contexto, a coerência do currículo, a

⁶ O Processo de Bolonha foi oficializado com a Declaração de Bolonha no ano de 1999, estabelecendo um conjunto de etapas pelas quais os diferentes Sistemas de Ensino Superior Europeus devem passar, visando a criação, até ao final da decorrente década, de um espaço europeu de Ensino Superior globalmente harmonizado. (Site oficial da Direcção Geral do Ensino Superior, 2011)

organização do ensino, a capacidade e o empenho do estudante” (“*Tuning Educational Structures in Europe – Phase II – Volume de trabalho do estudante, métodos de ensino e resultados de aprendizagem: A abordagem Tuning*”, s.d., p. 2) A abordagem Tuning, consiste assim numa metodologia para (re)criar, desenvolver, implementar e avaliar programas de estudo para cada um dos três ciclos de Bolonha: Licenciatura, Mestrado e Doutoramento. Nesta perspectiva os pontos de referência são afirmados em termos de resultados de aprendizagem ambicionados e de competências. (“Reference Points for the Design and Delivery of Degree Programmes in Education”, 2009)

Neste sentido, vários estudos comparativos já realizados, contemplando todos os níveis de ensino, evidenciam a adopção por diferentes países dos resultados de aprendizagem na educação e a criação de políticas de acompanhamento, em vez de uma avaliação direccionada para os conteúdos que foram ensinados. (Cedefop, 2008, referido por Psifidou, 2009) Neste seguimento, alguns são os países que assumem os resultados de aprendizagem no ensino como os conhecimentos e habilidades necessários para dar resposta às diferentes exigências do currículo escolar por ano e conteúdo. Por outro lado, há países com uma visão mais ampla dos resultados de aprendizagem necessários para preparar um jovem para uma vida social e de trabalho. Esta discrepância é consequência da forma como cada país entende a concepção de *learning outcomes*. (Psifidou, 2009)

O relatório apresentado pelo CEDEFOP (2009) mostra que os diferentes países estão a adoptar uma variedade de abordagens para o currículo escolar e para a educação profissional e formação que podem variar não apenas entre países, mas também no próprio país. No entanto a prioridade concedida aos resultados de aprendizagem descreve-os, frequentemente, como indicativo de uma nova abordagem de ensino e aprendizagem, envolvendo todos os alunos numa aprendizagem de sucesso.

Aqui, vou adoptar a definição em que trinta e dois países se baseiam “Learning outcomes are statements of what a learner knows, understands and is able to do after completion of learning” (Cedefop, 2008, citado por Psifidou, 2009, p. 2436). Desta forma, os resultados de aprendizagem podem contribuir para ajudar a orientar o aluno no seu processo de aprendizagem, onde este compreende o que dele é esperado, ajudando-o a alcançar resultados positivos nos seus estudos. A definição de resultados de aprendizagem pode ainda ser útil enquanto contributo para os alunos no que concerne ao que se espera que estes atinjam relativamente a conhecimentos e habilidades (Harvey, 2004). Esta perspectiva permite uma abordagem mais centrada no

aluno, uma vez que marca uma mudança do conteúdo de um programa, módulo ou curso para os seus resultados. (Harvey, 2004)

Numa visão prática do que se pretende e relativamente à descrição dos resultados de aprendizagem esperados, estes poderão ser definidos utilizando verbos de acção para que os alunos sejam capazes de demonstrar que aprenderam ou conseguiram o resultado esperado. *Saber, compreender e apreciar* são três dos verbos associados aos resultados do conhecimento, com uma tendência vaga, com o objectivo de demonstrar que os alunos passaram pelo processo e não visando a constatação do resultado final desse processo. Por sua vez, verbos de acção como *resolver, avaliar e analisar* poderão ser utilizados para indicar a forma como os alunos podem comprovar a aquisição desse conhecimento. Contudo, esta definição deverá ser feita apenas com recurso a uma forma verbal, mantendo uma estrutura frásica simples para evitar erros de interpretação. (Harvey, 2004)

Todavia, a simplicidade e a abrangência deste conceito complicam-se com os termos a ele associados, nomeadamente o de *competência*, visto que muitas vezes este se confunde com aprendizagem. Torna-se assim fundamental compreender a relação existente entre a concepção de *learning outcomes* e de competência. Neste sentido, recuperando as palavras de Stephen Adam (citado por CEDEFOP, 2009), ao referir-se à definição utilizada de *learning outcomes* no Sistema Trans-Nacional Europeu de Avaliação e relativamente ao conceito de competência, afirma que "um resultado de aprendizagem é uma declaração de quais as competências que o estudante deverá possuir como resultado do processo de aprendizagem" (p. 18).

No entanto, a crescente utilização dos resultados de aprendizagem deverá ter grandes repercussões para tornar os sistemas mais centrados no aluno, afectando a organização das instituições, do currículo e do papel e formação dos professores (Psifidou, 2009). Alguns sistemas de educação estão assim a responder a estes desafios através da introdução de abordagens mais individualizadas, atendendo às necessidades de desenvolvimento pessoal dos alunos. Uma das abordagens é repensar o currículo do ensino obrigatório em torno de competências-chave e/ou um currículo (European Parliament, 2007, referido por Psifidou, 2009). Isto implica avaliar as realizações dos alunos e não o conteúdo aprendido para, desta forma, identificar os resultados de aprendizagem ou os objectivos da mesma que devem ser alcançados. (Psifidou, 2009)

Em continuidade, o quadro seguinte⁷ apresenta modelos diferentes de competência, ainda que seguidos na prática profissional na Europa, ilustram a noção adoptada nos diferentes países. (CEDEFOP, 2009)

Competência é um conceito multi-dimensional, combinando diferentes formas de conhecimentos e competências, bem como qualidades sociais e pessoais. Refere-se a uma habilidade para lidar com uma determinada situação de trabalho.	
Alemanha	Capacitar o aluno para ter autonomia e acção responsável no local de trabalho é o principal objectivo do Ensino e Formação Profissional. É um conceito multi-dimensional compreendendo a competência profissional, social e processual, sendo que cada uma destas dimensões diz respeito a determinados conhecimentos, habilidades e competências. Incluem atributos morais e sociais, como assumir a responsabilidade e mostrar a consciência das consequências da acção profissional.
Holanda	Competência é a capacidade para cumprir com êxito tarefas complexas num contexto particular, através da mobilização dos pré-requisitos psicossociais. (Rychen e Salganic, 2003, citado por CEDEFOP, 2009) O sistema holandês distingue quatro tipos de competências: carreira, profissional, cívica e aprendizagem. Cada um destes tipos é definido em termos de conhecimento, habilidades, atitudes e comportamentos. As competências servem de base tanto para o desenvolvimento do currículo como para a avaliação.
França	Baseia-se em conhecimentos, habilidades e competências sociais. As competências podem ser entendidas como processos dinâmicos de aprendizagem, desenvolvimento e transmissão de conhecimentos. Estas são derivadas da análise de conteúdo de trabalho e servem como base tanto para o desenvolvimento do currículo como para a avaliação.
Inglaterra	A competência não se relaciona com a capacidade global individual, mas com o desempenho individual em tarefas prescritas ou habilidades num padrão definido. A competência baseia-se em conjuntos de habilidades estreitas e fragmentadas que são cumulativas e não integrativas. Qualquer conhecimento necessário para sustentar o desempenho é igualmente fragmentado. Com foco na produção, a competência não é um conceito holístico, nem abranger qualidades sociais ou cívicas individuais, não contemplando a noção de desenvolvimento de si mesmo.

⁷ Adaptado de CEDEFOP, 2009, p. 19

Quadro 4: Diferentes modelos de competência adoptados na prática profissional na Europa

Inicialmente cada país definiu e colocou em prática a ideia de resultados de aprendizagem e de competência de diferentes formas. Para os países incluídos na Eurydice, um estudo realizado no ano de 2008 revela que a Áustria e a Alemanha cobrem resultados de aprendizagem como parte de *bildungsstandards* (padrões educacionais). (CEDEFOP, 2009) Na Áustria resultados de aprendizagem são as competências que se esperam que os alunos tenham adquirido na sequência de uma área específica. Já no caso da Alemanha os resultados de aprendizagem são definidos de forma mais ampla, considerando o sujeito *sujeito-relacionado e adjacente* e as qualificações básicas relevantes para a mais geral e profissional formação. Também no Chipre e na República Checa as abordagens são similares. No primeiro caso, os resultados da aprendizagem são definidos como um conjunto de metas e objectivos que fornecem uma indicação geral dos padrões de realização que o aluno deverá contemplar principalmente no final de cada etapa de educação. Na República Checa as competências essenciais são definidas para cada nível ou modalidade de ensino que formulam os resultados da aprendizagem. No caso da Grécia os resultados da aprendizagem são classificados de forma diferente, uma vez que se referem ao desenvolvimento de habilidades específicas, tais como comunicação, matemática funcional, trabalho em equipa, tomada de decisões ou gestão de recursos. Por sua vez, no que concerne à Suécia esta não usa explicitamente os resultados de aprendizagem, no entanto, o sistema está claramente orientado para o objectivo, distinguindo entre aqueles a serem alcançados e o esforço para os alcançar. (CEDEFOP, 2009)

Todos os casos anteriormente apresentados permitem-nos fazer uma distinção clara entre os objectivos que descrevem o sistema educativo, aqueles que o professor espera alcançar e os resultados da aprendizagem que se centram sobre o que um aluno conhece, compreende e pode fazer. As culturas nacionais, as tradições de ensino e de tomada de decisão política contribuem assim para uma imagem com elementos comuns mas com diferentes abordagens. (CEDEFOP, 2009)

O quadro que se segue apresenta algumas categorias usadas para descrever resultados de aprendizagem⁸.

⁸ Adaptado de CEDEFOP, 2009, p. 37

País	Aprender a Conhecer	Aprender a Fazer	Aprender a Viver Juntos	Aprender a Ser
França	Savoir	Savoir Faire		Savoir Être
França (socle commun)	Connaissances	Capacités	Attitude	Attitude
Irlanda	Knowledge (breadth and kind)	Know-how and skill (range and selectivity)		Competence (context, role, learning to learn and insight)
Malta (Bloom's taxonomy)	Knowledge	Skills		Attitudes
Portugal (Ensino Secundário)	Competências cognitivas	Competências funcionais	Competências sociais	Competências sociais
Chipre	Cognitive (Proficiency)			Affective, transfer
Projecto Tuning	Independent	Interpersonal		Systemic
Quadro Europeu de Qualificações	Knowledge	Skills		Competences
Competências-Chave da Comissão Europeia	Knowledge	Skills		Attitudes

Quadro 5: Exemplos de categorias usadas para descrever resultados de aprendizagem

Em suma e numa análise transversal, o quadro seguidamente apresentado⁹ reflecte a formulação e os diferentes tipos de utilização dos resultados de aprendizagem nos Currículos Nacionais na Europa.

Formulação e utilização dos resultados da aprendizagem nos Currículos Nacionais na Europa	
Austrália	Os resultados de aprendizagem são parte dos novos padrões educacionais, conhecidos como <i>Bildungsstandards</i> , sendo estes definidos pelo Ministério como as competências essenciais que os alunos numa determinada altura da sua educação deverão ter adquirido. Compõem experiências essenciais de aprendizagem que vão garantir que os alunos ganhem conhecimentos e habilidades necessárias para o futuro. As competências são descritas da forma mais clara possível para alunos e

⁹ Adaptado de CEDEFOP, 2009, p. 21

	<p>professores para que possam ser facilmente avaliadas através de testes e permitir a conversão de objectivos educacionais em formas concretas.</p> <p>Aqui, os resultados de aprendizagem ainda não estão fortemente implantados no currículo.</p>
República Checa	<p>A Lei da Educação (2004) define os objectivos e princípios básicos da educação, com um sistema de ensino baseado num sistema educacional de programas-quadro com definição obrigatória do âmbito, do conteúdo e das condições. Em 2001 o Programa Nacional para o desenvolvimento da educação na República Checa (Ministério da Educação, da Juventude e do Desporto, 2001) recomendou o desenvolvimento de programas-quadro de cada fase da educação. Estes programas-quadro formulam os objectivos, o conteúdo curricular e os resultados da educação esperados expressos em competências-chave.</p>
França	<p>O <i>Code de l'Éducation</i> (Código de Educação, 2005) é o documento-chave de política de educação que define os resultados de aprendizagem em França. Este define o objectivo da escolaridade obrigatória, assegurando que toda a criança é capaz de adquirir um conjunto fundamental de conhecimentos e competências, contribuindo cada disciplina para a aquisição de várias competências.</p>
Itália	<p>A Legislação no ano de 2003 introduziu um novo conceito de <i>personalização de programas de estudo</i> ou <i>planos de estudo personalizado</i> para todas as fases de ensino. Com base nesta legislação é possível antecipar os resultados de aprendizagem que se espera que os alunos alcancem na conclusão de disciplinas específicas e ciclos de aprendizagem.</p>
Portugal	<p>As reformas em curso remetem-nos para um desenvolvimento de uma filosofia curricular focada num currículo baseado em competências. Estas incluem conhecimentos, capacidades, atitudes e valores a serem desenvolvidos pelos alunos ao longo do processo educativo. O <i>Currículo Nacional para a educação básica: competências essenciais</i> é o documento de referência nacional para o planeamento e desenvolvimento do currículo, tanto a nível de escola como de turma. É definido o respectivo perfil de competências, em termos de atitudes, habilidades e conhecimentos, que todos os alunos deveriam ter desenvolvido até ao final de cada ciclo, ou no decorrer dos ciclos do Ensino Básico, bem como as experiências de aprendizagem que serão fornecidas ao longo de cada ciclo.</p>
Escócia (Reino Unido)	<p>São definidas as directrizes curriculares para as autoridades locais e escolares no que concerne à estrutura, conteúdo e avaliação do currículo no Ensino Primário e nos dois primeiros anos do Ensino Secundário.</p> <p>Para cada área curricular os resultados de aprendizagem são expressos em termos de grandes resultados ou cumprimento de objectivos, cada um com um</p>

	número de aspectos referentes à experiência de aprendizagem dos alunos. A ênfase é concedida às habilidades e conhecimentos que o aluno tenha adquirido num determinado nível. O princípio fundamental é que os resultados de aprendizagem devem ter como objectivo avaliar os alunos individualmente em vez de comparar um progresso individual com a de outros estudantes.
Suécia	O sistema de educação sueco dirige-se para a ideia de <i> direcção através de metas</i> , sendo estas decididas centralmente com entidades descentralizadas, com responsabilidade na educação no cumprimento dessas metas, como é o caso dos Municípios. No documento curricular global para o período da escolaridade obrigatória, são definidos dois tipos principais de meta (Skolverket, 2006) e os objectivos a serem atingidos. Estes objectivos indicam quais os níveis mínimos que os alunos devem ter atingido ao sair da escola.

Quadro 6: Formulação e utilização dos resultados da aprendizagem nos Currículos Nacionais na Europa

Competências

Segundo Roldão (2009a) a escola encontra-se, enquanto instituição social de natureza curricular (Roldão 2000; 2003, citado por Roldão, 2009a), na interface entre a cultura da sociedade e as suas necessidades, tanto no que respeita ao desenvolvimento colectivo como no plano das expectativas dos indivíduos. A distância entre os resultados obtidos em termos de educação escolar e as necessidades sociais de cada época, provoca tensões que conduzem à necessidade de repensar o currículo e a organização do trabalho feito pela escola. É, segundo a mesma autora, neste quadro que se pode incluir a valorização das *competências* enquanto conceito de destaque no debate curricular e educativo.

No entanto, a concepção de competência actualmente discutida no contexto curricular afasta-se da visão técnica do *skill* segmentar, característica da acepção *behaviourista*, onde se encarava a formação e a aprendizagem como uma sequência coerente de *skills* a dominar que se desenvolviam através de práticas específicas, da mesma forma que não se restringe a uma aplicação funcionalista de saberes previamente adquiridos. Assume-se então como um “*sistema de conhecimentos* complexo que agrega e articula conhecimento, dispositivos de operacionalização e capacidade discriminatória e mobilizadora em situação” (Tardif, 1996, citado por Roldão, 2009a, p. 591).

A competência enquanto *saber em acção* ou *saber em uso* é uma das conceptualizações actuais da autoria de Philippe Perrenoud (1997, Roldão, 2009a). No entanto, recuperando as palavras deste autor “Não existe uma definição clara e

partilhada das competências” (p.19), pois estas estão essencialmente associadas a uma prática social com alguma complexidade não implicando um gesto pontual, mas sim um conjunto de gestos, posturas e palavras inscritos na prática que lhes dá sentido e continuidade. No entanto, Perrenoud (1997) adianta uma definição ao assumir competência como “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles” (p.7)

Já citando Fleury e Fleury (2001) “competência é utilizada para designar uma pessoa qualificada para realizar alguma coisa” (p.184). Competência para estes autores (2001) revela-se assim como uma característica subjacente a uma pessoa que é, em determinada situação, relacionada com um desempenho superior na realização de uma tarefa ou numa situação específica. Deste modo, torna-se fundamental distinguir competência de concepções distintas que por vezes se confundem. Uma destas concepções é a de *aptidão* que passa pelo “talento natural da pessoa, o qual pode vir a ser aprimorado” (Mirabile, 1997, citado por Fleury e Fleury, 2001, p. 184). Também, muitas vezes se dá conta da utilização do conceito de *habilidade* quando o que está em causa é o de competência, assim para Perrenoud (“Philippe Perrenoud e as Teorias das Competências”, 1999) “as habilidades são representadas pelas acções em si, ou seja, pelas acções determinadas pelas competências de forma concreta” (p.152) como por exemplo pintar ou escrever. Ainda importa distinguir a concepção de *conhecimento* sendo este “o que as pessoas precisam saber para desempenhar uma tarefa” (Mirabile, 1997, citado por Fleury e Fleury, 2001, p. 185).

Ainda, Fleury e Fleury (2001) encaram o conceito de competência como a compilação de múltiplas concepções, assumindo-se como um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes, ou seja um conjunto de capacidades humanas, que justificam um bom nível de desempenho, sendo que prevalece a ideia de que os melhores desempenhos partem da inteligência e personalidade de cada pessoa. Para os mesmos autores, a competência é percebida como a utilização de todos os recursos de que o indivíduo é detentor. Contudo, Zarifian (1999, citado por Fleury e Fleury, 2001) complementa acrescentando a ideia de que a competência é a inteligência prática para situações que se apoiam em conhecimentos, sendo estes transformados com mais intensidade de acordo com o grau de complexidade das situações. Este facto passa por assumir que a competência não é um estado inerente a um indivíduo e por isso não se pode reduzir a um determinado conhecimento ou a um *know how* específico (Fleury e Fleury, 2001), mas trata-se de “um saber agir responsável e reconhecido pelos outros”

(Fleury e Fleury, 2001, p. 187). Competência, para os autores anteriormente referidos, implica essencialmente a mobilização oportuna, a integração e transferência de conhecimentos, recursos e habilidades num contexto profissional específico.

Desta forma, e apropriando-se das palavras de Le Boterf, Roldão (2009a) define competência enquanto *capacidade mobilizadora*:

A competência não se reduz nem a um saber nem a um saber-fazer (...); todos os dias a experiência mostra que pessoas em posse de conhecimentos ou capacidades não as sabem mobilizar de forma pertinente e no momento oportuno. A actualização do que se sabe num contexto singular (marcado por relações de trabalho, cultura institucional, factores aleatórios, recursos...) é reveladora da “passagem” à competência (...) A competência não reside nos recursos a mobilizar (conhecimentos, capacidades..) mas na própria mobilização desses recursos. A competência é da ordem do “saber mobilizar.

(Le Boterf, 1994, citado por Roldão, 2009a, p. 591).

Neste seguimento Perrenoud (citado por Roldão, 2009a) justifica assim a competência como um *saber em acção*.

Em suma, “a competência é um saber em uso, activo e actuante” (Roldão, 2009a, p.592), não se tratando,

no plano curricular escolar, de substituir saberes por competências, mas sim de *revitalizar os conhecimentos* transformando-os em agentes activos de compreensão, de organização do conhecimento e de acção; trata-se afinal de orientar os conhecimentos/conteúdos no sentido de alimentarem eficazmente a construção da competência do aprendente
(Roldão, 2009a, p. 592).

Avaliação

São múltiplas as definições que podemos encontrar para o conceito de Avaliação, uma vez que se trata de uma tarefa complexa, implicando uma visão clara sobre o objecto que se pretende avaliar, traduzindo uma multiplicidade de contextos históricos e tendências filosóficas. (Pacheco, 2007) No entanto, é preciso considerar que avaliar faz parte do nosso quotidiano, quer em aspectos mais simples e informais, quer em reflexões que impliquem uma tomada de decisão tendo subjacente uma reflexão organizada e sistemática. (Dalben citado por Chueiri, 2008)

Para Luckesi (1995, citado por Romão, 2007) avaliar trata-se então de um juízo de qualidade visando uma tomada de decisão, uma vez que para este autor a avaliação está presente sempre que fazemos julgamentos de qualidade sobre pessoas, coisas ou

fenómenos, como uma forma de tomar decisões a respeito do nosso posicionamento em relação a eles.

No entanto, todo o processo de avaliação visa a comparação entre o *referido* e o *referente*, entendendo-se pelo primeiro tudo aquilo que acontece na realidade, por sua vez o segundo diz respeito a um modelo, ou seja aquilo que se pretende, sendo a sua construção complexa, uma vez que não é fácil encontrar um referente que se aplique a todas as realidades. (Pacheco, 1998) Estamos então assim perante um processo de *referencialização*. (Figari, 1996, citado por Pacheco, 1998) Este aspecto remete-nos para o facto da avaliação ser uma constante no nosso dia-a-dia, presente nas nossas decisões que nos fazem aprender, porque as analisamos e avaliamos e porque reflectimos em torno do que fazemos e sobre o que fazemos ou mesmo porque confrontamos as nossas opiniões com as dos outros. O processo de consideração frequente sobre o valor daquele que é o objecto da nossa atenção, implícito num processo avaliativo permanente, permite-nos também uma aprendizagem contante. (Méndez, 2007)

A avaliação é assim uma construção social, um conjunto de relações que se estabelecem entre o avaliador e o avaliado, implicando uma relação entre as pessoas. Contudo a forma como este processo se concretiza no campo pedagógico revela ainda um carácter negativo, pois a tendência é para associar à ideia de julgamento e punição. (Pacheco, 2007)

Avaliação das Aprendizagens.

A avaliação com o passar do tempo tem conquistado uma maior importância em domínios distintos de acção aos quais a Educação e a Formação não são excepção. (Estrela e Rodrigues, 1995)

Como refere Chueiri (2008) em qualquer que seja o nível em que ocorra, a avaliação não existe e não opera por si mesma, encontrando-se sempre ao serviço de um projecto ou de um conceito teórico, sendo determinada pelas concepções que fundamentam a proposta de ensino, pois como cita a referida autora as palavras de Caldeira (2000) a avaliação escolar não é um fim em si mesma, mas um meio, encontrando-se delineada por uma teoria e prática pedagógica.

Quando aplicado este conceito à educação, a avaliação assume-se, segundo Luckesi (1995, citado por Romão, 2007), como uma forma de verificar os desempenhos orientados para as tomadas de decisão em relação ao que fazer para os melhorar. Neste

sentido, o processo avaliativo é um processo de diagnóstico de dificuldades que contribuirá para uma superação das dificuldades identificadas, possibilitando afirmar que todos os alunos obtiveram o desempenho esperado.

Em educação o processo de avaliação está também ele muito associado ao nosso empenho e interesse por compreender e por aprender. (Méndez, 2007). Neste sentido, Méndez (2007) afirma que

no momento da avaliação do rendimento dos alunos, momento de aprendizagem escolar, não há nenhum motivo para que esse sentido do que fazemos quando avaliamos mude. Em situações da vida quotidiana, avaliamos sempre com a intenção de melhorar nossas acções, de compreender nossas decisões e as daqueles que nos rodeiam, tratamos de aprender, de conhecer, de saber. (p.69)

Numa lógica diferente podemos encontrar a concepção de avaliação que visa a verificação de performances, com o objectivo de as ordenar num *ranking* para se conseguir distinguir os *competentes* dos *incompetentes* para os desempenhos avaliados. (Méndez, 2007). Neste caso o objectivo, como referido por Méndez (2007) é o de “excluir – sem qualquer conotação negativa ao termo – os que não apresentam condições satisfatórias no momento da verificação dos desempenhos” (p.60). Desta forma podemos verificar, segundo o autor anteriormente referido, dois critérios de classificação possíveis “o de tipificar a avaliação por meio de sua intencionalidade diagnóstica ou classificatória, sendo a primeira inclusiva e a segunda excludente” (p. 60), pois quando se diagnostica há uma intenção de colmatar as lacunas verificadas como forma de inclusão, porém quando se classifica expõem-se os que têm e os que não têm condições sendo este um elemento de exclusão. (Méndez, 2007)

Surge assim uma breve referência às funções fundamentais cumpridas pela avaliação, a saber: orientação, regulação e certificação. Estas funções são, na maior parte das vezes, identificadas respectivamente como *avaliação diagnóstica, formativa e sumativa*. (Lobo, 1998) Todavia apenas as duas últimas abordagens serão alvo de tratamento exaustivo no presente trabalho, sendo estas concepções o seu alicerce, no qual a perspectiva adoptada nos remete para uma avaliação *para* as aprendizagens e para uma avaliação *das* aprendizagens, respectivamente. Porém e não deixando, ainda que sumariamente, de abordar a primeira avaliação referenciada, é de mencionar que a sua função passa por “determinar as características de um estado inicial específico, de modo a que se tomem decisões sobre a planificação ou programação de um processo didáctico”. (Lobo, 1998, p. 45)

Neste seguimento e fazendo alusão à relação estabelecida por Chueiri (2008) entre as concepções pedagógicas e os significados da avaliação em contexto escolar, munimo-nos de quatro categorias de análise: *examinar para avaliar* (ou “Pedagogia Tradicional”), *medir para avaliar*, *avaliar para classificar* ou *para regular* e *avaliar para qualificar*. A primeira concebe os exames e provas escolares como práticas de avaliação, não se devendo assumir como tal, mas sim como instrumentos necessários em casos que requerem classificação e certificação de conhecimentos. Já medir para avaliar, com os primórdios em testes padronizados e fundamentada pela psicologia positivista, visa a quantificação de resultados sustentada por uma racionalidade instrumental. Por outro lado, avaliar para classificar ou para regular, fundamenta-se na concepção tradicional de que é possível classificar o desempenho do aluno por meio da avaliação formativa e sumativa, sendo a certificação uma das suas finalidades. Em última análise avaliar para qualificar baseia-se no conceito de avaliação qualitativa, integrando um conjunto de técnicas, pressupostos e orientações da metodologia etnográfica, focando-se essencialmente nos processos.

Avaliação Formativa ou Avaliação para as Aprendizagens.

A expressão *avaliação formativa* é da autoria de Scriven (1967) quando dirigido à avaliação de programas, tendo sido posteriormente adoptada por Bloom, Hastings e Madaus (1971) para a avaliação dos alunos. (Costa, 1993) De acordo com Fernandes (2007a) “a avaliação formativa está associada a todo o tipo de tomadas de decisão e de formas de regulação e de auto-regulação que influenciam de forma imediata os processos de ensino e aprendizagem” (p. 265). Esta concepção remete-nos para a intenção de regulação, de desenvolvimento e de melhoria da aprendizagem características deste tipo de avaliação, justificando-se assim o facto de estarmos perante uma avaliação para aprender e não perante uma avaliação do que se aprendeu. Contudo, a opção que fazemos da modalidade, das tarefas e das estratégias avaliativas deve respeitar o objectivo definido para cada situação, uma vez que não é correcto afirmar que existem umas avaliações melhores que outras por si só. (Nevo, 1986, referido por Martins, 2008)

Avaliação formativa, uma avaliação *para* as aprendizagens, é então aquela que acontece no decorrer de todo o processo de aprendizagem e não apenas num momento final, onde predomina um cuidado com a diversificação das situações em que esta ocorre. Esta avaliação visa um carácter o mais realista possível, proporcionando ao

aluno uma preparação para situações quotidianas e dando a possibilidade a cada aprendiz para evidenciar o seu desempenho com recurso a tarefas distintas, pois apenas assim se conseguirá contemplar as diferentes características de personalidade que os alunos são detentores. (Martins, 2008) A concepção de avaliação formativa reporta-nos para um conjunto de diferentes práticas contempladas no processo de ensino-aprendizagem, que objectivam uma melhor aprendizagem curricular dos alunos a partir de uma atitude de valorização da sua participação em cada actividade. Através deste objectivo, os professores proporcionam múltiplas oportunidades de apreciação conjunta - alunos e professores - do trabalho desenvolvido, fazendo uso da informação daqui advinda para impulsionar mudanças no próprio processo. (Parente, 2004)

Esta avaliação permite então ao professor acompanhar progressivamente as aprendizagens dos alunos, possibilitando-o ajudar nas dificuldades reveladas, uma vez que é a única modalidade de avaliação fundamentada no diálogo e adequada à regulação contínua do processo de ensino, pois

é contínua e sistemática e tem função diagnóstica, permitindo ao professor, ao aluno, ao encarregado de educação e a outras pessoas ou entidades legalmente autorizadas obter informação sobre o desenvolvimento das aprendizagens, com vista à definição e ao ajustamento de processos e estratégias.

(Portaria nº 550-D/2004, de 21 de Maio de 2004)

A regulação dos processos de aprendizagem constitui assim outra finalidade da avaliação em análise, implicando um ensino mais individualizado. Neste sentido, é da responsabilidade do professor acompanhar o aluno, observando-o e intervindo, na concretização de cada tarefa, facultando-lhe momentos de reflexão e de ajuda na progressão da sua aprendizagem. (Parente, 2004)

Esta dimensão da avaliação foca-se na observação e interpretação dos processos cognitivos vivenciados pelo aluno e dos conhecimentos ainda necessários ao pleno desenvolvimento de cada criança. Segundo Fernandes (2006) referimo-nos hoje à avaliação formativa é referimo-nos a “uma avaliação interactiva, centrada nos processos cognitivos dos alunos e associada aos processos de *feedback*, de regulação, de auto-avaliação e de auto-regulação das aprendizagens” (p. 23). No seguimento desta abordagem encontramos o *feedback* enquanto conceito central, uma vez que é a partir dele que os professores informam os alunos relativamente ao seu estado de aprendizagem e comunicam as orientações a seguir que os ajudarão a superar algumas dificuldades verificadas. (Sadler, 1989, 1998, referido por Fernandes, 2008). Este

feedback deve ser imediato, no que concerne ao objecto a avaliar, ser específico ao aluno e à tarefa em curso, visto que acompanha o processo avaliativo, permitindo que o aluno se aproprie deste apoio como forma a melhorar o seu desempenho. Contudo, este *feedback* não deve fornecer a resposta correcta, mas sim, despoletar a reflexão e o auto-questionamento do aluno. (Black e Wiliam, 1998; Cumming e Maxwell, 1999; Fernandes, 2005, referido por Martins, 2008)

Desta forma, a avaliação formativa é encarada pelos investigadores anglo-saxónicos como um processo indispensável para a melhoria dos resultados dos alunos, recorrendo a tarefas que interpretem as exigências do currículo, levando a uma forte relação entre a avaliação formativa e um referencial curricular. Nesta relação fica a cargo dos docentes o controlo de diferentes obrigações, nomeadamente a selecção de tarefas e estratégias de avaliação. Na perspectiva destes investigadores o apoio dado aos alunos pelos professores na resolução de tarefas e no seu processo de aprendizagem é o fundamento das questões da avaliação formativa. Aqui, esta avaliação é encarada como um processo pedagógico, sob uma grande orientação e controlo por parte dos professores, visando uma melhoria das aprendizagens. (Fernandes, 2008).

Para Fernandes (2007b) a avaliação formativa deve então ser parte integrante do ensino e da aprendizagem, devendo estar aliada à:

- a) auto-avaliação e auto-regulação das aprendizagens por parte dos alunos;
- b) utilização de uma diversidade de estratégias e instrumentos de avaliação;
- c) participação dos alunos e de diversos intervenientes no processo de avaliação;
- d) transparência de procedimentos;
- e) definição de critérios relativos às competências a desenvolver;
- e f) *feedback* que os professores devem proporcionar aos alunos de forma sistemática. (p. 588)

Assumida sobretudo como uma avaliação ao serviço da melhoria do processo ensino-aprendizagem, como tem vindo a ser afirmado, esta avaliação possibilita a definição do grau em que os objectivos de aprendizagem estão ou não a ser alcançados pelos alunos no decorrer das próprias actividades. Deste modo, segundo Costa (1993), a avaliação formativa implica uma “pedagogia por objectivos” (p. 64) centrada no aluno e na aprendizagem à qual o professor deve recorrer quando pretende “determinar o progresso do aluno ao longo de uma unidade de ensino; identificar as eventuais dificuldades específicas de aprendizagem; solucionar os problemas detectados e promover uma aprendizagem individualista”. (p. 65)

Aqui, a recolha de informações relativamente à forma como está a decorrer a aprendizagem, quando realizada adequada e oportunamente, possibilitará ao professor uma tomada de decisão consciente sobre a continuidade ou reformulação da planificação previamente realizada, de acordo com os aspectos assumidos como críticos na situação de aprendizagem, tal como uma reorientação da mesma. Já ao aluno o recurso a esta avaliação permite verificar como este está a dar resposta às exigências da aprendizagem, permitindo ainda ajuda-lo nas correcções que terá que fazer para melhorar a sua prestação. A avaliação formativa possibilita assim garantir a progressão dos alunos em quaisquer situações de aprendizagem (Costa, 1993), visando sobretudo capacitar o aluno enquanto agente activo deste processo, onde lhe é permitido aprender e desenvolver-se e ao professor uma adaptação e adequação dos objectivos e estratégias das suas práticas. (Parente, 2004)

Considerando as disparidades existentes no que respeita ao aproveitamento e desempenho dos alunos nas salas de aula, o recurso a esta modalidade avaliativa poderá ainda ser tido como um elemento motivador de aprendizagem, pois a sua correcta utilização pode ser um estímulo para os diferentes alunos, quer para aqueles que manifestam grandes dificuldades quer para aqueles, que por outro lado, revelam bons resultados nas avaliações formativas. (Costa, 1993)

Na avaliação formativa a definição de critérios deve ser o seu alicerce, uma vez que se objectiva compreender como se está a desenvolver o processo de ensino-aprendizagem de forma geral, e de forma particular, saber que aspectos é que cada aluno já domina tendo como foco um nível assumido como mínimo pelo professor. Deste modo, e considerando os objectivos determinados para cada unidade curricular, o professor traçará o perfil de cada aluno, partindo dos resultados por este alcançados através da apreciação sobre se cada objectivo foi ou não concretizado, ou seja, se vai ao encontro ou não dos critérios previamente definidos para cada um deles. Esta apreciação não implica o estabelecimento de uma classificação dos alunos, visto não ser este o propósito da avaliação em causa. (Costa, 1993)

No entanto não podemos, quando nos referimos à avaliação formativa, limita-la a processos informais, visto que esta está também aliada a provas formais com a mesma estrutura daquelas que se associam à avaliação sumativa, diferindo apenas a tradução e a interpretação que se faz dos resultados. (Bloom, 1983, referido por Santos, 2006). Contudo a formalização desta avaliação poderá ser feita recorrendo a registos estruturados de observação, contemplando a descrição do grau de domínio das múltiplas

competências que são impostas ao aluno, permitindo ao professor fazer o diagnóstico de cada um dos aprendentes sempre que necessário. (Santos, 2006)

Neste seguimento aprez-me aludir às etapas que a avaliação formativa implica¹⁰.

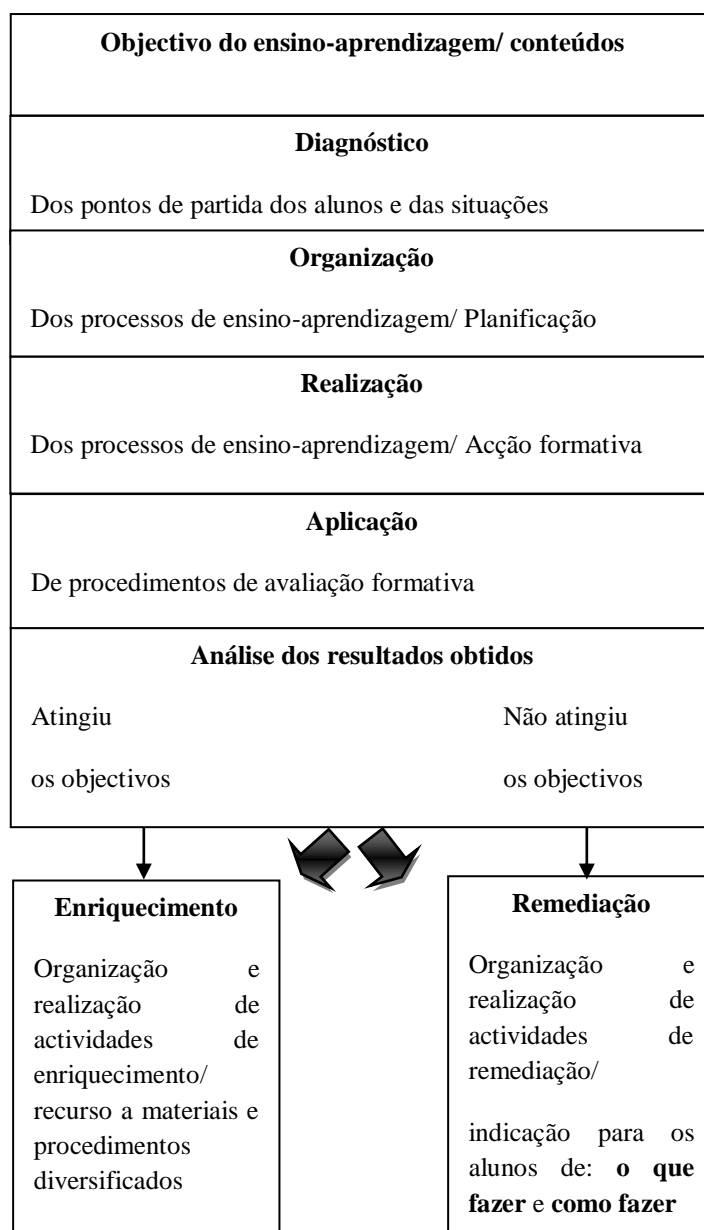


Figura 3: Etapas implicadas num processo de avaliação formativa.

Em suma e referenciando as abordagens mais actuais à avaliação formativa, é de salientar que para esta avaliação ser uma avaliação *para* as aprendizagens deve acontecer no decorrer de todo o processo de aprendizagem, tal como no final, o mais frequente e próximo possível de uma avaliação contínua. (Martins, 2008) Deve ainda

¹⁰ Adaptado de Leite e Fernandes, 2002, referido por Santos, 2006, p. 13

propiciar diferentes oportunidades de aprendizagem recorrendo a um vasto conjunto de actividades, permitir diferenciação pedagógica, implicar uma explicitação das tarefas a concretizar, respostas de diferentes formas e não apenas restringir ao registo escrito e ainda alimentar uma relação próxima entre professor-aluno. (Coll, Martin e Onrubia, 2001; Fernandes, 2005; Gipps, 1994, referido por Martins, 2008)

A diversificação das situações de avaliação torna-se fundamental numa abordagem formativa, contemplando apresentações orais, construção de textos e de relatórios, desenvolvimento de experiências e resolução de problemas complexos. Esta situação implica uma proximidade com a realidade, permitindo ao aluno uma preparação para situações do dia-a-dia, consentindo que cada um demonstre o seu desempenho a partir de diferentes tarefas, reunindo uma diversidade de características de personalidade dos alunos que reagem de forma diferente às tarefas avaliativas, devendo estas ser globalizantes no que concerne aos domínios, conteúdos e competências. (Martins, 2008)

Avaliação Sumativa ou Avaliação das Aprendizagens.

Enquanto que a avaliação formativa visa um apoio à aprendizagem, a avaliação sumativa afirma-se numa vertente certificativa, selectiva e classificativa. (Martins, 2008)

O conceito de avaliação sumativa tem vindo a sofrer algumas alterações com o passar do tempo. No entanto esta avaliação constitui um balanço entendido como um resultado que determinará a tomada de decisões, assumindo ainda um valor social, uma vez que implica informar quer alunos e professores como também os pais e a comunidade em geral de determinada situação de ensino-aprendizagem. (Fernandes, 1994)

Scriven (1967, referido por Longle, 2008) atribuiu a designação de avaliação sumativa à avaliação que recaindo sobre uma versão final de um currículo possibilitaria decidir relativamente à sua aplicação a larga escala. Esta avaliação emergiu assim associada ao paradigma da medida e com a sua consecução no final de um processo seguindo uma lógica de prestação de contas. Desta forma e retomando aos primórdios da avaliação sumativa é possível constatar a sua origem no campo do desenvolvimento curricular, porém, rapidamente, se alastrou à avaliação das aprendizagens dos alunos. (Longle, 2008)

Seguindo a concepção de Scriven, vários foram os autores que teorizaram sobre as questões da avaliação e em 1986 Ketele (referido por Longle, 2008) referiu-se à avaliação sumativa como sendo a avaliação que se realiza após uma sequência de aprendizagem, podendo ser esta mais ou menos longa, visando a realização de um balanço e objectivando uma decisão de penalização ou aprovação. Esta ideia remete-nos para a concepção partilhada por Santos (2005, referido por Longle, 2008) ao assumir a avaliação sumativa como um momento resultante da necessidade dos professores classificarem os alunos no final de um período lectivo.

Esta avaliação consiste então em facultar informação sintetizada, com o objectivo de registar e tornar público as aprendizagens dos alunos. Contudo, destinada a classificar e a certificar deve ocorrer apenas para “fazer balanços globais sobre o que os alunos sabem e são capazes de fazer” (Fernandes, 2007b, p. 588). No entanto a informação que nos é propiciada por esta avaliação “não conduz a nenhuma acção, ou conjunto de acções, que elimine a diferença entre o que se pretende alcançar e o que efectivamente se alcançou”. (Fernandes, 2005, citado por Longle, 2008, p.20)

Para Fernandes (2005, referido por Longle 2008) a avaliação sumativa é então perspectivada como uma avaliação munida pelos professores para classificar, seleccionar e certificar os seus alunos. Estamos assim face a uma avaliação *das* aprendizagens.

A aplicação desta avaliação pode ser dupla, uma vez que nuns casos pode ter uma utilização formativa como contributo para a regulação das aprendizagens e do ensino, porém, geralmente, é elencada para a atribuição de classificações. (Fernandes, 2008)

Esta avaliação revela um carácter *criterial*, característico também da avaliação formativa, onde as aprendizagens dos alunos são analisadas tendo por base critérios previamente estabelecidos. Todavia é também uma avaliação dita *normativa*, uma vez que se procede a uma comparação das aprendizagens dos alunos com uma norma, de que uma média pode ser exemplo, ou com as aprendizagens feitas por um determinado grupo. (Fernandes, 2008)

Partilhando da tese defendida por Sordi (2001, referido por Chueiri, 2008) fazendo-se sustentar por Perrenoud (1997) é de referir que a avaliação sumativa está aliada ao resultado demonstrado pelo aluno em situações previamente determinadas pelo professor que se reflectirá numa nota, causadora esta de desejo mas também sofrimento por parte dos sujeitos educativos implicados. Desta forma, e tal como é

defendido pela autora anteriormente mencionada, é enfatizada nesta avaliação uma tendência burocrática que depauperava a aprendizagem, estimulando acções didácticas direccionadas para o controle das actividades dos alunos, mas que não significa que estas sejam geradoras de conhecimento.

Esta modalidade de avaliação objectiva assim um balanço final, reunindo um conjunto de informação relativamente aos diferentes aspectos sobre os quais até ao momento apenas se tinham emitido juízos segmentados. Sendo esta uma avaliação que nos remete para um balanço final, apenas se justifica a adopção aquando de um grande caminho já percorrido pelo aluno e onde o material é suficiente ao ponto de justificar este recurso, visa assim a classificação do progresso do aluno no final de uma aprendizagem, objectivando a aferição de resultados anteriormente registados com recurso a avaliações de cariz formativo e deter indicadores que possibilitem uma melhoria do processo de ensino. (Ribeiro, 1991)

Considerando as funções da avaliação *das* aprendizagens – selectiva e certificativa – “é importante que a tarefa de avaliação garanta a fiabilidade dos resultados, permita determinar desempenhos de diferentes níveis e, eventualmente, tirar ilações acerca do sistema educativo”. (Martins, 2008, p.33)

Na adopção da avaliação sumativa ganham ênfase tarefas de cariz mais fechado, desenvolvidas em momentos definidos previamente, contemplando testes e diferentes instrumentos de avaliação de registo escrito. Com este processo avaliativo pretende-se então uma avaliação estandardizada que permita verificar face a uma determinada situação a reacção de diferentes aprendentes. (Biggs, 1998; Fernandes, 2004 e 2005, referido por Martins, 2008)

Em suma, apraz-me salientar a dimensão certificativa, classificatória e selectiva características desta avaliação.

Estratégias e Instrumentos de Avaliação.

Partilhando da concepção de Roldão (2009) por *estratégia* podemos compreender a

concepção global de uma acção, organizada com vista à sua eficácia (...): o elemento definidor da estratégia de ensino é o seu grau de concepção intencional e orientadora de um conjunto organizado de acções para a melhor consecução de uma determinada aprendizagem.

(p.57)

Tendo esta concepção como fundamento e numa perspectiva construtivista podemos vislumbrar a avaliação como um elemento indissociável das estratégias de ensino, assumindo-a como uma das suas componentes. (Boggino, 2009)

Segundo Boggino (2009) é permitido assumir a avaliação como uma estratégia de ensino possibilitando “reconhecer as teorias infantis e as hipóteses formuladas pelos alunos, os erros construtivos que cometem na resolução das tarefas e, em geral, os saberes previamente aprendidos”. (p. 80) Estes elementos facilitam o trabalho dos docentes, uma vez que permitem adaptar as estratégias de ensino às capacidades de aprendizagem de cada um dos alunos e à complexidade do conteúdo.

As práticas pedagógicas implicam sistematicamente a avaliação dos saberes dos alunos e criar estratégias adequadas à reestruturação de conhecimentos, contribuindo para colmatar lacunas ao nível da apropriação dos conteúdos curriculares. (Boggino, 2009)

Todavia, os docentes devem proceder à avaliação de cada produção realizada pelos seus alunos, objectivando uma intervenção pedagógica adequada à competência cognitiva daqueles a quem ensinam. Este processo avaliativo deverá contemplar os conhecimentos mobilizados na realização das diferentes operações, as hipóteses e as teorias que fundamentaram a sua concretização, os erros cometidos e o ponto em que se situam face ao processo de apropriação do conhecimento visado. A construção deste conhecimento leva à necessidade, por parte da Escola, de garantir o seguimento do processo de aprendizagem desde que se inicia até que se finda, pois são os momentos de dúvidas que possibilitam uma avaliação das produções, estejam estas conseguidas ou não com sucesso, e identificar as lacunas existentes enquanto indicadores que permitam ao professor intervenções mais adequadas e verdadeiras aprendizagens. Deste modo, é partindo dos erros cometidos pelos alunos ou dos conhecimentos que estes detêm sobre os conteúdos administrados e num processo avaliativo contínuo que o docente poderá reformular os exemplos dados, questionar os alunos ou acrescentar informações tendo sempre como alicerce o conhecimento sobre a produção do aprendiz. (Boggino, 2009)

Desta forma, seguindo uma avaliação contínua e de cariz integrador e adoptando as melhores estratégias de ensino é permitido ao professor prosseguir no sentido de uma aprendizagem eficaz e adequada às competências cognitivas dos seus alunos.

A prática avaliativa objectiva, entre outros factores, classificar os saberes e conhecimentos adquiridos pelos alunos, o que justifica que ao longo do tempo se tenha procurado construir instrumentos que permitam constatar essas capacidades. No entanto

esses instrumentos revelam fragilidades ao se considerar que os conhecimentos, capacidades e competências dos alunos dificilmente são observados por um indivíduo externo. (Fernandes, s.d.)

Os instrumentos de avaliação têm como objectivo o apuramento de dados da realidade, para conseqüentemente se proceder aos julgamentos neste processo implicados. Porém, a decisão sobre o instrumento a utilizar depende da realidade e dos objectivos que se visa num determinado momento. (Vasconcellos, 2010)

Métodos quantitativos e qualitativos de avaliação são questionados e questionáveis, uma vez que se faz sentir a necessidade de objectivar, e sendo a avaliação uma prática mais subjectiva, os dados recolhidos por observação directa de um avaliador por si só não quantificam o nível de aquisição dos conhecimentos de um aluno. Este facto reporta-nos para a existência de uma referência à diversificação dos instrumentos utilizados, cruzando as diversas subjectividades com o intuito de alcançar uma avaliação o mais próxima possível da realidade. (Fernandes, s.d.)

Os instrumentos de avaliação podem assumir um carácter mais ou menos formal, remetendo-nos para uma avaliação formal e informal. A primeira implica instrumentos “bem construídos, elaborados com grande rigor e, geralmente, susceptíveis de uma melhor quantificação numérica dos seus resultados” (Almeida, 1990, p.23), proporcionando, normalmente, informação quantitativa de fácil análise estatística e a construção de normas para a comparação entre alunos. Por sua vez, os instrumentos contemplados numa avaliação informal possibilitam informação de carácter mais significativa, contextualizada e que permita uma melhor compreensão da realidade. (Almeida, 1990)

Num instrumento de avaliação podem distinguir-se quatro elementos (Meirieu, 1987, referido por Fernandes, s.d.): o suporte ao qual se recorre para a concretização da avaliação, a sua estrutura, os materiais e a situação social ou contexto em que o aluno é avaliado.

Neste seguimento coloca-se a questão de como saber que instrumentos utilizar no processo avaliativo e que dados poderão daí advir. Torna-se assim relevante conhecer alguns dos instrumentos de que nos podemos munir perante um processo avaliativo, ressaltando ainda que a utilização de instrumentos variados permite ao avaliado mostrar as suas capacidades de diferentes formas.

Um dos métodos a ser privilegiado para apoiar o processo de avaliação e que serve também de instrumento é a observação, considerada como parte integrante e

fundamental da avaliação, pois é a partir desta que se reconhece em cada aluno os seus comportamentos mais significativos e até a forma como este melhor os assimila em aula, assim como as suas dificuldades. Durante esta observação, alguns erros podem ocorrer, nomeadamente os designados *efeito de halo* – o avaliador deixa-se influenciar por uma característica que reconhece ao aluno, tendo esta implicações na identificação e reconhecimento de outras - e o *erro de generosidade* – o avaliador é generoso na avaliação que faz dos trabalhos dos avaliados, traduzindo-se numa avaliação positiva, na qual não se regista discrepâncias na turma no que concerne a níveis de qualidade. No entanto, esta observação pode ser realizada de forma rigorosa e rentável ao garantir a sua frequência e a utilização em contextos diferentes, sem esquecer que deve ser estruturada tendo em atenção um conjunto de aspectos e dificuldades com que nos podemos deparar consoante o meio onde é feita. *O quê, quem, quando e como* podem ser linhas orientadoras neste processo, servindo ainda de mote para as inúmeras possibilidades ao nível dos instrumentos. Dentro da observação, enquanto instrumento de avaliação, encontramos um conjunto de outros instrumentos onde se podem destacar: o registo de incidentes críticos, as linhas de verificação, as escalas de classificação e as grelhas de observação. Os seus objectivos passam essencialmente por uma recolha de informação clara, objectiva e objectivada sobre o grupo de alunos avaliados, a sua individualidade e singularidade, o seu percurso e o seu estado actual. (Fernandes, s.d.)

Os questionários e as entrevistas são mais dois instrumentos passíveis de utilização nas avaliações em sala de aula e que funcionam como duas formas eficazes de recolha de informações. Porém os primeiros cingem-se a dar respostas escritas a questões definidas previamente, enquanto que nas entrevistas as respostas podem ser mais amplas permitindo ao entrevistado acrescentar informações adicionais ou pedir algum esclarecimento ao mesmo, possibilitando alcançar uma maior profundidade do tema em estudo. Contudo, a preocupação na construção de um questionário ou de uma entrevista prende-se com a redução da possibilidade de cometer erros, por isso é fundamental garantir que o que estamos a avaliar é realmente o que pretendemos (validade) e se aplicado aos mesmos alunos em momentos diferentes fornece resultados idênticos (fidelidade). Deste modo, é importante relacionar todas as actividades de avaliação com o motivo que nos leva a avaliar, definindo-se claramente a finalidade específica deste processo. (Fernandes, s.d.)

No que respeita ao papel dos testes, instrumentos de avaliação tradicionais, estes visam essencialmente a verificação da capacidade dos alunos para reproduzir com

exactidão o que foi exposto pelo professor implicando, no final de cada período, a atribuição de uma classificação numérica que contribuirá para decidir a transição ou retenção do aluno. Este instrumento não deverá ser tido como único e exclusivo, mas sim como uma forma de recolher a evidência da aprendizagem dos seus alunos, estando o verdadeiro entrave para a avaliação das aprendizagens não na sua aplicação, mas sim na forma como são utilizados. (Fernandes, s.d.)

Outro instrumento que poderá ser adoptado num processo de avaliação das aprendizagens são os portefólios de evidências de aprendizagem. Estes consistem numa colecção organizada e planeada de trabalhos da autoria de cada aluno durante um determinado período de tempo, permitindo uma pormenorizada e vasta visão das diferentes componentes do seu desenvolvimento. Este portefólio pode reunir um alargado conjunto de materiais de que relatórios, trabalhos individuais ou de grupo e trabalhos de casa são exemplo. Aqui, professor e aluno têm um papel activo na decisão dos materiais a contemplar, as suas condições, os objectivos e o processo de avaliação. (Fernandes, s.d.)

Todavia, independentemente do instrumento de avaliação que adoptamos para um determinado momento de avaliação é fundamental que os resultados daqui advindos respeitem critérios de objectividade – que avalie a realidade que se pretende avaliar -, fidelidade – que os itens contemplados contribuam para a avaliação da mesma realidade - e validade – que a informação recolhida abranja a realidade que se visa avaliar (validade de conteúdo) ou que manifeste claramente a relação entre essa informação e as decisões a tomar, visto existir relações entre as diferentes variáveis (validade externa). (Almeida, 1990)

Em suma, a prestação do professor em sala de aula poderá também ela ficar comprometida ao se limitar a instrumentos de avaliação tradicionais, no entanto esta apropriação e implementação de formas de avaliação tradicionais está intimamente associada à concepção que cada docente tem de educação, pois “se não mudarem as finalidades, de nada adiantará sofisticar o instrumento” (Vasconcellos, 2010, p.124) Todavia, “(...) os instrumentos de avaliação não são componentes passivos do sistema educacional; sólidas experiências revelam que, sob certas condições, eles podem tanto influenciar como avaliar o ensino” (Smithe e O’Day’s, 1990, citado por Khattri, Reeve e Kane, 1998, citado por Parente, 2004, p. 21).

Avaliação de Competências.

Quando abordamos as questões da avaliação somos reportados para a ideia de reprodução por parte do aluno de um conhecimento transmitido. Porém, quando pensamos em competências e na avaliação a este nível emergem múltiplas questões, nomeadamente a possibilidade ou não de avaliar competências. (Santos, s.d.)

Assumindo a avaliação como um elemento indissociável do processo de ensino-aprendizagem, não fosse esta afirmada como “um elemento integrante e regulador da prática educativa” (Disp. Normativo nº 30/2001, citado por Santos, s.d., p.3), que faculta ao professor e ao aluno diferentes informações que lhes possibilita a adaptação e implementação de medidas de apoio a essas aprendizagens, estamos a ir ao encontro da abordagem adoptada nos diferentes documentos curriculares. (Santos, s.d.)

Não podemos claramente separar a avaliação de competências do processo de avaliação em geral, no entanto a dificuldade existente passa sobretudo pela presença de procedimentos, na maioria que implicam a atribuição de uma classificação, que predominam na cultura escolar. Estes procedimentos acabam por encobrir a efectiva avaliação e com ela todo o trabalho implicado, a regulação e articulação de procedimentos constantes a que obriga. (Roldão, 2006)

Com as novas orientações curriculares para o Ensino Básico, em particular, a perspectivar o currículo como um conjunto de aprendizagens e competências, emergem para os docentes e alunos novos desafios para dar uma resposta adequada aos fins visados. (Santos, s.d.)

Para o modelo de funcionamento da Escola prevê-se assim, fruto da importância que as competências têm vindo a assumir, quer em termos curriculares quer ao nível das políticas internacionais de educação e de trabalho, que sofra a médio prazo alterações nas suas rotinas tradicionais e que hoje são assumidas por todos como uma prática natural. (Roldão, 2006)

A avaliação de competências exige a definição dos objectivos a alcançar no que respeita às competências pretendidas e ao trabalho conduzido em sala de aula para esse fim. Desta forma, esta avaliação implica um foco sobre o que o ensino conseguiu ou não atingir. Este aspecto não nos remete para um descurar de conteúdos, mas sim para a sua organização e em função do que se espera que os alunos façam com eles e a partir deles. (Roldão, 2006)

Portanto, o que se assume como objecto de ensino e de avaliação, na presença de um currículo orientado para competências, organiza-se de acordo com as manifestações das competências visadas e não de sequências temáticas. Neste seguimento a avaliação de competências obriga a uma organização dos processos avaliativos para que seja possível “expressar, usar, visibilizar a competência em causa”. (Roldão, 2006, p. 57) Este aspecto remete-nos então para uma competência, mas desta vez do professor, a competência de criar situações que permitam evidenciar se o aluno desenvolveu ou não competências. (Roldão, 2006)

Todavia, um dos obstáculos que surge quando nos referimos à avaliação de competências e a estas enquanto referencial do ensino é a avaliação dos alunos. Contudo, os conteúdos não são esquecidos, pelo contrário, pois o desenvolvimento de competências implica um nível de exigência bastante elevado em termos de conteúdos. Porém, esta avaliação implicará mais do que um devolver ao professor um conteúdo num sistema de pergunta-resposta, obrigará a uma demonstração por parte do aluno, num momento de avaliação, que este conhece, domina e sabe mobilizar o conhecimento usando-o em determinada situação. (Roldão, 2006)

Aqui, torna-se fulcral ressaltar que a avaliação de competências não implica uma alteração dos processos de avaliação nem dos instrumentos, mas sim “alterar a filosofia do seu uso pelos professores. Na realidade trata-se de aprofundar o trabalho de ensinar e, conseqüentemente, o de avaliar.” (Roldão, 2006, p.69)

Objectivando o desenvolvimento de competências no processo curricular está implicado a melhoria da qualidade e precisão das estratégias de avaliação relativamente à aprendizagem desejada. Desta forma, a orientação da avaliação terá que se direccionar para a capacidade que o aluno tem para mobilizar os conhecimentos adquiridos, de forma adequada, para dar resposta a uma situação colocada, permitindo ao professor verificar se sabe aplicar determinado conhecimento. (Roldão, 2006)

Em suma, e reportando às afirmações de Santos (s.d.) ao reflectir em torno da relação entre avaliação e competências, a avaliação de competências é afirmada como um processo que permite regular a vivência dos alunos no decurso das diferentes experiências de aprendizagem a que é submetido. Deste modo, referimo-nos a um processo contínuo e intencional que se dá na sala de aula e que se pauta por diferentes orientações, entre as quais: “ (i) desenvolver-se num ambiente de confiança, onde errar é visto como natural e não penalizador; (ii); privilegiar-se uma observação formativa em

situação e no cotidiano; e (iii) favorecer-se a metacognição como fonte de autorregulação.” (Santos, s.d., p.8)

Capítulo III: Desenvolvimento Do Estágio

Descrição das Duas Fases do Estágio e das Actividades

O presente estágio desenvolveu-se em duas fases, contemplando locais distintos, intervenientes diferentes, objectivos díspares e dados, perspectivas e práticas por vezes divergentes.

A primeira fase teve como local de intervenção o IE-UL e como interlocutores a equipa responsável pela coordenação do Projecto. Já o segundo momento foi desenvolvido em dois planos quer no IE-UL, Instituição à qual continuei agregada, quer numa lógica mais prática ao nível da DGIDC e dos Agrupamentos de Escolas-piloto.

Na primeira fase foram múltiplas as actividades desenvolvidas e envoltas num conjunto de aprendizagens e saberes partilhados e que procurei dia após dia transferir para as tarefas mais simples.

Neste momento as actividades passaram pela presença em diversas reuniões, quer de coordenação quer gerais, onde ganharam voz todos os especialistas envolvidos no Projecto em momentos de partilha, de debate, de troca de experiências curriculares e avaliativas, onde o conhecimento se foi construindo e desconstruindo com os diferentes contributos. Aqui, assumindo um papel passivo, redigi, detalhadamente, as respectivas actas ao mesmo tempo que compreendia ao pormenor cada passo necessário para a construção de raiz de um currículo, absorvendo cada saber, concepção e perspectivas distintas com conclusões férteis em termos de conteúdo para uma reflexão coesa e profunda a diferentes níveis.

A análise documental ocupou grande parte do tempo nesta primeira etapa do meu estágio, implicando uma recolha e análise intensiva dos diferentes materiais disponibilizados sobre o Projecto, assim como de todos aqueles nos quais os especialistas se basearam para a construção do mesmo, como elemento facilitador de todo o processo mais burocrático de que me tive que inteirar e acompanhar.

Aqui, também a revisão de literatura referente à concepção e adopção de *learning outcomes* a nível internacional constituiu uma tarefa fundamental proposta pela equipa, que acabou por assumir um duplo papel, revertendo o resultado final como um contributo para a equipa, mas também como parte integrante do presente relatório enquanto enquadramento do mesmo.

Nesta etapa também o material elaborado até ao momento pelas diferentes equipas e aqueles que foram produzidos pela equipa central foram alvo de análise e

instrumento de trabalho, de forma a traçar um plano transversal que permitisse uma leitura mais eficaz dos diferentes Exemplos de Estratégias de Ensino e de Avaliação publicados posteriormente. A análise destes Exemplos divulgados pelas equipas das diferentes áreas disciplinares constituiu assim mais uma tarefa realizada, tarefa esta que implicou uma análise a três níveis: a vinheta apresentada pela equipa central, a dimensão teórico-conceptual e a dimensão operacionalizada. Esta análise foi concretizada apenas ao nível do 1º Ciclo do Ensino Básico, enquanto campo de intervenção definido para este trabalho de natureza empírica, e tendo por base uma perspectiva meramente avaliativa. Aqui foram descritos os diferentes Exemplos de Avaliação propostos, numa leitura horizontal e vertical, permitindo uma explicitação do tipo de avaliação que se encontra implícita no Projecto MA por área disciplinar e por ciclo num olhar crítico-reflexivo. Um trabalho que foi sofrendo alterações e ajustes de acordo com aqueles que também se iam constatando ao nível do trabalho desenvolvido pelas equipas.

Com o início do Programa de Acompanhamento iniciou-se também a segunda fase do meu estágio. Com esta etapa surgiram as reuniões na DGIDC nas quais estive presente, reuniões com a Direcção dos Agrupamentos das Escolas convidados para aplicar as MA neste primeiro ano e reuniões de organização da aplicação no terreno do Programa em causa, estas contando com a participação de todos os técnicos e especialistas envolvidos.

Com o Programa de Acompanhamento em vigor, por questões de ordem logística e financeira, visitei dois dos seis Agrupamentos - Agrupamento de Escolas nº1 de Évora e Agrupamento de Escolas José Afonso – onde procedi numa primeira visita, juntamente com os técnicos da DGIDC, à recolha de dados necessária para este processo a partir da técnica da entrevista. Já numa segunda ida aos mesmos locais as lógicas aplicadas em ambos foram distintas. No Agrupamento de Escolas nº1 de Évora procedemos a uma visita completa ao espaço, tal como a idas às salas de aula em tempo lectivo e onde a recolha de dados, para complementar as informações recolhidas no primeiro momento, foi concretizada a partir de conversas informais. Por sua vez, no Agrupamento de Escolas José Afonso voltámos a recorrer à técnica da entrevista com os mesmos grupos da primeira visita – Direcção, Educadoras e Professoras do 1º Ciclo do Ensino Básico – visando a recolha da informação em falta e compreender diferentes aspectos que não tinham ficado clarificados na primeira intervenção. Estas visitas realizadas no âmbito do Programa de Acompanhamento tiveram ainda uma componente

essencial no desenvolvimento do projecto de investigação que desenvolvi em simultâneo, uma vez que visaram ainda a recolha de instrumentos de avaliação e materiais produzidos baseados nas Metas de Aprendizagem.

A realização de diferentes registos no decorrer das visitas aos Agrupamentos remeteram para mais uma actividade concretizada, uma vez que os dados aqui recolhidos foram utilizados posteriormente na elaboração de documentos por parte dos técnicos da DGIDC como retorno à equipa responsável pelo Projecto.

Saliento ainda que no decorrer das diferentes actividades desenvolvidas, quer na primeira quer na segunda fase do estágio, fui concretizando em paralelo as diferentes etapas implicadas no projecto de investigação definido, pelo que os dados aqui recolhidos e analisados acabaram também por ser utilizados pelas próprias equipas para fins diversificados.

Capítulo IV: Projecto De Intervenção – Investigação: “A Avaliação Das Aprendizagens Na Implementação Do Projecto Metas De Aprendizagem”

Introdução

O presente estudo de investigação foi realizado no seio de um Projecto também ele com um cariz investigativo, ou seja um estudo desenvolvido dentro de uma equipa de investigação, com características específicas, com objectivos distintos e com problemas diversos.

Assim, partindo de pressupostos metodológicos utilizados no âmbito do Projecto MA acabei por reportá-los para este trabalho mais individualista.

Este estudo visa, para além da resposta ao problema de investigação definido, analisar, a quatro níveis partindo de diferentes perspectivas, a avaliação das aprendizagens com base no Projecto em curso. Desta forma, procura-se compreender o olhar sobre a avaliação e os processos avaliativos dos responsáveis pelo Projecto e dos seus produtores (equipa central e coordenadores de equipa) tal como dos seus utilizadores (professores), considerando o produto (Metas de Aprendizagem e Estratégias de Ensino e de Avaliação) e os instrumentos de avaliação elaborados pelos docentes ao nível do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Definição do Problema

O primeiro momento contemplado numa investigação é a definição de um problema, visto que esta é conduzida com o intuito de esclarecer uma dúvida, explicar um fenómeno, testar uma teoria ou procurar soluções para um determinado problema. A definição deste surge, assim, quando se procura a resposta a uma pergunta, dificuldade ou problema, formulando-se como uma questão ou como afirmação. Neste sentido, torna-se fundamental uma formulação correcta do problema que se pretende investigar, caso contrário poderemos estar a analisar falsas realidades e a retirar conclusões que descuram o domínio científico. (Almeida e Freire, 2008)

O presente estudo apresenta como problema de investigação *compreender de que forma os professores do 1º Ciclo do Ensino Básico avaliam as/para as aprendizagens dos alunos tendo as Metas de Aprendizagens como referencial curricular.*

No entanto este problema remete-nos para duas questões orientadoras do processo de investigação:

- Que avaliação realizam, em sala de aula, os professores do 1º Ciclo do Ensino Básico que adoptaram as Metas de Aprendizagem?
- Como é encarada a avaliação das aprendizagens no contexto do Projecto Metas de Aprendizagem pelos autores e professores?

Condições de Realização

Este estudo foi desenvolvido paralelamente ao trabalho realizado pela equipa de investigação envolvida no Projecto MA. Inserida nesta equipa procedi a um estudo não previsto pela mesma, mas que veio dar resposta a questões desejadas por esta.

Este processo implicou a construção de instrumentos de recolha de dados, visitas aos Agrupamentos de Escolas-piloto, cujo número se viu reduzido por motivos de ordem logística e financeira, tal como um tratamento de dados exaustivo. Esta redução apresentou repercussões ao nível da informação recolhida, uma vez que dos seis Agrupamentos que adoptaram as MA, dos quais cinco contemplam o ciclo de ensino neste estudo abrangido, apenas foi permitido considerar dois neste trabalho investigativo.

As condições de realização desta investigação foram diversificadas, exigindo deslocações, adaptações e um trabalho conjunto com a equipa da DGIDC.

Procedimentos Metodológicos

Metodologia.

Partindo da definição de um problema e de duas questões orientadoras para o presente estudo de investigação, torna-se neste momento fundamental definir as diferentes estratégias de recolha e análise de dados adoptadas. As respostas a estas questões de investigação foram obtidas com base numa metodologia de investigação de cariz qualitativo e baseado na descrição, análise e comparação das perspectivas das diferentes fontes de informação.

A investigação de natureza qualitativa visa sobretudo uma compreensão alargada do problema definido, tal como do que está por detrás de determinados comportamentos, atitudes ou convicções. Este tipo de investigação não nos remete para uma preocupação com o número de sujeitos que integram a amostra nem com a

possibilidade de generalização dos resultados obtidos. Aqui, o investigador faz-se munir da sua sensibilidade, integridade e conhecimento como elementos fundamentais para a qualidade da sua investigação, sendo este sujeito o principal instrumento de recolha de dados. (Fernandes, 1991)

A investigação de natureza qualitativa remete-nos então para uma posição indutiva, despoletando conceitos e teorias dos dados em análise, no entanto como refere Peralta (2005) “o investigador não pode despir-se das experiências e conhecimentos, do seu *background knowledge* (o seu conhecimento baseado na experiência) nem anular as suas vivências em relação ao objecto de estudo” (p.45) e é nesta óptica que estes elementos se coadunam na presente investigação.

Esta metodologia conduziu à análise de dois tipos de fontes de informação: uma centrada em representações, no qual incluí todos os documentos analisados, e outra baseada em evidências e aqui utilizei a técnica de entrevista como instrumento de recolha de dados privilegiado que no entanto vem confirmar ou refutar ideias, concepções e práticas discutidas noutros planos como as conversas informais, os documentos analisados ou as percepções da realidade por vezes erróneas.

Aludindo às palavras de Cellard (2008) “o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo o pesquisador nas ciências sociais (...) insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante (...) permanece como o único testemunho de actividades particulares ocorridas num passado recente.” (citado por Sá-Silva, Almeida e Guindani, 2009, p.2). Neste sentido, a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental assumiram uma grande importância no decorrente estudo, considerando-se no primeiro caso os contributos dos diferentes autores e os documentos de domínio científico. Já a pesquisa documental contempla os documentos que não receberam qualquer tratamento científico. Contudo, ambas as pesquisas visam proporcionar aos investigadores um contacto directo com diferentes fontes que abordem o tema em estudo. (Sá-Silva et al, 2009)

Partindo de uma análise documental, esta implicou duas fases, primeiramente uma recolha de documentos seguindo-se uma análise de conteúdo. Aqui, foram contemplados dados oriundos de *fontes primárias*, *fontes inadvertidas* e *fontes secundárias*. Pelo primeiro tipo de fontes entende-se a produção de documentos realizada no decorrer da investigação (Cohen, Manion, 1994, referido por Calado e Ferreira, 2004), como é o caso das actas das reuniões e dos protocolos das entrevistas realizadas aos sujeitos implicados no estudo. As fontes inadvertidas, por sua vez, são

consideradas o tipo de fonte primária mais comum utilizada pelo investigador com um objectivo diferente daquele para o qual foi concretizada (Bell, 1993, referido por Calado e Ferreira, 2004), onde o documento oficial das Metas de Aprendizagem e as Estratégias de Ensino e de Avaliação apresentadas pelas equipas para as diferentes áreas disciplinares são destas fontes exemplo. Por fim, as fontes secundárias, cujos instrumentos de avaliação produzidos pelos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico são exemplo, são interpretações de produções realizadas no período em estudo partindo de fontes primárias. (Bell, 1993, referido por Calado e Ferreira, 2004)

Por sua vez, o recurso à técnica da entrevista possibilitou a recolha de dados de opinião que permitiram caracterizar o processo em estudo tal como conhecer alguns aspectos referentes aos seus intervenientes. Pois, como afirma Estrela (1994) “se, por um lado, se procura uma informação sobre o real, por outro, pretende-se conhecer algo dos quadros conceptuais dos dadores dessa informação, enquanto elementos constituintes desse processo”. (p. 342)

As entrevistas realizadas nesta investigação foram de dois tipos, entrevistas individuais e entrevistas de grupo (*focus group*) ambas semi-estruturadas ou semi-directivas. As primeiras conjugam questões de resposta aberta com questões de resposta fechada, permitindo ao entrevistado manifestar-se livremente sobre o tema proposto. Estas entrevistas implicam por parte do entrevistador a elaboração de um conjunto de questões definidas previamente que aqui devem ser seguidas. (Boni e Quaresma, 2005)

Por sua vez, no que concerne às entrevistas de grupo esta técnica apresenta como principal objectivo estimular os participantes a discutir sobre o tema em questão, apresentando-se sob a forma de um debate. (Boni e Quaresma, 2005) Aqui, o objecto de análise é a interacção dentro do grupo, onde as respostas dadas por uns participantes se revelam elementos influenciadores das respostas dos outros, sendo este debate estimulado pelos comentários e questões tecidos pelo entrevistador. (Oliveira e Freitas, 1998) Contudo são consideradas as diferentes opiniões para a formulação das respostas e comentários. (Bauer&Gaskell, 2002 referido por Boni e Quaresma, 2005) No entanto os principais dados que resultam da aplicação desta técnica são transcrições das discussões do grupo, ilustradas com anotações e reflexões do entrevistador. Este tipo de entrevistas permite deste modo uma recolha de dados abundante, flexível e que beneficia em termos de espontaneidade pela interacção entre os participantes, o que por vezes não é possível ao adoptarmos um instrumento de aplicação individual. (Oliveira e Freitas, 1998)

Na metodologia seguida houve ainda lugar para observações naturalistas, ou seja as observações no local onde decorre a investigação e nas quais acaba por ser descurada a necessidade do investigador ser neutro e independente, e para a elaboração de notas de campo, consistindo nos registos que se vão fazendo no decorrer de cada acção, momento relevante para a pesquisa ou fruto de conversas informais. Estas conversas que foram travadas no decorrer do processo com os diferentes membros envolvidos contemplaram a partilha de ideias, perspectivas e concepções, constituindo não apenas situações pontuais de comunicação, mas sim oportunidades de recolha de informação que se tornaram fulcrais para este trabalho.

Identificação do campo de investigação e dos sujeitos implicados.

Partindo da implementação do Projecto MA, o presente estudo visa dois campos distintos de investigação, no entanto indissociáveis.

Devido à impossibilidade de recolha de dados a partir da técnica da entrevista a todos os sujeitos envolvidos no Projecto, foi seleccionada uma pequena amostra que acabou por reflectir o universo em estudo. Desta forma, tendo como campo de investigação a equipa central do Projecto MA no IE-UL, foram entrevistados três dos seus seis elementos. Por outro lado, são também sujeitos envolvidos os coordenadores de equipas de áreas disciplinares distintas, para os quais o único critério de selecção adoptado foi a aproximação espacial e a sua intervenção ao nível do 1º Ciclo do Ensino Básico (Matemática, Estudo do Meio e TIC). Aqui, é de ressaltar que uma das entrevistadas, elemento integrante da equipa central, é também uma das responsáveis pela coordenação das MA para este ciclo de ensino e que aqui acabou por revelar informações a estes dois níveis.

Por outro lado, dois dos seis Agrupamentos de Escolas, convidados a implementar as MA neste primeiro ano foram o campo privilegiado para um segundo momento desta investigação, onde os professores do 1º Ciclo do Ensino Básico foram os sujeitos implicados no processo.

O quadro seguinte revela os elementos envolvidos neste estudo de investigação e a relação que estabelecem com o Projecto MA.

Sujeitos	Relação com o Projecto Metas de Aprendizagem
Equipa Central	
Professor Doutor Natércio Afonso	Coordenador do Projecto
Professora Doutora Teresa Leite	Membro da Equipa Central do Projecto Responsável pela coordenação das Metas de Aprendizagem para o 1º Ciclo do Ensino Básico
Professora Doutora Maria do Céu Roldão	Membro da Equipa Central do Projecto
Coordenadores de Equipa	
Professor Doutor Fernando Costa	Coordenador da equipa da área disciplinar de Tecnologias de Inovação e Comunicação (TIC)
Professor Doutor Herculano Cachinho	Coordenador da equipa da área disciplinar de Geografia
Professora Doutora Lurdes Serrazina	Coordenadora da equipa da área disciplinar de Matemática
Agrupamento de Escolas nº1 de Évora	
3 Professoras do 1º Ciclo do Ensino Básico	Professoras do Agrupamento a utilizar as Metas de Aprendizagem
Agrupamento de Agrupamento de Escolas José Afonso	
8 Professoras do 1º Ciclo do Ensino Básico	Professoras do Agrupamento a utilizar as Metas de Aprendizagem

Quadro 7: Sujeitos implicados no projecto de intervenção-investigação e a sua relação com o Projecto Metas de Aprendizagem

Processo de recolha de dados.

Uma vez que o presente estudo de investigação tem como sujeitos implicados também aqueles que integram a equipa de investigadores na qual ingressei – equipa central do Projecto MA - o processo de recolha de dados teve início desde o primeiro momento em que integrei a equipa.

Tendo como primeira etapa metodológica deste estudo a delimitação dos objectivos, da escolha das questões orientadoras da investigação, do contexto e dos sujeitos implicados, assumiu relevância, numa fase posterior, a definição e construção dos instrumentos de recolha de dados mais adequados. Aqui, ganham importância os guiões de entrevista¹¹, esta como um instrumento fulcral para a obtenção de dados necessários para o estudo em causa. Num primeiro momento de recolha de dados as

¹¹ Ver anexos 2.1.1 e 2.2.1

entrevistas semi-estruturadas ou semi-directivas foram realizadas aos membros da equipa central do Projecto e por conseguinte a coordenadores de diferentes áreas disciplinares. Neste sentido, a elaboração dos guiões obedeceu a diferentes etapas: a primeira consistiu na definição de um conjunto de blocos que contemplam os temas a abordar, seguindo-se da definição dos objectivos pretendidos e das questões para as quais se desejava ter resposta. É de mencionar que os parâmetros seguidos na construção destes instrumentos para ambos os grupos – membros da equipa central e coordenadores de equipa de áreas disciplinares – foram idênticos, no entanto ressaltando algumas questões mais específicas de acordo com as funções desempenhadas. Estas entrevistas foram alvo de agendamento e, de acordo com a disponibilidade de cada entrevistado, foram realizadas no local e hora indicados.

Num segundo momento, e numa primeira visita realizada no âmbito do Programa de Acompanhamento do Projecto, participei nas entrevistas realizadas aos professores dos Agrupamentos de Escolas visados, sendo estas entrevistas de grupo. Aqui, os instrumentos de recolha de dados foram da responsabilidade da equipa central e dos técnicos da DGIDC, onde nos deparámos com uma lógica diferente daquela que é seguida pelas entrevistas desta natureza, uma vez que em sala estiveram dois grupos: um de entrevistados e outro de entrevistadores.

O processo de recolha de dados culminou com a segunda visita agendada aos Agrupamentos, momento em que no Agrupamento de Escolas nº1 de Évora a observação em sala de aula foi o instrumento privilegiado ao contrário do Agrupamento de Escolas José Afonso no qual as entrevistas voltaram a predominar, uma vez mais com guiões previamente elaborados.

Tratamento dos Dados e Apresentação dos Resultados

Os dados recolhidos no âmbito da presente investigação prendem-se com quatro níveis. O primeiro considera a perspectiva dos produtores das MA, contemplando-se aqui os elementos da equipa central e os coordenadores de equipa, sendo justificada esta análise conjunta pelo facto de ambos os grupos terem desenvolvido um todo coeso nas diferentes etapas do processo. Num segundo momento considera-se o produto, atendendo ao documento oficial das Metas de Aprendizagem e aos Exemplos de Estratégias de Ensino e de Avaliação definidos para o 1º Ciclo do Ensino Básico. Os utilizadores são a terceira perspectiva introduzida, sendo aqui alvo de análise as entrevistas aos professores do ciclo de ensino em estudo dos dois Agrupamentos de

Escolas visados. Por sua vez, os próprios instrumentos de avaliação concretizados pelas Escolas integram o último nível contemplado.

Os dados apresentados são apenas aqueles que detém informações úteis para a investigação proposta, uma vez que a partir das técnicas utilizadas foram adquiridas informações que transcendem os objectivos da presente investigação e essa não será alvo de análise.

Tratamento dos dados.

No que respeita ao tratamento de dados recolhidos este foi submetido a diferentes etapas e sob diferentes formas de acordo com as técnicas de recolha utilizadas.

Numa primeira fase as entrevistas efectuadas que permitiram a apropriação de informação advinda dos produtores das MA - equipa central e coordenadores de equipa - passaram por uma transcrição na íntegra originando protocolos individuais das mesmas que foram legitimados e autorizada a sua utilização para os fins visados. No entanto para fins de apresentação de resultados e discussão foram codificados os elementos respectivos, tendo sido atribuída uma letra a cada elemento da equipa central e coordenador de equipa. Os protocolos foram submetidos a uma categorização que permitisse a sua análise de conteúdo, pelo que foi elaborada uma grelha que possibilitasse a transferência de dados brutos para dados organizados. Esta organização implicou a definição de temas, sendo estes a “afirmação de um assunto” (“Análise de Conteúdo: a proposta de Laurence Bardin”, s.d., s.p.), o estabelecimento de categorias enquanto “rubricas ou classes que reúnem um grupo de elementos (unidades de registo) em razão de características comuns” e por fim a delimitação de unidades de registo, ou seja, “a unidade de significação a codificar” (“Análise de Conteúdo: a proposta de Laurence Bardin”, s.d., s.p.).

A grelha seguinte revela deste modo o modelo de análise para a categorização das diferentes entrevistas individuais, salientando-se que como consequência da realização destas surgiram dados que exigiram a inserção de novas categorias e indicadores, justificando-se assim o facto de existirem algumas discrepâncias no que concerne aos itens apresentados.

TEMA I: Concepção das Metas de Aprendizagem		
Categorias	Indicadores	Unidades de Registo
Integração	Como ocorreu	
Coordenação	Processo	

	Dificuldades	
	Rigor científico	
	Adequação pedagógica	
Referências Curriculares	Articulação	
	Dificuldades	
O referencial Metas de Aprendizagem	A equipa	
	O processo	
	Definição	
	Aspectos positivos	
	Dificuldades	
	Preocupações	
	Perspectiva Internacional	
Exemplos de Estratégias de Ensino e de Avaliação	Sugestões	
	Impacto	
	Processo	
	Dificuldades	
TEMA II: Metas de Aprendizagem nas Escolas		
Metas de Aprendizagem	Dificuldades para os professores no processo de ensino-aprendizagem	
	Processo de adopção e apropriação	
	Alterações das práticas de ensino	
Acompanhamento	Processo	
	Perspectivas	
	Critérios	
	Dificuldades	
TEMA III: Quadro conceptual		
Articulações conceptuais	Implicações	
Atitudes	Definição	
Competência	Definição	
Capacidade	Definição	
<i>Skills</i>	Definição	
Conhecimentos	Definição	
	Exemplo	
<i>Learning Outcomes</i>	Definição	
	Exemplo	
Estratégia	Definição	
Meta e Aprendizagem	Definição	
	Exemplo	
TEMA IV: Avaliação		
Avaliação das Aprendizagens	Implícita no Projecto	
	Nas Escolas	
	Dificuldades	
	Elementos considerados	
	Critérios	
	Estratégias	
	Instrumentos	
TEMA V: Ensino Secundário		
Definição de Metas para o Ensino Secundário	Importância	
	Processo	
	Particularidades	
	Perspectivas	

	Dificuldades	
--	--------------	--

Quadro 8: Modelo de análise para a categorização das entrevistas individuais

Na etapa seguinte houve a necessidade de cruzar dados com o intuito de compreender as diferentes perspectivas, tendo sido elaborada uma nova grelha de categorização que propôs o cruzamento das informações recolhidas a dois níveis: equipa central e coordenadores de equipa.

O quadro seguinte revela o padrão seguido para este cruzamento, no qual foram apresentados os temas, as categorias aqui inseridas, os indicadores nestas contemplados, as unidades de registo referentes a cada elemento e a frequência de sujeitos que se manifestaram em cada indicador apresentado. Porém, a frequência não é relevante neste estudo, dado o reduzido número de entrevistados. No entanto justifica-se quando nos focamos em diferentes temas e verificamos que nem todos os entrevistados se manifestam face a determinadas questões, o que posteriormente justificará algumas interpretações.

Tema	Categorias	Indicadores	Equipa Central	Frequência de sujeitos	Coordenadores de Equipa	Frequência de sujeitos
Concepção das Metas de Aprendizagem	O referencial Metas de Aprendizagem	Definição				
	Exemplos de Estratégias de Ensino e de Avaliação	Impacto				
		Processo				
		Dificuldades				
Metas de Aprendizagem nas Escolas	Metas de Aprendizagem	Dificuldades para os professores no processo de ensino-aprendizagem				
		Processo de adopção e apropriação				
		Alterações das práticas de ensino				
Quadro conceptual	Articulações conceptuais	Implicações				
	Competência	Definição				

	Capacidade	Definição				
	Conhecimentos	Definição				
	<i>Learning Outcomes</i>	Definição				
	Meta e Aprendizagem	Definição				
	Estratégia	Definição				
	Atitudes	Definição				
Avaliação	Avaliação das Aprendizagens	Importância				
		Implícita no Projecto				
		Nas Escolas				
		Elementos considerados				
		Critérios				
		Estratégias				
		Instrumentos				

Quadro 9: Modelo adoptado para o cruzamento de dados provenientes das entrevistas individuais

O segundo nível de análise, neste estudo referencia-se ao documento oficial das Metas de Aprendizagem para o 1º Ciclo do Ensino Básico e às Estratégias de Ensino e de Avaliação. No entanto, apenas o segundo documento foi alvo de tratamento, justificando-se pela área de intervenção e de estudo em causa – Avaliação em Educação - não descurando uma leitura e análise atenta do referencial apresentado. Todavia para os Exemplos elaborados foi aqui adoptada uma perspectiva descritiva, de análise e de comparação como forma de tratamento de dados, visando a compreensão da estrutura e de elementos contemplados, permitindo uma leitura dentro da mesma unidade curricular e para o 1º Ciclo do Ensino Básico, numa perspectiva horizontal e vertical. Neste momento foi considerada a vinheta elaborada pela equipa central como padrão de análise e tratamento de dados, revelando o quadro abaixo apresentado o modelo sugerido pelos responsáveis pelo Projecto.

Área disciplinar/ Disciplina:
Nível/ Ciclo:

Exemplo de Estratégia n°...
Metas(s) visada(s) n°s...
Objectivo(s) de aprendizagem/Resultado(s) esperado(s):
Estratégia global: (Descrição) Organização articulada das actividades/ Tarefas que integram a estratégia (com indicação de recursos e de formas sociais de trabalho)
Tempo previsto: Avaliação dos resultados (Aprendizagens realizadas): Indicadores de desempenho: Crítérios de qualidade: Níveis de desempenho (facultativo): Tipos de Instrumentos e sua justificação:

Quadro 10: Exemplo da vinheta sugerida pela equipa central do Projecto Metas de Aprendizagem para a elaboração das Estratégias de Ensino e de Avaliação

A perspectiva dos utilizadores das MA, neste caso os professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, foi registada a partir da realização de entrevistas de grupo. Aqui, é de ressaltar o facto destas entrevistas não terem sido submetidas a gravação, pelo que os protocolos daqui resultantes são consequência dos registos feitos no decorrer das mesmas, procurando ser o mais fidedigno possível às afirmações dos entrevistados, contemplando citações e parafraseamentos de discurso. No entanto, para o tratamento dos protocolos daqui resultantes foi elaborada, à semelhança do que aconteceu com as entrevistas realizadas aos restantes intervenientes, uma grelha de categorização, que tal como nas entrevistas individuais, foi sofrendo alterações de estrutura devido às informações consequentes do decorrer das entrevistas.

O quadro seguinte apresenta o modelo da grelha de categorização adoptada para as entrevistas realizadas nos dois Agrupamentos de Escolas em estudo nas visitas efectuadas.

TEMA I: Projecto Metas de Aprendizagem		
Categorias	Indicadores	Unidades de Registo
Conhecimento do Projecto Metas de Aprendizagem	Como	
	Quando	
Site das Metas de Aprendizagem	Organização	
TEMA II: Metas de Aprendizagem		
Metas de Aprendizagem	Como teve conhecimento	
	Onde é que as leu	

	Pré-escolar		
	1º Ciclo do Ensino Básico		
	Frequência de utilização		
	Diferenças entre os anos de escolaridade na utilização		
	Desvantagens		
	Vantagens		
	Dificuldades		
	Instrumento facilitador da articulação entre os vários anos de escolaridade		
	Dúvidas		
	Sugestões		
Textos introdutórios	Relevância		
Exemplos de Estratégias de Ensino e de Avaliação	Impacto		
	Processo		
	Dificuldades		
TEMA III: Metas de Aprendizagem nas Escolas			
Metas de Aprendizagem	Importância para o desenvolvimento do trabalho docente		
	Alterações das práticas de ensino		
	Orientação de estratégias de ensino		
	Instrumento facilitador das práticas		
	Relação com os Programas		
	Como são trabalhadas		
	Metas de final de ciclo e metas intermédias		
	Influência na organização dos percursos de aprendizagem		
	Articulação das MA das diferentes áreas disciplinares		
	Articulação das MA das diferentes áreas disciplinares com as MA das TIC		
	Diferenciação na sala de aula		
	No Projecto Curricular de Turma e de Escola		
Instrumento facilitador	Dificuldades		
	Trabalho colaborativo		
Acompanhamento	Comunicação com os alunos/EE/ famílias		
	Processo		
	Perspectivas		
	Critérios		
	Dificuldades		
	TEMA IV: Avaliação das Aprendizagens		
	Facilitador		
Metas de Aprendizagem	Influência na definição de indicadores e critérios		
	Influência nos processos de avaliação		
	Dificuldades		
	Critérios		
	Estratégias		
	Utilidade para a construção de Instrumentos de avaliação		
	Instrumentos de avaliação		
	Avaliação diagnóstica, formativa e sumativa		
TEMA V: Gestão do Currículo			
Metas de Aprendizagem	Apoio à gestão do Currículo		
	Planificação		
	Importância para a concepção do Plano Individual de Trabalho		
	Importância		
	Processo		
	Particularidades		
	Perspectivas		

	Dificuldades	
	Necessidades	

Quadro 11: Modelo de análise para a categorização das entrevistas realizadas nos Agrupamentos de Escolas em estudo

Por último, e reportando-nos aos instrumentos de avaliação produzidos pelos Agrupamentos de Escolas envolvidos no estudo, devido à escassez de materiais facultados foram apenas submetidos a uma descrição e análise detalhada. Partindo desta análise foram ainda apresentadas as razões que justificam a ausência e dificuldades para a construção dos mesmos.

Apresentação dos resultados.

Responsáveis e produtores das Metas de Aprendizagem.

O primeiro tema contemplado na análise consequente das entrevistas realizadas aos membros da equipa central e coordenadores das diferentes equipas de áreas disciplinares distintas foi *concepção das Metas de Aprendizagem*, onde como categorias encontramos: *o referencial Metas de Aprendizagem e Exemplos de Estratégias de Ensino e de Avaliação*.

Com a inserção da categoria o referencial Metas de Aprendizagem nas entrevistas realizadas perspectivava-se compreender como este documento era assumido pelos entrevistados, justificando-se assim o indicador proposto: *definição*. Neste sentido, as MA na óptica dos entrevistados assumem-se como um referente curricular não normativo, sendo este visto como uma operacionalização das competências e como “um instrumento que fizesse uma leitura moderna, uma leitura actual de programas que foram construídos em diversas épocas e que fosse uma leitura consequente com aquilo que se espera actualmente que sejam as aprendizagens dos alunos” (elemento A, comunicação pessoal, 18 de Abril de 2011). No entanto as MA não são encaradas como um documento que vem acrescentar algo ao trabalho dos professores, mas sim, e tal como afirma o elemento A (comunicação pessoal, 18 de Abril de 2011), é um instrumento que se pode incluir no trabalho do docente e contribuir para a resolução dos problemas que este encontra. No entanto, pelo mesmo elemento (comunicação pessoal, 18 de Abril de 2011) não são assumidas as MA como panaceia para acabar com o insucesso nem para ensinar o que deve ser ensinado, mas sim uma ferramenta útil para

“(…) realçar o quê que deve ser aprendido que é uma coisa completamente diferente”. Desta forma, mencionam os entrevistados que as MA não substituem o Programa das diferentes disciplinas e “portanto o Programa continua a ser um referencial curricular para o professor planificar, etc. (...)”, afirma o elemento E (comunicação pessoal, 01 de Abril de 2011) . Aqui, é de ressaltar que dos entrevistados apenas pelo elemento F não foi apresentada nenhuma definição para o novo referencial curricular.

O aprofundar dos diferentes aspectos referentes à elaboração e adopção dos Exemplos de Estratégias de Ensino e de Avaliação justifica o contemplar de uma categoria com o mesmo nome, onde como indicadores foram apresentados o *impacto*, o *processo* e as *dificuldades*. No que concerne ao impacto esperado dos Exemplos elaborados estes são apontados pela equipa central como apoios curriculares para os professores, sendo que

o que nós realçamos é o quê que deve ser aprendido e ao mesmo tempo dizemos a título de exemplo como é que isso pode ser ensinado, mas há outras certamente, há sempre mais uma maneira, há sempre outras maneiras de ensinar para atingir aquele objectivo.

(elemento A, comunicação pessoal, 18 de Abril de 2011)

Os Exemplos apresentados fazem, segundo os responsáveis e autores, jus ao nome, uma vez que os consideram um exemplo ilustrativo de como se pode desenvolver uma actividade para alcançar determinada meta, acrescentando que esperam que estes documentos sejam uma referência para os professores desenvolverem outras actividades, considerando “(...) por exemplo o cuidado a ter na explicação dos objectivos, nos modos de avaliação, nos tais critérios de análise e de avaliação, nos níveis de desempenho” (elemento D, comunicação pessoal, 09 de Março de 2011). Estes aspectos remetem-nos para a ideia deste documento contribuir para uma garantia de maior clareza e de que os processos são adequados e focados naquilo que interessa saber. Enunciado ainda neste indicador por um coordenador de equipa (elemento F, comunicação pessoal, 08 de Julho) foi o facto dos Exemplos terem contribuído para a alteração da opinião geral sobre a importância e o papel das MA.

Relativamente ao processo dos Exemplos de Estratégias de Ensino e de Avaliação constataram-se atrasos na sua publicação “mas que não faz depender a acção” (elemento B, comunicação pessoal, 15 de Março de 2011). Para a equipa central foi conseguida uma uniformização de todas as áreas disciplinares em termos de organização, tendo referido o elemento A (comunicação pessoal, 18 de Abril de 2011) que aquando da definição do Projecto a disponibilização dos Exemplos de Estratégias

de Ensino e de Avaliação objectivavam uma “intenção didáctica”, com o intuito de explicitar além da importância do alcance de determinada meta, uma forma de alcançar e de avaliar através de um conjunto de dispositivos de avaliação.

Todavia, a relutância por uma das equipas na definição de Exemplos foi um aspecto vincado, justificando-se pelo facto de se tornar redundante, uma vez que já existiam materiais divulgados com o mesmo objectivo. (elemento E, comunicação pessoal, 01 de Abril de 2011)

Considerando o indicador das dificuldades os dados apurados apontam, por parte da equipa central do Projecto, para toda a questão pedagógico-didáctica e o grau de detalhe apresentado que pode não ser muito adequado à autonomia do professor, mas que pelas equipas foi assumido como necessário para ajudar, contudo noutros Exemplos foram apresentados de forma menos explícita o que também poderá dificultar a actividade do docente. “Encontrar um padrão, um esquema comum que (...) servisse a especificidade de cada disciplina e aí já não é só a especificidade da disciplina, aí é também a tradição e a história de cada uma das didácticas” (elemento C, comunicação pessoal, 11 de Março de 2011) foi um dos obstáculos encontrados e partilhado pelos diferentes entrevistados. Ainda a definição de Estratégias de Avaliação, explicando indicadores e critérios foi referido como outra dificuldade reconhecida pela equipa central e a elaboração dos próprios Exemplos como um entrave apresentado pelos coordenadores.

Metas de Aprendizagem nas Escolas é o segundo tema explorado na presente análise e que contempla *Metas de Aprendizagem* como categoria, cujo principal objectivo é compreender como este referencial está a ser apropriado nas escolas, considerando as dificuldades com que os professores em sala de aula se poderão deparar, o processo de adopção e as alterações advindas da aceitação deste novo documento.

Relativamente às *dificuldades para os professores no processo de ensino-aprendizagem*, o primeiro indicador aqui contemplado, é referido o facto de não estarem explícitas as intenções do quadro teórico apresentado pelos autores. Contudo são expostos problemas comuns oriundos das práticas na sala de aula, mas que não são consequência da adopção ou não das MA, conduzindo à ideia de que “nada do que está nas Metas vai para além deles, e isso foi um cuidado enorme que nós tivemos, o respeito do que os textos programáticos ou prescritivos estabelecem” (elemento B, comunicação pessoal, 15 de Março de 2011). Neste sentido, partilha o elemento B

(comunicação pessoal, 15 de Março de 2011) a ideia de que as dificuldades que poderão advir das MA são as mesmas que surgiram quando emergiram outros referenciais, ou seja dos documentos que fazem o professor reflectir sobre as suas práticas. Ainda, o processo de adopção das MA poderá correr o risco de vir a ser assumido como mais um documento para os professores que ao não ser bem apropriado pode gerar dificuldades, afirmam os membros dos dois grupos entrevistados, referindo que o grande entrave é os docentes não compreenderem para que serve aquele documento. Dificuldade também é aquela que foi narrada por um elemento da equipa central e por um coordenador de equipa afirmando que

uma das queixas que já se ouve muito é que são muitas (...) são muitas em cada disciplina e nas disciplinas todas, como é o caso do 1º Ciclo que tem que jogar com todas ainda é mais complicado.

(elemento C, comunicação pessoal, 11 de Março de 2011)

Aqui, é ainda acrescentado pelo elemento F (comunicação pessoal, 08 de Julho de 2011) o facto do nível de proficiência das MA estar dependente de um apoio quer do professor quer dos pares.

No que concerne ao *processo de adopção e apropriação das MA* nas escolas é feita alusão, por um elemento da equipa central, ao facto deste referencial poder ser visto como mais um normativo que é necessário contemplar nos diferentes documentos. No entanto, destacam os restantes entrevistados que a adopção e apropriação que será feita depende da forma como os professores encaram o documento e do domínio dos próprios conteúdos, pois este processo não será homogéneo, mas “vai depender dos professores que tiver, do empenho, dos conhecimentos, do envolvimento”(elemento F, comunicação pessoal, 08 de Julho de 2011).

Já relativamente às *alterações das práticas de ensino* não são expostas pelos elementos da equipa central alterações advindas da adopção das MA, salientando-se a importância de “pôr as pessoas a pensar nos melhores caminhos para chegar àquelas metas (...) e a perceber que para chegar à mesma meta é possível encontrar vários caminhos diferentes e às vezes até dentro da mesma turma encontrar percursos diferentes...” (elemento C, comunicação pessoal, 11 de Março de 2011). Porém, pelos coordenadores de equipa surge a ideia de que as MA são um apoio ao professor para este determinar “o que é essencial e o que é acessório” (elemento D, comunicação pessoal, 09 de Março de 2011) e como orientador para uma abordagem construtivista da

aprendizagem e “isto significa que é muito pouca transmissão, mais construção, reconceptualização, reflexão”(elemento F, comunicação pessoal, 08 de Julho de 2011).

O terceiro tema apresentado nesta análise é denominado *Quadro Conceptual* cujas categorias são múltiplas, a saber: *articulações conceptuais; competência; capacidade; conhecimentos; skills; learning outcomes; meta e aprendizagem; estratégia e atitudes.*

Articulações conceptuais, esta categoria surgiu do decorrer das entrevistas, não tendo sido prevista no guião elaborado, remetendo-nos igualmente para um novo indicador: *implicações*, e aqui surgem então dados referentes à associação que se faz entre diferentes conceitos e a dificuldade de os distinguir separadamente, sendo estes: conhecimentos, competências e estratégias, pois “muitas vezes as coisas ocorrem conjuntamente” (elemento C, comunicação pessoal, 11 de Março de 2011). Estes conceitos são assumidos como sendo “(...) todos conceitos, que vêm, digamos, da teoria curricular e que (...) são uma parte muito forte da formação de professores e da sua construção do conhecimento, quer na formação inicial quer ao longo da sua vida prática” (elemento B, comunicação pessoal de 15 de Março de 2011), no entanto não muito discutidos, refere um elemento da equipa central, salientando a importância desta discussão e apropriação dos mesmos.

Portanto há aqui realmente, na lógica das Metas, que se inscreve na lógica das políticas curriculares transnacionais, desde o final do século XX, décadas de 80, 90, sobretudo 90, uma relação forte entre os conceitos de *conhecimento* ou de *conteúdo* associado a conhecimento no plano curricular, a conhecimento formalizado, os saberes, aquilo que se aprende e o uso desse saber.

(elemento B, comunicação pessoal de 15 de Março de 2011)

(...) agora temos sempre que saber é o quê que está em jogo em que momento e o quê que estamos a trabalhar com as crianças, o quê que queremos que elas atinjam em que altura a partir daquilo que lhes ensinámos, temos que saber exactamente aquilo que trabalhamos com elas para conseguir atingir ou o conhecimento ou uma capacidade ou uma atitude.

(elemento C, comunicação pessoal de 11 de Março de 2011)

O que se entende por competência? Foi a resposta a esta questão que se pretendeu obter ao contemplar categoria *competência*. No quadro conceptual apresentado pelos entrevistados este conceito é compreendido como “(...) a capacidade de integrar conhecimentos e de os usar” (elemento B, comunicação pessoal de 15 de

Março de 2011), “(...) o ser capaz de realizar em contexto concreto determinado tipo de actividades, de acções, de operações” (elemento D, comunicação pessoal, 09 de Março de 2011), remetendo para a ideia do saber-fazer partilhada por todos os entrevistados, uma vez que não basta ao aluno ser detentor do conhecimento, é preciso reportar-se a ele e aplica-lo na altura certa, fazendo com que a competência seja assumida como “o conhecimento em acção” (elemento F, comunicação pessoal, 08 de Julho de 2011).

Quando associado o conceito de *competência* ao de *conhecimento* é este último assumido como “(...) a integração e a mobilização dos saberes, saberes que são processuais, conteudinais, conceitos, etc., mas tornando-os vivos e não inertes” (elemento B, comunicação pessoal, 15 de Março de 2011). Segundo a óptica das equipas entrevistadas “capacidades, atitudes e conhecimentos tudo isto é mobilizável numa competência ou em várias competências” (elemento C, comunicação pessoal de 11 de Março de 2011), uma vez que “competência engloba ou pode englobar estes três aspectos, é no fundo a mobilização das atitudes, dos conhecimentos e das capacidades face a uma determinada situação concreta que é preciso resolver, a que é preciso dar resposta” (elemento C, comunicação pessoal de 11 de Março de 2011). É ainda aqui referida a maior facilidade em avaliar conhecimentos e atitudes do que competências devido ao seu carácter mais globalizante, uma vez que só numa situação concreta é que se consegue perceber se a competência existe ou não, uma vez que os conhecimentos podem existir mas não os conseguem mobilizar para dar resposta a uma situação.

Ainda nesta categoria foi salientada, por um coordenador de equipa, a dificuldade para os professores de operacionalizarem o conceito de competência que revela diariamente implicações, visto que “(...) depois fala-se nas competências para somar, para subtrair, quer dizer que não é competência, isso é um objectivo, é um conhecimento que as pessoas têm que ter para serem competentes” (elemento E, comunicação pessoal, 01 de Abril de 2011).

Por sua vez, o conceito de capacidade foi contemplado nas entrevistas realizadas com o intuito de compreender a concepção que os entrevistados detinham do mesmo. Esta definição apenas é dada por um membro de cada um dos grupos, sendo destacada a multiplicidade de visões existentes sobre esta noção. Neste sentido, “a capacidade em alguns casos é lida, sobretudo na linha da Psicologia, como aquilo que o indivíduo é capaz, digamos espontaneamente, em alguns autores, portanto tem mais capacidade verbal ou tem mais capacidade numérica ou tem capacidades desse tipo...”, afirma o elemento B, continuando

outros autores pegam na *capacidade* como aquilo que resulta da capacitação e aí aproxima-se dos processos que fazem a pessoa tornar-se capaz, e aí há uma proximidade com o conceito de *competência* e até há quem considere que a competência é o que desenvolve a capacidade, portanto há aqui um conjunto de ligações possíveis e nenhuma delas é incoerente.

(comunicação pessoal, 15 de Março de 2011)

Para o membro dos coordenadores de equipa que se referiu às *capacidades* estas são encaradas como “(...) qualquer coisa que vou desenvolvendo e sou capaz de usar também, mas que vou desenvolvendo, capacidade de raciocinar, capacidade de pensar, capacidade de memorizar, etc., portanto vou desenvolvendo ao longo do tempo, a capacidade de resolver problemas.” (elemento E, comunicação pessoal, 01 de Abril de 2011)

Compreender o que entendem os especialistas envolvidos no Projecto sobre o conceito de conhecimentos foi outro objectivo visado nas entrevistas efectuadas, justificando-se assim a presente categoria e o indicador proposto: *definição*. Neste domínio pela equipa central é detida a ideia da importância do conhecimento “(...) sobretudo do ponto de vista do seu uso social, do seu uso intelectual, do seu uso para progredir e não apenas do saber que se institui... «eu tenho este saber numa caixinha»” (elemento B, comunicação pessoal, 15 de Março de 2011), onde a definição deste conceito é contemplada da forma mais “fácil”, como referiu um membro da mesma equipa, como “(...) conhecimentos é o saber” (elemento C, comunicação pessoal, 11 de Março de 2011), mas “em relação a um conhecimento podemos ter uma atitude também” (elemento C, comunicação pessoal, 11 de Março de 2011). “O conhecimento é a capacidade, é a produção de um discurso sobre o real” (elemento A, comunicação pessoal, 18 de Abril de 2011) que pode segundo os entrevistados ser revelado através de um desempenho, remetendo assim para a ideia apresentada de que “(...) o conhecimento que está inscrito na acção” (elemento A, comunicação pessoal, 18 de Abril de 2011). No entanto, afirma o elemento F que “o conhecimento é o parente pobre na educação actualmente só por si” (comunicação pessoal, 08 de Julho de 2011).

Pela entrevista ao elemento F surge a categoria *skills*, sendo estes assumidos como uma concepção muito próxima da de competência que “podem ser confundidos com coisas técnicas, com o domínio dos processos e não mobilizando o conhecimento que é mais dominar as formas como por exemplo se investiga independentemente do conhecimento” (elemento F, comunicação pessoal, 08 de Julho de 2011).

Um dos conceitos-chave no Projecto MA é o de *learning outcomes*. Assim, pretendeu-se ao inserir esta categoria compreender as percepções dos entrevistados sobre esta concepção onde estes assumiram os *learning outcomes* como sinónimos de metas de aprendizagem, sendo este encarado como “(...) um conceito central” (elemento B, comunicação pessoal, 15 de Março de 2011) e onde “o que está em causa é saber, no processo de ensino e de aprendizagem, quais são os *outcomes*, o que é que se espera que o aluno venha a demonstrar que adquiriu, demonstrado com evidências.” (elemento B, comunicação pessoal, 15 de Março de 2011). É ainda referido que os *learning outcomes* são os comportamentos e atitudes que o aluno tem e que mostra que determinada aprendizagem foi atingida, complementado que

(...) são objectivos que têm que ser atingidos, é um ponto onde o aluno tem que chegar e por isso é uma meta de aprendizagem para o aluno, mas é um ponto em que o professor tem que fazer com que o aluno chegue e por isso também são metas.

(elemento A, comunicação pessoal, 18 de Abril de 2011).

Para os coordenadores das áreas disciplinares entrevistados *learning outcomes* “é aquilo que é passível de ser observado nos alunos numa determinada área específica”, pois “é o conhecimento aplicado” (elemento D, comunicação pessoal, 09 de Março de 2011), “é qualquer coisa que eles foram ensinados, tiveram o trabalho todo e agora vão mostrar que sabem, o resultado que no fundo, como diz a tradução à letra os *inputs*, os resultados da aprendizagem” (elemento E, comunicação pessoal, 01 de Abril de 2011), são “evidências de aprendizagem”. (elemento F, comunicação pessoal, 08 de Julho de 2011)

Meta e Aprendizagem são duas palavras que se uniram para dar nome ao Projecto em estudo implicando duas concepções que aqui se aliam. Portanto, a categoria denominada de *Metas e Aprendizagem* visou apurar como é que os especialistas entrevistados definem estes dois termos. A meta é vista pela equipa central como “o que é que se pretende que os alunos fiquem a dominar e a aprender” (elemento B, comunicação pessoal, 15 de Março de 2011), sendo afirmado pelo elemento A que “o conceito central é o conceito de aprendizagem”, uma vez que “o que nós queremos é promover determinadas aprendizagens e uma aprendizagem em si tem competências e tem conhecimentos” (elemento A, comunicação pessoal, 18 de Abril de 2011). No entanto, salienta o elemento A, a ideia da meta por si só remeter para o futuro, para um ponto de chegada e é “um pouco essa visão prospectiva e dinâmica que eu acho que o conceito de meta de aprendizagem contém” (elemento A, comunicação pessoal, 18 de

Abril de 2011). Esta ideia foi também perfilhada pelo único coordenador de equipa que se pronunciou sobre a presente articulação, acrescentando que “Metas de Aprendizagem são as aquisições que num ponto qualquer de chegada, numa sequência de aprendizagem o aluno deve mostrar que fez “ (elemento D, comunicação pessoal, 09 de Março de 2011), onde a noção de Meta remete “(...) digamos para aquilo que o indivíduo antes não tinha, passa a ter naquele momento de chegada” (elemento D, comunicação pessoal, 09 de Março de 2011), contudo é ainda feita referência ao facto dos diferentes ciclos de ensino poderem trabalhar a mesma competência mas com graus de profundidade diferentes.

O conceito que denomina a categoria *estratégia* é a consequência da entrevista realizada a um membro da equipa central, sendo que apenas uma entrevistada se dirigiu a esta concepção. Para este elemento da equipa *estratégia* é assumida como uma concepção central para a profissão docente, mas complicada, pois “é o que nós fazemos todos os dias ou devíamos fazer”, mas “é um conceito muito ausente da cultura docente”. *Estratégia* é assim definida como “a organização finalizada, intencional: vamos fazer primeiro isto, depois aquilo para melhor chegar à meta, neste caso.”, “A *Estratégia* é dizer «olhe pode-se fazer por exemplo assim»”. (elemento B, comunicação pessoal, 15 de Março de 2011)

Tal como o conceito anteriormente apresentado, também o de atitudes surgiu no decorrer da resposta a uma questão dada por um membro da equipa central, pelo que se justifica a presente categoria e indicador correspondente, entendendo-se por este conceito “(...) atitudes é o saber-ser” (elemento C, comunicação pessoal, 11 de Março de 2011)

Inserido no tema *Avaliação*, o último contemplado na decorrente análise, a categoria denominada de *Avaliação das Aprendizagens* visou compreender a importância da avaliação dos alunos no âmbito do Projecto, que avaliação se pretende com o mesmo, como é que se procedem os diferentes momentos avaliativos nas escolas, que elementos e critérios são considerados, os níveis de desempenho contemplados e as estratégias e instrumentos se pretende ver adoptados. Neste sentido, o indicador *importância* surgiu da realização da entrevista a um coordenador de equipa, assumindo a avaliação como um processo que tem que fazer parte do processo de ensino-aprendizagem, afirmando que “a avaliação tem que estar de alguma maneira prevista na planificação e a chave para mim é a planificação, a planificação nesta perspectiva”. (elemento E, comunicação pessoal, 01 de Abril de 2011)

Relativamente ao indicador apresentado referente à avaliação das aprendizagens implícita no Projecto, por um membro da equipa central é referido que o documento das MA não tem a finalidade de entrar no campo da avaliação nem ser orientador da mesma, uma vez que é um documento que os professores podem ou não utilizar, sendo esta utilização um processo gradual. “Uma avaliação criterial, antes de mais nada” foi assim que o elemento C (comunicação pessoal, 11 de Março de 2011) se referiu à avaliação que advém da adopção do Projecto MA. Contudo perspectivou o elemento A que

como o nosso foco é nas aprendizagens dos alunos e como o foco da avaliação, tanto a avaliação que os professores fazem no dia-a-dia do seu trabalho ou naquelas avaliações mais estruturadas, através das provas aferidas ou dos exames nacionais./ A nossa ideia é de que como essas provas também procuram identificar o quê que os alunos sabem a nossa ideia é que naturalmente as Metas tenham alguma influência na montagem de dispositivos de avaliação, tanto interna como externa e por essa via poderão ter algum efeito, alguma influência no modo como se avalia as aprendizagens dos alunos.

(elemento A, comunicação pessoal, 18 de Abril de 2011)

Uma avaliação em que se considere os diferentes conhecimentos, capacidades e procedimentos que as MA prescrevem é um aspecto reforçado pelo elemento F (comunicação pessoal, 08 de Julho de 2011).

Já no que concerne à avaliação das aprendizagens *nas escolas*, outro indicador apresentado, objectivou-se compreender como é que poderão ocorrer os processos avaliativos nas escolas tendo como base a adopção das MA. No entanto este indicador apenas contempla respostas dadas por membros da equipa central. Aqui, foi manifestado o gosto de ver alterar a realidade das escolas ao separar a avaliação do ensino, muitas vezes temporalmente, acrescentando que os materiais que estão disponíveis são suficientes para os professores conseguirem trabalhar ao nível do ensino e da avaliação. Contudo “não tenho nenhuma expectativa para as avaliações das aprendizagens” afirmou o elemento B, referindo ainda que as expectativas vão no sentido das MA poderem contribuir, após uma utilização correcta para melhorar a qualidade quer do ensino quer da própria avaliação. Neste sentido, afirma a entrevistada que não perspectiva que haja alterações neste momento das práticas avaliativas, sendo que

a única coisa que poderia ser esperada, ou que eu esperaria, é que nas escolas que funcionarem melhor e que usarem melhor este dispositivo, haja uma substancial melhoria na qualidade dos instrumentos ou dos

processos que se utilizam para avaliar, mas não é uma consequência determinista, dependerá também.

(elemento B, comunicação pessoal, 15 de Março de 2011).

Por outro elemento da mesma equipa foi manifestado o interesse que as escolas se apropriassem da precisão e do rigor na forma como se procura encarar as MA e utiliza-las em termos de avaliação, uma vez que por vezes existem avaliações realizadas com recurso a grelhas e fichas “mas se formos analisar aquilo não nos mostra o perfil do aluno, não nos mostra o quê que o aluno de facto aprendeu, qual é o valor acrescentado que a escola deu àquela criança” (elemento C, comunicação pessoal, 11 de Março de 2011)

Os elementos considerados, indicador inserido na mesma categoria, é outro indicador que surgiu do decorrer da entrevista realizada a um membro da equipa central, sendo apenas deste elemento que derivam os dados aqui apresentados. Neste momento são referidos os indicadores, critérios e níveis de desempenho como os elementos considerados na elaboração dos Exemplos de Estratégias de Ensino e de Avaliação para cada uma das metas visadas.

Relativamente aos critérios, mais um indicador, para a equipa central as MA podem ser bases para o estabelecimento de critérios de avaliação. Contudo, “podemos avaliar logo no início e temos um objectivo, durante o processo temos outro e no final temos outro e temos que saber que há maneiras diferentes, instrumentos diferentes e estratégias diferentes para avaliar conforme as situações” (elemento C, comunicação pessoal, 11 de Março de 2011). Aqui, foi ainda manifestada a necessidade sentida pelas diferentes equipas disciplinares que elaboraram os Exemplos em definir níveis de desempenho correspondendo a níveis em que os critérios de desempenho pudessem ser verificados, remetendo para a tentativa de rigor e precisão na forma como se olha para as MA e como podem ser usadas nos processos de avaliação.

Os coordenadores de equipa, por sua vez, referiram-se aos critérios que adoptaram, podendo estes ser vistos “em termos da qualidade do desempenho”, afirma o elemento D, uma vez que “se falamos em evidências, evidências de um desempenho (...) portanto, os critérios, são critérios de qualidade desse desempenho” (comunicação pessoal, 09 de Março de 2011). Neste sentido, afirmou o entrevistado que

eu posso pôr a hipótese de diferentes alunos ainda que com as mesmas metas tomadas como referência, com o mesmo trabalho atingem níveis de desempenho diferenciados, portanto os critérios serão os

ângulos pelos quais eu poderei observar o desempenho de forma a perceber que há diferenças.

(elemento D, comunicação pessoal, 09 de Março de 2011)

Por este coordenador foi ainda declarado que o interesse, o empenho do aluno na concretização de uma tarefa, tal como o trabalho com os pares, o conhecimento, a clareza, a correcção científica, “no fundo o conhecimento que ele tem sobre os critérios que permitem avaliar de uma forma crítica essa informação quando aplicados à pesquisa e à selecção de informação” (elemento D, comunicação pessoal, 09 de Março de 2011) constituem alguns dos critérios por esta equipa considerados, onde se pode acrescentar o rigor como mais um elemento considerado por outra equipa cuja sua coordenadora foi entrevistada. No entanto, a vinheta facultada pela equipa central às equipas disciplinares é assumida pelo elemento F (comunicação pessoal, 08 de Julho de 2011) como o fundamento para os critérios adoptados para a elaboração dos diferentes Exemplos.

Contudo, surge na presente categoria o indicador *níveis de desempenho*, precisamente da análise de uma outra entrevista a um coordenador da equipa, onde é apresentada a definição de três níveis – três, quatro e cinco - e onde o desempenho não é equiparado a um nível inferior a três, uma vez que as MA são estipuladas para serem alcançadas por todos os alunos. (elemento F, comunicação pessoal, 08 de Julho de 2011)

No que concerne às estratégias enquanto indicador apresentado, ainda incluído na categoria *Avaliação das Aprendizagens*, é de salientar a ideia partilhada pelos diferentes entrevistados de que não existe uma única estratégia de avaliação que se aplique a todas as situações, remetendo-nos para a complementaridade entre instrumentos, pois estas dependem das metas que se pretendem atingir. “«qualquer boa estratégia de avaliação é uma avaliação de competência ou então não avalia coisa nenhuma útil»” na resposta à questão colocada o elemento B citou Marcel Tardif (comunicação pessoal, 15 de Março de 2011). Pelo elemento D (comunicação pessoal, 09 de Março de 2011) foi ainda explicitada a opinião de que quando se justifica as diferentes modalidades de avaliação estas podem ser utilizadas. Neste seguimento afirmou o elemento E que “no fundo as Metas deviam ser uma referência para a avaliação sempre e portanto sempre, quer na avaliação do dia-a-dia, quer na avaliação mais sumativa, digamos que é preciso fazer e isso eu acho que é fundamental fazer” (comunicação pessoal, 01 de Abril de 2011). No caso de uma das áreas disciplinares, cujo coordenador foi entrevistado, a definição de estratégias objectivou a abordagem a

três áreas que apelassem ao desenvolvimento de conhecimentos, competências e capacidades diferentes e de diferentes formas. (elemento F, comunicação pessoal, 08 de Julho de 2011)

Quanto aos *instrumentos*, o último indicador proposto na categoria *Avaliação das Aprendizagens*, visa compreender quais são, para os entrevistados, os instrumentos mais indicados a aplicar nos diferentes momentos de avaliação, não sendo assumidos apenas os processos formativos e os instrumentos aqui utilizados como únicos e mais importantes.

Numa opinião transversal dos entrevistados encontramos a ideia partilhada de que os instrumentos de avaliação dependem das finalidades para as quais os utilizamos “se é uma avaliação para orientação, se é uma avaliação para regulação ou se é uma avaliação para certificação” (elemento C, comunicação pessoal, 11 de Março de 2011) e que há lugar para se recorrer a todos os instrumentos no domínio da avaliação das aprendizagens. Contudo, uma das entrevistadas reportou-se às realidades escolares, afirmando que “o que predomina na avaliação escolar, nas lógicas de avaliação escolar, é o privilegiar da metodologia da pergunta resposta ou das avaliações de papel e lápis como chamam os americanos” (elemento B, comunicação pessoal, 15 de Março de 2011), complementando

há um tipo de avaliação que corresponde a uma lógica de ensino e de currículo antiquada que vai no sentido de pensar que eu ensinei, eu passei este conhecimento, agora o aluno responde a esta pergunta para me devolver se aprendeu, se apreendeu, não é se aprendeu, aquilo que eu lhe transmiti.

(elemento B, comunicação pessoal, 15 de Março de 2011)

No domínio ainda do indicador instrumentos, os entrevistados defendem de forma homogénea a ideia de que não há apenas um instrumento indicado, que é importante diversificar e quando possível adoptar a triangulação nos processos de avaliação “porque isso permite-nos ter uma visão muito mais precisa daquilo que o aluno é realmente capaz de fazer” (elemento C, comunicação pessoal, 11 de Março de 2011). Contudo, “se estivermos a falar de uma avaliação final provavelmente podemos usar (...) os instrumentos clássicos como sejam os testes, mas também podemos usar processos de observação directa, depende também muito da idade dos alunos (...) e da própria disciplina”. (elemento C, comunicação pessoal, 11 de Março de 2011)

É ainda exposta a ideia de que “a avaliação terá que ser sempre complexa e sempre orientada para tarefas, isto é pedir ao aluno tarefas intelectuais, não me refiro a

tarefas apenas práticas, mas pode haver tarefas práticas...” (elemento B, comunicação pessoal, 15 de Março de 2011)

Partilhada ainda por um elemento da equipa central foi a percepção do quão trabalhoso que pode ser utilizar instrumentos como a observação directa e a importância da supervisão inter-pares sendo este um factor importante no processo de observação dos alunos quer em termos de avaliação formativa quer sumativa.

Análise de Estratégias de Ensino e de Avaliação.

A elaboração de Exemplos de Estratégias de Ensino e de Avaliação foi a segunda fase estabelecida para o Projecto MA. Estes Exemplos são documentos que foram elaborados pelas diferentes equipas organizados por áreas disciplinares, visando a apresentação de percursos estruturados de sequências de actividades e/ou tarefas que contribuam apropriadamente para a aprendizagem desejada numa determinada meta ou metas. Contemplam a indicação de recursos e de formas sociais de trabalho, com o objectivo de fazer com que os alunos aprendam e utilizem os conteúdos curriculares respectivos da forma mais eficaz possível. (Site oficial das MA, 2011)

Os Exemplos apresentados foram elaborados com base numa estrutura operacional comum, definida pela equipa central e discutida pelas diferentes equipas envolvidas que contribuíram para uma construção homogénea. Aqui, a integração de actividades e instrumentos que possibilitam verificar se os alunos dominam as aprendizagens necessárias à concretização da(s) meta(s) definida(s) assumem uma importância relevante. Deste modo justifica-se a apresentação de Exemplos de Estratégias de Avaliação, articuladas com as sequências de actividades definidas numa estratégia. Estas estratégias apresentadas têm como objectivo apoiar os alunos no processo de aprendizagem e verificar se os resultados foram alcançados, de que modo, a partir da definição de indicadores, e com que qualidade, auxiliado por critérios de qualidade. Aqui, serão mencionados ainda, sob um carácter exemplificativo, técnicas e/ou instrumentos adequados à verificação da aprendizagem em causa que poderão ser utilizados dependendo da sua natureza, da meta visada e da estratégia que foi utilizada. (Site oficial das MA, 2011)

Assim, a estrutura operacional adoptada contempla as metas a que se referem os Exemplos apresentados, os objectivos da aprendizagem, a descrição da estratégia global, a organização articulada das actividades/ tarefas que integram a estratégia, os

indicadores, os critérios de qualidade, os níveis de desempenho e os instrumentos de avaliação propostos.

No entanto, as estratégias podem ter diferentes naturezas e tipologias, não se submetendo apenas a uma abordagem didáctica, se for o caso deve então contemplar aquela que o currículo oficial estabelece. Por outro lado, deverá ter-se presente que uma estratégia não é a única para se atingir determinada meta, daí os Exemplos apresentados serem assumidos enquanto tipos de procedimentos didácticos que se poderão adoptar para a consecução da meta estabelecida. Assim, poder-se-á organizar um percurso de aprendizagem com o objectivo de contribuir para mais do que uma meta ou para assinalar percursos diferentes para chegar à mesma meta. É ainda de considerar que na prática docente, no processo de ensino-aprendizagem, cada meta implica a elaboração de múltiplas estratégias e a sua articulação, tal como uma reorientação consoante os contextos dos alunos, objectivando um real alcance da meta. (Site oficial das MA, 2011)

Segue-se assim uma análise detalhada dos Exemplos de Estratégias de Avaliação apresentados e divulgados para o 1º Ciclo do Ensino Básico enquanto área de intervenção do meu estágio curricular. Neste sentido, foram considerados sete Exemplos para a área disciplinar de Estudo do Meio, dois para a Matemática, três para as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), dez Exemplos para as Expressões Artísticas e um para a área disciplinar de Expressão e Educação Físico-motora.

Para uma análise efectiva foram ponderadas as diferentes categorias contempladas na estrutura adoptada para a apresentação dos Exemplos. Desta forma, serão objecto de referência os indicadores de desempenho, níveis de desempenho e os instrumentos de avaliação. É aqui de salientar que para a referida análise não foram considerados os objectivos definidos para cada Meta, uma vez que estes situam a estratégia em função da meta, logo uma meta poderá implicar diferentes estratégias para a sua concretização como foi anteriormente explicitado.

A metodologia adoptada para esta análise implicou uma leitura transversal dos Exemplos apresentados, uma análise vertical e específica por área disciplinar visando a constatação das evoluções e alterações para cada Exemplo definido por área, tal como uma leitura horizontal com o objectivo de verificar as heterogeneidades existentes entre estas áreas.

Numa leitura transversal dos Exemplos de Estratégias de Avaliação apresentados para a área disciplinar de Estudo do Meio, verificamos que os indicadores de desempenho apresentados de que são exemplo a “compreensão espacial” e a

“compreensão temporal” são acompanhados de critérios de qualidade aqui apresentados de duas formas distintas. Uma de carácter estritamente descritivo, já outra revela as diversas aprendizagens a serem alcançadas explicitando as diferentes formas de traduzir essas aprendizagens a partir de uma escala qualitativa correspondente a determinado desempenho (Nível A - Satisfaz Muito Bem; Nível B - Satisfaz Bem; Nível C – Satisfaz; Nível D - Não Satisfaz). Já no que concerne aos níveis de desempenho presenciados nos Exemplos delineados, verificamos que nem todos contemplam uma definição. Contudo, estes são apresentados para os restantes Exemplos de duas formas, uma apresenta-os recorrendo a uma escala qualitativa que varia de “Insuficiente” a “Muito Bom”, outra a uma descrição detalhada de comportamentos previsíveis em termos do desempenho do aluno do menos bem conseguido ao desempenho desejado. Por sua vez, no que concerne aos Instrumentos de Avaliação sugeridos constatamos uma homogeneidade, estando presentes em todos os Exemplos, e considerando a natureza das Estratégias, a proposta de “grelhas de observação do desempenho dos alunos, a preencher pelo professor ao longo da realização das tarefas” e a “avaliação dos produtos realizados pelos alunos por indicadores de desempenho (escala qualitativa)”. No entanto, constatamos que para o 2º ano a sugestão da grelha de observação do desempenho do aluno a ser preenchida pelo professor é complementada com a proposta dos resultados destas observações serem confrontados com os registos dos avaliados. Ainda para este ano de escolaridade é acrescida a proposta da “elaboração de questionários de auto-avaliação (aprendizagens efectuadas e participação nas actividades)”.

Por sua vez, no que respeita à Matemática enquanto área disciplinar, os indicadores de desempenho definidos nos Exemplos de Estratégias são apresentados consoante as aprendizagens que se espera que os alunos alcancem de acordo com o Exemplo apresentado. Neste sentido, surgem associados critérios de desempenho delimitando o sucesso da realização das actividades com diferentes parâmetros. Contudo, para esta área os níveis de qualidade do desempenho apenas são apresentados para um dos Exemplos elaborados, sendo estes classificados em cinco níveis correspondendo o primeiro à não realização da actividade e aos restantes corresponde uma escala de “Insuficiente” a “Excelente”. Já no que se refere aos instrumentos de avaliação sugeridos estes passam pela “participação oral dos alunos durante as tarefas e as discussões sobre estas”, como uma importante forma de perceber as aprendizagens realizadas no decurso das tarefas. Nesta área é igualmente concedida importância aos

“registos produzidos pelos alunos”, constituindo uma importante fonte de informação que permite uma análise do trabalho realizado, complementando a informação recolhida através da participação oral. Também as produções dos alunos constituem uma importante forma de recolha de dados que poderá permitir uma análise do trabalho realizado.

No que concerne à área disciplinar de TIC é necessário atender ao seu carácter transdisciplinar, uma vez que as metas definidas por esta equipa contemplaram o cruzamento com outras áreas. Assim, para o 1º Ciclo do Ensino Básico a equipa responsável contemplou num primeiro Exemplo a articulação das TIC com a Matemática e o Estudo do Meio e num segundo Exemplo a conjugação com a Língua Portuguesa e a Expressão Musical.

Neste sentido, são apresentados como indicadores de desempenho a participação nas actividades, a utilização de ferramentas digitais e a apresentação dos resultados, tal como a identificação da estrutura formal de uma canção e a produção de uma canção aqui reportando à área disciplinar de Educação Musical. Como critérios de desempenho definidos para cada indicador destacam-se aqueles que predominam: “conhecimento das principais funcionalidades das ferramentas digitais utilizadas”, “interesse e empenho na realização das tarefas”, “correção e clareza no uso da Língua Portuguesa”, “proficiência no uso das ferramentas digitais” e a “cooperação no trabalho de grupo”.

Para as diferentes estratégias delineadas para as TIC os níveis de desempenho são considerados numa escala qualitativa de “Insuficiente” a “Muito Bom”, correspondendo a uma descrição das aprendizagens considerada em cada nível. Para esta área disciplinar os instrumentos de avaliação sugeridos pela equipa nos Exemplos de Estratégias apresentadas referentes ao 1º Ciclo do Ensino Básico são: o “questionário de auto-avaliação baseado na participação nas actividades e na utilização das ferramentas” e ainda a “grelha de observação do desempenho dos alunos, a preencher pelo professor ao longo da realização das tarefas e cujas observações poderão ser confrontadas com os registos dos avaliados”. Como complemento à informação recolhida é sugerido o “registo de incidentes críticos, nomeadamente quando a recolha é destinada a apoiar individualmente alguns alunos”.

Na área disciplinar de Expressões Artísticas são contempladas MA para diferentes domínios: Dança, Teatro, Música e Expressão Plástica. A estrutura adoptada para cada um dos domínios apresentados é idêntica.

Nos Exemplos de Dança surgem, entre outros, a participação empenhada nas actividades propostas, a partilha de forma activa com os pares e a comunicação de forma não-verbal no desenvolvimento do trabalho, o desempenho de forma adequada dos intuitos comunicativos das estruturas coreográficas, o improviso de movimentos corporais adequados e a realização e identificação de diferentes formas de dança enquanto indicadores de desempenho. Para esta área os níveis de desempenho apresentados são 5, contemplando o primeiro nível a ausência de participação/partilha/improviso/utilização/observação/descrição, os níveis intermédios a concretização destas práticas, considerando a dificuldade, a qualidade, o rigor e a originalidade, estando a cargo do último nível a facilidade, a atenção, a originalidade, o rigor e o sentido crítico como o melhor desempenho. No que respeita aos instrumentos de avaliação sugeridos pela equipa é referida a possibilidade de diversificação dos instrumentos de acordo com as formas de dança estudadas. Contudo a utilização do vídeo como meio de possibilitar uma auto-avaliação do desempenho, e como forma de ajudar o *feedback* do professor e dos pares é aqui enfatizada.

Relativamente aos Exemplos para Teatro estes assumem uma estrutura com algumas distinções. Aqui, são definidas sequências de actividades onde cada uma contemplará um exemplo, os recursos, a organização e a avaliação proposta, sendo neste parâmetro a auto-avaliação, a auto-regulação, o *feedback* e a meta-avaliação as formas de avaliação sugeridas. Quanto aos indicadores de desempenho apresentados estes prendem-se, a título de exemplo, com a utilização de objectos com função real e imaginária e com a organização da informação pesquisada e de materiais recolhidos. Neste seguimento são apresentados quatro níveis de qualidade do desempenho. Cujo nível 1 se refere a um desempenho com grandes lacunas e o nível quatro a um desempenho considerado de excelência. Por sua vez, os instrumentos de avaliação aqui seleccionados apelam a uma variedade resultante da especificidade dos processos pedagógicos e da natureza das próprias actividades. Porém, é beneficiado a “promoção/programação de momentos quotidianos de auto-avaliação e de *feedback* em plenário” e a elaboração de portefólios.

Já no que concerne à Música, também inserida na área disciplinar de Expressões Artísticas, são apresentados como indicadores de desempenho a “execução da estrutura rítmica da canção”, a “execução da melodia da canção” e a “utilização dos elementos de expressão (intensidade e andamento)”, a “realização rítmico-motora”, a “utilização de técnicas elementares de execução instrumental” e a “integração na execução

instrumental em grupo e individual”. Para este domínio são também enunciados quatro níveis de qualidade de desempenho, numa escala crescente, ou seja, o melhor desempenho corresponde ao nível 4. Relativamente às propostas de instrumentos de avaliação é sugerida a observação, podendo esta observação ser directa ou indirecta com recurso a registos áudio e vídeo, sendo a criança encaminhada na observação/ audição dos registos que sobre ela existem numa lógica de “auto-avaliação crítica”.

Expressão Plástica é outro dos domínios contemplados na área disciplinar de Expressões Artísticas. Os Exemplos apresentados para este domínio revelam como indicadores de desempenho de acordo com as metas visadas, a “nomeação das cores em narrativas visuais (natureza, obras de arte, arquitectura, design, objectos do quotidiano, entre outros objectos culturais)”, “cria composições plásticas utilizando diferentes texturas de modo intencional” e “produz plasticamente retratos e auto retratos em ambientes cénicos imaginados ou sugeridos utilizando diferentes modos de representação”. Quanto aos níveis de qualidade de desempenho são referenciados cinco níveis também eles definidos de forma crescente, onde o nível 1 se refere a um desempenho diminuto em detrimento do último nível. Por sua vez, em resposta aos instrumentos de avaliação propostos é referido que estes “podem ser desenvolvidos em simultâneo ou em fases separadas”, baseando-se a avaliação deste domínio em metodologias de cariz qualitativo e quantitativo de análise “partindo de uma perspectiva mais global para uma dimensão mais particular”. A operacionalização da avaliação sugerida prende-se então com cinco estratégias: construção de um portefólio, uma grelha de análise da dinâmica das sessões, uma grelha de análise de observação de imagens, uma grelha de análise das experimentações plásticas e a memória descritiva do portefólio. Aqui é de mencionar que as grelhas propostas contemplam diferentes indicadores classificados de acordo com os cinco níveis de desempenho cotados numa escala de 1 (Insuficiente) a 5 (Excelente).

Expressão e Educação Físico-Motora é a última área disciplinar aqui analisada. Para esta área foram apresentados dois Exemplos de Estratégias de Ensino e de Avaliação, cujos indicadores de desempenho manifestados são, de acordo com os Exemplos declarados, a “realização da situação de exercício de jogo sem percas de bola em número significativo (o que implica segurança no passe e na recepção de bola, bem como êxito na desmarcação)”, “cartão de controlo preenchido correctamente” e ainda “êxito na realização das tarefas em cada área de actividade – A B C D”. Quanto aos critérios de qualidade de desempenho para as tarefas apresentadas estes são: a

“correção técnica global das habilidades do jogo”, a “oportunidade e adequação das habilidades, face ao contexto de cada situação”, a “orientação correcta do mapa de acordo com os pontos de referência do espaço”, a “identificação no espaço dos pontos de controlo” e a “correção das respostas às tarefas de cada ponto de controlo”. Os instrumentos de avaliação indicados para esta área são a “observação directa com registos do professor”, a “ficha de auto-avaliação com indicação dos resultados esperados e com critérios explícitos” e o “cartão de controlo”.

É ainda de salientar que relativamente ao 1º Ciclo do Ensino Básico é visível a ausência de Exemplos de Estratégias de Ensino e de Avaliação na área disciplinar de Língua Portuguesa, que por motivos de ordem organizacional e estrutural impossibilitaram a produção destes documentos.

Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico.

O Programa de Acompanhamento diz respeito a outro nível de resultados recolhidos. Neste sentido, os dados apresentados referem-se à perspectiva dos utilizadores das MA do 1º Ciclo do Ensino Básico em dois Agrupamentos de Escolas convidados a aplicar o novo referencial curricular neste primeiro ano: Agrupamento de Escolas José Afonso – Alhos Vedros e Agrupamento de Escolas nº1 de Évora.

No que concerne à importância das MA para o desenvolvimento do trabalho docente reconhecida pelos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico não se regista concordância. No primeiro Agrupamento - Agrupamento de Escolas José Afonso - a importância a este nível não é reconhecida, uma vez que é afirmado que não facilita a compreensão do desempenho, sendo justificado que para avaliar têm que se aliar a outro documento, pois se esta informação numa fase posterior não for quantificável não fornece grandes resultados. Por outro lado também já tinham o Programa que por si só acaba por regular os resultados de aprendizagem.

Já no segundo Agrupamento - Agrupamento de Escolas nº1 de Évora - o novo referencial curricular é assumido como mais objectivo e um elemento que ajuda a especificar em termos de planificação e avaliação, uma vez que são mais operacionais, tendo sido afirmado que sabem melhor o que estão a avaliar. Pelos docentes entrevistados é ainda manifestada a vantagem possibilitada por este documento no que concerne a facilitar a identificação de objectivos e as competências a estes associados. No que respeita à importância do referencial em questão foram ainda enunciadas as implicações ao nível das Necessidades Educativas Especiais, cujas MA facilitaram a

avaliação e selecção, uma vez que “dá para incluir aquela criança nas coisas que se fazem com estas metas” e “isto é em espiral por isso posso trabalhar umas coisas com uns e outras com outros mas dentro da mesma lógica” (professora do 1º Ciclo do Ensino Básico do Agrupamento de Escolas nº1 de Évora, comunicação pessoal, 04 de Maio de 2011), sendo as MA adoptadas como facilitadoras de adequação pedagógica.

Um apoio à gestão do currículo são assim vistas as MA pelos docentes caso possam ser posteriormente quantificáveis, afirmam os professores do 1º Ciclo do Agrupamento de Escolas José Afonso, que consideram este documento útil, numa abordagem mais descritiva, mas não acrescentando nada de novo no que diz respeito à orientação de estratégias de ensino.

Quanto à avaliação dos resultados de aprendizagens não são reconhecidos factores facilitadores advindos da adopção das MA, visto que é um documento muito extenso e já existiam documentos que tinham este propósito, referem os entrevistados.

As MA são para os professores do Agrupamento de Escolas de Alhos Vedros afirmadas como um instrumento que dá indicações de como chegar a algumas competências, no entanto destacam a dificuldade com que se deparam em compreender que metas se adequam a determinada competência.

Outro aspecto transversal aos Agrupamentos de Escolas em estudo prende-se com o facto de reconhecerem a existência de relação entre as MA e os Programas, no entanto “as MA não dispensam o Programa”, (professora do 1º Ciclo do Agrupamento de Escolas nº1 de Évora, comunicação pessoal, 04 de Maio de 2011), acrescentando que “é o documento intermédio que nos faltava” (professora do 1º Ciclo do Agrupamento de Escolas nº1 de Évora, comunicação pessoal, 04 de Maio de 2011).

Quanto à forma como as MA estão a ser trabalhadas é dada conta que no Agrupamento de Escolas de Alhos Vedros, numa fase inicial, procuraram integrá-las nas planificações mensais. Por sua vez, no outro Agrupamento é manifestado o receio de não fazerem o trabalho desejado. Por este motivo suspenderam o que tinham iniciado a partir do momento em que souberam da existência de um Programa de Acompanhamento, justificando-se assim o facto de ainda, numa primeira visita, não existirem instrumentos de avaliação construídos fundamentados neste novo referencial.

À questão *De que forma é que o trabalho que têm tido com as Metas influencia a definição de indicadores e critérios de avaliação dos alunos?* não são pelos entrevistados referidas influências. Contudo destacam os docentes do Agrupamento José Afonso, no âmbito de uma primeira visita, que realizaram tabelas ponderadas para

todas as áreas com dados quantitativos, incluindo a informação relevante das MA, tendo sido mantido o mesmo instrumento, uma vez que não sentiram necessidade de criar outro, mas sim adaptar e articular com o novo documento. No Agrupamento de Évora é afirmado que “as colegas de 2º ano tiveram uma maior preocupação a esse nível por causa dos testes intermédios e pensamos que sejam elaborados com base nestas metas”. (professora do 1º Ciclo do Ensino Básico do Agrupamento de Escolas nº1 de Évora, comunicação pessoal, 04 de Maio de 2011).

Por sua vez, no que respeita aos processos avaliativos a decorrer no próximo ano lectivo apenas no Agrupamento de Escolas José Afonso as entrevistadas mencionam a existência de documentos anteriores que davam indicações nesse sentido, por exemplo as grelhas de observação. É destacada a dificuldade que terão em termos de avaliação se as MA tiverem um dia um carácter normativo. Contudo, “o 1º Ciclo teve uma atitude reflexiva consciencializando a Meta no processo de avaliação do aluno” (professora do 1º Ciclo do Ensino Básico do Agrupamento de Escolas José Afonso, comunicação pessoal, 09 de Maio de 2011).

A realização de uma *checklist* é a estrutura apresentada pelos docentes do Agrupamento de Alhos Vedros para reflectir a forma como as MA podem integrar o Projecto Curricular de Turma e de Escola. *Checklist* também é forma concebida pelos mesmos enquanto instrumento de avaliação realizado com base na adopção das MA onde seleccionaram aquelas que se adequavam ao grupo. Por estas entrevistadas e no que se respeita à questão *Considerando que no 1º Ciclo as MA estão definidas para os 2º e 4º anos de escolaridade, como as utilizam para a planificação e a avaliação nos outros anos do 1º Ciclo?* foi manifestada a dificuldade em seleccionar as MA procurando adequá-las ao contexto, encarado como algo útil, no entanto salientam que havia este trabalho já feito.

Quanto às alterações das práticas de ensino decorrentes da aplicação deste novo referencial curricular não são registadas em nenhum dos casos. No entanto, comparativamente à forma como as MA podem ser utilizadas na construção de um instrumento de avaliação é partilhada no Agrupamento de Escolas José Afonso a ideia de que “sentimos que é mais um documento” (professora do 1º Ciclo do Ensino Básico do Agrupamento de Escolas José Afonso, comunicação pessoal, 09 de Maio de 2011). Aqui, é salientado o facto de até ao momento da realização da primeira visita realizada no âmbito do Programa de Acompanhamento, o que fizeram foi criar mais um instrumento específico para as MA, sendo estas orientadoras e facilitadoras para a

elaboração do instrumento, uma vez que tem informação mais detalhada. Por sua vez, não são referidas alterações na avaliação diagnóstica, formativa e sumativa dos alunos.

No que se refere ao facto das MA poderem ser encaradas como um facilitador do trabalho colaborativo no Agrupamento de Alhos Vedros não são registadas alterações a este nível, uma vez que o trabalho colaborativo é uma prática do mesmo.

Alterações que não se registam são também ao nível das implicações que o novo referencial poderá ter na organização de percursos de aprendizagem, pois é referido pelos diferentes entrevistados que não há novos instrumentos que permitam verificar esta influência, referindo que “ainda não fizemos esse percurso” (professora do 1º Ciclo do Ensino Básico do Agrupamento de Escolas nº1 de Évora, comunicação pessoal, 04 de Maio de 2011), justificando desta forma a ausência dos instrumentos de avaliação.

É salientado pelos docentes do Agrupamento de Évora que as MA também não influenciaram o processo de avaliação, sendo complementada a informação “as colegas de 2º ano tiveram uma maior preocupação a esse nível por causa dos testes intermédios e pensamos que sejam elaborados com base nestas metas” (professora do 1º Ciclo do Ensino Básico do Agrupamento de Escolas nº1 de Évora, comunicação pessoal, 04 de Maio de 2011).

A extensão do documento pelos professores do 1º Ciclo é apontada como uma desvantagem, tal como a forma como está estruturado, sendo proposta a sua divisão por anos e a especificidade de alguns temas. Compreender se o que estão a fazer é ou não correcto e se as metas têm que ser trabalhadas apenas no ano para o qual estão a ser definidas, são dois aspectos apontados como desvantagens reconhecidas. O facto de não ser muito prático para o trabalho diário dos professores, no que respeita à recolha de informação para fins de avaliação, também é enunciado como uma desvantagem em detrimento da sua utilização para fins de planificação.

A articulação entre os diferentes anos de escolaridade foi outra questão abordada, pelo que não se regista qualquer alteração, uma vez que já existia essa continuidade. Por sua vez, os Exemplos de Estratégias de Ensino e de Avaliação são assumidos como instrumentos que poderão ajudar a distinguir os diferentes momentos de avaliação, no entanto entendem por esta componente das MA “mais um documento” (professora do 1º Ciclo do Agrupamento de Escolas José Afonso, comunicação pessoal, 09 de Maio de 2011). Neste sentido é ainda feita alusão ao facto desta componente vir apenas ajudar a planificar de uma forma mais detalhada as actividades a realizar com os alunos, sendo exposto que ainda assim “em termos práticos é complicado também pelas

características da monodocência”. (professora do 1º Ciclo do Agrupamento de Escolas José Afonso, comunicação pessoal, 09 de Maio de 2011)

As sugestões apresentadas pelos inquiridos passam por rever as MA intermédias, uma vez que permitem flexibilidade, mas em termos práticos não são encaradas como tão viáveis, assim como definir linhas orientadoras em termos de avaliação.

Numa atitude reflexiva e no momento de uma segunda visita ao Agrupamento de Alhos Vedros, surgiu então, por um membro da Direcção da Escola presente na entrevista a ideia de que “as Metas não estão para nós avaliarmos se as atingimos ou não, mas sim se o aluno atingiu a competência” (membro da Direcção do Agrupamento de Escolas José Afonso, comunicação pessoal, 26 de Maio de 2011). Porém é de ressaltar que aqui está presente uma perspectiva da Direcção da Escola e que não foi imediata a concordância por parte dos professores presentes, sujeitos implicados no presente estudo, acrescentando ainda que “As estratégias são o caminho para a meta”. (membro da Direcção do Agrupamento de Escolas José Afonso, comunicação pessoal, 26 de Maio de 2011).

Instrumentos de Avaliação.

Pelo Agrupamento de Escolas nº1 de Évora não são apresentados instrumentos de avaliação para o 1º Ciclo do Ensino Básico. Este facto é justificado por terem sentido constrangimentos na elaboração das planificações que acabaram por ter repercussões ao nível também da avaliação. No entanto, afirmam que uma abordagem específica às MA na avaliação poderá ser considerada na elaboração do Perfil do aluno no final do 1º Ciclo, pois as metas finais poderão ser assumidas como itens a avaliar. Contudo, este aspecto remeteu os intervenientes para questões crítico-reflexivas que passam por: compreender se as MA poderão constituir os perfis dos alunos nos vários anos de escolaridade; perceber se será viável a elaboração destes perfis em *checklist* por ano de escolaridade desdobrando as metas pelos diferentes anos; compreender se estes vários perfis poderão, por si só, constituir um documento que acompanhe o percurso do aluno do 1º Ciclo do Ensino Básico e que após a avaliação do perfil do aluno do 4º ano constituir o Perfil do aluno do 1º Ciclo. Este aspecto é fundamentado pelos intervenientes pelo facto do documento das MA contemplar um total de 186 metas finais considerando as áreas da Matemática, Língua Portuguesa e Estudo do Meio, o que torna as metas finais muito específicas, uma vez que se referem à estruturação das diferentes áreas no presente referencial como um aspecto não uniforme, visto que são

apresentadas metas finais, metas finais de 2º ano, metas intermédias até ao 2º ano, até ao 4º ano e até ao 1º ano.

Por sua vez, no Agrupamento de Escolas José Afonso como instrumentos de avaliação baseado nas MA foram elaboradas *checklists* para as diferentes áreas disciplinares e anos de escolaridade, considerando os domínios e os subdomínios contemplados no novo referencial curricular. Este instrumento integra assim as MA que são trabalhadas pelo grupo turma, seguindo-se dos nomes de cada um dos elementos da mesma, remetendo para uma avaliação no final do período meta a meta considerando três classificações, a saber: *atingiu*, *não atingiu* e *em aquisição*. A matriz que se segue representa a estrutura adoptada neste Agrupamento.

Domínio:												
Subdomínio:												
Metas finais:	Aluno 1	Aluno 2	Aluno 3	...								
Meta 1)												
Meta 2)												
...												
Final de ___ período	Atingiu (A) Não atingiu (N) Em aquisição (E)											

Quadro 12: Exemplo de uma *checklist* enquanto instrumento de avaliação adoptado pelo Agrupamento de Escolas José Afonso

Discussão dos Resultados

Partindo da perspectiva dos autores e responsáveis pelo Projecto MA que reafirmam o carácter facultativo de adopção deste novo referencial curricular, somos reportados para uma operacionalização de competências a partir de uma leitura actual dos múltiplos Programas existentes para as diferentes áreas disciplinares, apelando àquelas que hoje se espera que sejam as aprendizagens dos alunos. Desta forma, posso assumir as MA como um facilitador do trabalho docente. Contudo, esta perspectiva não é partilhada por todos os professores do 1ºCiclo do Ensino Básico envolvidos no presente estudo, uma vez que por uns esta importância não é reconhecida, legitimada pelo facto de já existirem Programas com o mesmo objectivo. Já por outros este referencial é considerado mais objectivo e um elemento facilitador no que concerne às questões da planificação e avaliação, sendo visto como mais operacional, facilitando a compreensão sobre o que estão a avaliar, estando aqui contemplada a definição de

objectivos e das competências a estes aliados, no entanto esta não deixa de ser uma dificuldade identificada.

Neste seguimento é ainda feita alusão às Necessidades Educativas Especiais pelos professores do 1º Ciclo como uma área beneficiada pelo documento, uma vez que é afirmado como auxiliar de avaliação e selecção, permitindo um trabalho coerente na mesma turma.

Estes aspectos permitem-nos constatar opiniões distintas entre os diferentes sujeitos implicados na decorrente investigação, não apenas enquanto consequência das funções que desempenham – membro da equipa central, coordenadores de equipa ou professores – visto que dentro da classe docente não existe uniformização relativamente à forma como é visto este novo referencial curricular.

No que concerne às alterações das práticas de ensino advindas da adopção das MA não foram referidas pelos docentes, pelo que me alude que este facto possa estar relacionado com uma das maiores dificuldades mencionadas pelos professores: não saberem se a adopção e apropriação do documento das MA está de acordo com o pretendido. No entanto, saliento o carácter facultativo de adopção deste referencial, o que a meu ver não obriga ou define qualquer tipo de padronização em termos de utilização.

Por sua vez, a tentativa de modernização que é descrita pelos responsáveis pelas MA fazem-me associá-la ao distanciamento, que constato a partir da análise dos Exemplos de Estratégias de Ensino e de Avaliação, da avaliação tradicional onde os testes e as fichas tinham destaque remetendo-nos para uma avaliação sumativa. Esta discussão conduz-me até à ideia partilhada pelos autores das MA onde manifestam o desejo destas contribuírem para a alteração do que actualmente acontece nas escolas, nas quais os momentos de avaliação surgem separados dos de ensino. Todavia, pelos docentes não são identificados elementos que facilitem a avaliação dos resultados de aprendizagem consequentes das MA.

Ainda assim, pelos responsáveis os Exemplos de Estratégias propostos são perspectivados como referências para os professores conseguirem, posteriormente, elaborar os seus, aludindo a uma maior minúcia no modo como explicitam os objectivos visados, a forma de avaliação mais adequada, tal como os níveis de desempenho e os critérios de análise e de avaliação, tendo sido esta tarefa apontada pelos especialistas como uma das maiores dificuldades. Este documento objectiva assim um contributo para uma maior clareza e adequação dos processos para desenvolver determinada

competência visando, segundo os elementos da equipa central e coordenadores, uma intenção didáctica, possibilitando a definição de uma meta que pode ser alcançada a partir de um conjunto de procedimentos, cujos resultados advindos dessa execução podem ser avaliados através de um conjunto de diferentes instrumentos.

A ir ao encontro do propósito para o qual foram concedidos os Exemplos de Estratégias encontramos a leitura feita nas escolas, onde estes são encarados como elementos que poderão vir a ajudar a planificar com mais detalhe as actividades que se pretendem realizar com os alunos, acrescentando a possibilidade de serem utilizados como um instrumento que ajuda a diferenciar os diferentes momentos de avaliação, porém sem acrescentar nada de novo. Este aspecto poder-se-á aliar às palavras proferidas pelo elemento A, ao referir que o documento das MA é um documento que surge no seguimento do trabalho até então desenvolvido pelos professores, e não como algo que surge de novo e que vem resolver os problemas existentes nas escolas.

Aqui, relativamente aos Exemplos de Estratégias disponibilizados aprez-me reflectir em torno dos objectivos estabelecidos pelos responsáveis e a apropriação feita pelos docentes do 1º Ciclo do Ensino Básico. Neste momento verificamos uma abordagem dicotómica onde constamos a partilha de um objectivo inicial. Contudo, é acrescido no universo escolar a apropriação deste instrumento no sentido de auxiliar na diferenciação dos momentos avaliativos.

Neste seguimento à questão colocada aos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico *De que forma é que o trabalho que têm tido com as Metas influencia a definição de indicadores e critérios de avaliação dos alunos?* não se registou qualquer influência. Ainda assim num dos Agrupamento foi dada conta da realização de tabelas ponderadas para todas as áreas com dados quantitativos, nas quais contemplaram a informação das MA que assumiram como as mais importante. Por sua vez, noutra Agrupamento os professores do 2º ano construíram os testes intermédios com base nas MA. Neste âmbito, quanto à forma como as MA podem ser utilizadas para a construção de um instrumento de avaliação não é referida qualquer mais-valia daqui consequente, no entanto enunciam apenas o facto de ser um documento mais detalhado, mas não se verificam alterações ao nível da avaliação diagnóstica, formativa e sumativa dos alunos.

Neste momento poder-se-á ainda colocar a questão das implicações que as MA poderão ter ou não na organização de percursos de aprendizagem dos alunos. No entanto, não foram apontados aspectos neste domínio pelos professores, uma vez que

assumem que não há novos instrumentos de avaliação que possibilitem constatar tais implicações.

Já relativamente aos processos avaliativos previstos para o próximo ano lectivo, num dos Agrupamentos é referida a existência de documentos anteriores direccionados para essa finalidade de que são exemplo as grelhas de observação. A realização de uma *checklist*, como instrumento de avaliação concretizado tendo como fundamento as MA, foi a forma encontrada pelos docentes de um dos Agrupamentos em estudo, tendo sido apresentadas aquelas que mais se adequavam ao grupo. Contudo, somos reportados para a questão do perfil do aluno, questionamento este advindo dos docentes do Agrupamento de Escolas nº 1 de Évora e que aqui mantenho, permitirá uma *checklist* essa definição de perfil?

Todavia, não podemos descurar as afirmações feitas por um dos membros da equipa central ao referir que este novo referencial não tem a finalidade de entrar no campo da avaliação ou ser orientador da mesma devido ao seu carácter de adopção facultativo. No entanto, na mesma equipa é realçada a tentativa de uma avaliação criterial. Aqui, numa perspectiva crítico-reflexiva alicerçada por um olhar avaliativo e tendo como foco os Exemplos apresentados aprez-me ressaltar a procura, pelas diferentes áreas disciplinares, da definição desta mesma avaliação, usufruindo de critérios, indicadores e níveis de desempenho que nos remetem para uma avaliação mais rigorosa e que nos transpõem para a definição de um perfil do aluno no final daquele ano ou ciclo de ensino. Contudo, a definição de níveis de desempenho que correspondessem a níveis em que os critérios de desempenho pudessem ser verificados foi sentida pelos coordenadores e equipa central como mais uma dificuldade associada à forma como as MA podem ser usadas nos processos de avaliação.

Alicerçando-me na ideia partilhada pelos autores e responsáveis pelas MA enfatizo neste momento o facto de não existir uma estratégia única de avaliação que seja transversal a toda e qualquer situação. Somos assim transportados para a importância de complementarmos os nossos processos avaliativos articulando com diferentes instrumentos de avaliação, uma vez que as estratégias pelas quais optamos dependem fortemente das metas que pretendemos alcançar.

Assim, encontramos-nos face a uma avaliação mais centrada no aluno, com uma natureza mais formativa, contínua e flexível. Pois, como referiu o elemento A, o foco é na aprendizagem dos alunos e como tal qualquer que seja o momento de avaliação ou a prova à qual sejam submetidos os alunos estas devem visar o apuramento das

aprendizagens dos mesmos. Consequentemente, procura-se que as MA tenham algum papel preponderante no que concerne à montagem dos diferentes dispositivos de avaliação interna e externa, conduzindo-nos assim para a influência que as MA poderão ter em termos de avaliação dos alunos.

Numa análise cuidada de cada Exemplo apresentado verificamos igualmente uma tentativa de triangulação de instrumentos, conduzindo-nos a uma maior fidelidade dos resultados obtidos. Este cruzamento de informação, recolhida de formas distintas, permite-nos compreender de facto o que o aluno sabe fazer e que por vezes poderá não demonstrar, devido à aplicação de um instrumento não adequado àquele aprendiz. Esta dificuldade é colmatada quando utilizamos diferentes meios para recolher essa informação e que nos permite perceber o que aquele aluno consegue fazer. No entanto, torna-se fundamental salientar que isto não significa que se tenha que recorrer a todos os instrumentos numa determinada situação de avaliação, mas sim que estes deverão ser utilizados de acordo com os objectivos, com a tarefa em si e com os critérios definidos para a meta que se está a trabalhar.

Neste seguimento, numa opinião partilhada com os diferentes elementos da equipa central e coordenação, saliento a ideia de que há espaço para podermos utilizar todos os instrumentos quando nos referimos à avaliação das aprendizagens. Ainda assim continuam a ter destaque as metodologias de pergunta resposta, fazendo aqui alusão à ideia trivial, também ela referida pelos mesmos elementos, do aluno devolver ao professor a partir de um teste os conhecimentos adquiridos. Deste modo, refiro-me à necessidade de triangulação de instrumentos apelando ao rigor e fidelidade dos resultados obtidos, tal como à igualdade de oportunidades entre alunos.

Em suma, posso afirmar que a selecção da forma como se avalia dependerá então dos professores e das razões que estes terão para a consecução de um trabalho ou tarefa, só posteriormente conseguirão definir o modo mais adequado de verificar se os alunos alcançaram ou não os objectivos pretendidos.

Conclusão

Recuperando as questões que despoletaram o presente estudo de investigação surge neste momento a resposta às mesmas. *De que forma os professores do 1º Ciclo do Ensino Básico avaliam as/para as aprendizagens dos alunos tendo as Metas de Aprendizagens como referencial curricular?*, foi esta a questão central definida e a partir da qual se fez desenvolver todos os procedimentos metodológicos e

investigativos. Indagação esta que nos transpôs para duas outras questões que aqui procurei dar resposta: *Que avaliação realizam, em sala de aula, os professores do 1º Ciclo do Ensino Básico que adoptaram as Metas de Aprendizagem?* e *Como é encarada a avaliação das aprendizagens no contexto do Projecto Metas de Aprendizagem pelos autores e professores?*.

Aludindo às palavras proferidas por Simão (1992) “a avaliação é um processo complexo que compreende normalmente o desejo prévio dos critérios para a informação necessária, a consideração e o contraste da informação para obter um juízo ponderado, a adopção das decisões e a comunicação dos resultados” (p. 132). No entanto quando se fala de avaliação, nas Escolas, esta é assumida como um fenómeno em evolução constante, sofrendo de alterações e adequações aos alunos que se pretende avaliar. Porém este cenário altera-se quando o cenário são as salas de aula e o pano de fundo os instrumentos e descrições da realidade dos docentes do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Na defesa de uma avaliação *para* as aprendizagens encontramos neste estudo os autores e responsáveis pelas MA que neste primeiro ano entraram nas escolas, colocadas à disposição dos professores para o desenvolvimento de práticas organizadas, aprendizagens relevantes e de processos avaliativos coesos. Nesta lógica surge uma avaliação formativa e criterial que objectiva a melhoria do processo de ensino reflectido numa melhoria consequente das aprendizagens dos alunos. Perspectiva esta nem sempre partilhada por aqueles que no terreno utilizam as MA, por motivos diversos que passam pela incompreensão das potencialidades da utilização deste documento, mas também pela resistência à adopção de novos documentos, afirmando-o como apenas mais um que se junta a tantos outros. Esta resistência viu-se fragilizada entre a primeira e segunda visita aos Agrupamentos no que respeita às MA, mas de longe quebrada no que concerne aos processos avaliativos, mesmo conhecendo os Exemplos de Estratégias de Avaliação apresentados.

A elaboração de instrumentos de avaliação baseados na adopção das MA foi uma dificuldade manifestada pelos dois Agrupamentos, no entanto ambos remeteram os processos avaliativos para o mesmo instrumento: uma *checklist*. Aqui, aprez-me questionar sobre a aplicação de uma *checklist* neste contexto. Será este um instrumento adequado para verificar as aprendizagens dos alunos? Será esta uma manifestação de um receio oculto pelos docentes em adoptar ou diversificar os instrumentos de avaliação ou mero conformismo fruto de uma formação que os formatou outrora? Desta forma, nas salas de aulas continua a predominar aquele que chamaria *paradigma tradicional de*

avaliação, aquela avaliação que se baseia em dados revelados pelo aluno num teste, onde se descuida um processo e uma individualização das aprendizagens e onde se continua a viver uma avaliação *das* aprendizagens, esquecendo muitas vezes que “a diversificação de «métodos» de recolha de informação permite avaliar mais domínios do currículo, lidar melhor com a grande diversidade de alunos que hoje estão nas salas de aula e também reduzir os erros inerentes à avaliação”. (Fernandes, 2004, p. 19)

Em suma, constatamos uma discrepância entre a perspectiva nas escolas e a prática dos professores, sendo ainda mais notórias as divergências entre estes dois níveis de análise e a equipa central e autores das MA, sendo fundamental assumir aqui que

a avaliação não é, nem pode ser, apêndice do ensino. É parte do ensino e da aprendizagem na medida em que um sujeito aprende simultaneamente avalia, ou seja, discrimina, valoriza, opina, raciocina, fundamenta, decide, julga, argumenta, opta entre o que considera que tem um valor em si e aquilo que carece dele. Esta actividade avaliadora, que se aprende, é parte do processo educativo e, como tal é continuamente formativa.

(Méndez, 2007, p. 77)

Conclusões

Como conclusão do presente relatório com o qual se finda um percurso enquanto estagiária, mas que não vê concluído um Projecto que agora se inicia, apraz-se salientar algumas questões de cariz avaliativo que se foram destacando no decorrer deste trabalho.

Com o Projecto MA chegam às escolas propostas de ensino e de avaliação, uma avaliação de competências, mas sobretudo uma avaliação *para* as aprendizagens, visando a melhoria e o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos. No entanto, não se objectiva a anulação dos conteúdos, nem tão pouco desvirtuar o trabalho desenvolvido pelos professores até então. Anseia-se sobretudo por uma alteração do ensino tradicional e de uma avaliação tradicionalista, aliada a uma classificação com o intuito de aprovar ou reter os alunos, perspectiva esta que aqui é afastada.

Com a implementação do Projecto MA surge assim a proposta de mudanças de práticas e concepções. Contudo, não se registam alterações notórias neste primeiro ano, pois em educação as mudanças dão-se com o tempo e onde o trabalho de reflexão, partilha e reformulação assume uma grande relevância, trabalho este já iniciado, mas longe de estar concluído como se pode constatar pela investigação realizada.

Com o conceito de *learning outcomes* e com a defesa de uma avaliação de competências não surgem panaceias para todos os males, mas sim diferentes formas de encarar as avaliações que se fazem nas escolas e a utilização que se fazem dos resultados daí advindos, mas principalmente um outro olhar sobre os processos de ensino e de aprendizagem.

Avaliar para melhorar, é esta a perspectiva de que me aproprio tendo as MA como fundamento, no entanto independente da concepção que se tenha de avaliação esta deverá visar sempre o progresso, a aprendizagem e a melhoria.

Estamos longe de adoptar a avaliação formativa com tudo o que esta comporta, permitindo ao aluno ser um agente activo na sua aprendizagem e conhecer e compreender os critérios de avaliação e ao professor um conhecimento profundo dos seus alunos. Alimentam-se assim momentos de emissão de juízos de valor baseados no conhecimento, descuidando os diferentes elementos envolvidos num momento avaliativo e mais do que tudo as competências dos avaliados. Como evidência deste facto temos o instrumento, ainda hoje privilegiado nas nossas escolas, o teste de papel e lápis, que se destina a uma classificação que determina se o aluno sabe ou não sabe.

A meu ver, assistimos hoje a uma carência e a uma necessidade de rever concepções e responsabilidades dentro de cada sala de aula, ao nível das próprias Instituições Escolares, mas também dos pais, da sociedade e do Governo, o que faz emergir a necessidade desta revisão para se conseguir alterar as práticas.

Não basta serem criados Projectos com a natureza das MA se em sala de aula nada se altera, se a mudança continua a ser negada, se cada documento é assumido como apenas mais um que nada acrescenta às práticas, se se define a avaliação numa perspectiva formativa e na realidade não passa de uma lógica meramente sumativa. Não quero com isto dizer de forma alguma que se deve recusar a avaliação sumativa em qualquer prática avaliativa, mas sim dar oportunidade para conseguir compreender os contributos que uma avaliação formativa bem aplicada poderá ter no sucesso dos alunos. Mas mais do que começar por alterar as práticas é fundamental compreender a diferença entre os conhecimentos e as competências, compreender que não se anulam nem se substituem, mas que se complementam e que ambos podem ser avaliados.

A avaliação constituir-se então como um dos elementos da organização do trabalho em sala de aula, devendo estar aliada ao contexto e aos seus actores, assumindo-se como um acto pedagógico que implica uma atitude e um saber próprios que ajudam a desenvolver estratégias apropriadas, considerando os contextos de cada criança e do grupo no respeito pelos valores de uma pedagogia diferenciada.

Numa perspectiva formativa termina também este percurso num campo privilegiado de uma nova abordagem curricular, de um olhar avaliativo peculiar, mas sobretudo com momentos de aprendizagem e reflexão constantes.

“A avaliação é um elemento integrante e regulador da prática educativa, permitindo uma recolha sistemática de informações que, uma vez analisadas, apoiam a tomada de decisões adequadas à promoção da qualidade das aprendizagens.” (Despacho Normativo n.º 98-A/92, de 20 de Junho de 1992)

Reflexão Final

Enquanto estagiária inseri-me na equipa central do Projecto Metas de Aprendizagem encarando esta fase mais do que tudo como um desafio, uma forma de aprender, de desenvolver competências e aplicar conhecimentos, sendo estes dois dos objectivos contemplados nesta acção.

Ao longo dos meses foi-me permitido em diferentes situações aplicar conhecimentos adquiridos na Licenciatura em Ciências da Educação, conhecimentos estes espartilhados nas chamadas *unidades curriculares* que se dividem entre a Avaliação em Educação, a Teoria e Desenvolvimento Curricular, a Investigação, a Política em Educação, os Sistemas Curriculares Europeus, a Administração em Educação, a Formação de Professores, a Educação Comparada e tantas outras *unidades curriculares* que me permitiram a aquisição de conhecimentos que no presente estágio consegui, em situações distintas, comprovar que afinal se tratam de competências. Deste modo, é possível assumir que a transversalidade das Ciências da Educação esteve presente em cada momento de forma mais ou menos consciente.

A realização de um projecto de investigação na área de Avaliação em Educação foi também previsto enquanto objectivo a atingir, e que aqui se vê findado. Apesar dos entraves, dos materiais e informações que tantas vezes escassearam e se desviaram do desejado, como é o caso dos instrumentos de avaliação produzidos pelas escolas, que seriam assumidos como um dos grandes contributos para o culminar do processo, e que aqui se viram restringidos. Contudo, este aspecto reporta-me para outro objectivo determinado: “contactar com um campo de intervenção que proporcione uma experiência num contexto real de trabalho”, e não seria certamente uma experiência real sem entraves e sem dificuldades.

Neste seguimento e no que concerne ao plano de trabalho definido inicialmente é de salientar que foi conseguido, mesmo tendo sofrido alterações por diferentes motivos que no decorrente relatório foram apresentados. No entanto, foram atingidos os objectivos propostos, com esforço, dedicação, mas acima de tudo com trabalho que aliou a teoria à prática.

Quanto ao contributo deixado aos profissionais com os quais trabalhei é de salientar que o trabalho realizado foi utilizado pelas diferentes equipas envolvidas, pelo que nenhuma das tarefas incumbidas acabou por se perder na prática e no desenvolvimento do Projecto. Aqui, senti que mais do que qualquer contributo adoptei

um olhar avaliativo que por vezes era descuidado no interior das equipas por tantas outras preocupações e tarefas. O rigor e o cuidado na concretização das diferentes actividades ditas mais administrativas assumi como um contributo para a prossecução das diversas etapas do Projecto. Ainda, neste seguimento destaco a realização do projecto de intervenção-investigação que acabou por facultar aos responsáveis e autores das MA informações relevantes para a continuação do mesmo.

Relativamente ao legado deixado pelos diferentes profissionais, com quem tive oportunidade de trabalhar, ficou uma vontade enorme de fazer mais e melhor a cada dia, mas sobretudo a minúcia e o detalhe que actividades como aquelas que me foram propostas exigem aos olhos daqueles que fazem da Educação uma arte. Facultaram-me as ferramentas necessárias para o desenvolvimento de competências ao nível da investigação, à aplicação de técnicas mais adequadas a cada contexto, um contributo teórico bastante lato quer ao nível da Teoria e Desenvolvimento Curricular, quer no que concerne à Avaliação em Educação. Aqui, destaco ainda o contributo, por mim bastante valorizado, que se prende com a abundância de conteúdo, de ideias, de experiências, mas sobretudo de momentos de discussão e partilha a que me deixaram assistir e participar e que conduziram a um produto coeso e homogéneo de que é o Projecto em causa o seu resultado.

Se muitas vezes considerei nesta caminhada que o trabalho dos profissionais neste Projecto envolvidos não era reconhecido o suficiente, que o esforço não era recompensado, que as ambições eram atraíoadas por múltiplos factores, quer de ordem logística quer financeira, hoje considero que cada palavra aqui deixada é pouca para reflectir todo o trabalho realizado no presente Estágio. Para o papel não conseguirei certamente transparecer a essência de cada conversa, o conhecimento transmitido da forma mais genuína possível, a riqueza das reuniões e discussões que presenciei, o esforço por responder o melhor possível a cada desafio e a dificuldade de adaptação a cada alteração a que estava submetida. No entanto, num olhar retrospectivo face a todo o trabalho desenvolvido prevalece um sentimento de satisfação e de aprendizagem constante que me faz desejar, futuramente, integrar projectos de natureza idêntica.

Não posso deixar de analisar todo o trabalho desenvolvido descurando sentimentos e emoções e dando apenas voz a todos os conceitos teóricos e perspectivas científicas. Aqui, se se pretendia o desenvolvimento de competências, neste caso só foram possíveis graças à predisposição, amabilidade, solidariedade e profundo saber de todos aqueles com que tive o privilégio de me cruzar neste Projecto, que gentilmente

comigo partilharam e me fizeram aprender mais e mais a cada dia. Se o Projecto aqui descrito visa o alcance de Metas de Aprendizagem também eu alcancei mais metas do que aquelas a que me propus.

Referências Bibliográficas

- Almeida, L. (1990). Avaliação de Projectos e Programas Educacionais: Breve descrição de considerações e aspectos metodológicos. In D. Fernandes (Coord.), *Inovação. Revista de Inovação do Instituto de Inovação Educacional*, pp. 19-31, vol.3, nº4. Lisboa: Ministério da Educação.
- Almeida, L. e Freire, T. (2008). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios Edições
- Alves, M. (2004). *Currículo e Avaliação. Uma perspectiva integrada*. Porto: Porto Editora
- Análise de Conteúdo: A proposta de Laurence Bardin*. Retirado em 04 de Março de 2011 de <http://www.caleidoscopio.psc.br/ideias/bardin.html>.
- Boggino, N. (2009). A avaliação como estratégia de ensino. Avaliar processos e resultado. In *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, pp. 79-86, nº9. Retirado em 20 de Fevereiro de 2011 de <http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/Revista%209%20PT%20d7.pdf>.
- Boni, V. e Quaresma, S. (2005). Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. In *Revista Electrónica dos Pós-Graduados em Sociologia Política da UFSC*, pp.60-80, vol. 2, nº1 (3). Retirado em 02 de Junho de 2011 de http://www.emtese.ufsc.br/3_art5.pdf.
- Boumard, P. (1995). A Auditoria dos Estabelecimentos: A Instituição sem Análise ou a Análise Institucional. In A. Estrela e P. Rodrigues (Orgs.), *Para uma Fundamentação da Avaliação em Educação*, pp. 51-59. Lisboa: Edições, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
- Calado, S. e Ferreira, S. (2004). *Análise de Documentos: Método de recolha e análise de dados*. Retirado em: 10 de Março de 2011 de <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi1/analisedocumentos.pdf>.
- CEDEFOP (2009). *The shift to learning outcomes*. Retirado em 03 de Janeiro de 2011 de http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/3054_en.pdf.

- Chueiri, M. (2008). Concepções sobre a Avaliação Escolar. In *Estudos em Avaliação Educacional*, pp.49-64, vol.19, nº.39. Retirado em 01 de Fevereiro de 2011 de <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1418/1418.pdf>.
- Costa, F. (1993). *Modalidades de Avaliação da Aprendizagem. Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica*. Relatório de Lição da Disciplina de Organização e Desenvolvimento Curricular. Universidade de Lisboa. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes – Uma estratégia de Formação de Professores* (4ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Estrela, A. e Rodrigues, P. (1995). *Para uma Fundamentação da Avaliação em Educação*. Lisboa: Edições Colibri, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
- Fernandes, D. (1991). *Notas sobre os Paradigmas da Investigação em Educação*. Retirado em 02 de Janeiro de 2011 de <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi2/Fernandes.pdf>.
- Fernandes, D. (2004). *Avaliação das Aprendizagens: Uma Agenda, Muitos Desafios. Evolução e Qualidade*. Lisboa: Texto Editora. Retirado em 10 de Maio de 2011 de http://www.projectos.te.pt/projectos_te/area_exclusiva/pdf/doc_aval.pdf.
- Fernandes, D. (2006). *Para uma teoria da avaliação formativa*. Revista Portuguesa de Educação, pp. 21-50, vol. 19, nº 2. Retirado em 01 de Fevereiro de 2011 de <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rpe/v19n2/v19n2a03.pdf>.
- Fernandes, D. (2007a). *Avaliação das aprendizagens no sistema educativo português*. Educação & Pesquisa, pp. 581-600, vol. 33, n.º3. Universidade de São Paulo. Brasil. Retirado em 03 de Outubro de 2010 de <http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n3/a13v33n3.pdf>.
- Fernandes, D. (2007b). Vinte e cinco anos de avaliação das aprendizagens: Uma síntese interpretativa de livros publicados em Portugal. In A. Estrela (Org.), *Investigação em Educação: Teorias e práticas (1960-2005)*, pp. 261-306. Lisboa: Educa.

- Fernandes, D. (2008). *Para uma teoria da Avaliação no domínio das aprendizagens*. Retirado em 02 de Outubro de 2010 de <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1454/1454.pdf>.
- Fernandes, D. (Coord.) (1994). *Avaliação Sumativa: Algumas notas*. Retirado em 08 de Fevereiro de 2011 de http://www.dgicd.min-edu.pt/avaliacaointerna/Ensino_Secundario/Documentos/avaliacao_sumativa.pdf
- Fernandes, D. (Coord.) (s/d). *Pensar avaliação, Melhorar a aprendizagem*. Lisboa: IIE.
- Fleury, A. e Fleury, M. (2001). *Construindo o conceito de competências*. Retirado em 8 de Novembro de 2010 de <http://www.scielo.br/pdf/rac/v5nspe/v5nspea10.pdf>.
- Goodson, I. (2001). *O Currículo em Mudança. Estudos na construção social do currículo*. Porto: Porto Editora
- Harvey, L., (2004). *Analytic Quality Glossary - Quality Research International*. Retirado em 03 de Janeiro de 2010 de <http://www.qualityresearchinternational.com/glossary/learningoutcomes.htm>.
- Jesus, A. (s/d). *Currículo e Educação: conceito e questões no contexto educacional*. Retirado em 10 de Novembro de 2010 de http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/642_840.pdf.
- Lobo, A. (1998). *A.A.A. (Aprendizagem Assistida pela Avaliação) Um Sorriso Difícil para o Novo Sistema de Avaliação*. Porto: Porto Editora.
- Longle, N. (2008). *Avaliação Sumativa em diferentes contextos de práticas na disciplina de Matemática: Um estudo de caso*. Tese de Mestrado em Educação (Didáctica da Matemática) não publicada. Universidade de Lisboa. Faculdade de Ciências.
- Lopes, M. (2006). *Manual de estilo da APA/ American Psychological Association: Regras Básicas*. Porto Alegre: Artmed.
- Martins, C. (2008). *Dez anos de investigação em Avaliação das Aprendizagens: Reflexões a partir da análise de dissertações de mestrado*. Tese de Mestrado em

Ciências da Educação (Avaliação em Educação) não publicada. Universidade de Lisboa. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Méndez, J. (2007). Avaliar para Aprender. In M. Melo (Org.), *Avaliação na Educação*, pp. 69-77. Brasil: Editora Melo

Oliveira, M. e Freitas, H. (1998). *Focus Group, Método Qualitativo de Pesquisa – resgatando a teoria, instrumentalizando o seu planejamento*. São Paulo: RAUSP, pp. 83-91, vol. 33, nº3. Retirado em 01 de Junho de 2011 de http://www.ea.ufrgs.br/professores/hfreitas/files/artigos/1998/1998_069_RAUSP.pdf.

Pacheco, J. (1998). Avaliação da aprendizagem. In L. Almeida e J. Tavares (Orgs.), *Conhecer, aprender e avaliar*, pp. 111-132. Porto: Porto Editora.

Pacheco, J. (2007). Avaliando a Avaliação. In M. Melo (Org.), *Avaliação na Educação*, pp. 63-68. Brasil: Editora Melo.

Parente, M. (2004). *A construção de práticas alternativas de Avaliação na pedagogia da infância: Sete jornadas de aprendizagem*. Tese de Doutorado em Estudos da Criança, não publicada. Universidade do Minho. Instituto de Estudos da Criança.

Paszkiewicz, C. (2007). *Gestão flexível do currículo: a real dimensão da diferenciação curricular*. Retirado em 28 de Junho de 2011 de http://www.iptan.edu.br/saberes/pdf/revista01/gestao_fexivel.pdf.

Peralta, M. (2005). *Currículo: O Plano como Texto – Um estudo sobre a aprendizagem na planificação na Formação Inicial de professores de Alemão*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian – Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

Perrenoud, P. (1997). *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Philippe Perrenoud e as Teorias das Competências. Retirado em 20 de Novembro de 2010 de <http://www2.videolivriaria.com.br/pdfs/14867.pdf>.

Plataforma oficial do Programa de Acompanhamento do Projecto Metas de Aprendizagem. Disponível em: <http://metasdeaprendizagem.dgidec.min-edu.pt/moodle/>.

Psifidou, I. (2009) *Innovation in school curriculum: the shift to learning outcomes.* Retirado em 10 de Maio de 2011 de <http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2010/75195.pdf>.

Reference Points for the Design and Delivery of Degree Programmes in Education (2009). Retirado em 10 de Maio de 2011 de <http://www.unideusto.org/tuningeu/home.html>

Ribeiro, L. (1991). *Educação Hoje - Avaliação da Aprendizagem* (3ª ed.). Lisboa: Texto Editora.

Roldão, M. (1999). *Os professores e a gestão do currículo – perspectivas e práticas em análise.* Porto: Porto Editora.

Roldão, M. (2006). *Gestão do Currículo e Avaliação de competências – As questões dos professores* (4ª ed.). Barcarena: Editorial Presença.

Roldão, M. (2009a). *O lugar das competências no currículo – ou o currículo enquanto lugar das competências?* Retirado em 20 de Novembro de 2010 de <http://revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/viewFile/2833/1868>.

Roldão, M. (2009b). *Estratégias de Ensino. O Saber e o Agir do Professor.* Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Romão, J. (2007). *Avaliação: Inclusão ou Exclusão?*. In M. Melo (Org.), *Avaliação na Educação*, pp. 57-60). Brasil: Editora Melo.

Santos, V. (2006). *Avaliação Formativa: A Teoria e a Prática. Dois estudos de caso no 1º Ciclo do Ensino Básico.* Tese de Mestrado em Ciências da Educação (Avaliação em Educação) não publicada. Universidade de Lisboa. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Santos, L. (s/d) *Avaliar competências: uma tarefa impossível?* Universidade de Lisboa. Retirado em 8 de Julho de 2011 de <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/msantos/Comp.pdf>.

Sá-Silva, J. e Almeida, C., Guindani, J. (2009). *Pesquisa Documental: pistas teóricas e metodológicas*. Revista Brasileira de História & Ciências Sociais. Retirado em 01 de Maio de 2011 de http://www.rbhcs.com/index_arquivos/Artigo.Pesquisa%20documental.pdf.

Simão, A. (1992). Avaliação do desempenho dos alunos na tarefa de resumir: virtualidades de um instrumento. In *Actas do III Colóquio Nacional da Secção Portuguesa da AFIRSE*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Site oficial da Direcção Geral do Ensino Superior. Disponível em: <http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt>

Site oficial das Metas de Aprendizagem. Disponível em: <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/>.

Site oficial do Ministério da Educação. Disponível em: <http://www.min-edu.pt/>.

Site oficial Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Disponível em: http://www.ie.ul.pt/portal/page?_pageid=406,1&_dad=portal&_schema=PORTAL.

Tuning Educational Structures in Europe – Phase II – Volume de trabalho do estudante, métodos de ensino e resultados de aprendizagem: A abordagem Tuning (s.d.). Retirado em 10 de Maio de 2011 de http://www.universidade-autonoma.pt/upload/galleries/Traducao_TUNING_volume_de_trabalho_dos_estudantes.pdf

Vasconcellos, C. (2010). *Avaliação da Aprendizagem: Práticas de Mudança – Por uma praxis transformadora* (11ª ed.). São Paulo: Libertad.

Legislação consultada

Decreto-Lei nº 208/02, de 17 de Outubro

Decreto-Lei nº 213/2006, de 27 de Outubro.

Despacho Normativo n.º 8330/2010, de 17 de Maio de 2010

Despacho Normativo n.º 98-A/92, de 20 de Junho de 1992

Portaria nº 550-D/2004, de 21 de Maio