

UNIVERSIDADE ABERTA



UNIVERSIDADE
AbERTA
www.uab.pt

**Modelos e Práticas de Ensino no Ensino Secundário Geral do
2º Ciclo da Escola Santa Teresinha do Menino Jesus**

Ussene Eusébio André

Mestrado em

Supervisão Pedagógica

2016

UNIVERSIDADE ABERTA



**Modelos e Práticas de Ensino no Ensino Secundário Geral do
2º Ciclo da Escola Santa Teresinha do Menino Jesus**

Ussene Eusébio André

**Dissertação apresentada para obtenção do Grau de Mestre em
Supervisão Pedagógica**

Dissertação orientada pela:

Professora Doutora Isolina Rosa Pereira de Oliveira

2016

"Diz-me como ensinas, e eu dir-te-ei como avalias"

Domingos Fernandes (2009)

Resumo

Em Moçambique é recorrente a situação da qualidade de ensino, em quase todos níveis, estando a soar negativamente todo sistema nacional, desde o ensino primário ao ensino secundário. Várias palestras, análises e estudos são realizados de modo a encontrar as causas, sendo focadas várias, a mais recorrente tem sido a qualidade de formação dos professores, que desagua nas suas práticas de ensino. Consequentemente, o presente estudo visou averiguar os modelos e as práticas de ensino aplicados por professores do ESG2 da Escola Santa Teresinha do Menino Jesus – Zivava, durante as suas atividades letivas com os seus alunos. Neste contexto, ensinar pode definir-se como “um conjunto de ações, em resultado de escolhas entre objetivos e significados contraditórios que são feitos de acordo com os dados da situação em que o ensino tem lugar” (Gaspar, Pereira, Oliveira & Teixeira, 2015, P.47).

Este estudo centrou-se na identificação das conceções dos professores sobre o processo de ensino - aprendizagem, na caracterização dos modelos de ensino e na análise das práticas de ensino, desenvolvidas pelos professores do Ensino Secundário Geral do 2º Ciclo da referida Escola, no total de dezassete professores, o diretor e o diretor adjunto pedagógico, perfazendo o universo de dezanove. O estudo assumiu uma abordagem de natureza mista assente numa diversidade de técnicas de recolha e tratamento de dados. Os dados foram recolhidos através de entrevistas, questionários, registos de observação de aulas, análise dos documentos orientadores da escola e registos fotográficos.

Os resultados obtidos revelam a combinação de diversas conceções dos professores do ESG2 da Escola Santa Teresinha do Menino Jesus – Zivava com relação ao processo de ensino e aprendizagem, há uma tendência no sentido do construtivismo, sobretudo a nível do discurso, mas ainda é ténue a nível de prática, apegando-se fundamentalmente em métodos tradicionais, assentes num ensino conteudista. Em relação à avaliação, há valorização dos testes escritos embora transpareça o uso de outros instrumentos, não há uma explicitação dos critérios de avaliação e o uso da avaliação diagnóstica e da formativa é muito ténue, porém há indícios de mudança.

Palavras-chave: Avaliação das aprendizagens; ensino-aprendizagem, modelos de ensino, métodos e técnicas de ensino; práticas avaliativas.

Abstract

In Mozambique, the quality of education is recurrent, in almost all levels, with the sound negatively entire national system, from primary school to secondary school. Several lectures, analyzes and studies are conducted to find the causes, several being focused, the most recurrent has been the quality of teacher training, which flows in their teaching practices. Therefore, this study aimed to investigate the models and teaching practices applied by ESG2 teachers of Escola Santa Teresinha do Menino Jesus – Zivava during their teaching activities with their students. In this context, teaching can be defined as "a set of actions as a result of choices among goals and contradictory meanings that are made according to the data of the situation in which education takes place" (Gaspar, Pereira, Oliveira & Teixeira, 2015: 47).

This study focused on identifying the conceptions of teachers on the teaching - learning process, the characterization of teaching models and analysis of teaching practices developed by the General Secondary School teachers of the 2nd of that school cycle, totaling seventeen teachers, the principal and the teaching assistant director, making the universe of nineteen. The study took a mixed nature approach based on a variety of techniques for collecting and processing data. Data were collected through interviews, questionnaires, classroom observation records, analysis of school policy documents and photographic records.

The results show the combination of different conceptions of ESG2 teachers of Escola Santa Teresinha do Menino Jesus – Zivava regarding the process of teaching and learning, there is a tendency towards constructivism, especially the level of discourse, but it is still fine to level of practice, clinging mainly on traditional methods, based on contents teaching. Regarding the assessment, there is appreciation of the written tests but show through the use of other instruments, there is an explanation of the evaluation criteria and the use of diagnostic evaluation and training is very weak, but there is evidence of change.

Keywords: Evaluation of learning; teaching and learning, teaching models, teaching methods and techniques; assessment practices.

Dedicatória

À memória da minha saudosa e eterna mãe, Teresinha Jemuca Luna, por ter me gerado e me tornado um batalhador em todas minhas aspirações e ambições, que Deus a ilumine.

Agradecimentos

À Professora Doutora Isolina Oliveira, minha orientadora, pelo apoio, orientação, total disponibilidade, observações, acompanhamento, ponderação e tranquilidade sempre presentes, pelos conselhos oportunos e amigos com que me orientou no árduo e desafiante percurso efetuado, que sem ela não me seria possível concretizar o estudo.

A todos os professores do Curso de Mestrado em Supervisão Pedagógica pelos seus saberes e ensinamentos que me proporcionaram, foram oito unidades curriculares totalmente importantes, promotoras da praxis e desenvolvimento profissional.

A direção da Escola Santa Teresinha do Menino Jesus por me ceder a oportunidade de concretizar o meu sonho e a todos colegas professores que fizeram parte desta investigação.

À minha família, esposa, filhas, irmã e ao meu pai que sempre me deram coragem e incentivos para não olhar atrás ao longo desses dois anos. Um especial agradecimento a minha filhinha Teresa Francisca Ussene André (4 aninhos) que soube me compreender quando precisava do silêncio, para me dedicar aos trabalhos da faculdade.

E finalmente, a todos que me foram diretas ou indiretamente úteis nesta minha caminhada académica.

ÍNDICE GERAL

Resumo	iii
Abstract	iv
Dedicatória	v
Agradecimentos	vi
Índice geral	vii
Índice de quadros	xii
Índice de figuras	xiii
Índice de anexos	xiv
Lista de abreviaturas e siglas	xv
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1 - Enquadramento teórico	8
1.1 Ensino - aprendizagem e sua relação	9
1.2 Modelos de ensino	14
1.2.1 Modelos Cognitivos	14
1.2.2 Modelos Comportamentais.....	16
1.2.3 Modelos Interpessoais	17
1.3 Métodos e técnicas	19
1.3.1 - Tipos de métodos e estratégias de ensino	20
1.3.1.1- Método tradicional/passivo: Ensino expositivo	22
1.3.1.2 – Métodos construtivistas /ativos	23

2.1 Princípios Orientadores do Currículo do Ensino Secundário	26
2.1.1 Educação Inclusiva	26
2.1.2 Ensino-aprendizagem centrado no aluno	27
2.1.3 Ensino- aprendizagem Integrado	28
2.1.4 Ensino-aprendizagem em espiral	29
3.1 Avaliação das aprendizagens	30
3.1.1 O conceito de avaliação	30
3.1.2 Conceções de avaliação	33
3.1.2.1 - A avaliação como uma medida	34
3.1.2.2 - A avaliação como uma congruência entre os objetivos e o desempenho do aluno	37
3.1.2.3 - A avaliação como um julgamento de especialistas	40
3.1.2.4 - A avaliação como uma interação social complexa	43
4.1 O erro e feedback	51
4.1.1 Conceções sobre o erro	51
4.1.2 Conceito e tipos de feedback	53
4.1.3. Formas alternativas de avaliação ao serviço da aprendizagem	56
4.1.3.1 O teste em duas fases	57
4.1.3.2 O relatório escrito	58
4.1.3.3 O portefólio	59
5.1 Sistema de Avaliação no Ensino Secundário Geral	60
5.1.1 Modalidades de Avaliação do Ensino Secundário Geral	61

5.1.2 Técnicas de Avaliação/Formas de Recolha de Dados	63
6.1 Investigação realizada no âmbito das práticas pedagógicas	67
CAPÍTULO 2 - Metodologia	70
2.1 Fundamentos metodológicos do estudo	71
2.2 Participantes do estudo	73
2.3 Instrumentos de recolha de dados	74
2.4 Etapas e procedimentos do trabalho de campo	77
2.5 Métodos para a análise dos dados	78
CAPÍTULO 3- Análise e interpretação dos dados	80
3.1 Contextualização do estudo	81
3.2 Dados obtidos através do questionário	84
3.2.1 Conceções de ensino-aprendizagem	84
3.2.1.1. Ensinar e aprender	86
3.2.1.2 O erro	89
3.2.1.3 O papel do professor	91
3.2.1.4 Dificuldades de aprendizagem	93
3.2.2. Práticas pedagógicas	94
3.2.2.1 Organização de sala de aula	94
3.2.2.2 Utilização de materiais/recursos	96
3.2.2.3 Formas de comunicação entre alunos	98
3.2.2.4 Metodologias de ensino	99
3.2.3 Avaliação: conceções e práticas	102

3.2.3.1	Conceções sobre avaliação das aprendizagens	102
3.2.3.2	Práticas avaliativas	109
3.2.3.3	Modalidades e instrumentos de avaliação	114
3.2.3.4	Aspetos a avaliar nos alunos	118
3.2.3.5	Dificuldades na implementação do processo de avaliação formativa	120
3.2.3.6	Propostas de melhoria das práticas avaliativas	122
3.3	Dados obtidos através das entrevistas	123
3.3.1	Conceções de ensino e aprendizagem	123
3.3.1.1	Práticas de sala de aula	124
3.3.1.2	Modelos de ensino	125
3.3.2	Avaliação e Práticas de avaliação	126
3.3.2.1	Conceções sobre avaliação das aprendizagens	126
3.3.2.2	Práticas avaliativas e instrumentos de avaliação	129
3.3.2.3	Dificuldades na implementação de avaliação formativa	131
3.3.2.4	Propostas de melhoria de práticas avaliativas	132
3.4	Dados obtidos através dos registos de observação	132
3.4.1	Organização da sala de aula	133
3.4.2	Metodologias do ensino: estratégias e métodos de ensino	133
3.4.3	Clima de sala de aula: comunicação e relação professor-aluno	134
3.4.4	Avaliação das aprendizagens: instrumentos e feedback	135
3.4.5	Meios de ensino: recursos de ensino e sua gestão	136
CAPÍTULO 4 - Conclusões		137
Limitações do estudo		148
Recomendações		149

Referências bibliográficas	151
Anexos	156

Índice de quadros

Quadro 1.1- Classificação de Goguelin (1994) sobre os métodos pedagógicos	21
Quadro 1.2 - Diferenças entre as abordagens transmissivas e transformadoras	25
Quadro 1.3- Síntese dos Modelos de Avaliação, a partir do proposto por Pinto & Santos (2006)	48
Quadro 1.4 - Exemplos de <i>feedback</i> e sua apreciação	54
Quadro 3.5 - Frequência relativa ao entendimento na dimensão ensino-aprendizagem -	83
Quadro 3.6 - Frequência dos modos de organização dos alunos na sala nas práticas pedagógicas	93
Quadro 3.7- Frequência sobre utilização dos materiais/recursos nas práticas pedagógicas.....	95
Quadro3.8 - Frequência de utilização das metodologias nas práticas pedagógicas	98
Quadro 3.9- Frequência sobre o entendimento do que é avaliar	101
Quadro 3.10 - Frequência de afirmações relativas as práticas avaliativas	107
Quadro 3.10 – Frequência sobre o grau de importância do uso das modalidades de avaliação e dos instrumentos de avaliação	113
Quadro 3.12 - Frequência sobre o grau de importância de aspectos a avaliar nos alunos	117
Quadro 3.13 - Frequência sobre as dificuldades na implementação da avaliação formativa	118
Quadro 3.14 - Categorias obtidas da pergunta aberta	120

Índice de figuras

Figura 1.1 - Modelo pedagógico centrado no ensinar	35
Figura 1.2 - A avaliação e o processo de ensino e aprendizagem	36
Figura 1.3 - Modelo pedagógico centrado no formar	39
Figura 1.4 - A avaliação e o processo de ensino e aprendizagem	39
Figura 1.5 - A avaliação e o processo de ensino e aprendizagem	43
Figura 1.6 - Modelo pedagógico centrado no aprender	45
Figura 1.7 - A avaliação e o processo de ensino e aprendizagem	46

Índice de anexos

Anexo 2.1 – Roteiro de questionário aos professores	154
Anexo 2.2 -Roteiro de entrevista com diretor e diretor adjunto pedagógico	162
Anexo 2.3 - Instrumento de Observação das aulas dos professores	166
Anexo 2.4 - Fotografias de modo de organização de alunos na sala de informática/aulas de TIC	168
Anexo 2.5 - Pedido de autorização para realização de investigação ao Diretor Distrital do Serviço Distrital de Educação, Juventude e Tecnologia de Machanga	169
Anexo 2.6 - Pedido de autorização para realização de investigação ao Diretor da Escola Santa Teresinha do Menino Jesus-Zivava	170
Anexo 2.7 - Matriz do questionário sobre concepções e práticas de ensino-aprendizagem e avaliação	171
Anexo 2.8 - Matriz da entrevista sobre concepções e práticas de ensino-aprendizagem e avaliação	174

Lista de abreviaturas e siglas

APT– Avaliação Periódica Trimestral

DAP - Diretor Adjunto Pedagógico

EP -Ensino Primário

EPC - Escola Primária Completa

ESG - Ensino Secundário Geral

ESG1 - Ensino Secundário Geral do 1º ciclo

ESG2 - Ensino Secundário Geral do 2º ciclo

ESMABAMA –sigla de uma associação resultante da união das duas letras iniciais de cada uma das 4 Missões católicas (Estaquinha, Mangunde, Barada e Machanga).

ESTMJZ - Escola Santa Teresinha do Menino Jesus de Zivava

MINEDH - Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano

PCES - Plano Curricular do Ensino Secundário

PEA - Processo de Ensino e Aprendizagem

PEEM – Plano Estratégico da Educação de Moçambique

ZIP - Zona de Influência Pedagógica

RAESG - Regulamento de Avaliação do Ensino Secundário Geral

SDEJT - Serviço Distrital da Educação, Juventude e Tecnologia

TIC - Tecnologias de Informação e Comunicação

TPC - Trabalho Para Casa

INTRODUÇÃO

O presente estudo enquadra-se na linha de investigação de ensino-aprendizagem em ambientes e contextos diversificados, curso de Mestrado em Supervisão Pedagógica na Universidade Aberta. A diversidade de contextos e ambientes faz do ensino – aprendizagem um processo dinâmico que requer uma adaptabilidade, flexibilidade e coerência dos seus atores de modo a gerar frutos capazes de se integrarem na sociedade, independentemente da sua variabilidade ambiental e contextual. Nesse sentido, cabe aos atores do processo criarem condições favoráveis para que as atividades decorram num ambiente de socialização e convivência sadia. Numa abordagem geral, os contextos de aprendizagem, numa sala de aula, são todos os elementos que ali estão envolvidos, desde o professor, os alunos, os materiais, a gestão do tempo e do espaço, entre outros.

A realização da investigação baseou-se numa diversidade de alicerces, desde teóricos, político - estruturais e fundamentalmente com enfoque nas práticas de ensino e práticas de avaliação.

Ao se basear numa das recomendações que visa os alunos participarem ativamente na construção das suas aprendizagens, Fernandes (2011,p.95) afirma que “é fácil de enunciar, mas é difícil de concretizar, pois exige uma sofisticada preparação profissional e a mobilização, integração e utilização de uma diversificada teia de conhecimentos e capacidades”. Os alunos podem resistir a um tipo de participação mais ativa e os professores que tenham dificuldade em vencer essa resistência, acabam por assumir integralmente o chamado modelo tradicional: expor os conteúdos e pouco mais. Para o mesmo autor, estas e outras indispensáveis transformações, são muito exigentes a vários níveis (políticas ativas de apoio às aprendizagens e ao ensino nas salas de aula; projetos educativos melhor elaborados e com mais significado; professores muito bem preparados, agindo como profissionais do ensino) e, por isso mesmo, é complicado concretizá-las. Assim, ao analisar e agir sobre a mudança de práticas e refletir sobre o ensino, em particular, nas atividades de aprendizagem a desenvolver e na avaliação, é

necessário, como refere Fernandes, ter em conta e compreender os elementos mediadores que interferem de forma relevante nessa mudança, tais como:

- a) os conhecimentos, concepções e práticas dos professores e dos alunos;
- b) as dinâmicas, os contextos e os ambientes que se constroem nas escolas e nas salas de aula;
- c) a natureza e a diversidade de tarefas que se apresentam aos alunos;
- e d) os papéis que professores e alunos devem assumir no processo pedagógico. Estas e outras dimensões, que estão relacionadas umas com as outras de forma complexa, são tradicionalmente consideradas importantes fontes de resistência às mudanças que se vêm recomendando.

(Fernandes, 2011, p.96)

Segundo Delors et al (1996), citado por Santos e Pinto(2006), a escola de hoje, mais que ensinar, “deve possibilitar que os alunos aprendam a aprender”, o que implica necessariamente uma mudança e a inovação de práticas pedagógicas também no processo de avaliação. Correia & Laita, num dos seus artigos afirmam que ainda é visível em Moçambique a predominância de avaliação tradicional:

A prática da avaliação nas escolas do ensino Secundário Geral em Moçambique, se não a todos os níveis, tem sido motivo de discussão sobretudo por reduzir-se a função sumativa "classificatória", mediante a qual se faz uma classificação quantitativa dos alunos sobre as notas obtidas nas avaliações (testes escritos, trabalhos escritos e outros) para atender a sua função educativa, em detrimento da avaliação formativa, que é o principal instrumento no qual o professor usa no decurso do ano letivo, e permite ao professor conhecer melhor o nível de competências do seu aluno.

(Correia & Laita, 2012, p.3)

Sobre a avaliação em educação, os mesmos autores sublinham, ainda, que:

“A avaliação é um fenómeno muito complexo na atividade pedagógica do professor. Portanto, constitui a componente indispensável do processo de ensino e aprendizagem. O termo avaliar tem sido constantemente associado a expressões como fazer prova, fazer exame, atribuir nota, repetir ou passar de ano. Esta associação, tão frequentemente em nossas escolas, é resultante de uma concepção pedagógica arcaica, tradicionalmente dominante. De um modo geral, a avaliação serve: para classificar, castigar, definir o destino dos alunos de acordo com as normas pré-definidas pedagogicamente” (p.2).

No mesmo artigo e refletindo sobre a avaliação formativa, Correia e Laita (2012,p.2) questionam a pedagogia tradicional centrada na figura do professor, contrapondo com a importância em colocar o aluno no centro do processo de ensino aprendizagem, problemática relacionada com o presente estudo:

(...) Que valores são atribuídos a avaliação formativa no processo de ensino e aprendizagem? Porém, visto que no final de um trimestre, semestre, ano letivo só e só são colocadas na pauta ou validadas as notas das provas escritas, trabalhos escritos, para classificar ao aluno. (...) Tender-se a sair de uma pedagogia tida como “tradicional” em que colocava a figura do professor no centro das atenções em detrimento a do aluno e atualmente vem sendo levado a cabo posições pedagógicas modernas, nas quais preconiza-se colocar o aluno no centro do processo de ensino e aprendizagem. Colocar o aluno no centro do processo de ensino e aprendizagem é de facto valorizar a sua figura, reconhecer que o aluno não é “tábua rasa”, tem um potencial para aprender e discutir, e, este desempenha um importante papel no desenvolvimento das ações psicopedagógicas do professor colocando-o como mero mediador dos conteúdos de ensino (p.2).

Um dos objetivos da estratégia do ensino secundário (2009-2015), em Moçambique consiste em: “Diagnosticar, exaustivamente, o Ensino Secundário Geral (ESG) nas vertentes de acesso, qualidade [que pensamos ser pertinente ajudarmos na sua conceção] e desenvolvimento institucional e o outro objetivo é “propor ações estratégicas [que também visa melhorar a qualidade de ensino], a curto, médio e longos prazos, para atender aos principais problemas”.

No Plano Estratégico da Educação de Moçambique (2012 – 2016), no ponto sobre grandes enfoques nos próximos anos, destaca-se a necessidade de melhorar a qualidade de ensino e a aprendizagem do aluno, como se pode ler: “a grande preocupação com a qualidade da educação e, sobretudo, com o desempenho do aluno, é central neste plano estratégico (p. 35)”. Assim, de acordo com o PEEM (2012, pp.35-36), um melhor desempenho no futuro exige melhorias através de:

“Um(a) aluno(a) predisposto (a) para aprender em termos do seu desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e social;

Um professor melhor preparado, motivado e apoiado para assegurar a aprendizagem dos seus alunos;

Um ambiente na escola e em casa que estimula a aprendizagem;

Um sistema de acompanhamento e monitoria que mostra evidências do desempenho do aluno, do professor e da escola na base de um conjunto de indicadores”.

O Plano Curricular do Ensino Secundário (PCES), num dos seus princípios orientadores do currículo, que se referem aos pressupostos teóricos que norteiam o currículo do Ensino Secundário Geral, destaca o “ensino-aprendizagem centrado no aluno” e no regulamento de avaliação relativo ao Ensino Secundário Geral preconiza-se a utilização de vários instrumentos de avaliação.

Face ao exposto acima e conjugando com as perspetivas teóricas e investigações realizadas apontam-se as necessidades de mudanças de conceções sobre o ensino e práticas avaliativas e a diversificação dos modelos assim como as práticas de ensino, de modo que os alunos desenvolvam uma vastidão de habilidades e competências, coerentes às exigências e realidades da sociedade atual. Uma rotina de modelos e práticas de ensino, pensamos ser algo ultrapassada na sociedade atual, por estarmos numa constante dinâmica, o aluno não pode se comparar com um pão, que se forma a partir de um molde ou tabuleiro, onde se espera no mínimo pães com o formato do molde e não são “tábuas rasas” e muito menos reservatório para depositar algo. Neste sentido, no processo de ensino-aprendizagem pretende-se que os alunos desenvolvam uma diversidade de pensamentos, analíticos, críticos e que sejam capazes de resolverem problemas e trabalharem em equipa. Nesta perspetiva considera-se o modelo interpessoal (Gaspar, Pereira, Oliveira & Teixeira, 2015) como adequado na medida em que predomina a preocupação em apelar a problemas reais, pois é encarando esses problemas da vida real que os alunos assimilam conteúdos e adquirem competências, desenvolvendo o pensamento crítico e o espírito democrático.

Por conseguinte, na nossa prática como docente, com uma experiência acumulada enquanto professor na Escola Santa Teresinha do Menino Jesus – Zivava (ESTMJZ) e

conjugado com a reputação que tem a escola em termos de melhor aproveitamento pedagógico, notámos que há professores que adotam rotinas de modelos e práticas de ensino, geralmente modelos tradicionais, sem a preocupação na diversificação e a disposição para a aplicação de métodos ativos como uma rotina normal. Essa prática entra em contraste com os vários propósitos delineados pelos planos estratégicos que envolvem princípios orientadores (ensino centrado no aluno ou simplesmente o aprimoramento de métodos ativos), o plano curricular do ESG e até mesmo com o regulamento de avaliação do ensino secundário geral (diversidade de instrumentos/técnicas de avaliação). Embora existam realidades do País que indiretamente obriguem esses profissionais a assim agirem, admitimos que se pode fazer algo mais, aliás, o regulamento de avaliação do Ensino Secundário Geral do 2º Ciclo (ESG2) preconiza várias outras formas de avaliação e, em geral, poucos professores a elas recorrem.

Nesse sentido, surge a pergunta de partida que orientou o estudo: **Que modelos e práticas de ensino são aplicados pelos professores no Ensino Secundário Geral do 2º Ciclo da Escola Santa Teresinha Menino Jesus?**

Com base nesta pergunta inicial, formulámos para o presente estudo, as seguintes questões de investigação:

- Quais as conceções dos professores sobre o ensino e como ensinar do Ensino Secundário Geral do 2º Ciclo da Escola Santa Teresinha Menino Jesus?
- Que modelos de ensino são aplicados pelos professores no Ensino Secundário Geral do 2º Ciclo da Escola Santa Teresinha Menino Jesus?
- Como se caracterizam as práticas de ensino (métodos, técnicas, recursos ou meios didáticos usados, instrumentos de avaliação aplicados, formas de feedback às aprendizagens e aos testes) dos professores no Ensino Secundário Geral do 2º Ciclo da Escola Santa Teresinha Menino Jesus?

Tendo em conta as questões de investigação foi definido o objetivo geral e respetivos objetivos específicos que nortearam o estudo a desenvolver.

Geral:

Averiguar os modelos e as práticas de ensino aplicados pelos professores no Ensino Secundário Geral do 2º Ciclo da Escola Santa Teresinha Menino Jesus.

Específicos:

-Identificar as conceções dos professores sobre o ensino e como ensinar no Ensino Secundário Geral do 2º Ciclo da Escola Santa Teresinha Menino Jesus.

- Caracterizar os modelos de ensino aprendizagem aplicados no Ensino Secundário Geral do 2º Ciclo da Escola Santa Teresinha Menino Jesus.

-Analisar as práticas de ensino aprendizagem (métodos, técnicas, recursos ou meios didáticos usados, instrumentos de avaliação aplicados, formas de feedback às aprendizagens e aos testes) dos professores no Ensino Secundário Geral do 2º Ciclo da Escola Santa Teresinha Menino Jesus.

Face a concretização dos objetivos traçados propusemo-nos uma metodologia mista assente em dados qualitativos e quantitativos. Assim os dados foram recolhidos através de entrevistas, questionários, registos de observação de aulas, análise dos documentos orientadores da escola e registos fotográficos.

No que tange à organização, este trabalho encontra-se organizado em quatro capítulos:

No capítulo 1, realizámos o enquadramento teórico através de uma revisão da literatura relativa ao objeto de estudo. Assim, desenvolvemos aspetos conceituais e concecionais sobre ensino aprendizagem e suas relações. Apresentamos também os diferentes modelos de ensino (cognitivos, comportamentais e interpessoais), e conseqüentemente, abordamos vários métodos, técnicas e estratégias, que direta ou indiretamente podem estar imbuídos nestes modelos. Ainda neste capítulo, focalizamos os princípios orientadores do currículo do ensino secundário geral, conceitos de avaliação, erro e

feedback e suas concepções, e tipos de feedback. Num outro ponto, descrevemos, as formas alternativas de avaliação ao serviço da aprendizagem (testes em duas fases, relatório e portefólio) e o sistema de avaliação no ensino secundário geral em Moçambique. E, finalmente, apresentamos investigação realizada no âmbito das práticas, pedagógicas, relacionada, em parte, com o nosso tema em estudo.

No capítulo 2, fizemos o enquadramento metodológico do estudo, apresentando os fundamentos metodológicos, os participantes do estudo, os instrumentos de recolha de dados, as etapas e procedimentos do trabalho de campo e os métodos usados na análise de dados.

No capítulo 3, analisámos e interpretámos os dados, pelo cruzamento de dados obtidos através de questionário, entrevistas, registos de observação de aulas, análise dos documentos orientadores da escola e registos fotográficos. No primeiro ponto, centrámo-nos na contextualização do estudo; no segundo, dedicámo-nos à análise das concepções dos diretores e dos professores sobre o ensino-aprendizagem, no terceiro examinámos o que são as práticas de sala de aula de diretores e professores, segundo as suas perspetivas, e no quarto ponto fizemos uma análise interpretativa das concepções e das suas práticas avaliativas bem como do papel que é atribuído à avaliação formativa. Por fim, no último ponto sintetizamos os registos de observação das aulas.

No capítulo 4, tendo como base o enquadramento teórico e metodológico já referidos, empenhámo-nos na elaboração das conclusões do estudo realizado, a partir da análise e interpretação dos resultados. Também apresentámos as limitações do estudo e recomendações para futuras investigações que emergirem da investigação realizada.

CAPÍTULO 1–ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO 1 - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

O presente capítulo pretende constituir um suporte onde se vão abordar vários conceitos e perspectivas teóricas, que embasam as práticas dos professores. Assim, desenvolveremos aspetos conceituais e concepcionais sobre ensino – aprendizagem e suas relações. Pela existência de diversidades de práticas do ensino, abordaremos também diferentes modelos de ensino (cognitivos, comportamentais e interpessoais), e conseqüentemente, vários métodos, técnicas e estratégias, que direta ou indiretamente podem estar imbuídos nestes modelos. Faremos uma breve apresentação dos princípios orientadores do currículo do ensino secundário geral, conceitos de avaliação, erro e feedback e suas concepções, e tipos de feedback. Focalizaremos as formas alternativas de avaliação ao serviço da aprendizagem (testes em duas fases, relatório e portefólio) e o sistema de avaliação no ensino secundário geral em Moçambique. E finalmente, faremos uma abordagem relativa à investigação realizada no âmbito das práticas pedagógicas relacionada, em parte, com o nosso tema em estudo.

1.1 Ensino - aprendizagem e sua relação

A palavra ensinar tem a sua origem no latim *insignare*, isto é, sinalizar, impor a sua marca, distinguir-se, e o seu significado está, desde sempre, associado à transmissão de conhecimentos a alguém (Machado, 1990).

De acordo com Gaspar, Pereira, Oliveira & Teixeira (2015), ensinar é um processo extrínseco, do qual se espera aprendizagem; é um processo contínuo de tomada de decisões: determinar as necessidades de aprendizagem, escolher objetivos apropriados a essas necessidades, escolher meios relevantes para atingir os objetivos, criar situações específicas de aprendizagem e determinar os modos de influenciar o meio ambiente onde se desenvolve o ensino. Na mesma linha, os autores referem que aprender é um processo intrínseco ao ser humano que se manifesta em diversas aquisições, donde resultam mudanças nos seus comportamentos. Ensinar pode ser, então, considerado como “um conjunto de acções, em resultado de escolhas entre objetivos e significados

contraditórios que são feitos em acordo com os dados da situação em que o ensino tem lugar” (p. 47). A finalidade da acção de ensinar é a aprendizagem, que é realizada, por sua vez, através de um processo de comunicação interpessoal.

Para Cardinet (1993) citado em Dias(2011), ensinar significa “facilitar a aprendizagem dos alunos” e a função do professor é fazer “variar as condições em que se encontram os alunos para responder o melhor possível às suas dificuldades de aprendizagem” (p. 23). Esta função do professor envolve “a definição de certo número de objectivos, a determinação da posição do aluno relativamente a esses objectivos e, conseqüentemente, a definição de actividades de correcção” (p. 23).

O acto de ensinar tem evoluído de acordo com as finalidades educativas determinadas pela sociedade. Inicialmente entendido como a acção de “transmitir, expressar ou professar um saber, por parte de alguém que o possui” (Roldão, 2009, p. 16), o acto de ensinar passou sucessivamente a ser entendido como desenvolvimento do saber-fazer e como formação da pessoa, dando lugar ao desenrolar de uma “acção especializada, fundada em conhecimento próprio, de fazer com que alguém aprenda alguma coisa que se pretenda e se considera necessária” (p. 18).

Hirst (1971, p. 71) citado por Jerónimo (2013, p.19) considera que “sem se saber o que é aprender, é impossível saber-se o que é ensinar. Um conceito é totalmente dependente do outro.” Gagné (1984, p.3) citado por (Gaspar et al,2008a) sublinham que “A aprendizagem é uma modificação na disposição ou na capacidade do homem, modificação essa que pode ser retirada e que não pode ser simplesmente atribuída ao processo de crescimento” (p. 2). A consciência da complexidade do processo de aprender há muito que fez o Homem interrogar-se sobre o que ele realmente é. Se temos a capacidade para aprender ao longo da vida, é ela que nos permitirá ter a possibilidade de sermos mais nós próprios, pessoal e socialmente, enquanto indivíduos marcados por uma ética e uma cidadania. Assim se compreende que, independentemente da visão mais ou menos tradicionalista (aquisição de conhecimentos factuais ou processuais/desenvolvimento de capacidades e competências) e da perspectiva teórica

adotada sobre a aprendizagem (cognitiva, behaviorista, humanista ou outra), aprender é sempre um processo que implica uma mudança do aprendente.

Para Ponte (2003) citado por Jerónimo (2013, p.20), “Existem muitos significados para o termo «aprender» e muitas visões sobre como se aprende” (p. 2). Se recorrermos à etimologia, a palavra latina *apprehendere* significa adquirir o conhecimento de uma arte, ofício ou outra coisa através do estudo ou da experiência, no entanto, cremos ser bastante relevante considerar o significado do conceito com o sentido de obter “construção pessoal, resultante de um processo experiencial, interior à pessoa e que se traduz numa modificação de comportamento relativamente estável”, como nos referem Tavares e Alarcão (2005, p. 86) citado em Jerónimo (2013, p.20). Deste modo, aprender (que nada tem a ver com memorizar, confusão ainda presente em muitas práticas e gestão de sala de aula) pode ser entendido como a interiorização de um conjunto de saberes, conceitos ou *skills*, implicando geralmente uma mudança de comportamento permanente.

Dias (2011, p.9), citando Altet (2000), afirma que ensinar é “antes de tudo, estabelecer uma comunicação com os alunos, fazer passar uma mensagem de tal forma que esta seja recebida pelos alunos em condições em que eles possam apropriar-se dela, integrá-la no seu universo mental e utilizá-la”. De acordo com Dias (2011), ensinar é, também, criar as melhores situações para os alunos aprenderem por meio da apresentação de propostas de tarefas, acompanhadas de explicações e orientações nos processos, bem como incentivos e formas de avaliação. Neste sentido, ensinar aparece conectado com o papel do professor e o seu envolvimento e compreensão dos processos de aprendizagem que os alunos realizam, gerindo e mobilizando as suas capacidades, de modo a levá-los a apropriarem-se do conhecimento.

Se “ensinar é um processo contínuo de tomar decisões” (Gaspar et al,2008b) não se complementa sem a colaboração do aluno, pois se ele não “desenvolver os correspondentes procedimentos de apropriação” (Roldão, 2009, p. 15) apud (Dias,2011,p.8) a aprendizagem não está garantida. Esta apropriação de conhecimentos não se realiza de forma automática, é um processo dinâmico de “reconstrução de

sentidos” (Santos *et al.*, 2010, p. 84 citado em Dias, 2011,p.8) desenvolvido pelo aluno com o auxílio do professor, pois, como dizem Gaspar e Roldão (2007, p.109), “a aprendizagem, seja do que for, é sempre construída pelo e no aluno, de cujo esforço depende a consecução final do aprendido”.

A aprendizagem pode ser considerada, como um processo social em que os aprendentes constroem significados que resultam da interação entre conhecimento já apropriado e novas experiências de aprendizagem (Gaspar, Pereira, Oliveira &Teixeira,2015), que se focaliza, por um lado, na forma como aquele que aprende atribui significado ao conhecimento e, por outro, na influência do contexto, enquanto mediador da aprendizagem.

Numa perspectiva construtivista, a aprendizagem é considerada como um processo no qual os alunos se envolvem activamente de forma a construírem e desenvolverem eles próprios as suas aprendizagens, sendo a aquisição do conhecimento vista como “algo pessoal” e cujo significado vai sendo construído pelo indivíduo em função da sua experiência (Gaspar, Pereira, Oliveira &Teixeira,2015). A aprendizagem é assim, como diz Altet (2000, p. 173), citado em Gaspar *et al* (2015,p.)“uma apropriação pessoal, facilitada ou mediatizada pelo professor ”. De acordo com esta perspectiva, a aprendizagem dos alunos é feita não com a transmissão dos conhecimentos do professor ao aluno, mas sim, construída pelos alunos através de experiências facultadas pelo professor (Arends, 2008 citado em Gaspar *et al* (2015,p.)“.

Dias (2011, p.9) baseando-se em Bruner (1996) considera a componente social e cultural da aprendizagem muito importante, pois a construção da realidade resulta da “produção de significado moldado por tradições e pelo conjunto de ferramentas de uma cultura nos seus modos de pensamento”. Acrescenta, ainda que a educação, “para além de alargar o conhecimento, também tem como objectivo ajudar os alunos a construir a realidade, não só para melhor se adaptarem ao mundo que os rodeia, mas também para melhor poderem transformá-lo”. A aquisição do conhecimento e de competências envolve desta forma uma comunidade que interage, nas palavras de Bruner, ou, no mínimo, um

professor e um aluno, pois é sobretudo pela interação com o(s) outro(s) que se processa a aprendizagem.

A relação ensino-aprendizagem é assim caracterizada por um processo interativo mediado por dois elementos nucleares: o professor – aquele que ensina – e o aluno – aquele que aprende. O professor, como protagonista deste processo, pois constitui a principal fonte de conhecimento e de experiência, é o primeiro responsável pela sua articulação e contextualização, dado que, em conformidade com as diferentes teorias de ensino que, segundo Gaspar, Pereira, Oliveira & Teixeira (2015, p.47) se manifestam “de acordo com diferentes lógicas que podem ser de três tipos: a lógica monista da imitação; a lógica monista da moldagem e a lógica pluralista do crescimento”, decide quais as estratégias e as técnicas mais adequadas ao contexto de ensino e às características dos alunos. Estas diferentes lógicas de ensino – imitação, moldagem e desenvolvimento – resultam em diferentes modelos de ensino e, conseqüentemente, de aprendizagem.

Em face de tudo o que ficou exposto, poderemos concluir que os conceitos de ensinar e aprender, assim como a relação dialética que mantêm um com o outro, constituem os referentes essenciais das reflexões sobre a Educação, a Escola e o processo educativo.

A instituição escolar é, por excelência, o lugar onde se aprende, logo, os dois atores fundamentais deste processo – o professor e o aluno – assumem papéis que determinam a eficácia de todo o processo de ensinar e aprender. “Se as escolas são centros de questionamento (ou de problematização) elas terão de privilegiar os ambientes de ensino provocadores de aprendizagem”, dizem-nos Gaspar, Pereira, Teixeira e Oliveira (2008, p.49). Ainda para estes autores:

Um ambiente de aprendizagem produtivo é caracterizado por: (1) um clima geral em que os alunos têm sentimentos positivos sobre si, os colegas e a turma enquanto grupo; (2) estruturas e processos em que as necessidades dos alunos são satisfeitas e onde os alunos persistem nas tarefas escolares e trabalham de modo cooperativo com o professor e outros alunos; (3) contextos em que os alunos adquiram as competências de grupo e interpessoais necessárias à realização das exigências escolares e grupais da turma.

Entretanto, é fundamentalmente ao professor que, num nível micro do desenvolvimento curricular, associamos a função de os criar para que sejam produtivos, ou seja, ensinar,

entendido como “ação especializada e fundamentada teoricamente de fazer com que outros aprendam, caracterizador central da profissionalidade do docente.” (Gaspar & Roldão, 2005, p. 43). No entanto, esta responsabilização do professor na condução do processo de ensino aprendizagem não significa que o aluno não deva ser igualmente responsabilizado pelo sucesso do mesmo, pois “a aprendizagem seja do que for é sempre construída pelo e no aluno, de cujo esforço depende a consecução final do aprendido.” (p. 37). Se ambas as partes estiverem interessadas em unir esforços, as interações pedagógicas, quer na ótica do professor, quer na do aluno, terão em vista esse objetivo comum do sucesso do ensino e da aprendizagem, uma vez que há uma rede mútua de deveres e comprometimentos de diversa índole, que implica intimamente os dois atores na tarefa de ensinar e aprender.

Arêdes (2006, p. 781) citado por Jerónimo (2013, p.23) menciona exatamente que “a relação atividade docente/discente implica três variáveis: 1) quem ensina 2) quem aprende e 3) aquilo que se ensina”.

1.2 Modelos de ensino

Existem vários modelos de ensino que decorrem no processo de ensino-aprendizagem, e de acordo com Gaspar, Pereira, Oliveira e Teixeira (2015) podem agrupar-se em modelos cognitivos, modelos comportamentais e modelos interpessoais. Com base nestes autores, apresentaremos de seguida uma breve caracterização destes modelos.

1.2.1 Modelos Cognitivos

Modelo de aprendizagem de conceitos - Jerome Bruner dedicou-se ao estudo deste modelo de aprendizagem para analisar a forma como as pessoas adquirem os conceitos. Para ensinar um conceito torna-se necessário saber quais as qualidades que o definem. O professor através do questionamento e do processo de indução leva o aluno a chegar à definição e compreensão do conceito. O material de apoio para implementar este modelo é escolhido de acordo com a idade do aluno em que se está a trabalhar, podendo em

determinadas idades, fazer prevalecer o debate. É através das características que se definem os conceitos, podendo ser, ou não, do conhecimento do aluno o nome dos conceitos. Para o aluno se certificar (e o professor também) que percebeu o significado de determinado conceito este dá exemplos e ou gera os seus próprios exemplos numa atitude reflexiva sobre o desenvolvimento do processo de aquisição de novos conhecimentos. Pode ser igualmente aplicado em conceitos controversos. Este modelo pode constituir uma boa ferramenta de avaliação para testar o nível de compreensão dos alunos sobre os conceitos e ideias explorados e fazer a ligação com os conhecimentos prévios do aluno.

Modelo resolução de problemas (problemsolving) - É um modelo que tem por base a psicologia cognitiva sobre a resolução de problemas. As atividades realizadas neste âmbito são designadas de heurísticas e de algoritmos. As heurísticas (método que pretende encaminhar o aluno a descobrir por si mesmo o que se quer ensinar, geralmente através de perguntas) normalmente orientam para a resolução de problemas, contudo, nem sempre alcançam os objetivos preconizados. Os algoritmos quando bem orientados conduzem à solução do problema. Todavia, ambos os métodos são importantes de acordo com o tipo de atividade que necessitam de solucionar e construir o conhecimento. Assim, admitem-se dois tipos de conhecimento: declarativo, que diz respeito às regras e aos factos; e procedimental que está relacionado com a forma como o aluno deve realizar várias atividades cognitivas. Perante o problema, o aluno tenta compreendê-lo, planificar, operacionalizar e voltar a “olhar para trás” para reinterpretar o problema seja o seu resultado ou a elaboração de um outro plano que traduz a natureza dinâmica da resolução de problemas. De salientar o processo de metacognição que este modelo permite e que se revela extremamente importante na aprendizagem da resolução de problemas. O professor como orientador confere uma atenção redobrada à reflexão e às atividades de resolução de problemas dos alunos através do questionamento e da indicação de pistas construtivas pois pretende-se ensinar o aluno a pensar e torná-lo capaz de gerar os próprios algoritmos.

1.2.2 Modelos Comportamentais

Modelo Aprendizagem da mestria (masterylearning) - John Carrol foi quem conceptualizou este modelo e definiu como uma necessidade o tempo necessário para que o aluno possa atingir o chamado nível de mestria em relação a um dado domínio. As características inatas e ou as capacidades que cada pessoa possui não são necessariamente importantes pois, cada pessoa tem o seu tempo de aprender um determinado saber e tem igualmente diferentes saberes já interiorizados. Atendendo a este conjunto de fatores, torna-se imprescindível que o ensino-aprendizagem vá ao encontro dos seus saberes (*skills*) pois, mais facilmente, os alunos alcançam os objetivos previamente traçados para determinada tarefa. Para tal, torna-se absolutamente necessário que o professor ao planificar e organizar os conteúdos programáticos, tenha em atenção que cada aluno tem o seu ritmo próprio de aprendizagem e que necessita deste tempo para aprender com qualidade, assim como necessita de sentir o apoio do professor quando tiver dificuldade em adquirir e ou desenvolver determinados conhecimentos.

Modelo de Instrução Direta - Este modelo mostra uma relação direta com a vertente do comportamento e, na sua fase inicial, esteve diretamente ligado a “processos de treino”, mais precisamente em sectores industriais e ou militares. Relativamente ao ensino e em termos globais, o professor valoriza o controlo dos comportamentos em detrimento da componente afetiva, atendendo ao facto de a considerar um indicador de distúrbio para o ensino-aprendizagem. Desta forma, existe um controlo direto e permanente do professor nas atividades estruturadas para os alunos realizarem. Para a realização destas tarefas, o professor faz uma exposição teórica com ou sem demonstração e a motivação para o tema a ser trabalhado. A compreensão desta exposição por parte dos alunos é muito importante pois o sucesso da tarefa depende da qualidade da mensagem transmitida. A monitorização do professor durante a atividade é igualmente imprescindível para corrigir e ultrapassar dificuldades que impeçam o seu desenvolvimento na tarefa. Seguidamente, o aluno realiza uma tarefa de forma autónoma, porém pode apoiar-se no professor se for estritamente necessário, até porque poderá ser uma atividade a realizar extra-aula. O

sucesso desta aprendizagem está diretamente relacionado com o êxito alcançado na atividade anterior, ou seja, é uma atividade em que se poderá analisar se de facto a atividade anterior alcançou os objetivos de mestria preconizados, de forma a continuar a haver progresso na atividade seguinte. Este modelo é usual no ensino formal e em alguns programas de formação profissional, assim como em *blendedlearning*. Este paradigma defende a prática como forma de possibilitar uma melhor qualidade de aprendizagem e consequentemente de desenvolvimento de habilidades.

1.2.3 Modelos Interpessoais

Modelo de investigação em grupo - este modelo assenta em dois suportes que se interpenetram. O primeiro suporte desenvolvido por John Dewey defende que a aprendizagem deve ocorrer como uma democracia num contexto em miniatura, contribuindo assim para a ordem social; no segundo suporte, William Kilpatrick considera importante o ensino- aprendizagem ser desenvolvido e organizado através de projetos.

Todavia, este modelo foi posteriormente estudado e aprofundado por Herbert Thelen (1970), que defende uma cultura social baseada em regras de comportamento inerentes a todas as atividades desenvolvidas pelo Homem em sociedade (político, económico, religioso, cultural, científico e tecnológico). As regras são uma forma de estabelecer a ordem social e de cada pessoa procurar nelas o seu significado e viver de acordo com o seu estilo de vida. Neste processo e, na opinião do Thelen, “a essência do processo social consiste na (re) negociação da ordem social” (Gaspar, Pereira, Teixeira & Oliveira, 2015: 281). Presentemente, este modelo apresenta três conceitos fundamentais: a investigação, o conhecimento e a dinâmica de grupo. A investigação emerge a partir de um problema e este problema é observado de várias formas que vão desde a observação direta, à escrita ou a outras formas de o estudar para depois se proceder à inevitável reflexão e reorganização dos conceitos, assim como, à necessidade de se voltar a investigar para conferir mais qualidade, aprofundar e conhecer o problema. O conhecimento está inevitavelmente interligado à investigação e é por assim dizer, uma

consequência desta. A dinâmica do grupo e a interação gerada através do ritmo de trabalho e da introdução de novos elementos, é muito importante neste modelo.

Modelo do questionamento jurisprudente - atendendo à diversidade de opiniões e de valores que surgem no decorrer da análise e solução de um dado problema que se revela à partida uma tarefa difícil, considerando a sua complexidade contextual, torna-se, pois, necessário desenvolver o conhecimento sobre os valores de referência da comunidade, capacidade de esclarecer e solucionar o problema e ter um conhecimento atualizado sobre os problemas políticos, sociais e económicos. Todavia, destacam-se três tipos de problemas: dos factos, das definições e dos valores o que implica “(...) um processo que pressupõe identificar os factos, explicar as definições e evidenciar os valores pertinentes” (Gaspar, Pereira, Oliveira & Teixeira, 2015, P.285).

O professor tem como tarefa apresentar os conteúdos e depois ir orientando a discussão para que haja um entendimento harmonioso no aprofundamento e complexidade da questão em debate. Criar um *brainstorming* ou um “diálogo socrático”, através da argumentação é a estratégia principal. As definições são muito importantes na comunicação na medida em que todos devem ter conhecimento do significado do conceito para ser operacionalizado corretamente todos comungarem da mesma linguagem. Os valores estão implícitos nos factos e evidenciam-se nas definições, sendo identificados no decorrer da discussão através de uma análise reflexiva sobre o quadro de valores de cada indivíduo.

Este modelo interpessoal explora a “(...) postura dos alunos, mediante a confrontação que resulta de um diálogo em questionamento (...)” (Gaspar, Pereira, Oliveira & Teixeira, 2015: 287), sendo que este diálogo, como já referido anteriormente, é orientado pelo professor. Porém este modelo debruça-se igualmente sobre a necessidade de ajudar os alunos a formular e a defender as suas opiniões, assim como a realizarem uma auto análise da sua intervenção. Torna-se necessário ter e ou desenvolver a fluência verbal, formar pequenos grupos para depois apresentar aos restantes elementos da turma, estar preparado para o confronto entre grupos, debater o tema exaustivamente podendo até o aluno acabar por defender uma tese diferente da que é defendida pelo grupo de

pertença. Compete ao professor: criar condições para que os alunos se documentem com informação relevante sobre a temática que irão debater, trabalharem reflexivamente sobre ela para consolidarem os valores que defendem, pois, este modelo assenta na “informação, análise, questionamento, ponderação e deliberação”.

1.3 Métodos e técnicas

Libâneo (1990) resume dizendo, que os métodos de ensino“ são as ações do professor pelas quais se organizam as atividades de ensino e dos alunos para atingir os objetivos do trabalho docente em relação a um conteúdo específico”(p.152). Refere ainda que estes “regulam as formas de interação entre ensino e aprendizagem, entre o professor e os alunos, cujo resultado é assimilação consciente dos conhecimentos e o desenvolvimento das capacidades cognoscitivas e operativas dos alunos”(ibidem, p.152).

Segundo Rangel (2005), citado por Ribeiro (2012), a etimologia da palavra “método” provém do latim *methodus* que na sua origem no grego *meta*, que significa meta, objetivo e *thodus*, que significa caminho, percurso, trajeto ou meio para alcançá-lo. Método é, então, o caminho, a técnica, é “como fazer” e “como percorrer” esse caminho. Do ponto de vista da didática, a metodologia refere-se ao conjunto de métodos e técnicas de ensino para a aprendizagem.

Para o mesmo autor, a escolha das metodologias de ensino-aprendizagem deve ser feita de acordo com o aluno, as suas características cognitivas e escolares, com os conteúdos a lecionar e com o seu contexto, e de acordo com as condições do aluno, da escola e do professor.

Método de ensino é, sobretudo, a maneira pela qual o professor organiza as atividades de ensino para atingir os objetivos de ensino-aprendizagem, compreendendo as estratégias, ações e procedimentos adotados que estão vinculados à reflexão, compreensão e transformação da realidade.

Técnica de ensino vem do grego *techne* (arte, técnica, ofício) e, sob o aspeto do ensino-aprendizagem, a técnica é o conjunto de processos e ou métodos que irão permitir a

obtenção de determinado resultado; instrumento que irá permitir a transmissão do conhecimento científico ao indivíduo. Na medida em que vão sendo utilizadas, as técnicas vão se aprimorando e, ao atingir um adequado grau de maturação, tornam-se tecnologias de transmissão de conhecimento.

1.3.1 - Tipos de métodos e estratégias de ensino

Goguelin (1994), citado por Gonçalves (2010), agrupou os métodos em três grandes grupos: métodos verbais (expositivo e interrogativo), métodos demonstrativos (intuitivos) e métodos ativos sendo esta classificação feita em função da estratégia pedagógica. No entanto, independentemente do método utilizado ou da sua classificação, o professor deverá preocupar-se em verificar se todos os alunos estão a compreender os conteúdos do programa. A compreensão é fundamental pois é o meio e o fim da comunicação; quando a informação é bem transmitida e compreendida, os alunos adquirem o conhecimento e conseguem mobilizar a competência.

Weinstein, Goetz e Alexander (1988), citado por Gonçalves (2010), agruparam as estratégias de aprendizagem do seguinte modo:

- 1- Estratégias de exercitação – consistem na repetição da informação, transcrição integral da comunicação, registo de notas, elaboração de resumos e em sublinhar apontamentos;
- 2- Estratégias de elaboração – utilização de imagens mentais, elaboração de resumos, criação de analogias e paráfrases, uso de mnemónicas, resposta a questões e criação de notas inovadoras;
- 3- Estratégias de organização – esquematização, categorização, identificação de ideias principais e pormenores importantes, mapas de conceitos;
- 4- Estratégias metacognitivas de monitorização e controle da compreensão – estabelecer objetivos e criar planificações, autoquestionamento e parafraseamento para verificar se o conhecimento foi compreendido, avaliação do nível de sucesso e autorregulação;

5- Estratégias afetivas e motivacionais – estabelecer e manter a motivação, gestão do tempo, lidar com a ansiedade, focar a atenção, manter a concentração e procurar a autoeficácia.

O método expositivo está diretamente relacionado com uma estratégia de exercitação na medida em que o aluno é tido como um recipiente da informação transmitida; não exige do formando nenhum tipo de esforço e apela à sua passividade mental. O método contribui para orientar o modo como se gera a transmissão de conhecimentos podendo, no entanto, conduzir a perdas e distorções na comunicação oral. Exercitar, elaborar e organizar são predicados muito organizados no ensino expositivo enquanto monitorizar, motivar e desenvolver afetos associam-se à aprendizagem ativa e aos métodos preconizados por Vilarinho (1985), citado por Gonçalves (2010), a saber: individualizado, socializado e sócio-individualizado.

-Método de ensino individualizado - realça a necessidade de se observar as diferenças individuais, como o ritmo de trabalho e a gestão do tempo, os interesses, as necessidades, as aptidões, entre outras, predominando o estudo e a pesquisa;

-Método de ensino socializado - este método fomenta o trabalho de grupo, proporcionando a interação entre os alunos; preocupa-se com a integração do aluno no meio social bem como, com a troca de experiências;

-Método de ensino sócio-individualizado - é a simbiose entre os métodos anteriores, procura criar um equilíbrio entre o esforço individual e o trabalho de equipa, pretende que o professor desenvolva um conjunto de habilidades, capacidades e conhecimentos que permitam o gosto pela aprendizagem e a inserção no meio envolvente.

O Quadro 1.1 sistematiza a classificação de Goguelin (1994), citado por Gonçalves (2010), sobre os métodos pedagógicos.

Quadro 1. 1- Classificação de Goguelin (1994) sobre os métodos pedagógicos.

Verbais (Dizer)	Intuitivos (Mostrar)	Ativos (Fazer)
Exposição; - Explicação;	- Demonstração; - Audiovisuais;	- Trabalhos em grupo, em equipa e de Projeto;

- Diálogo; - Debates; - Conferências; - Painéis; - Interrogação.	- Textos escritos;	- Estudo de Casos; - Psicodramas; - Jogo de papéis (role-play); - Simulação de jogos.
--	--------------------	--

Goguelin (1994) citado por Gonçalves (2010)

1.3.1.1- Método tradicional/passivo: Ensino expositivo

Infelizmente, embora constem tendências transitórias banhadas de tantas incertezas, Moçambique tem ainda uma grande tradição prescritiva e uniformizadora, o que se traduz na criação de Programas Curriculares detalhados e repletos de normativos a cumprir. Para que o Programa se possa cumprir integralmente é necessário um método de ensino que permita a explanação dos conteúdos não havendo tempo para a realização de atividades práticas, já que estas não aparecem e nem se relacionam tão diretamente com o exame final que é o fator chave e decisório para a aprovação do aluno. Nestas circunstâncias, o fator chave no ensino reside nos alunos que desenvolvem, sobretudo, a sua capacidade de memorização e a criação de raciocínios lógicos sem falhas. Tal como disse anteriormente, embora com “tendências inovadoras” os Programas Curriculares são ainda tão lineares e as escolas/os professores ainda não têm autonomia e liberdade para lecionar, até as dosificações trimestrais e as últimas avaliações (APT) dos 1º e 2º trimestres são elaborados pela Direção Provincial da Educação e Desenvolvimento Humano.

O método tradicional é um método verbal de exposição e explicação de conteúdos que exige do professor um conhecimento generalizado dos conteúdos e apenas exige dos alunos a capacidade para registar esses conteúdos, não facilitando o desenvolvimento do pensamento. Não se respeitam os ritmos de aprendizagem individual e a evolução dessa aprendizagem é avaliada periodicamente com recurso a testes.

Apesar de ser do agrado de muitos professores porque não lhes exige muito esforço ou concentração é uma prática desmotivante, mas de fácil aplicação. Abreviando podemos

considerar que transcrever apontamentos ou memorizar conceitos são práticas que conduzem a uma mecanização sem estímulo, a um conjunto de questões frequentemente retóricas e de resposta mecânica.

Importa também realçar que, com este método, é possível evocar situações que permitam uma maior atividade dos alunos, como por exemplo recorrer à interrogação, à conferência ou ao debate. Porém, apesar destas estratégias, neste tipo de transmissão oral dos conhecimentos é frequente o aluno mostrar sinais de desmotivação e falta de concentração, traduzindo-se num escasso desenvolvimento de competências apesar de, por vezes, os alunos atingirem boas classificações fruto da memorização dos conteúdos. O ensino tradicional é um método de ensino expositivo (verbal) e individualizado, pois o formador consegue observar todos os comportamentos, controlando deste modo os formandos que manifestam algum grau de atenção e os outros que, por vezes, procuram destabilizar o normal funcionamento de uma sala de aula.

Segundo Castro (2006), citado por Gonçalves (2010), “No método expositivo os conteúdos são organizados e expostos oralmente, segundo a lógica do formador que desenvolve todo o conteúdo com uma determinada estruturação do raciocínio e dos resultados”(p.22).O mesmo autor refere que um dos perigos deste método se relaciona com as perdas e distorções frequentes na comunicação oral, daí que o professor deva ter uma atenção especial de forma a evitar estas situações.

1.3.1.2 – Métodos construtivistas /ativos

Cada vez mais, os professores são confrontados com a diversidade de alunos que têm, diversidade não só nos ritmos e nas aprendizagens realizadas, mas também na forma de pensar e de aprender, já para não mencionar as culturas, valores e domínios da língua portuguesa diferentes de alguns alunos, com agudização das influências linguísticas moçambicanas (línguas nacionais).

Estas metodologias ativas são estratégias de ensino-aprendizagem que se têm vindo a impor pela crescente importância que se vem a dar às vivências e experiências dos alunos ou pela necessidade de fomentar o trabalho de equipa como meio de melhorar as

relações humanas; elas permitem aos formandos aprender a aprender pelo que a escola, seja nas atividades curriculares ou extracurriculares, é o lugar onde organizam e desenvolvem o seu conhecimento.

Pela sua inclusão na sociedade, estas metodologias favorecem a aprendizagem, a responsabilização, a cooperação e a participação dos alunos na vida social, traduzidos no desenvolvimento de uma personalidade equilibrada. Desencadeiam atividades de dinamização e interação de diferentes domínios desenvolvendo competências intelectuais, motoras, afetivas, criadoras e comunicativas.

A criação de momentos de diferenciação pedagógica torna-se cada vez mais um dever pedagógico, sem que tal signifique reduzir o nível de exigência. Um dos objetivos destas novas metodologias é, precisamente, promover a interação social e a interligação entre teoria e prática, ou seja, entre a escola e a realidade embora apresentem muito do mesmo conhecimento e capacidades presentes numa abordagem mais formal característica do espaço em sala-de-aula.

Utilizando as metodologias ativas, os alunos aprendem a mover-se no meio da sociedade, a gerir o tempo, o espaço e os recursos com vista à produção de algo pelo qual são responsáveis. Sendo metodologias ativas propícias à investigação e ao trabalho colaborativo favorecem o confronto de ideias, conhecimentos e o debate sobre possíveis soluções para os problemas.

Os métodos ativos caracterizam-se com base nos seguintes aspetos:

- atividade - o aluno aprende a partir da resolução de problemas, formula hipóteses, deduz e encontra uma solução;
- liberdade - o aluno escolhe e tem livre iniciativa no percurso da aprendizagem, e nas atividades; a sua escolha é baseada nos significados que atribui à situação formativa;
- autoeducação - a pedagogia ativa visa a autonomia do aprendente e o seu desenvolvimento pessoal e social.

A aplicação do método ativo permite a adoção de estratégias interativas, participativas e reflexivas. Alguns psicólogos da educação referem que é mais fácil recordar aquilo que se faz do que aquilo que se ouve ou se lê. Assim, a adoção de metodologias ativas com o recurso a estratégias pedagógicas que incentivem o desenvolvimento cognitivo possibilita uma aprendizagem mais duradoura.

O Quadro 1.2 apresenta as diferenças entre as abordagens transmissivas e transformadoras segundo Sterling (2001), citado em Gonçalves (2010).

Quadro 1.2- Diferenças entre as Abordagens Transmissivas e Transformadoras.

Abordagem Tradicional Transmissiva	Abordagem Ativa Transformadora
<p>Centrada no Ensino</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aprendizagem passiva • Dirigido pelo professor • Aprendizagem baseada apenas no professor • Aprendizagem baseada em peritos • Aprendizagem baseada em comentários de uma pessoa - chave • Dependente de regras • Coerência / uniformidade • Segredo • Desencoraja a cópia a partir de outros • Receio de errar • Aprendizagem a partir de apontamentos • Disposição formal da sala de 	<p>Centrada na aprendizagem</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aprendizagem ativa • Guiada pelos professores • Aprendizagem uns com os outros • Descoberta sob orientação • Aprendizagem baseada nas reações de muitas pessoas <p>Ambiente de colaboração</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apoio em linhas de orientação pré - estabelecidas • Diversidade / flexibilidade • Abertura / partilha • Aprendizagem através da partilha encorajada • Aprendizagem com os erros anteriores • Aprendizagem através da resolução de problemas.

<p>aula</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tempo de aula reduzido • Decisões tomadas de forma isolada • Considerações baseadas em resultados 	<ul style="list-style-type: none"> • Disposição informal / flexível da sala de aula • Tempo de aula mais longo/ alargado • Envolvimento de terceiros
---	---

Sterling (2001) citado por Gonçalves (2010).

2.1 Princípios Orientadores do Currículo do Ensino Secundário

De acordo com o PEEM, os Princípios Orientadores do currículo referem-se aos pressupostos teóricos que norteiam o currículo do ESG. Estes traduzem o modo como se conceptualizam e se organizam os elementos que constituem o currículo e o processo de ensino-aprendizagem (metodologias de ensino-aprendizagem). Neste contexto, são indicados alguns princípios orientadores do currículo do ESG:

- Educação inclusiva;
- Ensino-aprendizagem centrado no aluno;
- Ensino-aprendizagem integrado;
- Ensino-aprendizagem em espiral.

2.1.1 Educação Inclusiva

A educação é um direito de todo o cidadão. O currículo do ESG pauta por uma educação inclusiva consubstanciada na igualdade de oportunidades para todas as crianças. No âmbito do Plano Estratégico da Educação (I e II) estão definidas metas no que diz respeito acesso a uma educação de qualidade para todos. As ações desenhadas incluem a promoção da equidade de género, e a integração dos alunos com dificuldades de

aprendizagem e portadores de deficiências, no sistema regular de ensino. No que concerne à equidade de género destacam-se as ações que promovem o ingresso da rapariga e o desenvolvimento de estratégias para a sua retenção. Estas incluem a criação de um ambiente seguro, a existência de professoras e a realização de atividades que atraiam as raparigas para a escola.

Relativamente aos portadores de deficiência, deverão ser criadas condições para que todas as crianças e jovens se sintam livres de qualquer forma de discriminação, através da promoção de atitudes e valores como a solidariedade, o amor pelo próximo, entre outros. Os portadores de deficiência auditiva enfrentam ainda a barreira da comunicação. Assim, poderão ser estudadas formas para o ensino da Língua dos Sinais aos alunos e professores. Quanto aos alunos com dificuldades de aprendizagem, uma educação inclusiva deverá considerar os ritmos de aprendizagem no sentido de desenvolver estratégias para a identificação das dificuldades e seu tratamento, tendo em conta o nível e tipo de problema. Desta forma, a educação estará a combater a estigmatização de que são vítimas os alunos que não progridem no curso normal. No âmbito da educação inclusiva, particular atenção deverá ser dada aos valores a desenvolver tais como a solidariedade, o amor pelo próximo, entre outros. A educação inclusiva tornar-se-á efetiva se estiver enraizada na prática educativa, na vida da escola e da comunidade. Com efeito, a escola, para além de desenvolver competências relevantes para a vida deverá, ela própria, constituir-se num espaço de prática e de exercício dos direitos universais do Homem, isto é, na forma como a escola se organiza, na maneira como interagem os diferentes atores no processo educativo e no trabalho pedagógico, dentro e fora da sala.

2.1.2 Ensino-aprendizagem centrado no aluno

O currículo do ESG coloca o aluno no centro do processo de ensino aprendizagem, atuando como sujeito ativo na busca de conhecimento e na construção da sua visão do mundo. Nesta conceção de ensino, o professor funciona como um facilitador a quem cabe criar oportunidades educativas diversificadas que permitam ao aluno desenvolver as

suas potencialidades. Para o efeito, são sugeridas estratégias que proporcionam uma participação ativa do aluno tais como trabalhos aos pares e em grupos, debates, chuva de ideias, jogos de papéis, entre outros. Estas criam a possibilidade de confrontar opiniões, questionar-se sobre a realidade e propor alternativas de solução de problemas. No contexto moçambicano, as estratégias de ensino numa abordagem de ensino centrada no aluno, deverão considerar também o fenómeno das turmas numerosas.

O ensino-aprendizagem é orientado para o desenvolvimento de competências para a vida. A sobrevivência no mundo atual exige que as pessoas sejam capazes de resolver problemas complexos, adaptar-se às mudanças rápidas e saber viver com outros. Nesta perspetiva, o currículo do ESG pretende preparar os jovens para a vida, isto é, para aplicar os seus conhecimentos na resolução de problemas e para continuar a aprender ao longo da vida. O desenvolvimento de competências consideradas relevantes para a vida tem um carácter transversal que ultrapassa os limites da escola. Todos os momentos da vida, dentro e fora da escola, deverão constituir oportunidades de aprendizagem efetiva, através da prática e procura de soluções variadas para problemas complexos. O presente plano curricular pretende ainda inverter o carácter enciclopédico do currículo anterior, baseando-se na conceção de que o sucesso do processo de ensino-aprendizagem depende também da utilidade do que se aprende para a vida. Neste contexto, a abordagem de ensino deverá estar orientada para a solução dos problemas da comunidade, através da ligação entre os conteúdos veiculados pelo currículo e a sua aplicação em situações concretas da vida, na família e na comunidade.

2.1.3 Ensino- aprendizagem Integrado

O ESG Integrado caracteriza-se por desenvolver, no aluno, um conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes de forma articulada com todas as áreas de aprendizagem, que compõem o currículo, conjugados com as atividades práticas e apoiado por um sistema de avaliação, predominantemente formativo. A concretização

deste princípio permite levar os alunos a analisar os fenômenos sob diferentes perspectivas, relacionando várias áreas de conhecimentos.

Os programas de ensino, os materiais escolares, sobretudo o livro do aluno e o manual do professor são instrumentos que facilitam o trabalho do professor, ajudando e mostrando as possibilidades de abordagem integrada das diferentes unidades temáticas. O desenvolvimento de projetos comuns potencia a integração, através do envolvimento de professores e alunos na busca metódica de informação em diferentes fontes e na sua sistematização com a qualidade e o rigor requeridos neste nível de ensino. Assim, a integração permite, por um lado, que a partir de um mesmo projeto o aluno possa exercitar vários aspectos específicos das disciplinas e questões transversais e, por outro lado, os professores das diferentes disciplinas poderão, em conjunto, fazer um acompanhamento do progresso do aluno e ter uma imagem do seu desempenho, através do mesmo instrumento. A integração acontece na escola, na sala de aula ou fora dela, através do trabalho do professor, da direção e dos demais intervenientes, na organização e realização de atividades práticas. A escola deverá fazer um aproveitamento de todas as possibilidades que os meios escolares e circunvizinhos oferecem, para uma formação integral do aluno.

2.1.4 Ensino-aprendizagem em espiral

A construção do conhecimento é entendida como um processo em que se vão acomodando as novas aprendizagens, retomando e valorizando as experiências já adquiridas. Nesta perspectiva, os conteúdos e as aprendizagens são retomados em diferentes momentos do processo de ensino-aprendizagem, isto é, nos programas, os temas sucedem-se de forma cíclica e gradativa de maneira a que estejam interligados, de um estágio para o outro. A abordagem em espiral, por um lado, permite ao aluno estabelecer relações entre a informação nova e a anterior num processo contínuo de construção da sua visão do mundo e, por outro, torna o currículo mais coerente no que diz respeito à sua relação com o meio natural e social caracterizado por uma interdependência entre o Homem e o meio que o rodeia.

À luz destes princípios, o processo de ensino aprendizagem é organizado tendo em consideração que o aluno é um sujeito ativo e capaz de construir a sua própria aprendizagem. Neste sentido, os alunos deverão ter a oportunidade de adquirir e experimentar um conjunto de ferramentas que lhes permita desenvolver a sua própria visão do mundo e aplicar o que aprendem em situações da vida, previstas e imprevistas.

Os alunos não são uma massa homogénea, cada aluno é visto como único, apresentando ritmos e estilos de aprendizagem variados. Assim, as estratégias de ensino aprendizagem a serem adotadas deverão ser diversificadas e ajustadas às necessidades reais dos aprendentes. Uma ajuda especial aos alunos é necessária para que eles possam, por um lado, desenvolver métodos de estudo adequados ao seu estilo de aprendizagem e, por outro, trabalhar em pares e em grupos. O professor, como mediador, deve criar oportunidades para que os alunos possam desenvolver as competências definidas.

O trabalho em grupo é visto como uma das estratégias eficazes nos métodos de ensino centrados no aluno, pois contribui, entre outras, para o desenvolvimento de competências sociais e aumenta os níveis de compreensão e autoconfiança pois os alunos planificam e fazem a gestão das tarefas entre si. Assim, serão encorajados a envolverem-se em projetos comuns ao nível da escola e de turma, como forma de concretizar a abordagem interdisciplinar, centrada no aluno e orientada para o desenvolvimento de competências para a vida.

No trabalho conjunto entre os professores, deverão ser aprimoradas as estratégias para o tratamento dos temas transversais, para o ensino aprendizagem dos valores e desenvolvimento de competências, por forma a que todos se comprometam, assumam e se engajem na formação do jovem. As estratégias de ensino-aprendizagem incluem ainda a preparação dos alunos e professores na busca metódica de informação, nas bibliotecas e com recurso às novas Tecnologias de Informação e Comunicação.

3.1 Avaliação das aprendizagens

3.1.1 O conceito de avaliação

Se procurarmos conhecer a origem da palavra avaliação encontramos uma variedade de significados como por exemplo: “verificar, julgar, estimar, situar, determinar, dar um conselho” (Hadji,1994, p.27). Este autor diz-nos ainda que a avaliação é um ato que implica “um juízo através do qual nos pronunciamos sobre uma dada realidade, ao articularmos uma certa ideia ou representação daquilo que deveria ser, e um conjunto de dados factuais respeitantes a esta realidade” (p. 176).

Para Freire (2004), a avaliação apresenta dois pressupostos: ajudar o professor a refletir sobre as suas práticas, estratégias e adequação das mesmas aos alunos e ajudar os alunos a aprender, acompanhando todo o seu envolvimento nas tarefas didáticas e analisando a progressão das aprendizagens preconizadas. Por sua vez, Peralta (2002) citado em Jerónimo (2013, p.24), define avaliação como a “recolha sistemática de informação sobre a qual se possa formular um juízo de valor que facilite a tomada de decisões” (p. 24) e, neste sentido, vai também a definição apresentada por Fernandes (2004, p.3) citado por Jerónimo (2013,p.24), uma vez que este especialista considera a avaliação das aprendizagens como “todo e qualquer processo deliberado e sistemático de recolha de informação, mais ou menos participado, mais ou menos negociado, mais ou menos contextualizado, acerca do que os alunos sabem e são capazes de fazer numa diversidade de situações” (p. 3). Assim se justifica que falar em avaliação implique partir das apreciações efetuadas pelos vários intervenientes no ato avaliativo para regular o processo de ensino aprendizagem, do qual é parte integrante, completando-o.

No quotidiano escolar, a avaliação é, sem dúvida, uma matéria que provoca divergências, sobretudo porque convoca diferentes aceções das suas funções, mas também porque implica uma determinada postura epistemológica relativamente ao ensino e à aprendizagem. Tomando em consideração Alonso (2002) citado por Jerónimo (2013, p.25), “um necessário ponto de reflexão é a articulação da avaliação com o currículo, uma vez que tem que ser consistente com as orientações curriculares e o desenvolvimento curricular, assim como é essencial para a regulação do processo de ensino aprendizagem. Nesse sentido, a gestão do currículo, a tomada de decisões no processo de ensinar/aprender, nomeadamente sobre as aprendizagens consideradas necessárias,

consubstanciadas nos programas, são fundamentais para que essas decisões sejam adequadas, pertinentes, exequíveis, produtivas e a avaliação desempenhe a sua função”.

A primeira função será a diagnóstica (num nível micro), em que os resultados da análise da situação inicial do aluno face à aprendizagem pretendida servirão como informação para o professor e suporte das suas decisões/opções pedagógico-didáticas. “A segunda função da avaliação é reguladora/formativa, a qual consensualmente é vista como determinante na melhoria das aprendizagens, constituindo-se, então, como um projeto pedagógico de assistência às mesmas” (Pinto & Santos, 2006, pp. 100 -101), integrado num discurso de modernização em matéria avaliativa. A terceira função da avaliação é a certificativa, na qual a avaliação do desempenho dos alunos afere o grau de consecução das aprendizagens face às expectativas sociais relativamente ao currículo, em momentos temporais diferentes, o que se traduz numa classificação ou nota pública, um balanço sumativo que, no entanto, e cumulativamente, também pode ser encarado com uma intencionalidade formativa no âmbito do desenvolvimento curricular (localização, análise, reorientação e superação).

As várias definições de avaliação formativa convergem para a assunção de uma tríade caracterizadora e distintiva deste tipo de avaliação:

- i) funções (centralização no aluno e no processo de ensino-aprendizagem)
- ii) intencionalidade (a inovação é exequível e produtiva) e
- iii) ética (é possível ajudar os alunos).

Como sublinha Fernandes (2004) citado por Jerónimo (2013,p.24), “Neste processo, mercê do dizer avaliativo constituído pelos feedbacks/interações avaliativos e/ou descritivos, diretos e/ou diferidos, torna-se possível efetuar a regulação pedagógica, por isso a avaliação formativa constitui uma ferramenta pedagógica” (p. 20), na medida em que a representação do erro pelo professor determina a forma como a regulação vai ser feita: antes da tarefa (proactiva), durante (interativa) ou depois (retroativa).

Gaspar, M. & Roldão, M. (2005, pp. 39 e 40), afirmam, mesmo que o sentido mais forte do conceito de avaliação “entre a classe docente, se prende com a dimensão de

classificação. (...) [conduzindo] a uma espécie de afunilamento da ideia de «avaliar» em torno de conceitos como julgar, sancionar...”

Em todos os casos, a avaliação não é um fim em si mesmo e, neste sentido, assumem particular pertinência os nove aspetos, de acordo com Jerónimo (2013, p.27) citando Brown, Race e Smith (2000), sobre o que a avaliação deve ser: 1. Válida, 2. Justa, 3. Equitativa, 4. Formativa, 5. Oportuna, 6. Contribuir para o desenvolvimento, 7. Remediativa, 8. Exigente e 9. Eficiente.

3.1.2 Conceções de avaliação

Na perspetiva dos autores Pinto e Santos (2006), que iremos seguir neste tópico, as conceções de avaliação têm evoluído ao longo dos tempos, podendo considerar-se quatro gerações. A primeira geração de avaliação dizia respeito à avaliação tipo medida que predominou nos meados do século XIX, tendo por base o modelo do ensinar, um tipo de avaliação centrada apenas no papel do professor e na medição dos resultados escolares obtidos pelos alunos através de escalas normativas da época.

Mais tarde, na década de sessenta, seguiu-se a avaliação como congruência entre objetivos atingidos e desempenhos dos alunos. Este tipo de avaliação começava a preocupar-se com a ideia de formar os alunos, centrando a sua atenção nos processos que sustentam os desempenhos dos alunos. Depois, na década de setenta, emerge a avaliação como um julgamento de especialistas que tem em consideração as relações e os contextos. Nos anos noventa surge a avaliação como uma interação complexa centrada no aluno e preocupada com a forma de aprender.

Verificámos assim que, à medida que os sistemas educativos vão evoluindo, novos pedidos são exigidos ao processo de avaliar, mais concretamente a sua intervenção no campo pedagógico. De uma avaliação seletiva e exclusiva, passa-se para uma cultura de avaliação ao serviço da aprendizagem, onde a gestão do ensino aprendizagem coloca novos desafios aos professores nem sempre fáceis de pôr em prática.

Neste contexto, Pinto e Santos (2006) consideram que “a rapidez da evolução teórica não foi acompanhada da necessária evolução das práticas” (p. 46), sendo que, na prática, se constata uma certa “tendência para um encaixe de umas práticas nas outras, não parecendo claro que algumas perspectivas de avaliação impliquem uma rutura no sentido epistemológico com a conceção anterior” (p.47).

Segundo Hadji (1994), ainda há a percepção de que na escola muito se avalia, contudo examina-se e classifica-se muito, mas avalia-se muito pouco, tendo em conta o pouco que se aprende, com a avaliação. Tornar a avaliação segura, segundo o mesmo autor, tem por base a clarificação do processo, das funções, das tarefas, não havendo confusão conceptual entre elas, sendo, contudo, a função dominante, a de facilitar a aprendizagem.

Tradicionalmente, a avaliação é vista como um referente estático, como uma ação singular de um professor, um juízo de valor, ligada a uma pedagogia de conteúdos de natureza racionalista e académica. A aprendizagem é fortemente associada à habilidade de reproduzir os saberes difundidos pelo professor ou manuais escolares.

3.1.2.1 - A avaliação como uma medida

Fortemente influenciada pela psicomетria, a conceção de avaliação como medida privilegia os exames escritos e orais no âmbito dos instrumentos de avaliação. A este propósito, Fernandes (2005) sublinha que:

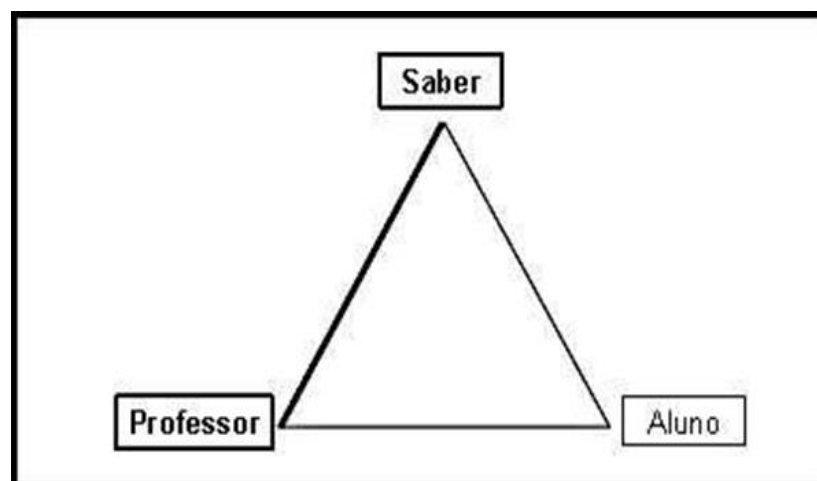
(...), os testes e outros instrumentos destinados a medir aptidões ou aprendizagens humanas permitiam quantificá-las, compará-las ou ordená-las numa escala. De facto, era possível trabalhar matematicamente os seus resultados e proceder a um conjunto de transformações que poderiam servir uma variedade de finalidades. Esta quantificação das aprendizagens, das aptidões ou das inteligências dos alunos permitia seguir o modelo científico e obter a credibilidade que se pretendia para os estudos sociais e humanos (p. 56).

Fernandes (2005) refere, ainda, que um outro fator que influenciou o desenvolvimento da utilização dos testes na área da educação foi o “movimento da gestão científica no mundo da economia”, representado por Frederick Taylor, atendendo a que o que se pretendia era tornar eficiente, eficaz e produtivo o trabalho das pessoas. No âmbito

escolar, a concepção da avaliação como uma medida atribui ao aluno um papel passivo, cabendo-lhe apenas a função de realizar a transposição didática do que lhe fora ensinado, da forma mais fiel possível. Por outro lado, ao professor cabe a missão de transmitir adequadamente os conhecimentos que integram o programa. Assim, de acordo com os resultados obtidos, estabelecem-se hierarquias de excelência implícitas ou explícitas e o erro é considerado uma falta, contabilizado para a nota final e um sinal de ignorância ou deficitário (Pinto & Santos, 2006). De acordo com estes autores, os resultados de cada aluno são apreciados e comparados com o grupo de referência, ou seja, “A avaliação utiliza assim um processo de referência normativa, isto é, a comparação dos resultados individuais com um sistema que se institui como norma” (p. 19-20).

Nesta concepção de avaliação, a que Guba e Lincoln (1989) denominaram de geração da medida, o insucesso é atribuído exclusivamente ao aluno por falta de atenção, falta de esforço, memória ou capacidade de assimilação dos conteúdos que o professor transmitiu (Pinto & Santos, 2006). Estes investigadores salientam que esta geração de avaliação preconiza um modelo pedagógico centrado no ensinar (Fig.1.1) e no controle da aprendizagem dos alunos em momentos definidos ao longo do ano letivo.

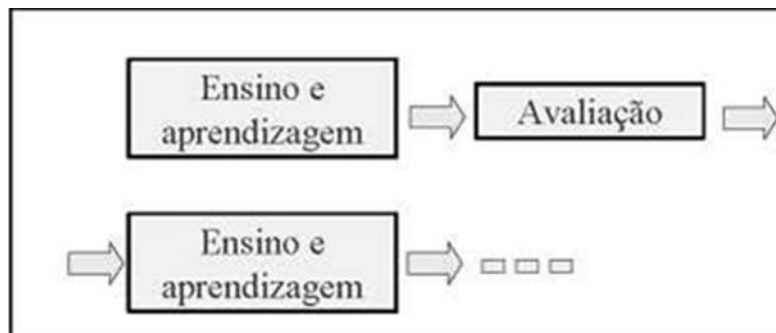
Figura 1.1- Modelo pedagógico centrado no ensinar



(Pinto & Santos, 2006, p. 16)

Nesta perspetiva, os autores salientam que a avaliação é exterior ao processo de ensino-aprendizagem, tal como se evidencia na Figura 1.2.

Figura 1.2- A avaliação e o processo de ensino e aprendizagem (Pinto & Santos, 2006,p.17)



(Pinto & Santos, 2006,p.17)

Os mesmos autores sustentam que na geração da medida, o dever pessoal de cada aluno depende em larga escala da avaliação, atendendo a que esta assume as funções de seleção, orientação e de certificação e tem um grande impacto na vida social futura dos cidadãos:

A seleção e a certificação são aspetos centrais para o funcionamento deste sistema. O exame ou os seus substitutos são a expressão da ideia de medida, o gesto avaliativo. A aprovação ou reprovação, a consequência do ato avaliativo. Este, quase sempre percebido em termos individuais, está simbolicamente articulado com o esforço, o empenho ou as faculdades intelectuais. A integração ou a exclusão, no limite fruto da responsabilidade individual, são os efeitos sociais mais visíveis (p. 17).

Neste pressuposto, os autores frisam que a avaliação responde “(...) às exigências do sistema, ao controlo das qualificações profissionais, à rentabilidade dos recursos investidos na educação” (p. 20). Por conseguinte, a responsabilidade sobre os resultados recai sobre o aluno e sobre o professor. Neste âmbito, segundo Pinto e Santos (2006):

Se os alunos não têm êxito, têm um deficit no seu mérito com consequências imprevisíveis, se os professores não conseguem que os seus alunos tenham sucesso, dentro de certos limites, são olhados como potencialmente incompetentes pela tutela. A avaliação fecha-se num círculo que se auto reforça prevalecendo, ainda, nos nossos dias (p. 19).

Em suma, nesta etapa, designada como a primeira geração da avaliação, medir e avaliar são conceitos que se implicam mutuamente e se interrelacionam.

3.1.2.2 - A avaliação como uma congruência entre os objetivos e o desempenho do aluno

Esta conceção de avaliação vem contestar o anterior modelo pedagógico e põe em causa a objetividade, fidelidade e validade dos exames realizados. Neste âmbito, em 1930, Piéron propõe um novo domínio de estudo, a docimologia, visando “o estudo sistemático dos exames, dos sistemas de notação, dos comportamentos tanto dos examinadores como dos examinados” (Pinto & Santos, 2006, p. 20). Esta nova corrente, ao contrário da anterior, vem colocar o enfoque nas técnicas e na interação entre o professor e o aluno, valorizando-se o desempenho deste último. Deste modo, procura-se “determinar o afastamento do desempenho a cada objetivo” (p. 26).

Esta ideia de que o currículo tem de ser organizado em torno dos objetivos surge do estudo realizado por R. W. Tyler. Deste modo, há um novo referencial que remete para os objetivos a atingir pelos alunos. Corroborando esta ideia, Fernandes (2005) sustenta que:

A influência das perspetivas de Tyler é visível em muitas das avaliações que se desenvolvem nos sistemas educativos atuais. A grande diferença em relação à concetualização anterior é o facto de se formularem objetivos comportamentais e de se verificar se eles são ou não atingidos pelos alunos (p. 58).

Nesta mesma linha de pensamento, Pinto e Santos (2006) salientam que “A avaliação é assim uma comparação entre os objetivos que constituem o sistema de referência e o estado do aluno na consecução desses objetivos” (p. 21). Para se constatar se os alunos atingiram os objetivos, observa-se o seu comportamento e definem-se critérios para realizar uma comparação. Seguindo a obra de Pinto e Santos (2006), para este modelo pedagógico contribuíram os estudos de Glasser (1963), que desenvolveu a noção de teste criterial, e de Cronbach (1980), que estudou as funções e metodologia da avaliação com a finalidade de melhorar a sua valia, tendo destacado os seguintes aspetos:

- (i) a necessidade da avaliação privilegiar a sua atividade no âmbito das decisões tomadas em função da própria avaliação;
- (ii) a questão de não incidir em resultados mas sim nos processos;
- (iii) a necessidade da avaliação relevar as características estruturais do próprio programa em vez de se preocupar em fazer comparações.

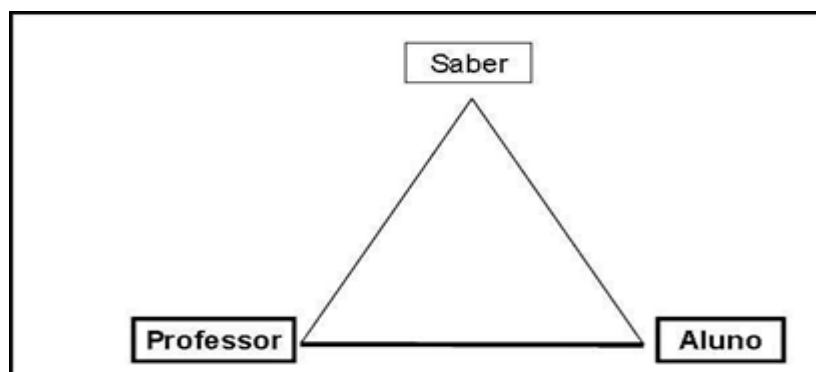
(Pinto & Santos, 2006, p. 22).

As contribuições de Scriven e de B. Bloom e seus colaboradores (1971) são também de considerar, pois, com o seu modelo pedagógico denominado de pedagogia por objetivos, vieram destacar o papel estratégico que a avaliação desempenha na melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Este tipo de avaliação, na qual o diagnóstico e a remediação desempenham um papel fulcral, foi denominada de avaliação formativa. O erro deixou de ser encarado como uma falha do aluno e foi entendido como uma sinalização para regular a aprendizagem, atendendo a que, nesta concepção de avaliação, a preocupação é com o processo e não exclusivamente com o produto. Deste modo, no modelo da pedagogia por objetivos, Pinto e Santos (2006) frisam que é necessário:

Dar mais tempo para aprender, repetir mais vezes, e estabelecer uma melhor relação entre objetivos a trabalhar e as possibilidades do aluno, ou seja, “dar a matéria mais devagar ou simplificar as tarefas”, são as mais frequentes. Mas, mesmo estas intervenções entram muitas vezes em colisão com a necessidade de cumprir um programa num certo período de tempo. A pressão do tempo e a própria pressão social leva muitas vezes ao abandono desta postura pedagógica. (p. 23-24).

Neste pressuposto, constata-se uma tensão constante entre as necessidades do aluno e as da turma. É o dilema de ter de cumprir o programa e ter de respeitar os alunos na sua especificidade e dificuldades manifestadas. No que concerne ao papel do professor e do aluno nesta concepção de avaliação, podemos dizer que ambos têm um estatuto ativo, atendendo a que se dá destaque a uma boa relação pedagógica e a uma boa comunicação entre estes dois intervenientes. O saber passa a ter um estatuto passivo e o processo de ensinoaprendizagem está centrado no formar, como se evidencia na Figura 1.3.

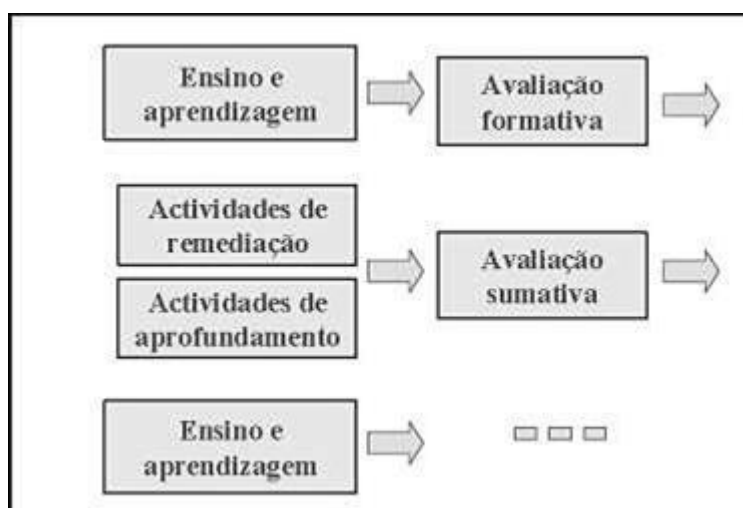
Figura 1.3 - Modelo pedagógico centrado no formar



(Pinto & Santos, 2006, p. 23)

No que respeita aos conteúdos programáticos, estes deverão ser divididos em pequenas unidades temáticas de ensino que deverão ser organizadas do mais simples para o mais complexo, do concreto para o abstrato, ou seja, o ensino é orientado de acordo com a taxionomia de Bloom. Como se procura evidenciar na figura 1.4, as atividades de remediação ou aprofundamento medeiam os momentos de avaliação formativa e sumativa e decorrem dos resultados que os alunos obtiveram na primeira (Pinto & Santos, 2006).

Figura 1.4 - A avaliação e o processo de ensino e aprendizagem



(Pinto & Santos, 2006, p. 24)

De acordo com esta perspectiva, a avaliação surge “(...) como um instrumento que fazendo o balanço do estado real do aluno em relação ao estado esperado, ajuda o professor a tomar decisões ao nível da gestão do programa, no sentido de criar melhores condições de aprendizagem” (Pinto & Santos, 2006, p. 23). Nesta conceção de avaliação como uma congruência entre os objetivos e os desempenhos dos alunos, desenvolvem-se dois eixos:

Há, assim, um eixo mais centrado nas técnicas e outro mais centrado nas pessoas, nas práticas avaliativas e nos seus valores, isto é, na cultura de avaliação. Todavia, é o primeiro eixo que se desenvolve, relegando para segundo plano as preocupações relativas ao segundo eixo (p. 20-21).

Os autores referem também que os estudos realizados no âmbito da docimologia vieram evidenciar os problemas da avaliação, concebida como medida, e frisaram a debilidade e falta de rigor científico nos processos de avaliação. Contudo, a preocupação suprema deste modelo pedagógico foi a de conceber uma avaliação mais rigorosa.

3.1.2.3 - A avaliação como um julgamento de especialistas

Mantendo como referência a obra de Pinto e Santos (2006), os estudos de Cronbach e Scriven deram azo ao aparecimento de vários modelos avaliativos que se desenvolveram em torno de duas grandes linhas conceituais:

i) uma, aprofundando a perspectiva de Ralph Tyler, é baseada no desenvolvimento de uma tecnologia ao serviço dos objetivos e da sua medida; isto é, a sua ênfase centra-se no desenvolvimento dos instrumentos que sustentam a avaliação; ii) a outra, desenvolvendo a proposta de Cronbach associa a avaliação ao processo de tomada de decisões. (...) passa a considerar-se que a avaliação não se reduz ao processo de recolha de informação, mas inclui de igual modo o processo de julgamento sobre a informação recolhida (p. 27).

A linha conceptual referente à tecnologia ao serviço dos objetivos e da sua medida deu continuidade ao que já se tinha iniciado na segunda geração de avaliação, procurou colmatar as falhas detetadas e clarificar os objetivos e apostou na construção de instrumentos de avaliação que pudessem garantir a fiabilidade e testar o que era essencial na aprendizagem. Nesta perspectiva, de acordo com Fernandes (2005) “Sentiu-se

que se deveriam fazer esforços para que as avaliações permitissem formular juízos de valor acerca dos objetos de avaliação” (p. 58). Considerando que esses instrumentos de avaliação são elaborados por especialistas para apoiar as decisões que o professor tem de tomar, pode pensar-se que o docente não possui as competências necessárias ou não tem disponibilidade para construir esses instrumentos. Neste âmbito, “(...) a avaliação é um processo que permite sustentar as tomadas de decisão em informação rigorosa e científica” (Pinto & Santos, 2006, p. 28), atendendo a que ela está sujeita ao crivo de especialistas.

No atinente ao objeto da avaliação desta terceira geração de avaliação, constata-se que além das aprendizagens realizadas pelos alunos também se preconiza a avaliação dos currículos e da qualidade do ensino. É uma avaliação que Pinto e Santos (2006) denominam de externa à escola, em virtude de “(...) estar separada de qualquer modelo pedagógico pois existe fora do contexto de aprendizagem” (p. 28). Na linha conceptual relativa ao processo de tomada de decisão sustenta-se que a avaliação deve permitir a decisão e fundamento das práticas pedagógicas. Nesta perspetiva, Hadji (1994) define o que é avaliar:

A investigação do que há, de essencial, no ato de avaliar levou-nos a considerar esse ato como um juízo através do qual nos pronunciamos sobre uma dada realidade, ao articularmos uma certa ideia ou representação daquilo que deveria ser, e um conjunto de dados fatuais respeitantes a essa realidade. (p. 178)

Contudo, Hadji (1994) salienta a complexidade da avaliação em educação:

O especialista tinha a ambição de ser um conhecedor da matéria, como o é, por exemplo o físico, mas a realidade que quer captar é demasiado complexa para poder ser simplesmente medida. O recurso ao parecer dos especialistas, em sentido profundo, designa uma imperfeição do conhecimento positivo. (p. 179)

Ao conceber-se a avaliação como um processo de recolha de informação e de tomada de decisão dá-se um estatuto de juiz ao avaliador e exige-se-lhe que saiba apreciar essa mesma informação a fim de tomar uma decisão. Hadji (1994) salienta que é necessário o avaliador integrar-se na própria avaliação e clarificar o ato de julgamento através da definição dos critérios e dos padrões que utiliza para avaliar. Esta perspetiva também é

sustentada por Pinto e Santos (2006) ao referirem que “Desta forma, não só os atos, mas também a pessoa que os produz, o avaliador, passa, ou deve passar, a ser tomado em conta nos processos de avaliação” (p. 29).

Estas novas ideias sobre a avaliação e o aparecimento do paradigma qualitativo no campo das ciências sociais e humanas, em meados dos anos 70, vieram inovar as metodologias e a tomada de outros objetos de estudo que até à data ainda não tinham sido considerados, nomeadamente: as atitudes, os valores que subjazem aos atos de avaliação e aos avaliadores e os significados das ações avaliativas (Pinto & Santos, 2006). Assim, ao ter-se em linha de conta todos estes aspetos, assume-se que a avaliação é realizada em vários contextos que se implicam e interrelacionam mutuamente.

Com este modelo começa a surgir um conjunto de pontos caracterizadores que, segundo Fernandes (2005), se podem enunciar do seguinte modo:

- i) a avaliação deve induzir e/ou facilitar a tomada de decisões que regulem o ensino e as aprendizagens; ii) a recolha de informação deve ir para além dos resultados que os alunos obtêm nos testes; iii) a avaliação tem de envolver os professores, os pais, os alunos e outros intervenientes; iv) os contextos de ensino e de aprendizagem devem ser tidos em conta no processo de avaliação; v) a definição de critérios é essencial para que se possa apreciar o mérito e o valor de um dado objeto de avaliação. (p. 59).

Portanto, neste modelo entende-se a avaliação formativa como um meio de regulação das aprendizagens. Allal *et al.* (1986) citado em Vasconcelos (2014, p.17) sustentam que o processo de regulação obedece a três fases: a recolha de informação relativa ao processo de ensinoaprendizagem de cada aluno, com a identificação das suas dificuldades; a interpretação da informação recolhida com o objetivo de compreender essa situação e a adaptação das atividades de ensino e aprendizagem decorrente da interpretação realizada. Ancora-se numa abordagem cognitivista da aprendizagem, com a qual se pretende compreender o funcionamento cognitivo do aluno face a uma situação proposta. Para o professor o erro constitui uma fonte de pistas para revelar as representações e estratégias que o aluno elabora. Ao compreender essas representações, o professor poderá realizar uma adaptação pedagógica nas atividades propostas a fim de orientar o aluno na sua execução. O professor tem um papel relevante na regulação das

aprendizagens, atendendo a que será ele o responsável pelo desenvolvimento das várias etapas. Como é sublinhado por Pinto e Santos (2006, pp.33-34) e apresentado na figura 1.5: “Este processo de regulação desenvolve-se ao longo do processo de ensino-aprendizagem, no qual o professor deteta as dificuldades do aluno, interpreta as mesmas e adequa as estratégias pedagógicas para permitir ao aluno a superação das suas dificuldades”.

Figura 1.5 - A avaliação e o processo de ensino e aprendizagem



(Pinto & Santos, 2006, p. 34).

Em suma, a avaliação nesta terceira geração de avaliação implica julgar e decidir através de um processo de regulação contínuo e interativo (Allal *et al.*, 1986, citado em Vasconcelos, 2014, p.18) ao longo do processo de ensino aprendizagem.

3.1.2.4 - A avaliação como uma interação social complexa

O paradigma construtivista desenvolvido no âmbito das ciências sociais e humanas na década de 90 abriu novas perspetivas sobre a avaliação. Assim, a natureza relacional, o quadro de relações e o sistema de valores foram aspetos que este modelo pedagógico teve em linha de conta. Na natureza relacional focou-se a atenção no âmbito da comunicação, atendendo a que para que uma mensagem seja veiculada, ela tem de ser adequada e tem de ser entendida pelos intervenientes no processo de comunicação. Deste modo, o código tem de ser partilhado por ambas as partes a fim de haver descodificação. Este processo de comunicação tem de ser caracterizado de intencionalidade recíproca entre os intervenientes, atendendo a que a avaliação pode

tornar-se num diálogo entre indivíduos que poderão divergir em alguns assuntos mas que poderão chegar a um consenso, ou pelo contrário, a monólogos (Pinto & Santos, 2006).

Neste contexto há tendência em deslocar o foco da avaliação para os processos de comunicação numa rede complexa de relações. Relativamente ao quadro de relações, Pinto e Santos (2006) sustentam que:

a avaliação, que é normalmente entendida como algo de pessoal, é essencialmente um processo social que se inscreve num quadro de relações existente, com a sua cultura e as suas dinâmicas de ação. Deste modo, numa organização social mais ou menos complexa, seja um projeto, uma escola ou uma empresa, há o vivido pelos vários atores em redor de factos ou de objetos ou de relações, que implicam necessariamente pontos de vista diversos. (p. 36)

Neste âmbito, a avaliação passa a considerar a comunicação entre os diversos autores e as formas de explicitar as suas perspetivas, de modo a que o processo de comunicação seja adequado e permita tornar eficazes as decisões avaliativas. No que concerne ao último aspeto, é necessário refletir sobre o sistema de valores que se encontra implícito na avaliação, em virtude desta ser “uma prática social que sustenta e é sustentada por um sistema de valores” (Pinto & Santos, 2006, p. 36).

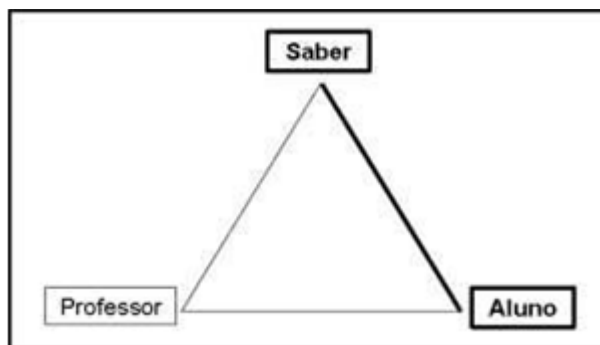
Por conseguinte, tendo em consideração os três aspetos anteriormente referidos, Pinto e Santos (2006) destacam que a prioridade da avaliação é “responder a problemas e a questões reais que afetam os diversos atores num determinado contexto ou numa situação concreta” (p. 36). Assim, a avaliação é concebida como uma interação complexa entre vários atores e integradora dos valores e da cultura das pessoas. Acima de tudo, no processo de avaliação pretende-se estar ao serviço das aprendizagens, negociar e dar resposta a múltiplas situações, nas palavras de Pinto e Santos (2006), avaliação é, assim, entendida como

um processo de construção social e político, que envolve uma colaboração entre vários parceiros, que toma a realidade como socialmente construída e dinâmica, que admite a divergência, que lida com resultados imprevisíveis e em que sua ação vai também gerando a própria realidade (p. 37).

No que concerne ao processo de ensino-aprendizagem, este modelo pedagógico está centrado no aprender, em virtude de se privilegiar a relação entre os alunos e o saber e de o professor ter um estatuto de passivo. De acordo com os princípios da psicologia

construtivista, considera-se que os alunos podem aceder diretamente ao saber sem a mediação do professor (Pinto & Santos, 2006), como se evidencia na Figura 1.6.

Figura 1.6 - Modelo pedagógico centrado no aprender



(Pinto & Santos, 2006, p. 37)

Por conseguinte, o aluno assume-se como o construtor do próprio conhecimento de uma forma direta e o professor “de transmissor de saber passa a organizador dos contextos e a acompanhante privilegiado dos alunos nas aprendizagens” (Pinto & Santos, 2006, p. 38).

No que concerne ao erro, ele é encarado pedagogicamente na medida em que o professor tenta compreender a natureza desse erro de modo a que a avaliação se torne um instrumento ao serviço das aprendizagens. No entanto, para que o erro seja superado, os instrumentos de avaliação devem ajudar o aluno a reconhecer o seu erro e a encontrar meios para ultrapassá-lo. Neste pressuposto, os autores referem que:

Encarar o aluno como o protagonista da sua própria avaliação, determina que a autoavaliação apareça como a forma de avaliação privilegiada. Uma vez que está centrada no aluno cria-lhe oportunidade de refletir sobre o seu próprio percurso enquanto sujeito em aprendizagem (p. 38).

Assim, o trabalho relativo aos critérios de avaliação deve ser privilegiado no processo de ensino-aprendizagem para que o aluno se aproprie dos mesmos. Os critérios de avaliação negociados ou não contribuirão para que o aluno crie um referencial da autoavaliação e se consciencialize das suas dificuldades e pontos fortes. Neste âmbito, a avaliação, de acordo com estes autores, “não é mais um processo que acontece ao fim de um período mais ou menos alargado no tempo, mas sim um processo que deve acontecer em integração (como se evidencia na figura 1.7) com o ato pedagógico (p. 39).

Figura 1.7 - A avaliação e o processo de ensino e aprendizagem



(Pinto & Santos, 2006, p. 39)

A função reguladora da avaliação ganha um destaque no processo de ensino-aprendizagem. O aluno ao ter conhecimento dos critérios de avaliação compara os seus desempenhos com o que é esperado dele, compreende as suas dificuldades e elabora estratégias de superação das mesmas. É a autoavaliação regulada sustentada por Nunziati (1990) citado por Vasconcelos (2014, P.21) e que é realizada através de um processo de metacognição, ao qual se refere Santos (2002) citado por Vasconcelos (2014, P.21). No processo de metacognição, o aluno é levado a refletir sobre o seu próprio pensamento e a justificar as suas opções, tendo um papel ativo no processo de ensino-aprendizagem, Santos (2002, p.83) citado por Vasconcelos (2014, P.21) afirma:

A autoavaliação regulada é a via primordial para regular as aprendizagens. A atividade metacognitiva do aluno acontece quando ele toma consciência dos seus erros e da sua maneira de se confrontar com os obstáculos. Cabe ao professor construir contextos favoráveis para que tal aconteça.

A autoavaliação regulada implica mudanças a nível das práticas de sala de aula, como salientam Santos e Gomes (s.d.), citado por Vasconcelos (2014:21), sendo que "(...) tais mudanças abrangem a intencionalidade e os sentidos atribuídos às práticas dos professores, a forma como são desenvolvidos e utilizados os instrumentos de avaliação, o ambiente de sala de aula e os novos papéis dos professores e dos alunos" (p. 7).

A finalidade suprema da avaliação, de acordo com Pinto e Santos (2006), "não é identificar, embora isso seja necessário, mas ajudar a tomar a melhor decisão em termos de uma ação reguladora. Contudo, o próprio processo de avaliação desenvolvido pelo aluno é já em si mesmo um momento de aprendizagem" (p. 40). Neste pressuposto, os autores salientam que com este modelo pedagógico da quarta geração de avaliação surge

a função reguladora que se privilegia em relação às outras, embora a avaliação continue a desempenhar as funções de classificação, seleção e certificação. No que diz respeito às funções da avaliação, os autores colocam também a ênfase no tipo e nos objetivos da informação que deve ser fornecida aos pais a fim de regularem as situações e a evolução dos seus educandos nas aprendizagens.

De acordo com Vasconcelos (2014), a avaliação é entendida “como uma interação social complexa”, desenvolvida num período a que Guba e Lincoln (1989) chamam a quarta geração da avaliação. Apoia-se ainda em Fernandes (2005) que salienta que Guba e Lincoln (1989) são meticolosos na forma como encaram esta geração de rutura com as anteriores, sustentando o seguinte:

(...) parece-me prudente e sensato o realismo e a humildade com que Guba e Lincoln encaram a sua geração de rutura, que se caracteriza por não estabelecer, à partida, quaisquer parâmetros ou enquadramentos. Estes serão determinados e definidos através de um processo negociado e interativo com aqueles que, de algum modo, estão envolvidos na avaliação e que os autores designam por avaliação recetiva (responsive). Através desta expressão, parece-me, pretende-se acentuar o facto de se ouvirem todos os que, de algum modo, estão envolvidos no processo de avaliação. (p. 62)

Assim, de acordo com Fernandes (2004) citado por Vasconcelos (2014, pp.22-23), a avaliação de quarta geração, respondente e construtivista, está ancorada num conjunto de princípios, ideias e conceções de que se salientam os seguintes:

1. A avaliação é um conceito algo relativo que não tem propriamente uma definição, que é muito dependente de quem a faz e de quem nela participa;
2. Os professores devem partilhar o poder de avaliar com os alunos e outros intervenientes e devem utilizar uma variedade de estratégias, técnicas e instrumentos de avaliação;
3. A avaliação deve estar integrada no processo de ensino e aprendizagem;
4. A função formativa é a principal função da avaliação e está relacionada de perto com funções tais como a de melhorar, desenvolver, aprender ou motivar;
5. O feedback, nas suas mais variadas formas, frequências e distribuições, é um elemento indispensável na avaliação pois é através dele que ela entra no ciclo do ensino e da aprendizagem;
6. A avaliação deve servir mais para ajudar as pessoas a desenvolverem as suas aprendizagens do que para as julgar ou classificar numa escala;
7. A avaliação é um processo em que são tidos em conta os contextos, a negociação, o envolvimento dos participantes, a construção social do conhecimento e os processos sociais e culturais na sala de aula;

8. A avaliação deve utilizar métodos predominantemente qualitativos, não se pondo de parte a utilização de métodos quantitativos (p. 13).

Segundo Fernandes (2005), citado em Dias (2011, p.30) a designada avaliação de quarta geração tem várias características que se enquadram numa perspectiva construtivista, das quais destaca as seguintes:

- Os professores devem repartir o poder de avaliar com os alunos e outros intervenientes e utilizar estratégias, técnicas e instrumentos de avaliação diversificados.
- A avaliação deve fazer parte do processo de ensino e de aprendizagem.
- A modalidade principal de avaliação deve ser avaliação formativa, que terá como a função central a melhoria e a regulação da aprendizagem (assistência as aprendizagens).
- O feedback é um factor imprescindível para que a avaliação se integre plenamente no processo do ensino-aprendizagem.
- A avaliação deve servir mais para ajudar os alunos a melhorarem as suas aprendizagens do que para julgá-los ou classificá-los.
- A avaliação é um acto social que tem em conta os contextos, a negociação, o envolvimento dos participantes, a construção social do conhecimento e os processos cognitivos, sociais e culturais na sala de aula.
- A avaliação deve utilizar processos principalmente qualitativos, se bem que possa utilizar também processos quantitativos.

Apesar do conceito ter vindo a sofrer evolução e estar hoje associado à aprendizagem, as práticas avaliativas têm tido dificuldade em acompanhá-la. Valadares e Graça (1998), citados por Dias (2011,) consideram que as práticas educativas actuais estão marcadas pelo conflito entre o paradigma psicométrico, no qual a avaliação está predominantemente voltada para a medição rigorosa dos conhecimentos dos alunos, e o paradigma cognitivista, que considera a avaliação inseparável do contexto em que a aprendizagem tem lugar. Assim, segundo estes autores, o processo de avaliação dos alunos deverá envolver a concretização de dois objectivos: “ajudar os alunos e aperfeiçoar o ensino”(p. 42). Nesta linha de pensamento, Dias (2011, pp.31-32), apoiando-se em Méndez (2002), refere que este autor ao procurar seguir as tendências actuais, enuncia algumas características que deveriam orientar a prática da avaliação educativa:

- “ser democrática, pois quem nela está envolvido reage e participa nas decisões que são adoptadas e que os afectam;
- estar ao serviço dos protagonistas no processo de ensino e de aprendizagem e, especialmente, ao serviço dos sujeitos que aprendem;

- ser negociada, transparente e fazer parte de um continuum, isto é, deve ser processual, contínua e deve estar integrada no currículo;
- ser formativa, motivadora e orientadora;
- estar orientada no sentido da compreensão e da aprendizagem e não no sentido do exame;
- a preocupação deve centrar-se na forma como o aluno aprende, sem descurar a qualidade do que aprende”(p.31).

Em suma, a avaliação de quarta geração corresponde a um modelo pedagógico assente numa perspetiva construtivista, na qual o aluno é o protagonista do processo de ensino-aprendizagem e no qual participam vários atores. Os conceitos de autoavaliação regulada, avaliação, metacognição, regulação e negociação estão integrados de forma dinâmica no processo de ensino-aprendizagem. No Quadro 1.3 apresenta-se a síntese das quatro gerações de avaliação,atrás descritas, com base na natureza da avaliação, no contexto pedagógico e considerando as suas funções.

Quadro 1.3- Síntese dos Modelos de Avaliação, a partir do proposto por Pinto & Santos (2006).

A avaliação como...	A natureza da avaliação	A avaliação no contexto pedagógico	As principais funções da avaliação
Uma medida	Cumprir a função de ser instrumento psicométrico de medição rigorosa para promover a normalização e padronização das classes, das idades, dos níveis escolares, dos comportamentos.	Privilegia o eixo professor/saber, dando ao aluno um lugar passivo. É o modelo pedagógico do ensinar. Ensinar significa transmitir o saber de modo adequado. Aprender é reter o saber transmitido. As dificuldades de aprendizagem são imputadas aos alunos. A avaliação é exterior ao processo de ensino/aprendizagem.	Tem uma função administrativa para verificar, controlar, certificar a aprendizagem dos alunos, organizar verticalmente os sistemas educativos. A "legitimidade" científica e ritualística da avaliação definem o lugar social do indivíduo.
Uma congruência	Cumprir a função de ser referência ao estado do	Privilegia-se o eixo professor/aluno, dando ao	Seja diagnóstica ou formativa, a avaliação tem

	<p>aluno na consecução dos objetivos programados. Além da ideia de simples classificação e de verificar a “matéria dada” pelo professor, tem como função o alcance das metas, a mestria dos objetivos. Denominada por avaliação formativa. O diagnóstico e a remediação são as duas componentes essenciais, impondo-se a <i>pedagogia por objetivos</i> (Bloom).</p>	<p>saber o estatuto de passivo. É o modelo pedagógico do <i>formar</i>. A preocupação dominante coloca-se ao nível das relações entre professor e aluno. Favorece a avaliação continuada ao serviço da gestão curricular: a <i>avaliação formativa</i>. O erro aparece neste processo como uma sinalização sobre o funcionamento pedagógico.</p>	<p>por principal objetivo orientar a ação, sobretudo a do professor. Assume a função formativa e sumativa. A formativa (remediação e/ou aprofundamento) antecede a avaliação sumativa (classificação a partir dos resultados finais, dos comportamentos observáveis). Tem por função melhorar a gestão do processo ensino/aprendizagem.</p>
<p>Um julgamento de especialistas</p>	<p>Cumprir a função de ser um juízo sobre a informação recolhida, com vista à tomada de decisão. Afirmam-se duas linhas conceituais: a centrada no desenvolvimento de instrumentos de avaliação e a que está associada à tomada de decisões. Enquanto a 1ª se separa dos modelos pedagógicos por ser exterior a eles - avaliação externa - procurando credibilizar o sistema educativo; a 2ª torna quem avalia num juiz.</p>	<p>Surtem modelos assentes numa <i>abordagem sistémica</i>, que incorpora o contexto em que o ato de avaliar se desenvolve bem como o jogo de relações em presença. O principal agente da regulação é o professor, cabendo aos especialistas criar os instrumentos, tendo por base as orientações curriculares.</p>	<p>Amplia-se a noção de avaliação formativa, entendida como meio de regulação, procurando adaptar o ensino ao aluno. A avaliação formativa coexiste com as funções de certificação e de validação do sistema, ganhando maior ênfase a lógica de diferenciação.</p>
<p>Uma interação social complexa</p>	<p>A natureza da avaliação torna-se mais complexa e implica um processo relacional assente na</p>	<p>Cabe-lhe a função de promover o trabalho autónomo dos alunos, organizando os contextos</p>	<p>Além de formadora, a avaliação constitui, por si só, um meio de aprendizagem. A avaliação classifica,</p>

	comunicação em que os intervenientes partilhem uma intenção e um código.	com vista à resolução de problemas e desenvolvimento de projetos.	seleciona, certifica, mas, também, é reguladora.
--	--	---	--

4.10 erro e feedback

Segundo Pinto e Santos (2006, p.4), o erro é um momento privilegiado de recolha de informação no processo de comunicação. É um elemento que se torna necessário pois é um elemento intrínseco ao processo de construção do conhecimento.

O erro é um processo construtivo, um processo que é parte integrante da aprendizagem onde, por norma, e segundo Kammi (1992, p.64) citado por Abrahão (2007,p.190), quando a criança erra é porque está usando a sua inteligência a seu modo. Considerando que o erro é um reflexo do pensamento da criança, a tarefa do professor não é a de corrigir, mas descobrir como foi que a criança fez o erro.

4.1.1 Concepções sobre o erro

Na perspetiva de Pinto e Santos (2006), há várias concepções sobre o erro, que a seguir vamos apresentar: o erro como um mal a erradicar, como um sintoma, a concepção formativa e como ação criativa.

O erro como um mal a erradicar (visão negativa): o erro é como uma espécie de pecado, de algo moralmente reprovável, como uma falta, um sinal absoluto da ignorância (falta de interesse) do seu produtor, o aluno é visto como preguiçoso. O erro revela a não aprendizagem e há redução dos horizontes de aprendizagem. A causa do erro é do aluno.

Segundo os autores, neste caso, o erro é, “em última instância, uma falta de natureza disciplinar, em que a culpa se deve em exclusivo ao aluno e não a outros fatores, como seja o trabalho pedagógico e o próprio professor” (pp.32- 33).

O erro como um sintoma (visão negativa): erro como lacuna; deficit de conhecimento/incoerência e revelador de um problema de aprendizagem (preocupação de identificação de obstáculos múltiplos, ocorrência de remediação); há possibilidade do aluno trabalhar em novas situações de modo diferente, favorecendo a reconstrução de um novo significado para os seus saberes. A causa do erro é do aluno e o contexto familiar.

Considerar o erro como um sintoma “(...) inibe muitas vezes um olhar global e reflexivo sobre as dificuldades e as condições em que ele ocorre, incidindo apenas no erro e na tentativa da sua erradicação. As explicações não incidem sobre uma reflexão sobre os processos de aprendizagem e os seus contextos, mas sobre causas exteriores à interação” (Pinto & Santos, 2006: 35).

O erro como uma formação (visão positiva): o erro é um ato de construção do conhecimento (resultado do trabalho da aprendizagem); instrumento da compreensão da dificuldade do aluno (diferença entre a forma como o aluno representa a tarefa e como a deveria representar em função do saber instituído); o professor interroga a sua própria prática (reflete e regula a aprendizagem). A causa do erro é múltipla, o aluno, o professor, o contexto de aprendizagem, a tarefa e a explicitação dos critérios.

Na perspetiva de Pinto e Santos (2006: 36), a presente “conceção formativa do erro não só incide sobre o estado do aluno, mas incita também o professor a interrogar a sua própria prática em termos do contexto de aprendizagem, da clareza da tarefa proposta, da explicitação dos critérios de uma forma adequada”. Acrescenta, ainda, a relevância da reflexão do professor sobre a sua prática quer em situações de sucesso quer de insucesso, potenciando, assim, o seu desenvolvimento profissional.

O erro como uma criação (visão positiva): erro como afastamento do produto em relação à norma, um ato de pensamento divergente, criativo. Pinto & Santos, explicam que:

o aluno no seu trabalho de resolução das tarefas vai tateando caminhos de solução em função do modo como encara a própria tarefa podendo afastar-se daquilo que é esperado em termos normativos. Mas há muitas tarefas, nomeadamente as de resolução de problemas, que exigem dentro de certos limites divergências na escolha de estratégias adequadas à solução do problema.

(Pinto & Santos, 2006:36-37)

Cabe ao professor compreender o caminho percorrido pelo aluno, através da sua explicitação (valorização do ponto de vista do aluno); o erro é visto como processo de aprendizagem (identificar e compreender o erro implica saber), o professor reflete e regula a aprendizagem. A causa do erro está em todo o processo de aprendizagem.

4.1.2 Conceito e tipos de feedback

Hattie e Timperley (2007:81) afirmam que o “Feedback is one of the most powerful influences on learning and achievement (...)”. Definem ainda o feedback como “information provided by an agent (e.g. teacher, peer, book, parent, self, experience) regarding aspects of one’s performance or understanding”. Deprendemos na visão desses autores o alargamento do *feedback* a diversos agentes, para além do professor.

Dito de outro modo, feedback é a informação dada por alguém (mais conhecedor: professor, formador, mestre, treinador, etc...) no que diz respeito à performance ou aquisição de conhecimentos por outrem (aluno, formando, aprendiz, atleta, etc...).

Segundo Hattie e Timperley (2007: 86), o feedback é eficaz quando responde a três questões: i) Para onde vou? (quais são os objectivos?); ii) Como vou? (que estratégias estou a usar para alcançar os objectivos?); iii) Para onde vou a seguir? (o que preciso fazer, que tarefas tenho de desenvolver para melhorar?). A estas três perguntas correspondem as noções de *feedup*, *feedback* e *feedforward*.

Seguindo os mesmos autores, para responder a estas três questões, isto é, para ser eficaz, o feedback deve incidir em quatro níveis: i) na tarefa; ii) no processo; iii) na auto-regulação; iv) no aluno. Referem ainda quatro factores que se relacionam com o *feedback*: o *timing* do *feedback*, os efeitos do feedback positivo e do negativo, o uso ideal do feedback na aula e o papel da avaliação no feedback.

Nesse sentido, quando utilizado de forma eficaz, o *feedback* fornece indicações importantes sobre aquilo que o professor necessita para identificar o estado da aprendizagem do aluno e dos passos a realizar para melhorar a aprendizagem. De acordo

com Santos *et al.* (2010) citado em Dias (2011:44), existem três tipos de discurso que ajudam a perceber qual o tipo de *feedback*:

- i) discurso veredicto, assente numa relação de poder, sobre a forma de opinião autorizada (verdade pelo poder), podendo este estar centrado nas características/attitudes do aluno ou na tarefa;
- ii) discurso profético, proferido numa postura visionária sobre a evolução do devir escolar, assente normalmente em características ou attitudes pessoais do aluno;
- iii) discurso de incitamento e/ou de interpelação, geralmente centrado na tarefa e procurando envolver o aluno na ação.

Pinto e Santos (2006) mencionam a distinção que Gipps (1999) apresenta sobre dois tipos de *feedback*: *feedback* avaliativo e *feedback* descritivo, sendo que o primeiro implica um juízo de valor, com uma utilização implícita ou explícita de normas, não tem um papel regulador da aprendizagem; o segundo incide sobre a tarefa realizada pelo aluno, dando pistas e especificando a evolução conseguida pelo aluno. Neste caso, há um encorajamento a uma compreensão mais profunda e consistente das tarefas, suscitando nos alunos a reflexão e a avaliação do seu trabalho.

Segundo Dias (2011) é muito importante o momento em que é dado o *feedback*, ou seja, deve ocorrer depois de ter sido dada oportunidade ao aluno para pensar na tarefa. Na interação do professor com o aluno, ele coloca questões e estimula, dando indicações para um trabalho posterior. Assim, o professor tem a possibilidade de recolher evidências sobre o que os alunos são capazes de fazer e permiti-lhes refletir e regular o ensino aprendizagem, relativamente ao que que pretendia desenvolver.

Para Fernandes (2005) citado por Vasconcelos (2014, pp.40-41) a avaliação formativa é “(...) uma avaliação para as aprendizagens, no sentido em que deve contribuir inequivocamente para a sua melhoria com a participação ativa dos alunos” (p. 69). No entanto, para que os alunos se sintam motivados, melhorem a sua autoestima, aprendam melhor, e superem as suas dificuldades é necessário que o professor lhes dê um *feedback* nas tarefas realizadas, “(...) pois é através dele que os professores comunicam aos alunos o seu estado em relação às aprendizagens e as orientações que, supostamente, ajudarão a ultrapassar eventuais dificuldades” (p. 66). Vasconcelos (2014) ainda refere que o “*feedback* pode não corresponder a qualquer ação, ou conjunto de ações, que vise anular a diferença entre aquilo que se pretende atingir e o que na verdade se alcançou”. Neste

caso, está-se na presença de uma avaliação de natureza sumativa ou certificativa e não formativa.

Vasconcelos (2014: 41) citando Veslin e Veslin (1992), considera que um *feedback* profícuo à aprendizagem deverá incluir as seguintes características:

- i) Ser legível – o registo das observações do professor deverá ser nas margens direita e esquerda do caderno ou livro, usando-se um código de correção ou de abreviaturas combinado, previamente, entre o docente e os alunos;
- ii) Valorizar os aspetos positivos – o reforço positivo motiva o aluno a agir de forma cooperativa e autónoma e favorece o seu progresso na aprendizagem; o aluno apoia-se no que já sabe fazer bem para construir a sua aprendizagem;
- iii) Selecionar os erros de forma realista – mesmo assinalando-se todos os erros numa produção escrita de um aluno, é conveniente selecionar os erros de modo a que o aluno focalize a sua atenção no que é prioritário;
- iv) Apelar à autocorreção – o professor sugere, critica e complementa o trabalho do aluno, no entanto, leva-o a identificar os seus erros e remete-o para os recursos disponíveis na sala de aula, tais como dicionários, gramáticas, outros.

De modo a ilustrar, segue o quadro 1.4, apresentado por Vasconcelos (2011:42) baseando-se na proposta de Santos et al. (2010) com os diferentes estilos de *feedback*, consoante se dirigem ao aluno (profético), à sua produção (veredicto) ou tarefa (de incitamento).

Quadro 1.4– Exemplos de *feedback* e sua apreciação, segundo Santos et al. (2010:10).

Feedback	Tipo	Comentário
Pouca atenção!	Veredicto, dirigido ao aluno.	O professor recorre ao seu poder, fazendo uma inferência não assente em evidência.
Não estudaste!	Veredicto, dirigido ao aluno.	O professor recorre ao seu poder, fazendo uma inferência não assente em evidência.
O teu trabalho está cheio de erros ortográficos! Corrige-os.	Veredicto, dirigido á produção.	(Mas quais são?) Não esclarece o suficiente para o aluno prosseguir.
Bem feito!	Veredicto, dirigido à produção.	(Então está perfeito? Não preciso de fazer mais nada?) Embora positivo não esclarece o que está bem feito.
Desenvolve mais esta ideia.	Veredicto, dirigido à tarefa.	(De que modo?) Não fornece suficientes pistas para o aluno prosseguir.
Tens de te esforçar mais!	Profético, dirigido ao aluno.	Pressupõe que, se o não fizer, o futuro será complicado.
Tens de estudar mais!	Profético, dirigido ao aluno.	(Estudar o quê?) Não fornece suficientes pistas para o aluno prosseguir.
Se em vez destes valores tivesses outros chegarias à mesma conclusão? Experimenta e compara com a tua resposta.	De incitamento, dirigido à tarefa.	Dá pistas para o aluno como continuar/reformular.

Relê o enunciado da tarefa. Vai anotando as diferentes informações. No final compara-as com as que usaste. São as mesmas?	De incitamento, dirigido à tarefa.	Dá pistas para o aluno como continuar/reformular.
---	------------------------------------	---

Santos et al. (2010:10)

Para Vasconcelos (2014), citando Santos et al. (2010:63) a tabela acima mostra-nos que há necessidade de ter em conta alguns aspetos, a saber:

Há que evitar incluir juízos de valor, que têm poucos efeitos reguladores e nada contribuem para o reencaminhamento do aluno, para além de poderem levantar questões de ordem ética a evitar. (...). Um feedback que se dirige mais ao aluno ou às características da sua produção do que à tarefa corre o risco de produzir efeitos negativos na sua autoestima ou autoimagem, podendo ser mais nefasto do que produtivo.

4.1.3. Formas alternativas de avaliação ao serviço da aprendizagem

A avaliação é uma tarefa didática necessária e permanente no trabalho do professor, ela deve acompanhar todos os passos do processo de ensino e aprendizagem. É através dela que vão sendo comparados os resultados obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor e dos alunos, conforme os objetivos propostos, a fim de verificar progressos, dificuldades e orientar o trabalho para as correções necessárias. A avaliação insere-se não só nas funções didáticas, mas também na própria dinâmica e estrutura do Processo de Ensino e Aprendizagem (PEA).

A avaliação é um elemento muito importante no PEA, porque é através dela que se consegue fazer uma análise das aprendizagens alcançadas sobre conteúdos tratados num dado capítulo ou unidade temática. A avaliação reflete sobre o nível do trabalho do professor como do aluno, por isso a sua realização não deve apenas culminar com atribuição de notas aos alunos, mas sim deve ser utilizada como um instrumento de coleta de dados sobre o aproveitamento dos alunos. Esta, porém, informa sobre o grau da assimilação dos conceitos e procedimentos bem como certas capacidades, como a de

resolução de problemas e outras; ajudam o professor a melhorar a sua metodologia de trabalho e, também, ajuda os alunos a desenvolverem a autoconfiança na aprendizagem.

Embora existam diversas formas alternativas de avaliação ao serviço de aprendizagem, vamos apresentar as seguintes: o teste em duas fases, o relatório escrito e o portefólio, seguindo a perspetiva que é apresentada por Pinto e Santos (2006).

4.1.3.1 O teste em duas fases

Segundo esses autores, o teste em duas fases pode comportar diferentes tipos de questões, como por exemplo, questões de resposta curta, questões de resposta aberta e questões de ensaio. Este tipo de teste é realizado em dois momentos distintos, numa primeira fase é realizado na sala de aula em tempo pré-determinado, com ou sem consulta, sendo que o professor fornece ao aluno o feedback escrito, identificando eventuais erros e fornecendo pistas de orientação, para que ele realize numa segunda fase o mesmo teste, tendo em conta essas orientações fornecidas pelo professor. Com o feedback fornecido pelo professor, o aluno pode refletir sobre as eventuais questões colocadas e pistas fornecidas, contribuindo assim para que a avaliação melhore a sua aprendizagem. Dá-se, deste modo, oportunidade ao aluno de ajustar e aperfeiçoar a primeira versão, tendo oportunidade de voltar a olhar para o erro e procurar de forma responsável e autónoma, estratégias para o ultrapassar.

A segunda fase é realizada de forma autónoma, durante um período de tempo definido por ambos num tempo normalmente mais alargado e entregue ao professor novamente, para que este proceda a uma nova verificação, tendo em conta toda a evolução verificada. O desenvolvimento deste instrumento caracteriza-se por ser um processo de avaliação formativa retroativa, dado o teste ser aplicado depois de uma sequência de ensino, mas igualmente cria um momento de aprendizagem estimulando e incentivando a autonomia e a autoavaliação. Os comentários feitos pelo professor na primeira produção do aluno permitem uma maior aproximação entre aluno e professor, contribuindo para uma aprendizagem significativa. No final, o professor atribui uma classificação em que

tem em conta os desempenhos dos alunos nas duas fases realizadas e toda a evolução verificada.

4.1.3.2 O relatório escrito

Relativamente ao relatório escrito, de acordo com Varandas (2000), citado em Pinto & Santos (2006) defende que este instrumento é definido como “uma produção escrita onde o aluno descreve, analisa e critica uma determinada situação ou atividade realizada. Pode ser realizado individualmente ou em grupo, sobre diferentes tarefas, dentro ou fora da sala de aula, relacionados ou não com o trabalho da sala de aula, durante um período mais ou menos longo pré-determinado”.

O relatório escrito além de ser um instrumento de avaliação privilegiado na regulação e autorregulação das aprendizagens é também uma forma de aprendizagem, uma vez que o aluno tem de aprender a registar por escrito o que pensa, articulando as suas ideias e explicando de forma clara os seus procedimentos (Santos & Pinto 2006).

Este instrumento de avaliação, por ser ainda pouco conhecido, requer documentos de apoio e orientação à sua utilização, nomeadamente a existência de um guião de elaboração do relatório e a definição clara dos critérios de avaliação, através dos respetivos descritores. No uso deste instrumento, a vertente escrita tem grandes potencialidades porque contribui para o desenvolvimento da comunicação escrita, para a compreensão de conceitos e processos e para o desenvolvimento de capacidades como por exemplo a reflexão, a interpretação, a autonomia, a exploração de ideias e o sentido de responsabilidade. Quando o aluno descreve o processo seguido, com a identificação das estratégias usadas, das dificuldades sentidas e dos erros, repensa e reflete sobre o todo o processo realizado e desenvolve a sua autonomia e responsabilidade. Assim, o uso do relatório escrito constitui um momento de aprendizagem, promovendo simultaneamente a autonomia e a responsabilidade dos alunos (Pinto & Santos, 2006). Para isso é necessário da parte do professor uma escrita avaliativa clara e transparente de forma a ser totalmente compreendida pelos alunos.

De acordo com o pensamento dos autores que temos vindo a seguir, quando o relatório escrito é sujeito a duas versões, a componente reguladora da avaliação é potencializada,

uma vez que a primeira versão tem a apreciação e os comentários do professor no sentido de orientar e fornecer pistas e, neste sentido, o seu desenvolvimento pode constituir um novo momento de aprendizagem para o aluno. Criam-se deste modo condições favoráveis à criação de um ambiente de reflexão sobre a experiência de aprendizagem, à identificação das dificuldades apresentadas e à oportunidade de apresentarem estratégias de melhoria, através da autoavaliação das aprendizagens realizadas.

4.1.3.3 - O portefólio

Também o portefólio tem vindo a ser utilizado por alguns professores como forma alternativa de avaliação dos alunos dos diferentes níveis de escolaridade, sendo a sua utilização necessariamente um processo contínuo e sistemático ao longo de todo o ano letivo.

De acordo com Pinto e Santos (2006), o portefólio é um instrumento que tem o objetivo de documentar o desenvolvimento da aprendizagem realizada pelos alunos, normalmente num ano letivo. Comporta um conjunto de trabalhos produzidos, registos de autorreflexões realizadas pelos alunos e também comentários feitos pelos professores sobre a evolução da aprendizagem realizada pelo aluno e das necessidades apresentadas. Tem a função de desenvolver diferentes competências, tal como, a autoavaliação, a reflexão e a organização na apresentação dos trabalhos realizados. A sua elaboração deve ser da responsabilidade do professor e do aluno, que decidem em conjunto, o que se deve incluir no portefólio, em que condições e com que objetivos.

Os trabalhos a incluir no portefólio podem ser diversos, como por exemplo referir-se a descrições escritas de resultados de trabalhos práticos realizados, projetos ou investigações feitas, testes realizados, análises críticas, gráficos, fotografias e outros materiais. A este respeito, Pinto e Santos (2006), destacam a importância do papel central que o professor assume no sentido de acompanhar a sua construção, podendo ser “mais determinante do que o próprio instrumento.” A possibilidade do aluno interagir com o professor dará mais oportunidades de intervir e assumir responsabilidades no seu

processo educativo. Deste modo, a sua função reguladora é a sua principal potencialidade, uma vez que permite aos alunos evoluir na sua aprendizagem. O aluno tem oportunidade de refletir, após os comentários do professor, favorecendo a criação de novos momentos de aprendizagem.

Enquanto recurso avaliativo, o portefólio, durante o período da sua construção pode constituir um importante contributo para a evolução da aprendizagem, desenvolvida através da autoavaliação, do feedback dado pelo professor, da reflexão sobre o que se aprendeu e como se aprendeu e da identificação de pontos fortes e fracos a necessitar de desenvolvimento (Tillema, 1998, citado em Pinto & Santos, 2006). Este é uma forma de desenvolver no aluno a capacidade de refletir sobre o que fez e de que forma fez, e de lhe dar maior autonomia e responsabilidade para tomar decisões, proporcionando assim ao aluno um papel mais interveniente na sua própria avaliação (Clarke 1996, citado em Pinto & Santos, 2006). Só desta forma, é possível fomentar uma atitude reflexiva sobre a sua aprendizagem, favorecendo a tomada de consciência sobre as suas dificuldades e os seus progressos desenvolvendo simultaneamente as suas capacidades metacognitivas.

Pode, pois concluir-se que os portefólios são instrumentos de aprendizagem e de avaliação que proporcionam ao aluno o envolvimento na sua própria avaliação de forma a melhorar a sua aprendizagem, fundamento comum aos testes em duas fases e ao relatório escrito.

5.1 Sistema de Avaliação no Ensino Secundário Geral

De acordo com o Regulamento de Avaliação do Ensino Secundário Geral (RAESG), a avaliação, como parte integrante do PEA, tem como função acompanhar o progresso do aluno em relação aos objetivos e competências básicas definidas no programa. Ela serve ainda de mecanismo de retroalimentação, pois fornece informação relevante aos pais, encarregados de educação, aos professores, à direção da escola e aos próprios alunos sobre os sucessos e fracassos. A avaliação deve estar presente em todo processo de ensino aprendizagem e não se limitar apenas a um exercício mecânico de aplicação de

fórmulas e tradução das mesmas em números. A perspectiva de avaliação no ESG deverá ser formativa e abrangente, no sentido de, por um lado, utilizar formas diversificadas para obter a imagem do progresso feito e, por outro, ser contínua e sistemática. Neste contexto, é importante que se promova na escola o acompanhamento do progresso dos alunos através de ações conjugadas entre os professores das diferentes disciplinas. Na avaliação formativa nenhum instrumento poderá ser considerado exclusivo. Neste sentido, os instrumentos a serem usados deverão ser consistentes com a prática pedagógica diária, com as características dos alunos e com a abordagem de ciclo como um bloco de aprendizagem. Por outras palavras, o professor não poderá praticar estratégias de aprendizagem centradas no aluno e no momento da avaliação apenas fixar um instrumento único. Do mesmo modo que praticar uma avaliação para selecionar e sequenciar os alunos não respeita os ritmos de aprendizagem dos alunos e é contrária ao princípio da abordagem do ensino por etapas ou ciclos de aprendizagem.

Assim, é importante considerar as visitas de estudo, pequenos trabalhos de pesquisa, relatórios, palestras, debates, seminários, projetos, portefólios, entre outros instrumentos. Os dados fornecidos pela avaliação deverão constituir matéria de análise por forma a servirem de base para a busca de soluções para os problemas de aprendizagem, em tempo útil. No contexto do nosso país o acompanhamento dos alunos inclui a identificação de estratégias para lidar com turmas numerosas.

5.1.1 Modalidades de Avaliação do Ensino Secundário Geral

De acordo com o RAESG, as modalidades de avaliação são as seguintes: a) diagnóstica; b) formativa; c) sumativa; d) aferida.

Avaliação Diagnóstica

1. A avaliação diagnóstica permite constatar se o aluno possui ou não os pré-requisitos, ou seja, conhecimentos, capacidades, habilidades e atitudes imprescindíveis para novas aprendizagens.

2. Esta avaliação é da responsabilidade do professor e realiza-se, geralmente, no início de novas abordagens e possibilita detetar problemas, solucionando-os de forma a garantir a aprendizagem dos alunos.

3.A Avaliação Diagnóstica permite ao professor: a) adotar as estratégias de diferenciação pedagógica que possibilitem que todos os alunos atinjam os objetivos definidos no programa; b) delimitar as capacidades que os alunos possuem para que possam enfrentar certo tipo de aprendizagem; e c) preparar os alunos para novas aprendizagens verificando se o conhecimento que traz consigo constitui pré-requisito para nova abordagem.

Avaliação Formativa

1. É a principal modalidade de avaliação no processo de ensino-aprendizagem, assume carácter contínuo e sistemático e visa a regulação do ensino e da aprendizagem, recorrendo a uma variedade de instrumentos de recolha de informação de acordo com a natureza das aprendizagens e dos contextos em que ocorrem.
2. A avaliação formativa possibilita aplicar medidas educativas de reorientação e superação das dificuldades do aluno, contribuindo para melhorar o processo de ensino-aprendizagem e o sucesso do aluno.
3. A Avaliação Formativa é da responsabilidade de cada professor, em diálogo com os alunos e em colaboração com os outros professores, designadamente no âmbito dos órgãos coletivos que concebem e gerem o respetivo projeto curricular e, ainda, sempre que necessário, com os serviços especializados de apoio educativo e os pais e/ou encarregados de educação devendo ocorrer quando tal se justifique, a registos estruturados.
4. Compete aos órgãos de direção sob proposta dos Coordenadores de Área, de Ciclo, de Núcleo Pedagógico de Base, Diretores de Classe e Delegados de Disciplina organizar os recursos educativos existentes no estabelecimento de ensino, com base nos dados da avaliação formativa, com vista a desencadear respostas adequadas às necessidades dos alunos.

Avaliação Sumativa

1. A avaliação sumativa visa classificar o aluno no fim de uma sequência de ensino, podendo ser uma unidade, conjunto de unidades, programa no seu conjunto, classe ou ciclo escolar [fiscalização da aprendizagem].
2. A classificação certifica as competências adquiridas pelo aluno.
3. A Avaliação Sumativa é da responsabilidade do professor, Escola, Órgãos Distritais, provinciais e Centrais da Educação.

Avaliação Aferida

1. A avaliação aferida destina-se a recolher dados sobre o desenvolvimento do currículo, verificar o nível de desenvolvimento de competências dos alunos, com o propósito de contribuir para a tomada de decisões no sentido de melhorar a qualidade das aprendizagens e reforçar a confiança social no sistema educativo.
2. A avaliação aferida é utilizada no momento em que se pretende avaliar o sistema de ensino, a nível nacional, regional ou local, visando, em especial, os respetivos resultados curriculares e procedimentos adotados, segundo padrões comuns, no domínio das competências.
3. A avaliação aferida não tem efeitos sobre a progressão escolar dos alunos e pode ter lugar em qualquer momento do ano letivo, sendo da responsabilidade dos organismos competentes do Ministério que superintende a área da educação a elaboração das respetivas provas.
4. A informação sobre o resultado do desempenho dos alunos deve ser divulgada a todos níveis (turma, escola, distrito, província e nacional).

5.1.2 Técnicas de Avaliação/Formas de Recolha de Dados

A avaliação pode ser individual, aos pares, de pares, coletiva, autoavaliação ou heteroavaliação e apoiar-se, entre outras, nas seguintes técnicas ou formas de recolha de dados: a) Observação; b) Questionário; c) Entrevista; d) Trabalho para casa; e) Testes; f) Trabalhos laboratoriais; g) Elaboração e implementação de projetos; h) Relatórios de

pesquisa, de visitas de estudo ou de estágios; i) Seminários; j) Portfólios e caderno de desempenho; k) Oficinas de trabalho; l) Verificação do caderno do aluno e m) Exames.

2. A seleção das técnicas depende dos níveis, classes/ano, disciplinas, idades e condições locais.

3. Todas as avaliações devem ser registadas na caderneta e mapas de avaliação.

Observação

1. A observação permite ao professor avaliar competências do aluno relativas ao seu comportamento, hábitos, habilidades, interesses e atitudes.

2. A observação pode ocorrer da seguinte forma: a) casual, realizada de modo espontâneo ou informal e b) sistemática ou dirigida, ocorrendo de forma metódica e organizada.

3. A participação nas aulas constitui uma forma de avaliação contínua e formativa do desempenho do aluno e, para efeito, o professor deve fazer o seu registo sistemático.

Questionário

1. O questionário permite obter informações sobre as opiniões e apreciações do aluno, obtendo dados sobre determinadas competências;

2. O professor deverá selecionar previamente as competências que pretende avaliar, a forma mais adequada das perguntas e o modo como as respostas poderão ser fornecidas.

Entrevista

1. A entrevista pode ser usada pelo professor para averiguar mudanças que estão a ocorrer no comportamento dos alunos.

2. A entrevista pode ser:

a) Estruturada quando se desenvolve a partir de uma relação fixa de perguntas;

b) Não estruturada quando se desenvolve sem perguntas pré-estabelecidas;

c) Semiestruturada quando segue um roteiro, podendo ser colocadas outras perguntas sempre que necessário.

Trabalho para Casa

1. O trabalho para casa (TPC) como forma de avaliação, consiste na resolução de tarefas que os alunos realizam de forma independente, individual e/ou coletivamente, fora da aula.
2. O Trabalho Para Casa (TPC) é uma componente da Avaliação Sistemática e tem como objectivo rever e consolidar os conteúdos tratados numa ou mais aulas.
3. O Trabalho Para Casa (TPC) deve ser avaliado e, sempre que for possível, de forma oral.
4. Na avaliação do Trabalho Para Casa (TPC), o professor/ alfabetizador/educador deve ter em conta não só o conteúdo, mas também a apresentação da (caligrafia, organização, limpeza, pronúncia, dicção e pontuação).

Testes

1. Os testes são formas de avaliação em que o aluno responde a um conjunto de questões ou tarefas que lhe são apresentadas.
2. Os testes podem ser escritos, orais e/ou práticos.
3. É obrigatório, no mínimo, a realização de dois testes escritos por trimestre.
4. Nas disciplinas de Educação Física e Artes Cénicas não há obrigatoriedade de realização de testes escritos.
5. Nas disciplinas de Línguas é obrigatória, também, a avaliação da oralidade de forma contínua ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

Trabalhos laboratoriais

1. Os trabalhos laboratoriais requerem que o aluno realize experiências individualmente, aos pares ou em grupo, sob orientação do professor.
2. Os trabalhos laboratoriais e respetivos relatórios são avaliados continuamente, permitindo ao professor verificar o desenvolvimento de competências por parte do aluno.

Elaboração e implementação de projetos

1. A elaboração e implementação de projetos permitem que os alunos apresentem a explicitação da proposta de estudo ou da atividade que pretendem realizar.
2. O aluno deve ter a capacidade de identificar problemas relevantes da sua comunidade, elaborar e implementar projetos que tenham em vista solucioná-los.

Relatórios de pesquisa, de visitas de estudo ou de estágios

1. Os relatórios são uma forma de avaliação da comunicação dos resultados de atividades realizadas pelos alunos através de pesquisas, visitas de estudo e estágios em vários sectores de atividade.
2. Os relatórios devem apresentar uma estrutura que inclui a introdução, desenvolvimento e conclusão.

Seminários

1. Os Seminários versam sobre a apresentação e debate de um tema previamente preparado pelos alunos relacionado com um trabalho de pesquisa bibliográfica ou de campo, podendo referir-se a um estágio num determinado sector de atividade.
2. Os Seminários permitem desenvolver a capacidade de pesquisa e de organização, de análise e comunicação de informação, o raciocínio lógico e o desenvolvimento de atitudes positivas.

Portfólios e caderno de desempenho do aluno

1. Os portfólios são um conjunto de trabalhos e materiais elaborados e/ou organizados pelo aluno que possibilitam ter informações sobre o seu desempenho e a sua progressão ao longo da aprendizagem.
2. Os Cadernos de Desempenho constituem uma forma de avaliação contínua que permite obtenção de informação sobre a evolução do aluno.

Oficinas de Trabalho

1. As oficinas de trabalho são sessões efetuadas em pequenos grupos de trabalho, nas quais se faz ou se produz algo usando diferentes materiais que podem ser considerados didáticos.
2. As oficinas são adequadas para realização de atividades práticas, permitindo desenvolver competências.
3. Nas oficinas de trabalho o professor avalia as competências desenvolvidas pelos alunos ao longo da realização das tarefas.

Verificação do caderno do aluno

Periodicamente, o professor deve verificar e avaliar a organização do caderno do aluno, ajudando-o a melhorar o seu desempenho, tendo em conta os seguintes aspectos: organização dos apontamentos, tomada de notas, limpeza e sua conservação.

Exame

1. O exame tem como objectivo comprovar as competências, avaliando-se conhecimentos, capacidades, habilidades e atitudes desenvolvidas ao longo do processo de ensino-aprendizagem.
2. O exame contribui para a classificação final na disciplina, área curricular ou na globalidade das disciplinas.

6.1 Investigação realizada no âmbito das práticas pedagógicas

A questão de modelos e práticas de ensino reveste-se de várias interpretações e realidades diversificadas e dependentes de contextos em que estes decorrem. Nesse sentido diversas investigações foram levadas a cabo com intuito de perceber, interpretar e pôr em prática diversas teorias educativas relacionadas com as práticas de ensino. As pesquisas realizadas através da internet nos repositórios das várias universidades resultaram na identificação de dissertações da autoria de vários agentes educativos, abordando tópicos relacionados com esta problemática, ainda que com focos diversos.

Assim, como resultados das pesquisas, apresentaremos, de seguida, esses estudos que se relacionam com a linha de investigação “ensino-aprendizagem em ambientes e contextos diversificados” e, também, as suas principais conclusões constantes nos resumos.

Vasconcelos (2014) na sua investigação sobre a avaliação como processo socialmente construído, concluiu, que:

os resultados obtidos [na avaliação] revelaram que, na perspetiva dos professores, avaliar de forma formativa é observar e refletir sobre os conhecimentos adquiridos pelos alunos com todos os intervenientes no processo de ensino-aprendizagem. Essa reflexão ancora-se numa relação dialógica, dinâmica e de entre ajuda. As evidências encontradas indicam que o professor ao regular as aprendizagens através do feedback proactivo e interativo fez com que os alunos revelassem maior motivação na atividade proposta. Encontrámos fortes evidências da relação existente entre as práticas avaliativas dos docentes e o sucesso escolar dos alunos, atendendo a que o mesmo atingiu os 86%. (p. i)

Num outro estudo sobre a avaliação desenvolvido por Martins (2013), os resultados sugerem que “as conceções e práticas avaliativas se associaram ainda muito à certificação das aprendizagens, servindo prioritariamente ao professor apesar de transparecer alguma valorização e familiarização com a autoavaliação, com o feedback e o erro” (p. i). A mesma autora, na sua reflexão “propõem a pertinência e urgência de contemplar a temática “avaliação das aprendizagens” na futura formação inicial e contínua de professores” (p. ix).

Gonçalves (2010), com o intuito de verificar qual dos métodos, ativo ou passivo, teve maior impacto no sucesso escolar concluiu que “o grupo experimental teve um melhor desempenho que o grupo de controlo o que vem comprovar que os métodos de ensino ativos conduzem a melhores resultados” (p. iii).

De acordo com as investigações de Dias (2011) sobre as práticas de avaliação formativa, o autor sintetizou:

os resultados revelaram que, sob o ponto de vista dos alunos, avaliar é identificar o que se aprendeu e como se aprendeu e serve para os professores reconhecerem quais os alunos que têm dificuldades de modo a poderem ajudá-los a ultrapassá-las. As evidências encontradas indicam que o teste em duas fases, o relatório e o trabalho desenvolvido na wiki contribuíram para os alunos melhorarem as aprendizagens, para realizarem novas aprendizagens, para desenvolverem as competências gerais e específicas propostas pelos Programas de Português do Ensino Básico e ainda para desenvolverem competências sociais e tecnológicas (P. i).

Jerónimo (2013) investigou os contributos para as aprendizagens da utilização do modelo de ensino *MasteryLearning* (ML). No entanto, “os resultados obtidos confirma[ra]m o que referimos anteriormente, na medida em que: i) com a operacionalização do *MasteryLearning*, o desempenho dos alunos se alterou significativamente, tendo em conta a situação de partida e ii) foi nítida a sua motivação, comprovada nas notas de campo e nas entrevistas”(p. v).

Num estudo sobre a inovação pedagógica e as práticas pedagógicas, no pré-escolar e na sua análise reflexiva, Silva (2014) “verificou que as práticas pedagógicas na sala de pré-escolar criavam pontos de ligação à inovação pedagógica, nomeadamente, quando as crianças construía[m] o conhecimento pelas áreas de interesse, quando desenvolviam competências que lhes ajudavam a ir mais além e na interação com os colegas ou com os adultos” (p. ii).

Souza (2010), no seu estudo sobre as conceções de práticas docentes afirma que:

Os resultados encontrados neste estudo detetam certa contradição, comparando-se o discurso presente nos documentos oficiais e nos relatos dos profissionais com o exercício da prática pedagógica no quotidiano escolar. Independentemente de ser es cola nova ou não, os resultados apontam práticas tradicionais bem marcantes na rotina diária das duas escolas, desde as filas para aguardar o toque de entrada, oração no início das aulas, lanches sem recreios à excessividade de aulas conteudistas(p.iv).

Após investigar sobre (...) didática inovadora e inclusiva, Dantas (2011), identificou quatro dimensões a nível das práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas: “(1) Funcionamento da Sala de Aula; (2) Interação Aluno(a) – Professora; (3) Didática Motivadora; (4) Apoio da Equipe Técnica.” Ainda segundo o mesmo autor, “os dados do estudo revelam que ocorrem mudanças nas práticas pedagógicas dos docentes em direção à inovação na sala de aula e que são mais inclusivas porque encorajam a interação entre o (s) educando (a)s e a participação nas atividades realizadas em classe” (p. 6). No entanto salienta que “essas mudanças ainda são incipientes e, segundo as docentes, resultam das condições de trabalho que não possibilitam o tempo necessário para planejar e implementar práticas mais inovadoras” (p. 6).

CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA

CAPÍTULO 2 - Metodologia

2.1 Fundamentos metodológicos do estudo

Conjugando os propósitos e as metodologias adotadas para o nosso estudo, um estudo de caso, tendo como caso a ser investigado a ESTMJZ com foco nas concepções e modelos e práticas de ensino, incluindo as formas de avaliação em prática nessa escola. Para isso, foram utilizados instrumentos de recolha de dados diversificados, como a entrevista, o questionário e observação de aulas, bem como documentos relevantes da escola e registos fotográficos.

Segundo Botelho (2002:290-291), citado por Almeida(2007:108), afirma que “a investigação qualitativa (interpretativa ou construtivista) é naturalista” e não altera o contexto da investigação, “envolve a recolha de dados sobre aspectos peculiares da vida social, sob a forma de descrições das situações, das atividades dos participantes e das suas perspetivas de forma holística. Ao descrever, pode envolver alguma quantificação dos dados.”

A presente investigação assume uma abordagem metodológica de natureza qualitativa assente nas cinco características da investigação qualitativa propostas por Bogdan e Biklen (1994: 507-508):

- 1) “A situação natural constitui a fonte dos dados, sendo o investigador o instrumento – chave da recolha de dados”. No estudo que realizámos, os dados foram recolhidos na escola e, em particular, na sala de aula de cada turma, ou seja, no ambiente natural.
- 2) “A investigação qualitativa é descritiva”. Neste estudo os dados foram recolhidos sob a forma de palavras e registo em grelhas, durante a observação de aulas e na transcrição das entrevistas. Analisámos também instrumentos e documentos orientadores da escola relativos ao regulamento geral de avaliação dos alunos do ESG2.
- 3) “A questão fundamental dos investigadores qualitativos é o processo, ou seja, o que aconteceu, bem como o produto e o resultado final”. Procurámos compreender e analisar

os modelos e práticas do ensino, e também a caracterização dos modelos e práticas de ensino utilizados por professores da ESTMJZ.

4) “Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva”. De acordo com as questões de investigação, analisámos os dados recolhidos, com a finalidade de interpretar e retirar ilações do cruzamento de informação obtida através dos diversos instrumentos.

5) “O significado é de importância vital na abordagem qualitativa”. Neste âmbito, através da realização de entrevistas semiestruturadas, identificámos as conceções dos docentes sobre o processo de ensino - aprendizagem e procurámos relacioná-las com as suas práticas, a base do sucesso escolar dos alunos.

Por outro lado, Carmo e Ferreira (1998) citado por Vasconcelos (2014:54) indicam como principais características dos métodos qualitativos, as seguintes:

- i) indutivos – a informação é analisada de forma indutiva; os conceitos são desenvolvidos e chega-se à compreensão dos fenómenos a partir de padrões provenientes da recolha de dados;
- ii) holísticos – considera-se a realidade na sua globalidade, sendo que as situações são analisadas como um todo, estudando-se o passado e o presente dos sujeitos de investigação;
- iii) naturalistas – a fonte onde se recolhem os dados são “situações naturais”, sendo que o investigador tem em consideração a importância do contexto.

Das diversas categorias que podem constituir estudo de caso pensamos num estudo de “ações e interações”. Por se tratar de um estudo onde tem que se observar, perceber/compreender e analisar as ações (práticas de ensino) e interações (relacionamentos) entre os intervenientes do processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Dias (2011: 57) citando Patton (1987), “os dados qualitativos fornecem profundidade e detalhe através de citações diretas e de cuidadosas descrições das situações, eventos, pessoas, interações e comportamentos observados”. É nesta ótica que tivemos como escolha a aplicação das entrevistas, questionários, observações, análise documental e registos fotográficos de modo a conseguirmos com profundidade o nosso propósito.

2.2 Participantes do estudo

Os participantes deste estudo foram dezassete professores, incluindo o diretor adjunto pedagógico e diretor da escola do Ensino Secundário Geral do 2º Ciclo da Escola Santa Teresinha do Menino, perfazendo o universo de dezanove. Neste universo contamos apenas com professores da 12ª classe, envolvemos apenas as duas áreas do saber, por serem as existentes na escola, a área de Comunicação e Ciências sociais e a área de Matemática e Ciências Naturais. Nesse sentido, a área de Comunicação e Ciências Sociais envolve as seguintes disciplinas: do tronco comum (Português, Inglês, Introdução a Filosofia, Educação Física e Tecnologias de Informação e Comunicação) e as específicas (Francês, História, Geografia); A área de Matemática e Ciências Naturais, contém as seguintes disciplinas: do tronco comum (Português, Inglês, Introdução a Filosofia, Educação Física e Tecnologias de Informação e Comunicação) e as específicas (Biologia, Química e Física). Notamos que não sendo possível proceder a observações de aulas em todas as disciplinas optámos por observar aulas de Filosofia, Tecnologias de Informação e comunicação, História e Matemática, sendo quatro aulas por cada disciplina perfazendo dezasseis aulas ao todo de modo a tentar responder às questões levantadas no nosso estudo.

Torna-se necessário salientar que os professores que foram envolvidos apresentam perfis muito diversos, visto que alguns têm muitos anos de experiência e outros ainda estão nos seus primeiros anos de docência. Também fizeram parte deste estudo dois colegas cooperantes norte-americanos que colaboram na escola, oriundos duma organização denominada *Peace Corp* (Corpo da Paz), que normalmente permanecem na escola durante dois anos. Para além dos aspetos mencionados anteriormente, torna-se pertinente salientar que do universo em destaque a maioria corresponde a professores, dos cerca de 17 professores e integra-se apenas uma única professora, formada para o ensino de filosofia. De uma maneira geral, mais de metade dos professores teve uma formação inicial para ensino primário e, posteriormente, fizeram cursos de licenciatura de ensino para diferentes disciplinas obtendo a legitimidade para a lecionação do ensino secundário geral do primeiro e segundo ciclos. Há ainda professores que não possuem formação para a lecionação das disciplinas que lecionam, lecionando deste modo por

inclinação, ou seja, por falta de outros com a devida formação. A distribuição de anos do tempo de serviço na escola situa-se principalmente entre 1 e 15 anos.

2.3 Instrumentos de recolha de dados

Para a recolha de dados usámos entrevistas, questionários, observação de aulas (registo de observações de aulas), análise dos documentos orientadores da escola e registos fotográficos. Tuckman (2002: 308) afirma que “(...) os questionários e as entrevistas são processos para adquirir dados acerca das pessoas, sobretudo interrogando-as e não observando-as, ou recolhendo amostras do seu comportamento (...)”.

- *O questionário*: O inquérito por questionário foi submetido a dezassete professores. Os inquéritos por questionários foram usados para estudar/colher as concepções gerais dos professores sobre o ensino e como ensinar (modelos de ensino e as suas práticas).

O inquérito é um processo em que, através da recolha sistematizada de dados, se tenta descobrir alguma coisa com o objectivo de responder a um determinado problema (Carmo & Ferreira, 2008) citado por Dias (2011, p. 63). Segundo Afonso (2005), citado por Dias (2011, p. 63) o questionário tem como objectivo principal a conversão da informação obtida dos respondentes em dados pré-formatados e as questões podem ser:

- i) abertas, o inquirido responde como quer, utilizando o seu próprio vocabulário, fornecendo os pormenores e fazendo os comentários que considera certos;
- ii) fechadas, onde se apresenta ao inquirido, depois de se lhe ter colocada a questão, uma lista preestabelecida de respostas possíveis de entre as quais lhe pedimos que indique a que melhor corresponde à que deseja dar.

Na elaboração do questionário, consideraram-se os objetivos do estudo e os conceitos teóricos que sustentam a investigação, em particular, os que têm a ver com o ensino, aprendizagem e avaliação. Deste modo organizámos o questionário com itens de resposta fechada e um de resposta aberta, e incluindo questões relativas ao perfil dos inquiridos, uma dimensão relacionada com ensino e aprendizagem, outra com a avaliação e práticas

de avaliação, o que facilitou no momento da codificação e análise das respostas. Concluída a construção do questionário, e depois de validado por dois professores especialistas da área, docentes no Mestrado em Supervisão Pedagógica, submetemos a aplicação a cerca de um terço do número total da nossa amostra com o propósito de averiguar o grau de compreensão das questões. Após este processo obtivemos a versão definitiva do questionário (Anexo 1) que foi, então, aplicada à amostra prevista. Foram salvaguardadas as questões de anonimato e confidencialidade.

A entrevista: a entrevista, para a qual foi elaborado um guião (Anexo 2), foi do tipo semiestruturada e aplicada ao diretor da escola e diretor adjunto pedagógico da Escola Santa Teresinha do Menino. Os inquéritos por entrevistas foram usados para estudar/colher as concepções de diretor e adjunto pedagógico sobre o processo de ensino e como ensinar (modelos de ensino e as suas práticas).

Para a elaboração do guião da entrevista tivemos como ponto de partida os objetivos do estudo e os conceitos teóricos (conceitos e interpretações de autores e documentos orientadores da escola) que sustentam a investigação. Deste modo, criámos para o guião dimensões semelhantes às do questionário, permitindo a interpenetração, ou seja, uma relação com as do questionário de modo a consolidar as respostas.

Dias (2011:64) citando Afonso (2005) refere que “a entrevista é uma das técnicas de recolha de dados mais frequente na investigação naturalista”. Consiste “numa conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, com o objectivo de obter informações sobre a outra (...) e é utilizada “para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (Bogdan & Biklen, 1994, p.134).

- *A observação das aulas:* Observar é um processo e possui partes para o seu desenvolvimento: o objeto observado, o sujeito, as condições, os meios e o sistema de conhecimentos, a partir dos quais se formula o objetivo da observação (Barton & Ascione, 1984) citado em Balei *et al* (2005, p.191). Segundo o mesmo autor citando em (REYNA, 1997) “As condições de observação têm a ver com as circunstâncias através das quais esta se realiza, ou seja, é o contexto natural ou artificial no qual o fenómeno social se

manifesta ou se reproduz. Consideram-se na entrevista conceitos, categorias e o quadro teórico que enforma o estudo”.

Seguindo o autor anterior, realça que “Durante a observação procede-se ao registo de dados visíveis e de interesse para o estudo. As anotações podem ser feitas por meio de registo numa grelha de observação ou assumir um cunho descritivo no diário do investigador ou, ainda, o uso de códigos, que são transcritos posteriormente (Danna & Matos, 2006). Uma observação controlada e sistemática constitui um instrumento fidedigno de investigação e concretiza-se através de um planeamento correto do trabalho e preparação prévia do investigador/observador” (Lüdke, 1986).

Esta técnica é usualmente utilizada em estudos sobre pequenos grupos seja como ferramenta exploratória, como técnica principal de recolha de dados ou como instrumento auxiliar de pesquisa quantitativa (Carmo & Ferreira, 1998 citado por Martins, 2013).

No presente estudo, a observação ocorreu em salas de aulas de quatro professores e observarmos cerca de 16 aulas, abrangendo quatro disciplinas, sendo duas do tronco comum (Filosofia e Tecnologias de Informação e comunicação) e uma disciplina específica de cada área (História e Matemática). Dos professores abrangidos, nos baseamos em alguns critérios de seleção, como a área de lecionação, tempo de serviço e a experiência profissional. Nesse sentido, os professores do tronco comum em destaque possuem uma longa experiência na lecionação, mais de oito anos e os das disciplinas específicas, a experiência varia entre 2 a 4 anos de lecionação nessas disciplinas. Importa ainda referir que o professor de TIC, não possui uma formação específica para essa área, estando a fazer apoio nessa área e tem recebido algumas capacitações irregulares pela Associação Esmabama para o efeito.

A observação das aulas por meio de grelhas foi usada para identificar as práticas dos professores: modelos, métodos e técnicas de ensino, as práticas avaliativas (os instrumentos de avaliação), os recursos didáticos, formas de interação com os alunos e tipos de feedback dados ao erro, o que nos permitiu fazer uma conjugação com o que foi respondido na entrevista e no questionário. Para a elaboração da grelha de observação

tivemos como suporte os objetivos do estudo e os conceitos teóricos (conceitos e interpretações de autores e documentos orientadores da escola) que sustentam a investigação bem como o relacionamento com as práticas de ensino e de avaliação dos professores. Nesse sentido, organizámos a grelha (Anexo 3) em cinco aspetos que pretendíamos observar: organização da sala de aula; metodologias do ensino: estratégias/métodos de ensino; clima de sala de aula: comunicação e relação professor-aluno; avaliação das aprendizagens: instrumentos e feedback e meios de ensino: recursos de ensino e sua gestão.

- *Análise dos documentos orientadores da escola*- foram feitas algumas consultas e análises aos documentos orientadores e normativos, tendo como destaque o regulamento de avaliação do ESG2.

- *Registos fotográficos*- durante as observações das aulas pela pertinência foram realizadas fotografias(Anexo 4) para ilustrar o modo como as aulas são organizadas e orientadas (disposição espacial de professores e alunos em sala de aula, entre outros aspetos que julgamos pertinentes durante as observações de aulas).

2.4 Etapas e procedimentos do trabalho de campo

O nosso trajeto procedimental, no trabalho foi coroado de seis etapas fulcrais, que a seguir elencamos detalhadamente:

A primeira etapa do trabalho de campo – preliminar – correspondeu ao delineamento do referencial teórico que norteou a investigação, à apresentação do tema da investigação, dos seus objetivos gerais e da metodologia (o projeto da investigação) a seguir, ao diretor e aos docentes do ensino Secundário do 2º Ciclo da ESTMJ. Nesta etapa decidimos sobre as características dos docentes, cujas aulas foram alvo de observação, elaboramos o pedido de autorização formal (anexos 5 e 6) para a realização do estudo na Escola ao Diretor dos Serviços Distritais de Educação, Juventude e Tecnologia (SDEJT) e ao Diretor da Escola Santa Teresinha do Menino Jesus de Zivava (ESTMJZ) e fizemos os ajustes do projeto da

investigação. Paralelamente a isso também construímos uma matriz orientadora para os questionários e as entrevistas (anexos 7 e 8).

A segunda etapa – foi de construção dos instrumentos de recolha de dados e de preparação dos requisitos necessários à sua aplicação no terreno; assim, foram elaborados o guião da entrevista, do questionário, das grelhas de observação de aulas e disponibilizado o dispositivo de recolha fotográfica. Fizemos também a testagem/validação dos instrumentos de recolha de dados (entrevista e questionário).

A terceira etapa – foi ocupada com a aplicação da entrevista, questionário e a calendarização das observações que foram realizadas; começou-se o levantamento dos dados recolhidos nas entrevistas e questionários aplicados. A recolha dos questionários foi feita pessoalmente pelo investigador.

A quarta etapa – de trabalho no terreno – baseou-se na realização das observações das aulas através de grelhas, acompanhadas de anotações e de interpretações pessoais, devidamente registadas, e em paralelo foram recolhidas algumas fotografias relativas ao processo de ensino-aprendizagem (disposição espacial dos professores e alunos). Nesta etapa, também se procedeu à codificação e categorização dos dados recolhidos na entrevista e no questionário aplicado.

A quinta etapa – Procedeu-se ao tratamento estatístico-descritivo dos dados quantitativos do questionário e a análise de conteúdo das entrevistas, a seleção e preparação do *corpus* documental (documentos oficiais da escola, por exemplo, o plano estratégico e curricular do ESG, Regulamento de Avaliação do ESG - RAESG), bem como a análise das grelhas de observação.

A sexta e última etapa – Escrita do trabalho de dissertação e a devida revisão linguístico-ortográfica.

2.5 Métodos para a análise dos dados

Os procedimentos relativos à análise de dados, de acordo com os instrumentos de recolha de dados que utilizámos, tendo como base o número da nossa amostra, recorreremos a técnicas estatísticas descritivas (tabelas e fotografias), onde analisamos os dados em várias

vertentes, e também recorreremos ao *Excel* para o tratamento das respostas dos questionários.

Quanto às entrevistas, a análise de dados foi desenvolvida com recurso à análise de conteúdo, fazendo a codificação e respetiva categorização, considerando as dimensões do próprio guião. Por fim, procedeu-se a triangulação das fontes de dados recolhidos. A interpretação dos dados foi guiada pelo referencial teórico construído, o que nos permitiu fazer análises e discussão dos dados e chegar a conclusões que procuraram responder às questões de investigação. Foi-nos possível detetar as dificuldades sentidas e os efeitos não previstos do nosso trabalho, constituindo as limitações do estudo e, também, tecemos algumas recomendações para estudos futuros bem como relacionadas com as práticas do ensino e de avaliação dos professores da escola em estudo.

CAPÍTULO 3- ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

CAPÍTULO 3- Análise e interpretação dos dados

Como nos referimos no capítulo anterior, foram realizadas entrevistas semiestruturadas ao Diretor da escola e ao Diretor adjunto pedagógico e aplicado um questionário a 17 professores com o objetivo de recolher informações sobre as conceções e práticas de ensino-aprendizagem e avaliativas desses participantes no estudo. Em ambas as situações foram consideradas duas dimensões – ensino-aprendizagem e avaliação e práticas de avaliação, e várias categorias, em torno das quais foram organizados e analisados os dados obtidos. Para além disso, realizaram-se observações de aulas de 4 professores que se mostraram disponíveis (História, Matemática, Filosofia e de TIC).

Deste modo, o presente capítulo organiza-se em cinco pontos. No primeiro ponto, são apresentados o contexto onde decorreu a investigação – a Escola Santa Teresinha do Menino Jesus, bem como as características dos diretores e dos professores. O segundo ponto é dedicado à análise das conceções dos diretores e dos professores sobre o ensino-aprendizagem, no terceiro ponto examinam-se o que são as práticas de sala de aula de diretores e professores, segundo as suas perspetivas, e no quarto ponto é feita uma análise interpretativa das conceções e das suas práticas avaliativas bem como do papel que é atribuído à avaliação formativa. Por fim, no último ponto são sintetizados os registos de observação das aulas, considerando os seguintes aspetos: i) organização da sala de aula; ii) metodologias do ensino: estratégias e métodos de ensino; iii) clima de sala de aula: comunicação e relação professor-aluno; iv) avaliação das aprendizagens: instrumentos e feedback e v) meios de ensino: recursos de ensino e sua gestão.

3.1 Contextualização do estudo

Este estudo foi desenvolvido na Escola Santa Teresinha do Menino Jesus de Zivava, localizado no bairro de Zivava, posto administrativo de Mavinga, Distrito de Machanga, Província de Sofala e no centro de Moçambique. O distrito é banhado pelo Oceano Índico a Este e ao Sul pelo rio Save (distrito de Govuro) e distrito de Mabote (distritos da

província de Inhambane). Tem limite, a norte com o distrito de Búzi, a noroeste com os distritos de Chibabava, a oeste com o distrito de Machaze (distrito da província de Manica).

A Escola é um estabelecimento do ensino comunitário de grande referência a nível do distrito, integrada numa missão católica, possui um centro internato, faz parte da Zona de Influência Pedagógica um (ZIP 1) e dista aproximadamente 1 km do serviço distrital de Educação, Juventude e Tecnologia. Importa ainda referir que a escola se encontra numa zona com clima tropical, sofrendo muitas vezes a ação de ciclones, estiagens e ventos moderados, o que tem levado as populações desta zona a terem dificuldades enormes relacionadas com a sustentabilidade alimentar, embora recorram à pesca e à recolha de sal para o efeito, sendo que a agricultura tem sido um fracasso.

A Escola/Missão “Santa Teresinha do Menino Jesus”, de Machanga foi fundada no dia 24 de julho de 1944 pelo Padre Joaquim "Gwede" Marques, transferido da Missão de Amatongas, distrito de Gondola, Província de Manica. O nome surge em honra a uma santa católica de nome Teresinha, padroeira dos missionários franciscanos. Este nome foi alterado após as nacionalizações em 1976, passando a chamar-se por EP1 de Zivava e controlada pelo Estado que, entretanto, a abandonou. Em 1992, com o Acordo de Paz, a missão foi confiada à Arquidiocese da Beira, tendo voltado a ostentar o nome anterior "Santa Teresinha do Menino Jesus" e a partir daí, realizaram-se muitas obras de reconstrução, nomeadamente as salas de aula e as casas para professores. Atualmente a escola leciona de 1ª a 12ª classes, estratificada em EPC (1ª a 7ª classe), ESG1 (8ª a 10ª classe) e ESG2 (11ª e 12ª classe). As aulas são administradas em dois períodos, manhã e tarde. É constituída por quatro blocos, onde funcionam 22 salas de aula, uma sala de informática, uma biblioteca e um laboratório com escassos recursos.

Centrámos o nosso estudo no ESG2, em particular, na 12ª classe, por ser o ciclo em que nos encontrámos a lecionar. Presentemente, o ESG2 conta com cerca de 23 professores.

Os nossos entrevistados foram o diretor da escola e o respetivo diretor adjunto pedagógico, ambos do sexo masculino, o diretor não se encontra a lecionar no presente ano letivo e o diretor adjunto pedagógico leciona a língua portuguesa na 12ª classe.

Possuem respetivamente 46 e 35 anos de idade, 18 e 14 anos de serviço e cerca de 12 anos de experiência na direção. São efetivos e com habilitações literárias de licenciado (em ensino de geografia e de português, respetivamente).

Em relação ao inquérito por questionário foi submetido a 17 professores de diversas especialidades de ensino, sendo 16 professores e uma única professora. Na sua maioria são jovens, as idades variam entre 24 a 41 anos de idade, sendo 4 professores para a faixa de 24-29 anos de idade, 12 professores para a faixa de 30-40 anos de idade e 1 professor com 41 anos de idade. O tempo de serviço destes professores varia entre 1 a 14 anos, sendo 3 professores com 1 ano de experiência, 1 professora com 5 anos, 3 professores com 6 anos, 6 professores com 8 anos, 1 professor com 9 anos, e 3 professores com 10, 13 e 14 anos.

Quanto às habilitações literárias, 1 professor é médio, encontrando-se a frequentar a licenciatura, 2 professores são bacharéis e 14 professores são licenciados. Em relação as disciplinas de especialidade ou lecionadas, constam 3 professores de Português, 2 professores de Inglês, 3 professores de Filosofia, 2 professores de Francês (sem formação em ensino de Francês), 1 professor de História, 1 professor de Geografia, 1 professor de TIC e psicopedagogia (sem formação para o ensino destas disciplinas), 1 professor de Matemática, 2 professores de Física, 1 professor de Química e 1 professor de Biologia. Com relação ao tipo de vínculo, 14 professores são efetivos e exclusivamente professores, 1 professor contratado pelo estado e 2 professores são contratados pela associação ESMABAMA, estes dois lecionam e também são responsáveis no internato masculino. A maioria destes professores desempenha ou já desempenhou os cargos de delegado de classe (DC), delegado de disciplina (DD) e diretor da turma (DT). Um desempenhou o cargo de Diretor adjunto pedagógico do ESG1 da escola em estudo, outro desempenha o cargo de Diretor adjunto administrativo e dois ajudam no centro como responsáveis do internato, tal como dissemos anteriormente.

Com relação às observações nos foi possível observar quatro professores, sendo um de TIC (sem formação em ensino de TIC), uma professora de Filosofia, um professor de

Matemática e um professor de História, destes 3 possuem habilitações literárias de licenciado em ensino nestas disciplinas, com a exceção do professor de TIC que é bacharel em ensino de filosofia. O professor de matemática possui apenas um ano de experiência, a de Filosofia, 5 anos, o de TIC, 6 anos e o de História, 8 anos de experiência.

3.2 Dados obtidos através do questionário

3.2.1 Concepções de ensino-aprendizagem

O questionário compreendeu 6 questões, sendo 5 de perguntas fechadas e 1 de pergunta aberta. Depois da recolha de dados, criámos dimensões e respetivas categorias, tendo os resultados sido tratados em *Excel* e expressos através de escalas e estatística descritiva, que a seguir apresentamos.

Na primeira questão do questionário aos professores, baseando-se numa escala de 1 a 4, correspondendo: 1 - Discordo Completamente; 2 - Discordo; 3 - Concordo; 4 - Concordo Completamente, tinham que marcar com um círculo a situação que melhor corresponde ao seu entendimento do que é ensinar e aprender, do papel do professor, de erro e dificuldades de aprendizagem.

No Quadro 3.5 apresentam-se as frequências absolutas e relativas para cada uma das categorias consideradas na dimensão relacionada com o ensino-aprendizagem.

Quadro 3.5– Frequência relativa ao entendimento na dimensão ensino-aprendizagem

Questões/Escala Considerada	1	%	2	%2	3	%3	4	%4
1,1: Ensinar é transmitir conhecimentos a outrem que não sabe	3	17,65%	6	35,29%	7	41,18%	1	5,88%
1,2: Ensinar é criar condições para que alguém aprenda	0	0,00%	0	0,00%	12	70,59%	5	29,41%
1,3: Ensinar é orientar a construção de conhecimento	1	5,88%	0	0,00%	7	41,18%	9	52,94%
1,4: Ensinar é desenvolver uma boa	2	11,76%	2	11,76%	12	70,59%	1	5,88%

relação através da comunicação								
1,5: O papel do professor é assegurar a transposição de uma forma adequada da informação que constitui o programa	0	0,00%	5	29,41%	11	64,71%	1	5,88%
1,6: O papel do professor é assegurar o desenvolvimento de uma boa relação que passa por desenvolver uma boa comunicação.	1	5,88%	2	11,76%	9	52,94%	5	29,41%
1,7: O papel do professor é o de transmitir aos alunos os conhecimentos de uma dada disciplina.	2	11,76%	5	29,41%	7	41,18%	3	17,65%
1,8: O papel do professor é sobretudo o de facilitar a construção de conhecimentos pelos alunos.	0	0,00%	0	0,00%	8	47,06%	9	52,94%
1,9: O papel do professor passa por organizar contextos e orientar a aprendizagem dos alunos.	1	5,88%	1	5,88%	8	47,06%	7	41,18%
1,10: O papel do professor é o de estimular processos mentais progressivamente mais complexos.	1	5,88%	4	23,53%	5	29,41%	7	41,18%
1,11: A comunicação entre os alunos facilita o autocontrolo e a autonomia nas tarefas de aprendizagem.	1	5,88%	2	11,76%	9	52,94%	5	29,41%
1,12: Aprender significa memorizar a informação transmitida pelo professor	5	29,41%	8	47,06%	3	17,65%	1	5,88%
1,13: Aprender implica mudança de comportamento em função do aprendido	0	0,00%	1	5,88%	4	23,53%	12	70,59%
1,14: Aprender tem a ver com socialização e aquisição de conhecimentos.	0	0,00%	0	0,00%	15	88,24%	2	11,76%

1,15: O erro revela a não aprendizagem	4	23,53%	9	52,94%	3	17,65%	1	5,88%
1,16: O erro é um sinal absoluto da ignorância do seu produtor.	6	35,29%	10	58,82%	1	5,88%	0	0,00%
1,17: O erro representa apenas aquilo que o aluno não sabe porque não estudou.	7	41,18%	10	58,82%	0	0,00%	0	0,00%
1,18: O erro revela um problema de aprendizagem que é necessário remediar.	0	0,00%	3	17,65%	9	52,94%	5	29,41%
1,19: O erro do aluno deve incitar o professor a interrogar a sua própria prática de ensino.	0	0,00%	1	5,88%	12	70,59%	4	23,53%
1,20: O erro é percebido como a manifestação do pensamento divergente	1	6,25%	4	25,00%	9	56,25%	2	12,50%
1,21: As dificuldades de aprendizagem são devidas à falta de atenção dos alunos	2	11,76%	8	47,06%	6	35,29%	1	5,88%
1,22: As dificuldades de aprendizagem são devidas à incapacidade intelectual dos alunos	6	35,29%	5	29,41%	5	29,41%	1	5,88%
1,23: O trabalho sobre o erro transforma-se num processo de aprendizagem	1	5,88%	2	11,76%	9	52,94%	5	29,41%

3.2.1.1. Ensinar e aprender

Em relação a “ensinar é transmitir conhecimentos a outrem que não sabe”, 3 professores discordaram completamente (17.65%), 6 professores discordaram (35.29%), 7 professores concordaram (41.18%) e 1 professor concordou completamente (5.88%). Notámos assim uma ligeira tendência de discórdia na ordem de 9 professores (52.94%), permitindo-nos afirmar que os professores discordaram que ensinar é transmitir conhecimentos a outrem que não sabe.

No que diz respeito a “ensinar é criar condições para que alguém aprenda”, as respostas desaguaram apenas em concordância, 12 professores concordaram (70.59%) e 5 professores concordaram completamente (29.41%), concluímos assim que todos professores (100%) reconhecem que ensinar é criar condições para que alguém aprenda.

Em relação a “ensinar é orientar a construção de conhecimento”, as respostas distribuíram-se da seguinte maneira, 1 professor discordou completamente (5.88%), 7 professores concordaram (41.18%) e 9 professores concordaram completamente (52.94%), perfazendo 16 professores na concordância (94.11%), que ensinar é orientar a construção de conhecimento.

Quanto a “ensinar é desenvolver uma boa relação através da comunicação”, 2 professores discordaram completamente (11.76%), 2 professores concordaram (11.76%), 12 professores concordaram (70.59%) e 1 professor apenas concordou completamente (5.88%), transparecendo assim que os professores (76.47%) concordaram que ensinar é desenvolver uma boa relação através da comunicação.

Com relação a “aprender significa memorizar a informação transmitida pelo professor”, 5 professores (29.41%) discordaram completamente, 8 discordaram professores (47.06%), 3 professores concordaram (17.65%) e 1 professor concordou completamente (5.88%), notámos assim uma discórdia na ordem de 13 professores (76.47%), o que significa que os professores, discordaram que aprender significa memorizar a informação transmitida pelo professor.

No que tange a “aprender implica mudança de comportamento em função do aprendido”, apenas 1 professor discordou (5.88%), 4 professores concordaram (23.53%) e 12 professores concordaram completamente (70.59%), dando-nos a impressão de que os professores concordaram que aprender implica mudança de comportamento em função do aprendido.

Na questão “aprender tem a ver com socialização e aquisição de conhecimentos”, 15 professores concordaram (88.24%) e 2 professores (11.76%) concordaram

completamente, nota-se claramente que todos professores concordaram que aprender tem a ver com socialização e aquisição de conhecimentos.

Em síntese, no que diz respeito às concepções sobre ensinar os professores inquiridos, maioritariamente associam ensinar a orientar a construção de conhecimento, criar condições para que alguém aprenda e implica desenvolver uma boa relação através da comunicação. No que refere a aprender, os professores consideram que tem a ver com socialização e aquisição de conhecimentos e implica mudança de comportamento em função do aprendido. Em relação à afirmação de que ensinar “é transmitir conhecimentos a outrem que não sabe” houve menos unanimidade nas respostas e, maioritariamente, discordam que aprender significa memorizar a informação transmitida pelo professor.

A partir do exposto acima, podemos dizer que os professores apresentam uma mistura de tendências com perspetivas, naturalmente, construtivistas, alinham-se ao “aprender como um processo intrínseco ao ser humano e, manifesto em aquisições diversas, apresentando como resultado mudanças nos seus comportamentos” Gaspar, M. I., Pereira, A., Oliveira, I. & Teixeira, A. (2008a, p. 2). Para os mesmos autores, ensinar é um “processo contínuo de tomada de decisões: determinar as necessidades de aprendizagem, escolher objetivos apropriados a essas necessidades, escolher meios relevantes para atingir os objetivos, criar situações específicas de aprendizagem e determinar os modos de influenciar o meio ambiente onde se desenvolve o ensino” (p. 3).

Ao discordarem que aprender significa memorizar a informação transmitida pelo professor, estão em comunhão com a perspetiva de Tavares e Alarcão (2005, p. 86) citado em Jerónimo (2013, p.20), onde aprender “nada tem a ver com memorizar, confusão ainda presente em muitas práticas e gestão de sala de aula”, podendo ser entendido como “a interiorização de um conjunto de saberes, conceitos ou skills, implicando geralmente uma mudança de comportamento permanente”. No mesmo sentido, Dias (2011, p.9), citando em Arends (2008) afirma que de acordo com esta perspetiva, a aprendizagem é construída pelos alunos através de experiências facultadas pelo professor e não pela transmissão de conhecimentos.

3.2.1.2 O erro

Quanto a questão “o erro revela a não aprendizagem”, 4 professores discordaram completamente (23.53%), 9 professores discordaram (52.94%), 3 professores concordaram (17.65%) e apenas 1 professor concordou completamente (5.88%), dando-nos o poder de dizer que 13 professores discordaram que o erro revela a não aprendizagem.

Em relação a questão “o erro é um sinal absoluto da ignorância do seu produtor”, 6 professores discordaram completamente (35.29%), 10 professores discordaram (58.82%) e apenas 1 professor concordou (5.88%). Neste sentido, podemos concluir que os professores discordaram que o erro seja indicador de ignorância absoluta do aluno.

Para a questão “o erro representa apenas aquilo que o aluno não sabe porque não estudou”, 7 professores (41.18%) discordaram completamente, 10 discordaram (58.82%), ocorrendo assim uma tendência total de discórdia, todos professores discordaram que o erro representa apenas aquilo que o aluno não sabe porque não estudou.

Quanto a questão “o erro revela um problema de aprendizagem que é necessário remediar”, 3 professores discordaram (17.65%), 9 professores concordaram (52.94%) e 5 professores concordaram completamente (29.41%), nesse sentido houve uma concordância, 14 professores concordaram que o erro revela um problema de aprendizagem que é necessário remediar.

Em relação a questão “o erro do aluno deve incitar o professor a interrogar a sua própria prática de ensino”, apenas 1 professor discordou (5.88%), 12 professores concordaram (70.59%) e 4 professores concordaram completamente (23.53%), transparecendo-nos que 16 professores concordaram que o erro do aluno deve incitar o professor a interrogar a sua própria prática de ensino.

Para a questão “o erro é percebido como a manifestação do pensamento divergente”, 1 professor discordou completamente (6.25%), 4 professores discordaram (25.00%), 9 professores concordaram (56.25%) e 2 professores concordaram completamente

(12.50%), concluímos assim que 11 professores concordaram que o erro é percebido como a manifestação do pensamento divergente.

Na questão “o trabalho sobre o erro transforma-se num processo de aprendizagem”, 1 professor discordou completamente (5.88%), 2 professores discordaram (11.76%), 9 professores concordaram (52.94%) e 5 professores concordaram completamente (29.41%), nesta ótica 14 professores concordaram que o trabalho sobre o erro se transforma num processo de aprendizagem.

Em suma, os professores maioritariamente encaram o erro como um problema de aprendizagem que é necessário remediar, que deve incitar o professor a interrogar a sua própria prática de ensino e que trabalhar sobre o erro constitui um processo de aprendizagem. Consonante com estas respostas a maior parte dos inquiridos discordam de afirmações que encaram o erro como revelador de não aprendizagem, como um sinal absoluto da ignorância do seu produtor e como representante daquilo que o aluno não sabe porque não estudou.

Notámos duas perspetivas sobre o erro, por exemplo, ao encarrarem o erro como um problema de aprendizagem que é necessário remediar, estão em consonância com a perspetiva de Jorro (2000), citado por Pinto e Santos (2006), em que os erros são vistos como uma espécie de pecado, de algo moralmente reprovável, como uma falta. O erro revela a não aprendizagem, explicado por razões que se prendem com aspectos de personalidade do próprio aluno, relativas à esfera do interesse e/ou da atenção. Na mesma perspetiva, para Pinto e Santos (2006), “o erro é visto como uma lacuna, como um deficit de conhecimento, isto é, como revelador de um problema de aprendizagem, que é necessário remediar. Estas faltas ou lacunas podem ser devidas ao domínio do saber espontâneo, sobre o saber sábio, isto é, um saber cientificamente constituído (p. 32)”.

E ao encarrarem o erro como algo que deve incitar o professor a interrogar a sua própria prática de ensino e que trabalhar sobre o erro constitui um processo de aprendizagem, ficam em consonância com as perspetivas de Pinto e Santos (2006:35), a de erro como formação, em que “os erros são percebidos como algo resultante do próprio trabalho de

aprendizagem na sala de aula” e a de erro como criação, onde “o erro é entendido como um tateamento criativo”. Do mesmo modo, Allalet *al.* (1986) citados por Vasconcelos (2014:96) salientam que “O erro do aluno não mais é considerado uma falta passível de repreensão, mas como uma fonte de informação essencial, cuja manifestação é importante favorecer”.

3.2.1.3 O papel do professor

Para a questão “o papel do professor é assegurar a transposição de uma forma adequada da informação que constitui o programa”, 5 professores discordaram (29.41%), 11 professores concordaram (64.71%) e apenas 1 professor concordou completamente (5.88%), condizendo que os 12 professores concordaram (70.28%) que o papel do professor é assegurar a transposição de uma forma adequada da informação que constitui o programa.

No que tange à questão “o papel do professor é assegurar o desenvolvimento de uma boa relação que passa por desenvolver uma boa comunicação”, 1 professor discordou completamente (5.88%), 2 professores discordaram (11.76%), 9 concordaram (52.94%) e 5 professores concordaram completamente (29.41%).

Com relação à questão “o papel do professor é o de transmitir aos alunos os conhecimentos de uma dada disciplina”, 2 professores discordaram completamente (11.76%), 5 discordaram (29.41%), 7 professores concordaram (41.18%) e 3 concordaram completamente (17.65%), com essa informação notamos que a maioria dos professores, 10 (62.50%) concordaram que o papel do professor é o de transmitir aos alunos os conhecimentos de uma dada disciplina.

Para a questão “o papel do professor é sobretudo o de facilitar a construção de conhecimentos pelos alunos, 8 professores concordaram (47.06%) e 9 professores concordaram completamente (52.94%), dando uma tendência completa de concordância, figurando assim que todos os 17 professores concordaram que o papel do professor é sobretudo o de facilitar a construção de conhecimentos pelos alunos.

Em relação à questão “o papel do professor passa por organizar contextos e orientar a aprendizagem dos alunos, 1 professor discordou completamente (5.88%), 1 professor discordou (5.88%), 8 professores concordaram (47.06%) e 7 professores concordaram completamente (41.18%), culminando claramente com o maior número de professores 15 (88.23%) que concordaram que o papel do professor passa por organizar contextos e orientar a aprendizagem dos alunos.

Quanto à questão “o papel do professor é o de estimular processos mentais progressivamente mais complexos, 1 professor discordou completamente (5.88%), 4 professores discordaram (23.53%), 5 professores concordaram (29.41%) e 7 professores concordaram completamente (41.18%), reportando-se assim que 12 professores concordaram (70.58%) que o papel do professor é o de estimular processos mentais progressivamente mais complexos.

Em suma, a maioria de professores considera como papéis do professor durante o PEA, os seguintes: assegurar a transposição de uma forma adequada da informação que constitui o programa, desenvolver uma boa relação que passa por desenvolver uma boa comunicação, transmitir aos alunos os conhecimentos de uma dada disciplina, facilitar a construção de conhecimentos pelos alunos, organizar contextos e o de orientar a aprendizagem dos alunos e estimular processos mentais progressivamente mais complexos.

Sobre o papel do professor notamos duas perspectivas, uma tradicionalista e a outra construtivista, para Ferry (1980), citado por Altet (2000, p. 13-14), ensinar é “antes de tudo, estabelecer uma comunicação com os alunos, fazer passar uma mensagem de tal forma que esta seja recebida pelos alunos em condições em que eles possam apropriar-se dela, integrá-la no seu universo mental e utilizá-la”. A transmissão do conhecimento e de competências envolve desta forma “uma comunidade em interação” (Bruner, 1996, p. 40) ou, no mínimo, um professor e um aluno, pois é sobretudo pela interação com o(s) outro(s) que se processa a aprendizagem.

A aprendizagem é assim, como diz Altet (2000), “uma apropriação pessoal, facilitada ou mediatizada pelo professor” (p. 173). De acordo com esta perspectiva, a aprendizagem dos

alunos é feita não com a transmissão dos conhecimentos do professor ao aluno, mas sim, construída pelos alunos através de experiências facultadas pelo professor (Arends, 2008).

De acordo com Dias (2011) citando Santos et al. (2010) ensinar é, também, criar as melhores situações para os alunos aprenderem “através de propostas de trabalho, de explicações em redor das dificuldades, de orientações nos processos de trabalho, de incentivos, da avaliação” (p. 84). Neste sentido, ensinar aparece conectado com o papel do professor e o seu envolvimento e compreensão dos processos de aprendizagem que os alunos realizam, gerindo e mobilizando as suas capacidades, de modo a levá-los a apropriarem-se do conhecimento. Ensinar é, portanto, como dizem Gaspar *et al* (s/d), um “processo contínuo de tomar decisões” (p. 3) que não se complementa sem a colaboração do aluno, pois se ele não “desenvolver os correspondentes procedimentos de apropriação” (Roldão, 2009, p. 15) a aprendizagem não está garantida.

Segundo Aguiar Castro (2006, citado por Gonçalves, 2010) “No método expositivo os conteúdos são organizados e expostos oralmente, segundo a lógica do professor que desenvolve todo o conteúdo com uma determinada estruturação do raciocínio e dos resultados”. Nesse sentido, Gonçalves (2010, p. 33) afirma que “ao longo do tempo, o papel do formador tem sofrido algumas modificações pois deixou de ser um especialista da sua área científica com práticas standardizadas, um portador do saber para ser considerado como um mediador, um facilitador e um animador do espaço de sala-de-aula; estas modificações beneficiaram também com as reformas que instituíram métodos baseados no autocontrolo e na autoavaliação dos formandos (alunos)”.

3.2.1.4 Dificuldades de aprendizagem

Em relação à questão “as dificuldades de aprendizagem são devidas à falta de atenção dos alunos”, 2 professores discordaram completamente (11.76%), 8 professores discordam (47.06%), 6 professores concordam (35.29%) e 1 professor concordou completamente (5.88%), recaindo a uma discórdia na ordem de 10 professores (58.82%),

significando que os professores discordaram que as dificuldades de aprendizagem são devidas à falta de atenção dos alunos.

Para a questão “as dificuldades de aprendizagem são devidas à incapacidade intelectual dos alunos”, 6 professores discordaram completamente (35.29%), 5 professores discordaram (29.41%), 5 concordaram (29.41%) e apenas 1 discordou completamente (5.88%), por conseguinte, notámos que os professores discordam que as dificuldades de aprendizagem são devidas à incapacidade intelectual dos alunos.

Em síntese, quanto às dificuldades de aprendizagem embora os professores se dividam, a maioria discorda que as dificuldades de aprendizagem sejam devidas à falta de atenção dos alunos e à incapacidade intelectual dos alunos. Estando em concordância com as conceções na perspectiva de Pinto (2006) que considera as dificuldades como forma de formação.

3.2.2. Práticas pedagógicas

Nesta categoria, os professores tinham que marcar com um círculo de acordo com a frequência de utilização nas suas práticas pedagógicas, nos modos de organização dos alunos na sala de aula, baseando-se numa escala de 1 a 4, correspondendo 1= nunca, 2= raramente, 3= às vezes e 4= muitas vezes.

3.2.2.1 Organização de sala de aula

O Quadro 3.6 apresenta as frequências absolutas e relativas para cada uma das formas de organização de sala de aula consideradas.

Quadro 3.6 - Frequência dos modos de organização dos alunos na sala nas práticas pedagógicas

Questões/Escala		1	%1	2	%2	3	%3	4	%4
3.1	forma	4	23.53%	3	17.65%	2	11.76%	8	47.06%

clássica								
3.2. em grupos	1	5.56%	6	33.33%	4	22.22%	7	38.89%
3.3 em meia lua	13	76.47%	2	11.76%	1	5.88%	1	5.88%
3.4 retangular	4	23.53%	5	29.41%	3	17.65%	5	29.41%
3.5. circular	9	52.94%	5	29.41%	2	11.76%	1	5.88%

Para a organização de sala de aula “forma clássica”, 4 professores afirmaram nunca (23.53%), 3 professores afirmaram raramente (17.65%), 2 professores afirmaram às vezes (11.76%) e 8 professores afirmaram muitas vezes (47.06%). A partir dessas opções ficou claro que os professores sempre organizam os seus alunos na forma clássica.

Quanto à organização em grupos, 1 professor afirmou nunca (5.56%), 6 professores afirmaram raramente (33.33%), 4 professores afirmaram às vezes (22.22%) e 7 professores afirmaram muitas vezes (38.89%), ficando claro que os professores aderem organizar os alunos em grupos.

Em relação às formas de organização em meia lua, retangular e circular os professores posicionaram-se entre nunca e raramente, dando como conclusão que essas formas de organização não são usadas pelos professores.

Em suma, com relação modos de organização de sala de aula, grande parte de professores prefere usar as formas clássica e em grupos, embora esta última forma, na prática não constitui a sua cultura.

O modo de organização em forma clássica, numa maneira geral, tem um estreitamento com as evidências tradicionalistas e podendo também filiar-se aos modelos cognitivistas e comportamentalistas. A tendência de modos de organização em grupos, mostra um grande esforço de transição de alguns professores, enquadrando-se no modelo interpessoal, podendo ser por modelo de investigação em grupo ou por modelo do questionamento jurisprudente.

3.2.2.2 Utilização de materiais/recursos

Nesta categoria os professores tinham que marcar com um círculo a frequência de utilização nas suas práticas pedagógicas, os materiais/recursos, baseando-se numa escala de 1 a 4, correspondendo 1= nunca, 2= raramente, 3= às vezes e 4= muitas vezes.

O Quadro 3.7 mostra a frequência de utilização de materiais e recursos pelos professores inquiridos nas suas práticas de sala de aula.

Quadro 3.7- Frequência sobre utilização dos materiais/recursos nas práticas pedagógicas

Questões/Escala Considerada	1	%1	2	%2	3	%3	4	%4
4.1 Quadro e giz	0	0.00%	0	0.00%	1	5.88%	16	94.12%
4.2 Manual	0	0.00%	1	5.88%	6	35.29%	10	58.82%
4.3 Rádio	9	52.94%	6	35.29%	0	0.00%	2	11.76%
4.4 Televisor	15	88.24%	1	5.88%	0	0.00%	1	5.88%
4.5 Retroprojektor	13	76.47%	1	5.88%	1	5.88%	2	11.76%
4.6 Calculadoras	8	47.06%	1	5.88%	2	11.76%	6	35.29%
4.7 Cartazes	7	41.18%	8	47.06%	2	11.76%	0	0.00%
4.8 Tabelas de matemática, física e química	10	58.82%	0	0.00%	1	5.88%	6	35.29%
4.9 Materiais de laboratório	12	70.59%	1	5.88%	0	0.00%	4	23.53%
4.10 Computadores seus periféricos	9	52.94%	2	11.76%	2	11.76%	4	23.53%

Em relação à utilização do quadro e giz, apenas 1 professor respondeu às vezes (5.88%) e 16 professores responderam muitas vezes (94.12%), deste modo podemos concluir que os professores utilizam muitas vezes o quadro e giz, o que também observámos durante as assistências das aulas. O Manual é também muito utilizado pois só 1 professor respondeu raramente (5.88%), 6 professores responderam às vezes (35.29%) e 10 professores responderam muitas vezes (58.82%).

No que diz respeito ao uso de rádio, 9 professores responderam nunca (52.94%), 6 professores responderam raramente (35.29%) e 2 professores muitas vezes (11.76%), ficando a ideia de que os professores nunca usaram praticamente o rádio como recurso didático, o mesmo aconteceu para o uso do televisor, sendo 15 professores nunca usaram (88.24%), 1 professor usa raramente (5.88%) e 1 professor usa muitas vezes (5.88%).

Quanto ao retroprojeto, 13 professores responderam que nunca usaram (76.47%), 1 professor raramente usa (5.88%), 1 professor usa às vezes (5.88%) e 2 professores usam muitas vezes (11.76%), ficando a tendência de que os professores nunca usam o retroprojeto. No entanto, foi-nos possível observar o uso deste na aula de TIC, embora tivesse avariado no momento do decurso de aula.

Relativamente às calculadoras, 8 professores responderam nunca (47.06%), 1 professor respondeu raramente (5.88%), 2 professores (11.76%), 6 professores responderam às vezes e 3 professores responderam muitas vezes (5.29%), não parecendo, assim, frequente o uso de calculadora, porém, na aula de matemática foi-nos possível observar numa aula o seu uso pelo professor e alguns alunos.

No que tange ao uso de cartazes, 7 professores responderam nunca (41.18%), 8 professores responderam raramente (47.06%) e 2 professores responderam às vezes (11.76%), nesse sentido notamos que os professores têm a tendência de não usar cartazes. Com relação ao uso de tabelas de matemática, física e química, 10 professores afirmaram nunca (58.82%), 1 professor afirmou às vezes (5.88%) e 6 professores afirmaram muitas vezes (35.29%), transparecendo nesse sentido que a maioria não usa tabelas de matemática, física e química e os 7 professores o fazem são, como seria de esperar, professores de matemática, física e química.

Quanto à utilização de materiais de laboratório, 12 professores responderam nunca (70.59%), 1 professor respondeu raramente (5.88%) e 4 professores responderam muitas vezes (23.53%), perfazendo 13 professores na negatividade, permitindo-nos afirmar que não usam materiais de laboratório e os 4 que os usam são certamente professores de Física, Química e Biologia.

No que diz respeito à utilização de computadores e seus periféricos, 9 professores nunca usaram (52.94%), 2 professores usaram raramente (11.76%), 2 professores usam às vezes (11.76%) e 4 professores usam muitas vezes (23.53%), nesta ótica não há evidência massiva do uso de computadores e seus periféricos, ocorrendo sobretudo na sala de informática com os professores de TIC.

Em síntese, os materiais e recursos utilizados pelos professores de acordo com as tendências, consta que a maior parte de professores utiliza o quadro e giz e manual, com muita frequência, seguido das calculadoras e de tabelas de matemática, física e química e uma parte, computadores e seus periféricos. Há que ressaltar a tendência massiva do uso do quadro e giz e manual, pois que constituem meios gerais, em que normalmente qualquer professor a eles recorre. Já os outros materiais, em alguns casos são meramente específicos, de acordo com as disciplinas. Outra questão tem a ver com o facto de os professores não terem acesso fácil a outros materiais, não saberem como utilizá-los e até mesmo por desconhecimento. Dessa realidade, podemos notar que esses meios também têm relação com os métodos de ensino que os professores adotam, por motivos já referidos.

3.2.2.3 Formas de comunicação entre alunos

Em relação à questão “a comunicação entre os alunos facilita o autocontrolo e a autonomia nas tarefas de aprendizagem”, 1 professor discordou completamente (5.88%), 2 professores discordaram (11.76%), 9 professores concordaram (52.94%) e 5 professores concordaram plenamente (29.41%). Face a isso notámos a tendência de 14 professores (82.35%), que concordaram que a comunicação entre os alunos facilita o autocontrolo e a autonomia nas tarefas de aprendizagem.

Em suma, a grande parte de professores foi unânime sobre a afirmação de que as formas de comunicação entre alunos facilita o autocontrolo e a autonomia nas tarefas de aprendizagem. Estando de acordo com as características dos métodos ativos apresentados por Gonçalves (2010: 23), “a liberdade, o aluno escolhe e tem livre iniciativa

no percurso da aprendizagem, e nas atividades. A sua escolha é baseada nos significados que atribui à situação formativa; e a autoeducação, a pedagogia ativa visa a autonomia do aprendente e o seu desenvolvimento pessoal e social”.

3.2.2.4 Metodologias de ensino

Nesta categoria os professores tinham que marcar com um círculo a frequência de utilização nas suas práticas pedagógicas, das metodologias de ensino, baseando-se numa Escala:1= nunca, 2= raramente, 3= às vezes e 4= muitas vezes.

O Quadro 3.8 mostra a frequência absoluta e relativa de utilização das diversas metodologias utilizadas pelos professores nas suas práticas de sala de aula.

Quadro3.8 - Frequência de utilização das metodologias nas práticas pedagógicas

Questões/Escala Considerada	1	%1	2	%2	3	%3	4	%4
2.1. aulas expositivas	1	5.88%	5	29.41%	6	35.29%	5	29.41%
2.2. aulas dialogadas	0	0.00%	3	17.65%	9	52.94%	5	29.41%
2.3. método interrogativo	0	0.00%	6	28.57%	6	28.57%	9	42.86%
2.4. trabalho em grupo	0	0.00%	0	0.00%	11	64.71%	6	35.29%
2.5. trabalho de projeto	5	29.41%	9	52.94%	1	5.88%	2	11.76%
2.6. elaboração conjunta	0	0.00%	1	5.88%	5	29.41%	11	64.71%
2.7. trabalho individual	0	0.00%	1	5.88%	7	41.18%	9	52.94%
2.8. seminários	3	17.65%	9	52.94%	3	17.65%	2	11.76%
2.9. viagens de estudo/excursões	13	72.22%	1	5.56%	3	16.67%	1	5.56%
2.10. trabalho a pares	2	11.76%	5	29.41%	6	35.29%	4	23.53%

2.11. psicodramas	9	56.25%	4	25.00%	3	18.75%	0	0.00%
2.12. painéis	10	58.82%	1	5.88%	6	35.29%	0	0.00%
2.13. resolução de problemas	2	11.76%	5	29.41%	4	23.53%	6	35.29%
2.14. estudo de caso	9	52.94%	4	23.53%	4	23.53%	0	0.00%
2.15. práticas laboratoriais	9	52.94%	5	29.41%	2	11.76%	1	5.88%

Em relação a aulas expositivas, 1 professor respondeu nunca (5.88%), 5 professores responderam raramente (29.41%), 6 professores responderam às vezes (35.29%) e 5 professores responderam muitas vezes (29.41%), nesse sentido o maior número de professores usa, às vezes e muitas vezes, aulas expositivas. Quanto às aulas dialogadas, 3 professores responderam raramente (17.65%), 9 professores responderam às vezes (52.94%) e 5 professores responderam muitas vezes (29.41%), totalizando 9 professores que usam às vezes aulas dialogadas. Sobre o método interrogativo, 6 professores responderam raramente (28.57%), 6 professores responderam às vezes (28.57%) e 9 professores responderam muitas vezes (42.86%), constatando-se que a maioria de professores utiliza muitas vezes o método interrogativo.

Relativamente ao trabalho em grupo, 11 professores responderam que o utilizam às vezes (64.71%) e 6 professores responderam muitas vezes (35.29%), depreendemos assim com a maioria dos professores usa o trabalho em grupo. Já quanto ao trabalho de projeto, 5 professores responderam nunca (29.41%), 9 professores responderam raramente (52.94%), 1 professor respondeu às vezes (5.88%) e 2 professores responderam muitas vezes (11.76%), ou seja, os professores não usam trabalho de projeto.

No que tange à elaboração conjunta de trabalhos, 1 professor respondeu raramente (5.88%), 5 professores responderam às vezes (29.41%) e 11 professores responderam muitas vezes (64.71%) e ao trabalho individual, 1 professor respondeu raramente (5.88%), 7 professores responderam às vezes (41.18%) e 9 professores responderam

muitas vezes (52.94%). Podemos concluir que os professores usam com muita frequência o método de elaboração conjunta e, também, o trabalho individual.

Quanto aos seminários e às viagens de estudo/excursões a tendência recaiu para o não uso, sendo para seminários, 3 professores responderam nunca (17.65%), 9 professores responderam raramente (52.94%), 3 professores responderam às vezes (17.65%) e 2 professores responderam muitas vezes (11.76%) e para viagens de estudo/excursões, 13 professores responderam nunca (72.22%), 1 professor respondeu raramente (5.56%), 3 professores responderam às vezes (16.67%) e 1 professor respondeu muitas vezes (5.56%).

No que tange ao trabalho a pares e à resolução de problemas, há tendência de os professores usarem trabalho a pares e resolução de problemas, sendo que no 1º caso, 2 professores responderam nunca (11.76%), 5 professores responderam raramente (29.41%), 6 professores responderam às vezes (35.29%) e 4 professores responderam muitas vezes (23.53%), e para o 2º caso, 2 professores responderam nunca (11.76%), 5 professores responderam raramente (29.41%), 4 professores responderam às vezes (23.53%) e 6 professores responderam muitas vezes (35.29%).

Em relação a psicodramas, painéis, estudos de caso e práticas laboratoriais, concluímos que esses métodos praticamente não são usados, sendo para psicodramas, 9 professores responderam nunca (56.25%), 4 professores responderam raramente (25.00%) e 3 professores responderam às vezes (18.75%), para painéis, 10 professores responderam nunca (58.82%), 1 professor respondeu raramente (5.88%) e 6 professores responderam às vezes (35.29%), para estudos de caso, 9 professores responderam nunca (52.94%), 4 professores responderam raramente (23.53%) e 4 professores responderam às vezes (23.53%) e finalmente para práticas laboratoriais, 9 professores responderam nunca (52.94%), 5 professores responderam raramente (29.41%), 2 professores responderam às vezes (11.76%) e 1 professor respondeu muitas vezes (5.88%).

Em síntese, muitos professores convergiram em responder que usam muitas vezes diversos métodos de ensino, tais como as aulas expositivas, aulas dialogadas, método interrogativo, trabalho em grupo, elaboração conjunta, trabalho individual, resolução de

problemas e trabalho a pares. Mas outros, tais como seminários, viagens de estudo/excursões, psicodramas, painéis, estudo de caso e práticas laboratoriais, não são habituais.

Desta realidade, ficam aqui duas facetas, ou seja, uma mistura de métodos tradicionais e métodos ativos. Assim, “no método expositivo os conteúdos são organizados e expostos oralmente, segundo a lógica do formador que desenvolve todo o conteúdo com uma determinada estruturação do raciocínio e dos resultados” (Aguiar Castro, 2006, citado por Gonçalves (2010, p. 22). O mesmo autor refere que um dos perigos deste método se relaciona com as perdas e distorções frequentes na comunicação oral, daí que o professor deva ter uma atenção especial de forma a evitar estas situações. Enquanto o método ativo, segundo Gonçalves (2010, p. 37), refere que “a criação de momentos de diferenciação pedagógica torna-se cada vez mais um dever pedagógico, sem que tal signifique reduzir o nível de exigência. Um dos objetivos destas novas metodologias é, precisamente, promover a interação social e a interligação entre teoria e prática, ou seja, entre a escola e a realidade embora apresentem muito do mesmo conhecimento e capacidades presentes numa abordagem mais formal característica do espaço em sala-de-aula”.

3.2.3 Avaliação: concepções e práticas

Neste ponto consideram-se as concepções dos professores sobre a avaliação das aprendizagens, o que dizem que praticam do ponto de vista da avaliação dos alunos, bem como as suas opiniões sobre as modalidades e instrumentos de avaliação, os aspetos que consideram relevante avaliar, as dificuldades de implementar o processo avaliativo e, por fim, o que pode ser melhorado na sua perspetiva.

3.2.3.1 Concepções sobre avaliação das aprendizagens

Nesta categoria os professores tinham que marcar com um círculo na situação que melhor corresponde ao seu entendimento do que é avaliar, baseando-se numa escala de

1 a 4, correspondendo, 1 - Discordo Completamente; 2 - Discordo; 3 - Concordo; 4 - Concordo Completamente.

O Quadro 3.9 apresenta as frequências absolutas e relativas sobre o entendimento que os professores têm em relação à avaliação dos alunos, mais especificamente, sobre o que significa avaliar, como são vistos os testes escritos e a definição de critérios de avaliação.

Quadro 3.9- Frequência sobre o entendimento do que é avaliar

Questões/Escala Considerada	1	%1	2	%2	3	%3	4	%4
1.1. Avaliar os alunos serve para que eles reconheçam quais são as suas dificuldades	1	5.88%	2	11.76%	4	23.53%	10	58.82%
1.2 Avaliar os alunos serve para que eles aprendam melhor	2	11.76%	3	17.65%	11	64.71%	1	5.88%
1.3. Avaliar os alunos serve para os pais perceberem se os alunos estão a aprender	3	17.65%	3	17.65%	8	47.06%	3	17.65%
1.4. Avaliar os alunos serve para os pais conhecerem as notas dos testes	5	29.41%	5	29.41%	7	41.18%	0	0.00%
1.5 Avaliar os alunos serve para os professores saberem se a matéria foi bem dada	0	0.00%	0	0.00%	9	52.94%	8	47.06%
1.6 Avaliar os alunos serve para os professores identificarem quais os alunos que têm dificuldades para poderem ajudá-los a ultrapassá-las	0	0.00%	1	6.25%	4	25.00%	11	68.75%
1.7. Se não houver testes escritos de avaliação o aluno não precisa de estudar	10	58.82%	7	41.18%	0	0.00%	0	0.00%
1.8 A melhor forma de avaliar os alunos é através de testes escritos	1	5.88%	13	76.47%	2	11.76%	1	5.88%
1.9 Os testes escritos de avaliação servem para aprender melhor a matéria	0	0.00%	12	70.59%	5	29.41%	0	0.00%
1.10 A correção do teste escrito de avaliação ajuda-me a esclarecer algumas dúvidas	0	0.00%	1	6.25%	6	37.50%	9	56.25%
1.11 Só com os testes escritos de avaliação é que os professores sabem se os alunos compreenderam a(s) matéria(s) das disciplinas	2	11.76%	8	47.06%	6	35.29%	1	5.88%

1.12 Os testes escritos de avaliação não são importantes porque mesmo que os alunos tirem más notas passam de classe	10	58.82%	5	29.41%	2	11.76%	0	0.00%
1.13 Há outros elementos de avaliação que valem tanto como os testes escritos	0	0.00%	1	5.88%	10	58.82%	6	35.29%
1.14 É possível avaliar os alunos sem a realização de testes escritos	0	0.00%	2	11.76%	8	47.06%	7	41.18%
1.15 A avaliação permite regular o ensino aprendizagem	0	0.00%	1	5.88%	8	47.06%	8	47.06%
1.16 É irrelevante dar a conhecer os critérios de avaliação aos alunos.	6	35.29%	5	29.41%	3	17.65%	3	17.65%
1.17 Dar a conhecer os critérios de avaliação é tornar o processo mais transparente.	2	11.76%	2	11.76%	5	29.41%	8	47.06%
1.18 O desempenho dos alunos é independente da avaliação.	3	17.65%	8	47.06%	4	23.53%	2	11.76%
1.19 O conhecimento dos critérios constitui um referente para a autoavaliação do aluno.	2	11.76%	1	5.88%	9	52.94%	5	29.41%
1.20 Todas as atividades realizadas pelos alunos devem ser objeto de avaliação.	0	0.00%	2	11.76%	9	52.94%	6	35.29%
1.21 A apropriação dos critérios pelos alunos proporciona a autorregulação das aprendizagens.	0	0.00%	3	17.65%	10	58.82%	4	23.53%
1.22 Para a avaliação diagnóstica, pode-se utilizar o teste diagnóstico, a ficha de observação ou qualquer outro instrumento elaborado pelo professor.	1	5.88%	2	11.76%	10	58.82%	4	23.53%
1.23 Para a avaliação formativa, têm-se as observações, os exercícios, os questionários, as pesquisas e o portfólio.	0	0.00%	1	5.88%	13	76.47%	3	17.65%
1.24 Para a avaliação sumativa, os dois tipos de instrumentos mais utilizados são as provas objetivas e as provas dissertativas.	0	0.00%	1	5.88%	10	58.82%	6	35.29%

Para as questões “avaliar os alunos serve para que eles reconheçam quais são as suas dificuldades”, “avaliar os alunos serve para que eles aprendam melhor” e “avaliar os alunos serve para os pais perceberem se os alunos estão a aprender” houve no 1º caso uma concordância, 1 professor discordou completamente (5.88%), 2 professores

discordaram (11.76%), 4 professores concordaram (23.53%) e 10 professores concordaram completamente (58.82%). No 2º caso, 2 professores discordaram completamente (11.76%), 3 professores discordaram (17.65%), 11 professores concordaram (64.71%) e 1 professor concordou plenamente (5.88%) e, no 3º caso, 3 professores discordaram completamente (17.65%), 3 professores discordaram (17.65%), 8 professores concordaram (47.06%) e 3 professores concordaram completamente (17.65%). Em relação à questão “avaliar os alunos serve para os pais conhecerem as notas dos testes”, houve uma discordância, sendo que 5 professores discordaram completamente (29.41%), 5 professores discordaram (29.41%) e 7 professores concordaram (41.18%). Quanto à questão, “avaliar os alunos serve para os professores saberem se a matéria foi bem dada”, houve uma concordância, sendo que 9 professores concordaram (52.94%) e 8 concordaram completamente (47.06%). Para a questão “avaliar os alunos serve para os professores identificarem quais os alunos que têm dificuldades para poderem ajudá-los a ultrapassá-las, houve uma concordância, sendo, 1 professor discordou (6.25%), 4 professores concordaram (25.00%) e 11 professores concordaram completamente (68.75%).

No que tange as questões “se não houver testes escritos de avaliação o aluno não precisa de estudar”, “a melhor forma de avaliar os alunos é através de testes escritos” e “os testes escritos de avaliação servem para aprender melhor a matéria, notamos no 1º caso que 10 professores discordaram completamente (58.82%) e 7 professores discordaram (41.18%), e no 2º caso 1 professor discordou completamente (5.88%), 13 professores discordaram (76.47%), 2 professores concordaram (11.76%) e 1 professor concordou completamente (5.88%) e no 3º caso, 12 professores discordaram (70.59%) e 5 professores concordaram (29.41%). Para a questão “a correção do teste escrito de avaliação ajuda-me a esclarecer algumas dúvidas”, 1 professor discordou (6.25%), 6 professores concordaram (37.50%) e 9 professores concordaram completamente (56.25%), permitindo-nos concluir que a correção do teste escrito de avaliação ajuda aos professores a esclarecerem algumas dúvidas. Em relação as questões “só com os testes escritos de avaliação é que os professores sabem se os alunos compreenderam a(s) matéria(s) das disciplinas”, “os testes escritos de avaliação não são importantes porque

mesmo que os alunos tirem más notas passam de classe”, notamos no 1º caso que 2 professores discordaram completamente (11.76%), 8 professores discordaram (47.06%), 6 professores concordaram (35.29%) e 1 professor concordou completamente (5.88%); no 2º caso, 10 professores discordaram completamente (58.82%), 5 professores discordaram (29.41%) e 2 professores concordaram (11.76%). Quanto as questões “há outros elementos de avaliação que valem tanto como os testes escritos”, “è possível avaliar os alunos sem a realização de testes escritos” e “a avaliação permite regular o ensino aprendizagem” , notamos que na 1ª questão, 1 professor discordou (5.88%), 10 professores concordaram (58.82%) e 6 professores concordaram completamente (35.29%); na 2ª questão, 2 professores discordaram (11.76%), 8 professores concordaram (47.06%), 7 professores concordaram completamente (41.18%) e para a 3ª questão, 1 professor discordou (5.88%), 8 professores concordaram (47.06%) e 8 professores concordaram completamente (47.06%).

Com relação as questões “é irrelevante dar a conhecer os critérios de avaliação aos alunos”, “o desempenho dos alunos é independente da avaliação”, houve 6 professores que discordaram completamente (35.29%), 5 professores discordaram (29.41%), 3 professores concordaram (17.65%) e 3 professores concordaram completamente (17.65%); na 2ª questão, 3 professores discordaram completamente (17.65%), 8 professores discordaram (47.06%), 4 professores concordaram (23.53%) e 2 professores concordaram completamente (11.76%).

No que tange às questões, 1.17, 1.19, 1.20, 1.21, 1.22, 1.23, 1.24 e 1.25, houve concordância, sendo para a questão 1.17 dar a conhecer os critérios de avaliação é tornar o processo mais transparente, 2 professores discordaram completamente (11.76%), 2 professores discordaram (11.76%), 5 professores concordaram (29.41%) e 8 professores concordaram completamente (47.06%). Para a questão, 1.19 o conhecimento dos critérios constitui um referente para a autoavaliação do aluno, 2 professores discordaram completamente (11.76%), 1 professor discordou (5.88%), 9 professores concordaram (52.94%) e 5 professores concordaram completamente (29.41%).

Quanto à questão “todas as atividades realizadas pelos alunos devem ser objeto de avaliação”, 2 professores discordaram (11.76%), 9 professores concordaram (52.94%) e 6 professores concordaram completamente (35.29%). Em relação à questão “a apropriação dos critérios pelos alunos proporciona a autorregulação das aprendizagens”, 3 professores discordaram (17.65%), 10 professores concordaram (58.82%) e 4 professores concordaram completamente (23.53%).

No que diz respeito à questão “na avaliação diagnóstica pode-se utilizar o teste diagnóstico, a ficha de observação ou qualquer outro instrumento elaborado pelo professor”, 1 professor discordou (5.88%), 2 professores discordaram (11.76%), 10 professores concordaram (58.82%) e 4 professores concordaram completamente (23.53%). Em relação à questão “Para a avaliação formativa, têm-se as observações, os exercícios, os questionários, as pesquisas e o portfólio, 1 professor discordou (5.88%), 13 professores concordaram (76.47%) e 3 professores concordaram completamente (17.65%) e, por fim, na questão “para a avaliação sumativa, os dois tipos de instrumentos mais utilizados são as provas objetivas e as provas dissertativas”, 1 professor discordou (5.88%), 10 professores concordaram (58.82%) e 6 professores concordaram completamente (35.29%).

Em suma, em geral os professores foram unânimes em considerar que avaliar os alunos serve para que reconheçam quais são as suas dificuldades, para que aprendam melhor, os pais percebam se os alunos estão a aprender, bem como para os professores saberem se a matéria foi bem dada e identificarem quais os alunos que têm dificuldades para poderem ajudá-los a ultrapassá-las. Muitos ainda convergiram no seguinte: a correção do teste escrito de avaliação ajudá-os a esclarecer algumas dúvidas, há outros elementos de avaliação que valem tanto como os testes escritos, é possível avaliar os alunos sem a realização de testes escritos e, também, que a avaliação permite regular o ensino aprendizagem. Paralelamente a isso, os professores acreditam que dar a conhecer os critérios de avaliação é tornar o processo mais transparente, que o conhecimento destes constitui um referente para a autoavaliação do aluno e proporciona a autorregulação das aprendizagens. No que refere aos modos de avaliação, os professores, em geral,

consideram que todas as atividades realizadas pelos alunos devem ser objeto de avaliação e que na avaliação diagnóstica pode-se utilizar o teste diagnóstico, a ficha de observação ou qualquer outro instrumento elaborado pelo professor, na avaliação formativa podem usar-se as observações, exercícios, questionários, pesquisas e o portfólio e na avaliação sumativa, os dois tipos de instrumentos mais utilizados são as provas objetivas e as provas dissertativas.

Noutra faceta, a maior parte dos professores discorda que avaliar os alunos serve para os pais conhecerem as notas dos testes. No que diz respeito aos testes escritos discordam que se não houver testes escritos de avaliação o aluno não precisa de estudar, a melhor forma de avaliar os alunos é através de testes escritos ou que estes sirvam para aprender melhor a matéria e que não são importantes porque mesmo que os alunos tirem más notas passam de classe, que só com os testes escritos de avaliação é que os professores sabem se os alunos compreenderam a(s) matéria(s) das disciplinas. Por fim, discordam, ainda que seja irrelevante dar a conhecer os critérios de avaliação aos alunos e que o desempenho dos alunos é independente da avaliação.

As diferentes posições associam-se a uma diversidade de concepções, tal como nos refere (Hadji,1994), “se procurarmos conhecer a origem da palavra “avaliação” encontramos uma variedade de significados como por exemplo: “verificar, julgar, estimar, situar, determinar, dar um conselho” (p.27). Este autor diz-nos ainda que a avaliação é um ato que implica “um juízo através do qual nos pronunciamos sobre uma dada realidade, ao articularmos uma certa ideia ou representação daquilo que deveria ser, e um conjunto de dados factuais respeitantes a esta realidade” (p. 176). Ainda, segundo o mesmo autor, tradicionalmente, a avaliação é vista como um referente estático, como uma ação singular de um professor, um juízo de valor, ligada a uma pedagogia de conteúdos de natureza racionalista e académica. A aprendizagem é fortemente associada à habilidade de reproduzir os saberes difundidos pelo professor ou manuais escolares.

Outras posições podem associar-se ao que Freire (2004) sublinha sobre a avaliação, ou seja, esta ajuda o professor a refletir sobre as suas práticas, estratégias e adequação das mesmas aos alunos e auxilia os alunos a aprender, acompanhando todo o seu

envolvimento nas tarefas didáticas e analisando a progressão das aprendizagens preconizadas.

Notámos, ainda, que as posições assumidas pelos professores parecem enquadrar-se na geração de avaliação como um julgamento de especialistas, pois vão ao encontro ao conjunto de pontos caracterizadores anunciados por Fernandes (2005):

- i) a avaliação deve induzir e/ou facilitar a tomada de decisões que regulem o ensino e as aprendizagens; ii) a recolha de informação deve ir para além dos resultados que os alunos obtêm nos testes; iii) a avaliação tem de envolver os professores, os pais, os alunos e outros intervenientes; iv) os contextos de ensino e de aprendizagem devem ser tidos em conta no processo de avaliação; v) a definição de critérios é essencial para que se possa apreciar o mérito e o valor de um dado objeto de avaliação. (p. 59).

3.2.3.2 Práticas avaliativas

Nesta categoria os professores tinham que colocar uma cruz (X), na afirmação que corresponde à sua prática avaliativa, correspondendo a sim ou não. No Quadro 3.10 são apresentadas as respostas – frequências absolutas e relativas – dos professores inquiridos sobre aspetos das suas práticas avaliativas.

Quadro 3.10 Frequência de afirmações relativas as práticas avaliativas

Questões	Sim	% de		Sim	Não
		Sim	Não		
5.1 Atribuo classificações recorrendo a testes sumativos.	14	82.35%	3	17.65%	
5.2 Avalio no final de cada tópico.	13	76.47%	4	23.53%	
5.3 Habitualmente questiono oralmente o aluno e oriento-o para a correcção	14	87.50%	2	12.50%	
5.4 Dou conhecimento aos alunos dos critérios de avaliação.	14	82.35%	3	17.65%	
5.5 Avalio em todos os momentos da aula	14	82.35%	3	17.65%	
5.6 Sou a/o única(o) responsável pela definição dos critérios de avaliação que utilizo.	3	17.65%	14	82.35%	
5.7 Avalio através de registos que levem os alunos a refletir e a corrigir o erro.	12	70.59%	5	29.41%	
5.8 Negoceio os critérios de avaliação com os alunos como forma de os	8	47.06%	9	52.94%	

motivar para a aprendizagem.				
5.9 Utilizo habitualmente o relatório escrito como instrumento de avaliação.	6	35.29%	11	64.71%
5.10 A elaboração de portefólios faz parte das minhas estratégias de avaliação.	4	25.00%	12	75.00%
5.11 Avalio através de debates/discussões/seminários	12	75.00%	4	25.00%
5.12 Promovo junto dos alunos práticas de autoavaliação.	12	70.59%	5	29.41%
5.13 Habitualmente risco o que está errado para que o aluno veja onde errou.	14	82.35%	3	17.65%
5.14 Utilizo habitualmente fichas de trabalho como instrumento de avaliação.	8	47.06%	9	52.94%
5.15 Avalio, através de testes formativos, como forma de orientar o ensino aprendizagem.	12	70.59%	5	29.41%
5.16 Coloco oralmente questões aos alunos para os avaliar.	13	76.47%	4	23.53%
5.17 Apenas uso o feedback escrito em testes escritos.	3	17.65%	14	82.35%
5.18 Avalio apenas através de pequenos trabalhos escritos.	4	23.53%	13	76.47%
5.19 Por norma coloco anotações nos trabalhos que levem o aluno a refletir sobre o que errou.	16	94.12%	1	5.88%
5.20 A sobrecarga de trabalho não me permite adotar novas formas de avaliação.	5	29.41%	12	70.59%
5.21 Avalio de forma tradicional porque este processo de avaliação é mais objetivo.	3	17.65%	14	82.35%
5.22 Como prática habitual corrijo e informo os alunos sobre o que erraram.	16	94.12%	1	5.88%
5.23 Os resultados das fichas de trabalho dão-me a informação de quem trabalha e não trabalha	10	58.82%	7	41.18%
5.24 Na(s) minha(s) disciplina(s) todos os comportamentos e atitudes dos alunos são alvo de avaliação.	12	70.59%	5	29.41%
5.25 Utilizo o feedback sempre que é oportuno.	16	94.12%	1	5.88%

Quanto às questões 5.1 a 5.5, a maioria de professores respondeu sim, sendo para a questão “Atribuo classificações recorrendo a testes sumativos”, 14 professores responderam sim (82.35%) e 3 professores responderam não (17.65%), para a questão “avalio no final de cada tópico”, 13 professores responderam sim (76.47%) e 4 professores responderam não (23.53%), para questão “habitualmente questiono

oralmente o aluno e oriento-o para a correção”, 14 professores responderam sim (87.50%) e 2 professores responderam não (12.50%), para a questão “dou conhecimento aos alunos dos critérios de avaliação, 14 professores responderam sim (82.35%) e 3 professores responderam não (17.65%) e, finalmente, para a questão “avalio em todos os momentos da aula”, 14 professores responderam sim (82.35%) e 3 professores responderam não (17.65%)

Em relação à questão “sou a/o única(o) responsável pela definição dos critérios de avaliação que utilizo, 3 professores responderam sim (17.65%) e 14 professores responderam não (82.35%), significando que os professores não consideram serem os únicos responsáveis pela definição dos critérios de avaliação que utilizam. Para a questão “avalio através de registos que levem os alunos a refletir e a corrigir o erro”, 12 professores responderam sim (70.59%) e 5 professores responderam não (29.41%), dando-nos a impressão de que a maioria de professores (12) avaliam através de registos que levem os alunos a refletir e a corrigir o erro.

Com relação às questões, 5.8 a 5.10, a maioria de professores respondeu não, sendo que para a questão “negoceio os critérios de avaliação com os alunos como forma de os motivar para a aprendizagem”, 8 professores responderam sim (47.06%) e 9 professores responderam não (52.94%), significando que os professores não negociam os critérios de avaliação com os alunos como forma de os motivar para a aprendizagem.

Para a questão “utilizo habitualmente o relatório escrito como instrumento de avaliação”, 6 professores responderam sim (35.29%) e 11 professores responderam não (64.71%), significando que os professores não utilizam habitualmente o relatório escrito como instrumento de avaliação. Para a questão “a elaboração de portefólios faz parte das minhas estratégias de avaliação”, 4 professores responderam sim (25.00%) e 12 professores responderam não (75.00%), significando que os professores não consideram a elaboração de portefólios como parte das suas estratégias de avaliação.

Quanto as questões 5.11, 5.12 e 5.13, a maioria de professores respondeu sim, sendo que para a questão “avalio através de debates/discussões/seminários, 12 professores responderam sim (75.00%) e 4 professores responderam não (25.00%), o que faz-nos

referir que os professores avaliam através de debates/discussões/seminários. Para a questão “promovo junto dos alunos práticas de autoavaliação, 12 professores responderam sim (70.59%) e 5 professores responderam não (29.41%), significando que os professores promovem junto dos alunos práticas de autoavaliação. Para a questão “habitualmente riscam o que está errado para que o aluno veja onde errou, 14 professores responderam sim (82.35%) e 3 professores responderam não (17.65%), dando por concluído que os professores habitualmente riscam o que está errado para que o aluno veja onde errou.

Em relação as questões 5.14, 5.17, 5.18, 5.20 e 5.21, a maioria de professores respondeu não, sendo que para a questão “utilizo habitualmente fichas de trabalho como instrumento de avaliação, 8 professores responderam sim (47.06%) e 9 professores responderam não (52.94%), significando que os professores não utilizam habitualmente fichas de trabalho como instrumento de avaliação. Para a questão “apenas uso o feedback escrito em testes escritos, 3 professores responderam sim (17.65%) e 14 professores responderam não (82.35%). Para a questão “avalio apenas através de pequenos trabalhos escritos”, 4 professores responderam sim (23.53%) e 13 professores responderam não (76.47%). Para a questão “a sobrecarga de trabalho não me permite adotar novas formas de avaliação”, 5 professores responderam sim (29.41%) e 12 professores responderam não (70.59%). Para a questão “avalio de forma tradicional porque este processo de avaliação é mais objetivo”, 3 professores responderam sim (17.65%) e 14 professores responderam não (82.35%).

Nas questões 5.15, 5.16, 5.19, 5.22, 5.23, 5.24 e 5.25, a maioria de professores responderam sim, assim sendo para a questão “avalio, através de testes formativos, como forma de orientar o ensino aprendizagem, 12 professores responderam sim (70.59%) e 5 professores responderam não (29.41%), significando que os professores avaliam, através de testes formativos, como forma de orientar o ensino aprendizagem. Para a questão “coloco oralmente questões aos alunos para os avaliar”, 13 professores responderam sim (76.47%) e 4 professores responderam não (23.53%), podemos assim dizer que os professores colocam oralmente questões aos alunos para os avaliar. Para a questão

“por norma coloco anotações nos trabalhos que levem o aluno a refletir sobre o que errou, 16 professores responderam sim (94.12%) e 1 professor respondeu não (5.88%), correspondendo assim que professores por norma colocam anotações nos trabalhos que levem o aluno a refletir sobre o que errou. Para a questão “como prática habitual corrijo e informo os alunos sobre o que erraram, 16 professores responderam sim (94.12%) e 1 professor respondeu não (5.88%), permitindo-nos dizer que os professores têm como prática habitual corrigir e informar os alunos sobre o que erraram.

Para a questão “os resultados das fichas de trabalho dão-me a informação de quem trabalha e não trabalha”, 10 professores responderam sim (58.82%) e 7 professores responderam não (41.18%), o que significa que os professores têm na consciência que os resultados das fichas de trabalho dão-lhes a informação de quem trabalha. Para a questão “na(s) minha(s) disciplina(s) todos os comportamentos e atitudes dos alunos são alvo de avaliação”, 12 professores responderam sim (70.59%) e 5 professores responderam não (29.41%), permitindo-nos afirmar que os professores na(s) sua(s) disciplina(s) todos os comportamentos e atitudes dos alunos são alvo de avaliação. Para a questão “utilizo o feedback sempre que é oportuno, 16 professores responderam sim (94.12%) e 1 professor respondeu não (5.88%), significando que os professores utilizam feedback sempre que é oportuno.

De acordo com a natureza da questão, é possível dividir os respostas em dois grupos. Assim, um grupo respondeu “sim” à atribuição de classificações recorrendo a testes sumativos, avaliação no final de cada tópico, ao questionamento oral do aluno e orientação para a correção, à informação dos alunos dos critérios de avaliação, à avaliação em todos os momentos da aula, não consideram serem os únicos responsáveis pela definição dos critérios de avaliação, avaliam através de registos que conduzem os alunos a refletir e a corrigir o erro, através de debates/discussões/seminários e através de testes formativos, como forma de orientar o ensino aprendizagem. E, ainda, que promovem junto dos alunos práticas de autoavaliação, habitualmente riscam o que está errado para que o aluno veja onde errou, colocam oralmente questões aos alunos para os avaliar e por norma colocam anotações nos trabalhos que levem o aluno a refletir sobre o que errou, têm como prática habitual corrigir e informar os alunos sobre o que erraram,

os resultados das fichas de trabalho dão-lhes informação sobre quem trabalha, na(s) disciplina(s) todos os comportamentos e atitudes dos alunos são alvo de avaliação e utilizam feedback sempre que é oportuno.

Um outro grupo de professores respondeu que não negocia os critérios de avaliação com os alunos como forma de os motivar para a aprendizagem, não utiliza habitualmente o relatório escrito e fichas de trabalho como instrumento de avaliação, não considera a elaboração de portefólios como parte das suas estratégias de avaliação, não usa o feedback escrito em testes escritos e não avalia de forma tradicional porque este processo de avaliação não é o mais objetivo.

Há uma pequena controvérsia no que tange a definição e negociação dos critérios de avaliação, uns “não consideram serem os únicos responsáveis pela definição dos critérios de avaliação que utilizam” , outros “não negociam os critérios de avaliação com os alunos como forma de os motivar para a aprendizagem.” Prevalece ainda a atribuição de classificações recorrendo a testes sumativos de modo tácito.

Para todos efeitos, Santos e Pinto (2006), conferem-nos que o trabalho relativo aos critérios de avaliação deve ser privilegiado no processo de ensino-aprendizagem para que o aluno se aproprie dos mesmos. Os critérios de avaliação negociados contribuirão para que o aluno crie um referencial da autoavaliação e se consciencialize das suas dificuldades e pontos fortes. Neste âmbito, a avaliação, de acordo com estes autores, “não é mais um processo que acontece ao fim de um período mais ou menos alargado no tempo (avaliam no final de cada tópico), mas sim um processo que deve acontecer em integração com o ato pedagógico” (p. 39).

3.2.3.3 Modalidades e instrumentos de avaliação

Nesta categoria os professores tinham que marcar com um círculo de acordo com o grau de importância, nas modalidades de avaliação e nos instrumentos de avaliação, baseando-se numa escala de 1 a 4, correspondendo, 1= não é importante, 2= é pouco importante, 3=é importante e 4= é muito importante. O Quadro 3.11 revela o grau de importância que os inquiridos atribuem às modalidades e aos instrumentos de avaliação.

Quadro 3.11 - Frequência sobre o grau de importância do uso das modalidades de avaliação e dos instrumentos de avaliação

Questões/Escala Considerada	1	%1	2	%2	3	%3	4	%4
3.1 Avaliação diagnóstica	0	0.00%	1	5.88%	9	52.94%	7	41.18%
3.2 Avaliação formativa	0	0.00%	0	0.00%	8	47.06%	9	52.94%
3.3 Avaliação sumativa	0	0.00%	2	11.76%	7	41.18%	8	47.06%
3.4 Testes escritos	0	0.00%	2	11.76%	9	52.94%	6	35.29%
3.5. Fichas de exercícios	0	0.00%	0	0.00%	9	52.94%	8	47.06%
3.6 Caderno diário	0	0.00%	8	47.06%	4	23.53%	5	29.41%
3.7 Trabalhos escritos individuais	0	0.00%	1	5.88%	8	47.06%	8	47.06%
3.8 Trabalhos de casa	0	0.00%	0	0.00%	8	47.06%	9	52.94%
3.9 Trabalho a pares e/ou trabalho de grupo	0	0.00%	2	11.76%	11	64.71%	4	23.53%
3.10 Portefólio	0	0.00%	9	52.94%	7	41.18%	1	5.88%
3.11 Relatórios escritos	1	5.88%	8	47.06%	8	47.06%	0	0.00%
3.12 Experiências laboratoriais	2	11.76%	5	29.41%	6	35.29%	4	23.53%
3.13 Teste oral	0	0.00%	1	5.88%	10	58.82%	6	35.29%
3.14 Apresentações orais de trabalhos	0	0.00%	0	0.00%	7	41.18%	10	58.82%
3.15 Ficha de observação	1	5.88%	4	23.53%	6	35.29%	6	35.29%
3.16 As pesquisas	0	0.00%	2	11.76%	8	47.06%	7	41.18%
3.17 Provas objetivas	0	0.00%	2	11.76%	10	58.82%	5	29.41%
3.18 Provas dissertativas	1	5.88%	0	0.00%	8	47.06%	8	47.06%

Em relação à avaliação diagnóstica, 1 professor respondeu que é pouco importante (5.88%), 9 professores responderam que é importante (52.94%), 7 professores responderam que é muito importante (41.18%), à avaliação formativa, 8 professores responderam que é importante (47.06%) e 9 professores responderam que é muito importante (52.94%) e à avaliação sumativa, 2 professores responderam é pouco

importante (11.76%), 7 professores responderam que é importante (41.18%) e 8 professores responderam que é muito importante (47.06%). Notamos que os professores reconhecem a importância das três modalidades de avaliação: diagnóstica, formativa e sumativa.

No que tange aos testes escritos, 2 professores responderam que são pouco importantes (11.76%), 9 professores responderam que são importantes (52.94%) e 6 professores responderam que são muito importantes (35.29%), ou seja, os professores consideram importantes os testes escritos. Sobre as fichas de exercício, 9 professores responderam que são importantes (52.94%) e 8 professores responderam que são muito importantes (47.06%). Em relação ao caderno diário, 8 professores responderam que é pouco importante (47.06%), 4 professores responderam que é importante (23.53%) e 5 professores responderam que é muito importante (29.41%), prevalecendo o reconhecimento da importância do caderno diário, embora com uma pequena tendência depreciadora, na ordem de 9 professores contra 8 professores.

Quanto aos trabalhos escritos individuais, 1 professor respondeu que são pouco importantes (5.88%), 8 professores responderam que são importantes (47.06%) e 8 professores responderam que são muito importantes (47.06%), ficando claro que os professores atribuem importância aos trabalhos escritos individuais. Sobre os trabalhos de casa, 8 professores responderam que são importantes (47.06%) e 9 professores responderam que são muito importantes (52.94%), dando-nos a ideia de que os professores consideram importantes os trabalhos de casa. Sobre o trabalho a pares e/ou trabalho de grupo, 2 professores responderam que são pouco importantes (11.76%), 11 professores responderam que são importantes (64.71%) e 4 professores responderam que são muito importantes (23.53%).

Quanto ao portfólio, 9 professores responderam que é pouco importante (52.94%), 7 professores responderam que é importante (41.18%) e 1 professor respondeu que é muito importante (5.88%), registrando-se, assim, um desconhecimento da importância do portfólio. Sobre o relatório escrito, 1 professor respondeu que não é importante (5.88%), 8 professores responderam que é pouco importante (47.06%) e 8 professores

responderam que é importante (47.06%), deparamo-nos aqui com uma questão de desvalorização dos relatórios escritos, embora se pense ser mais comum o seu uso nas disciplinas de ciências, corresponde a um grande suporte pois visa permitir aos alunos fazerem o relato e balanço das atividades realizadas numa determinada disciplina.

Em relação às experiências laboratoriais, 2 professores responderam que não são importantes (11.76%), 5 professores responderam que são pouco importantes (29.41%), 6 professores responderam que são importantes (35.29%), 4 professores responderam que são muito importantes (23.53%), notamos assim que os professores reconhecem a importância das experiências laboratoriais. Sobre o teste oral, 1 professor respondeu que é pouco importante (5.88%), 10 professores responderam que é importante (58.82%) e 6 professores responderam que é muito importante (35.29%) recaindo assim no reconhecimento da importância do teste oral pelos professores. Em relação às apresentações orais de trabalhos, 7 professores responderam que são importantes (41.18%) e 10 professores responderam que são muito importantes (58.82%), notando-se um forte reconhecimento pelos professores das apresentações orais de trabalhos, tendo-nos sido possível observar essa prática numa das aulas que assistimos. Sobre a ficha de observação, 1 professor respondeu que não é importante (5.88%), 4 professores responderam que é pouco importante (23.53%), 6 professores responderam que é importante (35.29%) e 6 professores responderam que é muito importante (35.29%), tornando-se evidente o reconhecimento pelos professores da importância de ficha de observação.

No que diz respeito às pesquisas realizadas pelos alunos, 2 professores responderam que são pouco importantes (11.76%), 8 professores responderam que são importantes (47.06%) e 7 professores responderam que são muito importantes (41.18%), reside uma visão de reconhecimento pelos professores da importância das pesquisas. Quanto às provas objetivas, 2 professores responderam que são pouco importantes (11.76%), 10 professores responderam que são importantes (58.82%) e 5 professores responderam que são muito importantes (29.41%) e para as provas dissertativas, 1 professor respondeu que não são importantes (5.88%), 8 professores responderam que são importantes (47.06%) e 8 professores responderam que são muito importantes (47.06%).

Nesse sentido, os professores reconheceram a importância de provas objetivas e provas dissertativas.

Em suma, a maior parte dos professores considera importante ou muito importante, as seguintes modalidades e instrumentos de avaliação: avaliação diagnóstica, avaliação formativa, avaliação sumativa, testes escritos, fichas de exercícios, trabalhos escritos individuais, trabalhos de casa, trabalho a pares e/ou trabalho de grupo, experiências laboratoriais, teste oral, apresentações orais de trabalhos, ficha de observação, as pesquisas, provas objetivas e provas dissertativas. E outros consideraram pouco importantes, os instrumentos como, o caderno diário, o portefólio e os relatórios escritos.

Face às constatações, podemos afirmar que os professores reconhecem a importância de diferentes instrumentos de avaliação, nesse sentido seria oportuno que tomassem isso na prática, estando, assim, em conformidade com Fernandes (2004: 13) citado por Vasconcelos (2014, p.22) onde: “os professores devem partilhar o poder de avaliar com os alunos e outros intervenientes e devem utilizar uma variedade de estratégias, técnicas e instrumentos de avaliação; a função formativa é a principal função da avaliação e está relacionada de perto com funções tais como a de melhorar, desenvolver, aprender ou motivar; e avaliação deve utilizar métodos predominantemente qualitativos, não se pondo de parte a utilização de métodos quantitativos”.

3.2.3.4 Aspetos a avaliar nos alunos

Nesta categoria os professores tinham que marcar com um círculo de acordo com o grau de importância, no que deve ser avaliado nos alunos: comportamento, autonomia, sentido de responsabilidade, participação nas aulas, relacionamento interpessoal, assiduidade, criatividade e atitudes, baseando-se numa escala de 1 a 4, correspondendo, 1= não é importante, 2= é pouco importante, 3=é importante e 4= é muito importante. O Quadro 3.12 refere as respostas – frequência absoluta e relativa – dos inquiridos sobre o grau de importância atribuído a cada um desses aspetos.

Quadro 3.12 - Frequência sobre o grau de importância de aspetos a avaliar nos alunos

Questões/Escala considerada	1	%	2	%2	3	%3	4	%4
4.1 Comportamento	2	11.76%	0	0.00%	5	29.41%	10	58.82%
4.2 Autonomia	1	5.88%	3	17.65%	8	47.06%	5	35.27%
4.3 Sentido de responsabilidade	0	0.00%	0	0.00%	10	58.82%	7	41.18%
4.4 Participação nas aulas	0	0.00%	0	0.00%	5	29.41%	12	70.59%
4.5. Relacionamento interpessoal	0	0.00%	0	0.00%	6	35.29%	11	64.71%
4.6 Assiduidade	0	0.00%	1	5.88%	5	29.41%	11	68.50%
4.7 Criatividade	0	0.00%	0	0.00%	5	29.41%	12	70.59%
4.8 Atitudes	0	0.00%	0	0.00%	6	35.29%	11	64.71%

Em relação a todos estes aspetos os professores reconheceram a sua importância, sendo que para o comportamento, 2 professores responderam que não é importante (11.76%), 5 professores responderam que é importante (29.41%) e 10 professores responderam que é muito importante (58.82%). Em relação à autonomia, 1 professor respondeu que não é importante (5.88%), 3 professores responderam que é pouco importante (17.65%), 8 professores responderam que é importante (47.06%) e 5 professores responderam que é muito importante (35.27%). Quanto ao sentido de responsabilidade, 10 professores responderam que é importante (58.82%) e 7 professores responderam que é muito importante (41.18%), à participação nas aulas, 5 professores responderam que é importante (29.41%) e 12 professores responderam que é muito importante (70.59%), e, por fim, para o relacionamento interpessoal, 6 professores responderam que é importante (35.29%) e 11 professores responderam que é muito importante (64.71%).

Sobre a assiduidade, 1 professor respondeu que é pouco importante (5.88%), 5 professores responderam que é importante (29.41%) e 11 professores responderam que é muito importante (68.50%). Em relação à criatividade, 5 professores responderam que é importante (29.41%) e 12 professores responderam que é muito importante (70.59%) e quanto às atitudes, 6 professores responderam que é importante (35.29%) e 11 professores responderam que é muito importante (64.71%).

Em síntese, todos os professores consideram importante ou muito importante avaliar os seguintes aspetos: o comportamento, autonomia, sentido de responsabilidade, participação nas aulas (estando em comunhão com a técnica de observação na avaliação), relacionamento interpessoal, assiduidade, criatividade e atitudes.

3.2.3.5 Dificuldades na implementação do processo de avaliação formativa

Nesta categoria os professores tinham que marcar com um círculo na situação que melhor corresponde à sua opinião sobre as dificuldades na implementação da avaliação formativa, baseando-se numa escala de 1 a 4, correspondendo, 1 - Discordo Completamente; 2 - Discordo; 3 - Concordo; 4 - Concordo Completamente. O Quadro 3.13 mostra as frequências relativas às dificuldades na implementação da avaliação formativa.

Quadro 3.13 - Frequência sobre as dificuldades na implementação da avaliação formativa

Questões/Escala Considerada	1	%1	2	%2	3	%3	4	%4
2.1 Dificuldade de construção e de sistematização de informações credíveis e utilizáveis.	0	0.00%	5	29.41%	10	58.82%	2	11.76%
2.2 Desconfiança dos instrumentos não tradicionais e dos processos informais de avaliação.	1	5.88%	7	41.18%	8	47.06%	1	5.88%
2.3 Dificil implementação com vista ao apoio a todos os alunos devido ao número elevado de alunos por turma.	0	0.00%	2	11.76%	7	41.18%	8	47.06%
2.4 A avaliação sumativa impõe-se à avaliação formativa.	2	11.76%	4	23.53%	8	47.06%	3	17.65%
2.5 Dificuldade de construção de uma visão global da avaliação formativa ao nível conceptual e ético.	0	0.00%	6	35.29%	10	58.82%	1	5.88%
2.6 Desfasamento entre as práticas dominantes e as concepções sobre a avaliação.	0	0.00%	5	29.41%	11	64.71%	1	5.88%
2.7 Sobrecarga de trabalho que a avaliação formativa comporta.	1	5.88%	5	29.41%	8	47.06%	3	17.65%

Em relação a questão “dificuldade de construção e de sistematização de informações credíveis e utilizáveis”, 5 professores discordaram (29.41%), 10 professores concordaram (58.82%) e 2 professores concordaram completamente (11.76%). Para a questão “desconfiança dos instrumentos não tradicionais e dos processos informais de avaliação”, 1 professor discordou completamente (5.88%), 7 professores discordaram (41.18%), 8 professores concordaram (47.06%) e 1 professor concordou completamente (5.88%). Para a questão “difícil implementação com vista ao apoio a todos os alunos devido ao número elevado de alunos por turma”, 2 professores discordaram (11.76%), 7 professores concordaram (41.18%) e 8 professores concordaram completamente (47.06%).

Para a questão “a avaliação sumativa impõe-se à avaliação formativa”, 2 professores discordaram completamente (11.76%), 4 professores discordaram (23.53%), 8 professores concordaram (47.06%) e 3 professores concordaram completamente (17.65%). Sobre a questão “dificuldade de construção de uma visão global da avaliação formativa ao nível conceptual e ético”, 6 professores discordaram (35.29%), 10 professores concordaram (58.82%) e 1 professor concordou completamente (5.88%).

Em relação à questão “desfasamento entre as práticas dominantes e as concepções sobre a avaliação”, 5 professores discordaram (29.41%), 11 professores concordaram (64.71%) e 1 professor concordou completamente (5.88%) e finalmente para a questão “sobrecarga de trabalho que a avaliação formativa comporta”, 1 professor discordou completamente (5.88%), 5 professores discordaram (29.41%), 8 professores concordaram (47.06%) e 3 professores concordaram completamente (17.65%).

Face às respostas dadas pelos professores, notámos uma concordância total em relação a todas as dificuldades na implementação da avaliação formativa, embora com uma pequena tendência de discórdia com relação a questão 2.2 relativa à desconfiança dos instrumentos não tradicionais e dos processos informais de avaliação.

3.2.3.6 Propostas de melhoria das práticas avaliativas

Integrámos no questionário uma pergunta aberta para que os inquiridos referissem o que achavam melhorar nas suas práticas de avaliação dos alunos. Assim, surgiram várias palavras e expressões que foram sistematizadas no quadro 3.14. Há uma diversidade de opções, relacionadas com estratégias de avaliação a adotar e tipos de instrumentos e formas de avaliação.

Quadro 3.14 - Categorias obtidas da pergunta aberta

Categorias	Frequência
Oralidade	1
Técnicas/estratégias/ de avaliação	4
Questões abertas e fechadas	1
Perguntas/Questões dissertativas	5
Provas orais e dramatizações	1
Fichas de exercícios	1
Melhorar a linguagem aplicada	1

Adaptado pelo autor

Referem, entretanto, que há necessidade de repensar e adequar as estratégias de avaliação e a diversificação de formas de avaliação, nomeadamente, fichas de exercícios, seminários, provas orais e dramatizações. Na sua maioria, os inquiridos propõem o uso de testes dissertativos (respostas abertas) que, segundo eles, servem para permitir que os alunos abram o seu horizonte e desenvolvam as habilidades interpretativas em detrimento de testes totalmente objetivos (escolha múltipla), outros ainda propõem uma mistura sendo que num teste constem questões dissertativas e questões objetivas. Pela convergência, retemos a necessidade de aplicação de perguntas dissertativas seguido de melhoramento das estratégias de avaliação.

3.3 Dados obtidos através das entrevistas

Como já referido, apresenta-se neste ponto a análise das entrevistas semiestruturadas realizadas ao Diretor da escola e ao Diretor adjunto pedagógico. A organização é idêntica à apresentada no ponto anterior, uma vez que os objetivos da entrevista e o respetivo guião são semelhantes aos que presidiram à elaboração do questionário.

3.3.1 Conceções de ensino e aprendizagem

Os entrevistados afirmam que há uma relação intrínseca entre ensino e aprendizagem. Isto para dizer que não há ensino se não há aprendizagem. Também realçaram que o ensino existe para motivar a aprendizagem e que há relação entre ensino e aprendizagem, porque a aprendizagem deriva do ensino. Apesar da valorização da transmissão de conhecimento, ressalva-se que o ensino é mais do que isso na medida em que leva o aluno a descobrir que tem conhecimentos, tal como se evidencia:

Ensino é uma forma sistemática de transmissão de conhecimentos utilizados pelos humanos para instruir e educar seus semelhantes. Ensinar é muito mais que passar conteúdos, porque o ensinar é levar o aluno a descobrir que ele já tem conhecimento. (...). Aprendizagem é um processo de mudança de comportamento obtido através da experiência constituída por fatores emocionais, neurológicos, relacionais e ambientais. (Entrevistado A)

Para os entrevistados não há uma melhor maneira de ensinar porque cada criança tem as suas potencialidades que só depois do professor as identificar pode definir as suas estratégias de ensino.

Na minha opinião a melhor maneira de ensinar com certeza não existe, porque cada criança tem as suas potencialidades no processo de ensino e aprendizagem e só depois de observar estas particularidades é que pode se escolher o melhor caminho para ensinar a criança. (Entrevistado A)

Contudo, o entrevistado B considera relevante o traçar de objetivos com o foco no aluno, colocando, assim, a tónica na explanação dos objetivos.

Para os dois entrevistados é importante que o professor diversifique os métodos de ensino e os instrumentos de avaliação no processo de ensino e aprendizagem por forma a corresponder aos vários tipos de alunos, dado que estes apresentam modos diferentes de aprender, ou seja “vai permitir ao professor fazer face a cada tipo de aluno existente na sala com condições diferentes de assimilação” (Entrevistado A).

3.3.1.1 Práticas de sala de aula

Para os entrevistados os conhecimentos trazidos pelos alunos são valorizados, uma vez que “o aluno não é uma tábua rasa” e os conhecimentos que os alunos trazem para a sala de aula constituem uma mais valia para todos (Entrevistado A). Este entrevistado organiza os alunos a sala de forma clássica, usa frequentemente a elaboração conjunta e o manual é o material mais utilizado nas suas aulas.

O entrevistado B também organiza a sala de aula de forma clássica e diz identificar-se com a elaboração conjunta de trabalho. Em relação aos materiais refere: “Os materiais que uso são o livro de aluno, gramática, dicionário, obras diversas de autores moçambicanos e estrangeiros.”

Em relação ao modo de encarar o erro, os entrevistados têm perspetivas diferentes. O entrevistado A concentra no aluno a responsabilidade do erro e, por isso, procura convencê-lo a estudar mais e a estar atento às explicações do professor, o entrevistado B parte das ideias dos alunos procurando aproximá-las do que considera correto.

Quando os meus alunos cometem erros, converso com eles no sentido de estudarem mais as lições dadas e estarem atentos na explicação. (Entrevistado A)

Quando cometerem erros, ajudo-os a chegar ao correto reforçando as ideias deles.(Entrevistado B)

Sobre as dificuldades que sentem no seu quotidiano como professores, ambos mencionam a falta de certos recursos e a necessidade de formação e atualização bem como de orientação e supervisão pedagógica.

No dia-a-dia, no processo de ensino aprendizagem encarro dificuldades como: insuficiência de materiais e recursos. (Entrevistado A)

Falta de materiais e recursos, falta de apoio de supervisores e falta de capacitação de atualização ou capacitação em métodos de ensino. (Entrevistado B)

3.3.1.2 Modelos de ensino

Em relação à organização das aulas, os entrevistados afirmaram que recorrem a programas de ensino, livros didáticos e material didático que pode ser usado na aula em referência. Quanto ao modelo de ensino os entrevistados dividiram-se em cognitivista e interpessoal, embora este último com uma certa indecisão em caracterizar o modelo de ensino que pratica.

Sim me apoio, em programas de ensino, livros didáticos e material didático que pode ser usado na aula em referência. Quanto ao modelo apoio-me em cognitivista. (Entrevistado A)

Para mim ... sei lá ... interpessoal. (Entrevistado B)

Com relação à tendência pedagógica no ESG2 também os entrevistados se dividiram em construtivista e tradicional, isto permite nos afirmar que há uma insegurança nos paradigmas e conseqüente em modelos pedagógicos.

A tendência pedagógica no ESG2 é construtivista. (Entrevistado A)

A tendência pedagógica no ESG2 é tradicional. (Entrevistado B)

Quanto aos métodos, a escola não tem um método específico para ensinar, porque cada professor escolhe o método que se adequa aos alunos que constituem a turma. Por outro lado, referiu-se que há várias formas/métodos que têm a raiz no método expositivo, em que o professor expõe em vários momentos da aula e os alunos de modo passivo e recetivo ouvem a informação do mestre. Parece haver uma tendência em diversificar os métodos, mas, no entanto, permanece a exposição de conteúdos.

Na escola não tem um método específico para ensinar, porque cada professor escolhe o método segundo o tipo de aluno existente em cada turma. (Entrevistado A)

Na escola há varias formas/métodos com a raiz no método expositivo. Onde o professor expõe em vários momentos de aula e os alunos passivos e recessivos da informação do mestre. (Entrevistado B)

3.3.2 Avaliação e Práticas de avaliação

3.3.2.1 Conceções sobre avaliação das aprendizagens

Os entrevistados afirmaram que há uma relação entre ensino e avaliação porque não se pode ensinar sem avaliar o nível de assimilação dos conteúdos pelos alunos. Referiram ainda que a avaliação é a chave para verificar o ensino. Há um reconhecimento visível, com relação à interdependência entre ensino e avaliação, baseando-se numa das características da perspectiva construtivista proposta por Fernandes (2005), “avaliação deve fazer parte do processo de ensino e de aprendizagem”. As respostas dos entrevistados mostram-nos haver uma coexistência de perspectivas de qualquer uma das gerações da avaliação.

Na minha opinião, há uma relação entre ensino e avaliação porque não se pode ensinar sem avaliar o nível de assimilação dos alunos. (Entrevistado A)

A avaliação é a chave de observância do ensino. (Entrevistado B)

Para os entrevistados, a avaliação das aprendizagens parece consistir na procura em perceber qual o nível de perceção dos alunos, é importante porque permite saber o nível de dificuldades e de sucesso dos alunos, mas, também, tem a função de apoiar o professor a planificar no futuro para tornar possível uma melhor assimilação dos conteúdos pelos alunos. Pretende-se com a avaliação a verificação do nível de aquisição e construção de conhecimentos por parte do aprendente, ou seja, avaliar os alunos serve para se verificar o nível do que estes aprenderam assim como avaliar o papel mediador dos próprios docentes. Nota-se aqui uma tendência construtivista, mas que carece ainda de uma prática replicada, se nos basearmos numa das características da perspectiva

construtivista proposta por Fernandes (2005), “A avaliação deve servir mais para ajudar as pessoas a desenvolverem as suas aprendizagens do que para as julgar ou classificar numa escala”(p. 13).

Prevalece o que foi referido por Hadji (1994, citado em Pinto & Santos, 2006):

“Tradicionalmente, a avaliação é vista como um referente estático, como uma ação singular de um professor, um juízo de valor, ligada a uma pedagogia de conteúdos de natureza racionalista e académica. A aprendizagem é fortemente associada à habilidade de reproduzir os saberes difundidos pelo professor ou manuais escolares.”(p. 47)

Mas também tentam ir ao encontro de Freire (2004), “a avaliação apresenta dois pressupostos: ajudar o professor a refletir sobre as suas práticas, estratégias e adequação das mesmas aos alunos e ajudar os alunos a aprender, acompanhando todo o seu envolvimento nas tarefas didáticas e analisando a progressão das aprendizagens preconizadas.”

A avaliação das aprendizagens é procurar perceber o nível de perceção dos alunos. A avaliação da aprendizagem é importante porque vai permitir saber o nível de dificuldades e sucessos dos alunos, também ela tem a função de ajudar o professor a planificar as futuras ações para melhor assimilação dos alunos. (Entrevistado A)

A avaliação das aprendizagens é a verificação do nível de aquisição e construção de conhecimentos por parte do aprendente. A avaliação tem a função de observar o nível de aquisição e construção de conhecimentos de alunos. Avaliar os alunos serve para observarmos o nível de resposta do que estes aprenderam assim como avaliamos a nossa mediação como docentes. (Entrevistado B)

No processo de ensino e aprendizagem os entrevistados afirmaram que fazem a auto e heteroavaliação quando, por exemplo, corrigem os testes dos alunos e fazem a comparação dos resultados dos testes realizados.

Nesta perspetiva, Santos (2002) citado por Vasconcelos (2014:21) afirma:

“A autoavaliação regulada é a via primordial para regular as aprendizagens. A atividade metacognitiva do aluno acontece quando ele toma consciência

dos seus erros e da sua maneira de se confrontar com os obstáculos. Cabe ao professor construir contextos favoráveis para que tal aconteça.” (p. 83)

A autoavaliação regulada implica mudanças a nível das práticas de sala de aula, como salientam Santos e Gomes (s.d.), citado por Vasconcelos (2014:21), sendo que (...) tais mudanças abrangem a intencionalidade e os sentidos atribuídos às práticas dos professores, a forma como são desenvolvidos e utilizados os instrumentos de avaliação, o ambiente de sala de aula e os novos papéis dos professores e dos alunos (p. 7).

No dia-a-dia no processo de ensino e aprendizagem faço a auto e heteroavaliação quando corrijo os testes dos alunos, na comparação dos resultados dos testes realizados. (Entrevistado A)

Sim realizo, a auto (depois de uma aula por exemplo ou depois dos resultados observados durante um teste) e heteroavaliação (durante a planificação, assistência a aulas, durante a intervenção dos alunos). (Entrevistado B)

Um dos entrevistados disse que privilegia a avaliação diagnóstica porque faz a triagem do aluno com quem vai-se trabalhar e o outro privilegia a avaliação sumativa, tendo, entretanto, afirmado que considera mais adequada a formativa. Notámos aqui um antagonismo, um privilegia a diagnóstica e o outro sumativa (avaliação de aprendizagens). Para Fernandes (2005), a modalidade principal a considerar deve ser a avaliação formativa, que tem como função central a melhoria e a regulação da aprendizagem (assistência as aprendizagens).

Para o meu caso privilegio a avaliação diagnóstica porque faz a triagem do aluno com quem vai-se trabalhar. (Entrevistado A)

Privilegio a avaliação sumativa, mas a melhor é formativa. (Entrevistado B)

Em relação à negociação com os alunos dos critérios de avaliação verifica-se uma divergência sendo que o entrevistado A afirmou não negociar e o entrevistado B disse que tem negociado, mas ressaltou que os alunos não têm assim tanta oportunidade de escolha. Ficou claro que a negociação de critérios de avaliação não tem feito parte da cultura de avaliação dos entrevistados, pese embora tente transparecer. Entretanto, Fernandes (2004) frisa, na sua perspectiva, que a avaliação é um processo em que são tidos em conta os contextos, a negociação, o envolvimento dos participantes, a

construção social do conhecimento e os processos sociais e culturais na sala de aula. Ainda para Fernandes (2005), os professores devem repartir o poder de avaliar com os alunos e outros intervenientes e utilizar estratégias, técnicas e instrumentos de avaliação diversificados.

Segundo Dias (2011), apoiando-se em Méndez (2002), afirmou que este autor ao procurar seguir as tendências atuais, destacou algumas características que deveriam orientar a prática da avaliação educativa, sendo que importa ser negociada, transparente e fazer parte de um continuum, isto é, deve ser processual, contínua e estar integrada no currículo.

Não tenho fornecido nem negociado os critérios de avaliação aos meus alunos.
(Entrevistado A)

Sim, pese embora os alunos não tenham tanta oportunidade de escolha.
(Entrevistado B)

Um dos entrevistados afirmou que entre a avaliação formativa e a sumativa a mais justa é avaliação formativa, porque espelha se os alunos assimilaram os conteúdos abordados na aula; para o outro nenhuma lhe parece mais justa, depende de como são elaboradas.

Há aqui duas perspetivas de avaliação, uma avaliação para aprendizagem ou de assistência às aprendizagens e uma perspetiva de avaliação da aprendizagem.

Entre a avaliação formativa e sumativa a mais justa para mim é avaliação formativa, porque me espelha a verdade se os alunos assimilaram a matéria dada naquele dia. (Entrevistado A)

Nenhuma me parece mais justa, depende como elas são elaboradas. (Entrevistado B)

3.3.2.2 Práticas avaliativas e instrumentos de avaliação

Os entrevistados destacaram a avaliação diagnóstica, formativa e sumativa bem como o trabalho em grupo, a parese individual. Sublinharam, também, o uso de provas dissertativas, testes escrito, debate e a dramatização como formas de avaliação.

De acordo com a perspectiva de Pinto & Santos (2006), entre os instrumentos de avaliação alternativos figuram os testes em duas fases, o relatório escrito e o portefólio, entretanto, nenhum destes foi mencionado. Aliás, o Regulamento de Avaliação do Ensino Secundário Geral (RAESG) preconiza o uso duma diversidade de instrumentos de avaliação, incluindo estes, com a exceção de testes em duas fases. Como se pode constatar não houve alusão ao relatório escrito e ao portefólio:

Os instrumentos de avaliação que uso são: diagnóstica, formativa e sumativa, trabalho em grupo, individual e provas dissertativas. (Entrevistado A)

Os instrumentos de avaliação que uso são: teste escrito, debate, trabalho em grupo/par e dramatização. (Entrevistado B)

Os entrevistados afirmaram que o uso da avaliação escrita apenas não é suficiente para tirar conclusão sobre o conhecimento e competências do aluno, pois pode acontecer que no dia em que realizou o teste o aluno não esteja bem-disposto ou, também, ainda não tenha assimilado o conteúdo em causa. Por outro lado, há preocupação com a situação verbal, isto é, com a parte comunicativa dos alunos, neste caso há que recorrer à avaliação oral, ficando em comunhão com o plasmado no RAESG.

O uso apenas da avaliação escrita para mim não é o suficiente para tirar a conclusão da sabedoria do aluno, porque pode acontecer que neste dia que realizou este teste o aluno não esteja disposto ou também a matéria ou conteúdo em causa, o aluno não ter assimilado, por isso não deve ser. (Entrevistado A)

A utilização de apenas testes escritos, por mim é algo meramente estranho ou negativo. Outro não, porque também temos a situação verbal, isto é, temos de observar a parte comunicativa dos alunos, lhe faltará a potencialidade comunicativa. (Entrevistado B)

Segundo os entrevistados, os resultados da avaliação dos alunos podem influenciar positivamente nas futuras práticas pedagógicas, porque lhes darão a ideia se estão ou não num bom ritmo, podendo levar a uma mudança nas suas práticas. Esta perspectiva vai de acordo com a cultura da prática da autoavaliação no processo de ensino-aprendizagem, contudo pode não se verificar.

Os resultados da avaliação dos alunos podem influenciar positivamente nas futuras práticas pedagógicas. (Entrevistado A)

Os resultados nos darão a ideia se estamos ou não num bom ritmo, nos levando a uma mudança. (Entrevistado B)

Para os entrevistados, as capacitações ou atualizações contínuas são bem-vindas no processo de ensino e aprendizagem porque dia após dia há novas formas de abordagem do processo de ensino aprendizagem, considerando que o processo de ensino e aprendizagem é dinâmico. Emerge aqui uma necessidade de capacitações permanentes sobre o processo de ensino-aprendizagem e avaliação, tendo em consideração o dinamismo e evolução de diversas concepções teóricas e práticas no PEA.

As capacitações ou atualizações contínuas são bem-vindas no processo de ensino e aprendizagem porque dia após dia há novas formas de abordagem do processo de ensino aprendizagem. (Entrevistado A)

Acho que sim, porque o processo de ensino e aprendizagem é dinâmico. (Entrevistado B)

3.3.2.3 Dificuldades na implementação de avaliação formativa

As dificuldades encontradas na implementação efetiva da avaliação formativa na ótica de um dos entrevistados têm a ver com a oralidade, ou seja, os alunos têm problemas em dialogar, para o outro a dificuldade está relacionada com a falta de tempo, o trabalho que requer e, também, com os métodos que têm sido utilizados. No nosso entender o entrevistado quis dizer que os alunos têm problemas de dialogar em língua portuguesa (língua oficial e de instrução), já que estes sentem-se à vontade comunicando-se em suas línguas nacionais. Mas o nosso currículo não preconiza o uso de línguas nacionais neste nível de ensino, salvo no ensino primário, concretamente nas escolas que implementam as disciplinas de línguas nacionais locais.

As dificuldades encontradas na implementação efetiva da avaliação formativa na minha ótica é a oralidade, visto que os nossos alunos têm problemas sérios de diálogo. (Entrevista A)

Tem sido trabalhoso por razões de tempo e métodos utilizados. (Entrevista B)

As razões apontadas pelos entrevistados parecem estar inseridas no modelo da pedagogia por objetivos, de acordo com Pinto e Santos (2006):

“Dar mais tempo para aprender, repetir mais vezes, e estabelecer uma melhor relação entre objetivos a trabalhar e as possibilidades do aluno, ou seja, “dar a matéria mais devagar ou simplificar as tarefas”, são as mais frequentes. Mas, mesmo estas intervenções entram muitas vezes em colisão com a necessidade de cumprir um programa num certo período de tempo. A pressão do tempo e a própria pressão social leva muitas vezes ao abandono desta postura pedagógica.” (pp. 23-24).

3.3.2.4 Propostas de melhoria de práticas avaliativas

Os entrevistados afirmaram que os aspetos para melhorar na avaliação dos alunos prendem-se com a coordenação do que avaliar e quando avaliar e, ainda, com o modo de elaboração das questões e as próprias técnicas de avaliação. Parece haver, ainda que indiretamente, uma preocupação com a negociação sobre o que avaliar e também com a forma de elaborar questões para avaliar os alunos. As questões referidas, são as dos testes escritos, tendo em vista a preparação para a realização de testes provinciais e finalmente para os exames nacionais.

Os aspetos para melhorar na avaliação dos alunos é coordenar o que avaliar e quando avaliar. (Entrevistado A)

O que acho para melhorar é modelo de elaboração de questões e as técnicas de avaliação. (Entrevistado B)

3.4 Dados obtidos através dos registos de observação

Ao longo do nosso trabalho de campo no tocante à observação de aulas, não nos foi possível assistir ao número de aulas que estava previsto. Assim, observamos aulas com auxílio de uma grelha, de quatro professores (História, Matemática, Filosofia e de TIC) do ESG2, sendo quatro aulas por cada professor, perfazendo dezasseis aulas no total. É com base na observação deste conjunto de aulas que a seguir passamos a apresentar as sínteses, de acordo com os seguintes aspetos:

- Organização da sala de aula.
- Metodologias do ensino: estratégias e métodos de ensino.
- Clima de sala de aula: comunicação e relação professor-aluno.
- Avaliação das aprendizagens: instrumentos e feedback.
- Meios de ensino: recursos de ensino e sua gestão.

3.4.1 Organização da sala de aula

Em todas as aulas, foi observada boa organização, com a exceção da sala de informática. Tratando-se de um simples corredor improvisado para as aulas de TIC, pela sua dimensão não facilitava uma organização adequada. No conjunto das aulas observadas foi comum a organização clássica com a exceção da sala de informática, onde o professor tentou organizar os alunos em grupos difusos (uns em grupos e sentados, outros dispersos e de pé, outros ainda de pé a volta dos sentados no grupo), a sala era pequena para albergar cerca de 50 alunos.

Não foi evidente, nas aulas observadas a prática de flexibilidade na gestão das atividades. Todos os professores tentaram ou deram aos alunos oportunidade de participarem ativamente nas aulas, mas não foi efetivada a diferenciação pedagógica em resposta às diferentes características dos alunos, dado o elevado número de alunos.

3.4.2 Metodologias do ensino: estratégias e métodos de ensino

Os professores utilizaram sobretudo a apresentação oral, o método tradicional/expositivo e dialógico (aula dialogada) e, também, trabalho em grupo (este último foi observado apenas na aula de TIC). Todos tentaram equilibrar, evitando avançar toda a informação (para não ser demasiado expositivo), apoiando-se em exposição e questões que levassem os alunos a desenvolverem o diálogo.

Todos professores foram claros nas introduções e explicações dos conteúdos, demonstraram conhecimentos, segurança e domínio dos conteúdos e estabeleceram relações entre os novos tópicos e os já conhecidos, embora alguns com certas reservas.

Basearam-se, também, em recapitulações e resolução de exercícios. Proporcionaram espaço aos alunos para pensarem e se exprimirem, através de promoção de questões dialógicas, souberam conduzir os alunos para a realização de uma conclusão. A maioria iniciou e concluiu a aula de forma adequada, deixando trabalho para ser realizado em casa (TPC), embora alguns tivessem dificuldades na gestão do tempo. Foi quase nulo o partilhar dos objetivos de aprendizagem com os alunos. Os professores fizeram as sínteses das aulas anteriores, procurando estabelecer ligações com as aulas atuais, pela recapitulação ou pela resolução dos exercícios ou correção do TPC. Na maioria das aulas, os professores ditaram o resumo das aulas aos alunos, conseqüentemente estes não fazem as suas sínteses, a partir da intervenção dos professores e ficam aguardando pelos resumos dos professores.

3.4.3 Clima de sala de aula: comunicação e relação professor-aluno

A nível comunicacional e relacional, os professores se comunicam de forma clara, correta e eficaz com os alunos. Não demonstram conhecer cada um dos seus alunos, embora alguns o tentem fazer (alguns recorriam aos números dos alunos para os chamar).

Os professores conseguem gerir o comportamento dos alunos de forma eficaz, embora a autonomia ainda se encontra longe de ser um hábito. Estimulam a participação de todos os alunos e estão atentos a toda a turma, mas não encorajam muito os alunos a responderem às perguntas uns dos outros. Assim, os alunos respondem quase só às perguntas dos professores, contudo estimulam e respeitam a explicitação de diferentes pontos de vista integrando as contribuições dos alunos na aula.

Os professores controlam a turma de forma preventiva e promovendo o respeito. Controlam também os comportamentos incorretos de forma respeitosa e minimizando a perturbação, embora um dos professores o tenha feito em pequena escala, desenvolvendo, aliás, uma liberdade que pode levar o aluno a desenvolver desrespeito e falta de pontualidade nas aulas. Foi evidente o respeito entre os professores e os alunos e

entre os alunos. O ambiente das salas de aulas foi seguro, sem situações de *bullying* ou linguagem inadequada.

3.4.4 Avaliação das aprendizagens: instrumentos e feedback

Os professores durante as aulas não avaliam de forma regular, embora o tentem fazer em pequena escala, ou seja, no fim da aula fazem certas perguntas ou alguns exercícios, havendo pouco tempo para a realização de tarefas pelos alunos. Em poucas aulas foram disponibilizadas tarefas, tornando difícil ver se as instruções foram coerentes. Foi possível observar numa aula de filosofia uma avaliação oral sem critérios avaliativos claros e noutra aula um professor administrou um conjunto de exercícios a realizar em trabalho em grupo. Não se constatou promoção de autoavaliação e nem se observou a autorregulação e desenvolvimento de autonomia. Em geral, os professores tiveram atenção ao erro, alguns tentaram contemplar a avaliação formativa e correção formal, de vez em quando verificaram se os alunos estavam a perceber o conteúdo da aula e, também, os resultados da avaliação aos alunos foram por vezes comunicados de forma construtiva.

Em geral, os professores fizeram esforço em conceder feedback das tarefas propostas, embora nalgumas aulas foram impedidos de o fazer pela dificuldade em gerir o tempo. Nalgumas situações, foi disponibilizado feedback construtivo e específico, reforçando certos comportamentos, embora a única professora cujas aulas foram observadas, tenha usado ou proferido um termo desmotivador, durante as apresentações orais, a título de exemplo “senta-te”.

Não foi observada a utilização de avaliação diagnóstica nem a atribuição de notas aos alunos pela participação nas aulas, mas uma professora atribuiu notas pela apresentação oral individual. Em relação ao tipo de registo do desempenho dos alunos na grelha ou na ficha foi observado no caso de uma professora. Quanto ao tipo de *feedbacks* professores usaram *feedback* oral e escrito na resolução de exercícios na disciplina de matemática e TIC e administração de perguntas orais em Filosofia e História.

3.4.5 Meios de ensino: recursos de ensino e sua gestão

Embora as aulas observadas correspondessem a diversas disciplinas, como já referido, os materiais/recursos de ensino utilizados pelos professores foram basicamente o quadro, giz, apagador, livro, caderno, calculadora, computadores e retroprojektor. Verificou-se uma certa tendência na diversificação dos materiais de ensino e sobretudo um esforço na adequação das metodologias e dos materiais de ensino aos objetivos e temas das aulas, a par de uma boa gestão dos recursos utilizados. As calculadoras foram usadas apenas nas aulas de Matemática e os computadores e retroprojetores também foram usados apenas nas aulas de TIC.

CAPÍTULO 4—CONCLUSÕES

CONCLUSÕES

Com o intuito de tecermos as considerações finais do presente estudo, ancoramo-nos na justificativa baseada numa diversidade de alicerces, desde teóricos, político - estruturais e fundamentalmente com enfoque nas práticas de ensino e avaliação, por notar a existência de muitos colegas que adotam rotinas de modelos e práticas de ensino, geralmente modelos tradicionais, sem darem importância à necessidade da diversificação ou, de outro modo, criar a disposição para a aplicação de métodos ativos como uma rotina normal. Essa prática entra em contraste com os vários propósitos delineados pelos planos estratégicos que envolvem princípios orientadores (ensino centrado no aluno ou, simplesmente, o aprimoramento de métodos ativos), o plano curricular do ESG e até mesmo com o regulamento de avaliação do ensino secundário geral (diversidade de instrumentos de avaliação, em particular, no que tange a avaliação formativa). Importa-nos referir que tivemos em conta a pergunta de partida e as questões de investigação, tal como sublinhamos na Introdução. Nesse sentido, a nossa pergunta de partida foi:

Que modelos e práticas de ensino são aplicados pelos professores no Ensino Secundário Geral do 2º Ciclo da Escola Santa Teresinha Menino Jesus?

E as questões de investigação foram:

- Quais as concepções dos professores sobre o ensino e como ensinar do Ensino Secundário Geral do 2º Ciclo da Escola Santa Teresinha Menino Jesus?
- Que modelos de ensino são aplicados pelos professores no Ensino Secundário Geral do 2º Ciclo da Escola Santa Teresinha Menino Jesus?
- Como se caracterizam as práticas de ensino (métodos, técnicas, recursos ou meios didáticos usados, instrumentos de avaliação aplicados, formas de feedback às aprendizagens e aos testes) dos professores no Ensino Secundário Geral do 2º Ciclo da Escola Santa Teresinha Menino Jesus?

Com base nestas questões formulamos o objetivo geral e respetivos objetivos específicos que nortearam o nosso estudo. O nosso objetivo geral foi: averiguar os modelos e as práticas de ensino aplicados pelos professores no Ensino Secundário Geral do 2º Ciclo da

Escola Santa Teresinha Menino Jesus” e os objetivos específicos foram os que se seguem. Tentaremos, então, orientar as conclusões do estudo seguindo os objetivos específicos.

1º objetivo: **Identificar as concepções dos professores sobre o ensino e como ensinar no Ensino Secundário Geral do 2º Ciclo da Escola Santa Teresinha Menino Jesus.**

Os professores inquiridos maioritariamente associam ensinar a orientar a construção de conhecimento, criar condições para que alguém aprenda e implica desenvolver uma boa relação através da comunicação. No que refere a aprender, os professores consideram que tem a ver com a socialização e aquisição de conhecimentos e implica mudança de comportamento em função do aprendido. Distanciam-se com relação à consideração do ensinar “como transmitir conhecimentos a outrem que não sabe” e também em considerar aprender como memorizar a informação transmitida pelo professor.

Os professores entrevistados reconhecem existir uma relação intrínseca entre ensino e aprendizagem. Admitindo dizer que não há ensino se não há aprendizagem. Também realçam que o ensino existe para motivar a aprendizagem e que há relação entre ensino e aprendizagem, porque a aprendizagem deriva do ensino. Consideram ainda não existir uma melhor maneira de ensinar porque cada criança tem as suas potencialidades que só depois do professor as identificar pode definir as suas estratégias de ensino. Há reconhecimento da importância da diversificação dos métodos de ensino e os instrumentos de avaliação no processo de ensino e aprendizagem por forma a corresponder aos vários tipos de alunos, dado que estes apresentam modos diferentes de aprender.

Quanto às dificuldades de aprendizagem, embora os professores se dividam, a maioria discorda que as dificuldades de aprendizagem sejam devidas à falta de atenção dos alunos e à incapacidade intelectual dos alunos. Estando em concordância com as concepções na perspetiva de Pinto e Santos (2006) que considera as dificuldades como forma de formação.

Os professores encaram o erro como um problema de aprendizagem que é necessário remediar, que deve incitar o professor a interrogar a sua própria prática de ensino e que trabalhar sobre o erro constitui um processo de aprendizagem. Os professores não

encaram o erro como revelador de não aprendizagem, como um sinal absoluto da ignorância do seu produtor e como representante daquilo que o aluno não sabe porque não estudou. Emergem, duas perspetivas sobre o erro, uma explicada por razões que se prendem com aspectos de personalidade do próprio aluno, relativas à esfera do interesse e/ou da atenção e outra em que o erro é percebido como algo que radica no próprio trabalho de aprendizagem na sala de aula, estando, por isso, ligado ao contexto em que ocorre, ao professor e, naturalmente ao aluno.

Os professores consideram como papéis do professor durante o PEA: assegurar a transposição de uma forma adequada da informação que constitui o programa, desenvolver uma boa relação que passa por desenvolver uma boa comunicação, transmitir aos alunos os conhecimentos de uma dada disciplina, facilitar a construção de conhecimentos pelos alunos, organizar contextos e o de orientar a aprendizagem dos alunos e estimular processos mentais progressivamente mais complexos. Face a isso notámos duas perspetivas, uma que podemos considerar como tradicionalista e outra mais próxima de uma visão construtivista.

Os professores consideram que as formas de comunicação entre alunos facilitam o autocontrolo e a autonomia nas tarefas de aprendizagem, na linha de uma pedagogia ativa (Gonçalves, 2010).

Com relação às dificuldades que sentem no seu quotidiano como professores, os entrevistados mencionaram a falta de certos recursos e a necessidade de formação e atualização bem como de orientação e supervisão pedagógica.

2º objetivo: Caracterizar os modelos de ensino – aprendizagem aplicados no Ensino Secundário Geral do 2º Ciclo da Escola Santa Teresinha Menino Jesus.

Com base nos questionários, nas entrevistas e as observações das práticas na sala de aulas, urge-nos afirmar que a escola nos aparenta assentar numa mistura de modelos de ensino, tendo como base a perspetiva de Gaspar, Pereira, Oliveira e Teixeira (2015), sem um modelo específico, embora que se aparente uma tendência construtivista, mais ainda há muito por percorrer. O modo de organização de aulas em forma clássica, numa

maneira geral, tem um estreitamento com as evidências tradicionalistas e podendo também filiar-se nos modelos cognitivistas e comportamentalistas. A tendência de modos de organização em grupos, mostra um grande esforço de transição de alguns professores, enquadrando-se no modelo interpessoal, podendo ser por modelo de investigação em grupo ou por modelo do questionamento jurisprudente.

No conjunto das aulas observadas foi comum a organização clássica com a exceção da sala de informática, onde o professor tentou organizar os alunos em grupos difusos (uns em grupos e sentados, outros dispersos e de pés, outros ainda de pés a volta dos sentados no grupo), a sala era pequena para albergar cerca de 50 alunos. Todos os professores tentaram ou deram aos alunos oportunidade de participarem ativamente nas aulas, mas não foi efetivada a diferenciação pedagógica em resposta às diferentes características dos alunos, dado o elevado número de alunos, recorrendo-se em demasia aos procedimentos expositivos.

3º objetivo: Analisar as práticas de ensino – aprendizagem (métodos, técnicas, recursos ou meios didáticos usados, instrumentos de avaliação aplicados, formas de feedback às aprendizagens e aos testes) dos professores no Ensino Secundário Geral do 2º Ciclo da Escola Santa Teresinha Menino Jesus.

Conceções sobre avaliação: os professores inquiridos consideraram que avaliar os alunos serve para que reconheçam quais são as suas dificuldades, para que aprendam melhor, os pais percebam se os alunos estão a aprender, bem como para os professores saberem se a matéria foi bem dada e identificarem quais os alunos que têm dificuldades para poderem ajudá-los a ultrapassá-las. Muitos ainda convergiram no seguinte: a correção do teste escrito de avaliação ajuda-os a esclarecer algumas dúvidas, há outros elementos de avaliação que valem tanto como os testes escritos, é possível avaliar os alunos sem a realização de testes escritos e, também, que a avaliação permite regular o ensino aprendizagem. Paralelamente a isso, os professores acreditam que dar a conhecer os critérios de avaliação é tornar o processo mais transparente, que o conhecimento destes constitui um referente para a autoavaliação do aluno e proporciona a autorregulação das aprendizagens. No que refere aos modos de avaliação, os professores, em geral,

consideram que todas as atividades realizadas pelos alunos devem ser objeto de avaliação e que na avaliação diagnóstica pode-se utilizar o teste diagnóstico, a ficha de observação ou qualquer outro instrumento elaborado pelo professor, na avaliação formativa podem usar-se as observações, exercícios, questionários, pesquisas e o portfólio e na avaliação sumativa, os dois tipos de instrumentos mais utilizados são as provas objetivas e as provas dissertativas.

Noutra faceta, a maior parte dos professores discorda que avaliar os alunos serve para os pais conhecerem as notas dos testes. No que diz respeito aos testes escritos discordam que se não houver testes escritos de avaliação o aluno não precisa de estudar, a melhor forma de avaliar os alunos é através de testes escritos ou que estes sirvam para aprender melhor a matéria e que não são importantes porque mesmo que os alunos tirem más notas passam de classe, que só com os testes escritos de avaliação é que os professores sabem se os alunos compreenderam a(s) matéria(s) das disciplinas. Por fim, discordam, ainda que seja irrelevante dar a conhecer os critérios de avaliação aos alunos e que o desempenho dos alunos é independente da avaliação.

As diferentes posições acima associam-se a uma diversidade de conceções, tal como nos refere (Hadji,1994, p.27), “se procurarmos conhecer a origem da palavra “avaliação” encontramos uma variedade de significados como por exemplo: “verificar, julgar, estimar, situar, determinar, dar um conselho”.Notámos, ainda, que as posições assumidas pelos professores parecem enquadrar-se na geração de avaliação como um julgamento de especialistas (Pinto & Santos, 2006).

Um grupo de professores respondeu que recorre para a avaliação no final de cada tópico a testes sumativos, ao questionamento oral do aluno e orientação para a correção e à avaliação em todos os momentos da aula e, também, à informação dos alunos dos critérios de avaliação, que avaliam através de registos que conduzem os alunos a refletir e a corrigir o erro, através de debates/discussões/seminários e através de testes formativos, como forma de orientar o ensino aprendizagem. Afirmam, ainda, que promovem junto dos alunos práticas de autoavaliação, colocam oralmente questões aos alunos para os avaliar e por norma colocam anotações nos trabalhos que levem o aluno a

refletir sobre o que errou. Por sua vez, consideram que os resultados das fichas de trabalho dão-lhes informação sobre quem trabalha, na(s) disciplina(s) todos os comportamentos e atitudes dos alunos são alvo de avaliação e utilizam feedback sempre que é oportuno.

Um outro grupo de professores respondeu que não negocia os critérios de avaliação com os alunos, não utiliza habitualmente o relatório escrito e fichas de trabalho como instrumento de avaliação, não considera a elaboração de portefólios como parte das suas estratégias de avaliação, não usa o feedback escrito em testes escritos e não avalia de forma tradicional baseada nos testes e nas provas de exame.

Parece haver uma pequena controvérsia no que tange a definição e negociação dos critérios de avaliação, uns “não consideram serem os únicos responsáveis pela definição dos critérios de avaliação que utilizam” , outros “não negociam os critérios de avaliação com os alunos como forma de os motivar para a aprendizagem.” Prevalece ainda a atribuição de classificações recorrendo a testes sumativos de modo tácito.

Para todos efeitos, como já referimos, Pinto e Santos (2006), conferem-nos que o trabalho relativo aos critérios de avaliação deve ser privilegiado no processo de ensino-aprendizagem para que o aluno se aproprie dos mesmos. Os critérios de avaliação negociados contribuirão para que o aluno crie um referencial da autoavaliação e se consciencialize das suas dificuldades e pontos fortes. Neste âmbito, a avaliação, de acordo com estes autores, “não é mais um processo que acontece ao fim de um período mais ou menos alargado no tempo(avaliam no final de cada tópico), mas sim um processo que deve acontecer em integração com o ato pedagógico” (p. 39).

Os professores consideram importante ou muito importante avaliar os seguintes aspetos no PEA: o comportamento, autonomia, sentido de responsabilidade, participação nas aulas, relacionamento interpessoal, assiduidade, criatividade e atitudes. Na nossa ótica, para o ensino secundário, não há explicitação sobre estes aspetos, mas seria importante considerá-los, de modo que o aluno se sinta responsabilizado em todas as suas ações. Entretanto, segundo o Plano Curricular do Ensino Secundário Geral (PCESG), enfatiza-se que na avaliação formativa nenhum instrumento poderá ser considerado exclusivo (...). Assim, é importante considerar as visitas de estudo, pequenos trabalhos de pesquisa,

relatórios, palestras, debates, seminários, projetos, portfólios, entre outros instrumentos.

Nos parece aqui haver duas perspectivas de avaliação, uma avaliação para aprendizagem ou de assistência a aprendizagens e uma perspectiva de avaliação da aprendizagem, a mais evidente e frequente.

Métodos/técnicas de ensino: a maior parte dos professores inquiridos convergiram em responder que usam muitas vezes diversos métodos de ensino, tais como as aulas expositivas, aulas dialogadas, método interrogativo, trabalho em grupo, elaboração conjunta, trabalho individual, resolução de problemas e trabalho a pares. Mas outros, tais como seminários, viagens de estudo/excursões, psicodramas, painéis, estudo de caso e práticas laboratoriais, não são habituais.

Desta realidade, ficam aqui duas facetas, ou seja, uma combinação de métodos tradicionais e ativos. Assim, “no método expositivo os conteúdos são organizados e expostos oralmente, segundo a lógica do formador que desenvolve todo o conteúdo com uma determinada estruturação do raciocínio e dos resultados” (Aguiar Castro, 2006, citado por Gonçalves, 2010: 22). O mesmo autor refere que um dos perigos deste método tem a ver com as perdas e distorções frequentes na comunicação oral, daí que o professor deva ter uma atenção especial de forma a evitar estas situações. Enquanto o método ativo, segundo Gonçalves (2010: 37) “Um dos objetivos destas novas metodologias é, precisamente, promover a interação social e a interligação entre teoria e prática, ou seja, entre a escola e a realidade embora apresentem muito do mesmo conhecimento e capacidades presentes numa abordagem mais formal característica do espaço em sala-de-aula”. Acrescenta, ainda, a importância da prática da diferenciação pedagógica que deve tornar-se “um dever pedagógico, sem que tal signifique reduzir o nível de exigência”.

Os entrevistados consideram que a escola não tem um método específico para ensinar, porque cada professor escolhe o método que se adequa aos alunos que constituem a turma. Referem que há na escola várias formas/métodos que têm a raiz no método expositivo, em que o professor expõe em vários momentos da aula e os alunos de modo

passivo e recetivo ouvem a informação do mestre. Parece-nos haver uma tendência em diversificar os métodos, mas, no entanto, permanece a exposição de conteúdos.

Já em relação os professores assistidos, estes utilizaram sobretudo a apresentação oral, o método tradicional/expositivo e dialógico (aula dialogada) e, também, trabalho em grupo (este último foi observado apenas na aula de TIC). Basearam-se, também, em recapitulações e resolução de exercícios. Na maioria das aulas os professores ditaram o resumo das aulas aos alunos, conseqüentemente estes não fazem as suas sínteses, a partir da intervenção dos professores e ficam aguardando pelos resumos dos professores.

Recursos ou meios didáticos usados: dos professores inquiridos, consta que a maior parte de professores utiliza o quadro e giz e manual, com muita frequência, seguido das calculadoras e de tabelas de matemática, física e química e uma parte, computadores e seus periféricos. Há que ressaltar a tendência massiva do uso do quadro e giz e manual, pois que constituem meios gerais, em que normalmente qualquer professor a eles recorre. Já os outros materiais, em alguns casos são meramente específicos, de acordo com as disciplinas. Também outra questão tem a ver com o facto de os professores não terem acesso fácil a outros materiais, não saberem como utilizá-los e até mesmo por desconhecimento. Outrossim prende-se com os métodos de ensino que os professores adotam, definindo os meios a usar.

Os entrevistados consideram como recursos por eles usados: o livro de aluno (o manual), gramática, dicionário, obras diversas de autores moçambicanos e estrangeiros.

Com relação às aulas observadas, em diversas disciplinas, os materiais/recursos de ensino utilizados pelos professores foram basicamente o quadro, giz, apagador, livro, caderno, calculadora, computadores e retroprojektor, ficando plasmada uma certa tendência na diversificação dos materiais de ensino e sobretudo um esforço na adequação das metodologias e dos materiais de ensino aos objetivos e temas das aulas, a par de uma boa gestão dos recursos utilizados. As calculadoras foram usadas apenas nas aulas de Matemática e os computadores e retroprojetores também foram usados apenas nas aulas de TIC.

Instrumentos de avaliação aplicados: os professores inquiridos reconhecem a importância de diferentes instrumentos de avaliação (testes escritos, fichas de exercícios, trabalhos escritos individuais, trabalhos de casa, trabalho a pares e/ou trabalho de grupo, experiências laboratoriais, teste oral, apresentações orais de trabalhos, ficha de observação, as pesquisas, provas objetivas e provas dissertativas). Nesse sentido seria oportuno que tomassem isso na prática, estando, assim, em conformidade com Fernandes (2004: 13) “os professores devem partilhar o poder de avaliar com os alunos e outros intervenientes e devem utilizar uma variedade de estratégias, técnicas e instrumentos de avaliação (...)”. E não só também em conformidade com o RAESG. Consideraram pouco importantes o caderno diário, o portefólio e os relatórios escritos. Já os entrevistados destacaram a avaliação diagnóstica, formativa e sumativa bem como o trabalho em grupo, a pares e individual como instrumentos por eles utilizados. Sublinharam, também, o uso de provas dissertativas, testes escrito, debate e a dramatização como formas de avaliação.

Os entrevistados afirmaram que utilizam como instrumentos de avaliação o teste escrito, trabalho em grupo/par, individual, debate, dramatização e provas dissertativas.

Das aulas assistidas, não foi observada a atribuição de notas aos alunos pela participação nas aulas, nem critérios avaliativos claros, nem a negociação de avaliação, nalgumas, foram feitas perguntas ou exercícios (tarefas), havendo pouco tempo para a realização de tarefas pelos alunos e, conseqüentemente, sem instruções coerentes. Também não se constatou a promoção de autoavaliação e nem se observou a autorregulação e desenvolvimento de autonomia pelos professores em relação aos alunos.

Em relação às dificuldades na implementação efetiva da avaliação formativa, tendo como base as respostas dos inquiridos, pode concluir-se que estão relacionadas com: i) as dificuldades na construção e sistematização de informações credíveis e utilizáveis; ii) o elevado número de alunos por turma que dificulta o apoio efetivo; iii) a dificuldade em construir uma visão global da avaliação formativa ao nível conceptual e ético; iv) o desfasamento entre as práticas dominantes e as conceções sobre a avaliação e v) a sobrecarga de trabalho que a avaliação formativa comporta. Por tudo isto, a avaliação sumativa impõe-se à avaliação formativa. Na ótica dos entrevistados as dificuldades têm a

ver com a oralidade, ou seja, os alunos têm problemas em dialogar, mas também com a falta de tempo, o trabalho que requer e com os métodos que têm sido utilizados.

Pelo exposto, os professores basicamente usaram provas orais nalgumas vezes, trabalhos individuais e trabalhos em grupo, este último, com a posterior apresentação oral (vulgo defesa), e fundamentalmente os testes escritos, considerando-os chaves na avaliação. A razão deriva da necessidade de preparar os alunos para a realização das avaliações elaboradas a nível provincial e conseqüentemente, aos exames nacionais. Parece que os professores enfrentam um dilema, pois o RAESG preconiza uma diversidade de instrumentos de avaliação que podem ser aplicados, mas na prática não são usados embora que se diga que a seleção das técnicas depende dos níveis, classes/ano, disciplinas, idades e condições locais.

Esta diversidade de instrumentos bem como a negociação com os alunos não faz parte da cultura dos professores, distanciando-se assim do que Fernandes (2004) frisa, ou seja, a avaliação é um processo onde se deve ter em conta os contextos, a negociação, o envolvimento dos participantes, a construção social do conhecimento e os processos sociais e culturais na sala de aula. Ainda para Fernandes (2005), os professores devem repartir o poder de avaliar com os alunos e outros intervenientes e utilizar estratégias, técnicas e instrumentos de avaliação diversificados.

No que refere às propostas de melhoria das suas práticas avaliativas os professores sugeriram a necessidade de repensar e adequar as estratégias de avaliação e a diversificação de formas de avaliação, nomeadamente, fichas de exercícios, seminários, provas orais e dramatizações e a aplicação de perguntas dissertativas.

Formas de feedback às aprendizagens e aos testes: Os professores inquiridos, na sua maioria, afirmam que não usam o feedback escrito em testes escritos, habitualmente riscam o que está errado para que o aluno veja onde errou e também afirmaram que utilizam o feedback sempre que é oportuno.

Os entrevistados referem que quando os sus alunos cometem erros, conversam com eles no sentido de estudarem mais as lições dadas e estarem atentos na explicação. E também ajudam os alunos a chegar ao correto reforçando as ideias deles.

Duma maneira geral, os professores assistidos tiveram atenção ao erro, alguns tentaram contemplar a avaliação formativa e correção formal, de vez em quando verificaram se os alunos estavam a perceber o conteúdo da aula e, também, os resultados da avaliação aos alunos foram por vezes comunicados de forma construtiva. Os professores usaram *feedback* oral e escrito na resolução de exercícios na disciplina de Matemática e TIC e colocaram perguntas orais em Filosofia e História. Nalgumas situações, foi disponibilizado *feedback* construtivo e específico, reforçando certos comportamentos. No fundo, fizeram esforço em conceder *feedback* das tarefas propostas, embora houvesse dificuldade em gerir o tempo.

Notámos, no presente estudo, ainda a prevalência da avaliação como medida assente na 1ª geração, apesar de já estar implementada a avaliação contínua e outras atividades ou formas de avaliação, mas o que importa é a nota final, as notas obtidas ao longo do ano são conjugadas com os exames finais. Nesse sentido estamos ainda a penalizar os alunos, esquecendo as suas múltiplas capacidades, pois são vários os fatores que podem influenciar negativamente os resultados no exame.

LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Consideramos como limitações os adiamentos sucessivos de alguns professores envolvidos no estudo, referimo-nos durante a recolha de dados, pelas assistências, entrevista e mesmo na devolução dos questionários, mas com paciência conseguimos ultrapassar. Outro aspeto que limitou tem a ver com certos participantes não terem respondido a certas perguntas, provavelmente devido a falta de resposta ou mesmo pela incerteza na escolha da resposta.

Uma outra limitação que nos impediu uma interpretação mais alargada prendeu-se com os entrevistados serem pouco faladores, ou seja, retraíram-se um pouco nas respostas, na nossa ótica, tornando-nos pouco seguros com relação às expectativas traçadas.

A escassez de recursos, em particular o acesso a determinados livros para o enriquecimento pleno da nossa fundamentação teórica também constituiu uma limitação, contudo deu para trilhar.

RECOMENDAÇÕES

Para estudos futuros, será necessário recolher os instrumentos de avaliação usados pelos professores, ou seja, ir acompanhando in loco os instrumentos de avaliação usados pelos professores envolvidos no estudo para aferir a veracidade da praxis avaliativa destes. Ou ainda, avançar num estudo de investigação-ação, em que se centre apenas em um dos modelos de ensino ou apenas em instrumentos de avaliação específico (s).

Face às diversas constatações dentre várias necessidades, urge uma necessidade de capacitações permanentes sobre o processo de ensino-aprendizagem e avaliação, tendo em consideração o dinamismo e evolução de diversas concepções teóricas e práticas no PEA, sob pena de estarmos a lamentarmos em todos os fóruns sobre a qualidade de educação sem desfecho satisfatório, naturalmente, pensámos nós, que as capacitações despertarão interesses em abandonar algumas concepções e práticas rotineiras dos professores.

Ressaltamos aqui a avaliação formativa como central e, neste sentido, retomamos as palavras de Pinto e Santos (2006) sobre a sua caracterização: dirige-se ao aluno, faz parte do processo de aprendizagem, foca-se nos processos e não nos produtos, leva o aluno a tomar consciência de que é parte ativa do processo da sua aprendizagem, permite recolher informação que é reinvestida no processo de aprendizagem, recolhe informação sobre cada aluno, sobre as suas dificuldades/erros, procurando as razões e soluções para as situações individuais dando ao professor a oportunidade de recolher e analisar informações/dados que o ajude na sua prática letiva.

Embora conhecendo os diversos constrangimentos à prática da avaliação formativa, como mencionado pelos participantes do estudo e evidenciados por Pinto e Santos (2006) como

a sistematização da informação, sobrecarga de trabalho, desconfiança nos instrumentos e processos informais, é importante assumir a expansão da avaliação formativa através da atualização e formação dos professores bem como a criação de condições para a sua prática efetiva. No dizer de Pacheco (1995) há três tipos de problemas na operacionalização da mudança: estruturais (a reforma exige mudança de práticas e mentalidades), de ordem teórica (ausência de um quadro teórico sobre avaliação formativa e complexidade da autoavaliação que exige uma atitude autorreflexiva e alguma experimentação) e de ordem prática (gestão do tempo, falta de recursos para implementar atividades diferenciadas, impossibilidade da individualização do ensino).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abrahão, M. H. (2007). *Educação. Porto Alegre/RS*, ano XXX, n. especial, p. 187-207, out. Recuperado de: <https://core.ac.uk/download/pdf/25531686.pdf>

Almeida, M. F. (2007). *A Criança Surda e o Desenvolvimento da Literacia. Departamento de Didática e Tecnologia Educativa*. (Dissertação, Universidade de Aveiro, Portugal). Recuperado de: http://projeto redes.org/wp/wp-content/uploads/A-crian-%C2%BAa-Surda-e-o-Desenvolvimento-da-Literacia_M-%C2%ACjose-almeida.2007.pdf

Belei, R., Gimenez-Paschoal, S., Nascimento, E. & Matsumoto, P. (2008). *O uso de entrevista, observação e vídeo-gravação em pesquisa qualitativa*. Cadernos de Educação | FaE/PPGE/UFPel |.Pelotas [30]: pp.187–199,janeiro/junho. Recuperado de <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/1770/1645>.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.

Correia, C. Hermenegildo & Laita, A. Venâncio (2012). *Avaliação Formativa: uma Expressão Oculta das Decisões dos Professores pelos feitos dos Alunos do Ensino Secundário Geral em Moçambique*. Recuperado de:<http://www.webartigos.com/artigos/avaliacao-formativa-uma-expressao-oculta-das-decisoes-dos-professores-pelos-feitos-dos-alunos-do-ensino-secundario-geral-em-mocambique/102123/#ixzz3mV9RIUY8>

Dantas, O. C. (2011). *Em direção a uma didática inovadora e inclusiva: Estudo de caso das práticas pedagógicas no projeto educar na diversidade*, (Dissertação, Universidade Federal de Paraíba, Brasil). Recuperado de <http://tede.biblioteca.ufpb.br:8080/bitstream/tede/4600/1/arquivototal.pdf>

Delors, Jacques et al (1996). *Educação – Um tesouro a descobrir*. Porto: Edições ASA.

Dias, P. A. L. (2011). *Práticas de avaliação formativa na sala de aula: regulação e feedback*. (Dissertação de Mestrado, Universidade Aberta, Lisboa, Portugal). Recuperado de: https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2107/1/Dissertacao_MSVP_PD.pdf

Fernandes, D. (2005). *Avaliação das Aprendizagens: Desafios às Teorias, Práticas e Políticas*. Lisboa: Texto Editores.

Fernandes, D. (2006). *Para uma Teoria da Avaliação formativa*. *Revista Portuguesa de Educação*, 19 (2), 21-50. Recuperado de <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rpe/v19n2/v19n2a03.pdf>

Fernandes, D. (2009). *Avaliação das aprendizagens em Portugal: investigação e teoria da atividade*. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 09, pp. 87-100. Recuperado de: <http://sisifo.fpce.ul.pt>

Fernandes, D. (2011). *Avaliar para melhorar as aprendizagens: Análise e discussão de algumas questões essenciais*. In I. Fialho e H. Salgueiro (Eds.), *Turma Mais e sucesso escolar: Contributos teóricos e práticos*, pp. 81-107. Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora.

Freire, A. M. (2004). *Mudança de concepções de ensino dos professores num processo de reforma curricular/changeteachers' teachingconceptions in a processof curricular reform* (pp. 265-280) Ministério da Educação (Org.), São Paulo, Brasil.

Gaspar, M. I., Pereira, A., Oliveira, I. & Teixeira, A. (s/d). *O modelo na relação do ensino com a aprendizagem*. Centro de Estudos em Educação e Inovação, Departamento de Ciências da Educação, Universidade Aberta.

Gaspar, M. I., Pereira, A., Oliveira, I. & Teixeira, A. (2008a). *O modelo na relação do ensino com a aprendizagem*. Centro de Estudos em Educação e Inovação, Departamento de Ciências da Educação, Universidade Aberta.

Gaspar, M. I., Pereira, A., Oliveira, I. & Teixeira, A. (2008b). *Exemplos de modelos de ensino no paradigma interpessoal*. Recurso de aprendizagem disponibilizado on-line na UC – Ensinar e Aprender: Teorias e Práticas.

Gaspar, M. I., Pereira, A., Oliveira, I. & Teixeira, A. (2015). *Modelos para ensinar – escolhas do professor*. Lisboa: Chiado Editora.

Gaspar, M. & Roldão, M. (2005). *Fases e níveis do Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Universidade Aberta. Recurso disponibilizado cedido on-line na UC “Teoria e Currículo: Teoria e Prática”.

Gaspar, M. & Roldão, M. (2007). *Elementos do Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Universidade Aberta.

Gonçalves, A., S., F. (2010). *Aplicação de metodologias ativas na unidade de formação de Área de integração: estudo realizado na Escola Profissional da Ilha de São Jorge - Região Autónoma dos Açores* [Em linha]. Lisboa. [s.n], 130 p, (Dissertação, Universidade Aberta, Lisboa, Portugal). Recuperado de: <http://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/1811>

Hadji, C. (1994). *A Avaliação, Regras do Jogo, das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora.

Hattie, J. & Timperley, H. (2007) "The power of feedback" In Review of Educational Research. Vol. 77. Nº1, pp.81-112. Recuperado de: <http://growthmindseteaz.org/files/Power of Feedback JHattie.pdf>

Jerónimo, F. L. (2013). *Mastery Learning: Que contributos para o ensino-aprendizagem de alunos de Português no 10º ano?*[Em linha].Lisboa: [s,n], (Dissertação, Universidade Aberta, Lisboa, Portugal). Recuperado de: <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2954/1/DISSERTA%C3%87AO%20MSVP.pdf>

Libâneo, J. C. (1984). "*Tendências pedagógicas na prática escolar*". ANDE. n.6. p.2, recuperado de [http://issuu.com/nanuke/docs/metodos e tecnicas de pesquisa](http://issuu.com/nanuke/docs/metodos_e_tecnicas_de_pesquisa)

Libâneo, J. C. (1990). *Didática*. São Paulo. Brasil. Cortez Editora.

Machado, J. P. (1990). *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*. Lisboa: Livros Horizonte.

Martins, A. M. (2013). *Conceções e práticas avaliativas de professores do ensino básico [Em linha]. Lisboa : [s.n.]. 125 p.* (Dissertação, Universidade Aberta, Lisboa, Portugal).

Recuperado de http://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2589/1/Ana%20Maria%20Martins_T_MSP.pdf

Pinto, J. & Santos, L. (2006). *Modelos de Avaliação das Aprendizagens*. Lisboa: Universidade Aberta.

Ribeiro, R., A., P. (2012), *Métodos, estratégias e recursos de ensino-aprendizagem de orientação construtivista: as atividades laboratoriais no ensino das ciências*. (Relatório de Estágio em Ensino de Biologia e de Geologia no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, Vila Real, Portugal). Recuperado de https://repositorio.utad.pt/bitstream/10348/2383/1/msc_rapribeiro.pdf

Silva, P., C., M. (2014), *Inovação pedagógica e praticas pedagógicas: Um estudo de caso numa Sala da Educação pré-escolar*, Dissertação, (Universidade da Madeira, Portugal). Recuperado de <http://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/668/1/MestradoPaulaSilva.pdf>

Souza, N., S., M. (2010). *Conceções Pedagógicas e Praticas docentes em Escolas da Rede Municipal de Aracaju/Se*, (Dissertação, Universidade federal de Sergipe, 111p, Brasil). Recuperado de http://bdtd.ufs.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=392

Pacheco, J. (1995). *O pensamento e ação do professor*. Porto: Porto Editora. Registo recuperado de https://prezi.com/zv1c48i5tm_c/untitled-prezi/

Tuckman, B.W. (2002). *Manual de investigação em educação* (2ª edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Vasconcelos, J., R. (2014), *A avaliação como processo socialmente construído na escola do 1º CEB [Em linha]: um estudo de caso*. Lisboa: [s.n.]. 218 p, (Dissertação, Universidade Aberta, Lisboa Portugal). Recuperado de

<http://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/3286/1/VERS%E2%88%9AO%20FINAL%2029MAIO2014%20-%20RAIMUNDO%20VASCONCELOS.pdf>

Documentos legislativos / Documentos normativos

Estratégia do Ensino Secundário Geral 2009 – 2015 (2009). Aprovada na XXI Sessão Ordinária do Conselho de Ministros, aos 24/11/09, Maputo, Moçambique.

Ministério da Educação - Diploma Ministerial número 59/2015: Regulamento Geral de Avaliação do Ensino Primário, Secundário Geral e Alfabetização de Educação de Adultos (2015). Maputo. Moçambique.

Ministério da Educação e Cultura Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação (INDE) (2007). Plano Curricular do Ensino Secundário Geral (PCESG) - Documento Orientador, Objetivos, Política, Estrutura, Plano de Estudos e Estratégias de Implementação, Imprensa Universitária, UEM, Maputo.

Plano Estratégico da Educação 2012-2016 (2012), “Vamos aprender!” Construindo competências para um Moçambique em constante desenvolvimento. Maputo. Moçambique.

Vídeo

A escola e as práticas pedagógicas. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=mQUgoqVSGfo>

Modelos de Ensino: das concepções docentes às práticas pedagógicas (videoaula). Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=7lzLh JoGvo>

ANEXOS

Anexo 2.1 – Roteiro de questionário aos professores

ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES

Prezado (a) docente (a):

Este questionário realiza-se no âmbito da dissertação no Mestrado em Supervisão Pedagógica, com o título “Modelos e Práticas de Ensino no Ensino Secundário Geral do 2º Ciclo da Escola Santa Teresinha do Menino Jesus”.

O questionário, concebido para cerca de 20 minutos, está dividido em duas partes. Com a primeira parte pretende-se obter a sua perspetiva sobre ensinar e aprender e com a segunda obter informações relacionadas com a sua prática avaliativa.

Destaco a total confidencialidade acerca das informações, pois todos os dados serão tratados de forma sigilosa. Os resultados do presente estudo estarão à disposição dos interessados e servirão de subsídio para realização da dissertação do académico Ussene Eusébio André.

Sua participação é muito importante!

Desde já agradeço a sua colaboração,

Ussene Eusébio André

PARTE I – IDENTIFICAÇÃO/ DADOS PROFISSIONAIS

1.Nome do professor: (Opcional)

2. Idade:..... 3.Género M () F () 4.Tempo de serviço (em anos):

5.Habilitações académicas:

6.Cargos que desempenhou:

7.Cargos que desempenha atualmente:

8.Categoria profissional: Efetivo () Contratado ()

9.Disciplinas que leciona no presente ano letivo
.....
.....

PARTE II – ENSINO E APRENDIZAGEM

1. Marque com um círculo na situação que melhor corresponde ao seu entendimento do que é ensinar e aprender, considerando a seguinte escala: **1 - Discordo Completamente; 2 - Discordo; 3 - Concordo; 4 - Concordo Completamente.**

1.1. Ensinar é transmitir conhecimentos a outrem que não sabe	1	2	3	4
1.2. Ensinar é criar condições para que alguém aprenda	1	2	3	4
1.3. Ensinar é orientar a construção de conhecimento	1	2	3	4
1.4. Ensinar é desenvolver uma boa relação através da comunicação	1	2	3	4
1.5 O papel do professor é assegurar a transposição de uma forma adequada da informação que constitui o programa.	1	2	3	4
1.6 O papel do professor é assegurar o desenvolvimento de uma boa relação que passa por desenvolver uma boa comunicação.	1	2	3	4
1.7. O papel do professor é o de transmitir aos alunos os conhecimentos de uma dada disciplina.	1	2	3	4
1.8. O papel do professor é sobretudo o de facilitar a construção de conhecimentos pelos alunos.	1	2	3	4
1.9. O papel do professor passa por organizar contextos e orientar a aprendizagem dos alunos.	1	2	3	4
1.10. O papel do professor é o de estimular processos mentais progressivamente mais complexos.	1	2	3	4
1.11. A comunicação entre os alunos facilita o autocontrolo e a autonomia nas tarefas de aprendizagem.	1	2	3	4
1.12. Aprender significa memorizar a informação transmitida pelo professor	1	2	3	4
1.13. Aprender implica mudança de comportamento em função do aprendido	1	2	3	4
1.14. Aprender tem a ver com socialização e aquisição de conhecimentos.	1	2	3	4
1.15. O erro revela a não aprendizagem	1	2	3	4
1.16. O erro é um sinal absoluto da ignorância do seu produtor.	1	2	3	4
1.17. O erro representa apenas aquilo que o aluno não sabe porque não estudou	1	2	3	4
1.18. O erro revela um problema de aprendizagem que é necessário remediar.	1	2	3	4
1.19 O erro do aluno deve incitar o professor a interrogar a sua própria prática de ensino.	1	2	3	4
1.20 O erro é percebido como a manifestação do pensamento divergente	1	2	3	4
1.21. As dificuldades de aprendizagem são devidas à falta de atenção dos alunos	1	2	3	4
1.22. As dificuldades de aprendizagem são devidas à incapacidade intelectual dos alunos	1	2	3	4

1.230 trabalho sobre o erro transforma-se num processo de aprendizagem	1	2	3	4
--	---	---	---	---

2. Marque com um círculo, de acordo com a **frequência de utilização** nas suas práticas pedagógicas, das metodologias que a seguir se listam, aplicando a escala de **1 a 4**, representado **1= nunca, 2= raramente, 3=às vezes e 4= muitas vezes.**

2.1.aulas expositivas	1	2	3	4
2. 2. aulas dialogadas	1	2	3	4
2.3. método interrogativo	1	2	3	4
2.4. trabalho em grupo	1	2	3	4
2.5. trabalho de projecto	1	2	3	4
2.6. elaboração conjunta	1	2	3	4
2.7. trabalho individual	1	2	3	4
2.8. seminários	1	2	3	4
2.9. viagens de estudo/excursões	1	2	3	4
2.10. trabalho a pares	1	2	3	4
2.11. psicodramas	1	2	3	4
2.12. Painéis	1	2	3	4
2.13. resolução de problemas	1	2	3	4
2.14. estudo de caso	1	2	3	4
2.15. práticas laboratoriais	1	2	3	4

3. Marque com um círculo, de acordo com a **frequência de utilização** nas suas práticas pedagógicas, nos modos de organização dos alunos na sala que a seguir se listam, aplicando a escala de **1 a 4**, representado **1= nunca, 2= raramente, 3=às vezes e 4= muitas vezes.**

3.1 forma clássica	1	2	3	4
3.2. em grupos	1	2	3	4

3.3 em meia lua	1	2	3	4
3.4 retangular	1	2	3	4
3.5. circular	1	2	3	4

4. Marque com um círculo, de acordo com a **frequência de utilização** nas suas práticas pedagógicas, os materiais/recursos que a seguir se listam, aplicando a escala de **1 a 4**, representado **1= nunca, 2= raramente, 3=às vezes e 4= muitas vezes.**

4.1 Quadro e giz	1	2	3	4
4.2 Manual	1	2	3	4
4.3 Rádio	1	2	3	4
4.4 Televisor	1	2	3	4
4.5 Retroprojeter	1	2	3	4
4.6 Calculadoras	1	2	3	4
4.7 Cartazes	1	2	3	4
4.8 Tabelas de matemática, física e química	1	2	3	4
4.9 Materiais de laboratório	1	2	3	4
4.10 Computadores e seus periféricos	1	2	3	4

PARTE III – AVALIAÇÃO E PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO

1. Marque com um círculo na situação que melhor corresponde ao seu entendimento do que é avaliar, considerando a seguinte escala: **1 - Discordo Completamente; 2 - Discordo; 3 - Concordo; 4 - Concordo Completamente.**

1.1. Avaliar os alunos serve para que eles reconheçam quais são as suas dificuldades	1	2	3	4
1.2. Avaliar os alunos serve para que eles aprendam melhor	1	2	3	4
1.3. Avaliar os alunos serve para os pais perceberem se os alunos estão a aprender	1	2	3	4
1.4. Avaliar os alunos serve para os pais conhecerem as notas dos testes	1	2	3	4
1.5. Avaliar os alunos serve para os professores saberem se a matéria foi bem				

dada	1	2	3	4
1.6. Avaliar os alunos serve para os professores identificarem quais os alunos que têm dificuldades para poderem ajudá-los a ultrapassá-las	1	2	3	4
1.7. Se não houver testes escritos de avaliação o aluno não precisa de estudar	1	2	3	4
1.8 A melhor forma de avaliar os alunos é através de testes escritos	1	2	3	4
1.9. Os testes escritos de avaliação servem para aprender melhor a matéria	1	2	3	4
1.10 A correção do teste escrito de avaliação ajuda-me a esclarecer algumas dúvidas	1	2	3	4
1.11. Só com os testes escritos de avaliação é que os professores sabem se os alunos compreenderam a(s) matéria(s) das disciplinas	1	2	3	4
1.12. Os testes escritos de avaliação não são importantes porque mesmo que os alunos tirem más notas passam de classe	1	2	3	4
1.13. Há outros elementos de avaliação que valem tanto como os testes escritos	1	2	3	4
1.14. É possível avaliar os alunos sem a realização de testes escritos	1	2	3	4
1.15 A avaliação permite regular o ensino aprendizagem	1	2	3	4
1.16. É irrelevante dar a conhecer os critérios de avaliação aos alunos.	1	2	3	4
1.17. Dar a conhecer os critérios de avaliação é tornar o processo mais transparente.	1	2	3	4
1.18 O desempenho dos alunos é independente da avaliação.	1	2	3	4
1.19 O conhecimento dos critérios constitui um referente para a autoavaliação do aluno.	1	2	3	4
1.20 Todas as atividades realizadas pelos alunos devem ser objeto de avaliação.	1	2	3	4
1.21 A apropriação dos critérios pelos alunos proporciona a autorregulação das aprendizagens.	1	2	3	4
1.22. Para a avaliação diagnóstica, pode-se utilizar o teste diagnóstico, a ficha de observação ou qualquer outro instrumento elaborado pelo professor.	1	2	3	4
1.23. Para a avaliação formativa, têm-se as observações, os exercícios, os questionários, as pesquisas e o portfólio.	1	2	3	4
1.24. Para a avaliação sumativa, os dois tipos de instrumentos mais utilizados são as provas objetivas e as provas dissertativas.	1	2	3	4

2. Marque com um círculo na situação que melhor corresponde à sua opinião sobre as dificuldades na implementação da avaliação formativa, considerando a seguinte escala: **1 - Discordo Completamente; 2 - Discordo; 3 - Concordo; 4 - Concordo Completamente.**

2.1 Dificuldade de construção e de sistematização de informações credíveis e utilizáveis.	1	2	3	4
---	---	---	---	---

2.2 Desconfiança dos instrumentos não tradicionais e dos processos informais de avaliação.	1	2	3	4
2.3. Dificil implementação com vista ao apoio a todos os alunos devido ao número elevado de alunos por turma.	1	2	3	4
2.4 A avaliação sumativa impõe-se à avaliação formativa.	1	2	3	4
2.5 Dificuldade de construção de uma visão global da avaliação formativa ao nível conceptual e ético.	1	2	3	4
2.6 Desfasamento entre as práticas dominantes e as conceções sobre a avaliação.	1	2	3	4
2.7 Sobrecarga de trabalho que a avaliação formativa comporta.	1	2	3	4

3. Marque um círculo, de acordo com o **grau de importância**, nas modalidades de avaliação e nos instrumentos de avaliação que a seguir se listam, aplicando a escala de **1 a 4**, representado **1= não é importante, 2= é pouco importante, 3=é importante e 4= é muito importante**.

3.1 Avaliação diagnóstica	1	2	3	4
3.2 Avaliação formativa	1	2	3	4
3.3 Avaliação sumativa	1	2	3	4
3. 4 Testes escritos	1	2	3	4
3.5. Fichas de exercícios	1	2	3	4
3.6 Caderno diário	1	2	3	4
3.7 Trabalhos escritos individuais	1	2	3	4
3.8 Trabalhos de casa	1	2	3	4
3.9 Trabalho a pares e/ou trabalho de grupo	1	2	3	4
3.10 Portefólio	1	2	3	4
3.11 Relatórios escritos	1	2	3	4
3.12 Experiências laboratoriais	1	2	3	4
3.13 Teste oral	1	2	3	4
3.14 Apresentações orais de trabalhos	1	2	3	4
3.15 Ficha de observação	1	2	3	4

3.16 As pesquisas	1	2	3	4
3.17 Provas objectivas	1	2	3	4
3.18 Provas dissertativas	1	2	3	4

4. Marque um círculo, de acordo com o **grau de importância**, no que deve ser avaliado nos alunos listado a seguir, aplicando a escala de **1 a 4**, representado **1= não é importante, 2= é pouco importante, 3=é importante e 4= é muito importante**.

4.1 Comportamento	1	2	3	4
4.2 Autonomia	1	2	3	4
4.3 Sentido de responsabilidade	1	2	3	4
4.4 Participação nas aulas	1	2	3	4
4.5. Relacionamento interpessoal	1	2	3	4
4.6 Assiduidade	1	2	3	4
4.7 Criatividade	1	2	3	4
4.8 Atitudes	1	2	3	4

5. Em relação a esta questão **coloque uma cruz(X)** na afirmação que corresponde à sua prática avaliativa.

	Sim	Não
5.1. Atribuo classificações recorrendo a testes sumativos.		
5.2. Avalio no final de cada tópico.		
5.3. Habitualmente questiono oralmente o aluno e oriento-o para a correção		
5.4. Dou conhecimento aos alunos dos critérios de avaliação.		
5.5. Avalio em todos os momentos da aula		
5.6. Sou a/o única(o) responsável pela definição dos critérios de avaliação que utilizo.		

5.7 Avalio através de registos que levem os alunos a refletir e a corrigir o erro.		
5.8. Negoceio os critérios de avaliação com os alunos como forma de os motivar para a aprendizagem.		
5.9. Utilizo habitualmente o relatório escrito como instrumento de avaliação.		
5.10 A elaboração de portefólios faz parte das minhas estratégias de avaliação.		
5.11 Avalio através de debates/discussões/seminários		
5.12 Promovo junto dos alunos práticas de autoavaliação.		
5.13. Habitualmente riscou o que está errado para que o aluno veja onde errou.		
5.14. Utilizo habitualmente fichas de trabalho como instrumento de avaliação.		
5.15 Avalio, através de testes formativos, como forma de orientar o ensino aprendizagem.		
5.16. Coloco oralmente questões aos alunos para os avaliar.		
5.17. Apenas uso o feedback escrito em testes escritos.		
5.18. Avalio apenas através de pequenos trabalhos escritos.		
5.19. Por norma coloco anotações nos trabalhos que levem o aluno a refletir sobre o que errou.		
5.20 A sobrecarga de trabalho não me permite adotar novas formas de avaliação.		
5.21 Avalio de forma tradicional porque este processo de avaliação é mais objetivo.		
5.22. Como prática habitual corrijo e informo os alunos sobre o que erraram.		
5.23. Os resultados das fichas de trabalho dão-me a informação de quem trabalha e não trabalha		
5.24. Na(s) minha(s) disciplina(s) todos os comportamentos e atitudes dos alunos são alvo de avaliação.		
5.25. Utilizo o feedback sempre que é oportuno.		

6. Refira o que acha que podia melhorar na sua prática de avaliação dos alunos:

.....

Muito obrigado!

ROTEIRO DE ENTREVISTA

(COM DIRETOR E DIRETOR - ADJUNTO PEDAGOGICO)

1. INTRODUÇÃO

- Apresentação do investigador.

- Explicação do objetivo da entrevista:

O objetivo desta ENTREVISTA é o de subsidiar um trabalho de pesquisa acadêmica, com tema “Modelos e Práticas de Ensino no Ensino Secundário Geral do 2º Ciclo da Escola Santa Teresinha do Menino Jesus”, contamos com a sua valorosa colaboração em nos conceder a entrevista. Os resultados da pesquisa subsidiarão a nossa dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica pela Universidade Aberta. A mesma tem o intuito de averiguar os modelos e as práticas de ensino aplicados pelos professores no Ensino Secundário Geral do 2º Ciclo da Escola Santa Teresinha Menino Jesus.

- Esclarecimentos sobre o anonimato e a confidencialidade das respostas e pedido de permissão para gravação áudio.

- Os dados recolhidos serão utilizados exclusivamente para fins académicos estando garantido o anonimato e a confidencialidade das respostas.

- Agradecimentos pela disponibilidade e colaboração, com referência a que testemunho é fundamental para o trabalho a desenvolver.

Ussene Eusébio André

2. DESENVOLVIMENTO DA ENTREVISTA

PARTE I – IDENTIFICAÇÃO/DADOS PROFISSIONAIS

1. Nome do entrevistado
2. Idade
3. Género
4. Há quantos anos exerce as funções de diretor?
5. Quais são as suas habilitações académicas?
6. Que cargos já desempenhou?
7. Quais os cargos que desempenha atualmente?
8. Qual a categoria profissional?
9. Quais as disciplinas que leciona no presente ano letivo?

PARTE II – ENSINO E APRENDIZAGEM

- 1- Na sua opinião que relação existe entre ensino e aprendizagem?
- 2- O que vem a ser ensino e ensinar para si? E aprendizagem?
- 3- Na sua opinião, qual é a melhor maneira de ensinar?
- 4- Nas suas planificações apoia-se em alguns documentos norteadores, em algum modelo de ensino? Pode indicar alguns? (comportamentalista, cognitivista, interpessoal, outros).
- 5- Pode falar-nos da sua prática pedagógica? Por exemplo, como você aproveita os saberes que seus alunos trazem de sua vida quotidiana? Como organiza os alunos em sala de aula? (em forma clássica, em U, em meia lua, formato retangular,

circular, outras). Que tipo de métodos usa mais nas aulas (exposição pelo professor, trabalho de grupo, trabalho de pares, painéis, psicodrama, resolução de problemas, elaboração conjunta, interrogativo, outros)? E que tipo de materiais usa habitualmente nas suas aulas? (livros de aluno, cartazes, audiovisuais, computador, outros).

- 6- Como faz, quando os alunos cometem erros? Acha importante dar feedback aos alunos? Que tipo de feedback lhes dá? (propõe que estudem mais, repete a explicação do assunto, não faz nada, dá indicações precisas ao aluno, outras).
- 7- Na sua prática docente como tem provado de que os seus alunos aprenderam?
- 8- Que tipo de dificuldades tem sentido na lecionação? (falta de materiais e recursos, de documentos orientadores, de apoio dos supervisores/mentores, de formação para atualização/capacitação de conhecimentos e de métodos de ensino, outros).
- 9- Como caracteriza a tendência pedagógica no ESG2? (tradicional, construtivista, outras).
- 10- Os professores da escola têm um método específico para ensinar? Ou adotam várias formas/métodos? Na sua opinião pode explicar como geralmente o têm o feito?
- 11- Acha importante a diversificação de métodos, meios e instrumentos de avaliação no processo de ensino-aprendizagem? Porquê?

PARTE III – AVALIAÇÃO E PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO

- 1- Na sua opinião, que tipo de relação existe entre o ensino e a avaliação?
- 2- Na sua opinião o que é a avaliação das aprendizagens? Que funções tem a avaliação dos alunos? Para que serve avaliar os alunos?
- 3- Em relação a avaliação diagnóstica, formativa e sumativa, na sua prática pedagógica qual a que privilegia?
- 4- Podes indicar-me quais os instrumentos de avaliação que utilizas?
- 5- No teu desempenho profissional tem realizado a auto e heteroavaliação? Como?

- 6- Tens fornecido (ou tem negociado) os critérios de avaliação aos seus alunos?
- 7- Como encara as dificuldades encontradas na implementação efetiva da avaliação formativa?
- 8- Entre avaliação formativa e sumativa qual a que te parece mais justa? Porquê?
- 9- Qual a tua opinião sobre a utilização de apenas testes escritos para avaliar os alunos? Consideras que a realização de testes escritos traduz o conhecimento total do aluno? Porquê?
- 10- De que forma os resultados da avaliação dos seus alunos influenciam as suas práticas pedagógicas futuras?
- 11- Para terminarmos, acha importante em haver capacitações/atualizações contínuas na escola relacionadas com o processo de ensino-aprendizagem e avaliação? Porquê?
- 12- Refira o que acha que podia melhorar na sua prática de avaliação dos alunos.

3. FIM DA ENTREVISTA

- Agradecimento pela colaboração.

- Solicitar contactos posteriores no caso de ser necessário esclarecer alguns pontos da entrevista;

A fase seguinte desta entrevista é a elaboração de uma versão escrita o mais exato possível. Assim que o tiver feito, entrego-te uma versão em papel e disponibilizo a mesma versão em e-mail de modo a que possas retificar e/ou clarificar algo que, do teu ponto de vista, não esteja explícito em relação ao que é a tua convicção ou em relação ao que quiseste expressar.

- Reforçar o anonimato e confidencialidade das respostas.

Muito obrigado pela colaboração.

Anexo 2.3 - Instrumento de Observação das aulas dos professores

Instrumento de Observação das aulas dos professores

Objetivo da observação: averiguar os modelos e práticas de ensino e aprendizagem e de avaliação aplicados pelos professores.

Grelha de Observação

Nome do professor: _____ Data: __/__/__ Classe: __	
Turma: __ Disciplina: _____ Número de alunos: _____ Hora da observação: _____	
Aspetos a observar	Nível *
1. Organização da sala de aula	
1.1. A sala de aula tem uma boa organização?	
1.2. Qual a forma de organização evidente na sala. Forma de U, circular, clássica, retangular, meia-lua, em grupos/aos pares ou outra? (sublinhar a forma de organização observada).	
1.3. Evidencia flexibilidade na gestão das atividades?	
1.4. Proporciona aos alunos oportunidade de participarem ativamente na aula?	
1.5. Efetua diferenciação pedagógica em resposta às diferentes características dos alunos?	
2. Metodologias do ensino: Estratégias/Métodos de ensino	
2.1. Que métodos são usados? (Sublinhar os métodos usados). Tradicional/expositivo, construtivista/ativo, aula dialogada, trabalho em grupo, seminários/debates, excursão, práticas/experiências laboratoriais, trabalho de pares e aos pares, resolução de problemas, trabalho de projeto, estudo de caso, outro?	
2.2. Avança toda a informação (demasiado expositivo)?	
2.3. É claro nas explicações da matéria?	
2.4. É claro nas introduções à matéria?	
2.5. Demonstra conhecimento, segurança e domínio dos conteúdos?	
2.6. Estabelece relações entre os novos tópicos e os já conhecidos?	
2.7. Dá espaço aos alunos para pensar e se exprimir?	
2.8. Sabe conduzir os alunos para a realização de uma conclusão?	
2.9. Avança toda a informação e não dá espaço aos alunos?	
2.10. Inicia e conclui a aula de forma adequada?	
2.11. Partilha os objetivos de aprendizagem com os alunos?	
2.12. Faz a síntese da aula anterior/ligação com a aula atual?	
2.13. Dita o resumo da aula aos alunos?	
2.14. Os alunos fazem auto síntese (resumo), a partir da intervenção do professor?	
3. Clima de sala de aula: Comunicação e relação professor-aluno	
3.1. Comunica de forma clara, correta e eficaz com os alunos?	
3.2. Demonstra conhecer cada um dos seus alunos?	
3.3. Consegue gerir o comportamento dos alunos de forma eficaz?	
3.4. Promove autonomia?	
3.5. Estimula a participação de todos os alunos?	
3.6. Está atento a toda a turma?	
3.7. Encoraja os alunos a responderem às perguntas uns dos outros?	

3.8. Encoraja e respeita a explicitação de diferentes pontos de vista?	
3.9. Integra as contribuições dos alunos na aula?	
3.10. O professor gere o comportamento dos alunos de forma eficaz?	
3.11. O professor controla a turma de forma preventiva e promovendo o respeito?	
3.12. O professor controla os comportamentos incorretos de forma respeitosa e minimizando a perturbação?	
3.13. É evidente o respeito entre o professor e os alunos e entre os alunos?	
3.14. O ambiente da sala de aula é seguro, sem situações de bullying ou linguagem inadequada?	
4. Avaliação das aprendizagens: Instrumentos e <i>feedback</i>	
4.1. Avalia o trabalho dos alunos de forma regular?	
4.2. É claro nas instruções para as tarefas?	
4.3. Promove a autoavaliação?	
4.4. Promove a autorregulação e autonomia?	
4.5. Tem atenção ao erro do aluno?	
4.6. Faz correção formal?	
4.7. Contempla a avaliação formativa?	
4.8. Verifica frequentemente se os alunos estão a perceber o conteúdo da aula?	
4.9. Comunica os resultados dessa tarefa/avaliação aos alunos de forma construtiva?	
4.10. Concede <i>feedback</i> das avaliações/tarefas propostas?	
4.11. Faz algum tipo de registo do desempenho dos alunos na grelha ou ficha?	
4.12. Disponibiliza <i>feedback</i> construtivo e específico, reforçando certos comportamentos?	
4.13. Contempla a avaliação diagnóstica?	
4.14. Contempla a avaliação sumativa (por exemplo atribuindo notas aos alunos pela participação)?	
4.15. Que tipo de <i>feedback</i> tem sido evidente? Sublinhe o (s) evidente (s). Feedback escrito, feedback oral ...	
4.16. Utiliza uma diversidade de instrumentos de avaliação? (Sublinhar o (s) utilizado (s). Testes escritos, Fichas de exercícios, Caderno diário, Trabalhos escritos individuais, Trabalhos de casa, Trabalhos de pares e/ou de grupo, Portefólio, Testes em duas fases, Relatório escrito, Teste oral, Experiências laboratoriais...	
5. Meios de ensino: Recursos de ensino e sua Gestão	
5.1. Que materiais/recursos de ensino utiliza? Sublinhe o (s) recurso (s) utilizado (s). Quadro e giz, apagador, livro, caderno, rádio, televisor, retroprojeter, calculadoras, cartazes, tabelas de matemática, física e química, materiais de laboratório, computadores e seus periféricos.	
5.2. As metodologias e os materiais de ensino são diversificados?	
5.3. As metodologias e os materiais de ensino são adequados aos objetivos e tema da aula?	
5.4. Faz uma boa gestão dos recursos utilizados?	
*Níveis: 1 – Sim; 2 – Não e 3 – Às vezes.	
Observações:	
Avaliação Global	
Rúbrica do observador: _____ Rúbrica do professor: _____	

Anexo 2.4 - Fotografias de modo de organização de alunos na sala de informática/aulas de TIC

Fotografias de modo de organização de alunos na sala de informática/aulas de TIC



Anexo 2.5 - Pedido de autorização para realização de investigação ao Diretor Distrital do Serviço Distrital de Educação, Juventude e Tecnologia de Machanga

Exmo. Senhor
Diretor Distrital do Serviço Distrital de Educação,
Juventude e Tecnologia de Machanga
Machanga

Assunto: Pedido de autorização para realização de investigação

Ussene Eusébio André, docente da Escola Santa Teresinha do Menino Jesus, e aluno do Curso de Mestrado em Supervisão Pedagógica, ministrado pelo Departamento de Educação e Ensino a Distância da Universidade Aberta, tendo já concluído a respetiva parte curricular e querendo desenvolver a sua dissertação para obtenção do grau de Mestre em Supervisão Pedagógica, solicita a Vossa Excelência autorização para a realização da investigação, cujo foco incide das conceções e práticas de professores.

Informa que a investigação a realizar, no âmbito da dissertação a orientar-se pela Professora Doutora Isolina Oliveira, docente da Universidade acima referida, tem como principal objetivo compreender os modelos no processo de ensino-aprendizagem de modo a garantir o sucesso dos alunos e a qualidade das práticas de ensino e avaliativas. A investigação, conforme desenhada no respetivo projeto, decorre em forma de estudo de caso exploratório, implicando uma componente de consulta aos documentos orientadores produzidos pela escola e outra componente de observação direta de um ambiente de aprendizagem, em algumas turmas do ensino secundário do 2º Ciclo (11ª e 12ª Classes), bem como apreciação das produções dos alunos, a desenvolver ao longo do presente ano letivo: 2015/2016.

Aguardando resposta breve,

Com cordialidade,

O requerente:

Ussene Eusébio André

Anexo 2.6 - Pedido de autorização para realização de investigação ao Diretor da Escola Santa Teresinha do Menino Jesus-Zivava

Exmo. Senhor
Diretor da Escola Santa Teresinha do Menino
Jesus-Zivava
Machanga

Assunto: Pedido de autorização para realização de investigação

Ussene Eusébio André, docente da Escola Santa Teresinha do Menino Jesus, e aluno do Curso de Mestrado em Supervisão Pedagógica, ministrado pelo Departamento de Educação e Ensino a Distância da Universidade Aberta, tendo já concluído a respetiva parte curricular e querendo desenvolver a sua dissertação para obtenção do grau de Mestre em Supervisão Pedagógica, solicita a Vossa Excelência autorização para a realização da investigação, cujo foco incide das conceções e práticas de professores.

Informa que a investigação a realizar, no âmbito da dissertação a orientar-se pela Professora Doutora Isolina Oliveira, docente da Universidade acima referida, tem como principal objetivo compreender os modelos no processo de ensino-aprendizagem de modo a garantir o sucesso dos alunos e a qualidade das práticas de ensino e avaliativas. A investigação, conforme desenhada no respetivo projeto, decorre em forma de estudo de caso exploratório, implicando uma componente de consulta aos documentos orientadores produzidos pela escola e outra componente de observação direta de um ambiente de aprendizagem, em algumas turmas do ensino secundário do 2º Ciclo (11ª e 12ª Classes), bem como apreciação das produções dos alunos, a desenvolver ao longo do presente ano letivo: 2015/2016.

Aguardando resposta breve,

Com cordialidade,

O docente:

Ussene Eusébio André

Anexo 2.7 - Matriz do questionário sobre concepções e práticas de ensino-aprendizagem e avaliação

Estudo “Modelos e Práticas de Ensino no Ensino Secundário Geral do 2º Ciclo da Escola Santa Teresinha do Menino Jesus”

Matriz do questionário sobre concepções e práticas de ensino-aprendizagem e avaliação

Objetivos do estudo:

- Identificar as concepções dos professores sobre o ensino e como ensinar no Ensino Secundário Geral do 2º Ciclo da Escola Santa Teresinha Menino Jesus.
- Caracterizar os modelos de ensino – aprendizagem aplicados no Ensino Secundário Geral do 2º Ciclo da Escola Santa Teresinha Menino Jesus.
- Analisar as práticas de ensino – aprendizagem (métodos, técnicas e recursos ou meios didáticos usados, instrumentos de avaliação aplicados, formas de feedback às aprendizagens e aos testes) dos professores no Ensino Secundário Geral do 2º Ciclo da Escola Santa Teresinha Menino Jesus.

Dimensões	Subcategorias	Objetivos	Questões (nº e tipo)
------------------	----------------------	------------------	---------------------------------

Dados profissionais	Idade, género, habilitações académicas, tempo de serviço, cargos desempenhados, categoria, tipo de vínculo laboral e disciplina leccionada	- Identificar dados profissionais do professor.	Parte I do questionário Itens 1,2,3,4,5,6,7,8 e 9 (resposta aberta)
Ensino e aprendizagem	<p>- Conceções de ensino e aprendizagem.</p> <p>- Práticas de sala de aula</p> <p>- Modelos de ensino</p>	<p>- Identificar conceção do professor sobre ensino e aprendizagem.</p> <p>- Caracterizar as práticas de sala de aula do professor com base em/na:</p> <ul style="list-style-type: none"> - organização da aula; - materiais utilizados; - estratégias de ensino-aprendizagem; - contextualização dos conteúdos a trabalhar; - tipo de conhecimentos a experienciar pelos alunos; - forma de encarar o erro; - tipo de feedback utilizado. <p>- Compreender que modelo de ensino-aprendizagem é utilizado pelo professor.</p>	Parte II do questionário Itens 1, 2, 3 e 4 (escala de Likert) .

<p>Avaliação de Práticas de avaliação</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Concepções sobre avaliação das aprendizagens. - Práticas avaliativas e instrumentos de avaliação. - Dificuldades na implementação do processo de avaliação. -Propostas de melhoria de práticas avaliativas 	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer a concepção do professor sobre a avaliação; - Averiguar as práticas avaliativas, nomeadamente o tipo de instrumentos de avaliação e sua valorização. - Identificar as dificuldades encaradas pelo professor durante o processo de avaliação. -Indicar propostas de melhoria de práticas avaliativas do professor. 	<p>Parte III do questionário</p> <p>Itens 1,2,3,4 (escala de Likert)</p> <p>Item 5 (resposta S/N)</p> <p>Item 6 (item de resposta aberta).</p>
--	---	---	--

Anexo 2.8 - Matriz da entrevista sobre concepções e práticas de ensino-aprendizagem e avaliação

Estudo “Modelos e Práticas de Ensino no Ensino Secundário Geral do 2º Ciclo da Escola Santa Teresinha do Menino Jesus”

Matriz da entrevista sobre concepções e práticas de ensino-aprendizagem e avaliação

Objetivos do estudo:

- Identificar as concepções dos professores sobre o ensino e como ensinar no Ensino Secundário Geral do 2º Ciclo da Escola Santa Teresinha Menino Jesus.
- Caracterizar os modelos de ensino – aprendizagem aplicados no Ensino Secundário Geral do 2º Ciclo da Escola Santa Teresinha Menino Jesus.
- Analisar as práticas de ensino – aprendizagem (métodos, técnicas e recursos ou meios didáticos usados, instrumentos de avaliação aplicados, formas de feedback às aprendizagens e aos testes) dos professores no Ensino Secundário Geral do 2º Ciclo da Escola Santa Teresinha Menino Jesus.

Dimensões	Subcategorias	Objetivos	Questões (nº e tipo)
------------------	----------------------	------------------	---------------------------------

Dados profissionais	Idade, género, habilitações académicas, tempo de serviço, cargos desempenhados, categoria, tipo de vínculo laboral e disciplina lecionada	- Identificar dados profissionais do entrevistado.	Parte I da entrevista Itens 1,2,3,4,5,6,7,8 e 9 (resposta aberta)
Ensino e aprendizagem	- Conceções de ensino e aprendizagem. - Práticas de sala de aula - Modelos de ensino	- Identificar conceção do professor sobre ensino e aprendizagem. - Caracterizar as práticas de sala de aula do professor com base em/na: - organização da aula; - materiais utilizados; - estratégias de ensino-aprendizagem; - contextualização dos conteúdos a trabalhar; - tipo de conhecimentos a experienciar pelos alunos; - forma de encarar o erro; - tipo de feedback utilizado. - Compreender que modelo de ensino-aprendizagem é utilizado pelos professores da escola.	Parte II da entrevista Questões 1 à 11.
Avaliação e Práticas de avaliação	- Conceções sobre avaliação das aprendizagens. - Práticas avaliativas e instrumentos de avaliação. - Dificuldades na implementação do processo de avaliação.	- Conhecer a conceção do professor sobre a avaliação. - Identificar a importância e as funções da avaliação das aprendizagens. - Averiguar as práticas avaliativas, nomeadamente o tipo de instrumentos de avaliação e sua valorização. - Identificar as dificuldades encaradas pelo professor durante o processo de avaliação. - Indicar a importância de capacitações/atualizações contínuas na escola relacionadas com o processo de	Parte III da entrevista Questões 1 à 12.

	-Propostas de melhoria de práticas avaliativas	ensino-aprendizagem e avaliação. -Indicar propostas de melhoria de práticas avaliativas do professor.	
--	--	--	--