



Universidades Lusíada

Lagarto, Marina

Avaliação formativa e exames nacionais

<http://hdl.handle.net/11067/112>

<https://doi.org/10.34628/afny-4240>

Metadados

Data de Publicação	2011
Resumo	Este artigo pretende explorar a relação entre o tempo dispendido em tarefas de aprendizagem sobre evidência histórica, avaliadas formativamente, e a forma como estas práticas se reflectiram nos resultados do exame nacional de História A do 12.º ano. Baseia-se numa investigação qualitativa realizada numa turma dos subúrbios de Lisboa em 2007/2008. Observaram-se os alunos a responder a tarefas de aprendizagem centradas no trabalho de fontes com perspectivas semelhantes ou divergentes e recolheram-...
Palavras Chave	Psicologia da aprendizagem, Aprendizagem activa - Estudo de casos - Portugal
Tipo	article
Revisão de Pares	Não
Coleções	[ULL-IPCE] RPCA, n. 03 (2011)

Esta página foi gerada automaticamente em 2024-09-21T07:24:20Z com informação proveniente do Repositório

AVALIAÇÃO FORMATIVA E EXAMES NACIONAIS
L'ÉVALUATION FORMATIVE ET TESTS NATIONAUX
FORMATIVE ASSESSMENT AND NATIONAL EXAMINATIONS

Mariana Lagarto
Mestre em Ciências da Educação
Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Portugal
Contacto: mjslagarto@gmail.com

Resumo: Este artigo pretende explorar a relação entre o tempo dispendido em tarefas de aprendizagem sobre evidência histórica, avaliadas formativamente, e a forma como estas práticas se reflectiram nos resultados do exame nacional de História A do 12º ano. Baseia-se numa investigação qualitativa realizada numa turma dos subúrbios de Lisboa em 2007/2008. Observaram-se os alunos a responder a tarefas de aprendizagem centradas no trabalho de fontes com perspectivas semelhantes ou divergentes e recolheram-se os trabalhos e provas de exame de seis alunos. Estes foram entrevistados para se compreender como as práticas pedagógicas e avaliativas contribuíram para alterar as suas rotinas de aprendizagem e para influenciar o seu desempenho no exame nacional. Sendo a investigadora observadora participante activa, convidou três professoras para produzirem outros olhares sobre o ambiente de aprendizagem. Esta investigação mostrou que o tempo dispendido em actividade intelectual (reforçado pela emissão de feedback constante e pela autoavaliação) permitiu aos alunos, até aos mais fracos, melhorar os seus resultados, pois aprenderam a elaborar discursos próprios, mobilizando argumentos correctos para justificar as suas análises, distanciando-se da lógica da resposta-padrão. No entanto, apesar de terem mantido o seu padrão de desempenho no exame nacional, algumas das suas respostas não foram validadas pelos professores correctores devido ao carácter restritivo

dos critérios de correcção oficiais. Parece ser necessário que os decisores de política educativa (re)pensem a forma de avaliar as competências do pensamento histórico exigidas no programa. Espera-se ainda, através desta análise da actividade “inside the black box”, contribuir para fomentar mudanças pedagógicas e avaliativas.

Palavras-chave: avaliação formativa; *feedback*; competências; pensamento histórico; exames

Abstract: This paper intends to explore the relationship between time spent on historical evidence learning tasks (assessed formatively) and its reflexes in the results of the 12th grade’s national History A examination test. It is grounded on a qualitative research accomplished in a classroom in Lisbon’s suburbs in 2007/2008. Students were observed when responding to learning tasks grounded on source questioning with the same or different perspectives. Six students provided their productions and examination proofs and were interviewed to understand their perception of how these pedagogical and assessment practices contributed to change their learning routines and how they were reflected in their performance in the exam. Because the investigator was an active participant-observer, she invited three teachers to produce different looks about the same learning environment. This research shows that the “time on task” method strengthened by constant feedback and self-evaluation allowed students to improve their results – even the weakest. They learnt how to build their own speeches, using arguments to justify their source’s analysis, without repeating a standard answer. Although, they had maintained their performance standards in the national exam, some of the students’ answers were not validated by teachers’ correctors, because the official correction criteria were too restrictive. It seems necessary that educational policy-makers (re)think their decisions in order to assure a better assessment of competences in historical thinking. It is further expected, through this analysis “inside the black box”, to motivate teachers to somehow change pedagogical and assessment decisions.

Keywords: formative assessment; *feedback*; competences; historical thinking; exams

Introdução

Em Portugal, no ano lectivo de 2005/2006, o GAVE (Gabinete de Avaliação Educacional do Ministério da Educação) estabeleceu um novo formato de exame nacional de 12^o ano de História A. Logo nesse ano lectivo a média dos resultados dos exames provocou estranheza entre os professores, pois os 8,1 valores con-

trastaram com a média de 10,7 do ano anterior e com as médias habitualmente positivas. Houve professores que justificaram estes resultados pela estrutura do exame e dos critérios de correcção, pela extensão do programa e pelo pouco investimento dos alunos no estudo, clamando pelo anterior modelo de exame (ligado a uma concepção reprodutora do saber). Houve também quem considerasse o novo modelo mais adequado à avaliação do perfil de competências de conclusão do ensino secundário estabelecido no novo programa¹ promulgado pelo Ministério da Educação. A média negativa (8,9 valores) dos resultados do exame de 2006/2007 (re)colocou a questão da persistência de formas de trabalho e de avaliação, já observada em anteriores reformas (Dinis, 1999; Henriques, 2007). Equacionou-se ainda a falta de formação para enquadrar epistemologicamente as metodologias activas e a avaliação (formativa e formadora) recomendadas no novo programa (Mendes², 2003) - o que segundo Álvarez Méndez (2002) é um procedimento habitual em quase todas as reformas educativas.

Neste artigo pretende-se dar conta do estudo realizado sobre as relações entre o processo de ensino/aprendizagem, a avaliação formativa e os resultados dos exames nacionais, partindo das evidências da investigação científica sobre a importância do uso de metodologias activas para desenvolver o pensamento histórico dos jovens (Barca, 2000, 2004; Veríssimo, 2004a) e sobre o contributo da avaliação formativa para a melhoria das aprendizagens (Black & Wiliam, 1998b; Fernandes, 2005). Para compreender como a avaliação formativa das tarefas de aprendizagem influenciou o desempenho dos alunos no exame e se reflectiu nas suas classificações, elegeram-se as seguintes questões:

- a) Quais são as características mais salientes do ambiente de ensino/aprendizagem/ avaliação nas aulas da disciplina de História A?
- b) De que formas é que a organização dos processos de ensino e avaliação na sala de aula se relacionam com as aprendizagens dos alunos?
- c) Que razões poderão estar na origem das eventuais diferenças entre as classificações internas dos alunos e as classificações obtidas no exame?

As palavras-chave desta investigação têm sido usadas em diferentes acepções: referir-se-ão apenas às mais importantes para a compreensão deste artigo.

O termo de avaliação formativa foi criado com funções certificativas e selectivas por Scriven (1967) no contexto do paradigma positivista. Foi aplicado em educação por Bloom, Hastings & Madaus (1971) como uma das etapas da pedagogia para a maestria. O *feedback* emitido assumia um cariz psicométrico e orientador dos alunos para a maestria (Allal, 1986; Fernandes, 2005). Esta concepção associada à racionalidade técnica da avaliação (Álvarez Méndez, 2002) foi posta

¹Pode consultar-se todo o programa em

http://www.dgidc.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/238/historia_A_10_11_12.pdf

² Uma das autoras do programa, designada numa equipa de três, pelo Ministério da Educação, entidade que promulgou o programa.

em causa pela influência na educação das teorias construtivistas, sócio-culturais e cognitivistas nos anos 80 e 90 do século XX, altura em que os desafios de criar uma sociedade mais democrática obrigaram a repensar a avaliação e o currículo (Álvarez Méndez, 2002; Fernandes, 2005, 2006; Goodson, 1997, 2001; Pinar, 2007).

Foram Guba & Lincoln (1989) que romperam epistemologicamente com o paradigma positivista, apresentando a avaliação formativa como uma componente essencial da regulação do processo de ensino/aprendizagem. Os alunos deviam ser elementos activos e construtores do seu conhecimento, utilizando estratégias de explicação e argumentação para comunicar as suas aprendizagens e para negociar os critérios de avaliação. O ensino centrar-se-ia na aprendizagem e o professor colaborava nesse processo, emitindo *feedback* adequado, para que o aluno se consciencializasse do que aprendera e de como aprendera. Promover-se-ia a metacognição e a posterior mobilização do saber com estas estratégias, que implicavam a flexibilização do currículo, mas que asseguravam a progressão de todos.

Black & Wiliam (1998b) concluíram na sua investigação que a interacção entre ensino e aprendizagem proporcionada pela avaliação formativa se concretizava melhor através de um *feedback* não comparativo dos alunos. Quando este era frequente, adequado e orientador das etapas seguintes, aumentava a responsabilidade dos alunos – até dos mais fracos – pela melhoria das suas aprendizagens e reduzia a amplitude dos resultados numa turma. Biggs (2003) sublinhou que quando os alunos percebem o que se pretende que aprendam, se tornam mais autónomos, e reforçam as suas aprendizagens profundas.

A perspectiva anglo-saxónica da avaliação formativa revela-se mais pragmática do que as propostas francófonas, que segundo Fernandes (2005) atribuem maior relevância ao aluno e à sua reacção ao *feedback* ao sublinhar a sua responsabilidade na auto-regulação da aprendizagem, através da auto-avaliação e da metacognição. Fernandes (2005) conciliou estas duas visões na avaliação formativa alternativa ao aliar o carácter eminentemente pedagógico da avaliação formativa ao desenvolvimento pessoal e social dos alunos. Para facilitar a apropriação das aprendizagens estruturantes do currículo, as tarefas promoveriam a utilização de estratégias de relação, integração e mobilização de conhecimentos, competências e capacidades metacognitivas e socioafectivas. O *feedback* teria ainda o papel de ajudar o aluno a proceder à auto-correcção dos testes sumativos, usando-os formativamente, para perceber os erros e para (re)orientar o seu esforço para a progressão, no que Fernandes (2005) concorda com Black & Wiliam (1998a). Fernandes (2007) aceitou que as informações da avaliação formativa pudessem ser usadas para enriquecer e contextualizar a avaliação sumativa e melhorar o processo de ensino/aprendizagem, desde que fossem salvaguardadas as diferenças epistemológicas. Ele está de acordo com Harlen (2006) que a *avaliação das aprendizagens* mede o que foi aprendido e a *avaliação para as aprendizagens* facilita e regula a aprendizagem. No entanto, levanta algumas reservas sobre a noção de Harlen (2006) de que a avaliação formativa e a sumativa são diferentes

dimensões de um mesmo constructo – que apenas se distinguem pela forma de interpretar e usar as evidências recolhidas – pois teme que a avaliação formativa se transforme numa soma de pequenas avaliações sumativas.

O uso das informações da avaliação formativa implica a diferenciação do ensino e a flexibilização da planificação, que se deve focar na aprendizagem e não, apenas, no sucesso, de forma a reduzir o efeito nefasto desta pressão sobre os alunos de baixo rendimento (Fernandes, 2006; Pacheco, 2006; Perrenoud, 1999; Stobart, 2006). Planificar implica ainda aliar o desenvolvimento das competências à mobilização dos conteúdos (Pacheco, 2006; Perrenoud, 2003; Roldão, 2003) e um bom conhecimento do currículo (Pinar, 2007). A planificação pensada desta forma parece adequar-se ao actual programa de História A, que recomenda o uso de metodologias activas centradas na análise de fontes diversificadas, para desenvolver o perfil de competências proposto (Mendes, 2003). As competências específicas da disciplina centram-se no tratamento de informação e análise de fontes, na compreensão histórica (nas dimensões de temporalidade, espacialidade e contextualização) e na comunicação em história. O seu desenvolvimento deve ser articulado com o das competências transversais de pesquisa, interpretação, contextualização, compreensão, argumentação e comunicação (Veríssimo, 2004b). Para tal, devem criar-se situações e/ou tarefas complexas, através das quais o aluno exercita o “*saber em uso*” (expressão usada por Le Boterf segundo Perrenoud, 2003). Os professores podem observar o aluno a “*agir em situação*” e inferir o seu nível de competência (Peralta, 2002; Perrenoud, 2003; Roldão, 2005) através de critérios qualitativos e quantitativos (Roegiers & De Ketele, 2001).

Segundo Barca (2000) os critérios de análise das respostas, em História, devem incidir sobre a consistência explicativa, a objectividade e a verdade, devendo os alunos ser encorajados a pensar autonomamente acerca da diversidade de explicações do passado e a argumentar a favor e contra versões convergentes ou divergentes, mobilizando conceitos de tipo substantivo e de segunda ordem. O facto da provisoriidade do conhecimento apenas permitir aproximações à verdade, deve levar o professor a afastar-se da lógica exclusiva de pergunta/resposta constante no manual utilizado e a adoptar práticas de questionamento e de análise multiperspectivada de informação histórica. Estas práticas podem ser facilmente aplicadas pelos alunos à actual explosão de informação potenciando o *saber em uso* (Roldão, 1998a; Veríssimo, 2004b; Barca, 2007). A disciplina de História cumpre, assim, as suas finalidades, desenvolvendo nos alunos competências de interpretação crítica do presente, através da reflexão sobre a evolução dos direitos civis, políticos, económicos e sociais e sobre a diversidade de perspectivas existente. Essa reflexão deverá ajudá-los a escolher, fundamentadamente, os seus próprios valores (Barca, 2002, 2003, 2007; Dinis, 1999; Mattoso, 1999; Roldão, 1987; Veríssimo, 2004b). Em 2007, Barca sublinhou, mais uma vez, que o critério para a progressão devia incidir sobre o progresso alcançado a nível do pensamento histórico e não sobre a quantidade de informação factual adquirida pelo aluno, devendo ter-se em atenção a coerência, a contextualização e o rigor

de análise das fontes necessários à validação das ‘conclusões’ históricas. Este tipo de avaliação não se coaduna com a planificação organizada em função dos conteúdos que continua a dominar as práticas dos professores (Santos, 2000) e que mantém o modelo de *aula-conferência* (Barca³, 2004). É preciso planificar de acordo com a dinâmica da *aula-oficina*, cujos projectos de aula facilitam a exploração das ideias tácitas dos alunos e a análise de fontes, por estarem estruturados em momentos de actividade criadores de “novos inícios de aula”, que mantêm os alunos em permanente actividade intelectual de resolução de tarefas de aprendizagem com significado (Barca, 2003; Veríssimo, 2004a). Potencia-se o “time on task” (Erickson, 1986), aumentando o tempo dispendido em actividades de problematização e análise de fontes e reduzindo o tempo de exposição do professor (Schmidt, 1997).

A participação dos alunos é potenciada quando os professores valorizam a avaliação formativa e consideram os testes apenas como mais um meio de recolha de informação, facto reconhecido pela investigação, segundo Fernandes (2005), que menciona também estudos que mostram o uso aleatório das informações da avaliação formativa e as tensões entre a avaliação formativa e sumativa. A tendência dominante para o uso da avaliação formativa como subsidiária da avaliação sumativa é também referida por Perrenoud (1999). De facto, a racionalidade prática da avaliação formativa (associada a pedagogias construtivistas) tem sido posta em causa pela racionalidade técnica da pedagogia por objectivos (Álvarez Méndez, 2002), que continua a dominar a avaliação externa (constituída, grosso modo, pelos exames), em nome de um padrão mítico de rigor, devido ao peso excessivo atribuído à sua função certificativa e classificativa (Álvarez Méndez, 2002; Black & Wiliam, 1998a e 2006; Fernandes, 2005; Gardner, 2006; Kellaghan, 2004; Pacheco, 2006; Pinar, 2007).

Os resultados dos exames têm influenciado os decisores da política educativa, (Kellaghan, 2004), mais do que a evidência produzida pela investigação científica ou as opiniões dos professores (Barksdale-Ladd & Thomas, 2000). Este efeito de *backwash* (como Biggs o designa) influencia também as opções curriculares dos professores ao planificarem as aulas (Fernandes, 2005; Kellaghan, 2004) e condiciona as suas práticas avaliativas, que também são afectadas pela pressão para cumprir os currículos e pelo aumento do grau de exigência dos exames (Barksdale-Ladd & Thomas, 2000; Sutton, 2004). A incidência na preparação para os exames reduz significativamente o tempo dedicado a actividades formativas, provocando um estreitamento do currículo (Álvarez Méndez, 2002; Fernandes, 2005; Gardner, 2006; Harlen, 2006; Pinar, 2007; Sutton, 2004). O simples facto de se tomarem como referentes as questões de exame e os desempenhos dos melhores alunos, nem sempre produz os resultados esperados, pois as questões e os processos de correcção oscilam todos os anos (Kellaghan, 2004). No entanto, defende

³ A terminologia usada por Barca para classificar os diferentes tipos de aula baseia-se nas categorias de Lesne.

que a fixação de objectivos e metas pode contribuir para melhorar a qualidade do ensino/aprendizagem. A motivação dos alunos para o estudo também aumenta quando os exames têm elevados padrões de execução (Bishop, 1998; Fernandes, 2005; Kellaghan, 2004) e quando dão informação quantitativa em vez de qualitativa (Bishop, 1998).

Metodologia

A abordagem interpretativa/qualitativa foi privilegiada na investigação referida neste artigo, por se adaptar melhor a meios organizados, social e culturalmente, para a aprendizagem (Erickson, 1985), em que a interacção social está em permanente construção e mutação (Donmoyer, 2001). A turma de 12º ano, onde a observação de aulas decorreu, pertencia a uma escola secundária com 3º ciclo da área suburbana da Grande Lisboa, com um público-alvo muito heterogéneo, englobando alunos das classes médias e baixas e um conjunto significativo de imigrantes⁴. Aliás, na turma observada havia dois alunos cabo-verdianos e uma brasileira num total de dezassete alunos.

A investigadora, por ser professora e directora da turma observada, assumiu uma abordagem de observadora participante activa (Postic e De Ketele, 1988). Ciente de que a sua familiaridade com o contexto educativo dificultava a observação de tudo o que acontecia (Erickson, 1986) convidou três professoras observadoras para fornecerem outros olhares sobre o objecto de estudo (Bogdan e Biklen, 1994; Flick, 2005): duas professoras eram da Escola (Investigadora 1 e Investigadora 2) e uma terceira externa era externa à Escola (Investigadora 3). Apesar da relação de familiaridade com a turma ter facilitado o consenso para a observação das aulas, não se descurou a clarificação dos objectivos do estudo e dos processos a utilizar (Bogdan & Biklen, 1994; Flick, 2005). Com base na média das classificações finais do 10º e 11º anos e do 1º período do 12º ano na disciplina, seleccionaram-se ainda seis alunos (ver Tabela 1) com diferentes desempenhos na turma: os mais fracos eram o Aluno 1 e a Aluna 2 e os melhores eram a Aluna 5 e o Aluno 6. A Aluna 3 e a Aluna 4 revelavam desempenhos intermédios. Foram estes alunos que forneceram os elementos de avaliação, os exames e os seus pontos de vista sobre o fenómeno em estudo (Flick, 2005). Saliente-se que se atribuíram nomes fictícios a todos os participantes, respeitando-se o seu género (Stake, 1994).

⁴ em 2007/2008 havia 41% de alunos estrangeiros no Ensino Básico e 14% no Ensino Secundário, sendo os africanos maioritários, seguidos dos brasileiros, chineses e dos originários dos países do Leste

Tabela 1 – As médias de História A dos alunos seleccionados

Aluno/a	10º ano	11º ano	12º ano (1º P)	Média
Aluno 1	10	10	10	10
Aluna 2	12	12	9	11
Aluna 3	12	13	13	12,7
Aluna 4	11	14	15	13,3
Aluna 5	15	15	16	15,3
Aluna 6	13	17	17	15,6

A média global da turma (relativa aos 10º e 11º anos) era de 12 valores, com grande heterogeneidade de resultados.

Em Fevereiro e Março de 2008 recolheram-se os dados “inside the black box” (expressão de Black & Wiliam, 1998b) a partir da observação de uma sequência de aulas relativa à política e economia portuguesa do pós 2ª guerra mundial até 1974. Escolheu-se esta subunidade por incidir sobre competências, conceitos e conteúdos estruturantes da disciplina, passíveis de serem testados no exame. A interacção captada no seu contexto natural (Lessard *et al.*, 1994) foi descrita pela investigadora e pelas professoras observadoras nos seus relatórios. Recolheram-se os trabalhos dos alunos e, em Abril, as resoluções de criar tarefa, de uma tarefa de análise de fontes (realizada com observação directa da investigadora e as informações das duas primeiras entrevistas. A última entrevista foi realizada a seguir ao exame, em Julho, altura em que se recolheram as resoluções do exame nacional, obtidas por via legal. As classificações da disciplina e do exame foram ainda consideradas.

As entrevistas foram realizadas com base em guiões semi-estruturados (orientados pelas questões de investigação), para se garantir a uniformidade da informação recolhida, partindo-se de questões mais gerais para as mais específicas (Bogdan & Biklen, 1994; Flick, 2005). Como a primeira entrevista incidia sobre o ambiente da aula, pediu-se à Investigadora 3 (por estar familiarizada com os procedimentos a observar) para a efectuar, tentando-se assim obter uma maior naturalidade nas respostas (Flick, 2005). Como garantia da confidencialidade das suas informações (Lessard-Hébert *et al.*, 1994) os alunos foram informados de que esses dados só seriam entregues à investigadora, após a conclusão do ano lectivo. A investigadora realizou as outras duas entrevistas, pois abordavam estratégias de resolução e estratégias de estudo/aprendizagem. Como a segunda entrevista deveria ser realizada logo a seguir à resolução da tarefa e o gravador se avariou, procedeu-se à anotação do que foi dito pelos alunos (Bogdan & Biklen, 1994). Transcreveu-se integralmente cada entrevista a partir do registo de gravação áudio (Flick, 2005). O Aluno 1 apenas foi entrevistado após o exame, pois ele foi-se escusando a responder durante o ano lectivo.

Realizaram-se ainda, em Abril de 2009, questionários anónimos para se iluminarem alguns aspectos dos dados recolhidos. As questões eram abertas (para conceder maior liberdade nas respostas) e obedeciam a guiões distintos para alunos e professoras observadoras, tendo um preâmbulo comum que explicava os motivos da sua realização, a forma de preenchimento e de entrega a observar. Para se garantir o anonimato e confidencialidade (Flick, 2005), os questionários, depois de respondidos, foram entregues na recepção da escola e colocados num mesmo envelope. Não se conseguiram obter as respostas de dois alunos e não se consideraram as respostas de uma professora, por ter respondido manualmente.

A recolha de dados teve em atenção os critérios epistemológicos propostos por Erickson (1985), tendo-se observado a *pertinência*, *utilidade* e *consistência* das informações e a *diversificação* de técnicas para se proceder à sua *triangulação*. Pode, assim, captar-se a complexidade do comportamento humano e obviar à crítica mais frequente a este tipo de abordagem: a possibilidade de distorção da informação causada pelos juízos de valor e preconceitos de quem investiga (Bogdan & Biklen, 1994).

Criaram-se siglas referenciais para distinguir toda a informação recolhida e os seus produtores. A partir da primeira leitura dos dados começaram a emergir possíveis interpretações (Bogdan & Biklen, 1994), que foram organizadas em categorias, que iam sendo alteradas em função da comparação e confrontação da informação (Erickson, 1985). Criaram-se tabelas de dupla entrada, segundo os procedimentos definidos por Fernandes (2006; 2007), para se cruzarem os dados relativos ao processo de ensino/ aprendizagem e os dados relativos às perspectivas dos alunos sobre as suas estratégias de aprendizagem e sobre o seu desempenho. O registo de breves comentários, ilustrados com as observações mais significativas de cada participante, facilitou a elaboração de sínteses: a) por ponto de vista de cada um dos participantes a partir da análise vertical; b) por categoria, assinalando-se as convergências e divergências entre os participantes, detectadas na análise horizontal e focada. A posterior inclusão dos dados dos questionários implicou a alteração da tabela do processo de ensino/aprendizagem. O desempenho dos alunos na ficha sumativa, na tarefa e no exame foi registado noutra tipo de tabelas criadas para o efeito. Todas estas tabelas constituíram bons auxiliares para descrever a realidade e o significado das acções dos participantes (Erickson, 1986) e ajudaram a evitar a distorção dos factos na fase da escrita (Bogdan & Biklen, 1994). A análise cruzada dos dados facilitou a sua interpretação e discussão e as sínteses fundamentaram as conclusões e reflexões (Fernandes, 2006, 2007).

Apresentação e Discussão dos Resultados

A apresentação dos dados decorre das dimensões das questões de investigação, sendo organizada em duas partes.

O processo de ensino/aprendizagem/avaliação

Para caracterizar o ambiente da aula cruzaram-se as planificações a médio e a curto prazo da sequência de aulas observada com o programa de História A e os critérios de avaliação do grupo de História A da escola (ver Tabela 2), emergindo desde logo a preocupação de se avaliar o que era proposto e de se garantir a coerência entre o que se avaliava na aula e as exigências do programa da disciplina.

Domínios de avaliação, parâmetros e ponderações

1.1. O grupo de História, conciliando o espírito da actual Reforma com as orientações do Conselho Pedagógico, definiu para o Ensino Secundário os seguintes parâmetros e ponderações:

Tabela 2 - Critérios de avaliação da disciplina de História A na escola

Domínios	%	Parâmetros	%	Situações de avaliação*
Conhecimentos	80*	Pesquisar, com autonomia, informação relevante	5	Fichas sumativas
		Analisar documentos (informação implícita e explícita)	20	
		Situar cronológica e espacialmente acontecimentos e processos	10	Trabalhos de grupo / pares
		Identificar a multiplicidade de factores e a relevância da acção de indivíduos ou grupos	20	
		Situar e caracterizar aspectos relevantes da História	20	
		Relacionar a História de Portugal com a Europeia e Mundial	15	Intervenção individual
		Comunicar sínteses de assuntos estudados, de forma organizada e criativa, com correcção linguística	10	

* As fichas de avaliação sumativa valem 50 %, os trabalhos de grupos/pares 10% e a intervenção individual 20 %

Tabela 3 - Critérios de avaliação da disciplina de História A na escola II

Domínios	%	Parâmetros	Situações de avaliação	%
Comportamentos / Atitudes	20	Participação / cooperação nas actividades	Empenho nos trabalhos* e oralidade	50
			Respeito por regras de comportamento	10
		Sentido de responsabilidade	Assiduidade/Pontualidade; Material	30
			Respeito de prazos em trabalhos* Pesquisa, elaboração e apresentação de trabalhos*	10

* Por trabalhos entenda-se: trabalhos de casa, trabalhos de grupo, trabalhos de pares ou trabalhos individuais

1.2. As ponderações atribuídas a cada parâmetro dos conhecimentos referem-se às situações de trabalho de grupo e/ou pares e de intervenção individual em aula, estando expressos em percentagens. (...).

1.3. No 2º e 3º períodos, a classificação obtida no anterior tem um peso de 50% na nota final. No final de cada período, o aluno tem de auto-avaliar a sua intervenção individual e os seus comportamentos/ atitudes. Os trabalhos de grupo/pares são objecto de auto-avaliação no momento imediato à sua finalização.

Analisou-se ainda a grelha criada pela investigadora, enquanto professora, para agilizar o registo do desempenho dos alunos e para facilitar a compreensão do que o aluno trazia para a aprendizagem, do que aprendeu e como aprendeu (procedimento aconselhado por Erickson, 1986). Essa grelha incluía todas as situações de avaliação propostas para os domínios dos comportamentos/atitudes e dos conhecimentos que estavam definidas nos critérios de avaliação do grupo e que eram discutidos com os alunos no início do ano. Aí se anotavam as observações relativas à participação/cooperação nas actividades e à responsabilidade dos alunos, registando-se no início da aula a assiduidade, a pontualidade, a realização do TPC e a falta de material. O respeito das regras de comportamento só era alvo de nota se houvesse alguma situação significativa. As observações relativas ao desenvolvimento das competências específicas da disciplina eram anotadas nos parâmetros do domínio dos conhecimentos. Eram registadas em

duas fases: durante a realização (individual ou de grupo) das tarefas de aprendizagem e após o trabalho produzido, quando se avaliava a forma como competências e conhecimentos tinham sido mobilizados e integrados no texto escrito, concordando-se com Pacheco (2006), Perrenoud (2003) e Roldão (2002, 2003) que as competências não se podem avaliar desligadas dos conhecimentos.

A planificação a médio prazo estabelecia esta relação entre as aprendizagens estruturantes e relevantes, os conteúdos e os conceitos definidos nas orientações do programa e a avaliação. Verificou-se ainda que a planificação de curto prazo foi ajustada para se conceder mais tempo aos alunos para reformularem alguns dos seus trabalhos (na sequência do *feedback* emitido). Esta prática concordava com Erickson (1986) ao promover o máximo de situações de aprendizagem para ajudar a clarificar e reforçar as aprendizagens dos alunos. Privilegiava-se a compreensão e o raciocínio, tal como Fernandes (2005) e Roldão (2003) sugeriram, mas sem pôr em causa as intenções educativas do programa, tal como aconselham Goodson (1997) e Stenhouse (1984). Era na planificação de curto prazo que se integravam competências, conhecimentos e avaliação em tarefas projectadas numa lógica de aula-oficina, a partir de questões orientadoras. Estas questões eram decompostas em questões de exploração das fontes, consoante a sua extensão, profundidade e pertinência, sendo estruturadas das competências mais simples para as mais complexas. Cada novo momento de actividade rentabilizava a aprendizagem dos alunos, verificando-se como Veríssimo (2004a) sugere, que se aprendia mais no início e fim de cada experiência.

As tarefas de aprendizagem eram enquadradas por momentos de exposição breve para contextualizar os temas e situar as aprendizagens, tal como Roldão (1987) sugeria. Estas tarefas pressupunham o desenvolvimento das competências de análise, compreensão, contextualização, crítica, reflexão e comunicação, centrando-se na exploração de fontes com perspectivas semelhantes ou diversas e no aprofundamento de conceitos, no que se converge com de Barca (2007) e Veríssimo (2004a). Todos os participantes no estudo se referiram à realização de tarefas relacionadas com a análise de fontes, a mobilização de conteúdos e a compreensão histórica, sendo as relativas à consolidação de conceitos substantivos e de 2ª ordem enunciadas pelos alunos, pela investigadora e pela observadora externa (investigadora 3) (ver Tabela 4).

Tabela 4 – Tipos de tarefas de aprendizagem mais referidos e quem os referiu

Tipo de tarefas	Relatórios		Questionários		Entrevistas				Questionários							
	Investigadora	Inv. 3	Inv. 1	Inv. 2	QP 1	QP 2	Aluna 2	Aluno 1	Aluna 3	Aluna 4	Aluna 5	Aluno 6	QA 1	QA 2	QA 3	QA 4
Exploração de ideias dos alunos	X	X									X					
Consolidação de conceitos substantivos e de 2ª ordem	X	X					X	X	X	X	X	X				
Análise de fontes, articulação de conteúdos e compreensão histórica	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Pesquisa autónoma	X													X	X	X
Discussão/debate e síntese das tarefas	X	X	X	X	X			X		X						X

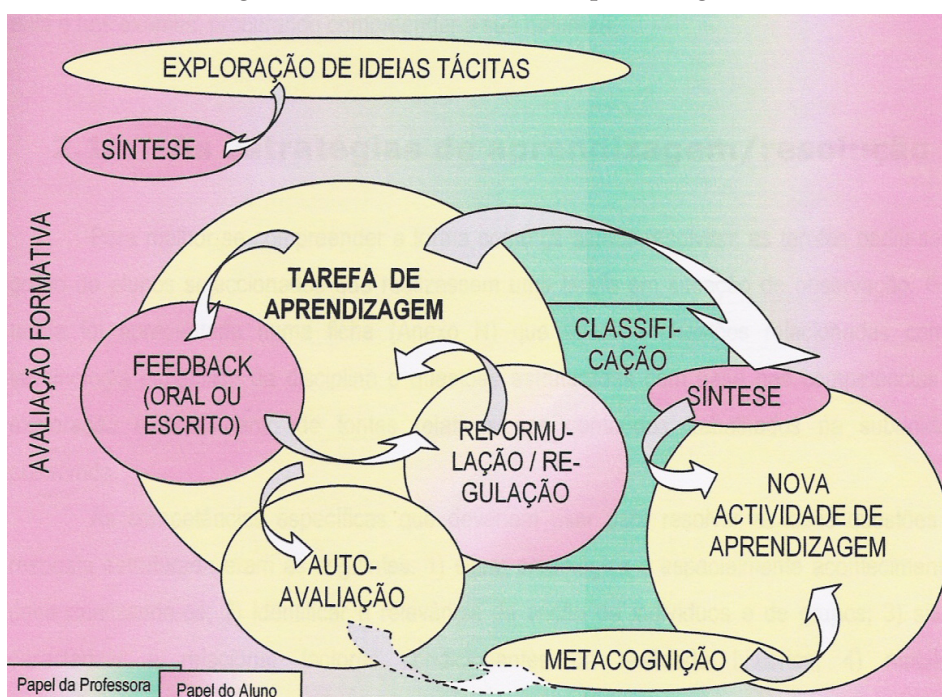
* Por trabalhos entenda-se: trabalhos de casa, trabalhos de grupo, trabalhos de pares ou trabalhos individuais

No entanto, todos reconheceram que a resolução das tarefas de aprendizagem constituía o cerne do processo de ensino/aprendizagem/avaliação, sendo notório o empenhamento e concentração dos alunos, do que resultava um ambiente de permanente actividade intelectual, cuja importância para a aprendizagem é sublinhada por Barca (2003) e Veríssimo (2004a). A necessidade de reformular os trabalhos em consequência do *feedback* frequente (*by the minute*, como refere Wiliam, 2007) ampliava o tempo despendido na realização de tarefas (Erickson, 1986). Todos os participantes referiram a disponibilidade da professora para responder às solicitações dos alunos e reconheceram que o *feedback* aumentou a qualidade dos trabalhos produzidos, o que constitui uma característica da avaliação formativa, segundo a literatura científica de acordo com Fernandes (2005). A avaliação estava orientada para a melhoria e consolidação da aprendizagem, sendo fundamentais os momentos de discussão e síntese de tarefas, que foram referidos por todas as professoras. Alguns alunos destacaram a importância da discussão da fundamentação dos seus raciocínios e a utilidade do esclarecimento das suas ideias menos válidas, bem como da natureza dos novos conceitos e conhecimentos para organizarem as suas ideias, o que vai ao encontro das práticas pedagógicas de carácter construtivista (Barca, 2004; Guba & Lincoln, 1989). Apesar de todos os participantes reconhecerem o papel da professora como facilitadora da aprendizagem, a observadora externa (investigadora 3) salientou que, nalguns momentos de síntese, mesmo recorrendo ao questionamento de forma não orientada, sobressaía uma postura demasiado rígida.

Todos, alunos e professoras, consideraram que o conhecimento dos objectivos, dos produtos, dos níveis de exigência e da avaliação aumentavam a motiva-

ção para o estudo, o que converge com Kellaghan (2004) sobre a relação entre a fixação de objectivos e a melhoria da qualidade de ensino/aprendizagem. As evidências de aprendizagem recolhidas sustentavam, simultaneamente, a reformulação da planificação das actividades e a anotação de observações de avaliação. Estas anotações eram confrontadas com a auto-avaliação, prática referida por todos os alunos e pelas Observadoras internas (investigadora 1 e investigadora 2). Como a investigadora 2 afirmou não ter observado situações de avaliação, pode pensar-se que a prática de avaliação não seria assim tão transparente ou que há necessidade de se aprofundar a formação e o trabalho colaborativo entre professores sobre práticas de avaliação. No entanto, os alunos referiram que a prática da avaliação formativa e da auto-avaliação os ajudava a melhorar o seu desempenho e a tornarem-se mais autónomos, o que é consentâneo com as posições de Nunziatti (1990) e de Black & Wiliam (1998b). Três alunos referiram os momentos de metacognição. Na Figura 1 tentou-se sintetizar o processo de ensino/aprendizagem/avaliação aqui descrito.

Figura 1 – Processo de ensino/aprendizagem



Todos os alunos revelaram ainda que o reflexo de todo o trabalho desenvolvido na classificação do final de período, os levou a valorizar a discussão da avaliação e da classificação dos trabalhos, bem como a auto-avaliação. Este processo, que parece ser pouco consensual em termos de avaliação formativa,

como o afirmam vários autores referidos por Fernandes (2005), contribuiu para a responsabilização dos alunos pela sua aprendizagem durante o ciclo de estudos do ensino secundário. De facto, todos os alunos sublinharam, nos questionários, as dificuldades de adesão a esta dinâmica de aulas e de avaliação no início do 10º ano, recordando as oportunidades de reformulação dos trabalhos desaproveitadas, por não entenderem o significado do *feedback* e por não acreditarem que o seu esforço fosse valorizado. Só quando perceberam que o processo de aprendizagem se reflectia efectivamente na classificação de final de período, é que começaram a modificar os seus comportamentos/atitudes, tornando-se mais atentos e prontos a intervir nas actividades – atitude que foi referida pelas professoras observadoras nos seus relatórios e que é consonante com as observações de Bishop (1998) e de Sutton (2004).

A relação entre o processo de ensino/aprendizagem/avaliação e o desempenho dos alunos durante o ano lectivo e nos exames

Para esta fase do estudo foi importante observar directamente cada aluno a resolver uma tarefa, para se poder perceber que uso faziam do que haviam aprendido. Essa tarefa consistiu na resolução de questões (de escolha múltipla) relacionadas com conceitos substantivos e de questões estruturadas de análise de fontes e cruzamento de perspectivas, que exigiam a mobilização destas competências específicas: situar cronológica e espacialmente acontecimentos, contextualizando-os; identificar a relevância da acção de indivíduos e de grupos; situar, caracterizar e relacionar factores condicionantes da realidade histórica; cruzar informações entre fontes; mobilizar conhecimentos históricos para fundamentar opiniões; comunicar, com correcção linguística e usar de forma adequada e sistemática a terminologia específica da disciplina. A observação directa das estratégias usadas para resolver a tarefa foi complementada pelas informações das entrevistas que permitiram apreender o modo, o rigor e a consistência com que os alunos mobilizaram os seus conhecimentos, a sua opinião e a sua imaginação, aspectos que segundo Perrenoud (2003) e Peralta (2002) ajudam a inferir o nível de competência do aluno.

Todos os alunos referiram usar a leitura e a selecção de informação como estratégias de interpretação das fontes, havendo cinco alunos que se preocuparam com a análise de imagens, mapas e quadros de dados (ver Tabela 5).

Tabela 5 – Estratégias de resolução de questões

Alunos Estratégias	Aluna 2	Aluno 1	Aluna 3	Aluna 4	Aluna 5	Aluno 6
Ler as perguntas e as fontes para compreender	X	X	X	X	X	X
Reler	X		X			
Analisar imagens/mapas/quadros de dados	X	X	X		X	X
Sublinhar as fontes	X					
Seleccionar informação nas fontes	X	X	X	X	X	X
Listar tópicos			X	X	X	
Mobilizar conhecimentos	•		X	X	X	X
Recurso à memória			X	X	X	
Relacionar			•	X		X
Fundamentar opiniões com fontes					X	
Organizar e escrever	•	X	X	X	X	X

X – comportamentos referidos; • – referência à dificuldade de usar a estratégia
Apesar do Aluno 1 não ter realizado a tarefa tentaram apurar-se as estratégias que usava a partir das outras entrevistas.

A aluna com desempenho mais fraco, a Aluna 2, recorria ainda à estratégia de reler e de sublinhar as fontes para tentar ultrapassar as suas dificuldades de interpretação e de usar estratégias de mobilização de conhecimentos e de organização e produção de texto – as mais relacionadas com as competências de compreensão histórica e de comunicação. Também o Aluno 1 tinha dificuldade em mobilizar as estratégias relacionadas com estas competências, o que se denotava na sua pressa em construir respostas, que acabavam por se fixar na reprodução das informações das fontes. Os restantes alunos afirmavam estar à vontade com estas estratégias, reconhecendo a Aluna 3, no entanto, a interferência da ansiedade na sua gestão do tempo quando se encontrava em situações de resolução individual. Ao contrário dos outros alunos, o Aluno 6, a Aluna 5 e a Aluna 4

adoptaram uma postura mais descontrainda durante a produção das respostas estruturadas, afirmando que as preferiam em relação às de escolha múltipla, por lhes ser mais fácil organizar as ideias e mobilizar os conhecimentos.

As informações obtidas nas entrevistas permitiram ainda identificar as estratégias de estudo usadas pelos alunos para consolidar as suas aprendizagens, bem como as suas dificuldades e o tempo despendido no estudo da disciplina (ver Tabela 6).

Tabela 6 – Estratégias de aprendizagem/ tempo de estudo

	Aluna 2	Aluno 1	Aluna 3	Aluna 4	Aluna 5	Aluno 6
Aula	Empenho nas aulas	X	X	X	X	X
	Atenção/concentração				X	X
	Esclarecer dúvidas			X		X
	(Re)utilização do <i>feedback</i>	X	X	X	X	X
Em casa	Realização de trabalhos de casa	X	X	X	X (não gostava)	X (não gostava)
	Apontamentos e resumos	X		X	X	X
	Listar dúvidas					X
Tempo de estudo	Todos os dias	D				D
	Quando há TPC	D	D	D	D	D
	Às vezes			D		ID
	Fim-de-semana	ID		I	I	I
		Antes dos testes	ID	D		

D – “durante o ano” - informação obtida nas entrevistas; I – “início do ano” - informação do questionário de caracterização da turma.

Todos sublinharam que o tempo despendido em trabalho na sala de aula facilitou a aprendizagem, considerando que a partilha do saber nos trabalhos de grupo/pares e a análise das fontes sob diferentes pontos de vista era muito enriquecedora, o que fora já salientado por Black & Wiliam (1998b). Reconheceram

ainda, com excepção da Aluna 4, ter melhorado a sua capacidade de discussão de opiniões divergentes num ambiente de respeito mútuo, o que converge com Fernandes (2005) quando defende que a avaliação formativa potencia o desenvolvimento pessoal e social dos alunos.

Emergiu ainda da análise das estratégias de resolução a valorização do *feedback* por todos os alunos, (re)utilizando-o na reformulação dos trabalhos e na organização do seu estudo, regulando assim a aprendizagem. Esta estratégia permitia, até aos alunos mais fracos, a melhoria das estratégias de resolução e de estudo, facto já demonstrado por Black & Wiliam (1998b). Aliás, todos os alunos destacaram o uso do documento de correcção do teste (fornecido pela professora) como instrumento de auto-correcção e auto-avaliação para perceber o que deveriam alterar na sua forma de mobilizar competências e conteúdos. Esta utilização (metacognitiva) do *feedback* conferiu um uso formativo aos testes sumativos, o que é defendido por Black & Wiliam (1998b), Fernandes (2005) e Harlen (2006). A este tempo de estudo individual todos os alunos acrescentaram ainda o tempo de realização do trabalho de casa (TPC), considerando-o uma estratégia fundamental para consolidar as aprendizagens. Reconheceram ainda que o seu desempenho ao longo do ano foi potenciado pela insistência em tarefas que exigiam a constante mobilização de conhecimentos e de competências. Este procedimento, aliado à estruturação das fichas sumativas de acordo com o modelo de exame, acabou por os ajudar a reduzir a ansiedade em relação ao exame, revelando-se, segundo eles, uma boa forma de preparação, o que está muito próximo da prática de integrar os conteúdos de exame sem distorcer o processo de ensino/aprendizagem, identificada por Sturman (2003). De facto, todos referiram que a preparação para o exame decorreu do trabalho feito ao longo do ano, salientando o Aluno 6, a Aluna 5, a Aluna 3 e a Aluna 2, a organização faseada dos seus apontamentos com base nesse trabalho.

Os alunos consideraram que a prova de exame foi acessível, com excepção do enunciado das duas primeiras perguntas do Grupo II, que consideraram ambíguas e que levaram a maior parte dos alunos a despender muito tempo para as entender, o que influenciou na gestão do seu tempo de realização da prova. Também no Parecer da Associação de Professores de História sobre o exame se reconheceu que a primeira questão pedia inferências que não se podiam fazer a partir daquela fonte (APH, 2008). Nesse Parecer considerava-se ainda que os conteúdos testados se referiam a aprendizagens estruturantes e itens de aprofundamento dos três módulos do programa⁵, mas que as competências requeridas se situavam apenas no nível da análise e interpretação das fontes. A incidência neste tipo de competências emergiu quando se compararam com a diversidade de competências trabalhadas pelos alunos ao longo do ano, tendo os alunos questionado o facto de o exame incidir sobre uma secção reduzida do currículo trabalhado. No

⁵ conforme as orientações da *Informação nº 18.08 sobre a Prova Nacional de Exame de História* A do Gabinete de Avaliação Educativa

entanto, os alunos seleccionados para esta investigação tiveram uma classificação de exame inferior à sua classificação interna final, com excepção da Aluna 4. Verificou-se que a média da classificação de exame da primeira parte da turma foi de 10,8 valores, com uma variação de 2,6 valores negativos em relação à classificação interna final (CIF) e que a segunda parte da turma obteve uma média de classificação de exame de 13 valores, com uma variação de 0,3 valores negativos em relação à CIF. Não obstante, as classificações de exame não alteraram significativamente a classificação final da disciplina (ver Tabela 7).

Tabela 7 – Classificações finais da turma em estudo

	CIF - Classificação Interna Final	CE – Classificação de Exame	CFD - Classificação Final de Disciplina	Variação CE / CIF	
Aluna 3	13	10	12	- 3	Média
Aluna 2	12	3	9,4	- 9	deste
Aluna 7	12	11	12	- 1	grupo de
Aluna 5	16	14	15	- 2	alunos:
Aluno 8	12	10	11	- 2	10,8
Aluna 9	11	12	11	+ 1	
Aluno 6	17	14	16	- 3	Variação
Aluno 10	13	13	13	0	em
Aluna 11	14	10	13	- 4	relação à
					média
					interna:
					- 2,6
Aluna 12	13	13	13	0	Média
Aluna 13	11	14	12	+ 3	deste
Aluna 4	14	17	15	+ 3	grupo de
					alunos:
Aluno 14	16	13	15	- 3	13
Aluno 15	12	13	12	+ 1	
Aluno 16	11	12	11	+ 1	Variação
Aluno 1	11	10	11	- 1	em
Aluna 17	13	12	13	- 1	relação à
					média
					interna:
					- 0,3
Média dos alunos seleccionados	13,8	11,2	13	- 2,5	
Média da turma	13	11,8	13	- 1,2	

Respeitou-se a ordem de cada aluno na pauta e não a ordem do seu nome fictício; as linhas sombreadas correspondem aos alunos seleccionados

De facto, apesar de, em Portugal, os exames exercerem em simultâneo as funções de certificar a conclusão do ensino secundário e de seleccionar para o ensino superior⁶, a avaliação sumativa interna (CIF) representa 70% da classificação final de cada disciplina (CFD), tendo a classificação de exame (CE) um peso de 30%, como refere Fernandes (2005).

A análise das pautas do exame de História A da escola permitiu perceber a

⁶ Daí o peso da média de 8,4 valores obtida pelos alunos internos no exame de 2005/2006 e de 9,4 no de 2006/2007.

discrepância referida entre a primeira parte dos resultados da turma e a segunda. Todos os alunos, com nomes começados entre a letra A e a letra J, tiveram resultados muito mais baixos do que os restantes alunos, o que permitia identificar claramente a mudança de corrector. Esta primeira análise foi reforçada pela análise das provas de exame, que mostrou não ter havido mudanças significativas no padrão de desempenho destes alunos. O seu desempenho no exame e ao longo do ano foi semelhante, com excepção da Aluna 2. Esta aluna tinha um padrão de desempenho muito irregular explicado por um factor externo: quando estava empregada em *part-time* desconcentrava-se facilmente, aumentando a sua dificuldade em ultrapassar a fase da leitura e selecção de informação das fontes. De facto, quando estava mais concentrada no estudo conseguia produzir boas respostas, apesar de ser muito dependente do *feedback* da professora ou dos colegas. A Aluna 2 foi a única aluna da turma com resultado negativo no exame, tendo uma variação entre a classificação interna e a externa de nove valores negativos. Na entrevista, após o exame, ela reconheceu que o facto de ter voltado a trabalhar no final do ano lectivo afectou a sua preparação para o exame.

O Aluno 1 utilizou sempre melhor as competências relacionadas com a interpretação das fontes e a comunicação (ainda que a um nível razoável) do que as relacionadas com a compreensão histórica, apostando na execução da questão de desenvolvimento tanto nos testes como no exame. A variação entre a sua classificação interna e a externa foi de um valor negativo. Embora reconhecesse as potencialidades da avaliação formativa, o Aluno 1 tinha uma relação muito utilitária com a avaliação e apesar de necessitar de *feedback*, não tinha o hábito de o solicitar, esperando que os colegas o pedissem ou que a professora o abordasse, ficando por isso, aquém do que se pedia quando realizava trabalhos individuais.

A Aluna 3 utilizava consistentemente a maior parte das competências, tendo uma noção muito correcta de como resolver as questões. No entanto, quando sentia dificuldade em estabelecer relações entre conteúdos e competências, apenas descrevia ou transcrevia as fontes, sem realizar qualquer exercício de interpretação e análise. Quando conseguia ultrapassar essa dificuldade realizava respostas correctíssimas. Esta aluna estava consciente que a linguagem utilizada podia influenciar os correctores no exame. A variação entre a sua classificação interna e a externa foi de três valores negativos.

A Aluna 4 era uma aluna autónoma, que intervinha apenas quando se sentia segura. Nunca revelou grandes dificuldades em usar as competências específicas da disciplina. Apesar de organizar boas sínteses e de estruturar o seu discurso de forma consistente, sentia dificuldade em cruzar informação de mais de duas fontes. O seu padrão de desempenho foi-se alterando ao longo do ano sempre no sentido da melhoria, pelo que se pode considerar regular. Teve a melhor classificação da escola em exame e foi a única aluna, dos mais directamente envolvidos no estudo, com variação positiva entre a classificação interna e a externa (três valores positivos).

A Aluna 5, tal como o Aluno 6, eram o motor das actividades em aula e

ambos gostavam de ajudar os colegas a compreender as temáticas em discussão. Ambos intervinham com muita facilidade e qualidade, pois entendiam muito bem as fontes e as tarefas pedidas, conseguindo resolvê-las com rapidez, eficiência e eficácia. Não obstante, os resultados das fichas sumativas da Aluna 5 revelavam oscilações devidas a quebras do seu investimento no estudo, como ela própria reconhecia, enquanto o Aluno 6 tinha o plano de estudo mais estruturado, eficiente e eficaz da turma. Quando decidiu seguir História no ensino superior, este aluno aumentou o seu investimento no estudo para alterar a sua média dos anos anteriores, mostrando a importância da motivação para o estudo, tal como Kellaghan (2004) refere. Algumas das suas respostas em exame, tal como as da Aluna 5, não foram devidamente valorizadas, devido à rigidez dos critérios de correcção, que não contemplavam outras competências e conhecimentos adequados e pertinentes usadas para fundamentar as respostas. A Aluna 5 (com uma variação entre a sua classificação interna e a externa de dois valores negativos) queixou-se abertamente do estreitamento dos critérios de correcção e da interferência da subjectividade dos professores correctores. O Aluno 6 alegou que os critérios de correcção do exame deviam ser mais abrangentes, devendo contemplar mais hipóteses de construção das respostas e valorizar a correcta mobilização de competências e conhecimentos, pois estavam habituados a essa prática avaliativa. A variação entre a sua classificação interna e externa foi de três valores negativos.

O estreitamento dos critérios de correcção referido pelos alunos coincidiu, de facto, com uma orientação para uma resposta padrão que se denotava e que contradizia as intenções educativas do programa, o que, segundo Goodson (2001) e Pinar (2007), é comum nas reformas educativas mais recentes: por um lado, propõe-se a prática de uma comunicação bidireccional e por outro, mantém-se a comunicação unidireccional nas provas de exame. Esta tendência conservadora é mais grave se se pensar que os exames de História A são constituídos por questões abertas e que a validação de uma única interpretação possível por resposta é apanágio das questões fechadas, tal como De Landsheere referia em 1976. Mais ainda, os actuais critérios de correcção dos exames de História A acabam por desvalorizar os processos mais complexos de raciocínio e reduzir a função comunicativa quase à reprodução do saber, numa atitude, que segundo vários autores (Álvarez Méndez, 2002; Pinar, 2007; Stenhouse, 1986; Wiggins, 1990; Veríssimo, 2005), põe em causa a avaliação do pensamento crítico e criativo. Equacionado, nestes moldes, o exame parecia ser uma espécie de intruso neste ambiente de aprendizagem.

Ora como se tem vindo a analisar, o processo de ensino/aprendizagem desenvolveu-se no sentido de promover a autonomia dos alunos e de os orientar para a criação de discursos próprios, sendo as suas respostas validadas em função da consistência dos argumentos com que fundamentavam a análise das fontes. Este procedimento desviava-se da resposta estereotipada (como os alunos reconheceram) e coincidia com o pensamento de Barca (2007) sobre a impor-

tância de se avaliarem, com consistência, as experiências de aprendizagem do desenvolvimento do pensamento histórico dos jovens e de se evitar a lógica de repetição de uma resposta única a uma pergunta determinada.

Alguns alunos sublinharam ainda que a realização do exame de História A, logo no dia a seguir ao de Português, aumentou a sua ansiedade – já Perrenoud (1999) havia sublinhado que a concentração de testes em períodos curtos potenciava este sentimento. Os problemas levantados pelos alunos coincidiram com as fontes de erros de fiabilidade que, segundo Kellaghan e Madaus (2003), afectam os exames: a selecção de itens, a variação de desempenho dos alunos, o desempenho dos correctores e as condições de aplicação.

Não obstante os problemas detectados, a média da turma no exame nacional de História A foi de 11,8 valores, sendo superior à média de 11 valores obtida pelos alunos internos a nível nacional. Como a turma foi para exame com uma média de classificação interna de 13 valores, a sua variação global com a média externa foi de 1,2 valores negativos (ver Tabela 7). A média dos alunos internos da Escola situou-se em 11,5 valores, no ano lectivo de 2007/2008, tendo superado significativamente as médias dos anos anteriores: 7,5 valores (em 2005/2006) e 8,8 valores (em 2006/2007). Também a variação entre a média interna da Escola e a de exame foi reduzida para 1,5 valores negativos, no ano lectivo de 2007/2008, contra os 5,3 valores negativos de 2005/2006 e os 2,5 valores negativos de 2006/2007. O facto de a turma ter conseguido uma média superior à nacional, apesar do seu contexto socioeconómico e cultural, e de os alunos terem mantido os seus padrões de respostas pareceu poder reforçar a noção de que o uso da avaliação formativa foi importante para o desenvolvimento de competências e para os resultados de exame obtidos.

Conclusão

Os resultados desta investigação permitem inferir que a avaliação formativa se revela adequada à avaliação das tarefas de aprendizagem relacionadas com o desenvolvimento do pensamento histórico dos jovens. De facto, cinco em seis alunos mantiveram um padrão regular de desempenho (no sentido da melhoria) ao longo do ano. Para tal parece ter contribuído o tempo despendido em tarefas de aprendizagem activa e o sistema de avaliação e de classificação utilizado. As tarefas de exploração de fontes e de produção de texto, pensadas a partir das competências definidas no currículo, facilitavam a aprendizagem, através da integração de conteúdos e conceitos (substantivos e de 2ª ordem) numa perspectiva dinâmica e revelaram-se fundamentais para a adopção de estratégias resolução/estudo eficazes. O sistema de avaliação e de classificação, sustentado pela emissão de *feedback*, em tempo útil, dava aos alunos a certeza de que tudo o que faziam era valorizado e avaliado, tendo-se estes apropriado dos referentes de avaliação através da discussão dos seus critérios. Os alunos aprenderam a valo-

rizar e a (re)utilizar o *feedback* na estruturação das suas respostas, reconhecendo a sua importância na regulação das suas aprendizagens. Emergiu ainda nesta investigação que o *feedback*, a auto-avaliação, a auto-crítica e a metacognição se revelaram elementos importantes para a responsabilização dos alunos pelo seu processo de aprendizagem, tendo todos alterados os seus hábitos de trabalho e melhorado os seus resultados, inclusive os mais fracos e menos autónomos.

A análise do ambiente de ensino/aprendizagem/avaliação mostrou que os constantes recomeços de aula (orientados por questões históricas) provocados pela dinâmica das aulas-oficina estimulavam o raciocínio histórico dos alunos. As alterações introduzidas nos momentos de actividade da planificação de curto prazo tendiam a clarificar e a reforçar as aprendizagens, revelando que o currículo praticado valorizava mais a aprendizagem do que a memorização. Esta forma de desenvolver o currículo aumentava a concentração dos alunos e estabelecia um ambiente de trabalho propício, enquadrado pela contextualização das temáticas e pela apresentação dos objectivos de cada tarefa, bem como dos seus níveis de exigência e regras de avaliação. Esta prática de clarificação do que se pretendia que os alunos fizessem, em aula e fora dela, revelou-se importante para a sua adesão às actividades, tal como a emissão constante de *feedback* contribuiu para o seu desempenho mais eficiente e eficaz. Como já se referiu, a qualidade das respostas dos alunos com menor rendimento melhorou, apesar de se verificar alguma dificuldade na mobilização das competências relativas à compreensão histórica e à comunicação. Este padrão de desempenho, que se repetiu no exame, era agravado pela sua dificuldade em lidar com a ansiedade provocada pelos testes. A ansiedade condicionou também o desempenho de uma das alunas de rendimento intermédio, enquanto a outra aluna sentia a sua confiança reforçada pelo trabalho realizado em aula, tal como os alunos de rendimento académico superior. Estes evidenciaram maior facilidade em mobilizar as competências relativas à análise, à compreensão histórica e à comunicação para resolver as questões e para emitir opiniões fundamentadas. Como estes alunos mobilizaram as estratégias e competências pedidas no exame, a discrepância entre as classificações que obtiveram ao longo do ano e as que obtiveram no exame só pareceu poder explicar-se pela natureza dos critérios de correcção adoptados, que estavam muito orientados para uma resposta padrão, afunilando as hipóteses de respostas abertas. Estes critérios distanciavam-se significativamente das intenções educativas do currículo e do exercício de uma metodologia activa e consonante com a avaliação formativa.

A forma de relacionar avaliação e classificação aliada ao tipo de tarefas pedidas e ao tempo efectivamente despendido em actividade intelectual pareceu sustentar a melhoria gradual do desempenho dos alunos e justificar o facto de a média global da turma em exame ter sido superior à média nacional neste ano lectivo (2007/2008). Saliente-se também a melhoria significativa em relação aos resultados de exame de História A obtidos na Escola nos anos anteriores. De facto, apesar da comunidade científica revelar algumas reticências quanto ao uso

sumativo de informações obtidas através da avaliação formativa, a verdade é que os alunos assinalaram esta prática pedagógica e de avaliação como fundamental para a regulação da sua aprendizagem e para a alteração da sua motivação para o estudo da disciplina de História. É esta prática pedagógica e de avaliação, fundamentada numa interpretação dinâmica do currículo, que se pretende divulgar neste artigo, esperando fomentar atitudes de mudança em que se encarem professores e alunos como membros de uma estrutura social interessada num mesmo fim: a aprendizagem.

No entanto, no decurso desta investigação emergiram questões pertinentes que não tinham sido equacionadas à partida, das quais se destacam duas, que parecem ser interessantes pontos de partida para novas abordagens relacionadas com a forma como o currículo, a avaliação e os exames têm sido equacionados e praticados. Uma das questões prende-se com a compreensão da forma como os professores entendem o currículo e a avaliação e os seus hábitos de trabalho individuais e de grupo. A outra questão refere-se à compreensão da distância entre as características dos exames e dos critérios de correcção e as intenções do currículo oficial.

Agradecimentos

Ao Prof. Dr. Domingos Fernandes pela confiança depositada.

À Prof. Dr. Tania Gaspar, pelo convite para apresentar os resultados da tese, nesta publicação.

À minha filha, sem a qual seria difícil organizar-me para ter tempo para escrever.

REFERÊNCIAS

- Allal, L., (1986). Estratégias de avaliação formativa: Concepções psicopedagógicas e modalidades de aplicação. In L. Allal, J. Cardinet e Ph. Perrenoud (Orgs.), *A avaliação formativa num ensino diferenciado*, 175-209. Coimbra: Almedina.
- Alvarez Méndez, J. (2002). *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. Lisboa: ASA.
- Associação de Professores de História (2008). *Parecer sobre a prova escrita de História A - 12º ano - 1ª fase de 2008*. Retirado em 9 de Julho de 2008 de <http://www.aph.pt/aph/exames.html>
- Barca, I. (2000). *O pensamento histórico dos jovens - ideias dos adolescentes acerca da provisoriedade da explicação histórica*. Braga: Universidade do Minho.
- Barca, I. (2001/2002). Competências e cognição em História. In *O Ensino da História*, 21/22, 36-37.
- Barca, I. (2003). A História é o estudo da vida. (Depoimento a Ricardo Jorge Cos-

- ta). In *A Página*, (119). Retirado em 6 de Janeiro de 2008 de <http://www.apagina.pt/>
- Barca, I. (2004). Aula Oficina: Do Projecto à Avaliação In Barca, I. (Org) *Para uma Educação Histórica de Qualidade - Actas das Quartas Jornadas Internacionais de Educação Histórica*, 131-144. Braga: Universidade do Minho.
- Barca, I. (2007). A educação histórica numa sociedade aberta. In *Currículo sem Fronteiras*, 7 (1). Retirado em 6 de Janeiro de 2008 de: www.curriculosemfronteiras.org/vol7iss1articles/introbarca.pdf
- Barksdale-Ladd, M. A. & Thomas, K. (2000). What's at stake in high-stakes testing. Teachers and parents speak out. In *Journal of teacher education*. 51 (5), 384-397.
- Biggs, J. (2003). *Aligning teaching and assessing to course objectives*. Retirado em 22 de Fevereiro de 2009 de <http://www.uac.pt/>
- Bishop, J. (1998). The Effect of curriculum-based external exit exam systems on student achievement. In *Journal of economic education*. 29 (2), 171-182.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998a) Assessment and classroom learning. A role for summative assessment? *Assesment in education: principles, policy and practise*, 5 (1), 7-74.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998b). *Inside the blackbox: raising standards through classroom assessment*. Retirado em 15 de Novembro de 2007 de <http://www.pdkintl.org/kappan/kbla9810.htm> em 7/11/2007
- Black, P. & Wiliam, D. (2006). The Reliability of Assessments. In John Gardner (Ed.), *Assessment and Learning*, 119-131. Londres: Sage.
- Bloom, B., Hastings, J. & Madaus, G. (1971). *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*. Nova Iorque: Mc Graw-Hill.
- Bogdan, R & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Clarke, M., Madaus, G., Horn, C. & Ramos, M. (2000). Retrospective on educational testing and assessment in the 20th century. In *Journal of Curriculum Studies*. 32 (2), 159-181.
- De Landsheere, G. (1976). *Avaliação contínua e exames. Noções de docimologia*. Lisboa: Livraria Almedina.
- Dinis, M. E (1999). A propósito do projecto de flexibilização curricular e das suas incidências sobre o ensino da História. In *O Ensino da História*, 15, 31- 35.
- Donmoyer, R. (2001). Paradigm talk reconsidered. In Virgínia Richardson (ed.) *Handbook of research on teaching* (4ª edição), 174-197. Washington, D.C.: American Educational Research Association.
- Erickson, F. (1985). *Qualitative methods in research on teaching*. Retirado em 29 de Dezembro de 2008 de <http://www.eric.ed.gov/>
- Erickson, F. (1986). *Tasks in Times: Objects of Study in a Natural History of Teaching*. Retirado em 18 de Maio de 2009 de <http://www.eric.ed.gov/>
- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas*, Cacém: Texto Editora.

- Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 19 (2), 21-50.
- Fernandes, D. (2007). A avaliação tem limites. *Jornal "A Página"*. 170. Retirado em 5 Janeiro de 2009 de <http://www.apagina.pt/arquivo/Artigo.asp?ID=5604>
- Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Lisboa: Monitor.
- Gardner, J. (2006). Assessment for Learning: A Compelling Conceptualization. In John Gardner (Ed.), *Assessment and Learning*, 197-204. Londres: Sage.
- Goodson, I. (1997). *A construção social do currículo*. Lisboa: Educa.
- Goodson, I. (2001). *O Currículo em Mudança – Estudos na construção social do currículo*. Porto: Porto Editora.
- Guba, E. & Lincoln, Y. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park: Sage.
- Hadji, C. (1994). *A avaliação, regras do jogo*. Porto: Porto Editora.
- Harlen, W. (2006). On the Relationship between Assessment for Formative and Summative Purposes. In John Gardner (Ed.), *Assessment and Learning*, 103-117. Londres: Sage.
- Henriques, R. (2007). *Discursos legais e práticas educativas. Ser professor e ensinar História (1947-1974)*. (Tese de Doutoramento em História, não publicada, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa).
- Kellaghan, T. & Madaus, G. (2003). External (public) examinations. In T. Kellaghan & D. Stufflebeam, (Eds.) *International handbook of educational evaluation*, 577-602. Dordrecht: Kluwer.
- Kellaghan, T. (2004). *Public examinations, national and international assessments, and educational policy*. Dublin : Educational Research Centre.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (1994). *Investigação Qualitativa – Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Mattoso, J. (1999). *A Função Social da História no Mundo de Hoje*, Lisboa: Associação de Professores de História.
- Mendes, C. (2003). O programa de História A – Um novo programa? In *O Ensino da História*, 25/26, 16-21.
- Ministério da Educação (2001/2002). *Programa de História A do Ensino Secundário*. Lisboa: Departamento do Ensino Secundário
- Ministério da Educação (2008). *Informação nº 18.08 sobre a Prova Nacional de Exame de História A*. Lisboa: Gabinete de Avaliação Educacional. Fevereiro de 2008
- Nunziati, G. (1990). Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice. In *Cahiers Pédagogiques*, 280, 112-129.
- Pacheco, J. A. (2006). Currículo, investigação e mudança. In Lima, L., Pacheco, J. A., Esteves, M. & Canário, R. *A Educação em Portugal (1986-2006). Alguns contributos de investigação*. Retirado em 2 de Agosto de 2008 de www.debatereducacao.pt/index.php?option=com
- Peralta, H. (2002). "Como avaliar competência(s)? Algumas considerações". In Abrantes, P. & Araújo, F. (Orgs.), *Avaliação das aprendizagens: das concepções às práticas*, 27-33. Lisboa: Departamento da Educação Básica do Ministério da

Educação.

- Perrenoud, P. (1999). *Avaliação. Da excelência à regulação das aprendizagens entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P. (2003). *Porquê Construir Competências a partir da Escola? Desenvolvimento da Autonomia e Luta Contra as Desigualdades*. (2ª edição). Cadernos CRIAP, Investigação e Práticas. Porto: Asa.
- Pinar, W. (2007). *O que é a Teoria do Currículo?* Porto: Porto Editora.
- Postic, M. & De Ketele, J.-M. (1988). *Observer les situations éducatives*. Paris: PUF.
- Roegiers, X. & De Ketele, J.-M. (2001). *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. (2ª edição). Bruxelas: De Boeck.
- Roldão, M. C. (1987). *Gostar de História – um desafio pedagógico*. Lisboa: Texto Editora.
- Roldão, M. C. (1998). Evolução das metodologias e práticas de ensino da história no sistema educativo português. Retirado em 7 de Janeiro de 2008 de www.ierg.net/GPEI/assets/documents/Metodologiasdeensino-Hist.pdf
- Roldão, M. (2003). *Gestão do Currículo e avaliação de competências – as questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Roldão, M. (2005). Para um currículo do pensar e do agir: as competências enquanto referencial de Ensino e Aprendizagem. In *O Ensino da História*, 29, 6-10.
- Santos, L. (2000). *O ensino da História e a Educação para a Cidadania – concepções e práticas de professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Schmidt, M. A. (1997). A formação de professores de História e o cotidiano na sala de aula. In C. Bittencourt (org.), *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto.
- Scriven, M. (1967). The Methodology of Evaluation. In R. Tyler, R.M. Gagné e M. Scriven (Eds). *Perspectives of Curriculum Evaluation*, 39-83. AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation (1). Chicago: Rand Mac Nally.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.
- Stobart, G. (2006). The Validity of Formative Assessment. In John Gardner (Ed.), *Assessment and Learning*, 133-146. Londres: Sage.
- Sturman, L. (2003). Teaching to the test: science or intuition? In *Educational research*. 45(3), 261-273.
- Sutton, R. (2004). Teaching under high-stakes testing. Dilemmas and decisions of a teacher educator. In *Journal of teacher education*. 55(5), 463-475.
- Veríssimo, H. (2004a). A aprendizagem activa. In *O Ensino da História*, 27/28, 25-27.
- Veríssimo, H. (2004b). Para que serve a História? In *O Ensino da História*, 27/28, 10-14.
- Veríssimo, H. (2005). O novo modelo de exame do Ensino Secundário e a utilização de fontes históricas. In *O Ensino da História*, 29, 16-18.
- William, D. (2007). What does research say the benefits of formative assesement are? In The National Council of Teachers of Mathematics. Retirado em 7 de Janeiro de 2008 de <http://www.nctm.org/>