



CATÓLICA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

PORTO



EDUCAÇÃO, TERRITÓRIOS E DESENVOLVIMENTO HUMANO

Atas do II Seminário Internacional



CATOLICA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

PORTO



EDUCAÇÃO, TERRITÓRIOS E DESENVOLVIMENTO HUMANO

Atas do II Seminário Internacional

Porto . 2017

© 2017 Universidade Católica Portuguesa . Porto
Faculdade de Educação e Psicologia
Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano

Título: Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano: Atas do II Seminário Internacional . **Organizadores:** Joaquim Machado (coord.), Cristina Palmeirão, Ilídia Cabral, Isabel Baptista, Joaquim Azevedo, José Matias Alves, Maria do Céu Roldão . **Autores:** Adriana de Lima Penteadó, Afonso José Ganho Pereira de Athayde, Aldenor Batista da Silva Junior, Amâncio Carvalho, Amélia de Jesus Marchão, Ana Vigário, Angelina Sanches, António Andrade, Armando Loureiro, Carla Alexandra do Espírito Santo Guerreiro, Carla Baptista, Carla Sofia Oliveira, Carolina Mendes, Célia Beatriz Piatti, Cláudia Aleixo Alves, Cleonice Halfeld Solano, Conceição Martins, Cristiane Mesquita Gomes, Cristina Palmeirão, Cynthia Matínez-Garrido, Daniela Gonçalves, Danilma de Medeiros Silva, Dante Henrique Moura, Darliane Silva do Amaral, Elisabete Corcetti, Elsa Morgado, Elza Mesquita, Erlando Silva Rêses, Eulália Tadeu, Felipe André Angst, Fernando Rebola, Filomena Lume, Francisco Guimarães, Geisa Portelinha Coelho, Germano Borges, Hélder Henriques, Henrique Luís Gomes de Araújo, Ilda Freire Ribeiro, Ilídia Cabral, Íris Daniela Bidarra, Isabel Lage, Jane do Carmo Machado, Joana Leite, Joaquim Azevedo, Joaquim Escola, Joaquim Machado, Joaquim Sousa, Joelci Mora Silva, José Matias Alves, Laura Rocha, Laurinda Leite, Lenilda damasceno Perpétuo, Leonor Lima Torres, Levi Silva, Leyani Ailin Chávez Noya de Oliveira, Luísa Orvalho, Luiz Caldeira Brant de Tolentino-Neto, Manuel Luís Castanheira, Manuel Monteiro, Manuel Peniche Bertão, Marco António Oliva Monje, Marco Cruzeiro, Margarida Maria da Gama oliveira, Maria das Dores Saraiva de Loreto, Maria do Céu Roldão, Maria Filomena Gonçalves Ferreira, Maria Gerlandia de Oliveira Aquino, Maria Isolete Sousa, Maria Ivone Gaspar, Maria Lúcia Massano, Maria Teresa Mateus Pires, Marina Pinto, Mário Cardoso, Mary Rangel, Micheli Bordoli Amestoy, Milena Pimenta de Souza, Paula Marisa Fortunato vaz, Paula Pinto, Paulo de Carvalho, Renata Leite, Rubia Fonseca, Rui Lourenço-Gil, Rui Neves, Samuel Helena Tumbula, Sandra Mónica Dias Almeida, Sefisa Bezerra, Sérgio Olim Gomes de Mendonça, Sílvia Amorim, Sirley Marques da Silva, Sofia Bergano, Sónia da Cunha Urt, Sónia Mirela de Sousa, Soraya Vital, Sueli Mamede Lobo Ferreira, Susana Gastal, Susana Henriques, Teresa Melo Gomes; Rosa Serradas Duarte, Victor Muirequetule, Vincenzo Schirripa, Vitor Barrigão Gonçalves, Wilson ProfirioNicaquela, Zulmira Moreira Ramos **Design e Paginação:** LabGraf . **Colaboração:** Cristina Crava, Francisco Martins . **Editor:** Faculdade de Educação e Psicologia – Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano, Universidade Católica Portuguesa – Porto . **Local e data:** Porto, 2017 . **ISBN:** 978-989-99486-8-6 .

APRESENTAÇÃO	9
ÁREA TEMÁTICA	
PROJETOS LOCAIS E DESENVOLVIMENTO SOCIOCOMUNITARIO	
<hr/>	
A ARTICULAÇÃO DO SISTEMA DE EDUCAÇÃO PARA A EFETIVAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES NO MUNICÍPIO DE LUZIÂNIA-GO	13
Sueli Mamede Lobo Ferreira	
CURRÍCULO, FORMAÇÃO INTEGRAL & EDUCAÇÃO 3.0	27
Rubia Fonseca, Amâncio Carvalho, Joaquim Escola, Armando Loureiro	
FESTAS RELIGIOSAS E COGNIÇÃO POPULAR: UMA APROXIMAÇÃO À FESTA DO DIVINO EM ALCÂNTARA (BRASIL)	49
Susana Gastal, Cristiane Mesquita Gomes	
ENSINO SUPERIOR MILITAR E DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS DE COMANDO E LIDERANÇA	65
Victor Muirequetule, Joaquim Machado	
A EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS NO BRASIL NO SÉCULO XX: O DESAFIO DA APRENDIZAGEM NA DIVERSIDADE CULTURAL DOS POVOS INDÍGENAS XUKURU DO ORORUBÁ	83
Maria Gerlandia de Oliveira Aquino	
PROJETO INTEGRA-(TE): PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO NA EXPLORAÇÃO DE NOVOS DESAFIOS	105
Vitor Barrigão Gonçalves, Paula Marisa Fortunato Vaz	
EDUCATION AND COMMUNITY EMPOWERMENT IN THE CONTEXT OF ITALIAN MERIDIONALISM. DANILO DOLCI, A NONVIOLENT LEADER IN SICILY	115
Vincenzo Schirripa	
HÁ LUGAR PARA O ANTROPÓLOGO NOS PLANOS DE DESENVOLVIMENTO LOCAL?	129
Henrique Luís Gomes de Araújo	
LITERACIA MUSICAL E APRENDIZAGEM SOCIAL: ESTUDO DE CASO	139
Zulmira Moreira Ramos	

ÁREA TEMÁTICA

AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E PROJETOS DE MELHORIA

AÇÕES DE (AUTO)AVALIAÇÃO E SEUS EFEITOS PARA MELHORIA DA QUALIDADE NO ENSINO SUPERIOR – UM ESTUDO DE CASO	154
Felipe André Angst, José Matias Alves	
A AUTOAVALIAÇÃO COMO PROCESSO DE MELHORIA: UM ESTUDO DE CASO	174
Carla Baptista, José Matias Alves	
AS PERCEÇÕES DOS DIRETORES DE TURMA SOBRE AS SUAS FUNÇÕES E PODERES	183
Sónia Mirela de Sousa, Joaquim Machado	
O PROJETO EDUCATIVO NA PROMOÇÃO DA FUNCIONALIDADE DA ESCOLA	192
Margarida Maria da Gama oliveira, Cristina Maria Gomes da Costa Palmeirão	
SEGURANÇA PSICOLÓGICA DAS EQUIPAS E COMPORTAMENTOS DE APRENDIZAGEM: UM ESTUDO EMPÍRICO EM ORGANIZAÇÕES ESCOLARES	219
Rui Lourenço-Gil, Ilídia Cabral, José Matias Alves	
ENVOLVIMENTO E PARTICIPAÇÃO NA CIDADANIA GLOBAL: REFLEXOS DA FORMAÇÃO	232
Ilda Freire Ribeiro, Sofia Bergano, Conceição Martins, Angelina Sanches, Elza Mesquita	
PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA ESCOLA: MELHORIA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA?	251
Cleonice Halfeld Solano	
O CONTROLO DA QUALIDADE E A GARANTIA DA QUALIDADE EQAVET: DE QUE FALAMOS?	265
Laura Rocha, José Matias Alves	
CONSTRUCCIÓN DE UN MODELO DE ENSEÑANZA EFICAZ	282
Cynthia Matínez-Garrido	
AS LIDERANÇAS INTERMÉDIAS: QUE CONTRIBUTO PARA O (IN)SUCESSO DA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR?	295
Manuel Monteiro, José Matias Alves	
QUALIDADE NA EDUCAÇÃO NO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CORUMBÁ (MS) BRASIL	315
Marco António Oliva Monje	
UMA EXPERIÊNCIA DE IMPLEMENTAÇÃO DE MÉTODOS DE APRENDIZAGEM DINÂMICA E COOPERATIVA NO CONTEXTO DA DISCIPLINA DE FILOSOFIA	333
Marco Cruzeiro	
O MAL-ESTAR DISCENTE NUMA ESCOLA DO OUTRO SÉCULO: OLHARES DE ALUNOS	353
Carla Baptista, José Matias Alves	

PERCEPÇÃO DA AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA NO ENSINO SUPERIOR: UM ESTUDO HERMENÊUTICO	371
Leyani Ailin Chávez Noya de Oliveira, Wilson ProfirioNicaquela	

ÁREA TEMÁTICA

ALUNOS, PROFESSORES E POLÍTICAS DE INCLUSÃO NA ESCOLA

EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA COM ALUNOS EM RISCO USANDO JOGOS DIGITAIS	405
---	-----

Joaquim Sousa, António Andrade, Joaquim Machado

AS ATIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR: A VOZ DOS ATORES	420
---	-----

Maria Filomena Gonçalves Ferreira, Joaquim Machado

PROGRAMA INTEGRADO DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO (PIEF): UMA MEDIDA ESCOLAR DE INCLUSÃO OU EXCLUSÃO?	435
--	-----

Darlíane Silva do Amaral

A CANDIDATURA AO ENSINO SUPERIOR COMO ESTRATÉGIA DE DISTINÇÃO SIMBÓLICA: AS ESCOLHAS DOS ESTUDANTES DISTINGUIDOS POR MÉRITO ESCOLAR NO ENSINO SECUNDÁRIO	450
---	-----

Germano Borges, Leonor Lima Torres

PELOS 'JARDINS SECRETOS' DE DUAS ESCOLAS COM POPULAÇÕES ESTUDANTES SEMELHANTES, MAS COM RESULTADOS ACADÉMICOS DIFERENTES	468
---	-----

Sílvia Amorim, Ilídia Cabral, José Matias Alves

COMUNIDADE CIGANA CALON EM PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO: CONFLITOS ÉTNICOS E SABERES PLURICULTURAIS	489
---	-----

Lenilda damasceno Perpétuo, Erlando Silva Rêses

DAS TENDÊNCIAS EUROPEIAS ÀS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM PORTUGAL, COM TECNOLOGIAS EMERGENTES	506
---	-----

Íris Daniela Bidarra, António Andrade

OS ESPAÇOS EDUCATIVOS NAS ESCOLAS DO PROGRAMA DE MODERNIZAÇÃO DO PARQUE ESCOLAR DESTINADO AO ENSINO SECUNDÁRIO	523
---	-----

Manuel Peniche Bertão, José Matias Alves

O (IN)SUCESSO ESCOLAR NO PRIMEIRO ANO DO CURSO DE ENGENHARIA MECÂNICA	548
--	-----

Samuel Helena Tumbula, Joaquim Azevedo

PROMOVER O SUCESSO ESCOLAR ATRAVÉS DA LITERACIA: O EXEMPLO DA ESCOLA TÉCNICA ESTADUAL CANGUÇU, NO RIO GRANDE DO SUL	566
--	-----

Carla Alexandra do Espírito Santo Guerreiro, Geisa Portelinha Coelho

AS FRONTEIRAS DA SALA DE AULA: CRUZAMENTOS CONSENTIDOS	577
Isabel Lage, José Matias Alves	
A TUTORIA ESCOLAR COMO ESTRATÉGIA DE INTERVENÇÃO E DESENVOLVIMENTO DOS JOVENS: SISTEMATIZAÇÃO E ANÁLISE DE EVIDÊNCIAS	596
Sandra Mónica Dias Almeida, Cristina Palmeirão	
O IMPACTO DAS PROVAS EXTERNAS DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO, PARA ALÉM DOS NÚMEROS: RESULTADOS, REPRESENTAÇÕES E IMPACTOS PERCECIONADOS	620
Ana Vigário, Ilídia Cabral	
PROGRAMA DE EDUCAÇÃO MORAL E RELIGIOSA CATÓLICA – EDIÇÃO DE 2014: QUE PRESSUPOSTOS DOS AUTORES E DECISORES CURRICULARES?	639
Francisco Guimarães, Maria do Céu Roldão	
ESTUDIO MULTINIVEL SOBRE EL IMPACTO DE LAS ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN EN EL AULA SOBRE EL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN AMÉRICA LATINA	660
Cynthia Martínez Garrido	
O(S) EFEITO(S) DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA PROMOÇÃO DO SUCESSO DA APRENDIZAGEM NA LÍNGUA MATERNA NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO	677
Maria Isolete Sousa, Daniela Gonçalves	
PROJETOS INTERDISCIPLINARES: UMA OPORTUNIDADE DE APRENDIZAGEM CRÍTICA E CRIATIVA	694
Marina Pinto, Renata Leite, Daniela Gonçalves	
A INCLUSÃO SOCIAL ATRAVÉS DO ENSINO DAS CIÊNCIAS: UM ESTUDO CENTRADO NOS CURRÍCULOS BRASILEIRO E PORTUGUÊS	708
Micheli Bordoli Amestoy, Laurinda Leite, Luiz Caldeira Brant de Tolentino-Neto	
ÁREA TEMÁTICA	
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E FORMAÇÃO PROFISSIONAL	
<hr/>	
A ESCOLA COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: CONTRIBUIÇÕES PARA O TRABALHO DOCENTE	731
Jane do Carmo Machado, Mary Rangel, Rui Neves	
A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA	747
Carla Sofia Oliveira	
OS PROFESSORES E A COADJUVAÇÃO EM SALA DE AULA	768
Eulália Tadeu, Joaquim Machado	

A SUPERVISÃO COMO DISPOSITIVO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E TRANSFORMAÇÃO DE PRÁTICAS	786
Elza Mesquita, Maria do Céu Roldão	
AS NOVAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR: UM PROCESSO EM PARTICIPAÇÃO	803
Amélia de Jesus Marchão, Hélder Henriques, Fernando Rebola	
ESTRATÉGIAS FORMATIVAS E IMPACTOS NO DESENVOLVIMENTO ORGANIZACIONAL E PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DAS ESCOLAS COM ENSINO PROFISSIONAL	824
Luísa Orvalho, José Matias Alves	
O MULTICULTURALISMO E A DOCÊNCIA NO CONTEXTO AMAZÔNICO: A ATUAÇÃO DO PROFESSOR ASSISTENTE NO CURSO DE PEDAGOGIA INTERCULTURAL	839
Sirley Marques da Silva	
FORMAÇÃO BIOÉTICA NO 3.º CICLO DO ENSINO BÁSICO: EVOLUÇÃO, SITUAÇÃO ATUAL E PERSPETIVAS	858
Sérgio Olim Gomes de Mendonça	
ÁREAS CURRICULARES NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA: PERSPETIVAS DOS EDUCADORES	881
Manuel Luís Castanheira, Carla alexandra do Espírito Santo Guerreiro	
O CONTRIBUTO DA SUPERVISÃO PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO DOCENTE ONLINE: REFLEXÕES TEÓRICAS	887
Susana Henriques, Maria Ivone Gaspar, Maria Lúcia Massano	
AS INCERTEZAS DA AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE...	899
Teresa Melo Gomes; Rosa Serradas Duarte	
POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE: O PIBID COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO CULTURAL	917
Cláudia Aleixo Alves	
A PROFISSIONALIDADE DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA DE QUALIDADE SOCIAL	931
Adriane de Lima Penteadó	
UM ESTUDO SOBRE AS DIMENSÕES DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO ADMINISTRADOR	948
Sefisa Bezerra, Elsa Morgado, Mário Cardoso, Levi Silva	
UM CURRÍCULO CONSTRUÍDO EM TORNO DO MAR: GÉNESE, DESENVOLVIMENTO E POTENCIALIDADES DE UM PROJETO	968
Paula Pinto, José Matias Alves	
PUBLIC EDUCATIONAL POLICIES FOCUSED ON GENDER IN BRAZIL: DILEMMAS AND CHALLENGE	968
Elisabete Corcetti, Maria das Dores Saraiva de Loreto	

QUANDO O PESQUISAR COLABORA PARA FORMAR: PROFESSORAS NAS OFICINAS DE APRENDIZAGEM DO FACEBOOK	1012
--	------

Joelci Mora Silva, Sônia da Cunha Urt

A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DA PSICOLOGIA PARA ATUAR NA INTERFACE COM A EDUCAÇÃO EM MATO GROSSO DO SUL	1025
--	------

Aldenor Batista da Silva Junior, Joelci Mora Silva, Soraya Vital, Sônia da Cunha Urt

ÁREA TEMÁTICA

ESCOLA, TERRITÓRIO E MUNDO DO TRABALHO

ESCOLARIZAÇÃO E MUNDO DO TRABALHO	1047
--	------

Milena Pimenta de Souza

OS MUNICÍPIOS E A DESCENTRALIZAÇÃO EDUCATIVA: RETÓRICA E AÇÃO	1059
--	------

Joana Leite, Joaquim Machado

A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL IMPLEMENTADA COM O PRONATEC E A SUA VINCULAÇÃO COM O MUNDO DO TRABALHO	1068
---	------

Danilma de Medeiros Silva, Dante Henrique Moura

ESCOLA PRIMÁRIA SUPERIOR DO FUNCHAL (1919-1926)	1085
--	------

Filomena Lume

OS CURSOS PROFISSIONAIS EM PORTUGAL, 2005-2016: UMA ABORDAGEM EXPLORATÓRIA DE AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS	1098
--	------

Danilma de Medeiros Silva

PROJETO EDUCATIVO MUNICIPAL: DA RETÓRICA ÀS (PERCEÇÕES SOBRE AS) PRÁTICAS – UM ESTUDO DE CASO	1112
--	------

Maria Teresa Mateus Pires, Ilídia Cabral

A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO INICIAL: O SENTIDO E O SIGNIFICADO DA LEITURA NA VOZ DOS LEITORES	1134
--	------

Célia Beatriz Piatti, Sônia da Cunha Urt, Joelci Mora Silva

POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO EM CONTEXTOS EM DESENVOLVIMENTO PERCEBIDAS NA COMPLEXIDADE DO GLOCAL	1151
--	------

Carolina Mendes, José Matias Alves, Paulo de Carvalho

O IMPACTO DAS PROVAS EXTERNAS DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO, PARA ALÉM DOS NÚMEROS: RESULTADOS, REPRESENTAÇÕES E IMPACTOS PERCECIONADOS

Ana Vigário

Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa
aisabelvigario@hotmail.com

Ilídia Cabral

Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano, Faculdade de Educação e
Psicologia, Universidade Católica Portuguesa
icabral@porto.ucp.pt

Resumo

Após a abolição dos exames, em 1974, o incremento da pressão sobre eficácia do sistema conduziu à reintrodução e progressiva disseminação das PEE (provas externas standardizadas) em todos os ciclos de estudos, entre 1995 e 2015.

Este trabalho dá conta dos primeiros resultados de um projeto de investigação em curso sobre as perceções e representações de professores, alunos e pais de quatro escolas portuguesas, sobre o impacto das PEE do 1º ciclo, nos resultados e nos modos de ensinar e de aprender. Após uma breve contextualização teórica e concetual é feita uma breve exposição sobre o *design* metodológico (*quali/quant*), os critérios e os procedimentos adotados na investigação. Seguidamente, são apresentados e discutidos os dados preliminares que nos conduziram a conclusões que pretendemos vir ainda a afinar, no decurso da investigação.

Embora nem todos os respondentes tenham assumido que as PEE produziram efeito na forma como aprendem/ ensinam, os dados sugerem que, em duas das três escolas deste estudo, a realização destas provas fez acionar mecanismos de melhoria dos resultados dos alunos. Contudo, este processo não terá sido inócuo, já que boa parte dos efeitos indesejados descritos pela literatura terão sido igualmente percebidos pelos respondentes.

Palavras-chave: Provas externas standardizadas, avaliação, *accountability*, percepção de autoeficácia

1. Introdução

O presente trabalho procura sintetizar os dados preliminares de um estudo empírico ainda em curso, realizado no âmbito do Doutoramento em Ciências de Educação da Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica, sobre o impacto das medidas de standardização introduzidas em Portugal nas últimas décadas, em especial dos testes intermédios e das provas finais que foram aplicados até dezembro de 2015. Propusemo-nos examinar este objeto, situando-nos para lá dos números, na perspetiva dos sujeitos que, contextualmente, dão forma às políticas educativas.

Este texto está organizado em quatro partes. Na primeira, são convocados quadros conceituais, teóricos e normativos, para contextualizar a emergência das PEE (Provas Externas Standardizadas) nos primeiros anos de escolaridade e a publicação dos *rankings* das escolas, em Portugal.

Na segunda parte, são apresentadas as questões de investigação e o *design* metodológico (*quali/quant*), sendo feita uma breve referência aos critérios e procedimentos adotados. Na terceira, apresentam-se os dados recolhidos até ao momento, através dos inquéritos por questionário aos alunos, aos seus professores e pais e da observação de aulas. Proceder-se, igualmente, à discussão destes dados, a partir do cruzamento da informação recolhida até ao momento.

Na última parte deste *work in progress*, são retomadas as questões de partida, para propor as primeiras conclusões, dando conta do que esperamos vir ainda a esclarecer, no decurso deste trabalho e que, em nosso entender, poderá desvelar

um pouco do que a este respeito se esconde, para lá das estatísticas e dos relatórios internacionais.

2. Quadro conceitual e teórico

2.1 A emergência da standardização em Portugal

Os testes standardizados são provas de avaliação externa de larga escala, desenvolvidas a nível central, que obedecem a procedimentos comuns de aplicação e classificação. (Sousa, 2012). “*Assessment*” constitui a recolha sistemática de evidências, com o intuito de fundamentar a tomada de decisão. A aplicação deste tipo de provas pode destinar-se a cumprir objetivos diversos que se interpenetram, circunstância que propicia a emergência de tensões comprometedoras da sua utilidade. (Eurydice, 2009; Morris, 2011; Sousa, 2012) Estas provas podem ter funções pedagógicas (*assessment for learning*) de caráter diagnóstico (*assessment for special intervention*), formativo ou sumativo. Podem destinar-se à certificação ou cumprir finalidades de caráter político: regular dos sistemas; monitorizar e avaliação do sistema educativo nacional; assegurar a prestação de contas das escolas e dos educadores (*accountability*); fornecer informação ao público; legitimar decisões (Mangez, 2011)

A designação *high stakes (HS)* diz respeito às provas externas padronizadas destinadas à avaliação sumativa que aferem o desempenho dos alunos, produzindo efeito no seu percurso escolar. Os testes externos que não têm impacto na carreira dos alunos são designadas pela literatura anglo-saxónica como *low stakes (LS)* Em Portugal, têm sido aplicados exames e provas finais (*HS*); testes intermédios e provas de aferição (*LS*). A partir de 1966, foram introduzidas provas externas, no âmbito da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico), destinadas a avaliar o desempenho dos alunos, por referência a padrões estabelecidos internacionalmente.

Após a revolução de 1974, os exames foram abolidos em Portugal. Em 1986, num quadro de grande fragmentação política, foi promulgada a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) que constituiu um produto tão consensual quanto possível, sendo que «as questões mais fraturantes foram relegadas para ulterior regulamentação»

(Barroso 2011, p. 29). Mantiveram-se por isso latentes resistências e tensões que viriam a determinar os avanços e recuos que marcaram, até hoje, a política educativa dos sucessivos governos, democraticamente legitimados.

Em 1992, o Despacho Normativo nº 98-A/92 que veio regular o sistema de avaliação das aprendizagens dos alunos instituiu a avaliação formativa como principal modalidade de avaliação do ensino básico, destinada a “informar o aluno, o seu encarregado de educação, os professores e outros intervenientes sobre a qualidade do processo educativo e de aprendizagem, bem como sobre o estado de cumprimento dos objetivos do currículo [...]” Foi estabelecida uma clara distinção entre o sistema de avaliação dos ensinos básico e secundário.¹ Contudo, o incremento da pressão externa e social sobre a eficácia do sistema em expansão fez com que os testes externos padronizados fossem reintroduzidos no sistema.² Em pleno “ciclo da reforma” (Barroso, 2003), o Decreto-lei 318/95 deu início a um processo de progressiva disseminação das provas estandardizadas a todos os ciclos de estudo, que decorreria até dezembro de 2015. (Barroso, J., 2003, Afonso, A. J., 2012, Afonso, A.J., 2013)

2.2 Efeitos das provas externas de larga escala

Nas últimas décadas, emergem ciclicamente acesos debates sobre a relevância e os efeitos da aplicação de provas externas em Portugal, a propósito da publicação dos resultados obtidos pelos alunos portugueses em provas realizadas no âmbito de programas internacionais amplamente credibilizados (PISA, TIMS, EURYDICE...) e nas provas externas que realizam, ao longo do seu percurso escolar.³ O mesmo não se pode dizer, relativamente à aplicação das provas externas que não têm impacto no percurso escolar dos alunos (*low* ou *no-stakes*) (Morris, 2011) À semelhança do que sucede noutros países, em Portugal, estas provas destinadas a

¹ O Despacho 98-A/92 estabeleceu a inexistência de avaliação externa, com efeito nas classificações dos alunos da educação básica, privilegiando a avaliação formativa nesses ciclos de estudo. (Fernandes, 2004)

² Decreto-lei 318/95

³ Alguns especialistas defendem que o processo de disseminação das provas externas no sistema educativo português, constitui um “efeito de contaminação” ou de education policy borrowing (tomada de decisão “por empréstimo”), mobilizando o conhecimento que vem do exterior (“as lições que vêm de fora”) No entanto, como demonstrou o projeto Knowanpol esse conhecimento é mobilizado, sobretudo, numa perspetiva de legitimação política. (Barroso, J. e Afonso, N., 2011; Afonso, A.J., 2012).

aferir a qualidade do sistema, orientar a decisão política e as práticas profissionais⁴ têm despertado pouco interesse entre os especialistas, sendo por isso escassos os estudos empíricos sobre os impactos da sua aplicação, particularmente os que averiguem eventuais efeitos produzidos, *bottom-up* (contextos-decisão política, de nível central).

Em 2015, foi publicado pelo IAVE (Instituto de Inovação Educacional I.P) o primeiro relatório sobre a aplicação dos Testes Intermédios de Português e Matemática no 2º ano (Nível 1 - CITE), projeto que tem por objetivo diagnosticar problemas de aprendizagem na fase inicial do seu percurso escolar, com vista à intervenção precoce, em convergência com as recomendações do CNE (Conselho Nacional de Educação). Verifica-se contudo que, para além da estabilidade das taxas de adesão das escolas ao projeto (98,8% no caso de Português e 99,2% na Matemática), o referido relatório não permite concluir da consecução dos objetivos que se propôs alcançar.⁵

Alguns trabalhos evidenciam correlações positivas entre a aplicação de provas externas e a melhoria dos resultados, embora com escassas evidências de que constituem indicadores fiáveis da melhoria da eficácia do sistema.⁶ Para além disso, são amplamente descritos pela literatura os efeitos indesejados das provas estandardizadas, sobretudo quando estão associados a outras medidas de *accountability* (prestação de contas), como a avaliação externa das escolas, a avaliação de professores ou publicação de *rankings*, como passou a acontecer em Portugal, a partir de 2001. (Melo, 2010). Hutchings (2015) salienta que, para além dos impactos diretos das medidas de *accountability* sobre os alunos (aulas de preparação para o teste; experiência de realização da prova e respetivos resultados...), os efeitos destas medidas acabam por se repercutir também sobre

⁴ Despacho nº5437/2000 de 18 de fevereiro

⁵ Apesar disso, no final desse mesmo ano, as Provas Finais do 4º e do 6º ano foram descontinuadas, passando a ser aplicadas Provas de Aferição nos anos intermédios, como anteriormente exposto.

⁶ Torna-se difícil perceber se os resultados traduzem ganhos qualitativos das aprendizagens dos alunos ou constituem apenas o resultado de estratégias de ensino de dissimulação ou de práticas mais próximas dos exames. Diversos estudos têm demonstrado que os resultados obtidos pelos alunos são influenciados por fatores alheios às provas externas: diferenças socioculturais, sobretudo nos casos em que é mais significativa a distância entre quem elabora as provas e quem as resolve (contextos social ou culturalmente minoritários); o agrupamento dos alunos, as escolas a que pertencem e os professores a quem é confiada a tarefa de os ensinar. (Hanushek & Raymond, 2005).

eles, de forma indireta (estratégias da escola para incrementar os resultados dos alunos com piores resultados; pressão dos professores, dos pais...). O diagrama da Figura 1 foi por nós assumido como modelo teórico de análise.

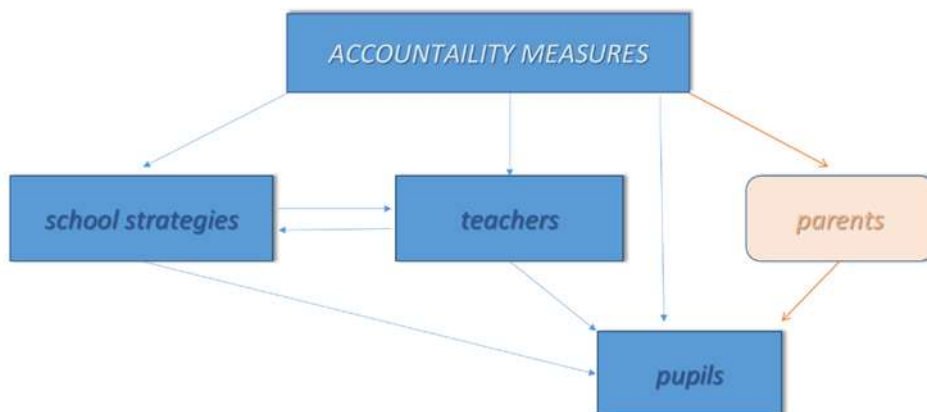


Figura 1 – *Impacto direto e indireto das medidas de accountability sobre os alunos*
(A partir de Hutchings, 2015)

3. Metodologia

O nosso estudo pretende conhecer o impacto que tiveram os testes intermédios e os exames do 1º ciclo do ensino básico nas representações dos atores e no desenvolvimento profissional e organizacional de quatro escolas situadas no norte do país. Nesta perspetiva, este trabalho propôs-se esclarecer as seguintes questões de partida:

- . Como é percecionada a realização das provas externas standardizadas pelos diversos atores educativos (lideranças, professores, alunos e encarregados de educação)?
- . Que efeitos produzem nas representações de autoeficácia de alunos e professores, nos modos de ensinar e aprender e no desenvolvimento profissional e organizacional?
- . Que efeitos são percecionados pelos diversos atores educativos, ao nível dos resultados, da qualidade das aprendizagens e do percurso escolar dos alunos?

- . As provas externas estandardizadas são percecionadas pelos diversos atores educativos como sendo promotoras do cumprimento das promessas enunciadas no quadro normativo?
- . Como é percecionada nas escolas a eliminação das provas finais do 4º ano e a reintrodução das provas de aferição?

Tendo em conta os objetivos e as questões de partida da nossa investigação, situámo-nos no paradigma interpretativo, optando por desenvolver um estudo de caso de tipo naturalista (Tuckman, 2012). O nosso estudo centrou-se no 2º ano de escolaridade e nos alunos que frequentaram o 5º ano (respetivos professores, escolas e pais) no ano letivo de 2014/2015, por terem tido uma experiência mais intensa na realização de provas externas do 1º ciclo: Testes Intermédios (TI) no 2º ano (*LS*); Provas Finais (PF) no 4º (*HS*) e Provas de Aferição (PA) no 5º (*LS*, novamente).

Tomou-se como ponto de partida uma escola privada subvencionada pelo Estado, situada no norte de Portugal, numa região tradicionalmente associada à indústria têxtil em decadência nas últimas décadas, onde persistem significativas taxas de desemprego e emigração e se verifica uma forte retração da natalidade. Esta escola, que designámos por A, constitui um estabelecimento de ensino pertencente a uma cooperativa local. Desde 1975, acolheu boa maior parte dos alunos da região que frequentam do ensino básico e secundário, oriundos das várias escolas primárias públicas e privadas da região, a partir do 5º ano de escolaridade. Esta organização agrega outras escolas situadas em concelhos limítrofes, mantendo uma gestão de tipo empresarial desses estabelecimentos. No ano letivo de 2014/2015, havia na escola A sete turmas do 5º ano.⁷

Na medida em que nos propusemos compreender o impacto das provas externas dos 2º e 4ºanos nas perceções dos alunos, professores, escolas e pais, interessou-nos estudar também os contextos em que as realizaram. Para tanto, optámos por seleccionar as três escolas públicas do universo de escolas de proveniência dos

⁷ No decurso da nossa investigação, verificaram-se alterações no sistema de subvenções estatais (contratos de associação estado – estabelecimentos de ensino particular e cooperativo) que viriam a introduzir alterações significativas nesta organização e nas relações que mantinha com as outras escolas que acabaram por se repercutir nesta investigação.

alunos que frequentaram a escola A, no 5º ano, em 2015/2016, pelo critério de maior representatividade: escola B - 25 alunos (15,9% do universo de alunos do 5º ano da escola A); escola C - 27 alunos (17, 2%); escola D – 18 alunos (11,7%). Esta foi uma amostra de conveniência, uma vez que a escola A era, à data, o contexto de trabalho da investigadora. Foi igualmente tido em conta o facto de estes dois agrupamentos englobarem, maioritariamente, unidades orgânicas do 1º ciclo. As escolas B e C pertencem a um mesmo agrupamento de escolas, situado no mesmo concelho da escola A; a escola D pertence a uma outra organização, sediada num concelho vizinho. Para conhecer melhor estes contextos, começámos por consultar os respetivos documentos públicos de referência, concluindo que fazem parte do programa TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária). As escolas B e C pertencem a um agrupamento constituído por nove escolas, oito das quais do 1º ciclo (1º, 2º, 3º e 4º anos) que aderiu ao Projeto dos Testes Intermédios do 2º ano (LS). A escola D pertence a um agrupamento constituído por seis escolas, cinco das quais do 1º ciclo que não aderiu a esse projeto.

3.1 Instrumentos de investigação

Os instrumentos utilizados na recolha de dados deste estudo empírico são:

- . Dois Inquéritos por questionário, dirigidos ao universo dos professores, dos pais do 2º, 4º e 5ºanos e aos alunos do 5º ano;
- . Observação de três aulas do 2º e do 4ºanos;
- . Oito grupos de discussão focalizada de alunos do 5º ano e de professores que lecionaram os 2º e 4º anos, em 2014/15 e 2015/2016;
- . Oito entrevistas semiestruturadas a líderes;

3.2 Apresentação e discussão de resultados

Apesar de ainda em curso, esta pesquisa permitiu reunir um vasto e diversificado *corpus* documental, cuja análise seria impossível pormenorizar no presente artigo. Passamos então a sintetizar o que nos pareceu mais relevante reportar da análise dos dados obtidos até ao momento, a partir da pesquisa documental e dos inquéritos por questionário respondidos pelos alunos e pelos professores. Estes

dados deverão ainda ser cruzados com os dados obtidos a partir dos grupos de discussão focalizada e das entrevistas semiestruturadas, ainda em curso. Passamos a apresentar, sumariamente, os resultados preliminares desse trabalho.

3.2.1 Pesquisa documental

Tomando por referência o *ranking* das escolas publicado *on-line* pelo Jornal Público, em colaboração com a Universidade Católica Portuguesa, procurámos conhecer a evolução dos resultados das escolas que constituem o nosso estudo. (Figuras 2 e 3)

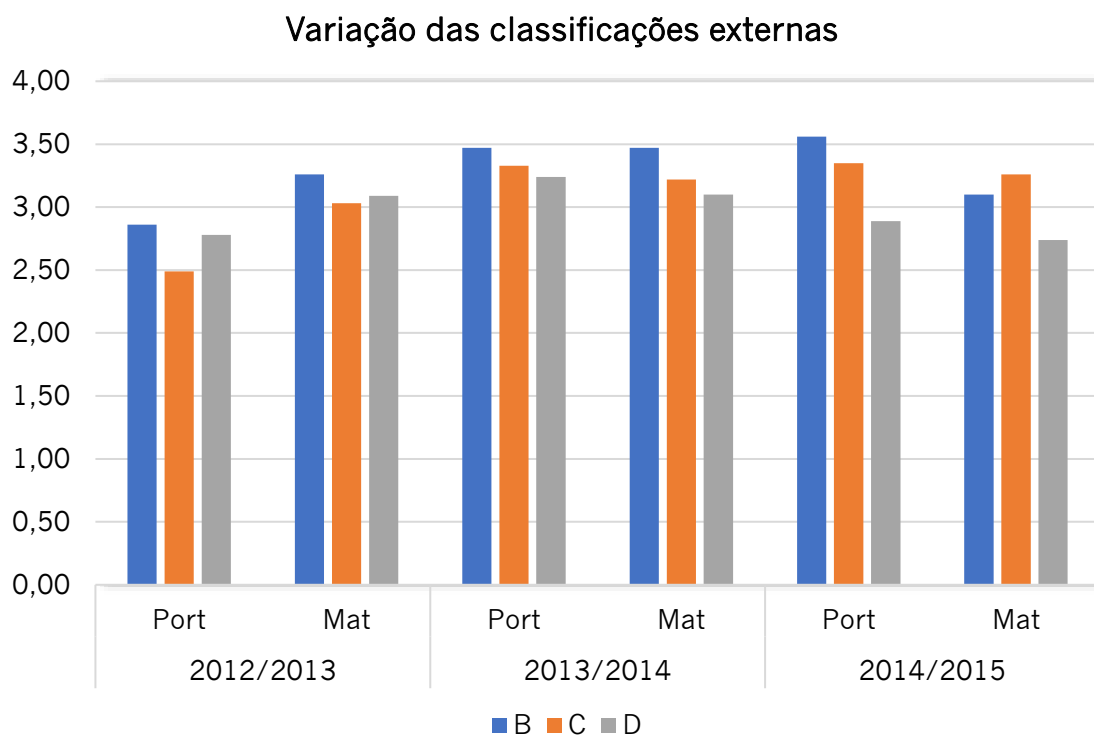
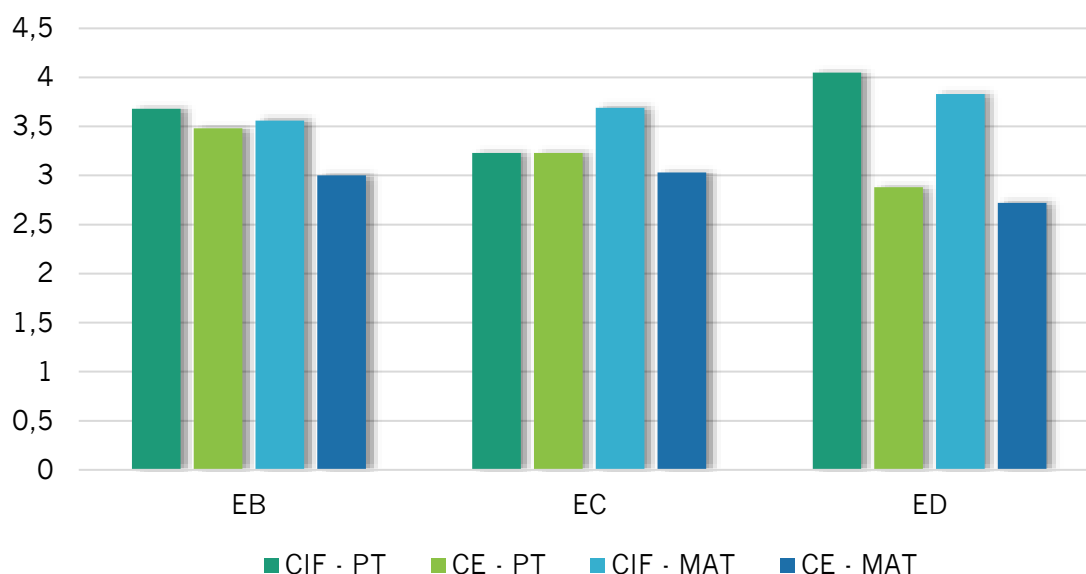


Figura 3 – *Evolução das classificações externas das escolas B, C e D, nas Provas Finais do 4º ano*



Legenda:

CIF	Classificações internas	CE	Classificações externas
MAT	Matemática	PT	Português
EB	Escola B	EC	Escola C
ED	Escola D		

Figura 4 – *Classificações internas e externas do 4º ano das Escolas B, C e D, em 2014/2015*

A análise destes dados permitiu perceber que a evolução dos resultados obtidos pelos alunos foi diferente nas três escolas, verificando-se, contudo, maior aproximação entre os que foram obtidos pelas escolas B e C que foram subindo ao longo dos três anos, embora o desempenho dos alunos da escola C, na Matemática, se tenha destacado pela positiva, no último ano de referência. As classificações internas dos alunos da escola D foram superiores às atribuídas aos seus colegas das escolas B e C. Contudo, as que obtiveram esses alunos nas provas externas, em 2014/2015 foram as mais baixas das três escolas. Variáveis conjunturais ou contextuais poderão explicar estas diferenças de comportamento das escolas. Eventualmente, o facto de não ter aderido ao projeto dos Testes Intermédios no 2º ano, pode ajudar a explicar a discrepância entre as classificações internas e externas obtidas pelos alunos desta escola e a quebra dos resultados aí verificada nessa escola no último ano. Contudo, os dados apurados até ao momento não permitem inferir nesse sentido.

3.2.2 Questionário dos professores

Este questionário foi construído a partir das referências teóricas de Hutchings (2015) sobre os efeitos das provas PEE dos alunos e a teoria social cognitiva em contexto escolar de Bandura⁸. Este instrumento foi validado por professores coordenadores do 1º e do 2º ciclos que não fizeram parte da amostra. É composto por duas partes. A Parte I é destinada a aferir as percepções dos sujeitos sobre o impacto das Provas Finais do 4º ano (HS) e dos rankings das escolas, relativamente à tomada de decisão e práticas organizacionais (A); às práticas pedagógicas e ao desenvolvimento profissional docente (B) e à aprendizagem dos alunos (C). Nesta primeira parte do questionário incluem-se itens que requerem o grau de concordância relativamente a afirmações, usando a escala de Likert; itens de resposta fechada (sim/não) e aberta (explicitação). A Parte II é constituída por um único item que solicita, igualmente, o grau de concordância dos sujeitos, relativamente a 10 premissas, usando também uma escala de Likert. No final do questionário são ainda solicitados alguns dados de natureza sociodemográfica e profissional destinados a caracterizar a amostra.

Responderam ao questionário 37 dos 46 professores das três escolas, o que corresponde a uma taxa de 80, 47 % de respostas. O tratamento estatístico simples dos dados obtidos e análise de conteúdo das respostas às questões abertas permitiu concluir que, relativamente aos efeitos das Provas Finais e dos *rankings* das escolas na tomada de decisão e nas práticas organizacionais, verificou-se maior concordância dos professores (respostas *concordo/concordo totalmente*), relativamente às seguintes afirmações:

- . A pressão dos resultados intensificou a realização de testes e exercícios de carácter sumativo, com o intuito de monitorizar o desempenho dos alunos. (95%)
- . O investimento nas áreas académicas (português e matemática) reduziu a atenção e o tempo dedicados às outras áreas do currículo. (95%)
- . A preocupação com os resultados das PF e o ranking das escolas tem dominado a tomada de decisão e as práticas nas organizações escolares. (89%)

⁸ Associação da percepção de autoeficácia ao desempenho (Bandura, 1977)

- . A pressão dos resultados incrementou a padronização, o controle burocrático e o escrutínio de toda a atividade profissional no agrupamento/escola. (84%)
- . A introdução das PF reforçou a centralidade das metas e dos objetivos, na gestão curricular. (81%)
- . A introdução das PF restringiu a implementação de atividades criativas, de investigação, de caráter reflexivo, prático e lúdico. (78%)
- . A preocupação pelo “alinhamento” com as classificações externas gerou empobrecimento das práticas avaliativas e a desvalorização de tudo o que não é passível de ser contabilizado ou avaliado em exame. (76%)
- . A introdução das PF do 4º ano fez com que as escolas se centrassem mais na aprendizagem dos alunos. (73%)
- . Os efeitos das PF e dos *Rankings* sobre as práticas profissionais mais frequentemente identificados dos pelos professores foram:
 - . Intensificação da tendência para privilegiar o que “sai em exame” (95%)
 - . Maior preocupação com metas e objetivos (89%)
 - . Intensificação das atividades de repetição e treino (76%)
 - . Maior apelo à memorização e reprodução de conhecimentos (68%)
 - . Incremento das atividades de apoio e reforço curricular (62%)
 - . Menor investimento em atividades criativas e de pesquisa (57%)
 - . Menor disponibilidade para corresponder e atender às necessidades e problemas dos alunos (54%)

Relativamente à percepção dos professores sobre a sua própria prática pedagógica, 45% considera que a realização das PF e os rankings não alterou a forma como ensinam, enquanto 41% reconhece que assim aconteceu.

Todos os professores consideraram que as suas decisões pedagógicas têm em conta o melhor interesse das crianças; o impacto na aprendizagem de todos os alunos e o efeito no seu percurso escolar e de vida. 97% dos professores reconhece que a sua ação tem em conta, igualmente, o impacto na melhoria dos resultados;

89% assume ter em conta a gestão do tempo e do esforço; 81% selecionou a critério de conformidade com os normativos e as orientações superiores e 78% admite ter em conta as expectativas dos pais, na tomada de decisão. Apesar de serem convergentes com as respostas dadas pelos seus colegas das outras escolas, as percepções dos professores da escola A destacam-se neste particular, por atribuírem mais relevância ao impacto das suas decisões no gerenciamento da sua imagem (86%) e na sua conformidade com os normativos e as orientações superiores (90%).

3.2.3 Questionário dos alunos

Este instrumento foi igualmente construído a partir dos contributos teóricos de Hutchings (2015) e Bandura (1977) e destinou-se a aferir as percepções dos sujeitos sobre as provas finais do 4º ano. O questionário foi testado numa turma de 5º ano da escola A que não faziam parte da amostra, o que originou a introdução de pequenos ajustamentos à versão inicial. É constituído por uma única parte, na qual se inclui um item que requer o grau de concordância, relativamente a 19 afirmações, usando uma escala de Likert; itens de resposta fechada (sim/não) e aberta (explicitação/justificação). Cerca de 41 dos 68 alunos do 5º ano que frequentaram as três escolas do 1º ciclo do nosso estudo preencheram o questionário que lhes era destinado, o que se traduziu numa taxa de respostas de 60,29%.

O tratamento estatístico simples dos dados obtidos e a análise de conteúdo das respostas às questões abertas permitiu perceber que:

Praticamente todos os alunos consideraram que as atividades que desenvolveram no 1º ciclo foram muito interessantes, mas também consideraram que fizeram muitos testes e exercícios de treino para as provas finais.

Em relação ao grau de dificuldade, por comparação aos exercícios de avaliação que estavam habituados a fazer, as opiniões dos alunos foram bastante divergentes, nos alunos provenientes das três escolas.

Todos os respondentes manifestaram a opinião de que os respetivos professores se esforçaram muito para que tirassem bons resultados, prestando-lhes toda a atenção necessária à consecução desse objetivo.

Em relação ao interesse manifestado pelos pais e famílias, a opinião dos alunos foi divergente, apesar de a mediana destas respostas se ter situado nos 64%. Contudo, se boa parte dos alunos manifestou a convicção de que a realização das provas finais estimularam o interesse dos pais e das famílias pela sua vida escolar, apenas parte dos respondentes se sentiu mais apoiado em casa, na realização das tarefas escolares (46% na escola B; 43% na escola C e 50% na escola D); ou seja, apesar de perceberem maior interesse por parte dos pais pela sua vida escolar, na opinião dos alunos, essa preocupação não se terá traduzido na melhoria do apoio à sua aprendizagem.

A maior parte dos alunos entende que não aprendeu mais no 4º ano que nos anteriores (a mediana situou-se nos 73%). No entanto, a percepção dos alunos provenientes das escolas B e D é de que trabalharam mais nesse ano de escolaridade. (Na escola C, apenas 50% tem manifesta essa opinião)

Cerca de 93% dos alunos considera que as provas do 4º ano aumentaram a sua preocupação em perceber as suas dificuldades e saber a forma de as superar.

Relativamente à percepção do impacto das PF na melhoria da aprendizagem, as opiniões dos alunos divergiram bastante nas escolas B e C. Na escola D, 73% dos alunos considerou que estas provas produziram efeito positivo na aprendizagem. Estes dados parecem sugerir que a intensificação do trabalho decorrente da aplicação das PF não terá ocorrido de igual forma, em todos os contextos (organizações/escolas/salas de aula).

Em cada uma das escolas, a percepção do cumprimento das expectativas, relativamente às classificações obtidas, parece ter sido também diferente. De todas, a escola C foi aquela em que os alunos manifestaram a percepção de que os resultados obtidos coincidiram com o esperado (81%) enquanto nas restantes, muito menos alunos terão tido essa percepção (36% dos alunos da escola B e 45% da escola C).

Cerca de 73% dos alunos provenientes da escola D manifestaram consideraram terem sido mais pressionados no 4º ano, contra 50% e 56% dos colegas das escolas provenientes das escolas B e C, respetivamente. A maior parte dos alunos declarou que se sentia confiante e bem preparado, quando realizou as PF, embora muito menos alunos da escola D se tenham sentido assim.

Relativamente ao eventual efeito das PF, no reforço da competitividade entre os alunos, as respostas também divergiram, consoante as suas escolas de proveniência: 50% dos alunos da escola B considera que esses efeitos não se verificaram; 88% dos alunos da escola C foram dessa opinião, ao passo que na escola D se verificaram 64% de respostas nesse sentido.

Relativamente à promoção do espírito de entreajuda, as opiniões dos alunos divergiram bastante nas escolas B e C. Na escola D, 91% dos alunos consideraram que as PF melhoraram o espírito de equipa e entreajuda na turma.

Relativamente ao incremento da pressão pelos resultados, a opinião dos alunos das escolas B e C divergiu bastante, enquanto a dos alunos oriundos da escola D convergiram na perceção de que essas provas incrementaram essa pressão.

De acordo com os dados obtidos, os alunos e (respetivas famílias) mais satisfeitos com os resultados obtidos nas PF foram os da escola B (71%, respetivamente), enquanto as respostas dos seus colegas das outras escolas forma mais divergentes.

Relativamente à satisfação da família pelos resultados obtidos, a perceção dos alunos é a de que tal aconteceu, embora as respostas tenham divergido, consoante a escola de proveniência.

3.2.4 Observação de aulas

Apenas três professores se mostraram recetivos à observação das suas aulas: uma docente que lecionava o 2º ano, na escola B (Aula 1) e dois professores do 4º ano da escola C (Aulas 2 e 3). Das observações previstas, foram concretizadas apenas três (uma aula de cada professor), dadas as alterações introduzidas no sistema de avaliação dos alunos, anteriormente mencionadas.

Em resultado deste trabalho, constatámos que:

- . Em todas as aulas observadas, o professor desempenhou sempre o papel central.
- . Foram utilizados idênticos tipos de trabalho, situações de avaliação e regulação da aprendizagem, interações, materiais de trabalho e planeamento do tempo e espaço.

- . Nas três aulas, os professores recorreram ao lançamento de questões sobre conhecimento prévio para apoiar a exposição do professor, com diálogo; procederam à verificação do aprendido, com e sem solicitação de intervenção de outros alunos.
- . Todas as interações bidirecionais foram, essencialmente, professor – aluno – professor.
- . Foram usados materiais pesquisados na Internet pré-existentes e competiu ao professor propor e organizar o espaço e o tempo.

Contudo, as notas de campo e a sistematização dos registos permitiram identificar diferenças significativas entre as aulas do 4º ano. Nas aulas 1 e 3, os professores evidenciaram maior preocupação em esclarecer conceitos; prestaram mais atenção aos alunos e estimularam a aprendizagem e a participação de todos. Percebeu-se igualmente que a curiosidade e a autonomia dos alunos eram mais estimuladas. Assim sendo, apesar de respeitarem o mesmo ano, escola e assunto e terem sido planeadas colaborativamente, as aulas 2 e 3 tiveram menos em comum do que as aulas 1 e 3.

4. Conclusões

Nesta fase da investigação, subsistem mais dúvidas que respostas, relativamente às questões que nos propusemos esclarecer. As conclusões a que fomos chegando, carecem de afinação, dado que a recolha e cruzamento de dados não está ainda concluída. Estão agendados grupos de discussão focalizada de professores e entrevistas semiestruturadas s lideranças que irão certamente ajudar a responder às nossas questões de partida. Ainda assim, os dados recolhidos até ao momento parecem sugerir algumas conclusões que passamos a apresentar.

Embora nem todos os respondentes tenham assumido que as PEE produziram efeito na forma como aprendem/ ensinam, os dados recolhidos evidenciam que, em duas das três escolas do 1º ciclo que participaram neste estudo, a realização destas provas fez acionar mecanismos destinados a melhorar os resultados dos alunos.

A evolução dos resultados obtidos pelos alunos foi diferente nas três escolas, verificando-se, contudo, maior aproximação entre os que foram obtidos pelas escolas B e C que foram subindo ao longo dos três anos. Verificou-se também nestas escolas uma maior aproximação entre as classificações atribuídas aos alunos a nível interno e as que estes obtiveram nas provas externas, circunstâncias a que poderá estar associado o facto de a escola D pertencer a um agrupamento outro agrupamento que não aderiu ao Projeto dos TI.

Contudo, os dados dos questionários aplicados e tratados, até ao momento parecem confirmar estudos realizados noutros países: a par dos efeitos desejáveis alcançados, foram, de facto, percecionados pelos respondentes muitos dos efeitos nefastos recenseados pela literatura, ainda que algumas respostas se afigurem contraditórias, levando-nos a concluir da necessidade de cruzar estes com outros dados, no decorrer da investigação.⁹

Boa parte dos efeitos (desejáveis ou indesejáveis; benéficos ou nefastos) da realização das PEE recenseados pela literatura foram percecionados pelos sujeitos. No entanto, verificam-se variações de escola para escola, o que sugere que o impacto produzido por estas provas terá variado contextualmente e que, provavelmente, se verificaram diferenças em cada sala de aula, com cada profissional e com cada aluno. A perceção do impacto das PEE parece depender, por isso, dos contextos em que foram aplicadas, sendo certo que, como o demonstraram a escassa observação de aulas que realizámos, não haverá duas aulas/professores/alunos iguais.

Apesar de se terem verificado diferenças nas respostas dos inquiridos, parece ser relativamente consensual a ideia de que a avaliação externa, por referência a padrões de qualidade (em especial a aplicação das PF) constituiu um dispositivo de melhoria, por permitir situar os resultados obtidos pelos alunos, relativamente a horizontes considerados desejáveis (mesmo se, na prática, não se traduziu na melhoria das suas aprendizagens).

⁹ Por exemplo, os professores consideram que deixaram de ter tempo para atender às necessidades individuais de aprendizagem dos seus alunos, apesar de a maioria afirmar que as PF não diminuíram a diferenciação curricular. A maioria assume que se verificou um empobrecimento das práticas e do currículo, considerando no entanto que a tomada de decisão tem sempre em conta o melhor interesse das crianças.

Contudo, no essencial, as PEE não parecem ter tocado as representações sociais e a Gramática Escolar. A relevância atribuída, contextualmente, aos TI do 2º ano e às PA, destinados a diagnosticar eventuais fragilidades e a aferir a eficácia da ação dos professores e das escolas, parece ser reduzida, se comparada com a importância atribuída às PEE com propósitos sumativos.¹⁰ A percepção de que o seu foi muito reduzido e a relevância atribuída pela maioria dos sujeitos às PF leva-nos a concluir que, por si só, a realização das PEE não constitui, um dispositivo de melhoria da qualidade e da eficácia das escolas, mas apenas um instrumento que poderá (ou não) contribuir para esse fim.

Por tudo isto, apesar de a maioria dos inquiridos do nosso estudo atribuir pouca relevância ao impacto das PEE do 1º ciclo na forma como se ensinam /aprendem, subsistem ainda muitas inquietações e questões a esclarecer sobre esta matéria. Assim sendo, o nosso estudo parece não ter perdido sentido e oportunidade no atual paradigma avaliativo.

5. Referências

- Afonso, A (2013). Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. *Revista Brasileira de Educação*. V.18 nº 53 (p 267 – 264)
- Afonso, A. (2012). Para uma concetualização alternativa de *Accountability* em Educação. *Sociedade*, v. 33, nº 119 (p 471 – 484)
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. New Jersey: Prentice Hall
- Barroso, J. (2003) Organização e regulação dos ensinos básico e secundário em Portugal: sentidos de uma revolução. *Educação Sociedade*, vol. 24, nº 82 (p 63-92)
- Barroso, J. (2011) Conhecimento e Ação Pública: As políticas sobre a gestão e autonomia das escolas em Portugal. Dans Barroso, J. et Afonso, N. (org) *Políticas Educativas – Mobilização do Conhecimento e modos de regulação* (p 27 – 57). V. N. de Gaia: Fundação Manuel Leão
- CNE (2015). *Retenção e Abandono Escola nos Ensinos Básico e Secundário – Relatório Técnico*. http://www.cnedu.pt/content/noticias/CNE/Relatorio_Tecnico_-_Retencao.pdf
- Eurydice (2009) *Les évaluations standardisées des Élèves en Europe : objectifs, organisation et utilisation des résultats*. Bruxelles : Agence exécutive Education,
-

Audiovisuel et Culture

- Fernandes, D. (2004). *Avaliação das Aprendizagens : uma agenda, muitos desafios*. Porto: Porto Editora
- Hanushek, E., Raymond, M. (2005) Does School Accountability lead to improved student Performance ? *Journal of Policy Analysis and Management*, vol. 24. N° 2 (p 297 – 327)
- Hutchings, M. (2015). *The impact of accountability measures on children and young people*. <https://www.teachers.org.uk/files/exam-factories.pdf>
- Mangez, É. (2011). Economia, Política e Regimes do Conhecimento. Dans Barroso. J. et Afonso N. (org) *Políticas Educativas – Mobilização do Conhecimento e modos de regulação* (p 191 – 222). V. N. de Gaia: Fundação Manuel Leão
- Morris, A. (2012). Student Standardised Testing: current practices in OECD countries and a literature review. *OECD Education Working Paper n° 65*
- Sousa, H. (2015) *Relatório Projeto Testes Intermédios 1º Ciclo do Ensino Básico*. IAVE – Instituto de Avaliação Educativa, IP <http://iave.pt/np4/103.html>
- Tuckman, B. W. (2012). Manual de Investigação em Educação – Metodologia para conceber e realizar o processo de investigação científica. 4ª edição (p 675 -680) Lisboa: Fundação Caloust Gulbenkian

Normativos

- Lei de Bases do Sistema Educativo, 1986
- Despacho Normativo nº 98-A/92
- Despacho 98-A/92
- Decreto-lei 318/95
- Despacho nº 5437/2000 de 18 de fevereiro