



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

**Avaliação das Aprendizagens: Perceções e
Práticas de professores do 3º ciclo do Ensino
Básico**

**Ana Margarida do Cabo Marques Loução Vilhena
Branco**

Orientação: António Manuel Águas Borralho

Mestrado em Ciências da Educação

Área de especialização: Supervisão Pedagógica

Dissertação

Évora, 2013



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

**Avaliação das Aprendizagens: Perceções e
Práticas de professores do 3º ciclo do Ensino
Básico**

Ana Margarida do Cabo Marques Loução Vilhena
Branco

Orientação: António Manuel Águas Borralho

Mestrado em Ciências da Educação

Área de especialização: Supervisão Pedagógica

Dissertação

Évora, 2013

*Ao Nelson e ao Francisco,
pela paciência, dedicação e amor*

AGRADECIMENTOS

A Deus, sempre presente nos momentos de alegria e de ansiedade, encaminhando-me na direção certa.

Aos meus pais, pelo carinho, apoio e incentivo.

Ao meu orientador, Professor Doutor António Manuel Águas Borralho pela disponibilidade e orientação durante todo o processo de investigação.

Aos professores de Ciências Físico-Químicas que participaram no estudo, cuja disponibilidade e vontade de colaborar foram indispensáveis na concretização desta investigação.

Aos professores e colegas de mestrado pelos ensinamentos transmitidos.

Aos amigos que me ajudaram na revisão dos textos e na pesquisa.

AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS: PERCEÇÕES E PRÁTICAS DE PROFESSORES DO 3º CICLO DO ENSINO BÁSICO

RESUMO

Este estudo de natureza qualitativa teve como objetivos a caracterização das percepções dos professores acerca de avaliação, a identificação das estratégias e instrumentos de avaliação que os professores dizem utilizar e indagar a existência de relação entre essas percepções e as suas práticas avaliativas.

Baseou-se em dados empíricos obtidos a partir da aplicação de três técnicas de recolha de dados: entrevistas, observação direta e análise documental.

Constatou-se alguma influência da tradição clássica de avaliação nas suas percepções, que se enquadram nas primeiras gerações da avaliação, onde prevalece a orientação para a classificação/certificação em detrimento da orientação para a regulação/ melhoria das aprendizagens, sugerindo práticas avaliativas características da avaliação da aprendizagem e não da avaliação para a aprendizagem, destacando-se a tentativa das participantes em diversificar e modificar as suas estratégias e instrumentos avaliativos o que parece uma aproximação à quarta geração de avaliação.

Palavras – chave: práticas avaliativas de professores; avaliação das aprendizagens; percepções sobre avaliação

EVALUATION OF LEARNINGS: THIRD GRADE BASIC SCHOOL TEACHERS' PERCEPTIONS AND PRACTICES

ABSTRACT

The purpose of this study, as far as quality aspects are concerned, was the characterization of teachers' perceptions about assessment, strategies identification and assessment instruments theoretically used by teachers, as well as identify relationship between its teachers' assumptions and their effective evaluation practices.

It was based on empirical data obtained from the application of three different data collection techniques as: interviews, direct observation, and documentation analysis.

It was found some influence of the classical tradition of evaluation in its perceptions, that fall into the first generations of evaluation, where the prevailing orientation for classification / certification at the expense of guidance for adjusting / improving learning, assessment practices suggesting characteristics of the evaluation learning rather than assessment for learning, there is the attempt by the participants to diversify and modify their strategies and evaluation instruments which seems an approach to fourth generation evaluation.

Keywords: assessment practices of teachers; learning assessment; assessment beliefs

Índice	
Índice de quadros	III
INTRODUÇÃO	1
Justificação e pertinência do estudo	1
Problema e questões de investigação	2
Organização da dissertação	3
CAPITULO I – REVISÃO DA LITERATURA	5
1.1.Evolução histórica do conceito de avaliação do ponto de vista conceptual	5
1.1.1.Primeiras gerações da avaliação	6
1.1.2.Limitações das três primeiras gerações da avaliação	10
1.1.3.Retrato teórico do construtivismo	10
1.1.4.Quarta geração da avaliação: A avaliação como negociação e construção	12
1.2.Evolução histórica do conceito de avaliação do ponto de vista legislativo	14
1.3.Modalidades da avaliação	18
1.3.1.Avaliação diagnóstica	18
1.3.2. Avaliação formativa	19
1.3.3. Avaliação sumativa	21
1.3.4.Semelhanças e diferenças entre avaliação formativa e sumativa	22
1.4. Avaliação das aprendizagens	24
1.4.1. Avaliação das e para as aprendizagens	24
1.4.2. Práticas de avaliação das aprendizagens	26
1.4.3. Estratégias de avaliação	27
1.4.4.Técnicas e instrumentos de avaliação	28
CAPITULO II - METODOLOGIA	31
2.1. Opção metodológica	31
2.2. Recolha dos dados	32
2.3. Caracterização do Agrupamento e da Escola do 3º Ciclo	37
2.4. Caracterização dos participantes do estudo	38

CAPITULO III – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	39
DESCRIÇÃO E ANÁLISE	39
Professor A	39
3.1.A. Conceito de avaliação	39
3.2.A. Conceit.o de avaliação formativa	43
3.3.A. Conceito de avaliação sumativa	47
3.4.A. Estratégias e instrumentos de avaliação que os professores dizem utilizarem nas suas práticas letivas	49
Professora B	58
3.1.B. Conceito de avaliação	58
3.2.B. Conceito de avaliação formativa	61
3.3.B. Conceito de avaliação sumativa	63
3.4.B. Estratégias e instrumentos de avaliação que os professores dizem utilizarem nas suas práticas letivas	65
SÍNTESE INTERPRETATIVA	74
CAPITULO IV – RESULTADOS DA PESQUISA	81
4.1. Considerações finais	81
REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS	84
Websites	89
Apêndices	91
Anexos	109

Índice de quadros

Quadro 1 - Grelha de semelhanças e diferenças entre avaliação formativa e avaliação sumativa	23
Quadro 2 - Dimensões relativas a cada um dos objetos em estudo.	32
Quadro 3 - caracterização dos participantes no estudo	38
Quadro 4- Dimensões relativas ao objeto conceito de avaliação.	39
Quadro 5- Dimensões relativas ao objeto conceito de avaliação formativa.	43
Quadro 6- Dimensões relativas ao objeto conceito de avaliação sumativa.	47
Quadro 7- Dimensões relativas aos objetos estratégias e instrumentos de avaliação.	49

INTRODUÇÃO

Começaremos por apresentar a justificação e pertinência do presente estudo, seguindo-se a apresentação do problema de investigação e respetivas questões orientadoras e por fim a estrutura desta dissertação.

Justificação e pertinência do estudo

Hoje em dia, e ao longo dos últimos anos, o conceito de avaliação tem vindo a assumir um papel fundamental como resposta a problemas de várias ordens e nos mais variados setores, nomeadamente na educação. Discute-se a avaliação de alunos, de professores, de escolas, com o propósito de identificar possíveis problemas e supostas soluções, esquecendo-se por vezes que avaliar é principalmente importante por poder ser um “meio privilegiado para se compreender melhor a situação de modo a intervir de forma fundamentada” (Correia e Freire, 2010, p.2).

O conceito de avaliação tem sofrido várias alterações que têm acompanhado a evolução das orientações curriculares e do próprio currículo. É dado grande ênfase à avaliação diagnóstica e à avaliação formativa feita pelos professores e considera-se que as práticas de avaliação devem potenciar oportunidades de aprendizagem e constituir fontes de informação para alunos e professores (Ponte, 1997). “A ideia de que a avaliação deve ser parte indissociável do processo de ensino-aprendizagem, com o objetivo de melhorar as aprendizagens dos alunos e informar o professor das dificuldades das aprendizagens dos seus alunos é defendida por diversos autores” (Lopes, 2011, p.5).

De acordo com Earl (2003) existe uma inter-relação entre avaliação e aprendizagem, onde podemos considerar três abordagens de avaliação: avaliação para a aprendizagem, avaliação da aprendizagem e avaliação como aprendizagem. De acordo com a autora uma valorização da avaliação para a aprendizagem e da avaliação como aprendizagem pode vir a fomentar uma mudança na forma como os professores desenvolvem a avaliação nas escolas.

Também para Fernandes (2005) é fundamental refletir acerca dos papéis que o professor tem de desempenhar para que todos os seus alunos possam aprender, não esquecendo que este processo não é indissociável dos processos de ensinar e avaliar, devendo os três ser integrados em toda a atividade pedagógica, sendo para isso fundamental que exista uma mudança significativa nas conceções dominantes acerca destes três processos.

A generalidade da investigação em avaliação das aprendizagens realizada em Portugal tem como foco as “conceções e/ou as ações e práticas do professor como unidade de análise” (Fernandes,

2009, p.87). Poucas foram aquelas que obtiveram informação acerca dos elementos utilizados pelos professores em sala de aula, através da observação direta de aulas, para um posterior confronto com as suas percepções acerca de avaliação das aprendizagens e do seu papel no desempenho escolar.

É neste contexto que considerámos relevante para uma compreensão mais completa das práticas de avaliação dos professores, que a sala de aula fosse também considerada como elemento de análise numa investigação acerca das percepções dos professores sobre a avaliação enquanto fator promotor das aprendizagens dos alunos.

Pelo acima referido, pensamos que a reflexão sobre algumas das questões que a avaliação impõe aos professores se torna fundamental. As percepções que os professores têm sobre a avaliação; a forma como a avaliação se organiza e se desenvolve nas salas de aula; a avaliação para determinar o estado das aprendizagens dos alunos e a avaliação para promover o sucesso escolar dos mesmos são algumas das questões que merecem ser investigadas e analisadas de maneira a contribuírem para a criação do conhecimento necessário para o estabelecimento adequado das medidas a tomar para uma mudança urgente no processo ensino-aprendizagem (Fernandes, 2005).

Problema e questões de investigação

Definimos como problema de investigação para o presente estudo, o que pode ser traduzido pela seguinte pergunta de partida:

“Quais as percepções dos professores sobre avaliação e como as põem em prática em sala de aula?”

Para tentar dar resposta à pergunta de partida foram delineadas questões orientadoras:

Questão 1 – Qual a percepção dos professores relativamente ao conceito de avaliação?

Questão 2: Qual a percepção dos professores relativamente ao conceito de avaliação formativa?

Questão 3 – Qual a percepção dos professores relativamente ao conceito de avaliação sumativa?

Questão 4 – Que tipo de estratégias e de instrumentos de avaliação são utilizadas pelos professores nas suas práticas letivas?

Questão 5 – Existe relação entre as percepções dos professores sobre avaliação e as suas práticas avaliativas?

Organização da dissertação

Esta dissertação encontra-se dividida numa introdução e quatro capítulos: introdução, revisão da literatura, metodologia, apresentação e tratamento de dados e por fim conclusões e recomendações.

Na Introdução, apresentamos a justificação e pertinência do estudo, o problema e questões de investigação e a organização da dissertação.

No primeiro capítulo, apresentamos a revisão da literatura, onde fazemos uma abordagem à evolução histórica do conceito de avaliação do ponto de vista conceptual, focando as primeiras gerações da avaliação, as suas limitações e a quarta geração da avaliação. De seguida é feita uma abordagem à evolução histórica do mesmo conceito, mas do ponto de vista legislativo.

Após esta reflexão, focamos as várias modalidades da avaliação, nomeadamente, avaliação diagnóstica, formativa e sumativa.

Ainda neste capítulo, é abordado o conceito de avaliação no processo de ensino aprendizagem, destacando a avaliação das e para as aprendizagens, práticas de avaliação, estratégias de avaliação e técnicas e instrumentos de avaliação.

O segundo capítulo refere-se à metodologia adotada, nele são justificadas a opção metodológica e a técnica de recolha de dados utilizada, e são apresentadas as caracterizações do Agrupamento/ Escola onde decorreu a investigação e dos participantes no estudo.

No terceiro capítulo apresentam-se os dados obtidos durante a investigação e respetivo tratamento, nomeadamente a análise de conteúdo das entrevistas aplicadas aos participantes e à sua confrontação com as observações em sala de aula. Posteriormente voltámos a realizar uma análise de conteúdo, agora à entrevista realizada em grupo.

No final, o quarto capítulo onde se apresenta uma síntese de todo o trabalho desenvolvido, assim como das respetivas conclusões. Deixamos também algumas recomendações para estudos futuros no campo da avaliação das aprendizagens.

CAPITULO I – REVISÃO DA LITERATURA

1.1. Evolução histórica do conceito de avaliação do ponto de vista conceptual

Recorrendo ao significado do termo avaliar, verificamos que esta é uma palavra que deriva do termo latim *valere*, que significa atribuir valor e mérito ao objeto em estudo. Portanto, avaliar é atribuir um juízo de valor sobre a propriedade de um processo para a aferição da qualidade do seu resultado.

De acordo com Hadji (1993), existe uma profunda articulação entre a avaliação e a atividade humana que vem de há muito tempo. No ano 2000 A.C., já os chineses selecionavam os seus oficiais recorrendo à elaboração de exames escritos, o que revelava a importância da avaliação.

Segundo Stufflebeam (2003), no processo de avaliação, que deve ser contínuo, recolhem-se, analisam-se e medem-se dados que vão ao encontro de critérios de relevância para julgar as decisões possíveis de ensino. Hadji (1993) cita também este autor e refere que a avaliação é um processo onde se delimitam, obtêm e fornecem factos que permitem fazer juízos de valor. Considerando que a avaliação é um indicador que permite determinar a eficácia e o grau de avanço do ensino-aprendizagem, De Ketele (1993) refere a avaliação como um processo de verificação de objetivos previamente definidos, sendo no processo de ensino-aprendizagem que surge a avaliação, que funciona como um mecanismo de verificação do cumprimento de objetivos previamente estabelecidos.

Segundo Hadji (1993), avaliar é um ato de leitura de uma realidade observável, realiza-se com uma grelha previamente elaborada, e tem como objetivo encontrar, nessa realidade, factos que vão ao encontro daquilo que é expectável.

Como podemos ver, a palavra “avaliação” possui diversos significados, que dependem dos contextos e das perspetivas em que é abordada e que têm vindo a sofrer alterações ao longo dos tempos. No entanto, na maioria das definições, é comum o objetivo de proporcionar informações essenciais ao processo ensino aprendizagem no sentido dos intervenientes produzirem os respetivos juízos.

Constatamos então, que o conceito de avaliação tem assumido várias posições alternando entre os paradigmas quantitativo e qualitativo, por um lado a avaliação é vista como uma medição/classificação (objetiva, rigorosa e a curto prazo), por outro é vista como “um juízo de valor implicando a negociação entre os intervenientes, descrição e interpretação do valor, dos contextos e dos processos” (Gómez, 1985 e Gimeno, 1988, citados por Pereira, 2010, p.8), o que vai ao encontro da ideia de Pacheco (1984) que considera a avaliação como “um processo de

adquirir e interpretar a informação orientada por critérios para a formulação de um juízo de valor com o objetivo de se tomarem decisões”, (citado em Pereira, 2010, p.9).

Hoje em dia, podemos dizer que a avaliação se entende como uma atividade subjetiva que envolve muito mais do que apenas medir. Aponta sobretudo para uma função social, estabelecendo patamares hierárquicos, selecionando e certificando alunos, possuindo paralelamente uma função pedagógica onde a avaliação adquire um papel essencial no processo ensino aprendizagem.

Neste seguimento, parece-nos adequado referir os paradigmas que rodeiam o conceito de avaliação. Por um lado o paradigma objetivista que reporta às duas primeiras gerações onde se manifestaram alterações no conceito e, por outro lado, o paradigma subjetivista/ construtivista, terceira e quarta gerações de avaliação.

1.1.1. Primeiras gerações da avaliação

De acordo com Guba e Lincoln (1989), podem ser mencionados quatro grandes momentos onde se verificaram alterações no conceito de avaliação. O primeiro momento ou primeira geração, denominado por “geração da medida” surgiu no início do século XX e foi caracterizado por se considerar avaliar como sinónimo de medir, ou seja, predominava a ideia de que “a avaliação era uma questão essencialmente técnica que (...) permitia medir com rigor e isenção as aprendizagens escolares dos alunos” (citado em Fernandes, 2008, p. 56).

Começam a surgir falhas e limitações em termos de métodos de seleção e de orientação do sistema escolar o que vai fomentar o interesse pelas práticas avaliativas, nomeadamente pela medida e pelo rigor, de acordo com Alves (2004), começam a desenvolver-se os testes estandardizados de rendimento, performance e inteligência, ou seja, desenvolvem-se as técnicas psicométricas com aplicação em contexto escolar, ao mesmo tempo surge a organização científica do trabalho que atribuiu às escolas o uso de testes com a finalidade de medir os objetivos definidos (Machado, 2007).

Segundo Guba e Lincoln (1989) existiram dois fatores influenciadores desta geração, um é pautado pela afirmação e credibilidade dos estudos sociais e humanos junto da comunidade científica, começando a quantificar aprendizagens, aptidões ou inteligências dos alunos utilizando o método científico, o que até aí não se verificava, e outro foi a necessidade de se conseguir tornar o trabalho dos seres humanos mais eficaz, produtivo e eficiente. Para tal, foram essenciais as ideias de Frederick Taylor, que segundo Madaus, Stufflebeam e Kellaghan (2000) influenciam,

até hoje, o mundo da educação e que tiveram o seu auge no período entre 1900 e 1930, denominado por Idade da Eficiência e dos Testes.

Fazendo uma ponte com os sistemas educativos atuais, podemos dizer que a avaliação dos alunos pode reduzir-se à aplicação de testes e atribuição de classificações em momentos pré definidos.

Ou seja, uma perspectiva em que:

classificar, selecionar e certificar são as funções da avaliação por excelência;
os conhecimentos são o único objecto de avaliação;
os alunos não participam no processo de avaliação;
a avaliação é, em geral, descontextualizada;
se privilegia a quantificação de resultados em busca da objetividade, procurando garantir a neutralidade do professor (avaliador);
a avaliação é referida a uma norma ou padrão (por exemplo, a média) e, por isso, os resultados de cada aluno são comparados com os de outros grupos de alunos. (Fernandes, 2008, p.57)

O enfoque é dado aos resultados obtidos pelos alunos, assumindo o professor o papel principal no processo de ensino aprendizagem, sendo a sua função transmitir o saber e a função do aluno recebê-lo, passivamente, dando posteriormente provas de que o assimilou em testes de avaliação, sendo privilegiado o ensino em prejuízo da aprendizagem.

Após a identificação de algumas limitações nas avaliações efetuadas até aquela data, sendo a principal o fato dos conhecimentos dos alunos serem o único objeto de avaliação, entre os anos 30 e os anos 50 do séc. XX surge Ralph Tyler, investigador e avaliador norte-americano, como figura de destaque no que se refere a alterações no conceito de avaliação que “batizou” o processo de avaliação do cumprimento ou não dos objetivos definidos como Avaliação educacional, sendo por isso considerado o seu “pai”.

Estamos então perante a segunda geração da avaliação – a avaliação como descrição. Esta privilegia o ensino tecnicista, onde é organizado de maneira a cumprir os objetivos de aprendizagem previamente definidos (Fernandes, 2008), embora prevaleçam a maioria das características da geração anterior, pode salientar-se uma função reguladora da avaliação sem o significado prático e teórico que hoje lhe é atribuído.

De acordo com o aqui referido, é possível afirmar que ambas as gerações citadas se posicionam num paradigma objetivista, uma vez que está patente a utilização da avaliação numa perspectiva técnica com o fim de alcançar determinados objetivos. A avaliação é associada às bases epistemológicas do positivismo, o processo de avaliação da aprendizagem dá-se através de testes e outros instrumentos de medição onde se atribui um valor ao avaliado, ou seja transparece uma visão claramente objetiva.

A esse respeito, Sobrinho (2004, citado em Silva, 2009, p.2) esclarece que o paradigma objetivista

tem sido largamente utilizado pelos governos e por agências multilaterais. Evidentemente, a quantificação, a objetividade, a comparabilidade são aspectos importantes de um processo avaliativo. Erro seria não os utilizar, o que levaria aos vícios de um subjetivismo exclusivista. Porém, também é um grande equívoco utilizá-los exclusivamente, como únicos, incorrendo-se então numa extrema quantofrenia ou erro de equiparar a ciência à verdade (grifos nossos).

Silva (2009) refere que este género de modelos direcionados pelo tecnicismo assumem carácter sumativo baseando-se em valores como “produtividade”, “eficiência”, “certeza” e “predição”, assentam sobre dados quantitativos que visam alcançar resultados no mesmo sentido tornando a forma de conhecimento empírico-analítica.

A terceira geração, que Guba e Lincoln (1989) designam por geração da formulação de juízos, desponta da emergência em superar os pontos fracos assinalados na geração anterior, esta surge nos anos 60 e caracteriza-se por uma grande influência do movimento construtivista. Esta é uma geração pautada pela posição de tomada de decisão na avaliação, ou seja o avaliador passa a produzir um juízo de valor (Pinto e Santos, 2006).

De acordo com Pinto e Santos (2006), é nesta fase que aparece a verdadeira profissão de avaliadores, passando o processo de avaliação a estar entregue a especialistas, o que estreita a relação entre avaliação e investigação.

Os alunos passam a fazer parte do processo de avaliação participando na construção dos saberes com o coadjuvo dos professores, que recorrem aos conhecimentos e experiências reais dos alunos para os encaminharem em todo o processo.

Fernandes (2008) cita Scriven (1967) quando refere que nesta altura surge a distinção entre os conceitos de avaliação sumativa e avaliação formativa, o primeiro “associado à prestação de contas, à certificação e à selecção” e o segundo “associado ao desenvolvimento, à melhoria das aprendizagens e à regulação dos processos de ensino e de aprendizagem” (p.58). O professor passa a diversificar as tarefas propostas e as estratégias utilizadas em sala de aula direcionando-as para uma autoavaliação, o ambiente educativo é organizado no sentido de fomentar a confiança dos alunos e é reforçada a participação e interação entre os alunos (Leite e Fernandes, 2002).

É nesta linha de pensamento que começam a despontar novas ideias, tais como:

avaliação deve induzir e/ou facilitar a tomada de decisões que regulem o ensino e as aprendizagens;
a recolha de informação deve ir para além dos resultados que os alunos obtêm nos testes;
a avaliação tem de envolver os professores, os pais, os alunos e outros intervenientes;
os contextos de ensino e de aprendizagem devem ser tidos em conta no processo de avaliação;
a definição de critérios é essencial para que se possa apreciar o mérito e o valor de um dado objecto de avaliação. (Fernandes, 2008, p.59)

Não obstante estas ideias, era ainda pouco usual reconhecê-las em sala de aula e nas escolas, sendo, ainda, fundamentalmente teóricas.

Em conformidade com o que aqui foi exposto, podemos afirmar que esta geração de avaliação se inscreve num paradigma subjetivista/construtivista, cuja origem se deve às falhas decorrentes dos testes padronizados de rendimento e à evidência de que o seu objetivo assentava na seleção de indivíduos.

Na quarta geração da avaliação, enquadrada no paradigma subjetivista/ construtivista, a avaliação é perspectivada como negociação e construção, onde a modalidade de avaliação formativa assume grande relevância. Esta abordagem será aprofundada com mais detalhe na secção adiante (2.1.4).

De maneira a clarificar esta transição de paradigmas, parece-nos oportuno fazer uma síntese das principais características dos dois paradigmas de maneira a poder entendê-los de forma comparativa.

Consideramos interessante a semelhança na genesis dos dois, ambos em países de cultura anglo-saxónica, o paradigma objetivista surgiu simultaneamente nos Estados Unidos e em Inglaterra (década de 1960), enquanto o subjetivista/construtivista surgiu nos Estados Unidos (década de 1970), os dois caracterizados por um sistema capitalista desenvolvido.

No primeiro a avaliação assumia uma conceção de controlo, sendo de carácter sumativo e tecnocrático, seguia princípios não-democráticos e de punição orientados para resultados e produtos. Neste caso o enfoque reside no produto, ou seja nos aspetos quantitativos devido às raízes dos paradigmas do positivismo e do experimentalismo, onde os interesses recaem no controlo, predição e comparabilidade. A realidade torna-se objetiva e centrada na produção de *rankings*, onde todos os participantes são submetidos à avaliação através de instrumentos elaborados externamente e cujos resultados são também processados exteriormente.

No paradigma subjetivista a avaliação toma uma posição de emancipação adotando uma função ético-política, começa a reger-se por princípios formativos, respeitando a identidade institucional. A ênfase é dada no processo, nomeadamente nos aspetos qualitativos, de acordo com os princípios orientadores dos paradigmas fundantes, fenomenologia e hermenêutica, a avaliação assume então uma posição descritiva e indutiva onde a verdade não está absolutizada, focando os interesses na emancipação e transformação.

A conceção da realidade torna-se complexa embora dinâmica, centrada no carácter diagnóstico e formativo, onde os sujeitos participam na avaliação através de instrumentos elaborados interiormente e cujos resultados são também processados interiormente, assumindo todos os participantes responsabilidade no processo de avaliação (Silva, 2009).

1.1.2. Limitações das três primeiras gerações da avaliação

Durante as três gerações mencionadas é notória a crescente complexidade e sofisticação na avaliação, o que pode ser corroborado com o aumento de diversidade de utilização tanto de estratégias, como de instrumentos de avaliação, assim como a nível de objetos e finalidades da avaliação. Passámos de um processo redutor e limitado, para um processo mais abrangente e sistémico que incluía não só os alunos, mas também os outros intervenientes no processo ensino aprendizagem.

Podemos então dizer que nesta altura a “avaliação surgia como um mecanismo de recolha de informação de um ou mais objetos, com o objetivo de vir a formular um juízo final potenciador de tomada de decisões” (Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, 1981, citado em Fernandes, 2008, p.60).

De acordo com Barreira (2007), começa a existir uma maior consciência de que a complexidade do contexto educativo encaminha o processo para uma maior diversidade de estratégias e práticas avaliativas.

Na visão de Guba e Lincoln (2000), citados por Fernandes (2008), os modelos abstratos, uniformes e universais das três gerações anteriores, no seu conjunto, apresentam três importantes limitações:

1. A primeira diz respeito ao facto das avaliações dos programas, de instituições ou de sistemas educativos tenderem para refletir os pontos de vista de quem as encomenda ou financia, atribuindo a responsabilidade pelo seu insucesso aos professores e alunos e deixando à margem os outros intervenientes;
2. Tendo em conta a diversidade de meios socio – culturais de onde os nossos alunos são provenientes, torna-se urgente uma avaliação que tenha em conta a sociedade multicultural em que vivemos, ou seja existe necessidade de diversificar os procedimentos de avaliação articulando-os com o ensino;
3. Estas gerações encontram-se demasiado dependentes do método científico, que se traduz numa avaliação redutora e focada na medição. Encontra-se orientada para a quantificação utilizando normalmente testes, que medem com rigor e objetivamente os conhecimentos dos alunos, os avaliadores são neutros, não contaminam o processo de avaliação nem são contaminados por ele (Fernandes, 2008, p. 61).

1.1.3. Retrato teórico do construtivismo

Parece-nos oportuno a esta altura aprofundar um pouco a epistemologia construtivista no âmbito da educação em ciências. Segundo Neto (1998), o conhecimento é ao mesmo tempo conteúdo e processo, ou seja “é figurativo mas também operativo” (p.149), ora deste ponto de vista, qualquer abordagem dentro do paradigma construtivista que não englobe este pressuposto será à partida redutora.

Assistimos então, na maioria das vezes por necessidade à investigação, à aproximação ora à vertente conteúdo ora à vertente do conhecimento, exemplo disso é a vertente de Ausubel que apoiava o conhecimento declarativo diferente da vertente de Piaget que apoiava o conhecimento do processo.

Do ponto de vista pedagógico, onde falamos de seres completos que não são maioritariamente declarativos nem processuais, só faria sentido falar da conjugação das duas epistemologias.

Da perspetiva filosófica existiam dois grandes princípios básicos na corrente construtivista, cujo mérito é devido a von Glaserfeld (1987, 1988) e que são referidos por Neto (1998), “o conhecimento não é passivamente recebido, mas ativamente construído pelo sujeito cognoscente; a cognição desempenha uma função adaptativa, ao serviço da organização do mundo experiencial.” (p.150)

Ora os princípios filosóficos foram desde logo muito influentes nas ideias da pedagogia e nas suas metodologias, a saber:

O interesse do investigador (e, até certo ponto, do educador) deve incidir sobre os mecanismos que ocorrem internamente na mente do aluno, e não exclusivamente sobre as manifestações externas desses mecanismos.

O conhecimento não pode ser transferido directamente da mente do professor para a do aluno, através da comunicação verbal entre ambos; ao contrário, a comunicação verbal deverá ser encarada como uma ferramenta que ajuda e orienta o processo de construção de conhecimento pelo aluno.

Aquilo que se aprende numa dada situação depende tanto da situação em si mesma como das estruturas de conhecimento (materiais ou formais) que se possuam (do conhecimento prévio); a aprendizagem formal envolve sempre um aluno aprendiz, construindo o seu conhecimento pessoal de alguma parte do conhecimento científico.

O professor deve ter constantemente em vista que os alunos são sujeitos activos, empenhados continuamente em encontrar significado para as estimulações do seu mundo experiencial, e não meros receptores passivos, simplesmente regulados por essas estimulações.

Nessa procura activa e motivada de significados, interessam não só às correctas dos alunos, mas também (e, às vezes sobretudo) os seus “erros” e desvios; como assinala von Glaserfeld, são esses erros e desvios que melhor permitem elucidar o professor sobre os modos próprios que o aluno está a utilizar na sua construção do mundo. Como que se preconiza, assim, uma espécie de “psicologia (ou pedagogia) do erro” que, ao invés de o penalizar, o desmitifica, o valoriza pedagogicamente e o compreende. (Neto, 1998, p.151)

Particularmente no ensino das ciências, a dita “psicologia do erro” tem uma importância relevante, uma vez que é nas suas práticas de ensino que o erro é frequentemente penalizado, nomeadamente no que concerne à resolução de problemas.

Acredita-se que muitas das ideias encontradas nos pressupostos de von Glaserfeld têm origem na filosofia de Kant, onde estava patente o carácter subjetivo ligado ao alcance cognitivo do mundo real. Note-se que Kant foi central na mudança de paradigma, atribuindo a regulação do conhecimento dos objetos ao sujeito e “não os objetos a imporem o “seu” conhecimento ao sujeito” (Neto, 1998, p.152).

A partir das ideias de Kant, Piaget iniciou a sua análise da construção do conhecimento onde se pressupõe uma certa “continuidade no desenvolvimento do sistema cognitivo, desde a criança até aos homens da ciência, passando pelo adulto normal” (Piaget, 1987, citado em Neto, 1998, p.155).

Esta vertente do construtivismo Piagetiano apresenta um carácter formal, assente nas estruturas e operações do pensamento que se sobrepõem aos conteúdos do pensamento, já Ausubel apesar de se identificar com estas ideias, discorda do ponto em que Piaget acredita que o operativo (estruturas e operações gerais) comanda o conhecimento figurativo (conteúdos específicos).

Na verdade, Ausubel, admite exatamente o contrário, “postula como fator decisivo o papel das estruturas cognitivas, isto é, a organização lógica dos conteúdos específicos e a natureza desses mesmos conteúdos”, enquanto Piaget “estabelece como fator determinante no processo de aprendizagem e construção de novos conhecimentos o nível de desenvolvimento cognitivo atingido pelo sujeito: os seus esquemas e operações lógicas, aplicáveis a qualquer conteúdo” (Neto, 1998, p.156).

Em jeito de síntese podemos afirmar que nas duas vertentes mencionadas se encontra presente a ideia primordial de Kant que para a efetiva aprendizagem e construção de novos conhecimentos são imprescindíveis os conhecimentos prévios.

1.1.4. Quarta geração da avaliação: A avaliação como negociação e construção

Tendo em conta as limitações encontradas às três primeiras gerações da avaliação (já mencionadas) Guba e Lincoln (1989) apresentam uma nova abordagem, denominada “avaliação receptiva e construtivista”, ou seja, uma avaliação que dê resposta às reivindicações e questões de grupos de interesse; e construtivista, pois é baseada no paradigma subjetivista/construtivista.

Guba e Lincoln (1989) referem-se a esta quarta proposta de avaliação, como sendo emergente, mas madura, que abrange todos os intervenientes envolvidos no domínio avaliado e que tem como método a negociação.

Na mesma linha de pensamento, Furtado (2001), define os intervenientes no processo avaliativo como grupos de interesse:

(...) grupos de interesse ou implicados ou ainda *stakeholders* são definidos como organizações, grupos ou indivíduos potencialmente vítimas ou beneficiários do processo avaliativo. De modo geral, os grupos de interesse são formados por pessoas com características comuns (gestores, usuários, etc) que têm algum interesse na “performance”, no produto ou no impacto do objeto da avaliação, isto é, estão de alguma maneira envolvidos ou potencialmente afetados pelo programa e por eventuais consequências do processo avaliativo (Weiss, 1983; Guba e Lincoln, 1989; Rossi *et al.*, 1999, citado em Furtado, 2001, p. 169).

Comparada às três gerações anteriores, a avaliação da quarta distingue-se pelos seguintes aspectos:

- É, antes de tudo, um processo sócio-político;
- É um processo compartilhado e colaborativo;
- É um processo de ensino e aprendizagem;
- É um processo contínuo, recursivo e altamente divergente;
- É um processo emergente e substancialmente imprevisível;
- É um processo com resultados imprevisíveis;
- É um processo que constrói uma realidade. (Almeida, 2006. P.12)

Esta é uma geração que segundo Guba e Lincoln (1989) está baseada num conjunto de princípios:

- Os professores devem partilhar o poder de avaliar com os alunos e outros intervenientes e devem utilizar uma variedade de estratégias, técnicas e instrumentos de avaliação.
- A avaliação deve estar integrada no processo de ensino e aprendizagem.
- A avaliação formativa deve ser a modalidade privilegiada da avaliação, com a função principal de melhorar e de regular as aprendizagens.
- O feedback, nas suas mais variadas formas, frequências e distribuições, é um processo indispensável para que a avaliação se integre plenamente no processo de ensino-aprendizagem.
- A avaliação deve servir mais para ajudar as pessoas a desenvolverem as suas aprendizagens do que para as julgar ou classificar numa escala.
- A avaliação é uma construção social em que são tidos em conta os contextos, a negociação, o envolvimento dos participantes, a construção social do conhecimento e os processos cognitivos, sociais e culturais da sala de aula.
- A avaliação deve utilizar métodos predominantemente qualitativos, não se pondo de parte a utilização de métodos quantitativos. (citado em Fernandes, 2008, p.62).

O avaliador surge agora como um agente de mudança e os avaliados surgem como agentes activos e participativos, colaborando, discutindo e negociando. Tal como considera Hadji (2001), “o avaliador não é um instrumento de medida, mas um ator num processo de comunicação social” (p.41). O processo de avaliação passa a ser um procedimento em que alunos e professores desempenham o papel de aprender e ensinar mutuamente, ajudando-se a construir o próprio conhecimento.

Parece-nos sensato afirmar que o processo avaliativo enquanto negociação e construção, sendo contínuo e colaborativo, apresenta uma vertente construtivista.

De acordo com Pinto e Santos (2006), em contexto de sala de aula, as tarefas propostas passam a ser elaboradas com o intuito do suprimento das dificuldades manifestadas pelos alunos, para a reestruturação dos saberes assimilados e para a sistematização de novas aprendizagens. Este processo contribuirá para a compreensão da natureza dos próprios erros e das próprias dificuldades que só apresentará sucesso se for assumida pelos alunos, para tal é essencial a construção de instrumentos de avaliação que, para além de permitirem ao aluno o reconhecimento das suas fragilidades, lhe permitam encontrar os meios para superar essas mesmas fragilidades (Pinto e Santos, 2006).

Parece-nos, de acordo com o que temos vindo a referir, que esta quarta geração de avaliação se aproxima da “avaliação formativa alternativa” (Fernandes, 2008, p. 63), na medida em que

também esta modalidade de avaliação requer “(...) uma partilha de responsabilidades em material de ensino, avaliação e aprendizagens e, conseqüentemente, uma redefinição dos papéis dos alunos e dos professores” (Fernandes, 2006, p. 32), esta é uma temática que será abordada mais à frente.

1.2. Evolução histórica do conceito de avaliação do ponto de vista legislativo

Com o Despacho normativo nº 98-A/92, a avaliação é definida como elemento regulador da prática educativa, devendo assumir um carácter sistemático e contínuo. Estão previstas as modalidades formativa, sumativa, aferida e especializada. Neste despacho é estabelecido que a avaliação formativa deve ser a principal modalidade de avaliação no ensino básico. A avaliação sumativa entende-se como um juízo globalizante dos conhecimentos, competências, capacidades e atitudes.

O Despacho Normativo nº30/2001 - Regime de Avaliação dos Alunos do Ensino Básico – Revogado (publicado em Diário da República - I Série B, de 19 de Julho de 2001, pp. 4438-4441), estabelece os princípios e procedimentos a observar na avaliação das aprendizagens no Ensino Básico. Reforça os princípios já expressos no Despacho Normativo nº 98-A/92 com ênfase no carácter formativo da avaliação e valorização numa lógica de ciclo. A avaliação pretende-se que seja reguladora e sistemática, visando apoiar o processo educativo, de modo a sustentar o sucesso de todos os alunos, certificar competências e melhorar a qualidade do sistema de ensino.

Estão previstas as modalidades de avaliação formativa e sumativa. A primeira deve ser a principal modalidade no ensino básico, devendo ser contínua, sistemática, reguladora e contextualizada com as aprendizagens. Deve incluir uma vertente de diagnóstico, para operacionalizar estratégias e diferenciação e a avaliação sumativa deve ser uma síntese globalizante das avaliações formativas.

Por outro lado, o Decreto-Lei 74/2004 de 26 de março estabelece que a avaliação “consiste no processo regulador das aprendizagens, orientador do percurso escolar e certificador das diversas aquisições realizadas pelos alunos” que “tem por objetivo a aferição de conhecimentos, competências e capacidades dos alunos e a verificação do grau de cumprimento dos objetivos” (p.1934).

O Despacho Normativo nº 1/2005 - Regime de avaliação dos alunos do Ensino Básico foi alterado pelo Despacho Normativo 14/2011 (publicado em Diário da República, 2ª série, de 18 de Novembro de 2011, pp. 45723- 45728), que se encontra em vigor e tem conteúdo muito

semelhante ao que revoga. Estabelece também os princípios e procedimentos a observar na avaliação das aprendizagens e competências no Ensino Básico. A avaliação constitui um instrumento regulador das aprendizagens, orientador do percurso escolar e certificador das diversas aquisições realizadas pelo aluno ao longo do ensino básico. Os objetivos da avaliação são os mesmos que no Despacho Normativo revogado e aquela assume as modalidades de diagnóstico, formativa e sumativa, cada uma com os mesmos propósitos que tinham sido definidos anteriormente.

De acordo com o mesmo, a avaliação visa apoiar o processo educativo, permitindo um reajustamento em função das necessidades que forem sendo detetadas, “certificar as diversas aprendizagens e competências adquiridas pelo aluno” e “contribuir para melhorar a qualidade do sistema educativo” (p. 45724).

A avaliação incide essencialmente sobre as aprendizagens e competências definidas no currículo nacional para as diversas áreas e disciplinas de cada ciclo e está subjacente aos seguintes princípios (ponto 6, p. 45724):

- a) Consistência entre os processos de avaliação e as aprendizagens e competências pretendidas, de acordo com os contextos em que ocorrem;
- b) Utilização de técnicas e instrumentos de avaliação diversificados;
- c) Primazia da avaliação formativa com valorização dos processos de auto - avaliação regulada e sua articulação com os momentos de avaliação sumativa;
- d) Valorização da evolução do aluno;
- e) Transparência e rigor do processo de avaliação, nomeadamente através da clarificação e da explicitação dos critérios adotados;
- f) Diversificação dos intervenientes no processo de avaliação.

Segundo o Despacho Normativo n.º 6/2010 - Regime de certificação das aprendizagens realizadas pelo aluno no ensino, (publicado em Diário da República - II Série de 19 de Fevereiro de 2010, p. 7462) ponto 7:

Intervêm no processo de avaliação:

- a) O professor;
- b) O aluno;
- c) O conselho de docentes, no 1.º ciclo, ou o conselho de turma, nos 2.º e 3.º ciclos;
- d) Os órgãos de gestão da escola ou do agrupamento de escolas;
- e) O encarregado de educação;
- f) O docente de educação especial e outros profissionais que acompanham o desenvolvimento do processo educativo do aluno;
- g) A administração educativa.

Este Despacho Normativo foi alterado e republicado pelo Decreto-lei 94/2011, que se encontra em vigor, e que estabelece os princípios orientadores da gestão curricular a avaliação das aprendizagens nos ensinos básico e secundário.

Estas sucessivas alterações vêm contribuir para o abandono de uma visão tradicional de que o currículo e a avaliação são sistemas separados, como se pode ver de acordo com o artigo 3º do

Decreto-Lei nº6/2001 de 18 de Janeiro, republicado como anexo II no Decreto-Lei 94/2011 que estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional.

Paralelamente às alterações introduzidas pelas reformas preconizadas nos Ensinos Básico e Secundário, surge o alargamento da escolaridade obrigatória para doze anos, contemplado no Decreto-Lei n.º 176/2012 de 2 de agosto, que veio estabelecer o alargamento da idade de cumprimento da escolaridade obrigatória até aos 18 anos e consagrar a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos cinco anos de idade, sendo considerado fulcral para o progresso social, económico e cultural de todos os portugueses, esta alteração veio traduzir-se numa escola com mais alunos e com uma população escolar mais diversificada.

O Decreto –Lei 139/2012 de 5 de Julho, vem reforçar o papel classificativo da avaliação o que denota algum retrocesso na valorização da avaliação formativa e uma crescente valorização da avaliação sumativa.

Como refere Abrantes (2001), a principal função da avaliação será ajudar a promover ou melhorar a formação dos alunos, envolvendo “interpretação, reflexão, informação e decisão sobre os processos de ensino e aprendizagem” (Raposo e Freire, 2008, p.97).

Desenvolve-se um novo conceito de escola, onde se valoriza maioritariamente a avaliação formativa o que implica a diversificação dos instrumentos de avaliação e o repensar dos propósitos da avaliação que é realizada nas escolas.

Fernandes (2006) salienta, no entanto:

A avaliação (...) não é uma questão técnica ou uma mera questão de construção e utilização de instrumentos, nem um exercício de encaixar conhecimentos, capacidades, atitudes ou motivações dos alunos numa qualquer categoria com o auxílio de uma qualquer taxonomia. A avaliação é um processo de desenvolvimento por e com seres humanos para seres humanos, que envolve valores morais e éticos, juízos de valor e problemas de natureza sociocognitiva, sociocultural, antropológica, psicológica e também política. (p.36)

A modalidade de avaliação por que se opta será reguladora da prática letiva e dos processos de aprendizagem dela decorrentes, segundo Leite (1995), e será, em si mesma, responsável pelos aspetos educativos valorizados pela escola e desenvolvidos no quotidiano escolar (Raposo e Freire, p.99).

Podemos afirmar que mudar a avaliação nas escolas é um processo lento e complexo, que dificilmente acompanha a publicação dos respetivos normativos legais. Resulta num imenso trabalho de campo envolvente de toda a comunidade educativa que resulte em mudanças significativas ao nível das práticas avaliativas em sala de aula, o que de acordo com Perrenoud (1993, p.186) “(...) é uma fonte de inquietude” para os professores porque se traduz numa

“inovação pedagógica”, sendo necessário que o professor “se questione sobre as mesmas promovendo o *insight* necessário à mudança conceptual.” (Fullan, 2001, citado em Raposo e Freire, 2008, p.99).

De acordo com Araújo *et al.* (2013):

Em termos de avaliação, a sala de aula é ainda uma black box, que recebe inputs e cujos outputs são ansiosamente esperados pela administração, pais, alunos, etc. Os professores são normalmente o elo mais fraco no que diz respeito aos outputs, porque se espera que façam uma gestão da sala de aula de modo a propiciar retorno de qualidade. (p.4)

Podemos dizer que se torna complexo os professores realizarem esta tarefa sem que exista “uma retaguarda de medidas educativas que possibilitem a otimização dos *outputs* pela qualidade dos *inputs*” (Black e Wiliam, 2001, citados em Araújo *et al*, 2012, p.4).

1.3. Modalidades da avaliação

De acordo com Onrubia e Col (1999), a avaliação não tem como objetivo apenas a obtenção de dados elucidativos da eficiência de um indivíduo em relação a uma determinada tarefa, tem também como objetivo a utilização eficaz do resultado obtido com a avaliação, assumindo as funções pedagógica e social.

Neste estudo, consideramos três modalidades de avaliação, diagnóstica, formativa e sumativa.

1.3.1. Avaliação diagnóstica

De acordo com o Despacho Normativo nº1/2005, II, ponto 18, alterado e republicado pelo Despacho Normativo 14/2011, “A avaliação diagnóstica conduz à adoção de estratégias de diferenciação pedagógica e contribui para elaborar, adequar e reformular o projeto curricular de turma, facilitando a integração escolar do aluno, apoiando a orientação escolar e vocacional. Pode ocorrer em qualquer momento do ano letivo quando articulada com a avaliação formativa.” (p.45725)

De acordo com Ribeiro e Ribeiro (1990), “a avaliação diagnóstica tem como objetivo fundamental proceder a uma análise de conhecimentos e aptidões que o aluno deve possuir num dado momento para poder iniciar novas aprendizagens” (p. 352).

Com base em Aranha (2004), a avaliação diagnóstica tem como finalidades a definição de objetivos, estratégias e metodologias para dar início ao processo de ensino e aprendizagem, permitindo identificar o nível inicial dos alunos. (p.21).

Esta avaliação tem como principal objetivo a identificação de dificuldades e capacidades dos alunos no que se refere à aprendizagem dos conteúdos curriculares de maneira a facilitar a planificação do processo de ensino aprendizagem, ou seja funciona como ponto de partida para aprendizagens futuras, fornecendo informação acerca dos pré requisitos do aluno de maneira a poder certificar-se a probabilidade de determinada matéria vir a ser aprendida.

Podemos, então, referir que caso a avaliação diagnóstica seja aplicada no início do ano letivo proporcionará a informação referente aos conteúdos que não foram assimilados e que são necessários à compreensão dos seguintes, caso seja aplicada de forma pontual poderá contribuir para a adoção de estratégias de remediação de dificuldades dos alunos. Em ambos os casos a sua função será a de informar o professor acerca dos conhecimentos dos alunos antes de iniciarem um determinado tema.

1.3.2. Avaliação formativa

“A avaliação formativa é a principal modalidade de avaliação do ensino básico, assume carácter contínuo e sistemático e visa a regulação do ensino e da aprendizagem, recorrendo a uma variedade de instrumentos de recolha de informação, de acordo com a natureza das aprendizagens e dos contextos em que ocorrem.” (Despacho Normativo 14/2011,p. 45725)

Relativamente a esta modalidade de avaliação é de referir que nem sempre esta se entendeu tal como se entende nos nossos dias, tendo começado por se centrar em objetivos comportamentais e nos resultados obtidos pelos alunos e sendo realizada preferencialmente após um dado período de ensino e de aprendizagem (Fernandes, 2006). Com o passar do tempo, chegámos a uma avaliação mais complexa e sofisticada, “interativa, centrada nos processos cognitivos dos alunos e associada aos processos de feedback, de regulação, de auto avaliação e de auto regulação das aprendizagens” (p.23).

De acordo com Leite e Fernandes (2002) “a avaliação formativa pressupõe sempre uma avaliação diagnóstica, quer dos pontos de partida dos alunos, quer das situações relativas aos processos que conduzem à aprendizagem”, isto é poderá ser utilizada como avaliação diagnóstica caso se recolham informações acerca do estado das aprendizagens dos alunos tendo como objetivo a adaptação de estratégias de remediação e de reforço do ensino.

Black e William (2006) referem quatro elementos mínimos para a avaliação formativa:

Relações entre o papel dos professores e a natureza da disciplina;
Papel dos professores na regulação das aprendizagens;
Interações professor-aluno;
Papel dos alunos na aprendizagem. (citado em Fernandes, 2006, p.34)

Podemos referir várias leituras para a avaliação formativa, sendo que dentro dos paradigmas cognitivista e construtivista é possível referir a avaliação autêntica, a avaliação alternativa, a avaliação contextualizada, a avaliação reguladora, a avaliação formadora ou a avaliação educativa, sendo todas elas abordagens para a avaliação formativa. Existem casos em que não é possível desprezar as diferenças nos seus conteúdos não devendo, no entanto, considerá-las modelos de avaliação. Podemos ainda assim salientar que estas formas de avaliação formativa se encontram muito distantes da abordagem behaviorista, vista como restrita e limitada ao cumprimento de objetivos comportamentais e posteriores tarefas de remediação.

Citado por Fernandes (2006), Allan (1986) considerou a avaliação formativa behaviorista como originária de uma “regulação retroativa das aprendizagens” (p.64), uma vez que só posteriormente ao processo ensino aprendizagem é que as dificuldades dos alunos são detetadas, na maioria das vezes através do chamado teste formativo. Ainda hoje, este é o tipo de avaliação

formativo levado a cabo pela maioria dos professores, uma avaliação pontual, pouco interativa e onde os alunos pouco participam.

Na mesma linha de pensamento, Fernandes (2006) refere também que é esta forma a que está ainda mais presente nas práticas docentes e pode ocorrer após a leção de uma unidade curricular ou a anteceder um momento de avaliação sumativa formal, tomando a designação de revisões da matéria dada ou de um teste formativo.

Pelo acima citado, Fernandes (2008), considera adequada a denominação Avaliação Formativa Alternativa (AFA), por se apresentar como uma alternativa à avaliação formativa com as características acima citadas. Ainda segundo Fernandes (2008), a avaliação formativa alternativa terá de se reger pelas seguintes diretrizes:

- recurso a um feedback oportuno de elevada qualidade;
- o feedback deve ativar os processos cognitivos e metacognitivos dos alunos e estimular a motivação e autoestima;
- ambiente comunicacional próximo entre alunos e professor;
- responsabilização progressiva dos alunos pelas suas próprias aprendizagens;
- seleção criteriosa de tarefas de modo a ativar processos complexos de pensamento (análise, síntese, ...) e conteúdos nucleares do currículo;
- as tarefas proporcionam a estreita articulação entre a didática, a avaliação e os processos de aprendizagem;
- a avaliação em sala de aula deve valorizar o sucesso e as aprendizagens de todos os alunos. (p.31)

Chegamos então a uma avaliação que ocupa um papel essencial no processo ensino aprendizagem e que pode ser definida, tal como Fernandes (2006) a entende:

(...) processo sistemático e deliberado de recolha de informação relativa ao que os alunos sabem e são capazes de fazer e essencialmente destinado a regular e a melhorar o ensino e a aprendizagem. Assim, a informação obtida deve ser utilizada de forma a que os alunos compreendam o estado em que se encontram relativamente a um dado referencial de aprendizagem e desenvolvam ações que os ajudem a aprender ou a vencer as suas eventuais dificuldades. (p.32)

Parece-nos prudente dizer, então, que o seu objetivo será uma aprendizagem eficaz e de qualidade e não uma classificação final, sendo como tal uma avaliação formativa deste tipo a necessária nas nossas salas de aula, integrada no processo de ensino aprendizagem de maneira a que as aprendizagens dos alunos melhorem, tal como vem sendo verificado pela investigação de diversos autores, nomeadamente Black e William (1998) e Fernandes (1996).

As teorias elaboradas por estes autores complementam-se, uma vez que a investigação realizada por Domingos Fernandes em Portugal vai ao encontro da proposta no Reino Unido pelo *Assesment Reform Group*¹ (ARG) na qual participaram os segundos autores.

¹ *Assesment Reform Group (ARG)* - Surge a partir de um grupo voluntário de investigadores em 1989. Em 1996 adota a denominação *Assessment Reform Group (ARG)* e procurou fornecer aos decisores bases empíricas a partir de investigação realizada junto dos professores e escola (Araújo *et al*, 2013, p.5)

De acordo com Araújo *et al* (2013), podemos então afirmar que a avaliação formativa alternativa, entendida como avaliação para a aprendizagem, pode ser definida como *“the process of seeking and interpreting evidence for use by learners and their teachers to decide where learners are in their learning, where they need to go, and how best to get there”*(ARG, 2002, p.2 citado em Araújo *et al*, 2013, p.5)

1.3.3. Avaliação sumativa

“A avaliação sumativa consiste na formulação de um juízo globalizante sobre o desenvolvimento das aprendizagens do aluno e das competências definidas para cada disciplina e área curricular” (Despacho Normativo 14/2011,p.45725).

Esta é uma avaliação centrada no resultado final, sendo pontual, redutora e quantitativa. Atualmente é esta a avaliação que permite a tomada decisões acerca da necessidade de apoios educativos, de progressão ou retenção do aluno, é por isso uma avaliação “que não está integrada no processo ensino – aprendizagem (...) não é interativa” (Fernandes, 2008, p. 73). Podemos então afirmar que a avaliação sumativa tem como objetivo a formulação de juízos de valor do progresso dos alunos numa determinada aprendizagem, traduz-se pela aferição de informações reunidas a partir de avaliações formativas durante o processo de ensino e pela obtenção de dados passíveis de contribuir para a melhoria do ensino (Ribeiro, 1999).

Segundo Bloom, Hastings e Madaus (1971), a característica fundamental da avaliação sumativa é “o julgamento do aluno, do professor ou do programa, feito em relação à eficiência da aprendizagem ou do ensino, uma vez concluídos”(citado em Lopes, 2011, p. 20).

“A avaliação sumativa é o andaime que suporta todo o edifício escolar, sobretudo no campo da comprovação e hierarquização da aprendizagem, e a nota é um valor intrínseco às práticas escolares, medindo unicamente a prestação dos alunos numa perspetiva de sucesso ou insucesso” (Pacheco, 1998, p.119).

Em termos de utilização, esta modalidade de avaliação é segundo Muñoz (1990) a mais utilizada, sendo aplicada no final de um processo, serve para medir as aprendizagens dos alunos e atribuir uma classificação para posterior decisão de certificação.

1.3.4. Semelhanças e diferenças entre avaliação formativa e sumativa

Como refere Carvalho (2004) citado por Dias (2008), “a avaliação sumativa, ao satisfazer principalmente a função social da avaliação, tem um carácter normativo e público, contrariamente à avaliação formativa que é um processo de carácter privado, ao limitar-se à intimidade do professor e aluno, e por vezes, também aos pais e a outros intervenientes particulares” (p. 74).

Matos (2011) cita Fernandes (2008) e refere que este procedeu a uma análise da relação entre a avaliação formativa e a avaliação sumativa, onde considerou três possibilidades:

Relação dicotómica, oposta, com relações muito distintas entre os intervenientes e com objetos, finalidades e funções de avaliação também diferentes.

Dimensões de avaliação situadas entre dois pólos extremos: a avaliação formativa informal e a avaliação sumativa formal. Entre estes dois extremos temos a avaliação formativa formal e a avaliação sumativa informal, cujas finalidades e práticas apresentam semelhanças.

Complementaridade entre avaliação para as aprendizagens e a avaliação das aprendizagens. (p.39)

Também Leite e Fernandes (2002) propõem que estas duas modalidades de avaliação (formativa e sumativa) apresentam semelhanças e diferenças na sua aplicação. Admitindo duas vertentes na avaliação formativa, uma dimensão diagnóstica e uma dimensão formativa, apontam em jeito de síntese que consta no Quadro 1.

Quadro 1 – *Grelha de semelhanças e diferenças entre avaliação formativa e avaliação sumativa* (adaptado de Cid e Fialho, 2013)

	Avaliação Formativa		Avaliação Sumativa
Finalidades	<ul style="list-style-type: none"> - Obter indicações sobre conhecimentos, aptidões, interesses dos alunos; - Identificar pontos de partida dos alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Fornecer informações ao professor e ao aluno sobre o progresso da aprendizagem e sobre o efeitos do ensino; - Detetar os problemas e os êxitos da aprendizagem e do ensino; - Recolher dados sobre o que fazer para melhorar esses processos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Classificar os alunos; - Favorecer a existência de sínteses; - Situar o aluno face a uma meta definida; - Tornar público o que parece ter sido aprendido pelos alunos.
Momentos	<ul style="list-style-type: none"> - No início de uma sequência de ensino e aprendizagem e não apenas no início de um ano ou período; - Ao longo do processo de ensino e aprendizagem. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ao longo do processo de ensino aprendizagem. 	<ul style="list-style-type: none"> - No final de um período mais ou menos longo.
Aspectos que a avaliação dá ênfase	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecimentos e competências dos alunos e que constituem pré requisitos para as aprendizagens. 	<ul style="list-style-type: none"> - Objetivos que orientam o ensino e a aprendizagem; - Evolução da aprendizagem de cada aluno; - Processos de ensino e de aprendizagem que estiveram na origem dos resultados obtidos; - Causas de insucessos de aprendizagem e dos êxitos dos alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Instrumentos de avaliação segundo uma estrutura de síntese.
Instrumentos/ procedimentos	<ul style="list-style-type: none"> - Diálogo com os alunos; - Observação sistemática de aspetos específicos a cada aluno; - Testes diagnósticos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Instrumentos e procedimentos formativos (questionamentos, registos escritos, negociação de critérios de avaliação, autoavaliação, avaliação por pares). 	<ul style="list-style-type: none"> - Instrumentos de avaliação segundo uma estrutura de síntese.
Consequências	<ul style="list-style-type: none"> - Servir de base para a organização dos processos de ensino e de aprendizagem. 	<ul style="list-style-type: none"> - Fornecer indicações do estado das aprendizagens realizadas; - Fornecer pistas para alteração. 	<ul style="list-style-type: none"> - Atribuir ao aluno uma classificação; - Decidir da progressão ou retenção do aluno.

De acordo com o relatório da OCDE 2012 (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico) para Portugal, um dos pontos fracos encontrados na avaliação é o facto da modalidade formativa ser frequente em termos de política de escola embora não se verifique com a mesma frequência nas práticas letivas, o que se reflete nas aprendizagens, por outro lado existe uma crescente aferição de notas centrada nos procedimentos em deferimento dos resultados de aprendizagem.

Como prioridades e recomendações, Paulo Santiago, coordenador do relatório, aponta a necessidade de transformar as práticas docentes, ainda muito tradicionais, e de encorajar, na aprendizagem diária na aula, a uma maior interação e um retorno individualizado sobre o desempenho, "Apesar dos progressos que tem havido em desenvolver práticas docentes menos 'tradicionais', o conceito de feedback ainda tende a ser limitado às notas dos testes e o feedback 'imediate' na aula com uma função formativa está ainda pouco desenvolvido" (Santiago, 2012, em comunicado ao Jornal Público). Neste relatório é defendido ainda a urgente participação dos alunos na sua própria aprendizagem dando ênfase, assim, à avaliação formativa e apontando algumas estratégias de atuação, tais como: apoio individualizado, oportunidades para autoavaliação e envolvimento no conteúdo da sua aprendizagem.

1.4. Avaliação das aprendizagens

1.4.1. Avaliação das e para as aprendizagens

De acordo com Earl (2003) uma valorização da avaliação para a aprendizagem e da avaliação como aprendizagem pode vir a fomentar uma mudança na forma como os professores desenvolvem a avaliação nas escolas.

Segundo Fernandes (2005) é fundamental refletir acerca dos papéis que o professor tem de desempenhar para que todos os seus alunos possam aprender, não esquecendo que este processo não é indissociável dos processos de ensinar e avaliar, devendo os três ser integrados em toda a atividade pedagógica, sendo para isso fundamental que exista uma mudança significativa nas conceções dominantes acerca destes três processos

São notórias as alterações que a avaliação tem vindo a sofrer, tanto a nível de orientações curriculares como do próprio currículo, as avaliações diagnóstica e formativa ganham destaque e pressupõe-se que as práticas avaliativas sejam promotoras da aprendizagem e origem de informação relevante tanto para professores como para alunos (Ponte, 1997).

A Reorganização Curricular do Ensino Básico veio reforçar a ideia de que currículo e avaliação devem ser entendidos como parte integrante do mesmo sistema, sendo indissociáveis (Abrantes, 2001). Por um lado, a avaliação promoveria a reflexão dos professores acerca das suas práticas e das suas estratégias e por outro promoveria a sua adequação aos alunos.

Uma alteração deste tipo na cultura de avaliação deveria promover a avaliação como parte integrante do processo ensino aprendizagem o que implicaria mudanças nas práticas de avaliação na sala de aula.

A avaliação da aprendizagem tem um carácter predominantemente sumativo, ocorre quando os professores utilizam os elementos da aprendizagem dos alunos, exclusivamente para fazer juízos de valor acerca do seu desempenho no que se refere aos objetivos de aprendizagem estabelecidos. De acordo com Black e William (1998), tem a finalidade de quantificar conhecimentos, atitudes e competências dos alunos. O papel do professor é dominante tendo o aluno pouca ou nenhuma participação no processo.

A avaliação para a aprendizagem envolve a utilização da avaliação em sala de aula para elevar o rendimento dos alunos, tem um carácter predominantemente formativo, é vista como suporte da aprendizagem e ensino e é utilizada pelos professores para identificar e analisar as dificuldades dos alunos. O seu enfoque encontra-se no aconselhamento eficaz aos alunos e dá menor ênfase à atribuição de classificações. A diversificação dos instrumentos de avaliação propostos é essencial para orientar os alunos e professores no sentido da regulação do processo ensino aprendizagem.

O professor assume o papel central e para que a aprendizagem dos alunos seja eficaz é fundamental que:

- Partilhe as metas de aprendizagem com os alunos, de forma a que estas se tornem explícitas para eles;
- Ajude os alunos a compreender essas metas a fim de que as atinjam;
- Forneça feedback construtivo que ajude os alunos a identificar as formas de melhorar o seu rendimento;
- Acredite que cada aluno pode melhorar os seus resultados de aprendizagem anteriores e que os alunos possam rever e reflectir sobre o desempenho e os progressos conseguidos;
- Se assegure de que os alunos aprendem estratégias de auto-avaliação para identificarem áreas que precisam de melhorar;
- Reconheça que tanto a motivação como a autoestima, essenciais para uma aprendizagem eficaz e para o progresso, podem ser intensificadas através de técnicas de avaliação eficazes. (Lopes e Silva, 2012, P.4)

De acordo com Earl (2003), esta avaliação, dependendo do diagnóstico de competências elaborado pelo professor, pode fomentar a participação ativa dos alunos na construção da própria aprendizagem e o aumento dos seus níveis de autonomia (devidamente orientados pelos professores).

A avaliação como aprendizagem enfatiza o papel do aluno no processo de aprendizagem, adquirindo este um papel mais ativo e participativo. Decorre de uma reflexão conjunta entre professor e aluno sobre como monitorizar os seus progressos de maneira a atingir os seus objetivos futuros. É reforçada a responsabilidade do aluno, envolvendo-o em processos de auto e hetero avaliação. Tal como a avaliação para a aprendizagem tem um carácter predominantemente formativo.

Seguindo a linha de pensamento de Earl (2003) é necessária uma valorização das duas últimas abordagens de avaliação, sendo estas as que efetivamente contribuem para a aprendizagem dos alunos, envolvendo todos os intervenientes no processo ensino aprendizagem.

Não obstante o anterior é importante referir que a avaliação da aprendizagem desempenha, ainda que reduzido, um papel de referência quando se pretende verificar o resultado cumulativo do trabalho realizado pelos intervenientes (Marques, 2011).

1.4.2. Práticas de avaliação das aprendizagens

enquanto a escola der tanto peso à aquisição de conhecimentos descontextualizados e tão pouco à transferência e à construção de competências, toda a avaliação correrá o risco de se transformar em um concurso de excelência.(Perrenoud, 1999, p.168)

De acordo com Pacheco (1994), as percepções dos professores acerca de avaliação aparecem rodeadas de grande complexidade, “ (...) ora se apresenta na escola como uma obrigação institucional, muito formalizada pelos normativos existentes, ora frequentemente é vista como uma atividade dos professores sobre os alunos, ora é um processo que permite, entre outros aspetos, a distinção entre bons e maus alunos, o reconhecimento da autoridade e benevolência dos professores, a manutenção da ordem/disciplina na sala de aula” (p. 11).

Muitos dos estudos que têm vindo a ser desenvolvidos, têm demonstrado que hoje em dia já é possível encontrar professores que entendem a avaliação enquanto reguladora das aprendizagens, apresentando assim um caráter formativo, todavia estas percepções não se evidenciam em sala de aula no que se refere a práticas avaliativas.

Segundo Barreira e Pinto (2005) e Alonso (2002), apesar de teoricamente os professores acompanharem as mudanças legislativas que se têm vindo a observar, na prática ainda se encontram muito centrados em práticas de avaliação tradicionais que visam apenas a medição/classificação de aprendizagens.

“Vivemos, então, um período marcado pela tensão que advém do paradigma psicométrico característico das três primeiras gerações da avaliação e que é, claramente, dominante nos nossos sistemas educativos” (Fernandes, 2008, p.94). A tendência flui no sentido da quantificação de comportamentos, atitudes e capacidades, facilmente medidos em sala de aula através de testes elaborados especificamente para cada objetivo observável.

Segundo Raposo e Freire (2008), “as práticas avaliativas refletem as interpretações do professor sobre as orientações curriculares, dependem das suas ideias sobre avaliação e suas finalidades e derivam daquilo que valorizam como conteúdo das aprendizagens.” (p.101)

Encontramos nas escolas diversas formas de aplicar a avaliação, que variam consoante o professor entende a avaliação, tornando-a num processo solitário guiado apenas pelas próprias conceções.

Vários autores (Campos, 1996; Queirós, 1997; Alves, 2004, citados em Raposo e Freire, 2008) referem que os seus estudos, que envolvem professores de várias disciplinas, mostram que estes apresentam grande resistência em alterar as suas práticas de avaliação, fator que pode ser explicado pelas diferentes percepções que possuem acerca do conceito de avaliação.

Martins *et al* (2002) mencionam que a resistência na mudança pode ser explicada pela falta de uniformização nos critérios de avaliação, pode ser atribuída ao processo em si e à dificuldade na construção de instrumentos de avaliação adequados.

Apesar de se encontrarem alguns instrumentos que remetem para a prática da avaliação formativa nomeadamente os trabalhos de grupo, trabalhos individuais, apresentações orais de trabalhos, fichas de trabalho e produção de textos, os testes sumativos continuam a ser o instrumento mais comum nas práticas avaliativas dos professores (Barreira e Pinto, 2005).

A mudança das práticas avaliativas passa pelo debate e pela reflexão entre professores, alterando a maneira como percebem o ensino, avaliação e a aprendizagem através da clarificação das áreas problemáticas, tais como definição de critérios de avaliação, diversificação de estratégias, técnicas e instrumentos, atribuição de classificações, envolvimento de todos os intervenientes, frequência e natureza do *feedback* ou as questões de fiabilidade e de equidade (Fernandes, 2005, citado em Raposo e Freire, 2008, p.104)

1.4.3. Estratégias de avaliação

Segundo Harlen (2006) para que as práticas avaliativas adquiram um carácter formativo é essencial que a avaliação passe a fazer parte integrante do processo de ensino, deve fomentar a compreensão, informar acerca da progressão na aprendizagem, conduzir a ações promotoras de aprendizagem e ser utilizada em diversos contextos educativos. Note-se que estas alterações só serão passíveis de realizar caso se aposte na mudança em quatro direções: no questionamento, no feedback, na avaliação por pares e autoavaliação e na sua verdadeira utilização formativa (Black *et al*, 2004).

No que se refere ao questionamento, é fundamental o uso de perguntas desafiantes, exploradoras de conteúdos essenciais e promotoras do desenvolvimento da compreensão dos

alunos, este tipo de perguntas requer mais tempo de espera por parte do professor que deverá deixar alguma margem para a resposta do aluno.

Relativamente ao *feedback*, Black *et al* (2004) mencionam que para que este seja efetivo deve resultar de experiências de aprendizagem que forneçam evidências capazes de ajuizar sobre qual o passo seguinte que leva a mais e melhor aprendizagem. Ainda na mesma linha de pensamento, Fernandes (2005) menciona o papel fundamental do *feedback* na aprendizagem, porque “através dele, os alunos são sistematicamente lembrados dos níveis de aprendizagem, (...), que é necessário alcançar e ficam cientes dos seus próprios progressos tendo em conta a comparação com os seus próprios desempenhos anteriores ou critérios previamente definidos” (p.84).

Na autoavaliação e avaliação por pares, os alunos são incentivados à compreensão daquilo em que vão ser avaliados, identificando o que é solicitado e aquilo que necessitam de realizar para responder a essa solicitação. A partir do momento em que aluno atinge este patamar de compreensão encontra-se preparado para se autoavaliar, contribuindo assim para a própria aprendizagem e reforço de autonomia. A avaliação por pares fomenta o rigor no trabalho dos alunos, fortalece a inter-relação entre alunos e favorece a comunicação professor – aluno.

No que concerne à utilização formativa dos testes, Black *et al* (2004), referem que o teste sumativo deveria ser visto como uma mais-valia no processo de aprendizagem, servindo de instrumento de monitorização de aprendizagens.

Sendo assim torna-se essencial a introdução de novas estratégias de avaliação e do reforço das já existentes.

1.4.4. Técnicas e instrumentos de avaliação

Muitas das dificuldades que os professores apontam como inerentes à mudança de práticas avaliativas prendem-se com a construção de instrumentos de avaliação. Relativamente a esta temática, Santos (2002) e Cid e Fialho (2013) destacam alguns instrumentos de avaliação e suas finalidades:

- Instrumentos de observação – avaliam capacidades, competências e atitudes em diferentes situações e tarefas. Exemplos: debates, trabalhos experimentais, questões orais, participação em sala de aula, trabalhos de grupo, trabalhos de casa, pesquisas, etc.
- Relatórios e diários de bordo – avaliam conhecimentos, capacidades e o desenvolvimento global. Traduzem-se em produções escritas sobre problemas, tarefas de investigação ou projetos. Como vantagem tem a possibilidade de contribuir para a retenção e

organização mental do conhecimento adquirido, proporcionando aos alunos a oportunidade de observar a sua prestação numa determinada tarefa. Desenvolve capacidades e atitudes, no primeiro caso, tanto ao nível da resolução de problemas, como de raciocínio e comunicação, no segundo caso, no gosto pela pesquisa, persistência e responsabilidade.

- Portefólios – tal como os relatórios e diários de bordo, avaliam conhecimentos, capacidades e o desenvolvimento global. Caracterizam-se por uma coleção organizada e, devidamente planeada de trabalhos produzidos ao longo de um determinado período de tempo. Proporcionam uma visão, tão alargada e detalhada quanto possível, das diferentes componentes do desenvolvimento do sujeito (cognitivo, metacognitivo e afetivo). O avaliado é co responsável no processo de avaliação. A elaboração deste instrumento requer algum tempo e trabalho sistemático.
- Testes/ questionários escritos – avaliam conhecimentos e aprendizagens. Na maioria das escolas, é usada pelos professores e pelas estruturas escolares como instrumento classificatório e de poder, para aprovar ou reprovar através da obtenção somatória das classificações. São caracterizados por exemplos distintos de perguntas, podendo ser de carácter aberto ou fechado. No primeiro caso incluem-se as respostas abertas e de resposta condicionada, no segundo caso as de resposta curta, de preenchimento de lacunas, de ordenação cronológica, de ordenação lógica, de escolha múltipla, de dupla alternativa e de associação.
- Teste em duas fases – numa primeira fase reporta-se ao teste individual em sala de aula, com tempo limitado e sem auxílio do professor, podendo em alguns casos ser realizado com consulta. Numa segunda fase, oferece uma segunda oportunidade ao aluno, que a partir de um conjunto de registos elaborados referentes à primeira fase, podem reflectir e corrigir seus erros, individualmente ou em grupo. Nesta fase a autonomia e a autoavaliação são incentivadas.

Para que sejam possíveis mudanças a nível de práticas avaliativas em sala de aula, é fundamental a reflexão e o debate, assim como a partilha de experiências que permitam desmistificar as dificuldades sugeridas pela maioria dos professores no que concerne à avaliação da aprendizagem.

CAPITULO II - METODOLOGIA

2.1. Opção metodológica

Cresce, porém, a consciência e o compromisso de que a pesquisa é uma prática válida e necessária na construção solidária da vida social, e os pesquisadores que optaram pela pesquisa qualitativa, ao se decidirem pela descoberta de novas vias investigativas, não pretenderam, nem pretendem furtar-se ao rigor e à objetividade, mas reconhecem que a experiência humana não pode ser confinada aos métodos nomotéticos de analisá-la e descrevê-la. (Chizzotti, 2003, p. 232)

Uma vez que se pretende compreender as perceções individuais de professores no seu contexto natural foi adotada uma abordagem qualitativa, de natureza naturalista (descritiva), possibilitando que o investigador se concentrasse numa situação específica e tentasse identificar os processos interativos dela decorrentes (Bell, 1997).

"A investigação qualitativa abrange nos nossos dias um campo transdisciplinar que deriva de "multiparadigmas de análise" adotando, subseqüentemente, "multimétodos de investigação" que a tornam cada vez mais presente no campo investigativo no domínio educacional"(Chizzotti, 2003, p. 221). "De facto, a par de uma ampliação de meios e estilos, cada vez mais investigadores, não obstante formados e familiarizados com a metodologia convencional (quantitativa), versam sobre as questões da pesquisa qualitativa e aplicam-na nos seus estudos" (Chizzotti, 2003, p. 222).

Com este tipo de metodologia, são revelados os significados latentes e/ou velados do objeto de pesquisa, fruto do trabalho criterioso de um investigador dotado de uma sensibilidade peculiar e rigoroso que numa fase mais avançada irá consubstanciar a sua interpretação num texto "zelosamente escrito, com perspicácia e competência científicas." (Chizzotti, 2003, p. 221).

O presente estudo decorreu num agrupamento de escolas do Alentejo, envolvendo o Departamento de Matemática e Ciências Experimentais, particularmente o grupo disciplinar 510 (Física e Química).

Os participantes foram selecionados intencionalmente por não se pretender generalizar resultados e por a sua escolha ser conveniente ao estudo. O departamento e a escola foram escolhidos propositadamente, por serem aqueles a que a investigadora pertence, permitindo assim maior facilidade de acesso às fontes de dados.

Os participantes no estudo foram dois professores a lecionar as mesmas disciplinas no grupo disciplinar referido do departamento curricular em questão.

2.2. Recolha dos dados

Para a recolha de dados foram utilizadas as seguintes técnicas: numa primeira fase a realização de entrevistas semiestruturadas aos participantes do estudo, numa segunda fase procedeu-se à observação de aulas dos mesmos, e por último foi realizada uma *Focal Group* ("discussão de grupo").

A primeira fase do estudo teve como objetivo caracterizar as perceções dos professores face aos conceitos de avaliação, avaliação formativa e avaliação sumativa e identificar as estratégias e instrumentos de avaliação que os professores dizem utilizar em sala de aula, foram delineados objetos de estudo e assumidas as respetivas dimensões de avaliação, tal como ilustra o quadro nº2.

Quadro 2 - Dimensões relativas a cada um dos objetos em estudo.

Objetos	Dimensões
Conceito de avaliação	Avaliação como medida
	Avaliação como descrição
	Avaliação como juízo de valor
	Avaliação como negociação e construção social
Conceito de avaliação formativa	Reguladora
	Autoavaliação
	Perspetiva sumativa
Conceito de avaliação sumativa	Perspetiva formativa
	Classificativa
	Identificação dos conhecimentos dos alunos
	Centrada no resultado final
Estratégias e instrumentos de avaliação que os professores dizem utilizar em suas práticas letivas	Feedback
	Questionamentos
	Autoavaliação
	Avaliação por pares
	Utilização formativa dos testes
	Critérios de avaliação
	Instrumentos de observação
	Instrumentos avaliativos
Adequação de instrumentos avaliativos	

Martins (2006) cita Bogdan e Biklen (2000), afirmando que “as entrevistas qualitativas (...) variam quanto ao grau de estruturação, desde as entrevistas estruturadas até às entrevistas não estruturadas, (...) no entanto as entrevistas semiestruturadas têm a vantagem de se ficar com a certeza de obter dados comparáveis entre os vários sujeitos.” (p.77)

Apesar de não ser forçosamente obrigatória no que respeita à investigação qualitativa, a entrevista é de facto uma técnica ainda muito utilizada na recolha de dados, pois Bogdan e Biklen (1994) mencionam que “o termo dados refere-se aos materiais em bruto que os investigadores

recolhem do mundo que se encontram a estudar; são os elementos que formam a base da análise”(p. 149).

Yin (1994) considera a entrevista como um método de excelência na recolha de informações, uma vez que este procedimento tornar – se - á natural durante uma conversa entre as pessoas intervenientes. Pereira (2010) define entrevista “ como uma conversa que é desenvolvida entre duas ou mais pessoas, dirigida por uma delas com a intenção de obter informação da (s) outra” (p.64), tendo sido escolhida neste trabalho para fornecimento de dados que facultassem uma visão complementar e que fossem "triangulados" com as observações de práticas avaliativas em contexto de sala de aula, entende-se por "triangulação" a combinação entre técnicas.

Deste modo, e de acordo com Manzini (2004), “existem três tipos de entrevistas: estruturada, semiestruturada e não estruturada” (p. 2). “Genericamente, o primeiro tipo caracteriza-se por conter perguntas fechadas; o segundo, é direcionado por um roteiro previamente construído, contendo normalmente questões abertas; o terceiro, baseia-se numa ampla liberdade de formulação de questões, assim como numa ampla presença do entrevistado” (Belei, Paschoal, Nascimento e Matsumoto, 2008, p. 189).

As entrevistas utilizadas para a realização deste trabalho (cujas matriz e guião se encontram como apêndice 1 e apêndice 2 respetivamente) poder-se-ão incluir na tipologia de semiestruturadas (ou semidiretivas), dado que versam sobre um assunto sobre o qual foi previamente elaborado um roteiro com perguntas estruturantes e principais. Estas, por sua vez, são simples, mas basilares para o alcance dos objetivos pretendidos pelo investigador, complementadas por questões inerentes às circunstâncias momentâneas que permitem:

não somente a realização de perguntas que são necessárias à pesquisa e não podem ser deixadas de lado, mas também a relativização dessas perguntas, dando liberdade ao entrevistado e a possibilidade de surgir novos questionamentos não previstos pelo pesquisador, o que poderá ocasionar uma melhor compreensão do objeto em questão. (Oliveira, 2008, pp. 12-13)

Neste estudo foram realizadas entrevistas semiestruturadas, por nos parecerem as indicadas neste contexto, conduzidas através de um guião onde se encontram algumas questões gerais que foram exploradas mediante as respostas dadas pelos participantes.

No que respeita ao guião das entrevistas este foi estruturado em sete blocos com vinte e seis questões agrupadas do seguinte modo: nove relacionadas com a caracterização das percepções dos professores acerca da avaliação e das suas modalidades de atuação; oito relacionadas com a caracterização das percepções dos professores acerca da avaliação formativa; quatro que versam caracterizar as percepções dos professores acerca da avaliação sumativa; e por fim cinco que estão relacionadas com a identificação de práticas avaliativas utilizadas em sala de aula.

Assim, no primeiro bloco, procedemos à identificação da entrevistadora e do entrevistado, à localização geográfica e temporal da entrevista e obtivemos autorização para a utilização de gravador no decorrer da entrevista. No segundo bloco, pretendemos conhecer os dados biográficos, académicos e profissionais dos docentes. No terceiro bloco, agradecemos a participação do entrevistado nesta investigação, garantimos a sua confidencialidade e esclarecemos acerca dos objetivos da entrevista e do problema em estudo. Os restantes blocos referiram-se à entrevista propriamente dita e respeitaram a ordem de questões já mencionadas.

A entrevista foi conduzida pela entrevistadora e realizada individualmente em horário específico e escolhido de acordo com a disponibilidade dos docentes.

As declarações foram gravadas com a autorização prévia dos participantes e posteriormente transcritas e analisadas tendo em conta os resultados obtidos com as outras técnicas de recolha de dados utilizadas (a transcrição e análise de conteúdo de cada uma das entrevistas pode ser consultada em formato digital no final da dissertação).

Por seu lado, os dados tiveram um tratamento fundamentado na Análise de Conteúdo (AC) proposta por Bardin (2009). Tal consiste, em traços genéricos, na leitura detalhada de todo o material transcrito, na identificação de palavras e conjuntos de palavras que tenham sentido para o estudo, assim como na classificação em categorias ou temas que tenham semelhança quanto ao critério sintático ou semântico. Na realidade, a técnica de AC, segundo a autora francesa, compõe-se de três grandes etapas: pré-análise; exploração do material; tratamento dos resultados e interpretação (Bardin, 2009).

Dado que uma parte deste trabalho se baseia no material obtido a partir das entrevistas, incidimos sobretudo nas duas últimas fases da AC para que fosse possível não só codificá-las, mas também elaborarmos objetos e dimensões a posteriori. Deste modo, procedeu-se a uma análise categorial temática, uma vez que se construíram dimensões de acordo com os temas focados nas entrevistas.

Durante a execução desta investigação, começámos por fazer uma análise preparatória do conteúdo das entrevistas onde foram recolhidas as informações que se revestiam de maior pertinência, no sentido proposto por Ritchie e Spencer (2002, p.312): *“Before beginning the process of sifting and sorting data, the researcher must become familiar with their range and diversity, must gain an overview of the body of the material gathered.”*

Seguidamente, foi elaborada uma pré-categorização dos dados existentes de acordo com áreas de significado (perceção dos professores relativamente ao conceito de avaliação, perceção dos professores relativamente ao conceito de avaliação formativa, perceção dos professores

relativamente ao conceito de avaliação sumativa, tipo de estratégias e instrumentos de avaliação utilizados pelos professores nas suas práticas letivas) que foram consideradas relevantes e unidades de sentido extraídas das entrevistas.

No momento seguinte, foram definidos objetos e dimensões de análise. Foi tida em conta que a categorização feita teve fundamentalmente a ver com a interpretação do investigador, sendo este condicionado por vários aspetos como o contexto situacional em que realizou a recolha de dados. A categorização implicou de unidades de sentido, a sua numeração e classificação de acordo com os objetos estabelecidos (Huberman e Miles, 1984 citado por Neto, 1998, pp.328).

Depois desta fase, procedemos à observação dos participantes em sala de aula. No que se refere a esta técnica, adotámos não só a observação do tipo naturalista, que Estrela (1994, citado em Marques, 2011, p.38) refere como uma “observação do comportamento dos indivíduos nas circunstâncias da sua vida quotidiana” como também a observação sistemática, recorrendo à elaboração de um guião de observação (apêndice 3) validado anteriormente ao início da sua aplicação, em que foram focados os aspetos específicos a serem observados: estratégias de ensino e aprendizagem, estratégias de avaliação utilizadas e instrumentos avaliativos utilizados. Foram observadas 10 aulas de 45 minutos de cada participante, tendo o cuidado de se tentar observar a mais variada tipologia de aulas, aulas teóricas, aulas de atividades experimentais, aulas teórico-práticas e aulas de teste.

Para consolidar e aprofundar os dados recolhidos a partir das entrevistas e da observação de aulas, foram elaboradas questões orientadoras para a discussão em grupo no sentido de fornecer dados passíveis de análise no que se refere às interpretações que os atores dão às suas práticas e aos acontecimentos com que se vêm confrontados, sejam sistemas de valores, situações conflituosas, leituras das próprias experiências ou referências normativas. Este tipo de entrevista tem a vantagem de “os elementos de análise serem de grande profundidade e de permitir recolher testemunhos e interpretações” (Quivy e Campenhoudt, 1992, p.22).

A técnica de entrevista de grupo, de acordo com Denzin (2000), é comumente utilizada para a “triangulação de informação ou em conjunto com outras técnicas “ (citado em Aires, 2011, p. 37). De facto, este tipo de entrevista apresenta as vantagens de proporcionar a recolha de uma maior quantidade e diversidade de informação, de estimular os entrevistados, bem como de apresentar um maior potencial cumulativo e elaborativo do que as respostas individuais (Aires, 2011, p. 38).

De acordo com Parasuraman (1986), uma *Focal Group* “resulta numa discussão objetiva, conduzida ou moderada que introduz um tópico a um grupo de respondentes e direciona a sua discussão sobre o tema, de uma maneira não-estruturada e natural” (p.245).

O Manual Técnico II: Métodos e Técnicas de Recolha de Dados, do Observatório do Qren, refere-se a esta técnica dizendo:

o uso de focus groups ou grupos de discussão é um método de investigação social já consolidado, que assume a forma de uma discussão estruturada que envolve a partilha progressiva e a clarificação dos pontos de vista e ideias dos participantes. Usado inicialmente em estudos de mercado, é agora extensamente aplicado a uma variedade de contextos de aplicação e de investigação académica com vista à produção de informação e de conhecimento. A técnica tem particular interesse na análise de temas ou domínios que levantam opiniões divergentes ou que envolvem questões complexas que precisam de ser exploradas em maior detalhe. Ao jogar com a interação e o confronto de diferentes pontos de vista, a técnica serve para revelar as percepções e os pontos de vista dos participantes sobre tópicos e questões relevantes para a avaliação. Estes podem estar relacionados com a sua implementação, resultados ou impactos. (p.1-2)

Porém, segundo Fontana e Frey (2001), há desvantagens a ela associadas:

a cultura do grupo pode interferir com a expressão individual; o grupo pode ser dominado por uma só pessoa; o pensamento do grupo é um possível resultado do processo e exige mais competências ao entrevistador na gestão das dinâmicas do grupo. (citado em Aires, 2011, p. 38)

Nesta etapa reunimos os participantes, e estes foram confrontados com as diferenças encontradas entre aquilo que diziam fazer e aquilo que realmente faziam e onde tentámos encontrar argumentos justificativos para este fenómeno.

Esta técnica contou com o mesmo tipo de procedimento utilizado na entrevista semiestruturada, foi construído uma matriz (apêndice 4) e um guião (apêndice 5) que após validação foi aplicada em data combinada de acordo com a disponibilidade dos participantes, do guião fizeram parte dezoito questões elaboradas tendo em conta os seguintes objetos de estudo: percepção dos professores relativamente ao conceito de avaliação, percepção dos professores relativamente ao conceito de avaliação formativa, percepção dos professores relativamente ao conceito de avaliação sumativa, tipo de estratégias e instrumentos de avaliação utilizados pelos professores nas suas práticas letivas.

Depois de adquiridos todos os dados que considerámos essenciais para podermos vir a dar resposta às questões de investigação inicialmente definidas, procedemos à sua triangulação, todos os dados recolhidos foram complementados com análise documental, nomeadamente das planificações da área disciplinar, critérios de avaliação, pautas de avaliação, dossiês e atas de reuniões de grupo disciplinar e departamento.

A importância de possuir evidências de diversas fontes tornou possível concretizar a triangulação de informação, uma preocupação que foi tida em conta como forma de reforçar a credibilidade do estudo.

Ramos (2005, citado por Denzin, 2000) refere quatro tipos de triangulação:

a triangulação de dados preconiza o uso de diversas fontes de dados de modo a obter uma descrição mais rica e completa dos fenómenos; a triangulação de investigadores sugere que a participação de diferentes investigadores no mesmo estudo permite obter múltiplas observações no campo e também discussões de pontos de vista, o que contribui para reduzir possíveis enviesamentos; a triangulação de teoria refere-se à possibilidade de o investigador recorrer a múltiplas teorias para interpretar um conjunto de dados e a triangulação metodológica, a mais estudada e aplicada, envolve a combinação de múltiplos métodos, geralmente observação e entrevista, de modo a compreender melhor os diferentes aspetos de uma realidade e a evitar os enviesamentos de uma metodologia única. (p.113)

Neste seguimento após a descrição e análise dos dados recolhidos a partir das entrevistas (semiestruturada e *focal group*) e das observações diretas, procedemos ao confronto de algumas perceções, ainda dúbias, com a realidade documental.

2.3. Caracterização do Agrupamento e da Escola do 3º Ciclo

O Agrupamento Vertical de Escolas de Grândola situa-se no concelho de Grândola, que faz parte do distrito de Setúbal, e, juntamente com os concelhos de Alcácer do Sal, Santiago do Cacém, Sines e Odemira faz parte da sub-região do Alentejo Litoral, NUT III. A sua população residente ronda os 15 mil habitantes, distribuídos pelas freguesias de Grândola, Azinheira dos Barros e S. Mamede do Sádão, Melides, Carvalhal e Santa Margarida da Serra. Este município possui um grande potencial de desenvolvimento ao qual está associado a extensão da sua costa, o seu território rural e florestal e a sua beleza natural. Por isso, os investimentos previstos ou em execução no concelho potenciam um crescimento significativo ao nível da empregabilidade e a consequente fixação da população.

O turismo é uma aposta estratégica, por isso, “abrem-se para Grândola novas perspetivas de crescimento e os agentes locais, públicos ou privados devem equacioná-las e transformá-las em estratégias de desenvolvimento equilibrado e equitativo para todos os Grandolenses, num esforço de tornar a sociedade local economicamente ativa, socialmente justa e ambientalmente sustentável. Evidentemente, neste contexto, a educação assume uma importância extrema: só com formação de quadros de qualidade a região pode assegurar os objetivos desejáveis” (Carta Educativa, p. 40).

Assim, sendo a educação um vetor estratégico para o município, a oferta educativa e formativa organiza-se numa rede escolar que comporta uma Escola Profissional, uma Escola Secundária e um Agrupamento Vertical de Escolas.

O Agrupamento Vertical de Escolas, com sede na Escola Básica Integrada D. Jorge de Lencastre, comporta uma população escolar que ronda os 1494 alunos, distribuídos pelo ensino Pré-Escolar, 1º ciclo, 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico, Percursos Curriculares Alternativos, Cursos de Educação Formação, Educação e Formação de Adultos e ainda um projeto educativo específico que é trabalhado com reclusos do Estabelecimento Prisional de Pinheiro da Cruz. A sua abrangência concelhia e a dimensão do seu território educativo fazem com que, no seio da Direção Regional de Educação do Alentejo, seja um dos maiores, em extensão geográfica e em número de alunos.

2.4. Caracterização dos participantes do estudo

Os participantes neste estudo são duas professoras do 3º ciclo do Ensino Básico, pertencentes ao Departamento de Matemática e Ciências Experimentais, nomeadamente ao grupo 510 – Física e Química e colocadas durante este ano letivo (2012/2013) na Escola Básica D. Jorge de Lencastre em Grândola.

De seguida apresentamos um quadro síntese com a sua caracterização.

Quadro nº3 – caracterização dos participantes no estudo

Participantes	A	B
Idade	40	35
Género	Feminino	Feminino
Habilitações académicas	Engenharia Química + profissionalização em serviço	Licenciatura em Física e Química (ensino de)
Tempo de serviço	16 Anos	8 Anos
Situação profissional	Efetiva	Contratada
Experiência em cargos	Sim	Sim
Formação em avaliação	Não	Não

CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

No decorrer deste capítulo, apresentaremos os resultados reunidos durante as fases de recolha de dados já mencionadas: entrevista individual semiestruturada, observação direta em sala de aula, *focal group* e análise documental, assim como a sua discussão.

De maneira a facilitar a estrutura deste capítulo, começaremos por descrever e analisar os dados relativos às percepções dos professores (professor A e posteriormente professor B) no que se refere aos conceitos de avaliação, avaliação formativa e avaliação sumativa e posterior síntese interpretativa. De seguida adotaremos o mesmo procedimento mas para os dados relativos às práticas avaliativas utilizadas em sala de aula. Por fim procederemos a uma síntese interpretativa dos resultados obtidos.

Importa ainda referir que a entrevista individual decorreu no dia 28 de Janeiro de 2013, a observação das aulas dos participantes decorreu no período entre 4 de Março e 12 de Abril de 2013, resultando em 20 aulas de 45 minutos da disciplina de Ciências Físico – Químicas, 10 aulas dos 7º anos (professora B) e 10 aulas dos 8º anos (professor A) de escolaridade. A entrevista em grupo foi realizada após a análise dos dados recolhidos nas duas primeiras fases, no dia 16 de Julho, e a análise documental acompanhou todas as fases, sempre que se verificou necessário.

DESCRIÇÃO E ANÁLISE

Professora A

3.1.A. Conceito de avaliação

Com o objetivo de encontrar uma resposta fidedigna e rigorosa que fosse elucidativa das percepções dos participantes acerca do conceito de avaliação foram utilizadas quatro dimensões de investigação conforme se pode verificar no quadro seguinte.

Quadro 4 - *Dimensões relativas ao objeto conceito de avaliação.*

Objetos	Dimensões
Conceito de avaliação	Avaliação como medida
	Avaliação como descrição
	Avaliação como juízo de valor
	Avaliação como negociação e construção social

- **Avaliação como medida**

Em termos práticos, pode significar que a avaliação se reduz a pouco mais do que à administração de um ou mais testes e à atribuição de uma classificação em períodos determinados. (Fernandes, 2008, p.57)

Esta dimensão da avaliação, cuja visão se engloba na avaliação de primeira geração, tem o enfoque nos conhecimentos sendo suas funções classificar, selecionar e/ou certificar os alunos. Estes encontram-se ausentes de participação, na maioria das vezes os contextos são ignorados, os resultados traduzem-se por um número (quantificação) e a avaliação é referida a uma norma ou padrão (por exemplo, a média) e, por isso, os resultados de cada aluno são comparados com os de outros grupos de alunos.

Com base nestes pressupostos e tendo em conta a análise das entrevistas e a observação é possível verificar que a professora A considera que a principal função da avaliação é classificar.

(...) a avaliação deve (...) servir para ver em que nível é que os alunos, e não só, estão. (A)
(...) serve (...) para caracterizar o nível em que o aluno se encontra.(A)

Durante a observação direta de aulas verificou-se que a prestação dos alunos é traduzida por uma determinada percentagem que engloba as tarefas que os alunos realizaram até aquele momento a nível de conhecimentos e a nível de atitudes. A professora chega a esta percentagem através do preenchimento de uma grelha elaborada em *Excel* e que respeita o estipulado nos critérios de avaliação da disciplina (anexo 1).

Desta maneira podemos afirmar que, para esta professora, a avaliação se traduz por um resultado quantificado, traduzido pela média numérica de todas as avaliações contabilizadas durante o ano letivo.

- **Avaliação como descrição**

Cid e Fialho (2013) citam Fernandes (2005) referindo que nesta dimensão de avaliação “a diferença em relação à anterior é o facto de se formularem objetivos comportamentais e de se verificar se eles são ou não atingidos pelos alunos e a preocupação em conceptualizar o currículo de forma mais abrangente”(p.7).

A partir da análise da entrevista individual, podemos afirmar que a professora A considera que uma das funções da avaliação é verificar se os objetivos que são estipulados para verificar a progressão de um aluno num determinado tema são atingidos ou não, o que revelará se o tema em questão foi ou não consolidado pelos alunos.

(...) é ver (...) se cumprem os objetivos (...) que foram definidos para eles. (A)

Durante a *focal group* foi ainda possível apurar que os objetivos mencionados são estabelecidos a partir do programa curricular da disciplina em grupo disciplinar e a informação dos mesmos é apresentada aos alunos através de uma matriz entregue uma semana antes da ficha de avaliação sumativa.

A partir das observações ficou presente que a matriz mencionada é projetada em *powerpoint* e lida integralmente aos alunos, posteriormente fica disponível para fotocopiar na reprografia da escola.

Podemos afirmar que a percepção acerca de avaliação da professora A também se pode reportar à avaliação de segunda geração, onde existe a definição de objetivos tendo em conta o currículo da disciplina, cuja função é a verificação de conhecimentos e que permite a descrição dos pontos fortes e fracos dos avaliados.

- **Avaliação como juízo de valor**

Na dimensão avaliação como juízo de valor, para além dos indicadores investigados nas dimensões anteriores, focamos também a definição de critérios de avaliação, envolvimento de pais, alunos e professores no processo de avaliação, recolha de informação diversificada, contextualização e processos para além dos resultados.

De acordo com os dados recolhidos a professora A considera que uma recolha diversificada de elementos de avaliação facilitará uma avaliação final, como tal afirma que tudo o que os alunos elaboram em sala de aula e extra sala de aula é contabilizado na avaliação final.

Quanto mais diversificada, mais fácil acho que é. (A)

Tudo aquilo que os alunos fazem é tomado em conta para a avaliação (A)

(...) até aquelas coisas mais insignificantes que eles dizem têm de ser valorizadas. (A)

(...) um professor deve ter em conta tudo aquilo que os alunos dizem em sala de aula para avaliação e devem utilizar diversos tipos de avaliação. (A)

Durante a *focal group*, quando questionadas acerca do que entendiam pela frase “os professores devem utilizar diversos tipos de avaliação”, a professora A esclareceu que com esta frase queria dizer que os professores não devem utilizar apenas testes devem diversificar os instrumentos de avaliação tendo em conta o tipo de avaliação.

Durante a observação de aulas, os momentos de avaliação focaram-se em algum questionamento oral, aplicação de uma minificha de avaliação e aplicação de uma ficha de avaliação sumativa.

Ainda durante a observação direta foi possível conferir que esta professora foca a avaliação nos alunos, adquirindo ela uma posição de avaliadora.

Relativamente à definição de critérios de avaliação, estes são elaborados em grupo disciplinar no início do ano letivo e, após aprovação em conselho pedagógico, são apresentados a alunos e encarregados de educação, o que vai ao encontro do estudo de Alaiz, Gonçalves e Barbosa (1997) citado em Pacheco (2002, pág. 55), e que refere que "quase todas as escolas dos vários ciclos [do ensino básico] definem critérios de avaliação. Esses critérios referem--se maioritariamente à avaliação sumativa. No entanto, existe alguma referência significativa á avaliação formativa nesses documentos".

Após consulta do documento em questão, podemos verificar que os critérios se encontram divididos em três partes: uma referente aos conhecimentos, outra referente às atitudes e uma última referente à Língua Portuguesa, sendo que a primeira engloba 87% da percentagem final, a segunda 10% e a terceira 3%. Importa referir que apenas a primeira parte varia de grupo disciplinar para grupo disciplinar, os 13% restantes foram definidos pela direção da escola e são comuns a todos os grupos disciplinares.

Embora esteja visível a definição de critérios de avaliação, não nos parece clara a emissão de juízos de valor a partir dos mesmos, mas sim a emissão de uma percentagem que se traduz num valor/nota final. Os alunos não participam no processo de avaliação, sendo este exclusivo dos professores.

Salienta-se que a avaliação requer sempre um juízo de valor, o confronto entre o referido (observável) e o referente (os critérios), podendo conduzir ou não a uma "nota" (classificação).

- **Avaliação como negociação e construção social**

Esta dimensão pode ser caracterizada pela "partilha de poder avaliativo, pela integração dos domínios ensino, aprendizagem e avaliação, pela regulação da avaliação, pela relevância do *feedback*, pelo reforço do desenvolvimento das aprendizagens, pelo utilização de métodos qualitativos e pela relevância dos contextos, participação, negociação e dos processos cognitivos e sociais na sala de aula" (Cid e Fialho, 2013, p.9).

Quando foi solicitado à professora que esclarecesse o que entendia acerca de avaliação diversificada, a professora A respondeu que se estava a referir à utilização diversificada de estratégias e instrumentos avaliativos.

O *feedback* foi constante durante as observações das aulas, embora a professora A o utilize maioritariamente durante a resolução de exercícios. É de salientar que o *feedback* é realizado oralmente, com afirmações do género “está correto” ou “está errado”, no último caso seguida da explicação e da resposta correta.

Todos os elementos de avaliação são entregues com uma menção qualitativa e com a percentagem final (quantitativa) e todas as questões apresentam a cotação que obtiveram, mas apenas as fichas de avaliação são corrigidas em sala de aula.

Numa das últimas aulas observadas a professora A decidiu implementar uma estratégia que ainda não tinha experimentado, a avaliação por pares.

2-4-13 (13:55, 8ºC) - tendo acesso aos critérios de correção da minificha e à respetiva cotação (projectados em *powerpoint*), os alunos puderam corrigir as próprias fichas, verificando onde erraram. A professora aproveitou o erro para que os alunos chegassem à resposta correta, dando *feedback* a cada uma das hipóteses de resposta. Durante a correção da ficha a professora esteve sentada na secretária e os alunos procederam à tarefa em grupos de dois. (A)

Contrariando o posicionamento dos depoimentos e das observações efetuadas nesta dimensão, encontra-se Fernandes (2008) quando enuncia um conjunto de ideias basilares da quarta geração de avaliação já citadas na revisão de literatura, de acordo com estas, embora existam, são poucos os indícios de que a professora apresenta uma postura de construção e negociação em sala de aula.

3.2. A. Conceito de avaliação formativa

Tendo em vista a construção de uma resposta credível relativamente às percepções da docente no que concerne ao conceito de avaliação foram tidas em conta três dimensões de investigação, conforme o quadro seguinte.

Quadro 5- *Dimensões relativas ao objeto conceito de avaliação formativa.*

Objetos	Dimensões
Conceito de avaliação formativa	Reguladora
	Autoavaliação
	Perspetiva sumativa

- **Reguladora**

De acordo com a professora A, a avaliação formativa tem uma função informativa, ou seja, do seu ponto de vista o objetivo da sua utilização prende-se com a necessidade do aluno se aperceber se está ou não na posse dos conhecimentos, de maneira a poder regular a aprendizagem.

(...) depois já têm mais ou menos uma percepção do que é que está pior é necessário estudar mais.
(A)
(...) informá-los sobre o seu estado em relação aquela matéria. (A)
(...) serve acima de tudo para os alunos verem como é que estão em relação a uma determinada matéria. (A)

Na conceção de avaliação formativa de Perrenoud (1999), este considera-a uma prática de reflexão onde existe “uma regulação intencional, cuja intenção seria determinar ao mesmo tempo o caminho já percorrido por cada um e aquele que resta a percorrer com vista a intervir para otimizar os processos de aprendizagem em curso” (p.89).

A professora A refere, ainda, que antes de iniciar um novo tema, ou em última instância uma nova componente curricular, tem por hábito a realização de uma avaliação diagnóstica, com o intuito de reconhecer o estado dos conhecimentos.

2-4-13 (13:10, 8ºC) – antes de iniciar a componente de física propõe aos alunos a realização de uma ficha de avaliação diagnóstica. (A)

Este procedimento confirma as ideias de Leite e Fernandes (2002), que consideram que a avaliação diagnóstica faz parte integrante do processo avaliativo, podendo assim o professor adquirir informações tanto no que concerne aos saberes dos alunos como dos processos inerentes à aprendizagem. Assim, podemos considerar a avaliação diagnóstica como avaliação formativa caso se recolham informações acerca do estado das aprendizagens dos alunos tendo como objetivo a adaptação de estratégias de remediação e de reforço do ensino.

- **Autoavaliação**

Embora a considere de extrema importância no processo de avaliação a professora A aplica-a apenas enquanto pró-forma no final de cada período letivo e com o intuito de “justificar” as classificações atribuídas.

Na observação realizada, durante a autoavaliação, os alunos são recordados dos seus resultados até ao momento em questão e através da utilização de uma grelha em *Excel*, idêntica à da professora, tentam chegar a um valor final do qual resultará a sua classificação à disciplina. Salienta-se que é a partir desse valor (percentagem) que são estabelecidas metas a atingir no futuro.

Note-se que as metas estabelecidas são numéricas e não são acompanhadas de um trabalho conjunto de comprometimento e criação de estratégias de atuação, tanto para alunos como para professores, com o intuito de progredir na aprendizagem superando as dificuldades até aí encontradas. O momento de autoavaliação não se caracteriza pela reflexão de nenhum tipo sobre práticas, instrumentos ou estratégias de ensino ou de avaliação.

Em nenhum dos dados recolhidos estiveram presentes evidências que nos permitissem inferir que a autoavaliação seria uma ferramenta da avaliação formativa, porque nem mesmo a docente assim o entende. De acordo com as suas percepções, a autoavaliação tem como função exclusiva confrontar o aluno com os resultados obtidos e, por falta de tempo, não a aplicam mais frequentemente sendo, talvez, essa a razão para não a considerar enquanto avaliação formativa.

De maneira a ter um maior conhecimento acerca da eficácia das suas estratégias de avaliação, seria produtora realizar autoavaliação do seu método assim como solicitar aos seus alunos uma autoavaliação não só dos seus resultados e do seu percurso escolar, como também das estratégias e instrumentos de ensino, aprendizagem e avaliação utilizados pela docente, permitindo assim a melhoria das próprias práticas em sala de aula.

Neste contexto a professora A considera que a autoavaliação se encontra estreitamente ligada aos resultados pelo que apenas a relaciona com os resultados dos alunos, sem nunca a considerar fundamental para o seu próprio desempenho. Do seu ponto de vista, esta é uma estratégia cuja função incide na tomada de consciência do aluno relativamente ao ponto da sua situação escolar.

É importante, para nós também sabermos o que é que eles acham do estado em que estão na disciplina. (autoavaliação) (A)

Realiza-a no final do período, utilizando uma grelha específica que os alunos preenchem com os resultados que obtiveram nos diversos parâmetros avaliados, sujeitos à respetiva ponderação. Este procedimento aplica-se tanto a nível dos conhecimentos, como ao nível das atitudes.

(...) uso grelhas. (autoavaliação) (A)

(...) os alunos mais conscientes normalmente acertam na sua autoavaliação(...) (autoavaliação) (A)

Faço-a em grelhas no final de cada período (...) (autoavaliação) (A)

Após a realização da autoavaliação a PA procede à heteroavaliação.

14-3-13 (13:55, 8ºC) - Os alunos realizaram a sua autoavaliação no final do período, utilizando uma grelha específica para esse efeito, durante esse processo os alunos monitorizaram os seus resultados e estabeleceram metas de aprendizagem a atingir no período seguinte. Na mesma aula a professora procedeu à heteroavaliação.

Sublinha-se que no momento em que o aluno compreende o que se pretende que ele atinja e o que precisa de fazer para o alcançar, consegue autoavaliar-se, tornando-se real a hipótese de estipular e atingir uma verdadeira meta de aprendizagem.

- **Perspetiva sumativa**

De acordo com o seu depoimento a avaliação formativa, quando aplicada, apresenta maioritariamente uma perspetiva sumativa, os momentos de avaliação formativa, tal como de avaliação sumativa, segundo a professora A, traduzem-se na aplicação de fichas em momentos formais e de forma pontual.

(...) pode ter como instrumento uma ficha igualzinha à sumativa. (A)

Esta professora refere que, por vezes, quando a avaliação formativa é classificada não conta para o resultado final, ora de acordo com as observações efetuadas, embora a docente tenha esta perceção, na realidade isto não se verifica, uma vez que todas as avaliações tomam carácter formal, tendo classificação e participando na ponderação para o resultado final. A única vez em que uma dita avaliação formativa, traduzida por uma ficha de exercícios, não fez parte do resultado final foi no último período em que por falta de tempo a docente decidiu entregar a ficha aos alunos, para que estes a resolvessem em casa como preparação para a ficha de avaliação. No entanto não a corrigiu nem solicitou aos alunos que lhe dessem o *feedback* das dificuldades sentidas durante a sua resolução.

(...) quando é classificada, às vezes não conta é para nota. (A)

os alunos realizaram uma minificha de exercícios de preparação para o teste, classificada. (A)

De Landsheere (1976, citado em Pereira, 2011) que faz a seguinte consideração: “a avaliação formativa tem por único fim reconhecer onde é que o aluno sente dificuldade e procurar informá-lo. Esta avaliação não se traduz em nota, nem muito menos em *scores*. Trata-se de um *feedback* para o aluno e para o professor.” (p.18)

De acordo com Cortesão (2002), a avaliação formativa deve ser o guia do processo ensino-aprendizagem, uma vez que fornece informação diversa a alunos e a professores, tanto no que se refere ao estado do seu trabalho como dando de pistas de estratégias de atuação.

3.3.A. Conceito de avaliação sumativa

Foram analisadas as quatro dimensões seguintes acerca das perceções dos participantes no que se refere à avaliação sumativa.

Quadro 6- *Dimensões relativas ao objeto conceito de avaliação sumativa.*

Objetos	Dimensões
Conceito de avaliação sumativa	Perspetiva formativa
	Classificativa
	Identificação dos conhecimentos dos alunos
	Centrada no resultado final

- **Perspetiva formativa**

No que se refere a este tema, a professora A percebe uma vertente formativa na avaliação sumativa, mencionando estratégias e instrumentos semelhantes para ambas as modalidades de avaliação. Do seu ponto de vista qualquer instrumento ou estratégia pode potenciar ao mesmo tempo informação que se encaixe nas duas modalidades, a diferença residirá na forma como a informação é posteriormente tratada.

- **Classificativa**

Claramente, e tendo em conta os dados recolhidos durante a investigação, a professora A identifica a avaliação sumativa tendo como propósito a classificação, o resultado final traduzido por um número, ou seja por uma avaliação quantitativa.

(...) dessa avaliação nós contamos uma certa percentagem nos critérios de avaliação. (A)

É também perceção da professora A que esta avaliação tem uma maior influência no desempenho dos alunos, uma vez que é esta que eles conhecem enquanto vinculativa de resultados ou seja, a avaliação sumativa é em última instância aquela que lhes proporciona um resultado para a progressão na aprendizagem futura.

Porque eles acham que só a sumativa é que vai servir para os avaliar. (A)

Quando sabem que a ficha conta para nota ficam nervosos e não a conseguem resolver. (A)

Apesar de a professora A ter presente que a imagem que a maioria dos alunos possui acerca da avaliação sumativa não ser a mais satisfatória, considerando-a redutora e final, ainda assim a

maioria dos instrumentos avaliativos que utiliza são para classificar o que torna todos os momentos de avaliação sumativos.

As minifichas de avaliação, os testes, os relatórios e os trabalhos em grupo são na maioria das vezes classificadas

- **Identificação dos conhecimentos dos alunos**

Do ponto de vista da professora A, também a avaliação sumativa pode ter como função a identificação dos conhecimentos dos alunos após um determinado tempo de leccionamento, podendo a partir do resultado final aferir o nível em que se encontram num determinado tema.

É dizer em que nível é que eles estão. (A)

- **Centrada no resultado final**

Por fim e, como objetivo final a avaliação sumativa, servirá para chegar a um valor final, valor esse que é resultado da soma de várias percentagens relativas aos parâmetros avaliados pela professora e que foram alvo das ponderações estabelecidas em grupo disciplinar.

(...) é a que soma! (A)

As minifichas de avaliação, os testes, os relatórios e os trabalhos em grupo estão contemplados nos critérios de avaliação (consulta aos critérios de avaliação da disciplina)

3.4.A. Estratégias e instrumentos de avaliação que os professores dizem utilizar nas suas práticas letivas

À semelhança do que foi realizado para os objetos de estudo anteriores, também no que concerne às estratégias e instrumentos de avaliação que os professores dizem utilizar nas suas práticas letivas foram identificadas dimensões de investigação.

Quadro 7- Dimensões relativas aos objetos estratégias e instrumentos de avaliação.

Objetos	Dimensões
Estratégias de avaliação que os professores dizem utilizarem nas suas práticas letivas	<i>Feedback</i>
	Questionamento
	Autoavaliação
	Avaliação por pares
	Utilização formativa dos testes sumativos
	Critérios de avaliação
Instrumentos de avaliação que os professores dizem utilizar nas suas práticas letivas	Instrumentos de observação
	Instrumentos avaliativos
	Adequação de instrumentos avaliativos

- ***Feedback***

O *feedback* foi frequente durante as aulas, mas sobretudo nas de resolução de exercícios, onde os alunos podiam tirar dúvidas e solucioná-las de acordo com as orientações da professora A. É notório que esta estratégia não é de natureza avaliativa, uma vez que o objetivo da professora A foi facilitar e promover o ensino e a aprendizagem.

Salienta-se que, uma vez que nem todos os alunos participam nas correções orais de exercícios e que alguns não participam na aula com dúvidas, existem sempre alguns alunos que não usufruem do *feedback*.

Quando questionada acerca desta estratégia fazer parte do processo de avaliação, a docente referiu que é uma prática frequente, no entanto a partir das observações em sala de aula, ficou patente que a prática a que a docente se refere é o *feedback* acerca de resultados de avaliação.

(...) se não for feito eles nunca sabem como é que estão (*feedback* como parte integrante do processo de avaliação) (A)

Após as avaliações, entrego e faço a correção e digo-lhes a minha opinião acerca das avaliações (*feedback* dos resultados de avaliação dos alunos) (A)

Durante o *feedback* acerca das avaliações, a professora A refere-se apenas às percentagens finais atingidas pelos alunos e não ao percurso que os levou até lá, por outro lado também não oferece aos alunos caminhos alternativos para solucionar as dificuldades que se manifestaram até chegar àquela classificação.

A professora A considera que normalmente não costuma questionar os seus alunos acerca dos instrumentos avaliativos que utiliza, uma vez que são os próprios a manifestarem-se acerca dos mesmos.

(...) não é preciso pedir opinião que eles dizem logo (*feedback* acerca dos instrumentos de avaliação utilizados) (A)

Eles normalmente manifestam-se logo! (*feedback* acerca dos instrumentos de avaliação utilizados) (A)

(...) às vezes pergunto! (*feedback* acerca dos instrumentos de avaliação utilizados) (A)

(...) surgiu a ideia dos testes no moodle. Perguntei-lhes o que achavam (...) (*feedback* acerca dos instrumentos de avaliação utilizados) (A)

- **Questionamentos**

Durante as suas aulas a professora A realiza questionamentos orais frequentemente embora utilize questões diretas e de resposta curta (sim /não). Do nosso ponto de vista, e tendo em conta a opinião de Cid e Fialho (2013), seria mais produtivo “fazer uso de perguntas desafiantes que explorem questões fundamentais ao desenvolvimento da compreensão dos alunos” (p.3).

Sublinha-se ainda que, durante os questionamentos, embora a observação seja constante, em nenhum momento foram observados instrumentos de registo, nem mesmo durante as aulas experimentais.

(...) faço questões e vou avaliando, na parte experimental observo a maneira como trabalham e avaliação escrita, dou umas fichinhas e eles fazem...(estratégias de avaliação) (A)

Esta estratégia é utilizada sobretudo para fazer a ponte entre a matéria lecionada e a seguinte, não é classificada nem de caráter formal, passa-se em momentos aleatórios e é dirigida a toda a turma.

- **Autoavaliação**

Tal como já foi referido, para a professora A a autoavaliação não é utilizada enquanto estratégia de avaliação.

- **Avaliação por pares**

Não sendo uma estratégia que utilize durante a sua prática avaliativa, após pedido de uma colega de grupo que se encontrava a frequentar uma ação de formação no âmbito da avaliação das aprendizagens, a professora A decidiu aplicar a avaliação por pares nos seguintes moldes: numa primeira aula foi aplicada uma ficha de avaliação sumativa, na segunda aula a professora criou grupos de dois alunos o mais heterogéneos possível, de maneira a que um aluno com mais dificuldades estivesse sempre acompanhado de um aluno com mais sucesso. Posteriormente projetou em powerpoint os critérios de correção das fichas de avaliação e estas foram distribuídas aleatoriamente pelos grupos para que se procedesse à sua correção.

Desta maneira a avaliação foi integrada no processo de ensino aprendizagem, tornando-se num mecanismo de desenvolvimento de aprendizagens.

2-4-13 (13:55, 8ºC) - tendo acesso aos critérios de correção da minificha e à respetiva cotação (projetados em powerpoint), os alunos puderam corrigir as próprias fichas, verificando onde erraram. A professora aproveitou o erro para que os alunos chegassem à resposta correta, dando feedback a cada uma das hipóteses de resposta. Durante a correção da ficha a professora circulou pela sala respondendo a dúvidas enquanto os alunos procederam à tarefa em grupos de dois. (A)

Este procedimento veio incentivar o trabalho mais rigoroso e facilitar a comunicação entre alunos e professores sobre as aprendizagens efetuadas, para além de que o *feedback* se tornou mais eficaz e de qualidade.

- **Utilização formativa dos testes sumativos**

Embora a docente tenha a perceção que esta é uma prática usual nas suas aulas, das observações efetuadas foi possível verificar que os testes servem apenas para aferir conhecimentos. Regra geral, durante a sua correção, os alunos limitam-se a copiar a correção elaborada pela professora sem “perderem tempo” a explorar as causas do erro. Nas aulas posteriores à prova, a professora não volta a referir os conteúdos onde os alunos manifestaram mais dificuldades, referindo apenas que aquele tema poderá voltar a ser avaliado no teste seguinte.

12-3-13 (8ºC) - a correção do teste é realizada apenas pela professora no quadro ou com auxílio da resolução em powerpoint, os alunos limitam-se a copiar a resolução das questões que erraram (A)

Na nossa opinião e na mesma linha de pensamento de Hadji (1993) seria produtivo utilizar a correção do teste para consolidar a confiança do aluno, identificar as suas lacunas e dificuldades, guiá-lo e acompanhá-lo nas diversas etapas da sua aprendizagem, reajustar e instaurar uma verdadeira relação pedagógica.

Salienta-se em carácter de exceção que durante a atividade referida no ponto anterior, para além dos alunos puderem participar no processo de avaliação, usufruíram do apoio personalizado da professora, assim como do apoio de um colega. O erro foi utilizado para avançar na solução correta e os alunos puderam perceber como se organiza um dos processos da avaliação, dando assim uma utilização formativa do teste.

- **Critérios de avaliação**

De acordo com Cid e Fialho (2013), podemos considerar função dos critérios de avaliação “medir a qualidade ou os atributos representativos de um objeto, com o intuito de emitir um juízo de valor” (p.12), sendo que para tal estes deverão ser operacionalizados com o auxílio de indicadores que “descrevem características ou níveis de desempenho relativamente aos critérios” (pag.12).

Na mesma linha de pensamento, Pacheco (2002) refere ainda que

o critério é, por isso, uma forma de reunir dados, de julgá-los, de atribuir-lhes um juízo de valor e de comunicá-los aos encarregados de educação. Se a escola esclarecer os critérios de avaliação, de acordo com as modalidades e procedimentos determinados pela Administração central, então o aluno e o encarregado de educação entenderão a avaliação como um jogo, cujas regras conhecem e para as quais podem ser chamados a intervir. Trata-se de um jogo que implica a apropriação de critérios, na medida em que estes resultam da participação de todos (p. 57)

Como tal consideramos que a prática da professora A está de acordo com estes autores uma vez que no início do ano letivo participou na elaboração dos critérios de avaliação da disciplina em questão, que respeitaram as diretrizes fornecidas pela direção da escola, onde 13% da percentagem total diz respeito às atitudes e Língua Portuguesa e são semelhantes em todos os grupos disciplinares e 87% dizem respeito aos conhecimentos e são distribuídos conforme o grupo entende. De seguida os critérios de avaliação foram aprovados em conselho pedagógico e alunos e encarregados de educação foram informados dos mesmos, embora de acordo com a professora A tenham existido algumas dificuldades na compreensão dos mesmos pela maioria dos intervenientes na avaliação, nomeadamente alguns alunos, pais e encarregados de educação, foram ainda publicados na página da escola. Salienta-se, no entanto, que embora a sua elaboração esteja, na nossa opinião, de acordo com as ideias apresentadas, o seu produto é apresentado sobre a forma de percentagem/nota não podendo, no nosso entender, ser considerado enquanto juízo de valor.

Particularmente a docente lembrou-os aos alunos sempre que estes realizaram a autoavaliação, ou em momentos pontuais durante as práticas letivas.

Em grupo, no início do ano letivo, tendo em conta as informações que são dadas pela Direção com os critérios gerais do agrupamento (critérios de avaliação da disciplina) (A) (26) (...) na primeira aula (...) apresenta-se o programa da disciplina e os critérios de avaliação. (A) 14-3-13 (13:55, 8ºC) - Durante a autoavaliação a professora lembrou os critérios de avaliação

- **Instrumentos de observação**

É a partir dos dados recolhidos no trabalho em sala de aula que o professor reúne informação diversificada em relação aos alunos e que, de maneira a ser formalizada, deverá ser registada em instrumentos específicos. Segundo Pacheco (2002), “a este processo de recolha formal e informal de informação e tratamento valorativo, de modo a obter-se uma decisão, dá-se o nome de notação. Por mais técnicas que se utilizem para a objetivar, a notação é parte integrante de um processo subjetivamente construído a partir de inúmeros fatores” (p. 54).

Ora este é um procedimento que não foi observado em nenhuma das aulas assistidas, no entanto quando questionada acerca deste facto, a professora A referiu que por falta de tempo não faz registos durante as aulas, utilizando os intervalos para o fazer, de qualquer maneira não utiliza grelhas predefinidas ou listas de verificação, opta por anotar fatores específicos e que se destacaram durante a aula, quer digam respeito a conhecimentos como a atitudes.

Em nenhuma das aulas observadas foram identificados instrumentos de observação (grelhas de registo de desempenho dos alunos) (A)

- **Instrumentos avaliativos**

Tendo em conta que as práticas avaliativas são mais eficazes quanto mais diversificadas são as informações em que se baseiam, tanto a nível de dificuldades como de aptidões inerentes aos alunos, torna-se importante a identificação dos instrumentos avaliativos utilizados pelos docentes porque são estes os primeiros provedores de informação no processo de avaliação.

Quando questionada acerca de quais os instrumentos avaliativos que utiliza, a professora A destaca as minifichas, os testes, os relatórios experimentais, trabalhos de grupo ou individuais e por vezes testes no moodle.

Minifichas, testes, relatórios, trabalhos de grupo ou individuais, às vezes testes no moodle (...)
(instrumentos que utiliza)

5-3-13 (14:55, 8ºC) – realização de um teste de avaliação sumativa

2-4-13-(13:10, 8ºC) – realização de uma minificha de revisões para o teste

14-3-13 (13:10, 8ºC) – entrega de guião para elaboração de trabalho em grupo

São realizados dois testes por período letivo que coincidem, normalmente, com o final de um tema/ capítulo, as minifichas são realizadas antes do teste sendo que, embora a docente não o refira, assumem carácter de ficha de revisões classificada, ou seja mini - teste de avaliação.

Os testes no *moodle*, conforme informação da docente, processam-se nos mesmos momentos, recaindo a diferença no local e horário onde os realizam.

Em relação aos relatórios, são solicitados no final de cada atividade experimental e elaborados em grupo durante a aula, os trabalhos de grupo seguem um guião elaborado pela docente e entregue aos alunos, tal como a rubrica de avaliação correspondente ao trabalho em causa. Os grupos nunca excedem os quatro elementos sendo escolhidos pela docente.

Os trabalhos individuais resumem-se aos exercícios no caderno propostos no princípio da aula tendo para a sua resolução aproximadamente 10 minutos. Estes exercícios são corrigidos no quadro pelos próprios alunos.

Embora não tenha sido referido pela professora A, foi também observado em sala de aula a utilização do questionamento oral, como ponte entre vários conteúdos e sem possuir um caráter formalmente sumativo, supomos que durante esses momentos a avaliação assumia-se maioritariamente formativa.

(...) testes no final de cada unidade, às vezes dou minifichas no final das aulas, relatórios nas aulas experimentais... (alturas em que utiliza os instrumentos)
(...) antes do teste dou sempre(...) (minifichas)
(...) e trabalhos de grupo em alturas com poucos testes tentando fazer articulação com outras disciplinas
Utilizou o questionamento oral acerca do conteúdo que se encontrava a lecionar (A)
Na maioria das aulas (6 em 10) o modo de organização do trabalho é o trabalho individual (A)
4-4-13 (13:10, 8ºC) – a professora fez algumas demonstrações práticas elucidativas do conteúdo lecionado solicitando a participação dos alunos (A)

Não é prática da docente a proposta de atividades extra aula, nomeadamente a realização de trabalhos de casa.

No que se refere à construção dos instrumentos de avaliação a professora A refere a existência de duas vertentes de trabalho, no caso de existir mais do que um professor a lecionar o mesmo ano de escolaridade então os instrumentos são construídos em conjunto. Se isto não se verificar a construção é individual.

- **Adequação de instrumentos avaliativos**

Oliveira e Serrazina (s.d.) consideram que a reflexão sobre a própria prática surge como uma possibilidade dos professores terem oportunidade de voltar atrás e rever acontecimentos e procedimentos, de maneira a melhorar a eficácia de estratégias e quem sabe de instrumentos utilizados no processo de ensino e aprendizagem.

Ao responder sobre se solicitava aos alunos algum tipo de reflexão acerca da eficácia das estratégias e dos instrumentos de avaliação utilizados, a professora A mostrou-se reticente, referindo que dependia dos alunos, por exemplo durante este ano letivo apenas o fez uma vez no final da atividade de avaliação por pares já citada e porque fazia parte da tarefa em questão. No

entanto salientou que o *feedback* dos alunos foi muito positivo pelo que está a considerar continuar com este tipo de tarefas.

Depende dos alunos (...) (reflexão acerca da eficácia dos instrumentos de avaliação utilizados) (A)
(...) se eles acham que esta ou aquela maneira de dar aula é mais produtiva para eles, então vamos fazer isso! (A)

Referiu também que após alguns comentários favoráveis de alguns alunos, numa determinada turma durante as aulas de resolução de exercícios ou atividades experimentais em grupos de dois, fica sempre uma cadeira vazia junto às mesas de trabalho, para que ou ela ou um dos melhores alunos possa circular pelos grupos a retirar dúvidas ou simplesmente para ajudar na execução da tarefa.

Este ano fazemos muitos trabalhos em grupo em sala de aula, resolução de exercícios ou atividades experimentais, está lá sempre uma cadeirinha vazia, onde eu ou outro aluno nos podemos sentar para retirar dúvidas! (A)

Sem fazer menção à avaliação formativa, a professora A quando questionada acerca da hipótese de adaptar planificações, estratégias e ou instrumentos de acordo com o perfil da turma ou até de acordo com o perfil de um aluno, refere que tenta fazê-lo, mas do seu ponto de vista é primordial que os alunos se sintam motivados e incentivados para o trabalho usufruindo de toda a sua atenção e concentração em sala de aula, se para isso for necessário modificar as estratégias que até aí utilizou assim o fará.

O mesmo se aplica quando questionada acerca da adaptação das tarefas propostas ao nível de desempenho dos alunos, neste caso refere que esta é uma prática frequente embora durante este ano letivo, isso não se tenha verificado uma vez que nas turmas que lhe foram atribuídas não existissem alunos com necessidades educativas especiais ou que se destacassem pela positiva. Esta afirmação deixa no ar alguma associação entre a adaptação de instrumentos e alunos com dificuldades, ou seja não existe diferenciação entre os alunos a menos que se destaquem muito ou pela positiva ou pela negativa.

No que respeita à adaptação de planificações a professora A considera este procedimento extremamente producente uma vez que sendo o currículo do terceiro ciclo flexível se podem fazer adaptações à planificação de maneira a fomentar a articulação interdisciplinar, fator que se tem manifestado promotor de sucesso e de tempo.

(...) se vejo que eles estão completamente desinteressados tenho de arranjar maneira dos interessar, tenho de mudar as estratégias das aulas, tenho de fazer as alterações todas. (A)
Penso que sim... (tarefas adequadas ao nível de desempenho dos alunos)(A)
(...) como não tenho alunos com necessidades educativas especiais e não tenho alunos que se destaquem muito dos outros pela positiva, a tarefa costuma ser a mesma. (tarefas adequadas ao nível de desempenho dos alunos) (A)

Quando tenho alunos que se destaquem muito (...) aí faço qualquer coisinha de diferente! (tarefas adequadas ao nível de desempenho dos alunos) (A)
Os instrumentos de avaliação são os mesmos para todos os alunos, independentemente das suas dificuldades

Relativamente à influência dos resultados dos alunos nas práticas letivas posteriores, a docente dá o exemplo de uma turma de um curso de educação e formação, caracterizada pelos fracos resultados académicos, cujas estratégias assentam sobretudo na prática experimental o que indicia maiores níveis de interesse e motivação.

Quando interrogada acerca da hipótese de aplicar a mesma estratégia a outras turmas com fracos resultados mas do ensino regular, a professora A respondeu que tendo em conta a extensão do programa curricular, as dimensões das turmas e a distribuição horária da disciplina seria impossível adotar este procedimento como sistema. Salienta-se, no entanto, que a carga horária da disciplina já contempla as atividades práticas e que em turmas com dimensões superiores a vinte alunos, as aulas funcionam por turnos, tornando-se assim mais pequenas e funcionais nas aulas experimentais.

(...) os alunos do CEF são carregados de atividade prática porque têm uma atitude totalmente diferente e depois interessam-se mais desta maneira. (influencia dos resultados dos alunos nas práticas letivas posteriores) (A)

No que se refere à articulação entre avaliação sumativa e formativa, a docente refere que é uma prática pouco usual, embora já o tenha feito dando o exemplo de classificar fichas formativas que contribuem para a nota final.

Fernandes (2008) refere, a propósito da articulação entre modalidades de avaliação, que “a avaliação de conhecimentos académicos e a avaliação de atitudes, capacidades ou de competências metacognitivas devem ser feitas de forma integrada e inseparável”(p.95), ou seja ambas as visões devem coexistir e são importantes no desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem, por um lado o paradigma psicométrico que se encaixa nos pressupostos de uma avaliação externa e do outro o paradigma construtivista posto em prática em sala de aula.

(...) às vezes (...) (articula a avaliação formativa com a sumativa) (A)
(...) às vezes coloco fichas de avaliação formativa a contar para nota, tal e qual como se fosse uma ficha de avaliação sumativa. (articula a avaliação formativa com a sumativa) (A)

Black *et al.* (2004) afirmam que é evidente a necessidade de incentivar os alunos para o ensino da Física, sendo que a maior dificuldade assenta sobre a questão da motivação para todos, até para aqueles que apresentam maiores dificuldades a nível cognitivo, mais uma vez salientam a importância do *feedback* de qualidade e eficaz, focado na melhoria da aprendizagem e consequentemente no desempenho dos alunos.

Note-se que a motivação dos alunos será sempre catalisador para estimular os hábitos de trabalho no sentido de alcançar objetivos.

Blanco e Coelho (1996, citados por Dias, 2008) consideram que existem

dois tipos de motivação: a auto-motivação quando o aluno manifesta o desejo de atingir um objetivo, pelos seus próprios meios e, a heteromotivação, na qual é o professor que incentiva, através de estímulos, para o interesse da aprendizagem. O aluno se solicitado por um estímulo que interessa, reage favoravelmente a esse estímulo. “A motivação só se completa quando aluno encontra razão suficiente para o trabalho que realiza, quando lhe aprecia o valor e percebe que os seus esforços o encaminham para a realização do ideal desejado (p.83).

Professora B

3.1.B. Conceito de avaliação

Tendo como objetivo a construção de uma síntese acerca das percepções deste professor relativamente ao conceito de avaliação foram designadas as seguintes dimensões de investigação.

- **Avaliação como medida**

Para a professora B a principal função da avaliação é aferir o nível de desempenho do aluno, ou seja medir os conhecimentos adquiridos, isto caso nos estejamos a referir a alunos, porque terá exatamente as mesmas funções classificativas, caso se trate da avaliação de produtos ou de processos. De acordo com a percepção da professora B, a avaliação nestes moldes é bastante útil permitindo que se comparem resultados numéricos entre grupos.

(...) a avaliação tem como funções aferir(...) (B)
(...) com a avaliação nós também podemos aferir se os nossos métodos estão a ser eficazes ou não
(...) talvez até os órgãos de gestão, porque podem ser analisados os resultados a outro nível!!! (B)
(...) se não houver esta aferição, esta avaliação, andamos à toa sem saber se as coisas estão ou não apreendidas pelos alunos. (B)
A prestação dos alunos é traduzida por uma determinada percentagem que engloba as tarefas que os alunos realizaram até aquele momento a nível de conhecimentos e a nível de atitudes. Os professores chegaram a esta percentagem através da utilização de uma grelha elaborada em excel e que respeita o estipulado nos critérios de avaliação da disciplina (anexo 1)

Esta percepção de avaliação como medida apresenta, segundo Stufflebeam et al (citado por Hadji, 1993), várias vantagens. “Para além de corresponder ao movimento de desenvolvimento da medida científica, esta definição chama a atenção para as noções de objetividade e fidelidade e para o interesse que podem apresentar dados suscetíveis de serem tratados matematicamente. Mas, por outro lado, esta relação apresenta o inconveniente maior de fazer sair do campo da avaliação tudo o que não é diretamente mensurável” (p.36).

- **Avaliação como descrição**

Ainda relativamente ao conceito de avaliação, a professora B tem a percepção de que embora este seja um conceito difícil de definir, adquire um caráter subjetivo que depende do que está a ser avaliado e considera que os principais intervenientes são os alunos e os professores. No entanto, o seu foco recai inevitavelmente nos alunos, porque apenas estes usufruem das vantagens e desvantagens de um processo avaliativo.

- (...) o conceito de avaliação, é um conceito muito difícil de definir (B)
- (...) até é subjetivo, depende muito daquilo que em concreto nós queremos avaliar. (B)
- (...) a avaliação tem vários destinatários (...) os alunos, mas também os professores. (B)
- (...) os alunos têm um papel muito importante(...) devem ter um papel ativo porque são eles os principais (...) (B)
- (...) são eles o alvo a quem se destina a avaliação (os alunos) B)

Para a professora B a avaliação pode também assumir a função de verificação do cumprimento dos objetivos estipulados de maneira a executar o currículo de forma mais ampla, o que leva a uma descrição, ainda que não formal, dos pontos fortes e fracos dos alunos no seu desempenho escolar.

- (...) saber se conseguiram atingir ou não os objetivos estipulados. (B)

Segundo Fernandes (2008) estas percepções encaixam-se no quadro característico da segunda geração de avaliação, onde a maioria das perspetivas de uma avaliação enquanto medida se mantêm, embora agora não se limite apenas a medir, indo ao nível de “descrever até que ponto os alunos atingem os objetivos definidos” (p.57). Fernandes (2008) refere a este respeito que a influência das ideias desta geração é “visível em muitas das avaliações que se desenvolvem nos sistemas educativos atuais” (p.58).

- **Avaliação como juízo de valor**

A partir da análise do documento referente aos critérios de avaliação da disciplina e da ata da reunião de grupo disciplinar em que foram estipulados (5 de Setembro de 2012), foi possível verificar que o processo de avaliação conta com a definição de critérios que englobam parâmetros de avaliação que visam informação do desempenho dos alunos que vai para além dos resultados, de maneira a que se possa apreciar o mérito e o valor do avaliado.

Por outro lado existe a preocupação tanto do professor como da instituição escolar em envolver professores, pais, alunos e outros intervenientes no processo da avaliação, nomeadamente no que se refere neste caso ao estabelecimento de critérios.

No entanto, não é claro nenhuma intensão ou procedimento que nos leve a crer no estabelecimento de juízos de valor.

- **Avaliação como negociação e construção social**

De acordo com as percepções da professora B, o processo avaliativo encontra-se integrado no processo ensino-aprendizagem, pois o professor está constantemente a avaliar tudo e todos pelo que podemos inferir a utilização de variadas estratégias, técnicas e instrumentos avaliativos.

Durante a *focal group*, quando questionada acerca do que entendia pela frase “os professores devem utilizar diversos tipos de avaliação”, a professora B referiu que com esta frase entende utilizar várias modalidades de avaliação ao longo do tempo durante o processo ensino aprendizagem em momentos específicos, dando como exemplo a avaliação diagnóstica que se aplica no início de um conteúdo ou tema. A escolha da modalidade a utilizar será de acordo com o tipo de informação que quer adquirir, ou seja de acordo com os seus objetivos.

Por outro lado refere que a avaliação deve ser diferenciada e personalizada, sendo deste modo específica para cada aluno e/ou grupo de alunos, e isto pressupõe uma adaptação de tarefas ao perfil de desempenho dos alunos de maneira a produzir um maior desenvolvimento da aprendizagem.

(...) a toda a hora, eu acho que desde que entramos numa sala que começamos a avaliar os alunos.

(B)

(...) a avaliação é feita de forma constante, sistemática. (B)

(...) o professor tem de ter a capacidade de aplicar convenientemente e de forma adequada a cada aluno ou grupo de alunos a avaliação adequada. (B)

Relativamente à afirmação “a avaliação é feita de forma constante e sistemática”, e tendo em conta que durante as observações em sala de aula apenas se observou a aplicação de um teste de avaliação sumativa e de uma minificha de avaliação, a professora B esclareceu que com esta frase não se estava a referir a testes de avaliação escritos, mas sim à observação em sala de aula e consequentes registos. Embora considere impossível avaliar todos os alunos numa aula, tenta registando, por exemplo, as prestações no quadro, os trabalhos de casa e até mesmo a participação oral.

No entanto, refere a limitação subjacente ao tempo sendo que, na maioria das vezes, estes registos são realizados durante o intervalo entre aulas de maneira a nenhuma informação ficar esquecida. Salienta, no entanto, que considera ainda não ter atingido o modelo mais eficiente, mas que continua a tentar em virtude da importância que considera existir para uma avaliação global dos alunos.

Refere ainda que com este tipo de registos é possível ter um panorama geral da evolução dos alunos e da sua progressão ou regressão, ou seja esta estratégia de avaliação funciona como *feedback* dos resultados dos alunos, embora os alunos só tenham acesso a estas informações na aula de autoavaliação de final de período, ou seja não existe um *feedback* sistemático da professora para os alunos.

Fernandes (2008) refere que a perceção de avaliação como negociação e construção social de referência construtivista assenta sobre vários princípios, salientando-se neste caso aqueles que confirmam as ideias da professora B, a saber:

1. Os professores (...) devem utilizar uma variedade de estratégias, técnicas e instrumentos de avaliação.
2. A avaliação deve estar integrada no processo de ensino e aprendizagem.
6. A avaliação é uma construção social em que são tidos em conta os contextos, a negociação, envolvimento dos participantes, a construção social do conhecimento e os processos cognitivos, sociais e culturais na sala de aula. (p.63)

3.2.B Conceito de avaliação formativa

Para este objeto de estudo, investigámos no âmbito de três dimensões relevantes para a identificação das perceções existentes acerca da avaliação formativa.

- **Função reguladora**

De acordo com as ideias da professora B, a avaliação formativa é uma modalidade de avaliação que não tem momentos específicos para realizar, aplica-se informalmente e de forma mais frequente oferecendo informação acerca do desenvolvimento da aprendizagem do aluno.

(...) a avaliação formativa é uma avaliação que é feita mais a miúdo...(B)
(...) serve exatamente para saber se os alunos se encontram em situação de passar para uma matéria seguinte ou se ainda não está aquela matéria compreendida e temos que a reforçar ou não.
(B)

Tendo em conta o depoimento da professora B e as observações efetuadas às suas aulas, podemos afirmar que a professora B atribui uma função reguladora à avaliação formativa, onde a informação adquirida se torna numa ajuda no processo de aprendizagem, proporcionando aos alunos pistas para a compreensão de erros e para a colmatação de dificuldades.

Saliente-se que apenas numa situação em que o aluno seja o principal agente da sua própria avaliação, ou seja, que participe no processo avaliativo sendo o regulador da sua aprendizagem, é que esta modalidade será produtora.

- **Autoavaliação**

A autoavaliação é fundamental no processo de ensino e aprendizagem. Pôde-se perceber, a partir da sua resposta, que a professora B atribui à autoavaliação o papel de responsável pela tomada de consciência do percurso de aprendizagem do aluno.

Sim, muito importante! (autoavaliação) (B)

Sim, é uma forma até de se consciencializarem (...) (autoavaliação) (B)

Santos (2002, citado em Pinto e Santos, 2006) caracteriza a autoavaliação como “um processo de metacognição” (p.40), onde a reflexão sobre o próprio percurso encaminha o aluno no sentido de se inteirar da posição em que se encontra relativamente às metas previamente definidas. Pereira (2010) salienta “que a identificação e compreensão por parte do aluno dos seus erros permite-lhe a determinação dos meios para superar as suas lacunas, quer seja a pedir ajuda de forma concreta ou a desenvolver estratégias pessoais” (p.27).

Relativamente aos momentos em que solicita aos alunos a autoavaliação, a professora B refere que o faz apenas no final dos períodos letivos, utilizando uma grelha onde estão discriminados os parâmetros avaliados nos critérios de avaliação e as respetivas ponderações e que é preenchida pelos alunos com os resultados até ali adquiridos.

Das observações efetuadas constatamos que apesar de a docente atribuir um papel consciencializador à autoavaliação, nos poucos momentos em que a usou não promove a reflexão sobre o processo ensino aprendizagem.

No final de cada período. (autoavaliação) (B)

(...) com uma grelha (autoavaliação) (B)

(...) tipo uma grelha de Excel, só que eu tenho a minha para a turma toda e eles fazem o cálculo para si próprios. (autoavaliação) (B)

Poucas vezes, só quando há situações no limite, entre uma nota e outra. (procede à heteroavaliação) (B)

12 – 3 - 13 (13:55, 7ºC) –os alunos procederam à autoavaliação numa grelha específica para esse efeito, a professora não procedeu à heteroavaliação (B)

Assim sendo, podemos afirmar que está implícito nas percepções da professora que a autoavaliação surge em estreita relação com o processo ensino-aprendizagem, de maneira a permitir ao aluno que reflita sobre o seu próprio percurso enquanto sujeito aprendiz, mas na realidade de sala de aula essa prática não se manifesta.

- **Perspetiva sumativa**

Quando questionada acerca dos instrumentos que utiliza para aplicar a avaliação formativa, a professora B refere que a mais usual são as minifichas de avaliação, explicando que uma minificha de avaliação é uma ficha de exercícios proposta aos alunos, normalmente na antepenúltima aula

ao teste de avaliação e que tem como função preparar os alunos para a realização deste. Note-se que apesar de esta ficha focar menos conteúdos e de necessitar de um tempo reduzido para a sua resolução, é contemplada nos critérios de avaliação com a mesma percentagem de um teste formal sendo sempre classificada.

No que se refere à sua correção, na maioria das vezes é feita na aula seguinte (anterior ao teste) pela professora com o auxílio do quadro.

(...) sim são todas (classificação da avaliação formativa)(B)

(...) saber se conseguiram atingir ou não os conhecimentos que são estruturantes para o que vem a seguir. (B)

Salienta-se que todas as questões são assinaladas com a respetiva cotação inicial e a obtida, assim como as classificações quantitativas e qualitativas.

Por esta razão parece-nos que esta visão de avaliação formativa pode dar origem a uma “regulação retroativa das aprendizagens” (Fernandes, 2008, p.64) onde o teste formativo serve para detetar as dificuldades dos alunos no término do processo ensino aprendizagem ao invés de as detetar durante o processo. Este tipo de avaliação é, de acordo com os estudos de vários autores citados por Fernandes (2008) nomeadamente Dwyer,(1998) e Harlen e James (1998), ainda muito usual nos sistemas educativos atuais, onde esta avaliação tem uma periodicidade pontual, é pouco interativa, não exige a participação dos alunos e está focalizada na verificação do cumprimento de objetivos comportamentais.

4.3.B. Conceito de avaliação sumativa

Para este objeto de estudo, investigámos no âmbito de quatro dimensões relevantes para a identificação das perceções existentes acerca da avaliação sumativa.

- **Perspetiva formativa**

Quando questionada acerca da perceção que tinha no que se refere ao conceito de avaliação sumativa, em nenhum momento a professora B manifestou qualquer declaração ou teve qualquer atitude que se pudesse enquadrar nesta dimensão, pelo que depreendemos que a sua prática coincide com as suas perceções não atribuindo qualquer papel formativo à avaliação sumativa.

- **Função classificativa**

Esta dimensão, tal como o próprio nome indica, é realizada no final do processo e representa um sumário. Nela o professor mede e ajuíza as aprendizagens realizadas pelos alunos e decide classificar de forma globalizante e definitiva as decisões de certificação ou promoção.

Aferir se têm conhecimentos ou não! (B)

Cortesão (2002) informa que esta modalidade de avaliação ocorre em momentos específicos, nomeadamente no final de uma unidade, de um curso ou de um período letivo. “Pretende geralmente traduzir, de forma breve, codificada, a distância a que se ficou de uma meta que, explícita ou implicitamente, se arbitrou ser importante de atingir. O resultado pode exprimir-se numericamente, de acordo com uma escala que se escolhe (1-5 ou de 0-20, são, entre nós, as escalas utilizadas em diferentes graus de ensino)” (p.38).

- **Identificação dos conhecimentos dos alunos**

De acordo com a resposta da professora B é-nos permitido referir que, do seu ponto de vista, a avaliação sumativa é uma avaliação mais ampla, onde são avaliados mais conteúdos em situações pontuais, normalmente duas vezes por período letivo.

(...) a avaliação sumativa, é uma avaliação mais abrangente, que tem em conta um maior volume de matéria que se faz em menos momentos ao longo do ano. (B)

Lobo (1998, citado em Lopes, 2011) considera a avaliação sumativa “uma forma de medir conhecimentos, competências, capacidades e atitudes dos alunos, mas em situações pontuais” (p. 19)

Esta dimensão, que pode caracterizar a avaliação sumativa, adequa-se quando esta adquire uma imagem de resultado final que tem como função hierarquizar, com funções de certificação e de verificação de cumprimento de objetivos.

- **Centrada no resultado final**

Das observações efetuadas em sala de aula, podemos inferir que os momentos em que é visível a utilização de estratégias e de instrumentos de avaliação são pontuais e carregados de formalidade, seja qual for a modalidade de avaliação, com principal incidência na sumativa. Claramente esta avaliação encontra-se centrada no juízo de valor final, em que todas as informações que derivam de momentos formais de avaliação são contempladas nos critérios de avaliação, com vista a uma percentagem final que traduz uma “nota”.

- As minifichas de avaliação, os testes, os relatórios e os trabalhos em grupo estão contemplados nos critérios de avaliação (consulta aos critérios de avaliação da disciplina) (B)

Cortesão (2002) diz tratar-se de uma avaliação que parece associada a um produto final e que resulta de tarefas ou testes de carácter pontual e geralmente quantitativo.

Neves *et al.* (1992) partilham desta opinião ao considerarem que, para alguns professores, a avaliação sumativa pode traduzir-se num juízo global sobre o desenvolvimento dos conhecimentos, competências, capacidades e atitudes, tendo em conta os objetivos curriculares mínimos, tanto definidos centralmente como a nível de escola.

Esta modalidade de avaliação está, assim, mais centrada no produto, realiza-se na conclusão de um processo e traduz o rendimento dos alunos numa classificação final.

3.4. B. Estratégias e instrumentos de avaliação que os professores dizem utilizarem nas suas práticas letivas

- **Feedback**

Neste ponto, a professora B foi questionado acerca da natureza e papel do *feedback* enquanto estratégia de avaliação, relacionando-o automaticamente com os resultados dos alunos e informou que sempre que entrega um documento de avaliação corrigido, este vai acompanhado da cotação correspondente e da obtida na realidade. Para além disso consta do mesmo a avaliação quantitativa (0-100%) e a avaliação qualitativa (fraco; insuficiente, suficiente, bom e muito bom).

(...) sim, até nas próprias avaliações é dada a cotação de cada pergunta, o resultado final em percentagem (...) (*feedback* dos resultados de avaliação dos alunos) (B)
Tanto por escrito no cabeçalho da própria prova, como oralmente, eu até lhes mostro as minhas próprias grelhas em *Excel* (*feedback* dos resultados de avaliação dos alunos) (B)
Não há uma regularidade (...) no final de cada avaliação é feito (...) e depois se necessário vou relembrando. (*feedback* dos resultados de avaliação dos alunos) (B)

Assumindo que a interação entre alunos e professores é indispensável no processo avaliativo e que sem ela correríamos o risco de incidir num modelo de avaliação psicométrico, urge esclarecer que o *feedback* adquire um papel de “ponte” entre alunos e professores. Com isto queremos dizer que é através da comunicação entre alunos e professores, que ambos tomam consciência da informação que necessitam para progredir nas suas aprendizagens, no primeiro caso, e alterar as suas práticas de maneira a irem ao encontro das necessidades dos alunos, no segundo caso.

Importa sublinhar que nos referimos ao *feedback* de qualidade que, como Santos (2002) refere, deve incidir em práticas deste género: “Em vez de registar juízos de valor, que pouco ou nada contribuem para a aprendizagem (por exemplo, "confuso", "excelente", "vago", "não responde ao

pedido"), o professor poderá aproveitar mais uma ocasião para construir contextos favoráveis ao desenvolvimento de uma postura autorreflexiva nos seus alunos (por exemplo, "o que te levou a escolher esta estratégia?", "porque é que a solução a que chegaste não responde ao problema inicialmente colocado?")”(p.81).

Não! (feedback acerca dos instrumentos de avaliação utilizados) (B)

Black e William (2001) consideram que o que é necessário é uma cultura de sucesso assente num sentimento de acreditar que todos podem alcançar os seus objetivos. Nesta linha de pensamento, a avaliação formativa pode ser uma ferramenta muito poderosa se a comunicação for direcionada no bom caminho. Embora ajude todos os alunos, pode dar particularmente bons resultados em alunos com fracos resultados. Esta comunicação de que se fala, foca-se em problemas específicos no seu trabalho, dando-lhes ao mesmo tempo informações claras sobre o que erram e pistas para o superarem e atingirem novas metas de avaliação. Em conclusão, *“feedback to any pupil should be about the particular qualities of his or her work, with advice on what he or she can do to improve, and should avoid comparisons whith other pupils”*(p. 6).

Neste seguimento, Fernandes (2008) refere que quando o *feedback* se revela uma estratégia avaliativa contínua e constante potencia o desenvolvimento nos alunos de “(...) competências de autoavaliação e de autorregulação das suas aprendizagens *durante*, e não apenas no *final*, de um dado período de ensino e aprendizagem”(p.84). Importa sublinhar que apenas quando a sua qualidade se manifesta é que este adquire uma função eficaz, devendo por isso promover a participação entre os alunos e fomentar o pensamento.

- **Questionamento**

No que diz respeito ao questionamento oral, a professora B menciona a dificuldade que encontra em realizá-lo, as dimensões da turma e a falta de tempo para organizar todos os procedimentos que esta tarefa engloba são os fatores mais apontados. Como tal, prefere a avaliação escrita que todos os alunos fazem ao mesmo tempo em alturas específicas e que ela corrige fora da sala de aula.

(...) oral, eu acho que (...) torna-se complicado fazer uma avaliação oral sistemática (...)(estratégias de avaliação)

Acho que com a escrita resulta melhor! (estratégias de avaliação) (B)

Neste caso, supomos o questionamento oral enquanto estratégia de avaliação que ocorre no decorrer do processo ensino – aprendizagem e que aponta no sentido da recolha de informação descritiva do processo de aprendizagem dos alunos, nomeadamente estratégias de aplicação de conhecimentos, raciocínio na resolução de tarefas e interpretação de textos, tal como Ferreira

(2007, p.129) refere "(...) o interrogatório ou o questionamento oral tem de incidir sobre o que o aluno sabe, sente, pensa ou quer".

Nesta ordem de ideias, Santos (2002) pensa que quando o professor coloca boas questões de uma forma contínua, tais como "O que fizeste?", "Porque tomaste esta opção?", "Porque pensaste assim?", "Donde te surgiu esta ideia?", "Em que outras situações é que este processo se poderia aplicar?", "Se quisesses convencer alguém de que isto é verdade, o que dirias?" (p.81), estas estarão claramente a contribuir para o reforço da autonomia mental durante a resolução de tarefas.

- **Autoavaliação**

Tal como já foi referido, para a professora B a autoavaliação não é utilizada enquanto estratégia de avaliação.

Não. (influencia da autoavaliação nas práticas avaliativas) (B)

Considerando a autoavaliação imprescindível para a incrementação de uma avaliação cuja função seja a melhoria da aprendizagem, partimos do princípio que esta "é o processo por excelência da regulação, dado ser um processo interno ao próprio sujeito" (Santos, 2002, p.79).

Na mesma linha de raciocínio Hadji (1993, p.95) refere a autoavaliação como "a atividade de autocontrolo refletido das ações e comportamentos do sujeito que aprende", sendo o autocontrolo uma parte integrante da metacognição, enquanto processo de tomada de consciência da sua atividade cognitiva.

Cabe, mais uma vez ao professor, adotar um papel central no processo ensino- aprendizagem, ajudando o aluno a construir a sua própria autonomia, através do desenvolvimento da autoavaliação.

- **Avaliação por pares**

Segundo a resposta da professora B esta não é uma estratégia de avaliação que utilize embora reconheça que bem explorada poderia ser uma mais-valia. Do seu ponto de vista esta poderia vir a contribuir para uma melhoria nos resultados uma vez que, no seu entender, por vezes os alunos compreendem mais facilmente um determinado conteúdo quando explicado numa linguagem mais próxima da sua, por exemplo por um colega, de qualquer maneira esta estratégia despenderia muito tempo o que atrasaria o cumprimento do programa curricular.

Em nenhuma das aulas assistidas os alunos participaram no processo de avaliação (B)

A definição de avaliação por pares parece-nos incidir na participação de alunos e professores no processo de avaliação, ou seja neste processo os intervenientes encontram-se de maneira a clarificar objetivos e metas de aprendizagem podendo o aluno colaborar sugerindo aquilo que deverá ser alvo de avaliação.

Também Santos (2002), considera este processo simultaneamente externo e interno ao sujeito, onde através da comunicação os alunos se posicionam em situações que promovem a aprendizagem, a autoestima e a motivação.

Lopes (2010) menciona um estudo de White e Frederiksen (1998) onde estes analisam os contributos que a avaliação formativa pode dar para a compreensão dos alunos no ensino científico. Neste estudo ficou patente que a partir da monitorização dos próprios erros e progressos e dos erros e progressos dos seus colegas, através de *feedback* verbal e escrito, viam as suas prestações melhorar em todas as atividades, sendo que os alunos onde mais se evidenciava este fenómeno eram aqueles que apresentavam resultados mais fracos.

“Situações que levem os alunos a apoiar os outros e a receber ajuda dos pares constituem experiências ricas na reestruturação dos seus próprios conhecimentos, na regulação das suas aprendizagens, e no desenvolvimento da responsabilidade e da autonomia” (Santos, 2002, P. 78)

- **Utilização formativa dos testes sumativos**

Nas práticas da professora B, tendo em conta as observações realizadas, o teste tem a função exclusiva de classificar o nível de aquisição dos conhecimentos dos alunos e capacidade de cumprimentos dos objetivos definidos.

12 – 3 - 13 (13:10, 7ºC) – a professora entregou o teste de avaliação. Durante a correção do teste, não recorre ao manual nem ao caderno para fornecer pistas futuras. Não recorre a nenhuma resposta completa dos alunos, utilizando sempre os próprios termos e frases. A correção é feita oralmente ou com recurso ao quadro e powerpoint. Vai esclarecendo as dúvidas à medida que vão surgindo e no decorrer da correção do teste. (B)

A avaliação sumativa envolve uma análise do desempenho do aluno, resultando num determinado grau ou classificação.

Tanto a avaliação formativa como a avaliação sumativa têm um papel vital a desempenhar na educação dos estudantes e, embora aparentemente não tenham muito em comum, poderemos identificar várias formas de cooperação com o intento de melhorar a aprendizagem dos alunos. Fazer um uso formativo da avaliação sumativa significa usar a informação que deriva desta para melhorar a prestação dos estudantes.

Para os professores consiste em encontrar uma variedade de estratégias e um leque de tarefas e oportunidades de avaliação que assegurem que o estilo de aprendizagem do grupo de alunos é direcionado para uma preparação mais eficiente para a avaliação sumativa, desta forma podem utilizar o conhecimento sobre si próprios enquanto aprendizes e utilizar os seus resultados para enfatizar a aprendizagem.

Para os estudantes envolve o desenvolvimento da capacidade para identificar onde se encontra e onde precisa de estar, e preparação para a avaliação sumativa reconhecendo que esta pode ser uma oportunidade para incrementar a aprendizagem e para uma realização futura.

Uma das utilizações formativas de um teste que, segundo Santos (2002), poderá vir a ser conducente ao sucesso do aluno é a abordagem positiva do erro, ou seja, em vez de o erro conduzir a diminuição de percentagens, poderá funcionar como informação contribuindo para a compreensão da situação de aprendizagem.

Se o aluno conseguir compreender a causa do erro, conseguirá visualizar hipóteses de solução, cultivando assim a prática de autocorreção e autoavaliação.

Na opinião de Santos (2002), “quando o próprio consegue identificar o erro e corrigi-lo, acontece aprendizagem. Cabe ao professor interpretar o seu significado, formular hipóteses explicativas do raciocínio do aluno, para o poder orientar. A orientação por parte do professor deve atender a certos aspetos, como seja, não identificar o erro, nem tão pouco corrigi-lo, mas sim questionar ou apresentar pistas de orientação da ação a desenvolver pelo aluno que o leve à identificação e correção do erro” (p.78).

Tendo em conta as observações efetuadas e as opiniões anteriores, parece-nos que a professora B não adota estes procedimentos na sua prática letiva.

- **Critérios de avaliação**

No que se refere aos critérios de avaliação, as declarações da professora B são semelhantes às já referidas e citadas pela professora A, sendo do mesmo grupo disciplinar e pertencentes à mesma escola, estas práticas são as mesmas, particularmente no início do ano letivo participou na elaboração dos critérios de avaliação da disciplina, que respeitaram as diretrizes fornecidas pela direção da escola, onde 13% da percentagem dizem respeito aos critérios gerais de avaliação, iguais para todos os grupos disciplinares, estipulados pela direção e aprovados pelo conselho pedagógico. Os restantes 87% dizem respeito aos conhecimentos e são distribuídos conforme o

grupo entende, neste caso 20% para Grelhas de registo do trabalho (individual ou de grupo) em sala de aula e relatórios das atividades práticas / experimentais e 67% para fichas de avaliação.

De seguida os critérios de avaliação específicos foram aprovados em conselho pedagógico e alunos e encarregados de educação foram informados dos mesmos, foram ainda publicados na página da escola, a professora B referiu ainda ter detetado algumas dificuldades na compreensão dos critérios de avaliação pela maioria dos intervenientes na avaliação, nomeadamente alguns alunos, pais e encarregados de educação.

Particularmente a docente lembrou-os aos alunos sempre que estes realizaram a autoavaliação, ou em momentos pontuais durante as práticas letivas.

(...) os critérios de avaliação da disciplina são estipulados em grupo disciplinar(...) (B)
(...) Assim que estes são aprovados em conselho pedagógico, costumo pedir para os alunos os transcreverem para o caderno (...) (B)
(...) à medida que vão surgindo algumas situações vão sendo lembrados (...) (critérios de avaliação) (B)
12 – 3 - 13 (13:55, 7ºC) – antes de os alunos iniciarem a sua autoavaliação os alunos foram lembrados dos critérios de avaliação da disciplina (B)

Segundo Ferreira (2007) citado em Cid e Fialho (2011, p.115), o aluno só ultrapassará as suas dificuldades e consolidará as aprendizagens já conseguidas se o professor só fizer uso de estratégias diferenciadas. A informação reunida terá de se encontrar estreitamente ligada aos objetivos pré definidos e ao estabelecimento de critérios de avaliação, e obtida a partir de “tarefas” diversificadas que funcionem enquanto instrumento de avaliação. “Os critérios, neste contexto, correspondem a orientações da ação que indicam o que tem de ser feito no processo de aprendizagem, situam o aluno em relação a essa tarefa e indicam o nível de sucesso da resolução alcançada”.

Tal como já foi referido relativamente à professora A, embora a elaboração dos critérios de avaliação esteja, na nossa opinião, de acordo com as ideias apresentadas, o seu produto é apresentado sobre a forma de percentagem/ nota não podendo, no nosso entender, ser considerado enquanto juízo de valor.

- **Instrumentos de observação**

Esta estratégia não foi observada em nenhuma das aulas assistidas, no entanto quando questionada acerca deste facto a professora B referiu que, em virtude da dimensão das turmas e do diminuto horário letivo tendo em conta a extensão do programa curricular, torna-se quase impossível fazer anotações relativas a conhecimentos e atitudes para todos os elementos da turma em tempo real de aula. Ao contrário, costuma anotar observações pontuais, no intervalo

entre aulas, que posteriormente transporta para uma grelha de registo específica onde estão contemplados todos os parâmetros avaliados.

Em nenhuma das aulas observadas foram identificados instrumentos de observação (grelhas de registo de desempenho dos alunos) (B)

Cid e Fialho (2011) mencionam a dificuldade que existe na observação constante de todos os alunos, sublinhando que não existem momentos formais para esta observação, sendo que durante todo o ano letivo o professor se depara com muitas oportunidades para o fazer enquanto decorrem as aprendizagens.

As autoras citam Ferreira (2007) referindo que para tal, existem variados instrumentos de observação que se podem utilizar, nomeadamente listas de verificação, grelhas de observação, registos descritivos e, em última instância, “fichas de trabalho que permitam evidenciar as estratégias utilizadas pelos alunos durante a realização de uma determinada tarefa” (p.116).

Importa, no entanto, referir que tendo em conta que geralmente a observação não é acompanhada de registos escritos, por vezes nem é considerada um instrumento Hoffman (2009, citado em Viana, 2013) defende a este respeito que a “observação não é instrumento de avaliação, a não ser que se transforme em registo”(p.25).

- **Instrumentos avaliativos**

Quando questionada acerca dos instrumentos de avaliação que mais utiliza, a professora B referencia automaticamente os testes, embora acrescente a utilização de relatórios, trabalhos individuais e/ou de grupo e minifichas. Nas suas afirmações é clara a preferência pelo teste de avaliação, que considera uma forma de avaliação mais justa, eficaz e célere. Do seu ponto de vista, os outros instrumentos mencionados acarretam a desconfiança, não sendo elaborados na sua presença tornam a avaliação menos rigorosa e por vezes dúbia.

testes (...) (instrumentos utilizados) (B)
(...) o teste é a forma que eu acho que se calhar é mais eficaz e mais justa de avaliar... porque trabalhos em grupo é sempre dúbio, nunca sabemos quem o faz(...) (instrumentos utilizados) (B)
(...) e mesmo os relatórios (...) (instrumentos utilizados) (B)
(...) os testes, os relatórios, as minifichas, os trabalhos de grupo e individuais (...) (instrumentos utilizados) (B)

Após a análise da primeira entrevista, pareceu-nos esclarecedor questionar ambas as participantes acerca da diferença entre minifichas de avaliação e testes de avaliação, tomando a frente da resposta a professora B explicou que um teste é um instrumento mais globalizante, realizado no final de um tema e cuja função é classificar a prestação dos alunos no que concerne à aquisição de conhecimentos e alcance de objetivos. As minifichas abrangem menos matéria e são

aplicadas mais sistematicamente. Estas declarações confirmam as observações feitas em sala de aula no que diz respeito ao teste de avaliação, mas no que se refere às minifichas a periodicidade de aplicação não é tão sistemática como a professora B diz aplicando-as na mesma proporção que os testes e funcionando como testes formativos com funções de ficha de revisões.

(...) têm é menos matéria, por isso lhe chamam minifichas, mas têm classificações tal e qual e contam tal e qual, só que têm um volume de matéria menor. (minifichas formativas) (B)

(...) vou utilizando ao longo do processo de ensino – aprendizagem, conforme a matéria e os temas. (utilização dos instrumentos de avaliação) (B)

Um instrumento de avaliação pode servir não só para consolidar a matéria que está a ser dada, como também para aprofundar um bocadinho mais e para explorar depois por exemplo um relatório ou um trabalho de pesquisa. (B)

7 – 3 – 13 (13:55, 7ºC) – realização de um teste de avaliação (B)

4-4-13 (13:55, 7ºB) – realização de uma minificha de avaliação (classificada) (B)

Entendemos que as percepções da professora B vão no sentido de os instrumentos de avaliação funcionarem como técnicas de recolha de informação que serão a base da avaliação dos alunos. O objetivo que deverá estar presente aquando da sua elaboração deverá ser a consolidação de conhecimentos e não a superação de obstáculos no processo de aprendizagem.

Fazendo a disciplina de ciências físico-químicas parte do departamento de Matemática e Ciências Experimentais, parece-nos oportuno citar o artigo de Menino e Santos (s.d.), onde os autores expõem que “no relatório Matemática 2001 (APM, 1998), o grupo de trabalho refere que, quando confrontados com uma lista de instrumentos de avaliação, a maioria dos professores diz utilizar essencialmente a observação, os testes escritos e as questões orais, nas suas práticas avaliativas. Destes instrumentos referem que o teste escrito é aquele que mais valorizam” (p.1).

Relativamente à construção dos instrumentos de avaliação a professora B, menciona que quando existem dois ou mais docentes a lecionar o mesmo ano de escolaridade existe cooperação e colaboração na elaboração dos instrumentos, caso contrário isto não se verifica.

No que se refere à fomentação da reflexão sobre a sua própria prática a partir da ponderação conjunta, professora e alunos, acerca das estratégias e instrumentos de avaliação, a professora B refere que não o costuma fazer.

(...) não costumo fazer isso. (reflexão com os alunos acerca da eficácia dos instrumentos utilizados) (B)

Em nenhuma aula os alunos foram convidados a refletir acerca eficácia dos instrumentos utilizados

Oliveira e Serrazina (s.d.) mencionam um estudo de Serrazina (1998) sobre a importância da reflexão sobre as práticas, onde é considerado que os professores ao refletirem “desenvolvem novas maneiras de pensar, de compreender, de agir e de equacionar os problemas da prática, adquirindo uma maior consciencialização pessoal e profissional sobre o que é ser professor e como ser um professor que, de modo consistente, questiona as suas próprias práticas” (p.12).

- **Adequação de instrumentos avaliativos**

No que refere à adequação dos instrumentos de avaliação utilizados, a professora B informa que o tipo de instrumentos propostos é sempre o mesmo, até porque desconhece a existência de muitos mais. O que costuma fazer é adaptar o mesmo instrumento a alunos diferentes, ou seja a mesma tarefa tem fins diferentes.

Refere também que os resultados dos alunos podem contribuir para a adaptação dos instrumentos, cita como exemplo uma situação em que decidiram em conselho de turma que, em virtude dos fracos resultados dos alunos no que se referia a interpretação e leitura de textos, todos os docentes deveriam adequar estratégias e instrumentos. Assim, realizaram sessões de trabalho onde delinearam as estratégias de atuação, tendo em conta as possibilidades de cada disciplina, e construíram os instrumentos de avaliação a aplicar, todos eles com a mesma estrutura.

De acordo com a professora esta iniciativa teve bastante sucesso, e todos os envolvidos consideraram ser um procedimento a repetir e ressalva, no entanto, que foi necessário despende de muito tempo não letivo, e que só foi possível praticar este tipo de atividade porque as turmas estavam divididas em turnos, ficando muito menores, e que quase todas as disciplinas possuíam par pedagógico o que facilitou um melhor acompanhamento e diferenciação.

Esta ação foi avaliada por um lado, aula a aula de uma maneira informal e sem instrumentos de registo, por outro com testes de avaliação e trabalhos de pequeno grupo.

(...) os instrumentos são adaptados, mas são os mesmos até porque não acho que existam muitos mais (...) (B)
(...) se os resultados dos alunos não estão a ser os melhores, os mais satisfatórios, tento por exemplo fazer (...) mais avaliações formativas, e a própria estrutura das questões tentar adaptá-la, (...) (B)
(...) o par pedagógico (...) é uma estratégia que possibilita fazer o que fiz. (B)
Adequámos as estratégias e os instrumentos, porque em conselho de turma nos apercebemos das dificuldades de interpretação e de leitura dos alunos (...) (B)
(...) fui avaliando aula à aula o que faziam, (...) mas só foi possível porque as turmas são reduzidas e porque estão em turnos. (B)
7 – 3 – 13 (13:55, 7ºC) – realização de um teste de avaliação igual para todos os alunos, sem quaisquer adaptações ao perfil dos alunos (B)

Fernandes (2008) salienta a importância da seleção de tarefas para o início de um processo ensino aprendizagem orientado para a resolução de problemas, a este respeito Pérez e Castro (1989) citados em Neto (1998, p.179) mencionam a urgente necessidade de “ensinar a resolver problemas a alunos que têm de ser adequadamente preparados para lidar com essa crescente complexidade, com as mudanças contínuas a ela associadas e com o conhecimento em rápida e meteórica expansão”. Neto (1998) acrescenta ainda que este não é processo reservado só a alguns, todos os alunos devem ter oportunidade de o conhecer pelo que “a competência para

resolver problemas deve ser um objetivo educacional importante e imperioso a prosseguir”(p.181).

SÍNTESE INTERPRETATIVA

- **Conceito de avaliação**

Os discursos e as observações efetuadas em sala de aula revelaram que ambas as professoras têm perceções comuns relativamente ao conceito de avaliação que englobam, sobretudo, características da avaliação da aprendizagem embora se encontrem algumas ideias da avaliação para a aprendizagem.

Para professora A a avaliação surge associada às funções de classificação e verificação do cumprimento de objetivos, deixando clara a intensão de medida de conhecimentos e da valorização de resultados das avaliações.

No mesmo sentido, a professora B indica como funções da avaliação a aferição do nível de conhecimento dos alunos (medição dos conhecimentos dos alunos) e a verificação do cumprimentos dos objetivos estipulados permitindo assim uma descrição dos pontos fortes e fracos do desempenho escolar dos alunos (avaliação da aprendizagem).

Paralelamente a estes discursos, ambas referem a importância da elaboração e aplicação de critérios de avaliação, estes englobam tanto os conhecimentos como as atitudes, referindo-se maioritariamente à avaliação sumativa mas também à formativa. A análise destes evidencia que a avaliação dos alunos assume um carácter objetivo que depende da soma dos resultados obtidos em todos os parâmetros avaliados traduzida por uma percentagem que confere aos alunos um determinado nível quantitativo.

As professoras reforçam que este tipo de critérios contribui para uma avaliação clara e justa, embora tenham referido algumas dificuldades na compreensão destes pela maioria dos intervenientes na avaliação, nomeadamente alguns alunos, pais e encarregados de educação.

Ainda acerca do conceito de avaliação a professora B refere a necessidade de utilização de variadas estratégias, técnicas e instrumentos avaliativos consoante a modalidade de avaliação utilizada, sendo esta ideia confrontada pela utilização quase exclusiva de testes, trabalhos e relatórios.

A modalidade de avaliação que assume maior relevância para as professoras é a sumativa, embora também afirmem implementar a avaliação diagnóstica no início de um tema ou conteúdo. De acordo com as perceções das professoras, a avaliação formativa aparece muito

valorizada e assume um papel de reguladora do processo ensino aprendizagem, mas na prática revela-se traduzida por um teste que nas palavras da professora B serve como ensaio à avaliação sumativa. Outro aspeto que também parece não fazer muito sentido para as docentes é a articulação entre modalidades de avaliação.

- **Conceito de avaliação formativa**

Para a professora B a avaliação formativa não tem momentos específicos para realizar, a sua função é orientar e regular a aprendizagem, pensa ainda que a informação que obtém a partir dela vai ajudar os alunos no processo de ensino aprendizagem proporcionando-lhes pistas para a compreensão de erros e colmatação de dúvidas.

Para a professora A a avaliação formativa pressupõe a realização anterior de uma avaliação diagnóstica, ambas as modalidades com o objetivo de recolha de informação, a primeira acerca dos pré-requisitos e a segunda acerca do estado de aprendizagem dos alunos. Conforme a informação obtida, assim a professora pode adaptar estratégias de atuação e de reforço à aprendizagem.

No que se refere à autoavaliação, ambas as participantes a aplicam apenas no final do período letivo, utilizando-a com carácter informativo acerca das aprendizagens e como reforço no estabelecimento de metas a atingir. Na prática, embora este tipo de estratégia possa evidenciar a promoção da reflexão sobre o percurso escolar dos alunos, na prática isto não se verifica uma vez que a autoavaliação é traduzida por um número e as metas a atingir limitam-se a tentar superá-lo.

Quando questionadas acerca da frequência, estratégias e instrumentos de avaliação utilizados nesta modalidade, as professoras referiram que, geralmente, a utilizam num momento formal antes do teste de avaliação sumativa e em forma de minifichas de avaliação igualmente classificadas e ponderadas nos critérios de avaliação, o que lhes confere um carácter sumativo. Estas diferem do teste de avaliação, segundo a professora B, na medida em que servem para confrontar os alunos com dificuldades já identificadas no decorrer das aulas, por exemplo na interpretação da língua portuguesa. Ora, assim os alunos podem praticar não só a aplicação de conhecimentos, mas também o exercício de exposição de ideias e de interpretação de textos. As minifichas podem ser consideradas um ensaio para o teste.

Na mesma linha de pensamento, Fernandes (2006) refere que é esta forma de avaliação formativa que está ainda mais presente nas práticas docentes e pode ocorrer após a leção

de uma unidade curricular ou a anteceder um momento de avaliação sumativa formal, tomando a designação de revisões da matéria dada ou de um teste formativo.

Embora não tenham sido mencionados pelas professoras, a partir das observações efetuadas podemos concluir que, para além das minifichas, utilizam de forma constante o *feedback* oral, particularmente durante a resolução de exercícios, embora também o utilizem na forma escrita quando entregam documentos escritos sendo, neste caso, limitado a uma menção qualitativa. Cortesão (2002) considera um exemplo de *feedback* eficaz quando por exemplo “no final de um trabalho, ou período de trabalho o professor comunica (oralmente ou por escrito) através de expressões como: "Muito Bem" " Conseguiste!" "Atenção, o trabalho que fizeste ainda não foi suficiente”” (p.38). A professora A utilizou a avaliação por pares em pelo menos uma aula.

Da análise dos discursos das professoras podemos ainda concluir que ambas as professoras parecem considerar a avaliação formativa útil ao processo de ensino aprendizagem, embora refiram que existem constrangimentos à sua aplicação, nomeadamente o tempo e a necessidade de cumprimento do programa curricular.

- **Conceito de avaliação sumativa**

Do ponto de vista da professora A, o mesmo tipo de informação pode potenciar tanto a avaliação formativa como a avaliação sumativa, dependendo do seu objetivo, o que vai ao encontro da sua prática durante uma aula quando utilizou um teste sumativo com fins formativos. Ainda assim, este tratou-se de um caso pontual, na maioria das vezes a avaliação sumativa tem como propósito a classificação final que traduz o nível em que os alunos se encontram na aquisição de conhecimentos.

A professora B atribui à avaliação sumativa uma função exclusiva de aferição de conhecimentos, ou seja traduz-se num número que lhe permite reconhecer se o aluno cumpriu ou não os objetivos estipulados.

Estes resultados mostram que as percepções das professoras acerca da avaliação e das suas modalidades de atuação estão de acordo com as ideias fundamentais das primeiras três gerações de avaliação, mostrando alguma predominância do paradigma objetivista sobre o paradigma construtivista.

Os discursos de ambas são caracterizados por destacarem os produtos e os conhecimentos, sem deixarem de atribuir algum peso às atitudes, destacando-se aqui o que nos parece ser uma avaliação da aprendizagem e não para a aprendizagem.

Em síntese, esta análise parece apontar para um modo tradicional de avaliar, recorrendo a testes e minifichas de avaliação, e deixando em segundo plano algum trabalho em pares. Não obstante estas evidências, está clara alguma disponibilidade e vontade de incrementar uma maior diversificação de estratégias e instrumentos de avaliação manifestas, por exemplo, pela introdução da primeira aula em avaliação por pares ou a atribuição de caráter formativo a um teste de avaliação sumativa.

Note-se que é importante sublinhar a necessidade de tempo para fomentar a reflexão acerca do processo de ensino aprendizagem e quem sabe posterior adaptação de práticas, de acordo com a sua vontade, perfil e disponibilidade em adquirir novos conhecimentos.

- **Estratégias e instrumentos de avaliação que os professores dizem utilizarem nas suas práticas letivas**

No âmbito da avaliação formativa, o *feedback* é das principais estratégias de avaliação, pode ocorrer oralmente, escrito ou no conjunto das duas modalidades. As observações aos participantes parecem indicar frequentemente este tipo de procedimento nas práticas letivas das professoras, sendo que este serve na maioria das vezes para informar os alunos acerca dos resultados das avaliações e assinalar os erros e corrigi-los, por vezes serve também para reforçar positivamente comportamentos ou aprendizagens.

Relativamente ao *feedback* de qualidade ambas consideram que embora não lhe consigam encontrar uma definição exata, esta não passa por um “está certo” ou “está errado” seguido da resposta correta. Para as professoras resulta, na maioria das vezes, em aproveitar as opiniões diversas da turma sobre uma questão e suscitar o debate a partir da compreensão do erro.

Na prática, na maioria das vezes, os alunos recebem os documentos de avaliação com as respetivas percentagens finais e cotações obtidas em cada questão e as docentes explicam oralmente, a quem questiona, o porquê da obtenção daquele valor e não o total. De acordo com as docentes, quem não questiona não está interessado pelo que a informação não precisa de lhe chegar, contudo para a professora B talvez fosse importante adaptar esta estratégia de maneira a que suscitasse o interesse e a motivação nesses alunos.

Embora as docentes não tenham referido o *feedback* enquanto estratégia de avaliação formativa esta é utilizada muitas vezes, o que indicia alguma falta de entendimento no que se refere a técnicas de avaliação formativa.

Outra das estratégias investigadas foi o questionamento oral, este procedimento também não foi mencionado pelas participantes, mas a partir das observações concluímos ser muito utilizado pela professora A embora o tipo de questões recaia, sobretudo, nas questões diretas de resposta curta (sim/não). A professora B parece não considerar este procedimento muito útil, uma vez que considera que engloba muitos fatores limitantes, tais como o tempo que leva a preparar extra aula, o tempo que necessita para ser posto em prática em sala de aula e a dificuldade que encontra em aplicá-lo a todos os elementos de uma turma, tendo em conta as dimensões desta.

Embora as professoras considerem a autoavaliação como uma possível ferramenta na avaliação formativa não têm por hábito aplicá-la, pelas razões já mencionadas.

A avaliação por pares é outro exemplo de procedimento fundamental na avaliação formativa que não foi focado pelas participantes quando questionadas acerca de que estratégias de avaliação formativa utilizavam, a este respeito a professora A disse não ser seu costume utilizar a avaliação por pares embora tenha gostado dos resultados obtidos a partir da única vez que o utilizou. A professora B nunca o utilizou mas considera a estratégia um bom contributo para a melhoria das aprendizagens, embora a refira como muito morosa podendo atrasar o cumprimento do programa.

Ainda relativamente a este tema, ambas referem que não é um procedimento frequente, até porque se deparam com vários constrangimentos, nomeadamente o tempo e a faixa etária dos seus alunos. De acordo com a professora B a avaliação, embora faça parte integrante do processo ensino e aprendizagem, não deve ser a parte que demora mais tempo, ou seja, não deve ser o processo preponderante. Parece-nos que, nesta declaração, transparece alguma hesitação em considerar a avaliação parte igualmente essencial no processo educativo.

Os critérios de avaliação estão presentes em todas as práticas desenvolvidas, a parte respeitante aos conhecimentos foi elaborada pelas participantes em conjunto e em grupo disciplinar, a parte relativa às atitudes e Língua Portuguesa foi elaborada pela direção e é comum a todos os grupos disciplinares. Após aprovação do conselho pedagógico, alunos, pais e encarregados de educação foram elucidados acerca dos parâmetros de avaliação a considerar e, posteriormente, estes ficaram disponíveis na página da escola para consulta. Note-se que nem alunos, nem encarregados de educação foram convidados a participar na sua execução. Salienta-se que, quando aplicados, embora tenham sido elaborados com recurso a indicadores (apenas na parte referente às atitudes) não conduzem a um juízo de valor por parte das docentes, mas sim a uma classificação final.

No que se refere à observação enquanto estratégia de avaliação, esta foca-se essencialmente na avaliação das atitudes utilizando para o seu registo grelhas escritas ou “apontamentos mentais”. Este procedimento é facilmente transcrito para a grelha de avaliação final dos alunos onde estão claros os parâmetros a avaliar.

A este respeito a professora B refere mais uma vez o fator tempo como constrangimento à avaliação dos alunos em tempo real de sala de aula, pelo que diz realizar os registos referentes às observações mais tarde, no intervalo ou em casa, tentando não deixar passar nenhuma informação importante. No que concerne à transcrição dos registos que resultam das observações em sala de aula para a grelha final de avaliação, esta professora considera que o formato em que se encontram os critérios gerais de avaliação da escola facilita, uma vez que se baseia no número de vezes que um determinado comportamento se repete, sendo-lhe atribuída uma percentagem diferente.

A professora A aponta os mesmos constrangimentos do que a professora B, no entanto diz não utilizar grelhas predefinidas ou listas de verificação, optando por realizar anotações de situações específicas que se destacaram tanto a nível de conhecimentos como de atitudes.

Os instrumentos de avaliação que as participantes dizem utilizar maioritariamente são os testes, as minifichas, os relatórios e os trabalhos de grupo, a este respeito a Professora B não esconde a sua preferência pelos testes atribuindo aos outros instrumentos um carácter menos formal e por vezes envolto em pouca seriedade (por não serem realizados em ambiente sala de aula).

Estas declarações são confirmadas por Araújo *et al* (2012) quando as autoras citam Santiago (2012) que refere que o nosso país se encontra em “1º lugar dos 33 países do estudo” (p.11) no que concerne à aplicação de testes. Note-se que apesar desta preferência pela aplicação de testes, as docentes esforçam-se por aplicar outros instrumentos avaliativos o que nos parece estar de acordo com as suas perceções acerca da necessidade de diversificar a utilização de estratégias e de instrumentos de avaliação.

A utilização de uma avaliação essencialmente focada nos resultados parece “apontar para a pouca importância que as competências de conhecimento processual assumem nas estratégias de ensino e de avaliação dos participantes” (Raposo e Freire, 2008, p.111).

Ambas as docentes referem que os alunos são informados dos critérios de correção de todos os instrumentos de avaliação antes de os realizarem, mencionando como exemplo os relatórios de atividades experimentais, os testes e os trabalhos de grupo. Nos relatórios e nos trabalhos de grupo é-lhes entregue um guião e nos testes uma matriz.

No caso de os resultados obtidos numa determinada avaliação não serem satisfatórios, se for um problema generalizado à turma, as planificações são alteradas. Se as dúvidas forem pontuais, a docente A combina com os alunos um horário extra aula onde os esclarece. Em relação ao mesmo assunto a professora B refere que em todos os testes aplicados às suas turmas de 7ºano apareciam questões no âmbito das dificuldades apresentadas no teste anterior de maneira a estas não serem esquecidas nem ficarem por esclarecer.

No que se refere à construção dos instrumentos de avaliação as professoras dizem existir duas vertentes de trabalho, no caso de existir mais do que um professor a lecionar o mesmo ano de escolaridade então os instrumentos são construídos em conjunto. Se isto não se verificar a construção é individual.

No que concerne à adequação de instrumentos e estratégias de avaliação, as docentes parecem considerar que as planificações deveriam ser adequadas às turmas e até mesmo aos alunos, mas na prática embora consigam algumas vezes utilizar metodologias diferentes, mas devido à falta de tempo raramente conseguem utilizar instrumentos diferentes ou adaptados ao perfil de cada aluno, excluindo o exemplo dos alunos com NEE em que são obrigados por lei.

Lopes (2011), refere Munõz (1990), menciona que “a avaliação formativa fornece a oportunidade de comprovar resultados parciais das aprendizagens dos alunos, permitindo ajustar ou modificar o ritmo do processo de ensino e de aprendizagem” (p.18), o que nos leva a depreender que esta se deve basear em informações diversificadas intrínsecas ao desenvolvimento do processo de aprendizagem que venham a permitir a alteração de procedimentos inerentes à tomada de juízos de valor e de decisões educativas, particularmente, alteração de metodologia e adaptação de instrumentos e procedimentos.

Relativamente à relação entre as percepções dos professores sobre avaliação e as suas práticas avaliativas, parece-nos claro que embora as percepções dos professores revelem algumas nuances características de uma avaliação para a aprendizagem, na prática o professor aparece ainda como figura central não tendo os alunos qualquer papel interventivo no processo. As práticas avaliativas utilizadas visam sobretudo os conhecimentos adquiridos em detrimento das atitudes e valores.

Como salientam Peralta (2002 e Alves, 2004, citados em Correia e Freire, 2010), avaliar implica observar os alunos, na realização de atividades, tão próximas quanto possível de situações autênticas, usando para tal um conjunto de instrumentos que permitam a recolha de evidências sobre o desenvolvimento das competências do aluno”(p.12).

CAPITULO IV – RESULTADOS DA PESQUISA

Neste capítulo apresentaremos as considerações finais acerca dos resultados obtidos durante esta investigação. Teremos sempre presente a tentativa de resposta ao problema de investigação “Quais as percepções dos professores sobre avaliação e como as põem em prática em sala de aula?”.

4.1. Considerações finais

Tendo em conta os resultados obtidos neste estudo, podemos afirmar que estão visíveis nas percepções dos professores acerca de avaliação ideias subjacentes à avaliação da aprendizagem (Earl, 2003).

Na análise dos resultados é possível verificar a existência de uma valorização excessiva relativamente aos produtos, os instrumentos de avaliação traduzem-se, sobretudo, por testes destinados à recolha de informação a partir da qual se atribuíam classificações aos alunos, revelando uma constante preocupação com a avaliação sumativa. O papel do professor é dominante tendo o aluno pouca ou nenhuma participação no processo (Black, 1998).

Cabe-nos então concluir a presença de percepções acerca da avaliação que se enquadram nas primeiras gerações da avaliação, onde prevalece a orientação para a classificação e certificação em detrimento da orientação para a regulação e para a melhoria das aprendizagens (Fernandes, 2008, p.61), embora em algumas situações possamos vislumbrar algumas atitudes, ainda que ténues, consistentes com a presença de influências construtivistas. “Vivemos, então, um período marcado pela tensão que advém do paradigma psicométrico característico das três primeiras gerações da avaliação e que é, claramente, dominante nos nossos sistemas educativos” (Fernandes, 2008, p.94).

No que se refere às percepções acerca das modalidades de avaliação, formativa e sumativa, parece-nos existirem algumas dúvidas conceptuais nestes domínios, nomeadamente no que se refere às suas funções.

Os participantes mostram-se concordantes com a necessidade de diversificar estratégias e instrumentos de avaliação mas, na prática, cingem-se à utilização dos mesmos instrumentos de sempre, focados na avaliação de conhecimentos e desvalorizando o processo de construção do conhecimento, sem permitir a participação ativa dos alunos nas avaliações, e conseqüentemente, nas aprendizagens. Estes resultados parecem estar de acordo com diversos estudos no campo das percepções sobre avaliação (Neves e Campos, 1995; Amado, 1998; Alves, 2004; Raposo e Freire, 2008).

Quando questionados acerca do que entendiam sobre a avaliação formativa e sumativa, os professores associaram as suas respostas aos instrumentos utilizados e ao tipo de informação obtida para atribuição, inevitável, de classificações. Estas ideias atribuem à avaliação, qualquer que seja a sua modalidade, um carácter redutor uma vez que não está contemplado o desenvolvimento ou o percurso do aluno. Na prática os instrumentos ditos de avaliação formativa pelas participantes – grelhas de observação, relatórios críticos, trabalhos de grupo – são muito pouco utilizados pelos professores e, “desta forma, não será possível avaliar o percurso seguido pelo aluno” (Tamir,1990, citado em Correia e Freire, 2010, p.12).

Note-se que ambos os professores distribuíam *feedback*, com frequência, mas quase inconscientemente, uma vez que este não era valorizado enquanto estratégia avaliativa. Desta maneira conclui-se que os professores ainda não consideram a avaliação integrada no processo de ensino e aprendizagem.

O ensino de factos e procedimentos rotineiros é imprescindível, mas paralelamente é urgente a avaliação do conhecimento processual, da comunicação e das atitudes. Saliente-se que estes professores implementam a realização de trabalho experimental todas as semanas o que poderá significar alguma evolução no sentido da avaliação do percurso processual. De facto, as professoras referiram a existência de constrangimentos à realização de práticas formativas, tais como a falta de tempo e as dimensões das turmas.

Parece-nos existir alguma resistência na utilização da avaliação formativa e da pedagogia diferenciada. Perrenoud (1999) considera alguns fatores responsáveis por este fenómeno, tais como: “o efeito das turmas, a sobrecarga dos programas e a conceção dos meios de ensino e das didáticas, que quase não privilegiam a diferenciação. O horário escolar, a ordenação dos espaços são restrições dissuasivas para quem não sente, visceralmente, a paixão pela igualdade” (citado em Correia e Freire, 2010, p. 13).

Para que se modifiquem as práticas avaliativas, de acordo com o processo de ensino aprendizagem, é necessário que os professores conheçam novas perspetivas e modos de atuação no âmbito da avaliação da aprendizagem. Neste caso ambas as professoras referiram não possuir formação neste contexto, sendo que talvez este fosse um caminho a seguir para fomentar o afastamento do ensino e da avaliação tradicional. Fernandes *et al* (2011) no âmbito do Relatório Final de Avaliação do Novo Programa de Matemática do Ensino Básico, referem que “o adequado desenvolvimento da avaliação formativa e a sua articulação com a avaliação sumativa interna podem contribuir para melhorar substancialmente as aprendizagens dos alunos.

Consequentemente, a questão da gestão do tempo pode vir a ser melhorada com uma adequada utilização daquelas duas modalidades de avaliação” (p.25)

Partindo do princípio que as aprendizagens dos alunos são influenciadas pelas práticas de ensino e, consequentemente, de avaliação dos seus professores, então urge a necessidade de intervenção nesta matéria, que deve partir tanto da reflexão sobre a própria prática dos professores, como da mudança de alteração de ideias subjacentes à cultura avaliativa dominante nas escolas que parece influenciar o desempenho do professor.

Em suma, resta-nos inferir a existência de um problema com a avaliação cuja solução poderá residir ao nível da formação e do acesso a materiais disponibilizados aos professores. Assim é necessário apostar na formação de professores “ (...) para a utilização equilibrada das técnicas de testagem e de não testagem, de modo que o percurso escolar do aluno seja quantitativa e qualitativamente julgado em função das suas possibilidades e ritmos de aprendizagem» (Pacheco, 1994, p. 135).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, P. (2001). *Reorganização curricular do ensino básico – Princípios, medidas e implicações*. Lisboa: Ministério Educação.
- Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Allad, L. (1986), Estratégias de avaliação formativa: concepções psicopedagógicas e modalidades de diferenciação. In Linda Allad, Jean Cardinet & Philippe Perrenoud (Orgs), *Avaliação formativa num ensino diferenciado* (pp.175-210). Coimbra: Almedina.
- Almeida, V. (2006) Avaliação de programas sociais: de mensuração de resultados para uma abordagem construtivista. *Pesquisas e práticas psicossociais*, 1(2), (pp. 1 – 13).
- Alonso, L. (2002). Integração currículo-avaliação. Que significados? Que constrangimentos? Que implicações? In P. Abrantes & F. Araújo (Orgs.), *Avaliação das aprendizagens: das concepções às práticas* (pp. 17-23). Lisboa: Ministério da Educação.
- Alves, M. (2004). *Currículo e avaliação. Uma Perspectiva Integrada*. Porto: Porto Editora.
- Amado, J. (2008e). *Introdução à investigação qualitativa. (Investigação educacional II). A entrevista*. (Texto não publicado) Coimbra: FPCE - Universidade de Coimbra.
- ARG. (2002). *Assessment for learning: 10 principles*. Port Melbourne: Cambridge University Press. Retirado de <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk> (acedido em 20 de Maio de 2013)
- Aranha, Á. (2004). Teoria e Metodologia da Medição e Avaliação. Vila Real: *Série Didática n.º 49*, UTAD.
- Araújo, L., Rosário, F., Fialho, I. (2013) *Avaliação Formativa e Formação de Professores*. Um estudo exploratório. In J.B. Nico, A. Tobias & F. Ferreira (Orgs.). *Educações no Alentejo*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barreira, C. (2007). *Avaliação é ser sujeito ou sujeitar-se?* Textos de apoio à cadeira de Modelos e Práticas de Avaliação da Formação. (Texto não publicado) Coimbra: FPCE – Universidade de Coimbra.
- Barreira, C., Pinto J. (2006). *A Investigação em Portugal sobre a Avaliação das Aprendizagens dos Alunos (1990-2005)*. Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/msantos/spce.pdf> (acedido em 20 de Abril de 2013)
- Belei, R., Paschoal, S., Nascimento, E., & Matsumoto, P. (2008). O uso de entrevista, observação e videogravação em pesquisa qualitativa. *Cadernos de Educação* 30, 187-199.
- Bell, J. (1997). *Como Realizar um Projeto de Investigação: um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*. Lisboa: Gradiva.
- Black, P. & Wiliam, D (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education*, 5 (1), 7-71.
- Black, P. & Wiliam, D (2001). *Inside the Black Box*. Disponível em <http://weaeducation.typepad.co.uk/files/blackbox-1.pdf> (acedido em 18 Maio 2013).
- Black, P., & William, D. (2006). Developing a theory of formative assessment. In J. Gardner (ed.), *Assessment and learning*. London: Sage, (pp. 81-100).

- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & Wiliam, D. (2002). Working inside the black box. *Assessment for learning in the classroom*, 86(1) 9-21 London: Department of Education and Professional Studies. King's College.
- Black, P; Harrison, C.; Lee, C; Marshall, B. & Wiliam, D. (2004) Research into practice: Formative assessment for learning. In Società Italiana di Fisica, *Research on Physics Education* (pp. 91-102). Bologna: Società Italiana di Fisica IOS Press.
- Bloom, B., Hastings e Madaus (1971). *Handbook on Formative and Sumative Evaluation of Student Learning*. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Carvalho, A. L. (2004). *Avaliação da aprendizagem em ensino clínico no curso da licenciatura em enfermagem*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Cid, M. & Fialho, I. (2011). Critérios de avaliação. Da fundamentação à operacionalização. In I. Fialho & H. Salgueiro (orgs), *Turma Mais e sucesso escolar. Contributos teóricos e práticos*. (pp.109-124) Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia – Universidade de Évora.
- Cid, M. & Fialho, I. (2013). Material de apoio à *Formação em “Perspetivas atuais da avaliação da aprendizagem”* realizada na Escola Básica D. Jorge de Lencastre em Grândola.
- Chizzotti, A. (2003). A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. *Revista Portuguesa de Educação*, 16(2), 221-236.
- Correia, M. S. M. e Freire, A. M. M. S. (2010). Práticas de Avaliação De Professores de Ciências Físico-Químicas do Ensino Básico. *Ciência & Educação*, 16(1), 1-15.
- Cortesão, L. (2002), Formas de ensinar, formas de avaliar. Breve análise de práticas correntes de avaliação. In Departamento de Educação Básica, *Reorganização curricular do Ensino Básico. Avaliação das aprendizagens – das concepções às práticas* (pp.35 – 42). Lisboa: ME.
- De Ketele, Jean-Marie (1993), Prefácio a ... In Jean Cardinet (Ed.), *Avaliar é medir?* Porto: Porto Editora.
- Dias, M. (2008), *Auto – avaliação para a aprendizagem a percepção dos alunos do 1ºciclo*, dissertação de mestrado, Universidade Portucalense. Porto.
- Earl, L. M. (2003). *Assessment as learning: using classroom assessment to maximize student learning*. California: Corwin Press.
- Fernandes, D. (1991). Notas sobre os paradigmas de investigação em educação. *Noesis*, 18, 1-4.
- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens: reflectir, agir e transformar*. Curitiba: Futuro Eventos
- Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(2),21-50.
- Fernandes, D. (2008). *Avaliação das Aprendizagens: Desafios às Teorias, Práticas e Políticas*. Texto Editores. Lisboa
- Fernandes, D. (2009). Avaliação das aprendizagens em Portugal: investigação e teoria da actividade. *Revista de Ciências da Educação*, 9, 87-100.
- Fernandes D., Borralho, A., Vale, I., Gaspar, A. e Dias, R. (2011). *Ensino, avaliação e participação dos alunos em contextos de experimentação e generalização do novo programa de matemática do ensino básico*. Lisboa. Universidade de Lisboa.

- Ferreira, C. (2007). *A avaliação no quotidiano da sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Furtado, J. P. (2001) Um método construtivista para a avaliação em saúde. *Ciência e Saúde Coletiva*, 6(1), p. 165-181.
- Guerra, I. C. (2000). *Pesquisa Qualitativa e análise de Conteúdo - Sentidos e formas de uso*. Estoril:Principia Editora.
- Guba, E & Lincoln, Y. (1989). *Fourth generation evaluation*. London: Sage.
- Hadji, C. (1993), *A avaliação: regras do jogo*. Porto Alegre: ARTMED
- Hadji, C. (2001). *Avaliação Desmistificada*. Porto Alegre: Artmed
- Harlen, W. (2006). On the relationship between assessment for formative and summative purposes. In J. Gardner (Ed.), *Assessment and Learning*, (pp. 103-118) London: Sage.
- Jick, T. D. (1979). Mixing Qualitative and Quantitative Methods: Triangulation in Action. *Administrative Science Quarterly*, 24(4), 602-611.
- Leite, C. (1995). Um olhar curricular sobre a avaliação. Em C. Leite (Org.), *Avaliar a Avaliação* (pp.9-18). Porto: Edições Asa.
- Leite, C., Fernandes, P., (2002). *Avaliação das aprendizagens dos alunos. Novos contextos, novas práticas* (2.ª Ed.). Porto: Edições Asa.
- Lobo, A. (1998). A.A.A. (*Aprendizagem Assistida pela Avaliação*) *Um Sorriso Difícil para o Novo Sistema de Avaliação*. Porto: Porto Editora.
- Lopes, J. & Silva, H. (2012). *50 Técnicas de Avaliação Formativa*. Editora: Lidel
- Lopes, T. (2011) *Contribuição da avaliação formativa para o desenvolvimento cognitivo em alunos de física*, Tese de doutoramento. Universidade de Coimbra.
- Machado, E. (2007) *Avaliação e participação. Um estudo sobre o papel dos actores na avaliação da formação contínua*. (Documento policopiado), Dissertação de Doutoramento. Universidade do Minho: Instituto de Educação e Psicologia.
- Madaus, G., D. Stufflebeam e Kellaghan, T. (2000). *Evaluation Models, Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation*. Second Edition. Kluwer Academic Publishers. Boston/ Dordrecht/ London.
- Manuais técnicos. Observatório do Qren. *Manual Técnico II: Métodos e Técnicas de Recolha de Dados, do Observatório do Qren* retirado de www.observatorio.pt/item1.php?lang=0&id_page=548. (acedido em 12 de Março de 2013)
- Manzini, J. E. (2004). *Entrevista semiestruturadas: análise de objetivos e de roteiros*. Acedido em 18 de Abril de 2013 em <http://www.sepq.org.br/llsipeq/anais/pdf/gt3/04.pdf>
- Maroco, J. (2003). *Análise Estatística com utilização do SPSS*. (2ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Marques, S. (2011). *As provas de aferição do 4ºano de escolaridade – Influência nas práticas de ensino e avaliação de três professoras*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Martins, A. (coord.) (2002). *Livro Branco da Física e da Química*. Lisboa: Ministério da Educação, DES.
- Martins, V. (2006). *Avaliação do valor educativo de um software de elaboração de partituras: um estudo de caso com o programa Finale no 1º ciclo*, Dissertação de Mestrado. Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

- Matos, M. (2011), Funções e tipologias da avaliação das aprendizagens, Análise do ensino secundário, *Revista Alentejo Educação*, 3, (pp. 31-43).
- Menino, H., & Santos, L. (s.d.). *Instrumentos de avaliação das aprendizagens em Matemática: o uso do relatório escrito, do teste em duas fases e do portefólio no 2º ciclo do Ensino Básico*. Consultado em www.educ.fc.ul.pt/docentes/msantos/Hugomenino.pdf (acedido em 23 de Junho de 2013)
- Minayo, M., & Sanches, O. (1993). Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade? *Caderno de Saúde Pública*, 9(3), 239-262.
- Neto, A. J. (1998). *Resolução de Problemas em Física. Conceitos, processos e novas abordagens. (1ªEd.)*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Neves, A., Campos. C., Conceição, J. M., & Alaiz, V. (1992). *Avaliar é aprender: o novo sistema de avaliação* (cadernos de Avaliação-5). Lisboa: IIE.
- Oliveira, C. (2008). Um Apanhado Teórico-Conceitual sobre a Pesquisa Qualitativa: Tipos, Técnicas e Características. *Revista Travessias*, 2 (3), 1-16.
- Oliveira, I., Serrazina, L. (s.d.) *A reflexão e o professor como investigador*: Consultado em www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/fp/textos%20.../02-oliveira-serraz.doc (acedido em 12 de Maio de 2013)
- Onrubia, J. & Coll, C. (1999). *Evaluación de los aprendizajes y atención a la diversidad*. Barcelona: Ice/Horsori.
- Pacheco, J. A. (1994), *A Avaliação dos alunos na perspectiva da reforma. Proposta de trabalho*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (1995), *O Pensamento e a Acção do Professor*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (1998). A Avaliação da aprendizagem. In Leandro S. Almeida & José Tavares (orgs.), *Conhecer, aprender, avaliar* (p.113 – 129). Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. B. (2002). Critérios de avaliação na escola. In *Avaliação das aprendizagens: das concepções às práticas* (pp. 53 – 64). Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Parasuraman, A. (1986). *Marketing research*. Toronto: Addison-Wesley Publishing Company,
- Pereira, V. (2010) *Concepções e práticas de avaliação dos professores de Filosofia do ensino secundário de uma escola da Lezíria e Médio Tejo*, Dissertação de mestrado. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Perrenoud, P. (1992). Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistémica da mudança pedagógica. In A. Estrela & A. Nóvoa (eds.), *Avaliações em Educação: Novas Perspectivas* (p. 155 - 173). Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Perrenoud, P. (1999). *Vers des démarches didactiques favorisant une régulation individualisée des apprentissages*. Bruxelles: De Boeck 2000
- Pestana, M. H. & Gageiro, J. (2003). *Análise de Dados para Ciências Sociais – A Complementaridade do SPSS. (3ª ed.)*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Pinto, J. & Santos, L. (2006). *Modelos de avaliação das aprendizagens*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ponte. J. P. (1997). *Didática da Matemática. Ensino secundário*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Quivy, R. & Campenhoud, L. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ramos, A. (2005). *Crianças, tecnologias e aprendizagem: contributo para uma teoria substantiva*, Tese doutoramento. Universidade do Minho.
- Raposo, P. & Freire, A. (2008). Avaliação das Aprendizagens: Perspectivas de Professores de Física e Química. *Revista da Educação*, 16(1), 97 - 127
- Ribeiro, A. C. (1990). *Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Texto Editora.
- Ribeiro, A., & Ribeiro, L. (1990). *Tipos de Avaliação*. In *Planificação e Avaliação do Ensino-Aprendizagem* (pp. 333-374). Lisboa: Universidade Aberta.
- Ribeiro L. (1999). *Avaliação da Aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora.
- Ritchie, J.; Spencer, L. (2002) *Qualitative Data Analysis for Applied Policy Research*. In A.M. Huberman; M.B. Miles. *The Qualitative Researcher's Companion* (pp. 305-329). California. Sage. Consultado em 18 julho de 2012 em http://www.google.pt/books?id=46jfwR6y5joC&lpg=PR7&ots=smDPHQrsl_&dq=huberman%20and%20miles&lr&hl=ptPT&pg=PA313#v=onepage&q=huberman%20and%20miles&f=true
- Santiago, P. Donaldson, G., Looney, A. & Nusche, D. (2012). *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Portugal 2012*. OECD Publishing. Consultado em <http://dx.doi.org/10.1787/9789264117020-en> (acedido em 10 de Abril de 2013)
- Santos, L. (2005). Auto avaliação regulada. Porquê, o quê e como? In P. Abrntes (Coord.), *Avaliação das aprendizagens: das conceções às práticas*. (p. 77-84) Ministério da Educação Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Silva, A. (2009). *Princípios e pressupostos teórico – metodológicos dos paradigmas avaliativos objetivista e subjetivista*. Texto adaptado de Avaliação do ensino superior: a dinâmica de implementação do SINAES nas universidades federais no tocante ao instrumento de avaliação interna –CPA. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. CE. Educação.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. In R. W. Tyler, R. M. Gagné, & M. Scriven (Eds.), *Perspectives of curriculum evaluation* (pp. 39 – 83). Chicago, IL: Rand McNally.
- Stufflebeam, D. (2003). *The cipp model for evaluation*. Consultado em <http://pt.scribd.com/doc/58435354/The-Cipp-Model-for-Evaluation-by-Daniel-I-Stufflebeam> (acedido em 11 de Fevereiro de 2013)
- Stufflebeam, D., Madaus, G. e Kellaghan, T. (Eds.) (2000). *Evaluation models: Viewpoints on educational and human services evaluation* (2nd. Edition). Dordrecht: Kluwer.
- Yin, R. (1994). *Case study research: design and methods*. London: Sage.

Websites

<http://www.publico.pt/educacao/noticia/professores-precisam-de-centrarse-nos-alunos-diz-ocde-1541515>

<http://www.rpedu.pintoricardo.com/estatistica.html>

<http://stat2.med.up.pt/cursop/glossario.html>

Legislação

Despacho Normativo nº 98-A/92

Despacho Normativo nº30/2001

Decreto-Lei 74/2004

Despacho Normativo n.º 1/2005

Despacho Normativo n.º 6/2010

Despacho Normativo n.º 14/2011

Decreto-Lei 94/2011

Decreto-Lei n.º 176/2012

Decreto-Lei 139/2012

Apêndices

Apêndice 1 - Matriz da entrevista semi - estruturada

	Categorias	Subcategorias	Questões	Objetivos
Parte I	Caracterização da entrevista e apresentação da entrevistadora	Identificação da entrevistadora	1. Nome da entrevistadora	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação da entrevistadora
		Identificação geográfica e temporal da entrevista	2. Data de realização da entrevista 3. Local de realização da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> • Localizar geográfica e temporalmente a entrevista
		Recursos utilizados	4. Autorização para a utilização de gravador	<ul style="list-style-type: none"> • Obter autorização para utilizar o gravador no decorrer da entrevista
Parte II	Caracterização académica e profissional dos entrevistados	Dados biográficos	1. Nome 2. Idade 3. Género	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer os dados biográficos dos docentes
		Dados académicos	4. Habilitações académicas	<ul style="list-style-type: none"> • Recolher dados académicos
		Dados profissionais	5. Tempo de service 6. Grupo disciplinar a que se encontra afeto 7. Experiência em cargos	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer os dados profissionais dos docentes
Parte III	Legitimação da entrevista			<ul style="list-style-type: none"> • Agradecer a participação • Garantir confidencialidade • Esclarecer acerca dos objectivos da entrevista e informar acerca do problema em estudo

<p>Parte IV</p>	<p>Caracterização das percepções dos professores acerca da avaliação e das modalidades de atuação</p>	<ol style="list-style-type: none"> 8. Qual a sua ideia acerca do conceito de avaliação? 9. Quais são as funções da avaliação? 10. A quem se destina a avaliação? 11. Qual o papel da avaliação no processo de ensino – aprendizagem? 12. Qual o papel dos alunos na avaliação? 13. Qual o papel dos professores na avaliação? 14. Em que momentos procede à avaliação dos seus alunos? Que modalidades utiliza? 15. Como são estipulados os critérios de avaliação da disciplina? 16. Informa os seus alunos acerca dos critérios de avaliação da disciplina? Como e quando? 	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar as percepções dos professores relativamente ao conceito de avaliação da aprendizagem
<p>Parte V</p>	<p>Caracterização das percepções dos professores acerca da avaliação formativa</p>	<ol style="list-style-type: none"> 17. Qual o seu entendimento sobre avaliação formativa? 18. Qual a função da avaliação formativa? 19. Utiliza o feedback como parte integrante do processo de avaliação? 20. Costuma dar feedback dos resultados de avaliação aos seus alunos? Se sim, como e quando o faz? 21. Costuma pedir feedback aos seus alunos acerca do tipo de avaliação utilizado em sala de aula? 22. Considera importante a autoavaliação dos seus alunos? Solicita aos seus alunos que a realizem? Se sim, em que momentos e com que instrumentos? 23. Procede à heteroavaliação com os seus alunos? 24. Que tarefas utiliza para realizar a avaliação formativa? Adequa essas tarefas ao nível de desempenho dos alunos? 	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar as percepções dos professores relativamente ao conceito de avaliação formativa
<p>Parte VI</p>	<p>Caracterização das percepções dos professores acerca da avaliação sumativa</p>	<ol style="list-style-type: none"> 25. Qual a sua ideia acerca do conceito de avaliação sumativa? 26. Qual a função da avaliação sumativa? 27. Costuma dar feedback dos resultados da avaliação aos seus alunos? Se sim, como e quando o faz? 28. No processo de avaliação, articula a avaliação formativa com a avaliação sumativa? Se sim, como? Exemplifique. 	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar as percepções dos professores relativamente ao conceito de avaliação sumativa

Parte VII	Identificação de práticas avaliativas utilizadas em sala de aula	<p>29. Quais as estratégias de avaliação que utiliza mais regularmente? Porquê?</p> <p>30. Quais os instrumentos de avaliação que utiliza? Em que momentos? Porquê?</p> <p>31. Costuma reflectir com os seus alunos acerca da eficácia dos instrumentos de avaliação relativamente às suas necessidades?</p> <p>32. A autoavaliação dos alunos influencia as suas práticas avaliativas em sala de aula? Como? Exemplifique.</p> <p>33. Os resultados obtidos pelos seus alunos potenciam modificações nas suas práticas avaliativas posteriores? Como? Exemplifique.</p>	<ul style="list-style-type: none">• Identificar o tipo de estratégias e de instrumentos que os professores dizem utilizar em sala de aula;
------------------	--	--	--

Baseado em:

Pereira, V. (2010), Concepções e práticas de avaliação dos professores de Filosofia do ensino secundário de uma escola da Lezíria e Médio Tejo. *Dissertação de Mestrado*. FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO, UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Apêndice 2 - Guião da primeira entrevista semi estruturada

Parte I – Caracterização da entrevista e apresentação da entrevistadora

1. Nome da entrevistadora:
2. Data de realização:
3. Local da realização:
4. Autorização para a utilização de um gravador:

Parte II – Caracterização académica e profissional do entrevistado

5. Nome:			
6. Idade: anos	7. Género	Masculino	Feminino
8. Habilitações académicas:			
8.1. Bacharelato ou equivalente em:			
8.2. Licenciatura em:			
8.3. Mestrado em:			
8.4. Doutoramento em:			
8.5. Especialização em:			
9. Tempo de serviço: anos			
10. Grupo disciplinar a que se encontra afeto:			
11. Experiência em cargos:			
Cargos:	SIM	NÃO	
11.1. Gestão/ Administração (Conselho Executivo, Conselho Diretivo, Diretor, Comissão administrativa provisória,...)			
11.2. Conselho Pedagógico			
11.3. Assembleia de Escola/ Conselho de Escola			
11.4. Coordenador de Departamento/ Delegado de Grupo Disciplinar			
11.5. Coordenador de Ciclo			
11.6. Diretor de Turma			
11.7. Coordenador de Projetos			

11.8. Outro(s)		
Caso exerça algum (uns) cargo (s) atualmente, refira aqui qual (ais):		

Parte III – Legitimação da entrevista

<p>1. Objetivos da entrevista: Caracterizar as percepções dos professores relativamente ao conceito de avaliação da aprendizagem; Caracterizar as percepções dos professores relativamente ao conceito de avaliação formativa; Caracterizar as percepções dos professores relativamente ao conceito de avaliação sumativa; Identificar o tipo de estratégias e de instrumentos que os professores dizem utilizar em sala de aula.</p>
<p>2. Problema em estudo: Quais as percepções dos professores sobre avaliação e como as põem em prática em sala de aula?</p>

Parte IV – Caracterização das percepções dos professores acerca da avaliação e das modalidades de atuação

Questões	Notas
34. Qual a sua ideia acerca do conceito de avaliação?	
35. Quais são as funções da avaliação?	
36. A quem se destina a avaliação?	
37. Qual o papel da avaliação no processo de ensino – aprendizagem?	
38. Qual o papel dos alunos na avaliação?	

39. Qual o papel dos professores na avaliação?	
40. Em que momentos procede à avaliação dos seus alunos? Que modalidades utiliza?	
41. Como são estipulados os critérios de avaliação da disciplina?	
42. Informa os seus alunos acerca dos critérios de avaliação da disciplina? Como e quando?	

Parte V – Caracterização das percepções dos professores acerca da avaliação formativa

Questões	Notas
43. Qual o seu entendimento sobre avaliação formativa?	
44. Qual a função da avaliação formativa?	
45. Utiliza o feedback como parte integrante do processo de avaliação?	
46. Costuma dar feedback dos resultados de avaliação aos seus alunos? Se sim, como e quando o faz?	

47. Costuma pedir feedback aos seus alunos acerca do tipo de avaliação utilizado em sala de aula?	
48. Considera importante a autoavaliação dos seus alunos? Solicita aos seus alunos que a realizem? Se sim, em que momentos e com que instrumentos?	
49. Procede à heteroavaliação com os seus alunos?	
50. Que tarefas utiliza para realizar a avaliação formativa? Adequa essas tarefas ao nível de desempenho dos alunos?	

Parte VI – Caracterização das percepções dos professores acerca da avaliação sumativa

Questões	Notas
51. Qual a sua ideia acerca do conceito de avaliação sumativa?	
52. Qual a função da avaliação sumativa?	
53. Costuma dar feedback dos resultados da avaliação aos seus alunos? Se sim, como e quando o faz?	
54. No processo de avaliação, articula a avaliação formativa com a avaliação sumativa? Se sim, como? Exemplifique.	

Parte VII – Identificação de práticas avaliativas utilizadas em sala de aula

Questões	Notas
55. Quais as estratégias de avaliação que utiliza mais regularmente? Porquê?	
56. Quais os instrumentos de avaliação que utiliza? Em que momentos? Porquê?	
57. Costuma reflectir com os seus alunos acerca da eficácia dos instrumentos de avaliação relativamente às suas necessidades?	
58. A autoavaliação dos alunos influencia as suas práticas avaliativas em sala de aula? Como? Exemplifique.	
59. Os resultados obtidos pelos seus alunos potenciam modificações nas suas práticas avaliativas posteriores? Como? Exemplifique.	

Esta entrevista será totalmente confidencial e será apenas utilizada no estudo em questão.

Muito obrigada

Apêndice 3 – Guião para observação de aulas

Nome do professor observado: _____

Disciplina: _____ Ano/ Turma: _____ Data: _____

Hora: _____ Sala: _____ Tema: _____

1. Estratégias de ensino e aprendizagem	SIM	NÃO	NÃO OBS.	OBSERVAÇÕES
1.1. No início da aula, explicita, de forma clara, as aprendizagens (conteúdos e objetivos) bem como as tarefas a realizar				
1.2. No início da aula, efetua a articulação das aprendizagens a realizar com aprendizagens anteriores				
1.3. No início da aula, se houver lugar a trabalho de casa, assegura-se de que os alunos o realizaram e efetua a sua correção				
1.4. Apresenta o saber de forma problematizadora de modo a suscitar dúvidas no aluno				
1.5. Mantém os alunos ativamente envolvidos nas tarefas propostas				
1.6. Diferencia as atividades de aprendizagem em atenção às características dos alunos				
1.7. Orienta o trabalho dos alunos com base em instruções precisas, visando a sua concentração e a autonomia na realização das tarefas				
1.8. Utiliza o método expositivo de modo adequado, designadamente na realização frequente de sínteses de aprendizagem				
1.9. Através do diálogo, apoia os alunos na construção do conhecimento				
1.10. Promove a aprendizagem de métodos de trabalho e de estudo na realização de atividades				
1.11. Propõe atividades de apoio a alunos que revelem dificuldades de aprendizagem				

2. Estratégias de avaliação das aprendizagens	SIM	NÃO	NÃO OBS.	OBSERVAÇÕES
2.1. Diversifica os modos de organização do trabalho (grupo-turma, trabalho de grupo, trabalho de par, trabalho individual...)				
2.2. Promove o trabalho cooperativo e a ajuda entre os alunos				
2.3. Estimula e reforça a participação de todos os alunos				
2.4. Mostra-se próximo dos alunos sem diminuir o nível de				

exigência				
2.5. Reforça, com frequência, os comportamentos adequados dos alunos				
2.6. Proporciona oportunidades de os alunos identificarem os seus progressos e dificuldades				
2.7. Propõe outras tarefas aos alunos em função de erros e dificuldades identificadas				
2.8. Comunica e analisa com os alunos resultados da avaliação das aprendizagens				
2.9. Avalia o trabalho dos alunos de forma regular e construtiva				
2.10. Mantém algum tipo de registo do desempenho dos alunos				
2.11. Realiza a autoavaliação dos alunos com frequência				
2.12. Realiza a autoavaliação dos alunos apenas no final do período letivo				
2.13. Reflete com os alunos acerca da eficácia dos instrumentos de avaliação				
2.14. Questiona os alunos oralmente				
2.15. Dá feedback de qualidade aos alunos acerca das tarefas propostas				
2.16. Utiliza o portefólio como técnica de avaliação				
2.17. Faz uma utilização formativa dos testes				

3. Instrumentos de avaliação	SIM	NÃO	NÃO OBS.	OBSERVAÇÕES
3.1. Utiliza instrumentos adequados aos objetivos e aos conteúdos				
3.2. Classifica todos os instrumentos de avaliação utilizados				
3.3. Informa acerca dos critérios de correção antes de propor uma tarefa				
3.4. Utiliza rubricas de avaliação com critérios e indicadores				
3.5. Solicita relatórios de atividades experimentais				
3.6. Propõe a realização de fichas de trabalho de consolidação e aplicação de conhecimentos				
3.7. Solicita apresentações orais				
3.8. Solicita a realização de trabalhos de pares ou de grupo				
3.9. Realiza testes sumativos				
3.10. Solicita a realização de tarefas investigativas				

Baseado em:

Cid, M. & Fialho, I. (2013). Material de apoio à *Formação em “Perspetivas atuais da avaliação da aprendizagem”* realizada na Escola Básica D. Jorge de Lencastre em Grândola.

Apêndice 4 - Matriz para guião de Focal Group

	Categories	Subcategorias	Questões	Objetivos
Parte IV	Caracterização das perceções dos professores acerca da avaliação e das modalidades de atuação		<ol style="list-style-type: none"> 1. O que entendem pela frase “<i>os professores devem utilizar diversos tipos de avaliação</i>”? (A) 2. Durante a entrevista foi referido que “<i>a avaliação é feita de forma constante e sistemática</i>”, mas durante as observações em sala de aula apenas se observou a aplicação de um teste de avaliação sumativa e de uma minificha de avaliação classificada, em que outras ocasiões realizam avaliação? (B) 3. “<i>Os alunos são os principais destinatários da avaliação</i>”, mas participam ou não no processo? Se sim, como?(B) 	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar as perceções dos professores relativamente ao conceito de avaliação da aprendizagem
Parte V	Caracterização das perceções dos professores acerca da avaliação formativa		<ol style="list-style-type: none"> 4. Foi referido que a AF informa o aluno acerca do estado da matéria, como é que informa? 5. Apenas a partir das questões corretas e erradas? 6. Qual é a sua mais-valia? 7. “<i>A avaliação é feita mais a miúdo “quando é classificada, às vezes não conta para nota</i>”, durante as observações em sala de aula apenas vi a realização de uma minificha de exercícios (revisões) aplicada antes do teste, classificada e cuja ponderação é idêntica à de um teste designado por sumativo, qual a diferença? 8. Se uma das funções da AF é informar os alunos acerca do cumprimento ou não dos objetivos que devem atingir dentro de um determinado conteúdo, em que altura estes são informados dos mesmos? 9. No caso de uma classificação menos boa, a planificação da disciplina é reformulada de maneira a que os conteúdos não assimilados sejam novamente abordados? 	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar as perceções dos professores relativamente ao conceito de avaliação formativa

<p>Parte VI</p>	<p>Caracterização das percepções dos professores acerca da avaliação sumativa</p>		<p>10. Durante a correção de um teste sumativo no dia 12 de Março, uma professora corrigiu o teste apenas recorrendo ao quadro e à resolução integral projetada em powerpoint, consideram este procedimento contribui para a evolução da aprendizagem dos alunos?</p> <p>11. Os alunos são informados acerca dos critérios de correção de todas as tarefas proposta?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar as percepções dos professores relativamente ao conceito de avaliação sumativa
<p>Parte VII</p>	<p>Identificação de práticas avaliativas utilizadas em sala de aula</p>		<p>12. É também referido que <i>“tudo aquilo que os alunos fazem é tomado em conta para a avaliação”</i>, como? Em termos de atitudes, por exemplo, não foi observado nenhum instrumento de recolha de dados, como é que estes são registados?</p> <p>13. Consideram a resposta “correto” ou “errado” feedback de qualidade?</p> <p>14. Realizam a monitorização das avaliações de forma sistemática ou pontualmente?</p> <p>15. Numa das observações foi utilizado o questionamento oral como estratégia de avaliação, que outras estratégias utilizam?</p> <p>16. Durante a observação de aulas apenas foi possível verificar a utilização do instrumento de avaliação teste/ ficha, que outros instrumentos avaliativos utilizam?</p> <p>17. Qual a importância da autoavaliação no processo de avaliação?</p> <p>18. Durante a anterior entrevista foi referido que uma vez que não existiam alunos com necessidades educativas especiais nas vossas turmas não foi necessário reformular/adequar as planificações e estratégias de avaliação, consideram que este é um procedimento só aplicável a alunos com este perfil?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar o tipo de estratégias e de instrumentos que os professores dizem utilizar em sala de aula;

Apêndice 5 - Guião da *focal group*

Parte I – Caracterização da entrevista

12. Data de realização:
13. Local da realização:
14. Autorização para a utilização de um gravador:

Parte II – Legitimação da entrevista

3. Objetivos da entrevista: Aprofundar os resultados obtidos com a entrevista semiestruturada e confrontá-los com as observações em sala de aula de maneira a obter uma melhor e mais fidedigna caracterização das perceções dos professores relativamente ao conceito de avaliação da aprendizagem, do conceito de avaliação formativa, do conceito de avaliação sumativa, identificar o tipo de estratégias e de instrumentos que os professores dizem utilizar em sala de aula.
4. Problema em estudo: Quais as perceções dos professores sobre avaliação e como as põem em prática em sala de aula?

Parte III – Caracterização das perceções dos professores acerca da avaliação e das modalidades de atuação

Questões	Notas
19. O que entendem pela frase “os professores devem utilizar diversos tipos de avaliação”? (A)	
20. Durante a entrevista foi referido que “a avaliação é feita de forma constante e sistemática”, mas durante as observações em sala de aula apenas se observou a aplicação de um teste de avaliação sumativa e de uma minificha de avaliação classificada, em que outras ocasiões realizam avaliação? (B)	
21. “Os alunos são os principais destinatários da avaliação”, mas participam ou não no	

processo? Se sim, como?(B)	
----------------------------	--

Parte IV – Caracterização das perceções dos professores acerca da avaliação formativa

Questões	Notas
<p>22. Foi referido que a AF informa o aluno acerca do estado da matéria, como é que informa?</p> <p>23. Apenas a partir das questões corretas e erradas?</p> <p>24. Qual é a sua mais-valia?</p>	
<p>25. <i>“A avaliação é feita mais a miúdo” “quando é classificada, às vezes não conta para nota”,</i> durante as observações em sala de aula apenas vi a realização de uma minificha de exercícios (revisões) aplicada antes do teste, classificada e cuja ponderação é idêntica à de um teste designado por sumativo, qual a diferença?</p>	
<p>26. Se uma das funções da AF é informar os alunos acerca do cumprimento ou não dos objetivos que devem atingir dentro de um determinado conteúdo, em que altura estes são informados dos mesmos?</p>	
<p>27. No caso de uma classificação menos boa, a planificação da disciplina é reformulada de maneira a que os conteúdos não assimilados sejam novamente abordados?</p>	

Parte VI – Caracterização das perceções dos professores acerca da avaliação sumativa

Questões	Notas
<p>28. Durante a correção de um teste sumativo no dia 12 de Março, uma professora corrigiu o teste apenas recorrendo ao quadro e à resolução integral projetada em powerpoint, consideram este procedimento contribui para a evolução da aprendizagem dos alunos?</p>	

29. Os alunos são informados acerca dos critérios de correção de todas as tarefas proposta?	
---	--

Parte VII – Identificação de práticas avaliativas utilizadas em sala de aula

Questões	Notas
30. É também referido que <i>“tudo aquilo que os alunos fazem é tomado em conta para a avaliação”</i> , como? Em termos de atitudes, por exemplo, não foi observado nenhum instrumento de recolha de dados, como é que estes são registados?	
31. Consideram a resposta “correto” ou “errado” feedback de qualidade?	
32. Realizam a monitorização das avaliações de forma sistemática ou pontualmente?	
33. Numa das observações foi utilizado o questionamento oral como estratégia de avaliação, que outras estratégias utilizam?	
34. Durante a observação de aulas apenas foi possível verificar a utilização do instrumento de avaliação teste/ ficha, que outros instrumentos avaliativos utilizam?	
35. Qual a importância da autoavaliação no processo de avaliação?	
36. Durante a anterior entrevista foi referido que uma vez que não existiam alunos com necessidades educativas especiais nas vossas turmas não foi necessário reformular/adequar as planificações e estratégias de avaliação, consideram que este é um procedimento só aplicável a alunos com este perfil?	

Esta entrevista será totalmente confidencial e será apenas utilizada no estudo em questão. Muito obrigada. Ana Vilhena Branco

ANEXOS

COMPETÊNCIAS TRANSVERSAIS 3º Ciclo (7º, 8º e 9º anos) DOMÍNIOS A AVALIAR		PARÂMETROS (tendo em conta as competências esperadas para o 3º CEB)	INDICADORES DE MEDIDA		PONDERAÇÃO (%)
Por Indicador		Por Parâmetro		TOTAL	
ATITUDES E VALORES (SABER SER)	Pontualidade	Nunca chegou atrasado no período	3	1	10
		Chegou atrasado de 1 a 3 vezes por período	1,5		
Chegou atrasado 4 ou mais vezes por período	0				
Respeito pelos colegas e pelo professor	Respeitou sempre o professor ou os colegas, no período	3	2		
	Não respeitou o professor ou os colegas de 1 a 3 vezes, no período	1,5			
	Não respeitou o professor ou os colegas 4 ou mais vezes, no período	0			
Cumprimento das regras de bom funcionamento da aula	Nunca perturbou o bom funcionamento da aula, no período	3	2		
	Perturbou de 1 a 3 vezes o bom funcionamento da aula, no período	1,5			
	Perturbou 4 ou mais vezes o bom funcionamento da aula, no período	0			
Cumprimento das tarefas/trabalhos propostos, nos	Cumpriu sempre as tarefas/trabalhos propostos	4	2		

prazos definidos		Não cumpriu as tarefas/trabalhos propostos de 1 a 3 vezes , por período Não cumpriu as tarefas/trabalhos propostos 4 ou mais vezes , por período	0		
Cumprimento das tarefas/trabalhos propostos, com qualidade		Apresentou/fez sempre as tarefas com qualidade Apresentou/fez algumas vezes as tarefas com qualidade Não apresentou/fez as tarefas com qualidade	4 2 0		2
Responsabilização pelos materiais necessários para o bom funcionamento da disciplina		Trouxe sempre o material necessário, no período Não trouxe o material necessário de 1 a 3 vezes , por período Não trouxe o material necessário 4 ou mais vezes , por período	3 1,5 0		1
LÍNGUA PORTUGUESA	Correcção ortográfica e semântica	Nunca deu erros ortográficos nem semânticos, no período Deu até 3 erros ortográficos e semânticos, no período Deu mais de 4 erros ortográficos e semânticos, no período	1,5 0,75 0	1,5	3*
Correcção ortográfica e		Nunca deu erros ortográficos	1,5		1,5

semântica	nem semânticos, no período Deu até 3 erros ortográficos e semânticos, no período Deu mais de 4 erros ortográficos e semânticos, no período	0,75 0	
-----------	--	-----------	--