



Universidade da Beira Interior

Faculdade de Ciências Sociais e Humanas

Departamento de Psicologia e Educação

A IMPORTÂNCIA DA AVALIAÇÃO FORMATIVA NO PROCESSO
DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Emanuel Fernando Passos Martins

Dissertação de 2º Ciclo conducente ao grau de
Mestre em Supervisão Pedagógica

Covilhã

2009

Dissertação de Mestrado realizada sob a orientação da Professora Doutora Maria de Fátima Simões, apresentado à Universidade da Beira Interior para a obtenção do Grau de Mestre em Supervisão Pedagógica.
Registado na DGES sob o número 6248

AGRADECIMENTOS

Agradecer é sempre uma tarefa que pode pecar por omissão. Logo, não começou no início do curso, nem encerra com o finalizar desta dissertação. Desde sempre, que o sorriso e as palavras amigas de uma mãe, habitualmente um agradecimento oculto, funcionam como alavancas em todos os passos que damos.

Como seres predominantemente sociais que somos, temos de expressar um reconhecimento a todos os que, de uma ou de outra forma nos ajudaram a concretizar mais este passo no nosso percurso profissional.

Assim, quero expressar uma palavra de amizade à minha orientadora, Professora Doutora Maria de Fátima Simões, pela motivação e confiança que depositou em mim, tendo-me acompanhado na concretização deste desafio.

O Departamento de Psicologia e Educação da UBI merece uma reconhecida vénia pela visão estratégica no enquadramento da formação pós-graduada, acompanhando os fenómenos sociais e psicológicos emergentes e a sua repercussão no seio da escola. Só assim os professores encontrarão resposta às suas necessidades de formação. Neste contexto, quero deixar uma palavra de gratidão aos nossos professores do 1º ano que souberam imprimir um ritmo aberto, inovador e reflexivo às aulas, tornando-as apelativas e formativamente construtivas, o que muito nos valorizou

Os presidentes e/ou directores dos órgãos de gestão das escolas que nos abriram as portas e, com um espírito altruísta, permitiram que distribuíssemos os questionários aos professores pertencentes aos seus quadros. Estes, por sua vez, prontificaram-se a colaborar no estudo, demonstrando interesse em discutir as questões relacionadas com a avaliação formativa.

Também os colegas do curso de Mestrado, pelas vivências e pela troca de experiências durante estes dois anos, merecem um abraço especial, nomeadamente pela amizade que fica.

Uma referência especial à minha família pela dedicação e compreensão demonstradas ao longo destes dois anos de “muitas ausências”, principalmente à *Cátia Andreia* e à *Ana Beatriz*, as mais novas do agregado familiar.

A cada um, e à boa maneira beirã, retribuo com um *bem-haja!*

RESUMO

Os pressupostos teóricos subjacentes a este trabalho tiveram como mote uma reflexão sobre as perspectivas de mudar e melhorar as práticas de avaliação formativa, dado que são complexas as suas relações com os processos de ensino e aprendizagem.

A importância da avaliação formativa no processo de ensino e aprendizagem é um estudo de natureza qualitativa e quantitativa, que pretende conhecer a opinião dos professores dos ensinos básico e secundário sobre o modo como é planeada e realizada a avaliação formativa. A amostra é constituída por 200 professores das diferentes áreas curriculares e exercendo a profissão docente em algumas escolas, geograficamente pertencentes aos Quadros de Zona Pedagógica de Castelo Branco e Guarda.

Para a validação do instrumento recorremos a uma escala de tipo *Likert*, com cinco factores, com um bom grau de fiabilidade: dimensão 1 ($\alpha = .77$); dimensão 2 ($\alpha = .63$) e dimensão 3 ($\alpha = .74$). As análises às três dimensões (*Avaliação formativa*; *Concepção ensino-aprendizagem* e *Critérios e instrumentos de avaliação*) foram efectuadas através da ANOVA e do teste *t* de Student. Este estudo revela que houve diferenças estatisticamente significativas entre as variáveis independentes (*sexo* e *idade*) e as dependentes (*Avaliação formativa*; *Concepção ensino-aprendizagem* e *Critérios e instrumentos de avaliação*).

Palavras-chave: Educação - Avaliação - Avaliação formativa – Ensino e Aprendizagem - Critérios de avaliação

ABSTRACT

The theoretical assumptions underlying this work have as main aim a reflection on the prospects for changing and improving the practices on the formative assessment, as it is a complex process when relating teaching and learning.

The importance of formative assessment in the process of teaching and learning is a study of qualitative and quantitative nature, to know the opinion of teachers of primary and secondary education and how they plan and carry out the formative assessment. The sample consists on 200 teachers from different curriculum areas, working in different schools, geographically belonging to the Castelo Branco and Guarda (QZP).

To validate the instrument it was used a *Likert* scale, with five factors, with a good degree of reliability: size 1 ($\alpha = .77$), size 2 ($\alpha = .63$) and size 3 ($\alpha = .74$) (1). The analysis to three dimensions (*Evaluation formative; design teaching-learning and assessment criteria and instruments*) were made using ANOVA and Student *t* test. This study shows that there were significant differences between the independent variables (*gender and age*) and the dependents (*formative assessment, teaching-learning design and evaluation criteria and instruments*).

Key-words: Education - Evaluation - Formative assessment - Teaching and Learning - Evaluation Criteria

Índice

Resumo	IV
Abstract	V
Índice	6
Índice de tabelas	8
Índice de gráficos	9
Índice de anexos	10
Siglas utilizadas	10
Introdução	11

PARTE I – REVISÃO DA LITERATURA

Capítulo I – Avaliação e aprendizagem	14
1. Noções de avaliação	14
Características e fases da avaliação educativa	18
1.1. Conceito generalista de avaliação	19
1.2. Tipos de avaliação	22
Avaliação burocrática, avaliação autocrática e avaliação democrática	22
Avaliação sumativa	22
Avaliação diagnóstica.....	23
Avaliação certificativa e avaliação formativa	24
Avaliação autêntica e avaliação tradicional	25
Modelo CIPP	26
A auto - avaliação	27
1.3. Critérios de avaliação	28
1.4. Paradigmas da avaliação	30
Capítulo II – Avaliação formativa no ensino e aprendizagem	34
2. Avaliação formativa	34
2.1. Conceito de avaliação formativa	40
2.2. O que se valoriza na avaliação formativa	42
Função reguladora da avaliação formativa	43
Como se pode melhorar a avaliação formativa	49

A visão da avaliação formativa como metodologia de ensino	50
2.3. Estratégias de aplicação da avaliação formativa	51
A importância das perguntas	53
O erro	54
Mapas conceptuais	55
2.4. Relações entre a avaliação formativa alternativa e a avaliação certificativa	55
2.5. Instrumentos utilizados na avaliação formativa	58
O portefólio	58
Testes formativos	61
Registo de ocorrências ou incidentes críticos	62
Relatório escrito	62

PARTE II – METODOLOGIA

Capítulo III– Estudo empírico	64
3. Variáveis e objectivos	64
4. Hipótese	65
5. Sujeitos	65
5.1. Sujeitos das entrevistas.....	66
5.2. Sujeitos da validação do instrumento.....	68
5.3. Sujeitos do estudo.....	70
6. Instrumentos	75
6.1. Entrevista.....	75
6.2. Questionário	76
6.3. Validação do instrumento.....	77
7. Procedimentos	78
8. Resultados.....	78
8.1. Resultados em função do <i>sexo</i>	78
8.2. Resultados em função da <i>idade</i>	79
8.3. Resultados em função do <i>nível de ensino</i>	80

PARTE III – DISCUSSÃO / CONCLUSÃO

9. Discussão dos resultados	82
10. Conclusão	84

11. Referências	87
------------------------------	-----------

PARTE IV – ANEXOS

12. Anexos.....	92
------------------------	-----------

ÍNDICE DE TABELAS

<i>Tabela 1 - Diferenças entre avaliação tradicional e avaliação autêntica</i>	25
<i>Tabela 2 - Quadro geral de avaliação e suas principais contribuições</i>	26
<i>Tabela 3 - Características dos paradigmas behaviorista, psicométrico e cognitivista</i>	32
<i>Tabela 4 - Distribuição da amostra utilizada para validação do instrumento por sexo, e por grau acadêmico</i>	68
<i>Tabela 5 - Distribuição da amostra para validação do instrumento por sexo e por idade.</i>	69

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Factor sexo nos sujeitos entrevistados	66
Gráfico 2 - Factor idade nos sujeitos entrevistados	66
Gráfico 3 - Factor Grau académico nos sujeitos entrevistados	67
Gráfico 4 - Factor Grupo de docência nos sujeitos entrevistados	67
Gráfico 5 - Factor tempo de serviço nos sujeitos entrevistados	68
Gráfico 6 - Distribuição da amostra para validação do instrumento por sexo, e grau académico.	69
Gráfico 7 - Distribuição da amostra utilizada para validação do instrumento, por idade e sexo.	70
Gráfico 8 - Distribuição dos Sujeitos relativamente à variável sexo.	71
Gráfico 9 - Distribuição das idades na variável sexo.	71
Gráfico 10 - Distribuição das idades no total da amostra	72
Gráfico 11 - Distribuição dos sujeitos por nível de ensino.	72
Gráfico 12 - Distribuição dos sujeitos do total da amostra por Grau Académico.	73
Gráfico 13 - Distribuição dos sujeitos do 1º Ciclo por Grau Académico.	73
Gráfico 14 - Distribuição dos sujeitos do 2º Ciclo por Grau Académico.	74
Gráfico 15 - Distribuição dos sujeitos do 3º Ciclo por Grau Académico.	74
Gráfico 16 - Distribuição dos sujeitos do Secundário por Grau Académico.	75
Gráfico 17 - Médias estimadas em função do nível etário e do nível de ensino para a variável Avaliação formativa.	80
Gráfico 18 - Médias estimadas em função do nível etário do nível de ensino para Conceção ensino - aprendizagem	81

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1	<i>Guião de entrevista</i>
Anexo 2	<i>Entrevista 1 [E1]</i>
Anexo 3	<i>Entrevista 2 [E]</i>
Anexo 4	<i>Entrevista 3 [E3]</i>
Anexo 5	<i>Entrevista 4 [E4]</i>
Anexo 6	<i>Análise de conteúdo da entrevista 1 [E1]</i>
Anexo 7	<i>Análise de conteúdo da entrevista 2 [E2]</i>
Anexo 8	<i>Análise de conteúdo da entrevista 3 [E3]</i>
Anexo 9	<i>Análise de conteúdo da entrevista 4 [E4]</i>
Anexo 10	<i>Dados relativos aos sujeitos das entrevistas realizadas</i>
Anexo 11	<i>Questionário distribuído aos professores</i>
Anexo 12	<i>Modelo de ofício enviado às escolas</i>
Anexo 13	<i>Tabelas que deram origem aos gráficos 1-2-3-4-5-6-7-8 e 9</i>
Anexo 14	<i>Distribuição da dimensão Avaliação formativa</i>
Anexo 15	<i>Distribuição da dimensão Conceção ensino – aprendizagem</i>
Anexo 16	<i>Distribuição da dimensão Critérios e instrumentos de avaliação</i>
Anexo 17	<i>Gráficos - Teste de normalidade</i>
Anexo 18	<i>Grupos de docência</i>

SIGLAS UTILIZADAS

Bach	<i>Bacharelato</i>	[E1]	<i>Entrevista 1</i>
Lic	<i>Licenciatura</i>	[E2]	<i>Entrevista 2</i>
Pgrad	<i>Pós-graduação</i>	[E3]	<i>Entrevista 3</i>
Mest	<i>Mestrado</i>	[E4]	<i>Entrevista 4</i>
Dout	<i>Doutoramento</i>	AvalFORM	<i>Avaliação formativa</i>
Masc	<i>Masculino</i>	EnsinoAPR	<i>Concepção de ensino-aprendizagem</i>
Fem	<i>Feminino</i>	ExCritérios	<i>Critérios e instrumentos de avaliação</i>
M	<i>Média</i>	DP	<i>Desvio-Padrão</i>

INTRODUÇÃO

Uma dissertação de mestrado, para além dos desígnios académicos e científicos que a encerram, é mais um degrau num percurso evolutivo, com mais de duas décadas de ligação à escola, cheio de interrogações e apenas algumas respostas.

É neste trilho de dúvidas e incertezas que abraçamos a temática da avaliação formativa, talvez uma das mais delicadas no processo de ensino e aprendizagem. É nesta linha de pensamento que Valadares & Graça (1998) referem que “falar de avaliação é entrar num mundo onde cada questão arrasta consigo muitas outras cujas respostas dependem bastante do contexto em que ela está inserida” (p. 52).

Nos dias que correm, e como escreve Santos (2005, p. 40), “a competição é salutar. Mas não tem necessariamente de ser tão desigual, tão discriminatória, tão cega e tão iníqua”. A sociedade tem acompanhado uma mundialização, em todos os sectores, nomeadamente o económico, o da comunicação e o cultural. Naturalmente que o sector da educação também navega pelas águas da globalização e, como acentua Santos (2005, p. 27), “o mais receável de tudo é, porém, estar-se globalizando também o próprio homem”.

É essa multiculturalidade que temos vindo a assistir nos nossos centros urbanos. Aliás, Wolton (2004) numa dicotomia coabitação cultural – universalismo, diz que “a diversidade cultural é o facto que se impõe no horizonte da globalização [...] se a coabitação cultural for bem-sucedida, o universalismo fica enriquecido [...] (p. 86). E, sendo a escola um centro aglutinador de cultura, absorve crianças e jovens oriundos de outros países que, para além de trazerem a Língua de origem, também mostram aspectos culturais e tradições diversas e distintas das nossas.

Com o advento da globalização, a escola, mais do que nunca, deve desempenhar uma função de integração e de resposta à diversidade. O combate ao abandono escolar precoce e a obrigatoriedade da frequência escolar, nomeadamente no âmbito do rendimento social de inserção, torna o espaço escolar propício a adversidades que eram impensáveis a algumas décadas atrás.

Assim, torna-se evidente o confronto com novas situações, para as quais são necessárias múltiplas capacidades de resposta. É nesse sentido que, adequar os contextos de ensino e aprendizagem a essas novas realidades, aumenta o grau de dificuldade a todos os intervenientes no desenvolvimento educativo das nossas crianças e jovens. A educação é entendida como um passo para se aceder à cultura e à ciência, sendo estas partes de um acervo

que a história construiu, logo o desafio que surge perante os professores é não excluir ninguém. (Méndez, 2002)

Imbuídos neste contexto, seleccionámos a avaliação, especificamente a avaliação formativa, para tema desta dissertação. Uma das principais razões, buscámo-la nas palavras de Pinto & Santos (2006, p. 42) que associa a avaliação a uma prática social, estando as suas funções “estritamente articuladas com os próprios movimentos da sociedade e das suas culturas”.

A importância deste tema é tão grande que tem movido investigadores para o seu estudo e, acima de tudo, compreender a sua realidade. Como infere Fernandes (2008), “os professores basearam grande parte da sua autoridade pedagógica, e mesmo da sua identidade profissional, no exercício da avaliação. Os decisores políticos colocaram-na no centro das suas preocupações. As famílias encararam sempre a avaliação como o elemento central da sua ligação à escola”. (p. 11) Naturalmente que este tema continua e continuará a ser sensível no quotidiano escolar, pela forma como pode e deve ser implementado para a melhoria das aprendizagens dos alunos e também na qualificação profissional dos professores e, como refere Paulo Pais (2002) ¹“na discussão social sobre o papel, a função e a acção da escola na sociedade.”

A avaliação é uma das actividades académicas com uma contextualização específica, requerendo grande dedicação e empenho por parte dos intervenientes no processo educativo. Aliás, Méndez (2002) infere que se fizermos da avaliação “um exercício contínuo não há lugar para o fracasso, pois chegaremos sempre a tempo de actuar e de intervir [...]”. (p. 19)

O interesse nesta temática e que nos norteou para o presente estudo teve a ver com o facto de a avaliação ser considerada uma das preocupações tanto para investigadores como para os responsáveis educativos. É com naturalidade que a avaliação é considerada um fenómeno, que para além de ser contextualizado tecnicamente, é também um fenómeno moral. É impossível pensarmos na avaliação sem a abraçarmos aos valores, ao respeito pelas pessoas e a um sentimento de justiça. Isto porque se reflecte na vida das pessoas, das instituições e até da própria sociedade. Por isso é que o processo avaliativo tem de ser entendido, em nossa opinião, numa perspectiva de formação. (Guerra, 2003; Méndez, 2002 e Valadares & Graça, 1998).

Na linha de pensamento de Moreira (2007, p. 67), que define o problema como “todo o processo de elaboração que vai desde a ideia inicial a investigar algo, até à conversão dessa ideia num *problema investigável*”, que definimos para problema deste estudo *a importância*

¹ Prefácio à obra de Méndez (2002).

da avaliação formativa no contexto do processo de ensino e aprendizagem. Pretendeu-se auscultar a opinião dos professores do ensino básico e secundário, sobre este tema e reflectirmos no confronto com alguns autores que têm mostrado interesse no fenómeno da avaliação formativa.

A metodologia utilizada para o tratamento dos dados teve três fases: num primeiro momento utilizámos a entrevista como instrumento para, após a análise de conteúdo, seleccionarmos categorias que nos ajudassem na construção de um questionário. Depois de construído o questionário e num segundo momento, procedemos à sua validação. Com a garantia das suas qualidades psicométricas e numa terceira fase, procedemos à sua aplicação.

Neste trabalho podemos encontrar, numa primeira parte, uma revisão da literatura, em que no primeiro capítulo abordamos alguns temas genéricos sobre a avaliação e a aprendizagem. No segundo capítulo centramo-nos nas especificidades da avaliação formativa, com conceitos, estratégias e metodologias, numa perspectiva da sua valorização no ensino e na aprendizagem.

Na segunda parte abordamos as questões metodológicas inerentes ao estudo realizado, onde focamos os objectivos, os sujeitos da amostra, os instrumentos utilizados e os procedimentos.

A discussão dos resultados e as conclusões ocupam a terceira parte.

No final deste trabalho (quarta parte), incluímos alguns anexos que serviram de suporte à investigação realizada.

PARTE I

REVISÃO DA LITERATURA

CAPÍTULO I - Avaliação e aprendizagem

1. Noções sobre avaliação.

O processo de ensino e aprendizagem engloba a avaliação como uma das componentes decisivas para o caminho do sucesso. A avaliação torna-se num eixo regulador tanto na prática pedagógica, como nas aprendizagens propiciadas às nossas crianças. Naturalmente que não pode ser dispensada, nesta regulação, todo o relacionamento entre a escola, enquanto espaço humanizado e a comunidade envolvente. O percurso histórico da avaliação é tão longo como os primórdios do ser humano. Esta questão é abordada por Valadares & Graça (1998), dividindo-a em quatro grandes períodos: um primeiro período que vai desde os primeiros tempos da humanidade até ao século XIX e é “caracterizado por tentativas muito primárias e pouco convincentes de medir os conhecimentos, as habilidades e as capacidades humanas”. Um segundo período, durante parte do século XIX, caracteriza-se pela colagem à Física e à Matemática, nomeadamente através das suas técnicas científicas e também estatísticas. O terceiro grande período vai até aos anos sessenta do século XX e é o período de ouro da psicometria. Até aos nossos dias, num quarto grande período, a avaliação foi evoluindo até se centrar na formulação de juízos de valor e servir de suporte ao processo de ensino e de aprendizagem. Para o ser humano, a avaliação assume-se como ponto de referência, direccionando-o para uma orientação válida, em todas as decisões que toma. O desempenho que a avaliação tem realizado, nomeadamente nestas últimas décadas, tem determinado um largo debate no seio da comunidade científica. Tem sido vasto o interesse no campo da investigação que se traduz numa das mais interessantes evoluções na área da Educação (Valadares & Graça, 1998).

Como reforço desta importância da avaliação, há que referir a sua função estruturante, que regulará a prática pedagógica das aprendizagens dos alunos e estabelecerá um relacionamento com a comunidade envolvente. Há, no entanto quem critique alguns sistemas educativos, nomeadamente o português, por dramatizarem excessivamente o peso da classificação na avaliação. Em contrapartida são pouco exigentes em comprovarem se a

classificação corresponde, de facto, a saberes consolidados. Esta ideia vai no sentido de uma avaliação, em que apenas são tidos em conta, um ou dois instrumentos de avaliação, que na gíria escolar são denominados de *testes*. Em termos gerais, podemos dizer que não se pode avaliar isoladamente, findo um determinado período de instrução. Antes pelo contrário, a avaliação deve ser um processo que acompanha a aprendizagem. (Guerra, 2003; Roldão, 2008 e Valadares & Graça, 1998).

Perante os textos literários, existe há alguns anos a defesa da necessidade em se reformularem as práticas de avaliação, no que concerne às aprendizagens das nossas crianças e jovens. Existe a ideia de que, as práticas de avaliação, têm predominantemente como objectivo a classificação, quando essas práticas deveriam visar a melhoria das aprendizagens. São conhecidas duas concepções diferentes na abordagem à avaliação. Uma primeira, com ênfase na avaliação formativa, acentua o princípio de que todas as crianças e jovens podem aprender. Na segunda concepção, no acto de avaliar, envereda pelo caminho da classificação, tornando-a certificativa. (Fernandes, 2008).

Mas aqui cabe deixar uma pergunta que, não poucas vezes escuto nos corredores e nas salas de aula das nossas escolas: Porquê mudar a avaliação, se o formato de avaliação quantitativa encerra várias vantagens, e tem permanecido de uma forma sólida? Na defesa desta quase exclusiva quantificação da avaliação, são referidos os propósitos de informação ao aluno, aos pais e encarregados de educação, aos professores e à sociedade em geral. Se dizemos a um pai que o seu filho foi classificado com média de 10, ele considerará que não deverá aplaudir, nem tirará conclusões de mau presságio. Afinal o filho ficou a meio de uma escala de classificação entre 0 e 20. E aquilo que está por trás dessa nota terá visibilidade? A expressão facial de um aluno perante a tomada de conhecimento de uma nota, leva-nos a inferir que a nota não traduz informação, apenas nivela. Na defesa de uma alternativa à preponderância da quantificação em matéria avaliativa, encontra-se a resistência dos professores, dos pais e até da escola. Os alunos já estão habituados nesta engrenagem da avaliação, imbuídos numa cultura escolar sólida e institucionalizada (Ishihara, 2002).

Naturalmente que as mudanças causam sempre muitas reticências, algum desconforto e reservas quanto à sua eficácia. É importante avaliar bem e, para isso devem-se conhecer os valores e saber que pessoas beneficiam com a avaliação. Como tal, as finalidades da avaliação e as funções que lhe estão adstritas são inúmeras. Dentro dos parâmetros éticos, devem evidenciar-se aquelas que tornam mais rico, tanto o profissional como a instituição: dialogar, compreender, aprender, melhorar, estimular e orientar. Aquelas funções consideradas mais pobres, não deviam ter peso na prática: classificar, discriminar,

hierarquizar, competir e controlar. A acção de classificar não pode pactuar com a linha de sinonímia de avaliar. A classificação é apenas uma dimensão da avaliação. Nesta perspectiva, a avaliação não pode servir somente para medir e classificar, mas para promover a compreensão e a aprendizagem. A avaliação enquanto acto isolado e que é realizada após terminado um período de formação, não pode acontecer. Ela deve ser um processo que acompanha a aprendizagem. O isolamento da avaliação pode levar à falta de rigor (Leite & Fernandes, 2002 e Guerra, 2003).

A atribuição de uma nota, como procedimento que atribui um valor unitário, traduzido por uma representação numérica, pode transparecer uma leitura de fácil interpretação. Na prática, a vivência única de quantificar um processo avaliativo, encerra um número variado de questões que se traduzirão em inconvenientes. Para Leite & Fernandes (2002), as notas únicas não espelham o empenho, o esforço e os hábitos de trabalho que os alunos imprimiram ao longo da aprendizagem. “[...] Só o professor é que pode saber o que as notas significam e mesmo ele nunca consegue controlar todas as variáveis de modo a que a nota final tenha um significado verdadeiro.” Por outro lado, ‘as notas, devido à reduzida informação que proporcionam, são normalmente utilizadas como fins em si próprias’², apenas tem interesse para atingir uma finalidade do que um meio que permita apoiar os alunos na compreensão e na melhoria da aprendizagem.

Num cenário de aprendizagem, a avaliação dos alunos tem de recorrer a uma panóplia de práticas pedagógicas, suportadas por procedimentos e instrumentos construídos e que regulem tanto os processos como as acções no âmbito do ensino e da aprendizagem. Paralelamente, interessa conhecer qual a situação do aluno perante os critérios definidos, no sentido de tentar otimizar a aprendizagem. Interessa que os alunos se apropriem dos conteúdos e dos saberes que foram implementados e que serão importantes para o seu processo formativo. O processo de aprendizagem que os alunos tendem a apropriar, leva a que, do ponto de vista da avaliação, se implementem estratégias, metodologias e instrumentos que levem em linha de atenção a diversidade e heterogeneidade das situações e dos alunos (ritmos e estilos de aprendizagem, interesses, valores culturais, atitudes) (Leite & Fernandes, 2002). No Sistema Educativo Português viveu-se, durante a década de 70 do século passado, um debate intenso sobre as questões da aprendizagem. Naturalmente que, com a revolução de Abril de 1974, se criaram perspectivas para que o sucesso dos alunos fosse uma realidade. Para Leite, Pacheco, Moreira, Terrasêca, Carvalho e Jordão (2001), “teve grande influência, neste período, a tese defendida por Bloom, segundo a qual 95% dos alunos têm capacidade

² MEC (1980). Boletim Informativa nº 6, ‘Formação em Serviço’, p. 18.

para aprender o que a escola tem a ensinar, desde que se cumpram determinadas condições” (p. 19). O que podemos observar em termos de legislação, é que há a intenção de inflectir o rumo da avaliação. Através do Despacho Normativo nº 30/2001 de 19 de Julho, segundo Pacheco (2002), “a avaliação incide sobre as aprendizagens e competências definidas no currículo nacional para as diversas áreas e disciplinas, de cada Ciclo, considerando a concretização das mesmas no projecto curricular de escola e no projecto curricular de turma, por ano de escolaridade”. Como acentua Leite et al., (2001) [...] “nada é definitivo em educação. Este conceito tem associado a ideia de constante renovação e modificação, num sentido de um permanente questionar, para melhorar” (p. 5). Nesta perspectiva surge a meta-avaliação, dado que a própria avaliação também tem de estar sujeita a ser avaliada. A avaliação da avaliação surge para combater alguma falta de diálogo entre quem decide, bem como a inflexibilidade das instituições e que pode levar a alguma estagnação. Submeter a avaliação a uma meta-avaliação ajudará na compreensão e levando ao ajuste do que for necessário ajustar ou alterar (Guerra, 2003).

Quando falamos de avaliação estamos a apontar para um conjunto de soluções que têm em mente a valorização dos alunos e o encontrar de estratégias que os possam ajudar a ultrapassar dificuldades. No entanto, se o pensamento é dirigir aos alunos por método expositivo um determinado conjunto de conteúdos e, no final do ano lectivo realizarem uma prova (exame), sendo esta a única forma de avaliação, estamos a falar de uma só avaliação. A noção (de avaliação) mistura o quantitativo (medida) e o qualitativo (norma ideal); o real (o universo dos objectos) e o ideal; a ética (o que é digno de apreço) e o mundo do desejo. “Mérito e/ou apreço, qualidade, grandeza? Poder-se-á encontrar noção mais polissémica, mais multidimensional?” (Hadji, 1994)

Num sentido mais lato do tema e inferindo sobre o peso da avaliação para a sociedade, Broadfoot (2000) afirma que, à volta da avaliação existem determinados mecanismos ou instrumentos do domínio político. Esses mecanismos ou instrumentos permitem aos governos o poder de pilotagem para manter organizações, mais ou menos independentes, tais como escolas, hospitais de entre outros, debaixo da sua alçada. Daí a importância e o peso que tem a avaliação, seja em que contexto for e a necessidade de conhecermos bem todos os seus domínios.

Características e fases da avaliação educativa

Caracterizar a avaliação educativa transporta-nos para uma série de factores que Méndez (2002, pp. 17-21) considera importantes, dando-lhe uma incidência formativa:

- a) *Democrática*: - Faz alusão ao facto de todos terem de participar na avaliação, enquanto sujeitos activos.
- b) *Deve estar sempre ao serviço dos protagonistas* – Deve servir para melhorar a prática pedagógica e ser uma oportunidade para a aprendizagem e para a formação.
- c) *Negociadora* – Tem de ter um cariz negociador para todos os intervenientes, nomeadamente na definição dos critérios, das classificações e das formas como recorrer de decisões.
- d) *Transparente* – Tudo tem de ser explicitado para que haja transparência e, logicamente, imparcialidade e equidade.
- e) *Formativa, motivadora e orientadora* – Toda a avaliação que não tenha conteúdo formativo, que não motive e onde a orientação esteja ausente, deve ser abandonada.
- f) *A triangulação* – É fundamental a participação do professor, do aluno que se auto-avalia e dos colegas que (co) avaliam.
- g) *Responsabilidade* – Da parte do professor que garante a aprendizagem e dos alunos que são responsáveis pela sua aprendizagem.
- h) *A compreensão e a aprendizagem* – A avaliação educativa no caminho de aprender e compreender e não no sentido do exame.

Com a necessidade de ajudar na planificação do processo avaliativo, Valadares & Graça (1998) apontam quatro fases desse mesmo processo, em articulação com a natureza curricular:

- a) 1ª fase – A Planificação da avaliação.

É a fase de sabermos o que vamos avaliar, que informações pretendemos, que referências vamos utilizar, e de que modo vamos obter essas informações.

- b) 2ª fase – Obtenção da informação.

Cada professor terá de utilizar um vasto leque de instrumentos para propor e orientar de acordo com o rumo que quer dar ao processo de ensino e aprendizagem.

c) 3ª fase – Formulação de juízos de valor.

O professor fundamentará de acordo com a variedade dos dados obtidos. Quanto maior e mais rica for a variedade de dados que obtém, maior é a sua fundamentação

d) 4ª fase – Tomada de decisões.

Após formular os seus juízos de valor, o professor terá de tomar uma decisão.

Este conjunto de características e a orientação através de uma metodologia faseada ajudarão tanto o professor como o aluno na concertação de uma avaliação mais justa e rigorosa.

1.1. Conceito generalista de avaliação.

Uma das interrogações mais debatida e que tem proporcionado um vasto leque de respostas, é o conceito de avaliação. Determinar o que significa o vocábulo avaliar, não tem sido tarefa fácil. Há quem afirme que será uma tarefa incompleta. Por exemplo, Hadji (1994) reitera a tese de que “como toda e qualquer questão de sentido, a questão do sentido do termo arrisca-se mesmo a nunca ter uma resposta acabada” (p. 27). Se seguirmos o rumo de identificar a avaliação como um acto de interpretar, provavelmente nunca conseguiremos redigir uma definição exacta. Assim, o que se propõe é não delimitar as práticas pedagógicas a um discurso rígido para que se consiga delinear uma fronteira segura entre aquilo que é a avaliação e o que não faz parte dessa mesma avaliação. Num estudo, foi solicitado a um grupo de professores que respondessem, por escrito, à pergunta: “O que é avaliar?” De uma vasta panóplia de definições observaram-se um leque alargado de verbos, associados ao acto de avaliar: verificar, julgar, estimar, situar, representar, determinar e dar (um conselho). A maior parte destes termos são utilizados no acto de avaliar. Por exemplo, no verbo ‘representar’, é referida a representação por um número, o grau de sucesso de uma produção escolar. Também aqui se infere sobre a importância de que, só atribuímos um número ao grau de sucesso depois de termos julgado ou apreciado esse mesmo sucesso. Daí o facto de que, primeiro há que efectuar a verificação daquilo que se espera (competência ou conhecimento), depois situar o

indivíduo ou algo que foi produzido em relação a um nível, a um alvo, para finalmente julgar o valor dessa produção. Podemos referir que, se existir um distanciamento do objecto sobre o qual o avaliador se pronunciará é uma primeira ruptura, que se torna essencial para que se possa pronunciar sobre o avaliado. A avaliação exige, ao avaliador, a manifestação de ter algo para dizer. Uma segunda ruptura surgirá entre o real e o ideal, o ser e o dever – ser, sendo que a utilização de grelhas ajudará no acto de se pronunciar sobre determinada realidade (Hadji, 1994).

Por outro lado, Valadares & Graça (1998) defendem que “o desenvolvimento dos sistemas educativos e a evolução de modelos pedagógicos deram origem a várias concepções de avaliação educativa”. No entanto, o surgimento de novas noções de avaliação não se traduz por uma ruptura completa com outras concepções. Estes autores acentuam que, para que haja um consenso sobre o que encerra o termo avaliação, é fundamental que se analise o modo como evoluíram as suas formas e funções, as várias etapas, os objectos, os instrumentos e os seus efeitos. Por sua vez, Santos & Gomes (2006), num estudo sobre auto-avaliação, referem que “a avaliação é acima de tudo um acto de comunicação interpessoal e intencional, uma interacção entre pessoas e objectos de avaliação, que decorre num dado contexto social, e que simultaneamente é por ele determinado” (p. 12).

Quando surgem processos de mudança, existem sempre obstáculos pelo caminho, mas também vias pelas quais a aceitação dessas mudanças é mais pacífica. O que aparece sempre associado a esses caminhos de mudança é a presença da avaliação. É corrente ouvirmos alguém expressar a adesão a determinadas práticas ou pressupostos curriculares ou didácticos, mas... «não é possível, porque há a avaliação...». Pelas vivências na escola e pelos contactos que temos socialmente, o conceito de avaliação está mais conotado com a dimensão de classificação. Esta ideia está mais incrementada nos sistemas em que a tradição de avaliar é escassa, como é o caso português. Avaliar passa a ser um conceito associado a um conjunto de processos, estruturados e organizados e que tem em mente que aprendizagem pretendida seja acompanhada com regulação e que agreguem uma verificação da forma como foi alcançada. Assim, é apontada a regulação e a verificação como suportes do acto avaliativo. A criação de mecanismos que acompanhem o processo é essencial, para que se possa entender as falhas que existem e poder actuar no sentido de as colmatar. No entanto, existem algumas pedras na engrenagem, nomeadamente o enraizamento de determinadas rotinas e ritualizações, quer ao nível do ensino, quer ao nível da aprendizagem. Estes procedimentos institucionalizam-se e tornam-se, amiúde, bloqueadores de processos que se pretendem criativos e com práticas inovadoras (Roldão, 2008).

Exibindo um conceito mais lato, Arends (1995) refere-se ao termo avaliação como encerrando “um largo leque de informação recolhida e sintetizada pelos professores acerca dos seus alunos e das suas salas de aula”. Não muito distante desta ideia, e partindo de todo o trabalho realizado no dia-a-dia em contexto de sala de aula e no espaço escolar, Pacheco (2002) escreve que “o professor recolhe informação muito diversa em relação aos seus alunos e que, obrigatoriamente, formaliza em registos estruturados. 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”. Na administração pública portuguesa, relativamente aos quadros técnicos e técnicos superiores, utilizava-se a *Notação Periódica do Pessoal*, mais recentemente substituída pelo *SIADAP* (Sistema Integrado de Gestão e Avaliação de Desempenho na Administração Pública).

Naturalmente que a implementação dos sistemas educativos, bem como a forma como são geridos, devem muito à avaliação. Como menciona Broadfoot (2000), “a avaliação é um meio de aumentar a importância da gestão e da qualidade dos sistemas educacionais.” Esta autora conta que, em países como a Inglaterra ou a França, a avaliação é utilizada como uma forma de controlo, justificando que, no interesse individual e até do próprio Estado é necessária a transparência e o acesso à informação. Num linha mais ligada à formação profissional, mas que consideramos como mais um contributo para esta temática, Silva (1993) elenca um conjunto de funções atribuídas à avaliação:

- Indicar os resultados.
- Identificar os problemas decorrentes das práticas pedagógicas.
- Diagnosticar as necessidades dos formandos.
- Sugerir novos métodos e técnicas pedagógicas ou recursos didácticos.
- Predizer os resultados e facilitar uma orientação.
- Motivar os formandos e os formadores para a consecução dos objectivos.
- Orientar os esforços dos formandos na definição dum trajecto pessoal de aprendizagem.

Concebendo o acto de avaliar com um vasto alcance, Noizet e Caverni (1985) defendem que, “na sua acepção mais ampla, o termo avaliação designa o acto pelo qual a propósito de um acontecimento, de um indivíduo ou de um objecto, emitimos um juízo reportando-nos a um (ou vários) critérios, quaisquer que sejam, aliás, esse(s) critério(s) e o objecto do juízo” (p. 9) .

1.2. Tipos de avaliação

Nos dias de hoje, constatamos que nas nossas escolas há a exigência, por força legislativa ou de natureza interna, que os professores estabeleçam uma avaliação individualizada e diversificada. O objectivo é o sucesso de todos os alunos, tendo em atenção as especificidades de cada um. Para tal, avalia-se o domínio cognitivo e afectivo, estabelecendo programas de apoio para os alunos com mais dificuldades. Este tipo de exigências obriga a um trabalho em equipa para que haja modificações tanto na prática pedagógica como no processo de avaliação (Barreira, 2002).

A temática da avaliação educativa, direccionada para o ensino e para a aprendizagem é vasta. Deparamo-nos com uma panóplia de termos que, por vezes, nos criam alguma confusão. Até questionamos a sua utilidade no campo educativo. É no sentido de esclarecer alguma tipologia relacionada com a avaliação, que aqui deixamos algumas opiniões sobre o estudo de cada uma delas.

Avaliação burocrática, avaliação autocrática e avaliação democrática

Estes três tipos possíveis de avaliação, com uma marca de incidência política, revelam-nos que a avaliação pode ter diferentes sentidos, dependendo da sua contextualização. A avaliação burocrática, que serve ao governo, tendo como principais características o envio de informações para o sector administrativo, a utilização de técnicas eficazes e credíveis e a acção do avaliador dirigida para a consecução dos objectivos políticos pretendidos. A avaliação autocrática, que se rege por princípios de cientificidade, objectividade e responsabilidade profissional, daí que o avaliador detenha o papel de perito. Por fim, a avaliação democrática que deve proporcionar dados relevantes para quem tem de tomar decisões e deve ser acessível a todos. É um tipo de avaliação em que o leque de intervenientes é mais vasto e diversificado (Mac Donald, 1983 citado em Trindade, 2001).

Avaliação sumativa

A avaliação sumativa, está mais conotada com um momento único de avaliação e que pretende fazer o balanço daquilo que o aluno aprendeu. Essa aprendizagem vai ao

encontro das competências fixadas ao nível curricular e é conhecida como avaliação sumativa interna, pois é formalizada no seio da escola, por responsabilidade dos diversos grupos disciplinares. Este tipo de avaliação destina-se a fornecer informação aos encarregados de educação acerca do percurso efectuado pelo aluno ao longo do ano lectivo. Num ponto mais centralizador, o Ministério da Educação elabora e implementa a avaliação sumativa externa, no final do ensino secundário e que pretende contribuir para que haja uma homogeneidade das classificações a nível nacional. O estabelecimento de níveis, equivalente à ‘nota’, torna-se necessário porque a sociedade necessita de saber que patamar de aprendizagem o aluno atingiu (Roldão, 2008).

O que está subjacente à avaliação sumativa é o ajuizamento acerca dos conhecimentos atingidos pelos alunos face a um conjunto de competências. Essa avaliação surge no final do ano lectivo, de um período escolar ou em final de ciclo. Reforça-se a perspectiva de classificação, atribuída à avaliação sumativa e que focaliza a aprendizagem como um produto acabado. Assim sendo, não incide directamente no processo de aprendizagem dado que só surge quando esta termina. Com a redução da avaliação a uma só área (o rendimento), à técnica dos exames, a uma situação controlada e apenas à modalidade de avaliação sumativa, a avaliação torna-se pobre e perde peso no discurso didáctico (Arends, 1995; García, 2005; Leite & Fernandes, 2002 e Zabalza, 1991³).

Avaliação diagnóstica

Usualmente é a primeira avaliação que se aborda nas nossas escolas. Visa determinar a presença, ou ausência, de conhecimentos e habilidades, procurando detectar pré-requisitos para novas experiências de aprendizagem e permitindo averiguar as causas de repetidas dificuldades de aprendizagem. Habitualmente faz-se no início do ano lectivo, aquando da abertura das aulas e durante os primeiros dias e pretende identificar ou explorar algumas características dos alunos. Por outro lado, ao professor dará informações sobre a planificação que foi elaborada e indicará pistas para uma possível reformulação. A recolha de dados necessários a este tipo de avaliação pode ser enquadrada em procedimentos formais e informais. Nos primeiros podemos referir a entrevista e a observação, enquanto nos segundos a abordagem será feita através de fichas de avaliação diagnóstica, tabelas de avaliação e de auto – avaliação (Varandas, 2000).

³ Citado em Leite & Fernandes (2002, p. 27).

Avaliação certificativa e avaliação formativa

Os sistemas educativos são baseados em culturas de avaliação diferenciadas. Uns países promoveram a avaliação como uma concepção de ajuda aos alunos no sentido de melhorarem as aprendizagens. Nesta perspectiva assenta uma base em que avaliação formativa está radicada, com a preocupação de melhorar e de regular o processo de ensino e aprendizagem. Outros países basearam os seus sistemas educativos numa concepção direccionada para a classificação e para a certificação. Esta prática leva à aceitação de que nem todos os alunos podem aprender, levando à desmoralização, à reprovação e ao abandono escolar. Neste ponto de vista, a apreciação de resultados atingidos pelos alunos visa atribuir uma classificação. Com uma visão mais ampla, existem sistemas educativos que conciliam os dois tipos de culturas, articulando a avaliação formativa com a avaliação certificativa. Há um excesso de condutas de preparação para a certificação, descurando a formação. Por exemplo, refere-se que os questionários de escolha múltipla não medem nada de essencial. No entanto, parece ser aceite com mais objectividade, comparado com a opinião de um profissional competente e experimentado. Este tipo de situação ainda pode ser observado, nos dias de hoje, nas nossas escolas. Com outro intuito, a avaliação formativa ou processual é realizada com o propósito de informar o professor e o aluno sobre o resultado da aprendizagem, durante o desenvolvimento das actividades escolares. Localiza deficiências na organização do ensino e aprendizagem de modo a possibilitar reformulações no mesmo e assegurar o alcance dos objectivos. Tem a denominação de formativa porque demonstra como os alunos vão modificando os percursos para atingirem os objectivos. A avaliação formativa ou processual pode ser feita de maneira contínua e informal, no dia-a-dia da sala de aula, e pode também ser feita em oportunidades regulares, incluindo o uso de instrumentos mais formais como, testes, provas, apresentações de relatórios de trabalhos, competições e jogos. A avaliação formativa acontece, diariamente, na revisão dos trabalhos de casa, nas perguntas que os alunos efectuam, na observação durante o seu desempenho. Só pontualmente é que se utilizam instrumentos, mais ou menos formais, para aferir as aprendizagens e outros desempenhos. O sentido da avaliação formativa é corrigir rumos, melhorar e adequar o ensino para que o aluno possa atingir os objectivos da aprendizagem. O que se pretende é construir os alicerces para que o aluno, de uma forma construtiva consiga realizar a sua auto-avaliação (Fernandes, 2008 e Perrenoud, 1999).

Avaliação autêntica e avaliação tradicional

A avaliação autêntica é uma forma avaliativa, na qual os alunos são abordados para realizarem uma determinada tarefa, com uma ligação ao mundo real e demonstrando que sabem aplicar os conhecimentos e habilidades essenciais. Os alunos devem utilizar o conhecimento de forma eficaz e criativa.⁴ Na avaliação tradicional, como refere as respostas são de escolha múltipla, com itens de verdadeiro / falso ou ainda o de efectuar correspondência. O aluno, regra geral, selecciona uma resposta ou recorre a informações retidas para completar o solicitado no momento avaliativo. Estas situações têm sido e continuam a ser actos comuns nas nossas escolas. Existem várias diferenças entre estas duas perspectivas sobre a avaliação. Em primeiro lugar, na avaliação tradicional, numa linha temporal de preparação para atingir a condição de cidadão produtivo, um indivíduo deve ser possuidor de um conjunto de saberes e competências. Cabe à escola a preparação e o ensinamento desse corpo de conhecimentos e competências que, pontual testa. Em segundo lugar, a avaliação autêntica promove o indivíduo para que seja capaz de executar tarefas significativas no mundo real. Neste capítulo, a escola deve ajudar os alunos a desempenhar tarefas que encontrarão numa fase posterior da formação. Avaliar neste contexto é solicitar aos alunos que executem actividades que sejam uma reprodução de desafios da realidade. Para diferenciar os atributos da avaliação tradicional e da avaliação autêntica, podemos observar, na tabela 1, uma síntese de características de cada uma das avaliações.

Avaliação tradicional	Avaliação autêntica
Seleccionando uma resposta	Executando uma tarefa
Artificial	Da vida real
Recordação / Reconhecimento	Construção / Aplicação
Estruturado pelo professor	Estruturado pelo aluno
Evidências indirectas	Evidências directas

Tabela 1 - Diferenças entre avaliação tradicional e avaliação autêntica⁵

Convém deixar aqui um alerta relativamente às questões de terminologia. Poderão surgir outras denominações no âmbito do que ele defende como avaliação autêntica. Assim,

⁴ Wiggins (1993) citado em Mueller (2008).

⁵ Mueller (2008).

nomes como avaliação de desempenho, avaliação alternativa ou avaliação directa poderão estar estritamente ligados ao conceito de avaliação autêntica (Mueller, 2008).

Modelo CIPP

Para o desenvolvimento da avaliação, este modelo, estruturado por Stufflebeam, propõe que a recolha de informação seja realizada nos seguintes âmbitos:

- a) Avaliação do contexto (*Context*) – Este contexto é o meio onde se desenvolverá o programa educativo. Serve às decisões de planificação e ao estabelecimento de objectivos.
- b) Avaliação do projecto (*Input*) – Este tipo de avaliação proporciona informação sobre os meios e as estratégias mais adequadas para conseguir os objectivos num contexto determinado.
- c) Avaliação do processo (*Process*) – Obtém informação sobre os defeitos e consequências não previstas durante o desenvolvimento do programa. É um conceito equivalente ao de avaliação formativa de Scriven e abarca todo o programa em funcionamento.
- d) Avaliação do produto (*Product*) – Neste tipo de avaliação, a informação serve ao valor do programa em termos de utilidade. Corresponde ao definir operativamente os objectivos do programa, elaboração dos critérios para medir os objectivos, medir os resultados, comparar as medições e interpretar os resultados.

Na tabela 2, Stufflebeam (1997, p. 25) apresenta sinteticamente os quatro tipos de avaliação para contextualizá-los com a avaliação formativa e a avaliação sumativa.

TIPOS DE AVALIAÇÃO	UTILIZAÇÕES DA AVALIAÇÃO	
	FORMATIVA	SUMATIVA
<i>Context</i>	Orientação para a fixação de objectivos e prioridades	Comparação dos objectivos de acordo com as necessidades.
<i>Input</i>	Orientação para o planeamento dos programas e outros serviços.	Comparação dos planos alternativos.
<i>Process</i>	Orientação para a entrega de serviços e implementações dos programas	Registrar a execução.
<i>Product</i>	Orientação para uma decisão de reciclar ou continuar com o programa.	Comparação das realizações de acordo as necessidades, os objectivos e as prioridades.

Tabela 2 - Quadro geral de avaliação e suas principais contribuições⁶

⁶ Stufflebeam (1997, p. 25). Tradução do autor.

Este modelo apresenta uma consciência da necessidade de tomar uma decisão, projectar a situação de decisão, escolher entre várias alternativas e actuar conforme a alternativa escolhida. Uma das críticas a este modelo é que assenta numa visão teórica e ideal da realidade como um sistema neutro e esquece que no mundo da educação os que tomam as decisões estão condicionados por uma estrutura de poder e por interesses concretos que nem sempre coincidem com os interesses dos consumidores do programa.

A auto-avaliação

Quando abordamos a auto – avaliação estamos a considerá-la mais como uma componente da avaliação formativa do que um tipo de avaliação com alguma independência. É o aluno que conduz a sua própria regulação, ou seja, há uma auto – direcção no sentido de modificar o estado actual dos acontecimentos, tanto porque estes se afastam dos objectivos desejados, por exemplo os resultados escolares desfavoráveis, como por se pretender executar novas actividades, tal como escrever um artigo, pela primeira vez. A auto-avaliação é um processo interno ao sujeito que lhe permite regular os seus próprios processos de pensamento e de aprendizagem. Assim, parte-se do princípio, de que todo o ser humano consegue representar os seus próprios mecanismos mentais, pelo menos parcialmente (Nunziati (1990; Perrenoud, 1999; Santos, 2002).

É inevitável o trabalho com os alunos, desde tenras idades (salas dos Jardins de Infância) ao nível da auto-avaliação. Os alunos são, na generalidade, honestos e rigorosos tanto na auto como na heteroavaliação. O problema é que eles só conseguem trabalhar, com eficácia, no processo de auto – avaliação quando têm uma imagem clara dos objectivos a atingir com a sua aprendizagem. Muitos alunos não têm essa imagem, estando mais concentrados em receber a instrução como exercícios arbitrários e sem lógica global. Se, pelo contrário, tiverem uma visão global de todo o processo e as suas avaliações forem discutidas pelo professor e pelos seus colegas, haverá lugar à reflexão sobre o seu próprio pensamento. Esta é uma condição essencial para uma boa aprendizagem e, por inerência, imprescindível para a avaliação formativa e para a consolidação da auto-avaliação. Também o auto-conceito fornece ao aluno indicações que lhe permitem situar-se perante diferentes contextos. Como escreve Simões (2001) “o auto conceito permite um tipo de *feedback* particular que é a auto-avaliação” e, através da qual, o aluno pensa em comportamentos que teve anteriormente, retirando daí dados que terão utilidade noutras situações. São apontados dois estudos

realizados, em que os alunos que demonstraram compreender os objectivos da aprendizagem e os critérios de avaliação e que tiveram oportunidade de reflexão sobre os trabalhos executados, revelaram uma melhoria comparativamente com os que não tiveram essa experiência. As novas aprendizagens não podem ser assimiladas isoladamente, temos de estar conscientes que existem pensamentos pré-existentes e podem entrar em conflito com as novas situações. As diferenças entre uns e outros têm de ser resolvidas a partir de acções pensadas pelo próprio aluno. Assim sendo, este tem de perceber que há novos objectivos para a sua aprendizagem e tentar compreender o que precisa fazer para os alcançar. Nestes ambientes pedagógicos, em que os alunos têm oportunidade de concretizar a análise do seu trabalho, a auto - avaliação e a auto – regulação podem ser práticas habituais (Black & Wiliam, 1998 e Fernandes, 2008).

1.3. Critérios de avaliação

Muitas dificuldades encontradas no dia-a-dia nas escolas resultam da não explicitação ou de uma explicitação insuficiente dos critérios de avaliação. O ideal será que os alunos, e os professores participem na escolha dos critérios de avaliação. A escolha dos critérios de avaliação depende da dinâmica de cada disciplina ou área curricular, dos objectivos, da modalidade de avaliação a utilizar, do que o professor ou a escola valorize mais e da perspectiva do aluno. O mais importante é que, cada critério seja apresentado e conhecido por todos os intervenientes. Estão definidos dois grupos de critérios de avaliação de uma tarefa: os critérios de realização e os de sucesso. Os primeiros são as execuções que os alunos podem produzir perante determinada tarefa. Os segundos referem-se aos produtos que foram obtidos a partir dessa mesma tarefa⁷. Os primeiros critérios, considerados são de incidência formativa, por procurarem a regulação das aprendizagens, através da sua reorientação, enquanto os segundos, ao focarem os resultados que se esperam, são de incidência sumativa.⁸Várias são as formas de trabalho na sala de aula em que os processos de apropriação dos critérios de avaliação se podem desenvolver. A interacção entre os alunos, nomeadamente quando em trabalho de grupo, pode proporcionar esta apropriação, pois é dizendo aos outros e a si próprio (verbalização externa e interna) que se constroem os

⁷ Nunziati, (1990) referida em Santos (2002).

⁸ Alaiz e Barbosa (1994) referidos em Santos (2002).

conceitos e se remete para os critérios e, ao mesmo tempo, para uma primeira auto-avaliação (Santos, 2002).

A formulação dos critérios de avaliação é uma tarefa de alguma delicadeza. Reforçando a ideia que os critérios de avaliação devem ser definidos pelos alunos, Abrecht (1994) advoga que “caso contrário, qualquer tentativa para o envolver na avaliação representa mais a sua integração num processo de que o seu verdadeiro envolvimento” (p.15). Os critérios são entendidos como dimensões ou características dos objectivos que permitem julgar, apreciar e comparar.⁹ Quando se realiza a selecção dos critérios de avaliação formativa tem de se considerar que os alunos têm de realizar as aprendizagens, mas tendo em atenção as suas características pessoais, qual o percurso anterior de aprendizagem, quais as suas necessidades e os seus ritmos. Neste aspecto, há que formular critérios diferentes para os alunos chegarem ao mesmo fim. É através da definição desses critérios contextualizados com a avaliação formativa, que é possível ao professor, interagindo com o aluno, ou mesmo este consigo próprio, formular juízos de valor e desencadear procedimentos de regulação (Ferreira, 2006).

Num estudo realizado por Santos & Gomes (2006) com alunos do 7º ano de escolaridade sobre a apropriação de critérios de avaliação e a forma como evoluiu a capacidade dos alunos de se auto avaliarem, estas autoras afirmam que não é suficiente os alunos conhecerem apenas os critérios que estão definidos para que o seu desempenho melhore. É necessário o desenvolvimento da capacidade crítica e de um melhor desempenho. Como referem as autoras, “à medida que os alunos vão aprendendo a melhor se auto-avaliarem, assim o seu desempenho vai também melhorando.”

Os critérios, que são dimensões ou características dos objectivos, na prática da avaliação formativa, colocam em jogo o julgamento, a apreciação e a comparação¹⁰. Permitem seleccionar a informação e ajudam enquanto modelo na comparação com a conduta do aluno. Os critérios que têm mais ênfase na avaliação formativa são aqueles em que é avaliado o processo de aprendizagem, assim como a evolução do aluno. Têm de ser definidos com clareza e com precisão, dado que são uma ferramenta essencial para a aprendizagem e permitem ao aluno e ao professor posicionarem-se perante as tarefas e averiguarem o patamar de sucesso atingido na execução das mesmas.¹¹ O que se pode inferir é que, na prática há um compromisso em definir critérios de realização, que estabelecem as várias opções para a execução da tarefa, e os critérios de sucesso, em ligação com os anteriores, expressam um

⁹ Pacheco (2002) citado por Ferreira (2006)

¹⁰ Pacheco, 2002.

¹¹ Veslin & Veslin, (2001), referidos em Ferreira, (2006).

nível de exigência e assinalam pontos de reconhecimento do sucesso. Na escolha dos critérios de avaliação formativa é necessário ter em consideração alguns dados: características pessoais de cada aluno, as aprendizagens que têm de realizar, o percurso escolar anterior, que necessidades tem, qual o seu ritmo, quais os seus interesses, assim como os pensamentos de alunos e professores sobre todo este processo. Como é sabido, os alunos podem trilhar caminhos diferentes para atingirem o mesmo fim. Na avaliação formativa, o objectivo é traçar critérios de acordo com as especificidades de cada aluno. Através da definição dos critérios, a prática da avaliação formativa torna-se numa interacção professor-aluno que permite a ambos a formulação de juízos de valor e despoletarem os mecanismos de regulação (Ferreira, 2006, p. 76).

1.4. Paradigmas da avaliação

Para um melhor enquadramento da avaliação no contexto das sociedades, abordamos os paradigmas que nortearam a avaliação nos últimos anos. Os dois eixos paradigmáticos inerentes ao debate educativo, mormente nas questões sobre a avaliação, são o paradigma quantitativo e o paradigma qualitativo. Ao primeiro está associado Ralph Tyler, que, em meados do século passado, assentando num contexto positivista, tentou direccionar a ciência num sentido único, que através de dados objectivos, daria as respostas sobre o real. Os modelos quantitativos aplicados à avaliação foram muito criticados desde a célebre conferência de ‘Churchill College’ em Cambridge, no ano de 1972. Uma das justificações apresentadas pelos críticos referia-se à pouca atenção dada às práticas educativas, incluindo as de aprendizagem. O paradigma qualitativo introduz uma linha diferente ao conceito de avaliação: só os dados não chegam, mas temos de ter o conhecimento e a interpretação desses dados. As generalidades, não são relevantes, mas a compreensão dos fenómenos deve merecer outro destaque (Eisner, 1992; Guba, 1992). Mais ligados ao paradigma qualitativo, Madaus & Kellagham (1982)¹² consideram que existem três tipos de avaliação qualitativa: um modelo de crítica artística em que o avaliador é que observa e interpreta e para a qual é exigida experiência. O modelo interpretativo, onde o avaliador investiga e estuda os significados das acções, utilizando uma interacção para a construção dos significados. Finalmente, o modelo sistemático, muito ligado ao paradigma científico-positivista, virado para o mundo exterior

¹² Eisner, (1992); Guba,(1992), Madaus & Kellagham, (1982) e Stufflebeam,(1987), referidos em Trindade (2001)

mas, contrariamente ao positivismo, procura entender a realidade propondo o estudo dos fenómenos a partir das circunstâncias em que ocorrem. Com uma conotação associada ao método humanista de avaliação, os modelos naturalistas defendem que a recolha e o tratamento da informação podem ser trabalhados de formas diversas. Ainda que, no tratamento estatístico, não haja significância, todas as informações devem ser trabalhadas. O modelo de avaliação iluminista baseia-se nos motivos antropológicos e tem uma visão holística, pois há a necessidade de se fazer uma análise global do contexto para que os fenómenos sejam compreendidos (Trindade, 2001).

O modelo iluminista, na opinião de Stufflebeam (1997) desenvolve-se em três etapas:

- a) A observação que deve cobrir todas as variáveis e visa o registo de dados ou através da gravação ou de sistemas de codificação da observação.
- b) A investigação que visa a selecção e colocação de questões de técnicas como a entrevista ou o questionário.
- c) A explicação que é o culminar do processo em que se faz luz sobre a situação de avaliação com base nas tarefas realizadas nas fases anteriores.

Um outro modelo, mais centrado nos processos educativos com o intuito de os melhorar é o modelo de crítica artística. Este modelo, na opinião de Trindade (2001, p. 20) necessita de três condições para ser implementado:

- a) Poder emitir juízo sobre o mérito e dignidade de um qualquer processo educativo para o que precisa dispor de uma escala de valores.
- b) Aperfeiçoamento da percepção pessoal, visando uma capacidade de apreciação de tal modo perfeita que se toma numa espécie de arte de fazer as coisas.
- c) Capacidade ou arte de tornar compreensível aos outros os conhecimentos obtidos, essa capacidade é designada como crítica educativa.

Naturalmente que, quando abordamos o tema da avaliação, temos de ter sempre presente qual o paradigma que está subjacente ao conteúdo exposto. Ao longo da perspectiva histórica da avaliação, contamos com as abordagens conceptuais dos paradigmas behaviorista, psicométrico e cognitivista. Na tabela 3 podemos observar as principais características desses três paradigmas.

No contexto escolar, ainda se vive muito um ambiente onde se confrontam vários pontos de vista, uns inspirados no paradigma psicométrico e outros no paradigma cognitivista. O modelo da psicometria aborda a avaliação dos conhecimentos e das capacidades sob o

ponto de vista de uma medição rigorosa. Os cognitivistas pautam a sua intervenção pelo alargamento da avaliação aos domínios cognitivo, afectivo e psicomotor.

As orientações levam a considerar a avaliação com carácter sistemático e contínuo, suportadas pela recolha de informação diversificada que abrangem vários domínios da aprendizagem. As novas orientações vão no sentido de considerar que a avaliação tem carácter sistemático e contínuo, baseando-se na recolha, pelo professor, de dados relativos aos vários domínios de aprendizagem. Numa perspectiva cognitivista o processo de ensino e aprendizagem tem de estar envolvido na avaliação, dado que uma das suas características é ser dinâmica. Em contrapartida e em termos de metodologias da avaliação, o paradigma behaviorista nunca lidou bem com a presença da subjectividade. Esta dificuldade está associada à importância dada à quantificação final, muito mais objectiva e tendo por base os objectivos pré-definidos (Valadares & Graça, 1998, p. 42).

Paradigma behaviorista	Paradigma psicométrico	Paradigma cognitivista
Avaliação baseada em psicologias condutistas e associacionistas.	Avaliação inspirada nas medições próprias das ciências experimentais.	Avaliação baseada em psicologias construtivistas e cognitivista.
Grande ênfase no produto da aprendizagem.	Grande ênfase na medição.	Grande ênfase nos processos cognitivos e em objectivos antecipados ou não.
Avaliação baseada em objectivos pré-definidos.	Avaliação baseada na medição de produtos de aprendizagem e de constructos psicológicos.	Avaliação baseada nos processos cognitivos e em objectivos antecipados ou não.
Antecipação de critérios.	Antecipação de critérios	Não antecipação de critérios.
Dificuldade em lidar com a subjectividade.	Dificuldade em lidar com a subjectividade.	Facilidade em lidar com a subjectividade.

Tabela 3 - Características dos paradigmas behaviorista, psicométrico e cognitivista ¹³

Nos dias que correm aborda-se a figura de um paradigma emergente no domínio das aprendizagens¹⁴. Este paradigma, denominado de cognitivista, construtivista e sócio-cultural, integra fenómenos investigados pró cognitivista, behavioristas e de investigadores que enquadram a denominada aprendizagem situada que absorve a teoria de que a aprendizagem é um processo sócio-cultural. O cognitivismo contribui com os aspectos funcionais, organizativos e das capacidades da mente, enquanto as teorias baseadas na antropologia e num social-construtivismo fazem valer a perspectiva das interacções sociais e os aspectos culturais que promovem a aprendizagem (Fernandes, 2008).

¹³ Valadares & Graça, (1998, p. 42).

¹⁴ Na linha de pensamento de Shepard (2000, 2001).

Apontando para uma forma mais ligada à didáctica, e mais vocacionada para a investigação qualitativa, Moreira (2007, p. 67) explica a definição de paradigma, que na óptica de Guba e Lincoln¹⁵, é um sistema de pressupostos sobre:

- a) Natureza da realidade investigada e a sua forma. (*pressuposto ontológico*).
- b) O modelo de relação entre investigador e investigado (*pressuposto epistemológico*).
- c) O modo pelo qual podemos obter conhecimento da dita realidade (*pressuposto metodológico*).

Mais recentemente são referidos dois paradigmas relevantes no contexto da avaliação formativa: Paradigma francófono e o paradigma anglo – saxónico. Estes dois paradigmas, como estão mais enquadrados com a avaliação formativa estão contextualizados na alínea 3.3. deste trabalho.

¹⁵ Baseado em trabalhos publicados em 1985 e 1994.

CAPÍTULO II

A avaliação formativa no ensino e aprendizagem

2. Avaliação formativa.

“A aposta essencial da avaliação formativa é tornar o aluno actor da sua aprendizagem; nesta perspectiva a avaliação formativa é interna ao processo; é contínua, analítica e mais centrada sobre o aprendente do que sobre o produto acabado” (Instituto de Inovação Educativa [IIE], 1994))¹⁶

Como é sabido, a expressão “avaliação formativa” surge com Michael Scriven, nos finais dos anos sessenta do século passado. No período anterior à década de 60, do século XX, a função de avaliação era objectiva e tinha como suporte um conjunto de valores que eram papéis na carteira do avaliador. Com Scriven, no final da referida década de 60, é estabelecida, pela primeira vez, uma posição que diferenciou a avaliação formativa da avaliação sumativa. Uma teoria que se pode considerar como um marco histórico na avaliação curricular. Um dos movimentos que mais fortaleceu a avaliação formativa, foi o colóquio de Genebra, realizado em 1978, que deu origem à *Association pour le Développement des Méthodologies de l'Évaluation*. Foi com este movimento que se considerou a avaliação formativa como um pólo imprescindível da pedagogia diferenciada. Actualmente, no Reino Unido, com o trabalho do *Assessment For Learning* começa-se a dar primazia a metodologias de tipo formativo (Barreira, Boavida & Araújo, 2006).

Em termos legislativos, e estamos a referir-nos ao nosso país, a avaliação tem merecido um enfoque generalizado nomeadamente sobre o relevante papel da avaliação formativa no ensino básico. Para o percurso desde a entrada para a escola do 1º ciclo até ao 9º ano de escolaridade, os legisladores têm apontado para que as nossas crianças sejam avaliadas de forma predominantemente formativa. Aliás, vários documentos emanados, directa ou indirectamente, da tutela pela pasta da Educação, apontam a avaliação formativa como de carácter regulador da prática educativa. O Ministério da Educação defende que a função formativa da avaliação é a que deve ter mais peso, pois, em cada momento da prática pedagógica, devemos saber o que os alunos sabem e fazem. Só assim é que podemos alterar, se necessário, as actividades e as metodologias de aprendizagem. Já o Despacho Normativo

¹⁶ Adaptado de B. Petijean

98-A/92 de 20 de Junho, apontava a avaliação formativa como a principal modalidade de avaliação do ensino básico e deve ser entendida como de carácter sistemático e contínuo. No ponto 8, alínea c), do mesmo despacho, diz-se que o intuito é “auxiliar os alunos, a formular ou reformular, decisões que possam influir positivamente, na promoção e consolidação do seu próprio processo educativo”. (IIE, 1992)

Mais recentemente, a participação dos alunos e dos pais e encarregados de educação no processo de avaliação dos seus educandos surge no Decreto – Lei 6/2001 de 18 de Janeiro, transportando para o regulamento interno da escola as condições em que essa participação se processará. Este documento legislativo aponta a avaliação formativa como de “carácter contínuo e sistemático, recorre a uma variedade de instrumentos de recolha de informação, adequados à diversidade das aprendizagens e aos contextos em que ocorrem, tendo como uma das funções principais a regulação do ensino e da aprendizagem”. Oficialmente, é feita a apologia de que a avaliação tem de estar em consonância com os restantes elementos do currículo. Para tal, é necessário que haja uma “participação consciente de cada aluno (individualmente e em grupo) na construção e na avaliação do seu saber, do seu saber – fazer e, mesmo, do seu saber – ser, então a avaliação terá de incidir não só sobre os conhecimentos que os alunos adquirem, mas também sobre as competências e as capacidades que desenvolvem, as atitudes e valores que demonstram” (IIE, 1992).

As avaliações formativas são realizadas ou antes ou durante a instrução e pretendem que os professores estejam informados acerca dos conhecimentos e das competências anteriores dos alunos para poderem planificar de acordo com as características de cada aluno. Parece ser opinião generalizada que o processo avaliativo tem de ser orientado para a melhoria da aprendizagem, ajustando a metodologia, os instrumentos e as técnicas. Pela leitura dos vários autores que se dedicam ao estudo da avaliação formativa, podemos inferir que esta tem sofrido, ao nível conceptual, uma evolução permanente (Arends, 1995; Boavida & Barreira, 2006 e Pais & Monteiro, 2002).

Quando é assegurado que as formas de instrução se adequam às características dos alunos e que permitem adequar o ensino atendendo às diferenças existentes, então estamos perante uma avaliação formativa. É um tipo de avaliação que se debruça sobre o que os alunos realizam durante o processo de aprendizagem. Mas a compreensão por parte do aluno sobre a forma como é regulada a avaliação formativa pressupõe a auscultação aos parceiros e a confrontação com o sistema de auto – avaliação e auto – controlo. Só assim é que poderemos considerar uma verdadeira avaliação formativa. Como podemos ler nas indicações do IIE (1994), a avaliação formativa tem características próprias:

- a) É interna ao processo de ensino – aprendizagem;
- b) Interessa-se mais pelos processos do que pelos resultados;
- c) Torna o aluno protagonista da sua aprendizagem;
- d) Permite diferenciar o ensino;
- e) Serve ao professor para, através das informações colhidas, reorientar a sua actividade;
- f) Serve ao aluno para auto – regular as suas aprendizagens, consciencializando-o de que ele próprio tem um papel fundamental nessa construção.

Para além do trabalho no seio de cada grupo disciplinar, é importante haver discussão entre os grupos das diferentes disciplinas. Naturalmente que existe uma maior facilidade em questões de avaliação se forem reforçadas as participações dos alunos, não só no capítulo da auto – avaliação como também na discussão de todos os registos efectuados. Este aspecto é, em si mesmo, uma actividade de cariz formativo. É importante este trabalho conjugado entre docentes e entre docentes e discentes. Nesta óptica, cada aluno tem características próprias e, individualizar as aprendizagens aponta-nos para o centro da avaliação formativa. O objectivo é apresentar-se como a ruptura da homogeneização das aprendizagens. Os objectivos que são traçados em reuniões de departamentos ou em grupos de trabalho interdisciplinares, também são absorvidos pela avaliação formativa. Esta é apenas em parte, uma avaliação com critérios, no sentido que a avaliação formativa pode apoiar-se em testes criteriosais, embora utilize um leque alargado de instrumentos para a recolha da informação (Afonso, 1998 e Pereira, 2002).

A explicitação ou clarificação dos critérios da avaliação formativa é, no entanto, fundamental, sob pena de esta modalidade de avaliação funcionar como pedagogia invisível em prejuízo, sobretudo dos alunos, dos grupos e classes sociais mais vulneráveis. Tendo isto presente, quando os professores praticam a avaliação formativa, a recolha de informação sobre a aprendizagem dos alunos pode ser realizada por uma pluralidade de métodos e técnicas que incluem desde os recursos à memória que o professor conserva das características dos alunos até às mais diversificadas e conhecidas estratégias como a observação livre, a observação sistemática, a auto – avaliação, a entrevista, o trabalho de grupo e outras diferentes formas de interacção pedagógica (De Ketele, 1987 citado em Afonso, 1998, p. 58).

Daí o cuidado que devemos ter na planificação da avaliação formativa, para não a transformarmos “numa espécie de panaceia pedagógica como se esta modalidade de avaliação tivesse apenas virtualidades que só pudessem conduzir à promoção e valorização pessoal e

académica dos alunos” (Afonso, 1998, p. 60). O que se pretende é potenciar a avaliação formativa enquanto mecanismo pedagógico que promova oportunidades para todos e em pé de igualdade. Ou seja, os alunos com mais dificuldades terão as mesmas oportunidades daqueles que sentem mais facilidades no desempenho escolar, nomeadamente no ensino básico.

No entanto, Scriven (1991),¹⁷ citado em Pais & Monteiro (2002, p. 43-44), no início da década de 90 do século passado, diz que o papel mais importante da avaliação formativa é para o professor. Salienta que este tipo de avaliação “leva (o professor) a actualizar os seus conhecimentos didácticos, a procurar coerência entre os seus critérios e as escolhas didácticas, a relativizar o peso da sua pessoa no comportamento de avaliador”. Ou seja, os professores têm de saber aproveitar as ilações tiradas com a avaliação formativa para que os processos educativos vão ao encontro das diferenças que caracterizam cada aluno. Por outro lado, Nunziati (1990), enfatiza mais a avaliação formadora com o aprendente escrevendo que esta “constitui um percurso de avaliação conduzido por aquele que aprende e é um instrumento de construção dos conhecimentos que o aluno precisa adquirir.”

Num argumento mais céptico, Black e Wiliam (1998) relacionam o tratamento que as políticas de vários países executam perante a sala de aula, comparando-a com uma suposta caixa negra (Black box). Na argumentação dada, referem que há *inputs*, como sejam os alunos, os professores e outros recursos humanos, as regras de gestão, as necessidades, as angústias dos pais, as normas, os testes, etc. Todos são introduzidos na denominada caixa (box). Para a saída da caixa, os denominados *outputs*, estes dois autores referem que os alunos vêm mais sábios e competentes, os resultados dos testes são melhores, os professores encontram-se razoavelmente satisfeitos, entre muitos outros factores. Estes factos são observáveis à entrada e à saída da tal caixa negra. Estes dois autores deixam uma questão: *Mas o que se passa no interior da caixa negra?* Ninguém pode garantir que novas entradas na sala de aula produzirão uma melhoria dos resultados se não se conhecer o que se passa lá dentro (Black & Wiliam, 1998).

Da leitura efectuada a inúmeros autores que se têm dedicado ao estudo do papel da avaliação formativa, fica a ideia de que a sua função tem de ser uma regulação da actividade pedagógica. Em contexto de sala de aula, se houver necessidade, o professor deve alterar o ritmo da aula, o método de ensino, individualizar, provocar outras atitudes, abandonar os objectivos definidos e enveredar por um caminho de retorno ao início para que as instruções sejam compreendidas. Isto leva à individualização da aprendizagem, que corresponde à

¹⁷ Scriven, M. (1991). *Evaluation thesaurus*. London: Sage.

avaliação formativa na verdadeira acepção da palavra. Neste contexto, a atenção fica direccionada nos alunos que demonstram mais dificuldades na aprendizagem. Perrenoud, citado por Pais e Monteiro (2002), acentua que “não é assim necessário, para se seguir uma avaliação formativa, alterar completamente a organização do trabalho. Pelo contrário, quando parece impossível romper, pelo menos parcialmente, com uma pedagogia expositiva, de que serviria encarar a possibilidade de uma transformação das práticas de avaliação num sentido mais formativo?” Uma avaliação formativa coloca sempre à disposição do professor as mais precisas informações, com mais qualidade acerca dos processos de aprendizagem, as atitudes e tudo o que os alunos adquiriram. Em termos de regulação, é necessário ter em linha de conta a definição dos critérios. Estes têm de ser discutidos e até negociados para que os professores conduzam as suas actividades e os alunos possam valorizar-se através da aprendizagem. Naturalmente que os critérios têm de ser discutidos e explicados e não apenas conhecê-los, com já fizemos referência.

O desenvolvimento da avaliação formativa tem crescido, em duas vertentes, nos últimos anos. Através da investigação para compreender se a avaliação formativa na sua prática melhora a prestação dos alunos e através da prática, para entender até que ponto os professores aplicam as ideias produzidas pela investigação. Os ganhos, em situação de aprendizagem, têm sido significativos quando se utilizam uma grande variedade de métodos e com o reforço da avaliação formativa. Como defendem Black e Wiliam (1998), através do estudo de muitos relatórios, os resultados da avaliação formativa devem servir para ajustar a eficácia do ensino e aprendizagem, nomeadamente a forma como os professores fazem esses ajustes. Não se devendo descurar que as formas de se avaliar podem perturbar os níveis de motivação e de auto – estima. Estes autores acentuam que o trabalho no sentido de envolver os alunos na auto – avaliação devem merecer uma atenção muito cuidada.

Apesar de toda a relevância dada à avaliação formativa, Black e Wiliam (1998) apontam para algumas dificuldades. Baseando-se em dados que foram obtidos através de entrevistas, questionários e observações em vários países do mundo, estes autores apontam várias questões relacionadas com essas dificuldades. Relativamente à eficácia da aprendizagem, os métodos utilizados não são partilhados entre professores da mesma escola e, como tal, não são debatidos nem analisados criticamente. Os professores primários, em Portugal, agora denominado 1º ciclo, têm a tendência a enfatizar a quantidade de trabalhos apresentados, negligenciando a qualidade em relação à aprendizagem. Focam também o impacto negativo, nomeadamente da excessiva ênfase dado à classificação em contraste com a prestação de conselhos úteis em situação de aprendizagem. As comparações efectuadas entre

alunos, provocando uma concorrência, em vez de melhorar o desempenho individual, provoca o desacreditarem nas suas capacidades de aprendizagem. Finalmente a questão do papel administrativo na avaliação. Os professores não são capazes de prever os resultados dos alunos em exames externos, apesar dos testes realizados na sala de aula e que obedecem, na maioria dos casos, a uma formatação idêntica à da avaliação externa. Em contrapartida sabem muito pouco sobre as necessidades na aprendizagem dos seus alunos. Por fim, existem lacunas relativamente à falta de atenção de alguns professores face à avaliação dos seus alunos, dado que descuram a análise dos registos e opiniões dos professores anteriores.

No caso particular de Inglaterra e País de Gales, Black & Wiliam (1998) dizem que o desenvolvimento dos planos de avaliação, ao longo dos últimos anos, demonstra as dificuldades em desenvolverem-se políticas de incentivo à avaliação formativa. Um grupo de trabalho governamental, já em 1988 deu ênfase à importância desta modalidade de avaliação. No entanto, o órgão governativo responsável pela avaliação não tinha nenhuma estratégia para implementar estudos e desenvolver a capacidade de promover a avaliação formativa nos professores.¹⁸ No Reino Unido, estudos de investigação constataram que a necessidade de desenvolvimento da avaliação formativa é um assunto que tem de ser encarado com mais seriedade.

Em termos políticos, Black & Wiliam (1998) defendem que tem de haver vontade de avançar para o interior da caixa negra (Black box) a fim de explorar os padrões da avaliação. Como referem estes autores, “aumentar os padrões de aprendizagem que são alcançados através da educação é uma importante prioridade nacional.” Têm sido tomadas, em muitos países, iniciativas para melhorar a escola, o seu planeamento e gestão, e mais frequentemente através de minuciosas inspecções. Estes meios têm todos a mesma finalidade. No entanto, todas as reformas, todos os estudos e todo o envolvimento têm de estar associados a uma política eficaz.

Os professores têm de gerir, por vezes, situações complexas. Ora situações do foro emocional, ora do foro social e até pessoal, que se podem traduzir em pressões de um grupo de várias dezenas de jovens, formando uma turma. Estas são situações que surgem quando há a tentativa de ajudar e acompanhar os alunos. Daí a necessidade de se saber como são conduzidas as acções de alunos e professores em contexto de sala de aula. Sem se saber que normas regem o processo de ensino e aprendizagem, dificilmente se poderá fornecer as dicas que os professores procuram na busca em melhorarem o seu trabalho. Deve-se mudar a perspectiva política e avançar para o interior da caixa negra e explorar os potenciais da

¹⁸ Richard Daugherty (1995) numa linha de pensamento sobre uma análise de política de 1987 a 1994 referida em Black & Wiliam (1998).

avaliação com o intuito de elevar os padrões de aprendizagem dos alunos (Black & Wiliam, 1998).

2.1. Conceito de avaliação formativa

As dificuldades em torno de um conceito de avaliação formativa, que tenha associado alguma consensualidade, têm sido demonstradas na literatura da especialidade. Depois de várias pesquisas o que fica retido é que não existe na literatura um único conceito de avaliação formativa que seja consensual (Black & Wiliam, 1998). No entanto, Abrecht (1991)¹⁹ reafirmou a ideia que reflecte a inexistência de uma teoria unificadora sobre a avaliação formativa. Ao compilar de forma analítica as diferentes definições defendidas por diversos autores, conseguiu identificar um leque de reflexões que são convergentes relativamente à avaliação formativa:

- Dirige-se ao aluno.
- Procura uma consciencialização por parte do aluno sobre a sua aprendizagem.
- É parte constitutiva da aprendizagem.
- Procura uma adaptação a uma situação individual, devendo assim respeitar a pluralidade e a diversidade.
- O seu enfoque é tanto sobre os resultados como sobre os processos.
- Não se limita à observação, mas requer uma acção e uma intervenção sobre a aprendizagem e/ou sobre o ensino.
- Procura as razões que dão sentido às dificuldades ao contrário de as sancionar.
- Dirige-se também ao professor para ajudá-lo a orientar a sua prática lectiva.

No encalço destas reflexões, pesquisámos alguns autores que escreveram sobre o conceito de avaliação formativa. Para Reuchlin (1974) citado em Barreira et al., (2006) “considera que a avaliação formativa serve o aluno, dando-lhe informação sobre o seu rendimento escolar e proporcionando-lhe orientação, e possibilita ao professor informação sobre a turma e sobre a produtividade e a eficiência do seu ensino” (p. 97). Identificar as dificuldades do aluno e procurar informá-lo, através de *feedback* para o aluno e para o professor é para Landsheere²⁰ (1979) citado em Rosado e Colaço (2002), o caminho da avaliação formativa. Numa linha do pensamento anterior, Noizet e Caverni (1985) entendem

¹⁹ Citado em Santos (2008).

²⁰ Landsheere, G. (1979). Avaliação Contínua e Exames – Noções de Docimologia. Coimbra: Livraria Almedina.

que a avaliação formativa “tem por objectivo obter uma dupla retroacção, retroacção sobre o aluno para lhe indicar as etapas que transpôs no seu percurso de aprendizagem e as dificuldades que encontra, retroacção sobre o professor para lhe indicar como se desenvolve o seu programa pedagógico e quais são os obstáculos com que esbarra”. Não fugindo às ideias de outros autores, Cardinet (1986) diz que a avaliação formativa “é uma avaliação que visa orientar o aluno quanto ao trabalho escolar, procurando localizar as suas dificuldades para o ajudar a descobrir os processos que lhe permitirão progredir na sua aprendizagem”.

A avaliação formativa como um auxiliar à melhoria da aprendizagem é, no entendimento de Hadji (1994), a base para o professor receber a informação sobre as condições em que a aprendizagem decorre e, dando ao aluno as instruções sobre o seu próprio percurso, os seus êxitos e as suas dificuldades. Na sua ronda pelas teorias de vários autores, Rosado e Colaço (2002) apontam o pensamento de Bloom, Hastings e Madaus (1973) que indicam a maior elevação da avaliação formativa como sendo “a ajuda que ela pode dar ao aluno em relação à aprendizagem da matéria e dos comportamentos, em cada unidade de aprendizagem.” Estas opiniões, apesar de terem surgido no prelo, há mais de duas décadas atrás, continuam a servir de suporte a esta temática e têm em comum destinar à avaliação formativa uma função que regula o ensino e a aprendizagem.

Mais recentemente, Ferreira (2006) diz-nos que “a avaliação formativa consiste numa função pedagógica da avaliação que se caracteriza pela recolha e pela análise de informações sobre o processo de aprendizagem, mas também sobre o ensino, em função de critérios definidos e conhecidos pelos vários intervenientes na avaliação” (p. 72). Esta função pedagógica deve ser partilhada e com a intervenção da criança ou jovem juntamente com o encarregado de educação. Também aqui a intenção é informar e regular o processo de ensino e aprendizagem, procurando ajustar as estratégias aos percursos dessa aprendizagem. A finalidade continua a ser a qualidade da educação para que sejam criadas condições para o sucesso educativo. Num sentido mais restrito, Ribeiro (1989) citado por Barreira (2006), afirma que “a avaliação formativa pretende assim determinar a posição do aluno durante uma unidade de ensino, no sentido de identificar obstáculos e de lhes dar soluções.” Nesta perspectiva, ela surge quando o professor entender que a deve aplicar, não havendo lugar a uma calendarização pré – definida. Tem de ir ao encontro das deficiências ou dificuldades de aprendizagem que possam surgir ao longo do processo de ensino.

2.2. O que se valoriza na avaliação formativa.

O papel da avaliação formativa deve ser valorizado tanto no âmbito do ensino como da aprendizagem. Procuramos desmistificar a ideia, que ainda hoje tem algum impacto em alguns sectores das nossas escolas, de que quem avalia é o único portador de conhecimento, enquanto os avaliados são os receptores desse mesmo conhecimento. Perante esta diferença e de forma retórica, fala-se em igualdade de oportunidades no acesso à escola, mas, como refere Méndez (2002, p. 54) “não de igualdade de oportunidade antes e durante o processo de escolarização”. A avaliação, nomeadamente a avaliação formativa, pode ajudar a esbater preconceitos e a promover a inclusão. O aspecto pedagógico e reflexivo passa a ter um peso importante na avaliação. Esta deixa a fórmula que a transformou num produto final e passa para uma perspectiva formativa centrada no processo de aprendizagem do aluno e no processo de ensino do professor. Neste sentido e com toda a complexidade do acto de avaliar, como infere Barreira et al., (2006) “poderá estar na origem de algumas dificuldades dos professores na prática da avaliação formativa”. O vocábulo avaliação tem sido abordado com tal frequência que muitas vezes não conseguimos explicar a sua razão de ser. Por exemplo, “a avaliação criterial, gerada pela mentalidade condutista, poderia ser um pequeno mas não menos importante exemplo que não encaixam nos discursos construtivistas de hoje, em que faz sentido, por exemplo a avaliação formativa, o desenvolvimento do pensamento crítico e autónomo” (Méndez, 2002, p. 38). Por outro lado, defende-se que a avaliação formativa, tal como era entendida nos anos 60 e 70 do século XX, pouco tem a ver com a avaliação formativa dos dias de hoje. Este autor caracteriza as duas décadas do século passado, como sendo de uma visão restritiva, com objectivos comportamentais e de pouca interacção. Comparativamente, a avaliação formativa nos dias de hoje tem um maior grau de complexidade, com outra sofisticação e, teoricamente, mais rica. A avaliação é interactiva, com o seu centro apontado aos processos cognitivos dos alunos em associação com o processamento do *feedback*, da regulação, da auto-avaliação e da auto-regulação das aprendizagens (Fernandes, 2006, pp. 22-23).

Defendendo que o sentido da avaliação formativa terá de ser contínuo e pessoal, Méndez (2002, p. 69) diz que, “quem avalia com intenção formativa quer conhecer a qualidade dos processos e dos resultados”. Isto leva a que se possa intervir sempre que necessário para assegurar o sucesso. Também no que respeita ao conceito de avaliação formativa, Fernandes (2006) refere a importância de clarificarmos do que se está a tratar

quando se fala de avaliação formativa. Este autor prefere utilizar a denominação *Avaliação Formativa Alternativa*, porque, por um lado permite melhorar e regular as aprendizagens e o ensino, e por outro é uma avaliação alternativa ao modelo de inspiração behaviorista, que considera ser apenas pontualmente formativo. Um dos contextos que tem sido referência na avaliação formativa é a de efectuar adaptações curriculares, respondendo às necessidades especiais dos alunos. Daí a importância da regulação como uma das suas características principais.

Função reguladora da avaliação formativa

A função que regula a avaliação exerce-se, na opinião de Alves (2002) ²¹em duas dimensões:

- a) Uma regulação do dispositivo pedagógico: o professor, informado dos efeitos do seu trabalho pedagógico, modifica a acção, ajustando as suas intervenções;
- b) Uma regulação da actividade do aprendente: o aluno toma consciência das dificuldades com que se depara no seu percurso de formação a fim de reconhecer e de corrigir os erros.

Nesta perspectiva, retemos a ideia que, através da avaliação formativa regula-se o ensino e a aprendizagem com incidências individuais e de adequação a cada aluno. Esta regulação torna-se num compromisso por surgirem após um processo de negociação. Aponta-se para um reforço relativamente à individualização das estratégias, surgindo, por isso, como um desígnio fundamental da avaliação formativa. Se for considerado na perspectiva de um ensino igual para todos, onde o aluno desempenha um papel passivo, podemos esperar que surjam desigualdades, isto porque não pode dar resposta às diferentes necessidades de cada aluno.²² A avaliação formativa centra toda a sua acção no contexto pedagógico, como defende Altet, (2001). Desta centralidade “resulta um *feedback* constante e a adaptação pedagógica ao aluno, modificando os aspectos da prática de ensino, do estatuto do erro, da implicação do aluno na avaliação e na tomada de decisões e ainda reforçando os êxitos conseguidos.” O que torna a avaliação formativa mais específica não é tanto na utilização dos instrumentos, mas, como alerta Scallon (2000), na finalidade ou intenção com que é utilizada

²¹ Alves (2002); Altet (2001) e Scallon (2000) e Altet, (2001) citados em Ferreira (2006).

²² Na linha de pensamento de Pacheco (1994) e Perrenoud (1996).

(informação e regulação do ensino e da aprendizagem) e no tipo de regulação proporcionada, sendo estes aspectos que a distinguem das outras funções da avaliação (Ferreira, 2006).

A avaliação formativa é, essencialmente caracterizada por três fases, na opinião de Allal (1986, p. 176) “na primeira, o professor recolhe informações relativas aos progressos e dificuldades de aprendizagem dos alunos. Na segunda interpreta estas informações, procurando diagnosticar os factores na origem das dificuldades. Por fim, o professor tenta adaptar as actividades de ensino e de aprendizagem de acordo com a interpretação das informações”. Este enfoque na avaliação formativa no contexto do ensino diferenciado, estabelece um corte relativamente às concepções neo – behavioristas (Bloom e outros) e cognitivistas (Piaget, Bruner e outros). Surge a ideia de dividir a avaliação em *avaliação pontual de regulação retroactiva*, a *avaliação contínua de regulação interactiva* e as *modalidades mistas*. Na avaliação pontual, a avaliação formativa surge como uma prova (teste) que é a mesma para o conjunto da turma. As dificuldades dos alunos não são detectadas na fase de instrução. Para tal, é necessária uma fase de remediação e retornar aos objectivos não atingidos, estando aqui presente a *avaliação pontual de regulação retroactiva*. (Allal, 1986, pp. 189-190).

Para responder à diversidade de níveis de aprendizagem e de diferenciados ritmos de trabalho, o enfoque centra-se em técnicas como a observação, reacções verbais e não verbais, sentimentos expressos e auto – avaliação. A entrevista, é na opinião de Araújo e Almeida (1997)²³, “surge como uma situação privilegiada de interacção entre professor e aluno, mais apropriada para recolher informação sobre o desenvolvimento cognitivo e sócio-afectivo e, sobretudo as estratégias e os procedimentos usados na realização de determinada tarefa”. Por seu lado, Cardinet (1997) afirma que “a *avaliação formativa de regulação interactiva* permite, antes de mais, compreender o funcionamento cognitivo do aluno face à tarefa proposta, analisar estratégias utilizadas pelo aluno e descobrir a origem das suas dificuldades, para que possam ser ultrapassadas ou eventualmente corrigidas”. Este tipo de avaliação proporcionou à auto – avaliação o seu desenvolvimento, no sentido de permitir ao aluno a auto- reflexão. Na prática, o professor aplica a auto-avaliação, apenas nos finais dos períodos lectivos, o que prova a dificuldade da sua implementação. Hadji (1992) criou o conceito de *aprendizagem assistida pela avaliação*, afirmando que “uma avaliação inteligente ao serviço de uma acção educativa mais eficaz é a intenção directriz da aprendizagem assistida pela avaliação, que tem como objectivo criar condições para uma regulação optimizante, ajudando

²³ Citados em Barreira et al., (2006).

o aluno a orientar-se com base nos sucessivos retornos que lhe são fornecidos.” (Araújo & Almeida, 1997; Cardinet, 1997 e Hadji, 1992, citados em Barreira et al., 2006)

Alguns autores consideram que as modalidades mistas de avaliação são mais eficazes, dado que articulam entre a avaliação pontual de regulação retroactiva e a avaliação contínua de regulação interactiva. Contrapondo a avaliação formativa com a avaliação tradicional, a primeira vai ao encontro de problemas relativos à formação de todos os cidadãos, que são colocados pelas reformas dos sistemas educativos.²⁴ Em oposição à avaliação formativa, na avaliação tradicional, o professor, para além de decidir, desempenha também esse papel de um modo unidireccional. Em contrapartida, quem aprende restringe-se a responder às perguntas que lhe forem transmitidas (Allal, & De Ketele referidos em Barreira et al., 2006; Méndez, 2002).

Nesta panóplia de ideias e debates, Fernandes (2006) faz referência a dois paradigmas importantes relativamente à avaliação formativa: a tradição francófona e a anglo – saxónica. Na primeira destacam-se o auto – controlo, a auto – avaliação ou a auto – regulação. Um dos autores de orientação francófona, Philippe Perrenoud, no final dos anos 90 do século XX, refere que a utilização da auto-avaliação, de forma adequada, permite ao aluno regular as suas aprendizagens, surgindo pontualmente o professor enquanto colaborador. Ele próprio coloca em dúvida a exequibilidade de um clima que facilite a regulação, dado os conteúdos dos actuais sistemas educativos. A tradição anglo-saxónica assenta num modelo em que os professores controlam e orientam o processo pedagógico. Daí que este paradigma defenda o *feedback* como elemento primordial na avaliação formativa. Perante estas duas tradições, Fernandes (2006) defende a *Avaliação Formativa Alternativa* dizendo que “deve ser tida em conta nas planificações de ensino e nas práticas de sala de aula pois um dos seus principais objectivos é o de obter informação acerca de como os alunos aprendem, ajudando-os deliberada e sistematicamente a compreender o que fazem e a melhorar as suas aprendizagens” (p. 32).

Com o avançar das investigações sobre a forma mais eficaz de utilizar avaliação, o positivismo, corrente filosófica mentora da *pedagogia por objectivos*, é criticado, dado o seu reducionismo relativamente ao conhecimento, reduzindo-o a uma lista de objectivos empiricamente observáveis. O desejo de uma coesão entre concepção curricular e práticas de avaliação, é primordial, pois só pelo caminho da aprendizagem crítica e com autonomia é que se pode concretizar o lema do *aprender a aprender*. A visão da avaliação formativa enquanto metodologia de ensino pressupõe que se exerça diariamente um apoio ao aluno durante a

²⁴ Uma ideia de Perrenoud (1996).

aprendizagem das competências que deve possuir. Em muitos países, esta visão ainda não passou do domínio académico e de intenções normativo-legal para uma generalização na prática pedagógica. É de destacar o papel que o *Assessment Reform Group* (ARG), grupo de trabalho criado no Reino Unido em 1989 e que tem promovido estudos, simpósios e é responsável pelo aparecimento do conceito de *Assessment For Learning*. Este conceito envolve uma definição de aprendizagem que é reflexo da prática educativa. Para se compreender as características do processo de ensino – aprendizagem é necessário estudar a aprendizagem enquanto acção, movimento contínuo e observável dado que, posteriormente pode ser passível de a descrevermos, de a analisarmos e de a estudarmos criticamente (Barreira, Boavida & Araújo, 2006 e Méndez, 2002).

Mais recentemente, através do Despacho Normativo nº 1/2005, a avaliação formativa é indicadora do desenvolvimento das aprendizagens para professores, alunos, encarregados de educação e outros intervenientes, permitindo rever e melhorar os processos de trabalho. De salientar a interacção entre os diferentes órgãos colectivos e todos os que gerem o Projecto Curricular de Escola e os vários Projectos Curriculares de Turma. No entanto, Barreira et al., (2006) refere que no nosso país, não obstante os vários estudos validados, alguns com mais de vinte anos, não tem havido evolução que permita constatar ou negar os benefícios da avaliação formativa para o sistema de ensino português. Convém referir que, para alguns autores, os anos setenta aparecem como um marco de referência relativamente à avaliação. A propósito deste período, Méndez (2002) refere que “com o objectivo da *educação para todos*, a mudança levou a dirigir os esforços socioeconómicos e políticos para metas instrumentais. De uma concepção igualitária, niveladora e integradora a que se aspirava então, passou-se à concepção elitista e competitiva de hoje” (p. 49).

Afirma-se que, como entende Barreira et al., (p. 101)²⁵ nas linhas de orientação pedagógica “deve competir a cada professor a construção da estratégia que julgue mais adequada para os seus alunos, devendo para isso ter sempre presente o contexto pedagógico e institucional onde essa estratégia vai ser aplicada”. O processo de avaliação formativa, nas palavras de Serpa (1997) citado em Barreira et al., (2006), “não pode ignorar as representações do aluno, nem os mecanismos de funcionamento do grupo – turma em que está inserido, pois podem influenciar a forma como o aluno desenvolve a sua aprendizagem”. A *avaliação pontual de regulação retroactiva* é a que tem sido mais desenvolvida pelos professores, principalmente através dos testes. Aliás, como refere Barreira et al., (2006), apesar de afirmarem que desenvolvem a avaliação formativa, um grande número de

²⁵ Na esteira de Allal (1986), reforçadas por Amigues et al., (1996) e Merle (1996) citados em Barreira (2006, p.101).

professores ainda desconhece as potencialidades pedagógicas deste tipo de avaliação. Fernandes (2006, p. 39) aponta algumas razões sobre as quais os professores têm dificuldades em implementar a avaliação formativa:

- 1) Existem limitações ao nível da formação dos docentes.
- 2) Dificuldades na gestão do currículo.
- 3) Concepções erróneas acerca da avaliação formativa.
- 4) Inadequações na organização e funcionamento das escolas.
- 5) Pressões da avaliação externa.
- 6) Extensão dos programas escolares.

Este autor refere que, a falta de uma base teórica sólida, não permite um apoio à prática da avaliação formativa, questionando até a utilização dos tão falados portefólios, como instrumentos de avaliação, quando “a designação instrumentos de avaliação está associada ao movimento taylorista da gestão científica das escolas do século XIX” (Fernandes, 2006, p. 40).

A avaliação formativa surge como uma modalidade de avaliação com forte implantação nos modelos que, na actualidade estão em vigor e que muito tem contribuído para a teoria da avaliação. Daí surgirem várias questões: Quais as necessidades? Por quê avaliar? Para quem avaliar? Avaliar sobre quê? Quando avaliar? Como recolher informação? Como interpretar a informação? Como utilizar a informação? Quais são os problemas com que actualmente a avaliação se debate?²⁶. Será pertinente, perante a questão da avaliação, evitar a pressa “de querer saber como se faz antes de reflectir sobre o porquê e o para quê fazê-la” como nos diz Méndez (2002, p. 33). Aliás, este autor refere que “o conhecimento deve ser o referente teórico que dá um sentido global ao processo de avaliar. A avaliação está estreitamente ligada à natureza do conhecimento.” Esta, como é sabido, varia consoante a interpretação filosófica, que pode ser positivista, da nova sociologia, hermenêutica ou da teoria crítica.

Quando falamos de avaliação, quase sempre somos atraídos para uma panóplia de palavras que estão impregnadas nas conversas em meio escolar: testes, notas, cotações, positivas, negativas, percentagens, perguntas, respostas, pré – requisitos, comportamentos, relatórios, dossiers, exames, entre muitos outros. Faço luz às palavras de Méndez (2002, p. 38-39) quando diz “felizmente, os alunos aprendem muito mais do que aquilo que o professor costuma avaliar, ainda que nas práticas habituais o mais valioso se costume identificar com o que é mais cotado”. Muitos professores ainda não acreditam nas alternativas à avaliação

²⁶ Cardinet (1988) citado em Barreira et al., (2006, p. 108).

tradicional, pois estas não se coadunam a discriminar de forma precisa e objectiva as diferenças entre os alunos, no seu rendimento escolar.

Nas palavras de Fernandes (2006, p.22), muitas das questões levantadas só se resolvem com uma teoria onde se enquadrem os fundamentos epistemológicos, ontológicos, metodológicos e de clarificação conceptual sobre as práticas a desenvolver. A avaliação, tal como a educação no geral, não são neutras nos seus processos. Se se confinar apenas a um processo técnico, não realça outros valores que têm funções eficazes, “esconde outros valores que justificam algumas funções implícitas que desempenha de uma maneira eficaz, embora nem sempre justa” (Méndez, 2002, p. 99). Este investigador diz-nos que o sentido de mudança levar-nos-á, indubitavelmente, à transformação da aula e do tempo lectivo em “tempo e lugar de aprendizagem, contrariando o tão arreigado costume de tomar apontamentos”.

A avaliação e a informação em que se baseia tal processo (dinamismo entre ensino e aprendizagem) devem levar o professor a compreender o ponto de vista do aluno e a tê-lo em consideração no momento de tomar decisões. Estas costumam ser, para o expressar de um modo simples e bipolar entre o êxito e o fracasso, as de *aprovar / reprovar*, principalmente no fim do ano lectivo. Assim sendo, a garantia de objectividade que vem sendo reconhecida formalmente nos textos oficiais deve acontecer, antes de mais, como um processo de negociação que contemple o ponto de vista dos participantes (professores e alunos). Dela surge a *co-avaliação*, num processo de triangulação que assegure o exercício de uma avaliação democrática, na qual, no dever do professor de *avaliar para conhecer*, se reconhece o direito do aluno a ser informado e a participar nas decisões que, *para aprender*, lhe dizem o sentido de chegar a uma conclusão (que no caso da avaliação do rendimento escolar seria a classificação), possam ser confrontados com dados recolhidos por outras vias e procedentes de outras fontes, neste caso, os próprios interessados, neste caso apoiados na auto-avaliação (Méndez, 2002, p. 125). A implementação deste tipo de avaliação não é simples, há implicações que têm de ser fortalecidas, nomeadamente na planificação e organização, uma regularidade na revisão dos trabalhos realizados e muito cuidado nas tarefas que propomos aos alunos (Fernandes, 2006).

Como se pode melhorar a avaliação formativa

Um dos vectores que deve ser trabalhado e que ajudará a melhorar a condução de uma eficaz avaliação formativa é a auto – estima. Aqui deve funcionar um trabalho atencioso e com rigor por parte do professor, porque tem de modificar o ensino para contrariar hábitos que foram sendo adquiridos pelos alunos. Isto deve-se ao facto de, segundo um relatório suíço, um número significativo de alunos afirmam que se contentam em “safar-se”²⁷. Como o usuário final da avaliação é o aluno, toda a informação recolhida é importante para melhorar o processo de aprendizagem. Quando a cultura desenhada para a sala de aula é baseada em prémios, rankings e outras recompensas, os alunos procuram meios de os atingir, mas descurando melhorar a sua aprendizagem. O que está referido é que, quando o aluno tem outra opção, evita desperdiçar energias nas tarefas mais difíceis (Black & Wiliam, 1998).

Existem alunos que denotam algum receio em colocar oralmente as suas dúvidas, com medo que serem apontados como fracassados. Os alunos que enfrentam essas dificuldades pensam que lhes faltam habilidades, levando-os a pensar que o problema é só deles e, como tal, não podem fazer muito mais. Assim, evitam investir os seus esforços na aprendizagem que os conduzem à decepção, tentando arranjar outros meios para construir sua auto-estima. Na defesa de uma cultura de sucesso, Black & Wiliam (1998) defendem que se deve fazer passar a mensagem de que todos os alunos podem alcançar esse sucesso. A avaliação formativa pode funcionar como uma alavanca importante na consecução deste tipo de atitude. Estes autores apontam o papel da avaliação formativa em ajudar os alunos, particularmente aqueles que têm baixos resultados, uma vez que permite indicar o que está errado e encontrar soluções para que se efectuem as alterações ao que está mal. Os alunos devem aceitar trabalhar com este tipo de indicações evitando efectuar comparações com outros colegas, as situações de concorrência e de competência. É importante, quando se reflecte sobre a avaliação formativa, a forma como os professores trocam experiências, opinam sobre o dia-a-dia na escola, como forma de ultrapassar a carga subjectiva que a avaliação ainda carrega. As informações que são recolhidas pelos professores sobre determinado aluno, devem ser colocadas perante os outros professores, para uma eventual discussão. Isto provoca um maior grau de confiança nos juízos e nas decisões que forem tomadas. A tendência subjectiva da avaliação, em confronto com outras informações e opiniões, tende a atenuar (Black & Wiliam, 1998 e IIE, 1992).

²⁷ Phillipe Perrenoud, (1991) referido em Black & Wiliam (1998).

A visão da avaliação formativa como metodologia de ensino

A centralização na aprendizagem do aluno, religiosamente todos os dias, é o cerne da avaliação formativa. Claro que, em muitas situações, esta prática não passa de intenções legislativas. O nosso país não foge a esta regra, onde, como inferem Barreira et al., (2006) “ não se tem realizado uma evolução que se traduza em termos práticos na construção ou negação dos benefícios que a mesma pode trazer ao sistema de ensino nacional. No entanto, do ponto de vista académico, há mais de vinte anos que se validam estudos e se reconhecem as virtudes deste formato de avaliação” (p. 110). Os autores portugueses, como escrevem Barreira, et al., (2006), “face à avaliação dos estudos realizados por investigadores como Scriven (1988), Bloom, Hastings e Madaus (1971), renovada no reconhecimento, igualmente unânime, das vantagens e urgência na implementação de metodologias de avaliação formativa apresenta dois aspectos da maior importância:

a) Em primeiro lugar, reconhece a avaliação formativa como factor necessário numa aprendizagem de sucesso.

b) Em segundo lugar, motiva, capacita e legitima o surgimento de trabalhos práticos direccionados para a implementação das técnicas de avaliação formativa, como acontece com Varandas (2000) e Duarte (1992)²⁸, que reconhecem algumas dificuldades na utilização dos resultados da avaliação como forma de agir, formativamente sobre os mesmos, assim, como os impedimentos à implementação de metodologias de tipo formativo por parte dos docentes.”

O *Assessment Reform Group* promove dez princípios para a prática da avaliação para a aprendizagem, baseados na investigação e na denominada *Assessment for Learning* que têm a capacidade de descrever com fundamentação, a nova metodologia:

a) A avaliação para a aprendizagem deve ser parte de uma planificação eficaz, quer do ensino, quer da aprendizagem.

b) A avaliação para a aprendizagem deve centrar-se na forma como os alunos aprendem.

c) A avaliação para a aprendizagem deve ser reconhecida como central na sala de aula.

d) A avaliação para a aprendizagem deve ser vista como uma capacidade profissional fundamental para os professores

²⁸ Autores referidos em Barreira e Pinto (2005, p. 110).

- e) A avaliação para a aprendizagem deve ser sensorial e construtiva visto que qualquer avaliação tem um impacto emocional.
- f) A avaliação deve ter em conta a importância da motivação do aluno.
- g) A avaliação para a aprendizagem deve promover um compromisso com os objectivos de aprendizagem e a compreensão dos critérios pelos quais eles são avaliados.
- h) Os alunos devem receber ajuda construtiva sobre como melhorar.
- i) A avaliação para a aprendizagem desenvolve a capacidade de os alunos se auto-avaliarem de modo a tornarem-se reflexivos e gestores de si mesmo.
- j) A avaliação para aprendizagem deve reconhecer o alcance global do sucesso de cada aluno. (ARG, 2006).

Os princípios foram redigidos e reformulados várias vezes em função dos benefícios de certas personalidades e entidades ajudaram na sua reformulação. Uma revisão pelos vários estudos de investigação em sala de aula, mostrou que a avaliação é um dos mais poderosos meios de melhorar a aprendizagem. A pesquisa actual está acrescentando mais uma prova de apoio aos dados empíricos é o apoio dado pela teoria da psicologia da aprendizagem e pelos estudos de aprendizagem e motivação. No entanto, enquanto a avaliação da aprendizagem tem procedimentos bem estabelecidos, a teoria da avaliação de aprendizagem exige algumas ideias para ser traduzida em prática, em particular as formas, para se aferir se os potenciais benefícios estão a ser adquiridos. É importante respeitar determinados princípios orientadores, que reflectem as características essenciais da avaliação para a aprendizagem (Black & Wiliam, 1998).

2.3. Estratégias de aplicação da avaliação formativa

A elaboração de uma estratégia de avaliação formativa tem de estar suportada teoricamente e tendo em conta os aspectos cognitivos, afectivos, e sociais. Na linha de orientação da teoria existente, Allal (1986), estabelece a distinção entre duas estratégias para a aplicação da avaliação formativa: a avaliação formativa pontual e a avaliação formativa contínua. A avaliação formativa pontual, na linha tyleriana da pedagogia por objectivos, traduz-se em verificar se os objectivos de aprendizagem definidos para uma curta unidade de

matéria foram cumpridos. Para tal, utilizam um teste com itens objectivos após terminado o ensino e a aprendizagem dos conteúdos dessa unidade, ou ainda podem utilizar grelhas de observação estruturadas. Esta metodologia, quando estruturada numa perspectiva behaviorista da aprendizagem, aponta para termos comparativos entre o que o aluno executa e os objectivos definidos. No diagnóstico aos problemas detectados são apontados os deficits de pré-requisitos, a pouca disponibilidade de tempo por parte do aluno para dedicação às aprendizagens, a utilização do reforço (*feedback*) ser insuficiente ou descontextualizada temporalmente e à inadequação das actividades programadas (Ferreira, 2006)²⁹.

Este tipo de estratégia da avaliação formativa resultou em algumas críticas, elencadas em Ferreira, (2006):

- a) As dificuldades de aprendizagem não são detectadas durante a aprendizagem mas no fim.
- b) O tipo de diagnóstico efectuado às dificuldades de aprendizagem não possibilita a análise dos factores que estão na origem dessas dificuldades.
- c) A passividade do aluno em todo o processo de avaliação, na medida em que as decisões são tomadas pelo professor.
- d) A adopção das actividades pedagógicas é efectuada por meios parcialmente estandardizados.

A avaliação formativa contínua, no âmbito da perspectiva cognitivista e, como tal, centra-se na compreensão do funcionamento cognitivo do aluno perante uma tarefa que lhe é distribuída e, a partir da sua execução realiza a aprendizagem. Nesta perspectiva surge a confrontação entre os dados recolhidos e analisados e as representações do aluno sobre a tarefa, as estratégias e os raciocínios utilizados. Neste processo tem existir uma interacção professor – aluno para a recolha e análise de informação. Esta recolha é realizada através da utilização de instrumentos de observação, tais como: listas de verificação, grelhas de observação e registos descritivos. Pode ser realizada de forma mais intuitiva, utilizando a entrevistas ao aluno que possibilitem perceber as estratégias cognitivas utilizadas na realização de uma tarefa (Ferreira, 2006). No que concerne à regulação³⁰, estas duas estratégias dão a possibilidade a um leque alargado de tipos de regulação: a regulação retroactiva, a regulação proactiva, a regulação interactiva e a auto – regulação. Algumas

²⁹ Conjugação de ideias de Abrecht (1994); Allal (1986); Ferreira (2004); Scallon (2000).

³⁰ Santos (2002) citado em Ferreira, (2006, p.78) refere a regulação como “todo o acto intencional que, agindo sobre os mecanismos de aprendizagem, contribua directamente para a progressão e/ ou redireccionamento dessa aprendizagem”.

dessas estratégias são propostas por Black e Wiliam (1998) com o intuito de envolver mais pessoas:

- Convidar os alunos a reflectirem sobre determinado trabalho em grupo e depois partilharem com os outros grupos.
- Apresentarem várias respostas a uma pergunta e depois perguntar aos alunos para reflectirem e pronunciarem-se sobre elas.
- Seleccionar um pequeno grupo de respostas dadas pelos alunos e, de seguida, lê-las em voz alta.
- Pedir ao aluno para escrever, por exemplo as definições de determinados conceitos antes e depois da instrução.
- Entrevistar os alunos, individualmente ou em grupos sobre o que pensam sobre a resolução de problemas.

A importância das perguntas

Há um encorajamento dirigido aos professores para usem as perguntas e promovam a discussão no seio da sala de aula, dado que estas são uma oportunidade para que os alunos aumentem os conhecimentos e melhorem a compreensão. No entanto, referem Black & Wiliam (1998) é importante que essas discussões tenham um cariz reflexivo e obriguem os alunos a pensar e não apenas efectuar perguntas simples. As perguntas representam um papel importante no desenvolvimento da maneira de pensar dos alunos. Só recuperamos o valor formativo dos exames se as questões colocadas forem inteligentes. “Se realmente pretendemos desenvolver a inteligência”, reafirma Méndez (2002), “é preciso fazer perguntas que a estimulem, não que a paralise ou a limitem a tarefas que não exigem reflexão, tarefas de repetição e de memória sem sentido ou, o que é pior, a atrofiem”. O ponto fulcral é saber quando questionar e sobre que conteúdo. Temos de ser prudentes e só intervir interrogativamente com conteúdos relevantes e que promovam uma resposta reflexiva. Aliás Méndez (2002) insiste na tese de que “formular perguntas que estimulem a inteligência e ponham à prova o conhecimento constitui a essência da arte de ensinar que repousa”. Há que compreender, segundo Kamil (1979)³¹, “quando colocar uma boa pergunta que estimule o aluno a avançar para níveis mais complexos de pensamento e quando abster-se de o fazer”. O

³¹ Citado por Méndez (2002).

autor de «Avaliar para conhecer, examinar para excluir» deixa-nos alguns critérios para a selecção das perguntas:

- Aquelas perguntas que obtenham a mesma resposta por parte de todos os alunos podem ser imediatamente abandonadas.
- Há que rever perguntas cuja resposta os alunos podem mecanicamente copiar uns pelos outros.
- Se pretende desenvolver o pensamento criativo, crítico e autónomo formule perguntas que ‘obriguem’ a elaborar de um modo criativo, crítico e autónomo as respostas.
- Não espere respostas geniais a perguntas triviais que não desfiem o pensamento.

O erro

O erro constitui uma fonte de informação fundamental que permite que a regulação visada, partindo da compreensão do erro, possa decorrer de opções fundamentadas e adequadas que permitam através de «boas pistas» orientar o aluno no desenvolvimento da sua aprendizagem. Mas para que exista comunicação (logo diálogo) é necessário que todos os interlocutores falem a mesma linguagem, recorram ao mesmo código, o qual num contexto pedagógico tem a sua especificidade ligada à cultura escolar. Ensinar não coincide com aprender e, portanto, a avaliação incluiu aspectos referentes não só ao que se aprendeu, mas também ao que e como se ensinou (Santos, 2002).

Do ponto de vista da perspectiva crítica, a avaliação deve proporcionar o ensejo de comprovar a aprendizagem que os alunos efectuaram, aquilo que eles sabem e o que podem fazer com os conhecimentos adquiridos e aqueles que já fazem parte do acervo pessoal. O que está em jogo é a qualidade da informação que é transmita aos alunos através das correcções que são efectuadas. As soluções encontradas pelo professor para dar resposta aos erros detectados são as peças chave para evitar o fracasso. Quanto mais relevo tiver a informação que é fornecida com intenção formativa, mais aumentará a compreensão da situação de aprendizagem por parte de quem se decide a aprender. É que a aprendizagem através dos erros também é uma estratégia, desde que durante a sua correcção os alunos sejam informados sobre as causas que os originaram (Méndez, 2002, p. 123).

Mapas conceptuais

Uma das estratégias mais ricas ao nível da avaliação formativa é a utilização dos mapas conceptuais. Assente em teorias de alguns psicólogos educacionais, como David P. Ausubel e Joseph Novak, e os filósofos Stephen Toulmin e Thomas Kuhn, Faria (1995)³² aborda a forma como são utilizados os mapas conceptuais no seio de teoria educacional construtivista. Considerando o aluno como um organismo activo, esta teoria parte do princípio de que este realiza a construção de significados, partindo do seu acerto conceitual e de sua predisposição afectiva para realizar essa construção. Nos acontecimentos ligados à educação aparecem sempre cinco elementos: aprendiz, professor, conhecimento, contexto e avaliação³³. O planeamento do ensino deve ser executado de modo que possa abrir o caminho para a aprendizagem significativa. Ao procurar realces de aprendizagens significativas, a avaliação encontra no mapa conceitual um instrumento efectivo para a recolha de dados tendo em vista a avaliação formativa da aprendizagem. O que se observa é um avanço significativo na expressão oral e escrita do aluno quando as aprendizagens significativas começam a acontecer. O aluno torna-se reflexivo acerca da sua aprendizagem, conseguindo imprimir uma linguagem cada vez mais apurada quando apresenta, oralmente ou por escrito, as suas ideias. A utilização do mapa conceptual, enquanto estratégia ao serviço da aprendizagem, promove a reflexão, uma interacção social e um ensino interactivo-dinâmico, proporcionando uma quantidade enorme de informação para o aluno e para o professor, enquanto elementos do processo de ensino e aprendizagem (Almeida, 2007, p. 182-187).

2.4. Relações entre a avaliação formativa alternativa e a avaliação certificativa

Os professores debatem-se com várias concepções sobre a avaliação, tornando-se difícil o caminho implementado quando chegam os momentos em que são chamados a pronunciarem-se sobre a avaliação do ensino e da aprendizagem. Isto é acentuado no ensino básico, onde os professores e a escola são os responsáveis pela decisão de aprovar ou não aprovar a transição de ano de escolaridade. Este peso de responsabilidade, de sentido único, só é quebrado no ensino secundário. Neste nível de ensino há uma repartição percentual entre

³² Faria (1995) citado em Almeida (2007, p. 182).

³³ Novak (1981).

a avaliação interna (70%) da responsabilidade da escola e a avaliação externa (30%) adstrito ao Ministério da Educação. No 9º ano de escolaridade do ensino básico, os alunos terão de realizar um exame nacional (avaliação externa a Língua Portuguesa e Matemática). (Despacho Normativo, 2001)³⁴ No caso dos trinta por cento da avaliação externa no ensino secundário, Fernandes (2008) refere que “não devemos ignorar que, na prática, aqueles 30% acabam por ter um *peso real* muito significativo dada a valorização psicológica que lhes é atribuída pelos professores, pelos alunos, pelos encarregados de educação e pela sociedade em geral” (p. 72). Há um excessivo peso dado aos exames, com o poder político a acentuar um valor que parece mais real do que formal. A proposta de Fernandes (2008, p. 72) vai no sentido de coexistir a avaliação formativa alternativa e a avaliação certificativa, no contexto de sala de aula. Mas aqui tem de prevalecer uma distinção muito bem definida entre estas duas formas de avaliação. “Por um lado, podem utilizar a avaliação formativa alternativa, ao longo de todo o ano, para melhorar o ensino e a aprendizagem. Por outro lado, têm de utilizar a avaliação para atribuir classificações, para seleccionar e para, em última análise, certificar os seus alunos”. Mas alguns investigadores³⁵ apontam o dedo aos professores, pois na prática seguem uma linha conotada com a avaliação certificativa. Noutra opinião, neste caso sobre o nosso país, Perrenoud (2001) aponta os professores portugueses como aqueles que se encontram em situação ideal para desempenharem um papel, tanto de *professores – formadores*, como o de *professores - examinadores*. Para Perrenoud, seria o mais desejável a implementação da avaliação como reguladora das aprendizagens ao longo do ano lectivo e a avaliação como *juízo final*, em que os alunos tinham de demonstrar as suas capacidades, numa dada prova do tipo examinadora. Mas existe aqui um problema: a dificuldade que os professores encontram na articulação entre estas duas posições perante a avaliação. Mas existe algum cepticismo no que concerne à implementação da avaliação formativa alternativa. Tanto em Portugal³⁶, como no cenário internacional³⁷, as investigações apontam para que prevaleça a posição de *professores – examinadores*. No entanto, existem muitos professores que, no seu dia-a-dia, realizam a articulação entre as duas formas de avaliar. Daí que, seja essencial que se encontrem bem definidas, a natureza, as funções e as características de cada uma delas. Num sentido mais abrangente, percebe-se que, o acto de classificar é o último a surgir, uma vez que

³⁴ Despacho normativo nº 19/2008 de 19 de Março (Diário da República, 2ª série – Nº 56.

³⁵ (e.g., Black & William, 1998^a, 1998b; Dwyer, 1998; Fernandes et al., 1996; Gil, 1997, referidos em Fernandes, 2008, p. 73).

³⁶ (e.g., Alves, 1997; Antunes, 1995; Boavida, 1996; Campos, 1996; Fernandes et al., 1996; Gil, 1997; Lobo, 1996; Neves, 1996, referidos em Fernandes, 2008, p. 73).

³⁷ (Black & William, 1998^a, 1998b, Stiggins & Conklin, 1992; Stiggins, 2001, 2004, referidos em Fernandes, 2008, p. 73).

em primeiro lugar a avaliação aparece para melhorar a aprendizagem. Há duas questões que merecem reflexão, nomeadamente por parte da classe política:

- Que articulações e relações é possível estabelecer entre estas duas modalidades de avaliação?

- Qual o papel dos professores no desenvolvimento de cada uma das modalidades?

Naturalmente que todos os intervenientes no processo educativo deverão saber as finalidades, os objectivos, as metodologias e os conteúdos de cada uma das modalidades de avaliação. Isto, porque existem diferenças que têm de ser esclarecidas. Assim, o *feedback* terá um peso enorme no âmbito da avaliação formativa. Este processo vai permitir que o aluno, desenvolva, entre outros, os processos cognitivos, que lhe permitirão superar as dificuldades sentidas. O trabalho da auto – estima e da motivação, na linha condutora do *feedback*, também são considerados essenciais. É questionada a necessidade do professor utilizar a avaliação certificativa se, de facto, a avaliação formativa for verdadeiramente conduzida. A avaliação como instrumento de certificação pretende fornecer aos pais e encarregados de educação, aos alunos e à comunidade em geral uma medida que define o nível de aprendizagem efectuado. Essa aprendizagem nunca corresponderá a um curto de período de tempo, mas sim a um contexto temporal mais alargado. Há alguns autores (Harlen & James, 1998)³⁸ que atribuem à avaliação formativa uma dualidade no que respeita à sua natureza. Por um lado é *criterial*, dado que a análise ao processo de aprendizagem é realizada mediante critérios previamente definidos e por outro lado é *ipsativa*, uma vez que a comparação é unipessoal. Estes mesmos autores acentuam que a avaliação sumativa ou certificativa e a avaliação formativa partilham a natureza criterial, apenas a certificativa é *normativa* dado que as comparações entre alunos são feitas partindo de uma norma. No que concerne ao papel que os professores terão na implementação da modalidade de avaliação formativa alternativa, defende-se um reforço da didáctica e do *feedback* que permitirão desenvolver uma interacção e um clima de aula que seja propício à participação, de forma responsável, do aluno na regulação da sua aprendizagem. No fundo, também é referido que o professor continuará a desempenhar um papel central ao promover a auto – estima e a motivação dos alunos, no intuito da construção de um ambiente favorável à aprendizagem (Fernandes, 2008).

³⁸ Referidos em Fernandes (2008).

2.5. Instrumentos utilizados na avaliação formativa

A função de avaliação exige que se utilizem instrumentos diversificados e de acordo com o nível de ensino que estamos trabalhar. Esta diversificação tem de ser ponderada, isto porque, temos de estudar as diferentes situações em que ocorre o ensino e à análise à capacidade de aprendizagem de cada aluno.

Assim, como é referido pela tutela, “não se trata de utilizar exclusivamente testes de papel e lápis mas todos os instrumentos necessários, dos registos de incidentes críticos e das listas de verificação às grelhas de observação e aos questionários” (IIE, 1992, p. 17).

Estamos consciente que há professores que leccionam em turmas do 1º ciclo com mais de duas dezenas de alunos e, em certas situações, com os quatro anos de escolaridade, bem como professores do 2º, 3º ciclos e secundário que, no cômputo geral têm mais de uma centena de alunos, têm dificuldades em diversificar ao nível dos instrumentos. Como sugestão, o ministério que tutela a Educação, aconselha a “encontrar instrumentos simples e flexíveis que permitam registar os resultados e os próprios processos de aprendizagem, e de os utilizar com a regularidade suficiente, dirigindo a atenção, consoante as circunstâncias o exijam, mais particularmente a estes ou àqueles alunos” (IIE, 1992, p. 17).

Deveras importante para a planificação dos instrumentos a utilizar são as reuniões de departamentos e, essencialmente, que todo o trabalho seja realizado em equipa. A melhor forma de se seleccionarem determinadas estratégias é através da troca de opiniões. Neste capítulo, também não deve ser descurada a participação e intervenção do aluno

A variedade de instrumentos é uma referência para a regulação no ensino e aprendizagem, permitindo conhecer melhor o aluno durante a realização das tarefas. “Esta diversidade”, como acentuam Menino & Santos (s/d), permite ao professor conhecer melhor o aluno, uma vez que um conjunto de informação consistente assume maior fiabilidade”

O Portefólio

Um dos instrumentos mais debatidos e que tem gerado confronto de opiniões, que pensamos com sentido construtivo, é o portefólio. Defendido e utilizado por uns, odiado e desprezado por outros, o portefólio surge como uma mais-valia para a construção de uma avaliação formativa que vá ao encontro dos objectivos delineados para uma aprendizagem mais efectiva. Aquilo que se pretende com este ou outro instrumento de avaliação é que

proporcione momentos de reflexão e que ensine “o aluno a ver e a ver-se no processo de ensino e aprendizagem, a perceber seus avanços, suas necessidades, suas aprendizagens, suas dúvidas” (Smole, 2002).

Esta ideia de portfólio tem origem nos artistas e até nas pessoas dedicadas à fotografia, cujos trabalhos eram guardados em pastas para serem transportados com mais facilidade. Derivando do verbo *portare* (transportar) e do substantivo *foglio* (folha), é conotado com “uma amostra diversificada e representativa de trabalhos realizados pelo aluno ao longo de um período amplo de tempo, que cubra a abrangência, a profundidade e o desenvolvimento conceptual” (Pinto & Santos, 2006, p. 148). Deve ser organizado para que permita uma leitura reflexiva e que permita uma análise com detalhe, com profundidade e a mais alargada possível das aprendizagens que os alunos conseguiram (Fernandes, 2008). Deve proporcionar meios para alunos e professores dialogarem sobre aprendizagens e o desenvolvimento de cada um, encorajar os alunos a comunicarem sua compreensão, suas dúvidas sobre o conhecimento, com um nível cada vez mais elevado de proficiência (Smole, 2002).

Opinamos que um portefólio deverá ser um espelho que evidencie as aprendizagens que a criança ou o jovem realiza durante um determinado período. Dada a abrangência deste trabalho de dissertação, temos de salientar que a organização deste tipo de instrumento, em método e em capacidade de autonomia, deve ser motivo de diferente planeamento e execução, consoante o ano lectivo que o aluno frequenta. Quanto mais baixo for o nível etário, mais atenção deve ser dada, principalmente na implementação de estratégias que permitam um desenvolvimento harmonioso da capacidade de autonomia.

No essencial interessa que este tipo de instrumento fomente uma postura reflexiva sobre o processo de aprendizagem. Esta postura tem de desenvolver no aluno uma tomada de consciência que permita identificar as dificuldades, sinalizar os progressos e promover o desenvolvimento metacognitivo. Entende-se por metacognição o conhecimento que o sujeito tem dos seus próprios conhecimentos e a regulação que exerce sobre o seu próprio sistema cognitivo.³⁹

Existem várias definições sobre o portefólio. Escolhemos a ideia de Crowley (1993) citado em Menino & Santos (s/d) que se refere ao portefólio “como um instrumento pedagógico com o principal propósito de documentar o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos”. Também Clarke (1996) citado em Pinto & Santos (2006), define o portefólio

³⁹ Michel Grangeat (2003). *Les régulations métacognitives: cadre conceptuel et démarches pratiques dans l'enseignement secondaire*. Conférences dans le cadre des « Rencontres sur l'évaluation » Section de Français du département d'études Portugaises et Romanes. Université de Porto (Portugal).

como “um meio de desenvolver no aluno a capacidade de reflectir sobre o que fez e como o fez e de lhe dar maior autonomia para tomar decisões, quer na selecção dos materiais constituintes do portefólio, quer na sua organização, permitindo assim atribuir ao aluno um papel mais interveniente na avaliação”.

A utilização do portefólio, como expõe Smole (2002) “envolve interpenetrações das dimensões pedagógica e psicológica”. Explica que é pedagógica “porque o portefólio surge como um instrumento fundamental do ensino e aprendizagem, valorizando a reflexão e a acção do aluno” e psicológica “porque mostra um pouco da personalidade de cada um, sua forma de ser e de pensar”.

De acordo com Leite & Fernandes (2002, p. 62) explanando os pensamentos de Sá Chaves, os portefólios apresentam várias vantagens:

- a) Estimular o pensamento reflexivo.
- b) Contribuir para a reflexão dos alunos acerca do seu próprio trabalho e avaliação.
- c) Estimular a participação activa dos alunos no processo de avaliação.
- d) Privilegiar o carácter positivo da avaliação, uma vez que os alunos têm mais possibilidades de mostrar os seus conhecimentos e evidenciar o desenvolvimento da sua autonomia.
- e) Contribuir para melhorar a auto – estima dos alunos.
- f) Conduzir a uma aproximação entre o que se ensina, o que se aprende e o que se avalia.
- g) Favorecer a identificação dos progressos e das dificuldades dos alunos.
- h) Contribuir para que os alunos tomem consciência do conhecimento que possuem (meta - cognição).

Seguindo a linha das ideias e estratégias apresentadas, Fernandes (2008) diz que “os *portfolios* de trabalhos dos alunos têm sido referidos como uma estratégia que pode permitir a organização da avaliação formativa alternativa de acordo com as ideias e os princípios que acima se apresentaram e discutiram. Um portefólio é uma colecção organizada e devidamente planeada de trabalhos produzidos por um aluno durante um certo período de tempo. Na fase de reflexão, escrevem Lambdin e Walker (1994)⁴⁰ “o professor terá que apresentar aos alunos algumas indicações que conduzam ao desenvolvimento de diversos níveis de reflexão: *documentação* (escolhi este trabalho porque...); *comparação* (este trabalho enriquece o meu portefólio porque ...) e *integração* (o meu dossier revela progresso porque...) ” O portefólio é mais um instrumento que pode ser utilizado pela avaliação formativa. No entanto, como

⁴⁰ Referidos em Menino & Santos, (s/d).

escreve Fernandes (2008) “não há qualquer garantia de que a utilização de portefólios implique, por si só, uma avaliação alternativa, mais autêntica, mais participada e mais reflexiva”. Se não for construído de forma a ter influência no ensino, na aprendizagem e na avaliação pode transformar-se num dossier de arquivo. Fica retida a ideia de que a implementação deste tipo de avaliação não é uma tarefa fácil implica, como já se disse, uma planificação e organização rigorosas, uma revisão sistemática e regular dos trabalhos dos alunos e um cuidado muito especial com o tipo de tarefas que lhes queremos propor (Alves & Gomes, 2007).

Testes formativos

A identificação dos testes formativos como semelhantes aos testes diagnósticos. é uma das referências que surgem, justificando com a incidência no número reduzido de objectivos, em torno dos quais se elaboram várias perguntas (Silva, 1993). Como nesta perspectiva estamos perante a formação por via profissionalizante, a autora aponta para a construção de instrumentos que permitam ao formando saber os objectivos já atingidos. Assim, aponta para três documentos de registo: o perfil de aptidões do formando, o registo de resultados e o perfil de aptidões da turma / grupo.

Outro tipo de testes formativos aponta para o *teste em duas fases*. Como explicam Menino e Santos (s/d), este tipo de teste, habitualmente é constituído por questões de resposta curta, de resposta aberta e de ensaio. A aplicação deste instrumento de avaliação, como o próprio nome indica surge em dois momentos. Um primeiro momento na sala de aula, realizado num curto período de tempo e um segundo momento com uma delimitação temporal mais alargada (até uma semana).

A intervenção do professor acontece no final da primeira fase, com a detecção de falhas, dando indicações para o aluno colmatar esses erros. Na segunda fase, geralmente destinada às questões abertas e de ensaio, o aluno corrige, de acordo com as pistas dadas pelo professor.

Neste tipo de testes há uma primeira classificação, na primeira fase e uma segunda no final da segunda. Este modo processual fica completo com a atribuição de uma classificação onde entra o desempenho do aluno nas duas fases e a forma como ele evoluiu.⁴¹ A existência de uma segunda fase fornece ao aluno *feedback* para que repense nas questões

⁴¹ Na linha de pensamento de Lange (1987) e Leal (1992) referidos em Menino & Santos (s/d).

abordadas, sendo o erro encarado como uma oportunidade para o aluno executar novas aprendizagens. (Pinto & Santos, 2006).

Registo de Ocorrências ou Incidentes Críticos

Um instrumento proposto para a avaliação formativa é o registo de ocorrências ou incidentes críticos, revelando muitos benefícios na sua utilização como sendo um método de recolha de informação. Neste registo não se deve interpretar o incidente, mas apenas descrevê-lo. Este Registo de Ocorrências deverá servir para ajudar o formando / aluno construir a sua auto-avaliação, porque são mais participados e também há a partilha de poder avaliativo entre os professores, os alunos, outros professores e até com os pais e encarregados de educação. A avaliação tem de ser um veículo que possibilite a intervenção de outros recursos para apoiar os alunos e tentar ajudar na superação das dificuldades. A participação dos alunos na avaliação pode ser um processo de grande valor educativo e formativo, pois contribui para que desenvolvam um importante conjunto de aprendizagens de natureza cognitiva e metacognitiva e de natureza social, cultural e afectiva. Mais reflexiva pois há oportunidades para que os alunos se habituem a rever os seus trabalhos de forma crítica, consciente e sistemática” (Fernandes, 2008 e Silva, 1993).

Relatório Escrito

Por relatório escrito, Varandas (2000) citado em Menino & Santos (s/d) entende como a produção escrita onde o aluno, analisa e critica uma dada situação ou actividade.”. Considerado um dos factores que contribui para a aprendizagem, este instrumento permite que o aluno registe, através da escrita, aquilo que pensa e explica os procedimentos que utilizou na actividade. Em actividades de grupo funciona como explicação sobre o desempenho do grupo. Direccionando para a disciplina da Matemática, Valadares e Graça (1999) e Varandas (2000)⁴², referem que “o desenvolvimento do relatório escrito em situação de avaliação formativa “desenvolve capacidades de raciocínio e comunicação, o gosto pela pesquisa, a persistência, a responsabilidade e contribui para a construção de uma nova visão da actividade matemática”.

⁴² Citados em Menino & Santos (s/d).

O relatório pode ser um trabalho em grupo ou feito individualmente e construído durante um período de tempo mais ou menos longo. Em caso de dificuldades, o professor pode elaborar documentos de apoio, de modo a facilitar a compreensão, por parte dos alunos, sobre a estrutura do trabalho. A escrita de um relatório é também considerada como um novo momento de aprendizagem (Santos & Pinto, 2006).

PARTE II

METODOLOGIA

CAPÍTULO III

Estudo empírico

Com este estudo procuramos compreender se a *idade*, o *sexo* e o *nível de ensino* condicionam a opinião que os professores do ensino básico e secundário têm sobre a avaliação formativa. Pensamos que a importância deste estudo se centra numa base, em que, cada vez mais os investigadores se dedicam às virtualidades deste tipo de avaliação mais empenhada nos processos de ensino e aprendizagem.

3. Variáveis e objectivos

Quando abordamos as variáveis estamos a enquadrá-las enquanto constructos ou conceitos que têm determinado significado. A variável independente é a que influenciará uma outra variável denominada dependente (Kerlinger, 1980).

Para o estudo definimos as seguintes variáveis:

- *Variáveis independentes*

- Idade
- Sexo
- Nível de ensino

- *Variáveis dependentes*

- Avaliação formativa
- Concepção ensino-aprendizagem
- Critérios e instrumentos de avaliação

A definição de objectivos, no caso de serem vários, é condição *sine qua non* para a realização de um trabalho científico. O objectivo da investigação é responder à pergunta de partida e para este efeito, o investigador tem de formular hipóteses para, posteriormente,

proceder às observações que elas exigem. (Quivy & Campenhoudt, 2008). Neste sentido e para o problema proposto definimos os seguintes objectivos:

- Verificar se a variável *sexo* é significativa para a *Avaliação formativa*, a *Concepção do ensino-aprendizagem* e a escolha de *Critérios e instrumentos de avaliação*.
- Verificar se a *idade* tem influência significativa face à implementação da *Avaliação formativa*, da *Concepção do ensino-aprendizagem* e da escolha de *Critérios e instrumentos de avaliação*.
- Verificar se existem diferenças significativas entre o *nível de ensino* dos professores e a forma como pensam e estruturam a *Avaliação formativa*, a *Concepção do ensino - aprendizagem* e os *Critérios e instrumentos de avaliação*.

4. Hipóteses

Uma hipótese é um enunciado que permite ‘julgar’ as relações entre duas ou mais variáveis. A formulação de hipóteses torna o investigador capaz de testar fragmentos da realidade com o mínimo de distorção possível. Formular e testar hipóteses é uma das características da metodologia quantitativa (Kerlinger, 1980; Fernandes, 1991).

Para este estudo estabelecemos a seguinte hipótese:

Hipótese 1 – Os factores sexo, idade e nível de ensino revelam coeficientes ajustados para serem facilitadores relativamente à implementação da Avaliação formativa, da Concepções do ensino-aprendizagem e escolha de Critérios e instrumentos.

5. Sujeitos

Este estudo teve várias fases desde a formulação do problema até à sua finalização. Como tal, as amostras foram diferentes de acordo com cada uma das fases. Um dos pontos de partida foram quatro entrevistas realizadas, cujas análises categoriais nos ajudaram à elaboração do questionário (alínea 5.1). Com o questionário construído, tivemos de realizar a validação do instrumento, utilizando uma amostra de 160 sujeitos (alínea 5.2). Com o instrumento validado, demos início ao estudo cujos sujeitos estão trabalhados com mais detalhe na alínea 5.3.

5.1. Sujeitos das entrevistas

Para a entrevista seleccionámos quatro sujeitos, sendo três professores pertencentes à categoria profissional de *professor* e um professor pertencente à categoria de *professor titular.*, todos leccionam há mais de 10 anos (ver gráfico 5). Através dos auxiliares gráficos que se seguem podemos observar com mais pormenor as características de cada um dos entrevistados

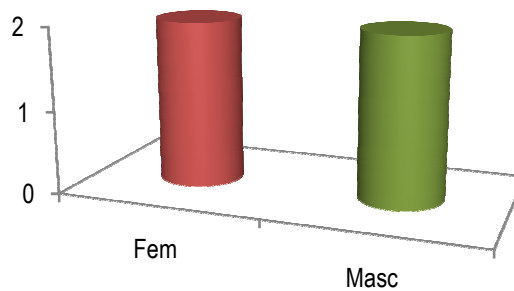


Gráfico 1 - Factor *sexo* nos sujeitos entrevistados

Os professores a quem realizámos as entrevistas obedeceram a um critério de equidade relativamente ao *sexo*, sendo dois do sexo masculino e dois do sexo feminino (Gráfico 1) .

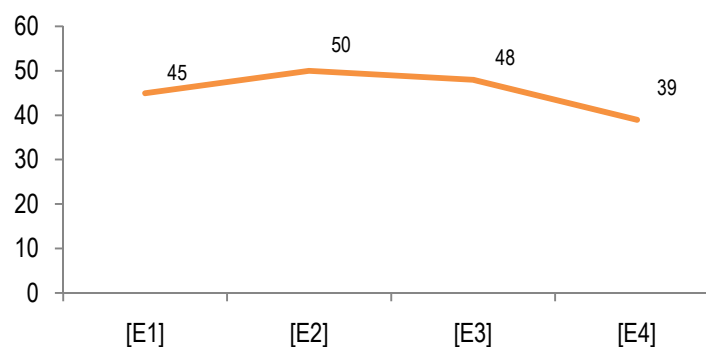


Gráfico 2 - Factor *idade* nos sujeitos entrevistados

Como podemos observar através do gráfico 2, excepto a professora da entrevista 4 [E4], os outros têm idades entre os quarenta e os cinquenta anos.

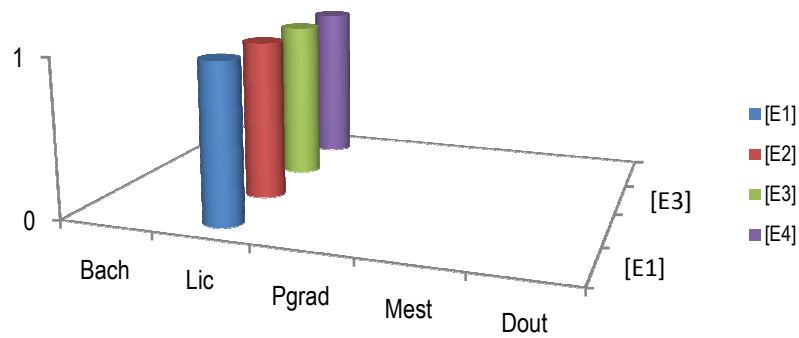


Gráfico 3 - Factor *Grado académico* nos sujeitos entrevistados

Através da observação do gráfico 3, inferimos que todos os professores entrevistados possuem o grau de licenciatura nas habilitações académicas.

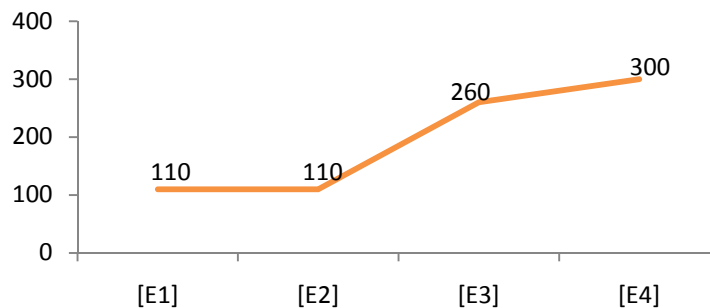


Gráfico 4 - Factor *Grupo de docência* nos sujeitos entrevistados

No que concerne aos grupos de docência aos quais os professores entrevistados pertencem, podemos referir que dois pertencem ao código 110 que corresponde ao 1º ciclo do ensino básico, um pertence ao código 260 que equivale à disciplina de Educação Física do 2º ciclo do ensino básico e um pertence ao código 300 que corresponde ao Português de 3º ciclo do ensino básico e ensino secundário (Gráfico 4).

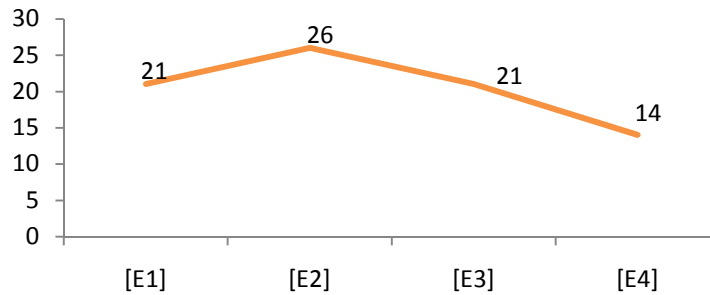


Gráfico 5 - Factor *tempo de serviço* nos sujeitos entrevistados

No que respeita ao tempo de serviço dos entrevistados, esta varia entre os catorze anos e os vinte e seis anos de serviço, concentrando-se nos vinte e um anos de serviços os outros dois (Gráfico 5).

5.2. Sujeitos da validação do instrumento

Para a validação do instrumento solicitámos, individualmente, a vários professores de diferentes escolas e de áreas geográficas diferentes, que respondessem ao questionário. A escolha obedeceu apenas a um objectivo: estar a leccionar no ensino básico e/ou secundário.

A amostra corresponde a 160 sujeitos, repartidos pelo 1º, 2º, 3º ciclo e ensino secundário em número de 40 para cada ciclo.

N= 160												
Nível de ensino	Masc	Fem	Bach		Lic		Pgrad		Mest		Dout	
			Masc	Fem	Masc	Fem	Masc	Fem	Masc	Fem	Masc	Fem
1º ciclo	9	31	0	4	8	22	1	5	0	0	0	0
2º ciclo	18	22	0	0	15	20	1	2	2	0	0	0
3º ciclo	17	23	0	0	12	16	3	6	2	1	0	0
Secundário	17	23	0	0	12	16	3	6	2	1	0	0
Total	61	99	0	4	47	74	8	19	6	2	0	0

Tabela 4 - Distribuição da amostra utilizada para validação do instrumento por *sexo*, e por *grau académico*

Como podemos observar, na tabela 4 estão representados os números de sujeitos da amostra, distribuídos pelo *grau académico* e relativamente à variável *sexo*.

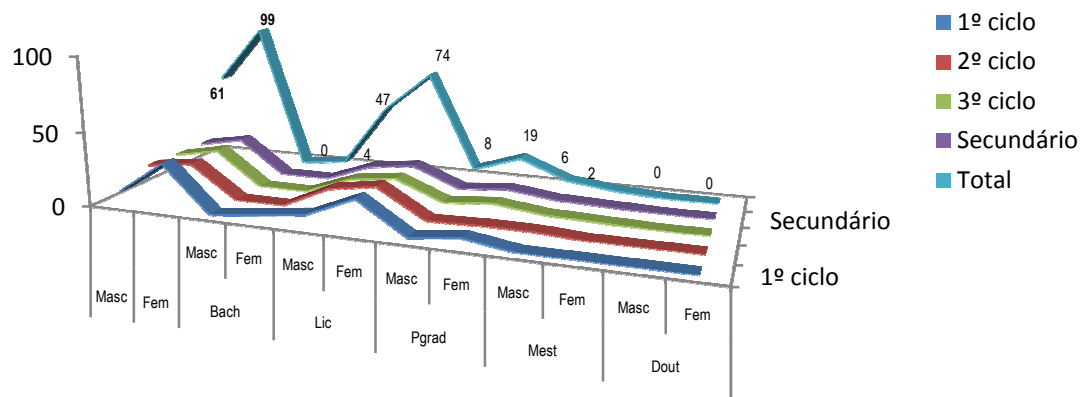


Gráfico 6 - Distribuição da amostra para validação do instrumento por *sexo*, e *grau académico*.

Através do gráfico 6 podemos inferir que a grande maioria dos professores é possuidora do grau académico de licenciatura e alguns com cursos de pós-graduação. Mais raros são os que apresentam o grau de mestrado, apenas 6 do sexo masculino e 2 do sexo feminino. O grau de bacharel também apresenta apenas 4 sujeitos e todos pertencentes ao 1º ciclo do ensino básico. Nenhum dos sujeitos da amostra apresentou o grau de doutoramento.

Nível de ensino	Idades						N	N	N
	Masc			Fem				Masc	Fem
	Max	Min	Média	Máx	Min	Média		Total	
1º ciclo	54	28	44,5	54	28	43,7	40	9	31
2º ciclo	49	28	43,0	59	24	38,8	40	18	22
3º ciclo	52	32	42,1	50	23	39,5	40	17	23
Secundário	52	32	42,1	50	23	39,5	40	17	23
Total							160	61	99

Tabela 5 - Distribuição da amostra para validação do instrumento por *sexo* e por *idade*.

A tabela 5 apresenta-nos as idades máximas, mínimas e médias da população da amostra, em cada um dos níveis de ensino.

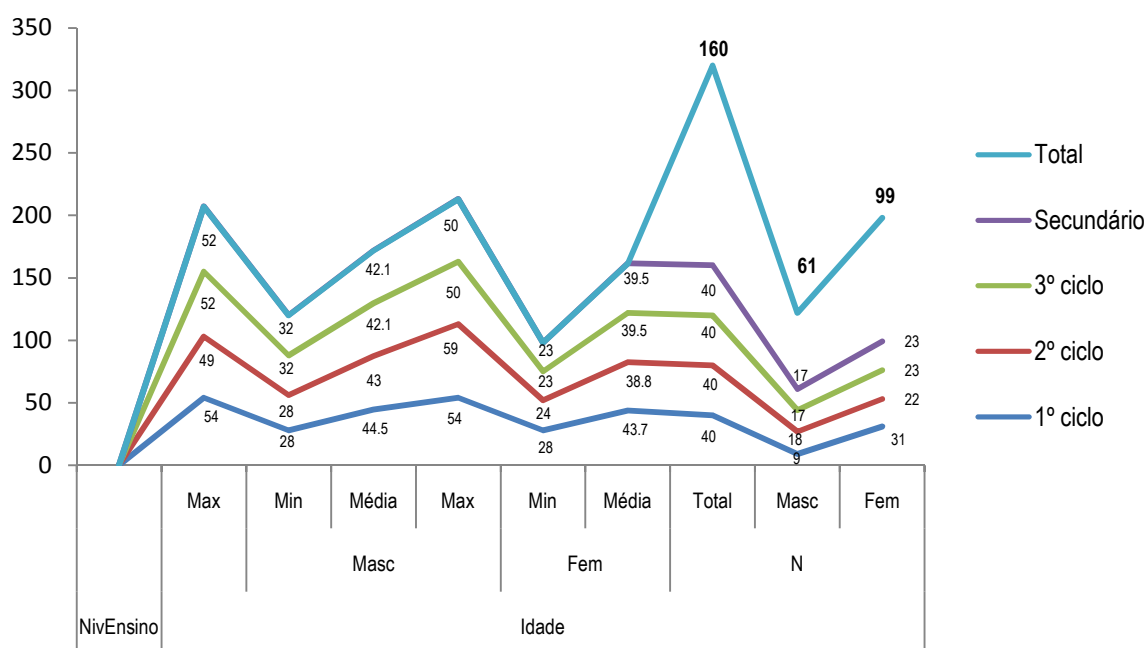


Gráfico 7 - Distribuição da amostra utilizada para validação do instrumento, por *idade* e *sexo*.

O gráfico 7 permite a visualização das idades, bem com os números parciais e totais da amostra. Numa leitura global podemos referir que no sexo masculino as médias de idades são mais elevadas do que no sexo feminino. No sexo masculino as médias variam apenas entre os 42,1 e os 44,5 anos, no sexo feminino essa variação é maior (entre 38,8 e 43,7 anos). Outra nota a salientar é referido à média de idades ser maior no 1º ciclo relativamente aos restantes.

5.3. Sujeitos do Estudo

O estudo apresentado nesta dissertação integra uma amostra de 200 sujeitos, professores dos ensinos básico e secundário, com distribuição da componente lectiva e pertencentes a algumas escolas inseridas na área geográfica de Castelo Branco e Guarda. É a apresentação, através de vários gráficos, das variáveis sócio-demográficas da população da amostra que a seguir analisaremos. Os dados destes gráficos foram estabelecidos a partir de tabelas que poderão ser consultadas no anexo 13.

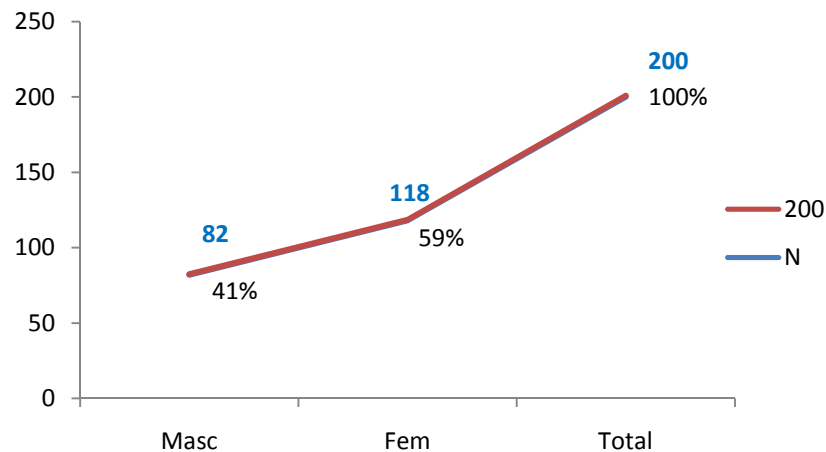


Gráfico 8 - Distribuição dos Sujeitos relativamente à variável *sexo*.

No total dos sujeitos da amostra e no que respeita à variável *sexo*, observamos, através do gráfico 8, que a percentagem mais elevada é referida ao sexo feminino. Assim, 59% pertencem ao sexo feminino, correspondendo a 118 professoras, enquanto os sujeitos do sexo masculino, em número de 82, corresponde uma percentagem de 41%.

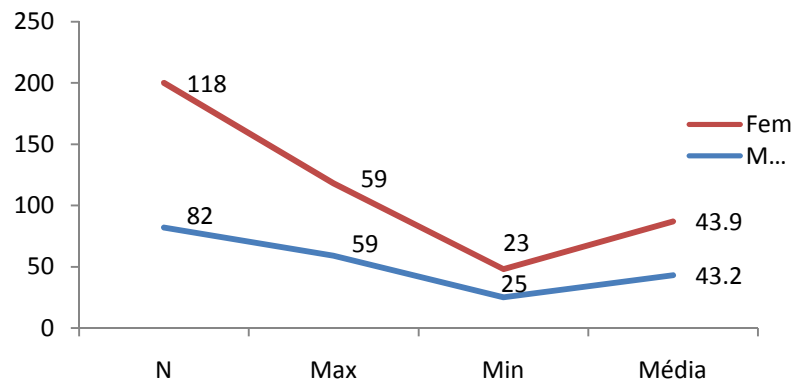


Gráfico 9 - Distribuição das idades na variável *sexo*.

A distribuição das idades dos sujeitos na variável *sexo*, como inferimos na leitura do gráfico 9, mostra-nos uma regularidade entre os dois sexos. O sujeito mais novo do sexo masculino apresenta uma idade de 25 anos, enquanto no sexo feminino a idade mínima é de 23 anos. A idade mais elevada é de 59 anos e é equivalente para os dois sexos. A média de idades também apresenta poucas diferenças, sendo de 43,9 anos para o sexo feminino e de 43,2 anos para o masculino.

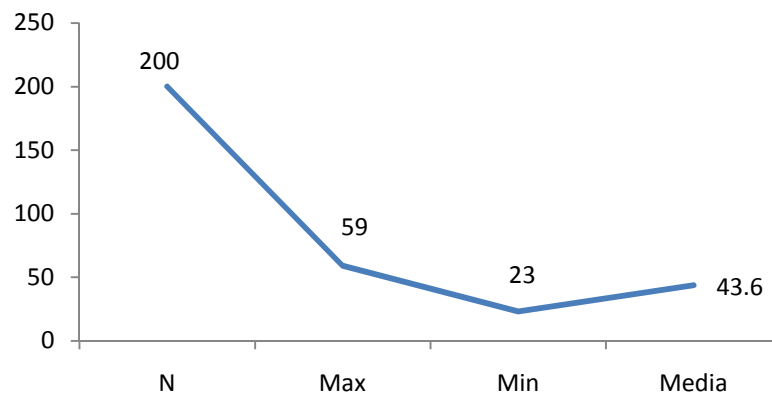


Gráfico 10 - Distribuição das idades no total da amostra.

Na observação do gráfico 10, o total da amostra, correspondendo a 200 sujeitos, a idade mínima é de 23 anos e a máxima de 59 anos. A média apurada é de 43,6 anos.

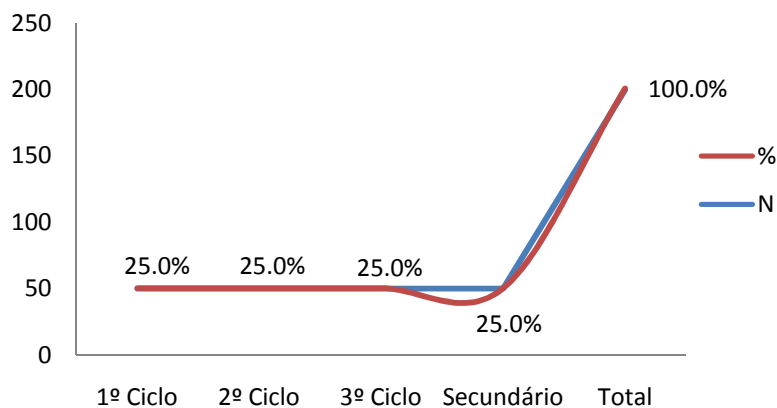


Gráfico 11 - Distribuição dos sujeitos por *nível de ensino*.

Como podemos observar, através do gráfico 11, a distribuição dos sujeitos, com questionários válidos, é correspondente a uma percentagem de 25% para cada nível de ensino, com indicação de 50 indivíduos em cada um dos 4 níveis.

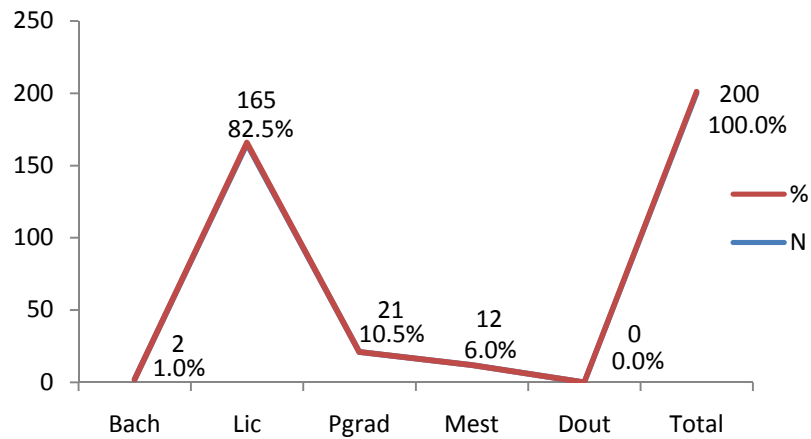


Gráfico 12 - Distribuição dos sujeitos do total da amostra por Grau Acadêmico.

Relativamente ao grau acadêmico e no total da amostra, inferimos do gráfico 12 que o maior número, 165 sujeitos correspondendo a 82,5%, é portador de uma licenciatura. (Lic). Agregada à licenciatura, 21 professores numa percentagem de 10,5% apresentam uma pós-graduação (Pgrad). Existem 12 sujeitos com o grau de mestrado (Mest) equivalente a 6%. Só 2 elementos da população da amostra, referiram possuir apenas o grau de bacharel (Bach). Não foi indicado nenhum grau de doutoramento.

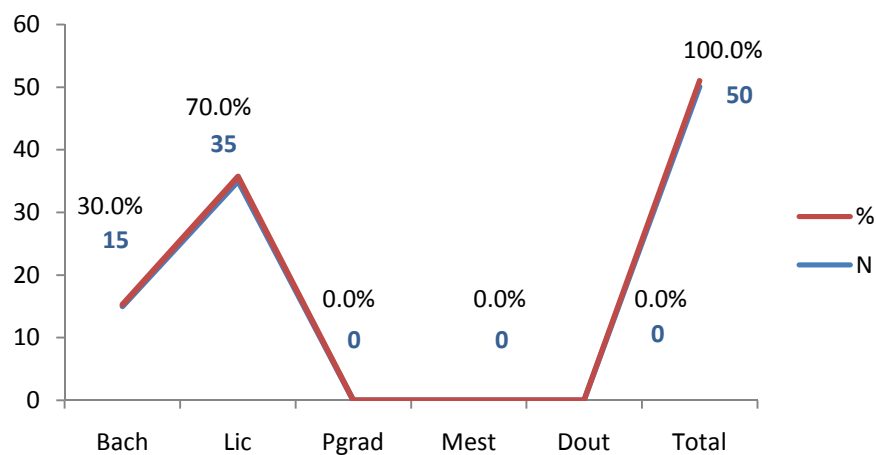


Gráfico 13 - Distribuição dos sujeitos do 1º Ciclo por Grau Acadêmico.

No 1º ciclo do ensino básico, 35 professores têm o grau acadêmico de licenciatura, numa percentagem maioritária de 70% e o grau de bacharelato é apresentado por 15 sujeitos, numa percentagem de 30%. Através do gráfico 13, podemos observar que não há possuidores de pós-graduações, mestrados ou doutoramentos.

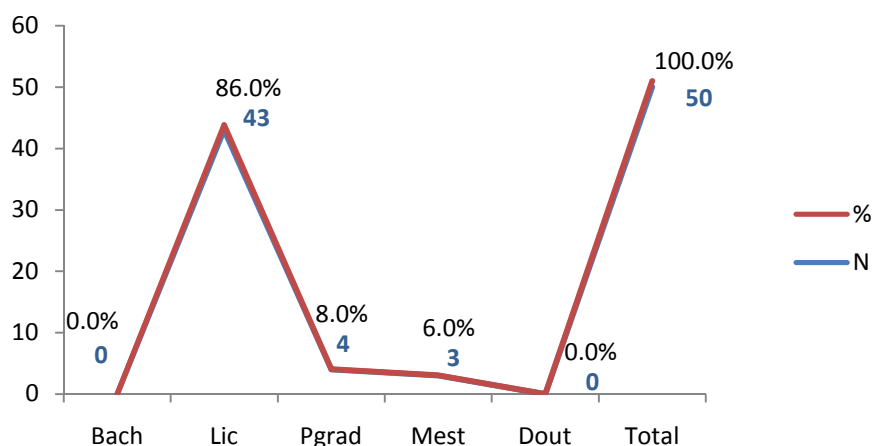


Gráfico 14 - Distribuição dos sujeitos do 2º Ciclo por Grau Acadêmico.

No 2º ciclo do ensino básico, 43 sujeitos, numa percentagem de 86% apresentam o grau de licenciatura. Com licenciatura e pós-graduação temos 4 elementos (8%) e 3 professores com o grau de mestrado (6%). Na visualização do gráfico 14, podemos referir que não houve indicação de qualquer grau de doutoramento.

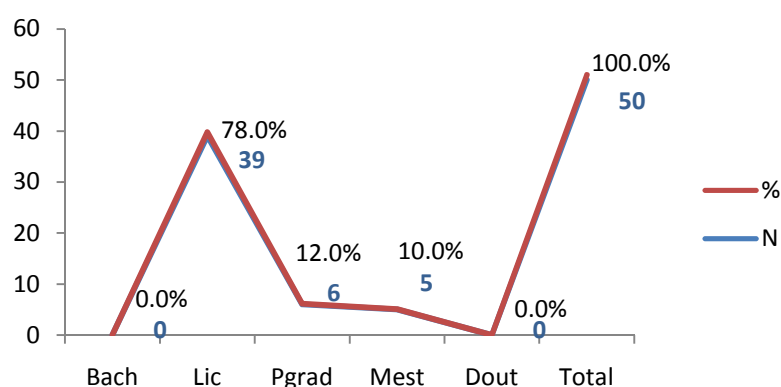


Gráfico 15 - Distribuição dos sujeitos do 3º Ciclo por Grau Acadêmico.

No 3º ciclo do ensino básico, 39 sujeitos apresentam a licenciatura como grau académico (78%), seguidos pelos 6 licenciados com pós-graduação (12%) e pelos 5 sujeitos com mestrado (10%). Pela observação do gráfico 15 não há elementos com o grau de doutoramento.

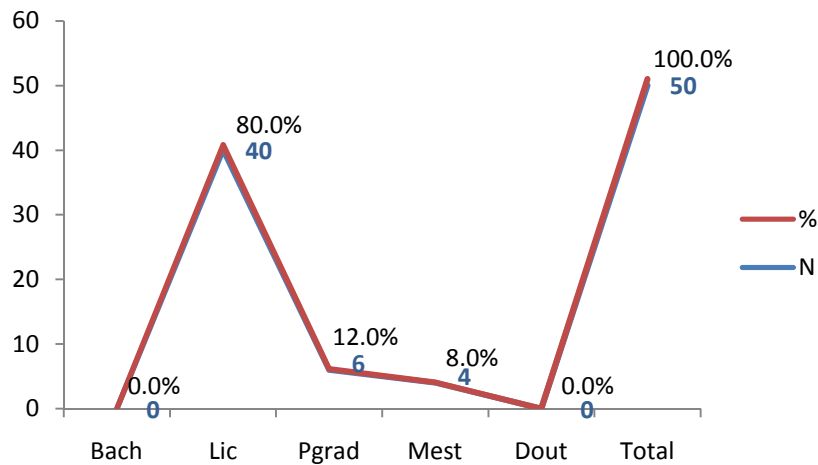


Gráfico 16 - Distribuição dos sujeitos do Secundário por Grau Acadêmico.

No ensino secundário, 40 elementos apresentam o grau de licenciatura (80%), existindo 6 professores com pós-graduação associada à licenciatura (12%) e 4 com o grau de mestrado (8%). Não houve referência ao grau de doutoramento, como se lê no gráfico 16.

6. Instrumentos

Para a realização do presente estudo recorreremos a dois tipos de instrumentos. Um mais de natureza qualitativa, que neste caso foi a entrevista e, na sequência desta construímos um questionário, a partir do qual realizámos o estudo cujos resultados foram abordados no âmbito da metodologia quantitativa.

6.1. Entrevista

O primeiro momento que escolhemos para nos conduzir na construção do questionário foi o recurso à entrevista. Pretendemos utilizar um tipo de entrevista orientada para a informação (Boutin, 2008 p. 162). A escolha deste instrumento teve por finalidade a obtenção de informação para o estudo. Para tal, construímos um guião com o objectivo de nos conduzir durante a realização das entrevistas. O guião (ver anexo 1) para além da afirmação geral, identifica o objectivo da entrevista, os destinatários, a legitimação e motivação da entrevista e os tópicos para a entrevista. Cumprimos algumas formalidades, procurando que

no âmbito das metodologias qualitativas, as entrevistas fossem abertas e fluidas, ainda que com alguns limites para evitar que se transformassem demasiado extensas. (Bogdan, 1994, p. 173)

A abordagem à entrevista, levou-nos a aceitá-la com uma conversa e que fosse provocada pelo entrevistador, dirigida à pessoa seleccionada, com uma finalidade de tipo cognoscitivo, guiada pelo entrevistador e assente num plano com alguma flexibilidade. Como referimos, a entrevista foi baseada num guião e enquadrada no tipo de entrevista semi-estruturada que tem a característica de ser executada a partir de uma listagem de questões com uma ordem pré-estabelecida, em pé de igualdade para todos os entrevistados, mas com liberdade e abertura nas respostas (Moreira, 2007, p. 204-206). Após a escolha dos sujeitos a entrevistar, realizámos as entrevistas, utilizando um gravador digital, excepto uma, em que o professor que convidámos não quis que gravássemos a conversa. Perante esta situação procedemos à recolha de informação através da tomada de apontamentos.

Depois de efectuadas as entrevistas, transcrevemo-las para suporte de papel e procedemos à sua análise. À medida que fomos lendo as respostas dadas, destacámos algumas expressões e frases, acontecimentos descritos e a forma como os entrevistados iam reagindo às questões colocadas. Procurámos algumas regularidades e tópicos presentes nos conteúdos, para escrevermos palavras e frases com representatividade (ver anexos 6-7-8 e 9). Este meio de classificar os dados que descrevemos no processo de análise é denominado de categorias (Bogdan, 1994, p. 221), sendo a categorização uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação (Bardin, 2008, p. 145). Estas categorias foram um dos suportes para a construção do questionário.

6.2. Questionário

Começámos o questionário com a identificação da Universidade da Beira Interior, da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, bem como do Departamento de Psicologia e Educação. Numa caixa de texto, (anexo 11) bem visível, identificámos o objectivo do questionário (Questionário sobre a importância da avaliação formativa no contexto do processo de ensino e aprendizagem). Resumidamente identificámos o objectivo da investigação, apelámos à importância da participação para o estudo e referenciámos que os dados são anónimos e confidenciais, servindo apenas para tratamento estatístico. Seguidamente dividimos o questionário em duas partes.

Na primeira parte do questionário foram referidos os dados sócio-demográficos, tais como a idade, o sexo, (Masculino ou feminino), o concelho onde vive, o concelho onde trabalha, o estado civil, o grau académico (bacharelato, licenciatura, pós-graduação e outra), o grupo de docência, o tempo de serviço (em anos completos), a categoria (professor ou professor titular), a situações profissional (QZP ou QE) e o nível de ensino (1º ciclo, 2º ciclo, 3º ciclo ou Secundário).

Na segunda parte colocámos as afirmações de acordo com a categorização que foi realizada a partir das entrevistas e de acordo com as pesquisas efectuadas no âmbito da revisão da literatura. Para a avaliação das afirmações, utilizámos uma escala de tipo *Lickert*, em que cada item se classifica em cinco categorias diferentes [1 - discordo totalmente (nunca); 2 – discordo moderadamente (raramente); 3 – não discordo nem concordo (algumas vezes); 4 – concordo moderadamente (frequentemente) e 5 – concordo totalmente (sempre)]. A segunda parte é constituída 64 itens, correspondendo a outras tantas afirmações, de acordo com as categorias retiradas das entrevistas e da leitura de alguns autores de referência no estudo da avaliação formativa. Pretendemos, com este *design* de questionário, que os professores encontrassem um instrumento simples, de fácil interpretação e de certa forma motivador para o seu preenchimento.

O questionário termina com um agradecimento pessoal e com a indicação que os resultados do estudo serão dados a conhecer à escola à qual o professor pertence.

6.3. Validação do instrumento

No que diz respeito à validação do Questionário, procedemos à análise da consistência interna recorrendo ao *alpha* de Cronbach. Esta análise foi efectuada para três dimensões que destacámos a partir da análise qualitativa previamente efectuada: (1) *Avaliação formativa* constituída por 24 itens (anexo 14) com um índice *alpha* de .77, o que é considerado um muito bom indicador de consistência interna desta dimensão; (2) *Concepção ensino - aprendizagem*, com 21 itens (anexo 15). Também esta dimensão assume uma boa consistência interna (*alpha* = .63); e (3) *Crítérios e instrumentos de avaliação*, dimensão formada por 19 itens (anexo 16) com um *alpha* de .74. Garantidas as qualidades psicométricas do instrumento, o mesmo foi aplicado à amostra já caracterizada. Do procedimento metodológico tratará a secção seguinte desta dissertação.

7. Procedimentos

O estudo sobre *a importância da avaliação formativa no processo de ensino e aprendizagem* resultou da aplicação de um questionário a professores com componente lectiva e representativos do ensino básico e secundário. Para tal, escolhemos os agrupamentos de escolas de alguns concelhos dos distritos de Castelo Branco e Guarda. A primeira abordagem foi feita junto dos órgãos de gestão dos respectivos agrupamentos e teve como primeira medida auscultar a disponibilidade para que pudéssemos conversar com os professores. Simultaneamente apresentámos um pedido de autorização (ver anexo 12) e, após o seu deferimento, estava aberto o caminho para a distribuição dos questionários. No encontro com os professores, tivemos de ter em atenção as questões de ordem ética. Assim, procurámos na literatura o suporte para estes procedimentos e adoptámos as indicações de Moreira (2007, p. 147), quando se refere a algumas dessas preocupações: procurar obter o *consentimento informado* e, por aí, respeitando o direito à privacidade; assegurando o *anonimato* e garantindo a *confidencialidade* da informação. Os questionários foram explicados e entregues para posteriormente serem recolhidos e trabalhados estatisticamente.

8 .Resultados

Depois de confirmada a distribuição normal dos resultados pelo teste de *Kolmogorov-Smirnov*, procedemos às análises estatísticas que consideramos adequadas aos nossos objectivos (Maroco, 2007). Uma representação gráfica da distribuição dos resultados observados e dos resultados esperados pode ser encontrada no anexo 17.

8.1. Resultados em função do sexo

A significância das diferenças entre os resultados obtidos na dimensão *Avaliação formativa* (AvalFORM) em função do sexo dos participantes foi avaliada pelo teste *t*-Student para amostras independentes. Os sujeitos do sexo masculino (N=82) obtiveram uma média inferior (M= 91,6) à média obtida pelos participantes do sexo feminino (N= 118; M=95,6),

com DP de 9,53 e 8,80, respectivamente. Em consonância com os resultados do teste *t*-Student as diferenças são estatisticamente significativas ($t(198) = -3,063$; $p=0.002$).

Na dimensão *Critérios e instrumentos de avaliação* (ExCritérios) os sujeitos do sexo masculino (N=82) obtiveram uma média inferior (39,5) relativamente à média dos sujeitos do sexo feminino (N=118) que obtiveram (41,0) – Teste T. Na dimensão *Concepção ensino-aprendizagem* (EnsinoAPR) os sujeitos do sexo masculino (N=82) obtiveram uma média inferior (77,5) comparando com a média (80,0) do sexo feminino (N=118).

8.2. Resultados em função da idade

No que concerne à *idade* e para efeitos de análise estatística utilizámos os seguintes grupos etários: (1) entre os 20 e os 40 anos; (2) entre os 41 e os 50 anos e (3) entre os 51 e os 60 anos. Em função dos resultados da ANOVA podemos afirmar que os grupos etários se revelaram estatisticamente significativos nas três variáveis dependentes. Assim, para a variável *Avaliação formativa* o grupo etário dos 20 aos 40 anos ($M=92,30$; $DP=10,20$), apresentou os resultados mais baixos, seguido dos grupos: dos 41 aos 50 anos ($M=93,34$; $DP=9,20$) e dos 51 aos 60 ($M=98,60$; $DP=6,02$). As diferenças revelaram-se significativas [$F(2)=5,292$; $p=0.05$]. Para a variável *Concepção ensino-aprendizagem*, o grupo etário dos 20 aos 40 anos ($M=77,50$; $DP=8,80$), apresentou os resultados mais baixos, seguido dos grupos: dos 41 aos 50 anos ($M=78,18$; $DP=7,80$), dos 51 aos 60 anos ($M=79,00$; $DP=8,20$) e dos 41 aos 50 ($M=83,60$; $DP=6,03$). As diferenças revelaram-se significativas [$F(2)=6,954$; $p=0.01$]. Finalmente, para a variável *Critérios e instrumentos de avaliação* não existem diferenças significativas.

8.3. Resultados em função do nível de ensino

Os resultados nas três variáveis dependentes não se revelaram estatisticamente significativos. No entanto, a partir da análise dos gráficos das médias estimadas podemos verificar o perfil dos resultados para as mesmas, em função do *grupo etário* e do *nível de ensino*.

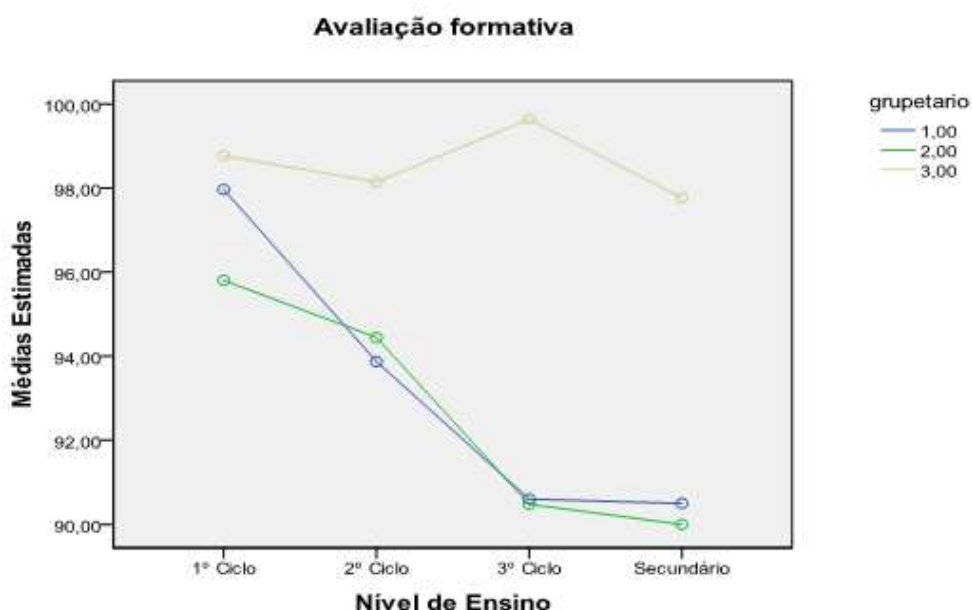


Gráfico 17 - Médias estimadas em função do *nível etário* e do *nível de ensino* para a variável *Avaliação formativa*.

Como podemos verificar através do gráfico 17, as médias estimadas para a variável *Avaliação formativa* são mais elevadas no 1º ciclo [grupo etário 1 (20-40 anos) - M=98] do que nos restantes ciclos (2º ciclo - M=94); (3º ciclo - M=90,5); (secundário - M=90,4). No grupo etário 2 (41-50 anos), também se mantêm as médias mais elevadas no 1º ciclo (M=95,9) do que no 2º ciclo (M=94,3); 3º ciclo (M=90,4) e secundário (M=89,9). No grupo etário 3 (51-60 anos), o 3º ciclo apresenta as médias mais elevadas (M=99,8), logo seguido do 1º ciclo (M=99); do 2º ciclo (M=98,3) e do secundário com M=97,9.

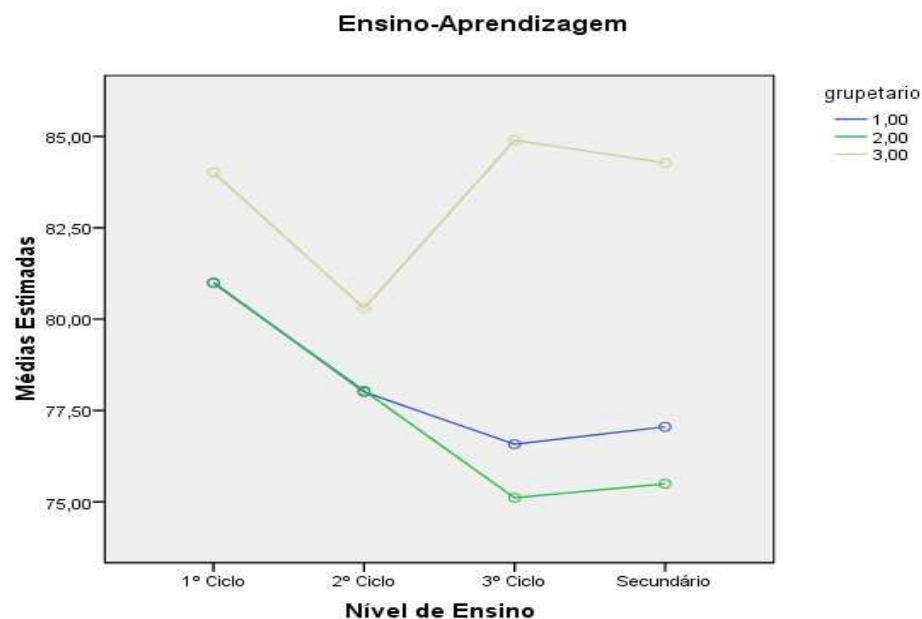


Gráfico 18 - Médias estimadas em função do nível etário do nível de ensino para *Concepção ensino - aprendizagem*

Relativamente às médias estimadas para a variável *Concepção ensino- aprendizagem* (gráfico 18) verificamos que os docentes do grupo etário 1 apresentam médias diferenciadas em função do ciclo a que pertencem. Assim, no 1º ciclo a média $M=81$; no 2º ciclo ($M=78$); no 3º ciclo ($M=76,6$) e no secundário é de $M=77,1$. Para o grupo etário 3 as médias para o 3º ciclo foram as mais elevadas ($M=84,89$); para o secundário ($M=84,26$); para o 1º ciclo ($M=84$) e para o 2º ciclo ($M=80,3$).

PARTE III

DISCUSSÃO / CONCLUSÃO

9. Discussão dos resultados

Após a apresentação do tratamento estatístico utilizado e suportado pelo programa SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) na versão 17, apresentaremos neste espaço a discussão dos resultados subtraídos à análise efectuada na segunda parte deste trabalho.

As questões de investigação servem de suporte para a discussão dos resultados e, no nosso estudo foram três: a *Avaliação formativa*, a *Concepção ensino – aprendizagem* e a *Exigência de critérios e instrumentos*.

Na dimensão *Avaliação formativa* confrontámos os professores do ensino básico e secundário com um conjunto de afirmações sobre os pontos fortes desta modalidade de avaliação e o seu relacionamento com a política de avaliação que tem sido implementada nos últimos anos. Na revisão pela legislação, constatámos que, sobre o tema da avaliação, a modalidade formativa é a que tem maior expressão, principalmente no ensino básico,

Neste âmbito, e segundo a quase totalidade dos autores estudados na pesquisa bibliográfica deste trabalho, a avaliação formativa tem carácter descritivo e actua ao longo de todo ano, antes ou durante a instrução. Os professores têm de estar informados sobre os conhecimentos e competências dos alunos para poderem planificar, tendo em atenção as características individuais de cada criança ou jovem (Arends, 1995; Boavida e Barreira, 2006 e Pais & Monteiro, 2002).

Na dimensão *Avaliação formativa* e sobre os resultados estatísticos, podemos inferir que, no que diz respeito à variável *sexo*, as diferenças entre os dois grupos (masculino e feminino) são estatisticamente significativas ($t(198) = -3,063$; $p=0.002$). No sexo feminino as médias foram superiores às médias do sexo masculino (91,6 – 95,6), o que revela uma maior sintonia das professoras com este tipo de avaliação.

No que se refere à variável *idade* e para a dimensão *Avaliação formativa*, podemos referir que houve diferenças significativas [$F(2) = 5,292$; $p = 0.05$], sendo que o grupo etário correspondente à faixa dos 51 aos 60 anos apresentou os resultados mais elevados ($M=98,6$ e um $DP=6,02$) comparativamente à faixa etária dos 41 aos 50 anos ($M=93,4$) e apresentando um *Desvio-Padrão* de 9,20 e à faixa dos 20 aos 40 anos com uma média de 92,30 e um *Desvio-Padrão* de 10,20, pelo que se deduz que os professores das faixas etárias mais elevadas, talvez

devido a uma maior familiaridade com a avaliação formativa, são os que melhor a caracterizam.

Na dimensão *Concepção ensino-aprendizagem*, quisemos saber o grau de dificuldades que os professores sentem no desenvolvimento da avaliação formativa. Nos dados referidos pelo tratamento estatístico, no que concerne à dimensão *Concepção ensino-aprendizagem*, também os sujeitos do sexo masculino obtiveram uma média inferior aos sujeitos do sexo feminino (80 – 77,5). Na variável *idade*, a faixa etária entre os 51-60 anos (M=79,00; DP=8,20); obteve uma maior média, seguida pela faixa dos 41-50 anos (M=78,18; DP=7,80) e com a média mais baixa o grupo, a faixa dos 20 aos 40 anos (M=77,50; DP=8,80). Da mesma forma que para a dimensão anteriormente analisada, verifica-se que as professoras pertencentes ao escalão etário mais elevado, são quem apresenta uma melhor caracterização da *Concepção ensino-aprendizagem*, ficando claros pontos fortes, pontos fracos e dificuldades na implementação da avaliação formativa.

Na dimensão *Critérios e instrumentos de avaliação*, pretendemos saber se a avaliação formativa é a que tem mais peso no processo de ensino-aprendizagem e se os critérios de avaliação definidos nas escolas são exigentes e se articulam com os conteúdos curriculares. Também quisemos inferir sobre a utilização de instrumentos de avaliação formativa e o modo como são utilizados. Relativamente aos dados estatísticos nesta dimensão, também os sujeitos do sexo masculino obtiveram uma média inferior às do sexo feminino (39,5 – 41,0). Para a variável *idade* e nesta dimensão não foram apresentadas diferenças significativas. Quanto à função *nível de ensino* e nas três variáveis (*Avaliação formativa*, *Concepção ensino - aprendizagem* e *Critérios e instrumentos de avaliação*) os resultados estatísticos não se revelaram significativos.

Em síntese, os resultados deste estudo revelam que são as professoras, sobretudo as da faixa etária que traduz mais tempo de serviço, quem melhor caracteriza e utiliza a avaliação formativa. Estes resultados vão, em parte, ao encontro das perspectivas de outros autores no sentido em que a avaliação formativa tem como propósito informar professores e alunos acerca dos resultados da aprendizagem, permitindo também identificar dificuldades e atingir objectivos (Guerra, 2003, Leite et al., 2001).

10. Conclusão

Após a apresentação do estudo empírico, enquadrado nesta dissertação e desenvolvido no âmbito da avaliação formativa, impõe-se que formulemos um conjunto de conclusões e reflexões, ainda de um modo sumário e objectivo, possa contribuir para uma reflexão sobre a importância da avaliação formativa como elemento determinante no processo de ensino e de aprendizagem.

Seguindo a sugestão de Quivy & Campenhoudt (2008), uma conclusão deverá enunciar uma retrospectiva das grandes linhas que foram seguidas, uma apresentação dos contributos para o conhecimento originados pelo trabalho, assim como as considerações de ordem prática.

Começamos por inferir que, no contexto do processo educativo, um dos aspectos mais importantes é o do relacionamento que é estabelecido entre o ensino e a avaliação. Hoje é comum ouvir-se dizer que, o professor é bom mas, na altura das avaliações, é demasiado exigente e que reprova muito. Daí a importância desta reflexão, sobre as responsabilidades que professores e alunos devem partilhar, cada qual com funções determinadas (Méndez, 2002, p. 52).

Como já referimos, a avaliação não pode ser um acto isolado, nem ser da responsabilidade de uma só pessoa. Antes pelo contrário, deve ser entendida como um facto integrado num contexto social. Como acentua Guerra, (2003, p. 20), a presença do individualismo na avaliação pressupõe a existência de dois perigos: o primeiro refere-se ao facto de que cada professor ter os seus critérios, as suas concepções e as suas atitudes, que põe em jogo sem as partilhar com quem quer que seja. Nem ele aprende, nem os demais melhoram. Um segundo perigo consiste em que cada aluno tem que enfrentar a avaliação como uma actividade individualista que só depende dele. Com uma agravante: ao encararem-se os companheiros como competidores, podem produzir-se factos lesivos da lealdade.

Quando abordamos a avaliação formativa, enquanto modalidade que deve privilegiar as relações entre professores e alunos no dia-a-dia na sala de aula, defende-se o seu carácter regulador. Não é suficiente o professor identificar alguns ‘atrasos’ no percurso escolar dos alunos. O mais importante é identificar as causas do aparecimento de dificuldades porque na prática, a avaliação formativa não tem por objectivo a confirmação do sucesso ou insucesso, mas o facultar orientações alternativas que visem alcançar esse sucesso (Leite et al., 2001). Um dos factores que pode contribuir para promover a eficácia do acto educativo é o

conhecimento, por parte dos alunos, das metas e dos objectivos das tarefas. Como acentua Loureiro (2000, p. 131), “*um discurso ‘maduro*, que se possa transformar num acto de ensino e aprendizagem, tem que ser informação, pergunta e resposta constante para o aluno, cumprindo a função reguladora de todo o processo”.

A implementação da avaliação formativa na escola básica é defendida por Candeias (1993)⁴³ dizendo que o tipo de avaliação normativa é provocadora de desperdícios na qualificação dos cidadãos e provoca rupturas na concorrência que a economia tem de enfrentar face a outros países. A credibilização da avaliação, tanto no paradigma quantitativo como no qualitativo, passa pela definição de critérios que funcionem como um código de conduta e uma postura ética, capaz de enveredar por caminhos da transparência e do rigor. Para tal, a avaliação deve ser útil, exequível, viável, ética, exacta e rigorosa (Pacheco, 2002).

A denominada avaliação de quarta geração, como uma referência de tipo *construtivista* e em ruptura com as anteriores (geração da medida, avaliação como descrição e avaliação como juízo de valor) está, nas palavras de Fernandes (2008, pp. 62-63), baseada em princípios, ideias e concepções que se destacam os seguintes:

- 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 de 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 do ensino – aprendizagem.
- A avaliação deve servir mais para ajudar as pessoas a desenvolverem as suas aprendizagens do que 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 na sala de aula.
- A avaliação deve utilizar métodos predominantemente qualitativos, não se pondo de parte a utilização de métodos quantitativos.

O facto de se considerar a profissão docente, em muitos casos, como uma profissão solitária, pode ser encarado como uma desvantagem na implementação da avaliação

⁴³ Referido em Afonso (1998).

formativa. As estratégias de aplicação de um ensino diferenciado levam à necessidade de concentração de esforços que permita o espírito de partilha. Para tal, a formação contínua dos professores, dada a sua importância, deve ser planeada pelas escolas ou centros de formação, tendo como objectivo ajudar na aprendizagem de novas formas de dedicação às necessidades dos alunos (Tomlinson & Allan, 2002, p. 126).

Tendo em conta os resultados obtidos e, pese embora a sua adequação a alguns dos pressupostos apresentados na fundamentação deste trabalho, ficam algumas questões por esclarecer: que factores explicam o facto de, quer a avaliação formativa, quer a concepção ensino-aprendizagem que lhe está subjacente, serem melhor caracterizados pelas professoras do que pelos professores? E será o facto de o grupo etário que se situa entre os 50 e os 60 anos já possuir uma ampla experiência de ensino que determina um melhor conhecimento daquelas dimensões por parte desta faixa etária?

Assim, podemos dizer que esta investigação deixa em aberto alguns tópicos fundamentais para uma formação diferenciada de professores, em função das características específicas que possam viabilizar tipos de formação adequados em função, quer do sexo, quer do grupo etário, não perdendo de vista a complexidade de que a investigação em educação se reveste.

Neste estudo reconhecemos alguns limites, desde logo as entrevistas, que poderiam ter sido mais aprofundadas, apesar de pretendermos apenas a escolha de categorias que contribuíssem para a construção do questionário e não a sua aplicação em questões de investigação. Outra das limitações é a generalização dos seus resultados, dado que o estudo se baseou apenas em professores do QZP de Castelo Branco e Guarda (N = 200), tornando-se difícil saber o grau de generalização dos resultados.

11. Referências

- Abrecht, R. (1994). *A avaliação formativa*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Afonso, A. J. (1998). *Políticas Educativas e Avaliação Educacional – Para uma análise sociológica da Reforma Educativa em Portugal – 1985 – 1995*. Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos em Educação e Psicologia.
- Allal, L. (1986) Estratégias de avaliação formativa: concepções psicopedagógicas e modalidades de diferenciação. In Allal, L., Cardinet, J & Perrenoud, P. (Orgs), *Avaliação formativa num ensino diferenciado*. Coimbra: Almedina (pp.175-210).
- Almeida, L. R. M. (2007). Avaliação formativa no contexto da construção do mapa conceitual. *Sitientibus*, nº 36. Disponível em www.uefs.br/sitientibus, acesso em 23/03/2009, (pp. 175-195).
- Alves, A. P. & Gomes, M. J. (2007). Como organizar Portefólios na sala de aula de Matemática. In *Actas do Congresso ProfMat-07*. Lisboa: APM. Disponível em [http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7665/1/Comunica1%20ana_paula_M_Joao%20\(2\).pdf](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7665/1/Comunica1%20ana_paula_M_Joao%20(2).pdf), acesso em 29/05/2009.
- Arends, R. I. (1995). Ambientes de Aprendizagem e Motivação, in *Aprender a Ensinar*. Amadora: McGraw – Hill, cap. 7: 227-268.
- ARG (2006). *The role of teachers in the assessment of learning*. Disponível em www.assessment-reform-group.org. Acesso a 03.02.2009.
- Bardin, L. (2008). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barreira, C. (2002). “Teoria e prática da avaliação das aprendizagens em contexto escolar”. In Costa, J. A, Mendes, A. N.e Ventura, A. (Org). In *Avaliação de Organizações Educativas*. Universidade de Aveiro (pp. 173-184).
- Barreira, C., Boavida, J. & Araújo, N. (2006). Avaliação Formativa – Novas formas de ensinar e aprender. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, ano 40 – 3 (pp. 95-133).
- Black, P. & Wiliam, D. (1998). Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment. *PDK Phi Delta Kappan*. Disponível em www.pdkintl.org, acesso em 19/02/09.
- Boavida, J. & Barreira, C. (2006). Introdução. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Ano 40 – 3. Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação – Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Boutin, G., Goyette, G, & Lessard-Hébert, M. (2008). *Investigação Qualitativa – fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget (3ª Ed.).
- Broadfoot, P. (2000). Un nouveau mode de régulation un système decentralize: l'État évaluateur. *Revue Française de Pédagogie*, nº 130 (pp. 43 – 55).
- Decreto – Lei 6/2001 (2001) de 18 de Janeiro. *Diário da República*. Ministério da Educação.
- Despacho Normativo 98-A/92 (1992) de 20 de Junho. *Diário da República*. Ministério da Educação.
- Despacho normativo nº 19/2008 (2008) de 19 de Março. *Diário da República*, 2ª série – Nº 56. Ministério da Educação.
- Fernandes, D.(1991). Notas sobre os paradigmas de investigação em educação. *Noesis*, 18, (pp.64 – 66).
- Fernandes, D. (2006). Para uma Teoria da Avaliação Formativa. *Revista Portuguesa de Educação*. Ano 19, número 2 (pp. 21-50). Braga: Universidade do Minho.
- Fernandes, D. (2008). *Avaliação das aprendizagens – desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto Editores.
- Ferreira, C. A. (2006). A avaliação formativa vivida pelos professores do 1º Ciclo. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 40-3 (pp. 71-94). Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra
- García, A. M. Delgado (Coord), Bravo, R. B., Albero, J. G., Cuello, Rafael O. Sancho, Lourdes S. (2005). *Competencias y Diseño de la Evaluación Continua y Final em Espacio Europeo de Educación Superior*. Espanha: Ministério de Educación e Ciência – Direccion General de Universidades.
- Guerra, M. Á. (2003). *Uma seta no alvo – A avaliação como aprendizagem*. Porto: ASA Editores.
- Hadji, C. (1994). *A avaliação, regras do jogo*. Porto: Porto Editora.
- IIE, Instituto de Inovação Educacional (1992). *Avaliar é aprender; o novo sistema de avaliação*. Lisboa: IIE.

- IEE, Instituto de Inovação Educacional (1994). *Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem*. Lisboa: IEE.
- Ishihara, C. A.(2002). *Para que mudar a avaliação?* Disponível em <http://www.mathema.com.br>, acesso em 22/07/2008.
- Kerlinger, F. N. (1980). *Metodologia da pesquisa em Ciências Sociais. Um tratamento conceitual*. São Paulo: EPU Editora Pedagógica e Universitária. (3ª Ed.)
- Leite, C. & Fernandes, P. (2002). *Avaliação das aprendizagens dos alunos – Novos contextos, novas práticas*. Porto: Edições ASA.
- Leite, C., Pacheco, J., Moreira, E., Terrasêca, M., Carvalho, A. & Jordão, A. (2001). *Avaliar a Avaliação*. Porto: ASA Editores.
- Loureiro, M. J. (2000). *Discurso e compreensão na sala de aula*. Porto: ASA Editores.
- Maroco, J. (2007). *Análise estatística*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Méndez, J. M. (2002). *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. Porto: Edições ASA.
- 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*. Disponível em www.educ.fc.ul.pt, acesso em 19/02/2009.
- Moreira, J. M. (2004). *Questionários: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.
- Moreira, C. D. (2007). *Teorias e práticas de investigação*. Universidade Técnica de Lisboa, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Mueller, J. (2008). *Authentic Assessment Toolbox*. Disponível em <http://jonathan.mueller.faculty.noctrl.edu/toolbox/>, acesso em 19/02/2009.
- Noizet, G. & Caverni, J. P. (1985). *Psicologia da avaliação escolar*. Coimbra: Coimbra Editora.
- Nunziati, G. (1990). Pour construire un dispositif d'évaluation formative. *Cahiers Pédagogiques*. N° 280 (pp. 47 – 64).
- Pacheco, José Augusto (2002). Critérios de avaliação na escola. In *Avaliação das Aprendizagens – Das concepções às práticas*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica. (pp. 53-64).
- Pais, A.& Monteiro, M. (2002). *Avaliação - uma Prática Diária*. Editorial Presença.

- Pereira, C. (2002). *O que é a avaliação formativa?* Disponível em www.mathema.com.br/reflexos/prt_compromisso.html, acesso em 24/05/2009.
- Pinto, J. & Santos, L. (2006). *Modelos de Avaliação das Aprendizagens*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva. (5ª Ed.).
- Roldão, M. C. (2008). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências. As questões dos professores*. 5ª Edição. Lisboa: Editorial Presença.
- Rosado, A. & Colaço, C. (2002). *Avaliação das Aprendizagens. Fundamentos e aplicações no domínio das actividades físicas*. Omniserviços.
- Santos, A. A. (2005). *A globalização um processo em desenvolvimento*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Santos, L. (2002). Auto – avaliação regulada: porquê, o quê e como? In *Avaliação das Aprendizagens – Das concepções às práticas* (pp. 75-84). Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.
- Santos, L. (2008). [Dilemas e desafios da avaliação reguladora](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/msantos/2007.pdf). In L. Menezes; L. Santos; H. Gomes & C. Rodrigues (Eds.), *Avaliação em Matemática: Problemas e desafios*. Viseu: Secção de Educação Matemática da Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação. Disponível em <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/msantos/2007.pdf>. Acesso em 24-04-2009.
- Santos, L. & Gomes, A. (2006). Apropriação de critérios de avaliação: um estudo com alunos do 7º ano de escolaridade. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano 40 – 3. Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação da Universidade de Coimbra.
- Silva, M. G. (1993). *Manual de Avaliação*. Lisboa: CNS – Companhia Nacional de Serviços, Lda.
- Simões, M. F. (2001). *O interesse do auto-conceito em educação*. Lisboa: Plátano.
- Smole, K. S. (2002). *O portefólio e o compromisso do aluno com a sua aprendizagem*. Disponível em www.mathema.com.br/reflexoes/prt_compromisso.html, acedido em 25.04.2009.
- Stufflebeam, D. (1997). *Strategies for institutionalizing evaluation*. Disponível em www.wmich.edu/evalctr/pubs/ops/ops18.html, acesso em 03/03/2009.

- Tomlinson, C. A. & Allan, S. D. (2002). *Liderar projectos de diferenciação pedagógica*. Porto: ASA.
- Trindade, M. N.(2001). Concepção de avaliação. *Intermeio: Revista do Mestrado em Educação*, Nº 14 (pp. 16-21). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
- Wolton, D. (2004). *A outra globalização*. Lisboa: DIFEL.
- Valadares, J. & Graça, M. (1998). *Avaliando para melhorar a aprendizagem*. Lisboa: Plátano.
- Varandas, J.(2000). *Avaliação de investigações matemáticas: uma experiência*. Tese de mestrado, Universidade de Lisboa.

PARTE IV

ANEXOS

Anexo 1 Guião de entrevista

Afirmação geral sobre o propósito da investigação

A importância da avaliação formativa no processo de ensino e aprendizagem.

Objectivo da entrevista

Analisar a opinião dos professores sobre a importância da avaliação formativa no ensino básico e secundário.

Destinatários

- a) 2 Professores do 1º ciclo do ensino básico.
- b) 1 Professor do 2º ciclo do ensino básico.
- c) 1 Professor do 3º ciclo e do ensino básico secundário.

Identificação do entrevistado

1. Identificar o entrevistado.
 - 1.1 Solicitar ao entrevistado a idade, sexo, concelho onde vive, concelho onde trabalha, o estado civil, grau académico, grupo de docência, tempo de serviço (anos), categoria, situação profissional e nível de ensino que lecciona.

Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado

1. Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado.
 - 1.1. Informar, em linhas gerais, sobre o trabalho de investigação pretendido.
 - 1.2. Pedir a colaboração do entrevistado para se poder concretizar o trabalho de investigação pretendido.
 - 1.3. Informar o entrevistado que lhe será dado a conhecer o trabalho, antes de este ser divulgado.

Tópicos para a entrevista

1. Critérios de avaliação utilizados.
 - 1.1 Que critérios de avaliação utilizam no agrupamento onde lecciona?
 - 1.2 Como os articula com o desenvolvimento das aprendizagens estruturantes que os alunos têm que realizar?

- 1.3 Quais os factores em que se basearam para incluir esses critérios no Projecto Curricular de Escola?
2. Explícite a articulação que existe entre Projecto Curricular de Escola e de turma ao nível dos critérios de avaliação.
3. Tipos de avaliação mais utilizados.
 - 3.1 Qual ou quais o(s) modelo(s) de avaliação que mais implementa na sala de aula?
 - 3.2 No seu entender, qual será a avaliação que mais se adequa ao processo de ensino e aprendizagem?
4. Importância da avaliação formativa
 - 4.1 O que é para si a avaliação formativa?
 - 4.2 Quais as potencialidades que encontra na avaliação formativa para crianças e jovens que experimentaram a frustração, o desânimo, o abandono escolar e mesmo a exclusão?
 - 4.3 No seu entender, poderá incluir-se a avaliação formativa na expressão *avaliar para aprender*? Justifique.
5. Instrumentos utilizados na prática da avaliação formativa
 - 5.1 Que tipo de instrumentos utiliza para implementar a avaliação formativa?
 - 5.2 O portefólio é um dos instrumentos que tem sido muito falado. O que pensa sobre a utilização do portefólio em contexto educativo?
6. Implementação da prática da avaliação formativa
 - 6.1 Quais os maiores obstáculos que encontra relativamente à prática da avaliação formativa?
 - 6.2 Até que ponto considera que seria útil a clarificação de uma teoria da avaliação formativa?

Anexo 2 – Entrevista 1 [E1]

Professor do 1º Ciclo

A entrevista decorreu na Biblioteca da escola sede do Agrupamento, onde esperei pela professora que aceitou o convite para gravarmos esta entrevista. Esta docente, que tem quarenta e cinco anos, já lecciona há vinte e um anos e sempre no primeiro ciclo. Pertence ao quadro de zona pedagógica e à categoria profissional denominada *professor*. Possui o grau de licenciatura que adquiriu através do Curso de Complemento de Formação para professores do 1º ciclo, na Área de Estudo do Meio.

Entretanto chega a nossa convidada (...)

Investigador (Invest.) - **Muito boa tarde!**

Professora (Prof.) - Então? (...) Está tudo bem?!

Invest. - **Cá vamos andando (...) como costumamos dizer!**

Prof. - Esta recta final do ano está a ser muito cansativa. São muitas actividades!

Invest. - **Pois (...) visitas de estudo (...)**

Prof. - (...) e não só! Estivemos na Formação da Matemática e participámos no *Play Mat Move*. Agora vamos ter uma sessão final e temos de apresentar um tema estudado.

Invest. - **Mas isto tudo valoriza o professor e os alunos ...**

Prof. - Ah! Sim (...) sim! Já estamos na entrevista?

Invest. - **Desde que começámos a falar! (risos) Não (...) não (...) não (...)**

Primeiro tenho de lhe agradecer o facto de demonstrar disponibilidade em colaborar neste estudo (...) que, como já lhe tinha dito é integrado na dissertação de mestrado.

Prof. - O mestrado é em Ciências da Educação?

Invest. - **Sim (...) é no âmbito das Ciências da Educação, mas é especificamente em Supervisão Pedagógica!**

Prof. - Ah! Sim (...) sim (...) sim(...) já me tinha dito. É Supervisão Pedagógica.

Invest. - **Como lhe estava a dizer (...) o objectivo desta entrevista é saber a opinião que os professores têm sobre a avaliação formativa.**

Conforme a conversa que tivemos anteriormente, naturalmente que o resultado deste trabalho ser-lhe-á dado a conhecer (...) antes de ser divulgado.

Prof. - Eu colaboro sempre! Sabe que já estive desse lado e (...) claro, também gostei que me recebessem.

Invest. - **Então começávamos esta conversa sobre critérios de avaliação.**

No seu agrupamento que critérios é que estão implementados?

Prof. - Bem (...) os critérios que estão em vigor e que foram discutidos o ano passado são os conhecimentos, as atitudes, os valores, as capacidades e as competências. É o que está na legislação (...) do decreto 6 de 2001 (...) mais um despacho de 2005.

Os colegas que estiveram na elaboração do Projecto Curricular do Agrupamento é que estruturaram os critérios (...) para o 1º ciclo. Não é uniforme (...) o 1º ciclo tem critérios próprios (...)

O que se pretende é que os alunos tenham sucesso e se valorizem.

Invest. - **Já lá vamos ao Projecto Curricular (...) Como é que articula esses critérios com o desenrolar das actividades ...**

Prof. - Esses critérios são aplicados no dia - a - dia. Quando estamos a trabalhar determinada área curricular, seja ela disciplinar ou não disciplinar, estamos a aplicar esses critérios. Veja que o conhecimento tem a ver com a informação que é retida pelo aluno (...) é aquilo que ele adquire (...) que ele consegue encaixar sobre o tema que se está a trabalhar.

Veja que o interesse, a autonomia, o sentido de responsabilidade (...) a sociabilidade estão sempre presentes em todos os momentos da aula.

Procuramos enquadrar esses critérios (...) mas não é fácil, sabe!?

Fundamentalmente queremos criar alicerces (...) alicerces para que possam caminhar para a autonomia, com muita responsabilidade, organização e sentido de cooperação.

Invest. - **Quais foram os factores que estiveram na base para incluírem esses critérios no Projecto Curricular do Agrupamento?**

Prof. - Bem (...) eu penso que os colegas (...) os que estiveram na elaboração do Projecto Curricular, registaram os critérios que todos nós fomos pensando que poderiam ser os mais eficazes. Sabe que (...) cada caso é um caso (...) e aqui foram pensados os critérios de acordo com o meio em que estamos. As crianças vêm de meios familiares diferentes (...) uns são mais acompanhados (...) outros nem por isso (...) é assim!

No fundo o que interessa é que tenham sucesso na realização das tarefas.

Invest. - **Então o aspecto familiar teve peso?**

Prof. - Ah (...) claro que deve ter tido.

Invest. - **A propósito do Projecto Curricular de Agrupamento, que articulação existe entre o Projecto Curricular de Escola e o de turma ao nível dos critérios de avaliação?**

Prof. – Claro que nós, quando construímos o projecto curricular de turma é de acordo com o projecto do agrupamento. O tema aglutinador está definido no projecto educativo, que é o documento principal, depois (...) cada um adapta os conteúdos às crianças que tem. No projecto curricular de turma fica tudo registado. Desde a avaliação diagnóstica, passando pelos factores inibidores e facilitadores da aprendizagem, até à avaliação sumativa.

Invest. – **E os critérios de avaliação?**

Prof. – Sim (...) sim (...) estão de acordo com o que ficou definido no Projecto Curricular do Agrupamento. Anda tudo à volta das aptidões que demonstram (...) das atitudes que (...) que vão revelando ao longo do processo ensino-aprendizagem. É tudo definido em função da aprendizagem.

Invest. – **Quais são os modelos de avaliação que mais implementa na sala de aula?**

Prof. – Utilizamos a avaliação diagnóstica no início do ano lectivo (...) ou no início de alguma unidade temática.

Nós temos de saber. Muitas vezes a avaliação diagnóstica é feita oralmente e depois registamos numa ficha que cada um elabora. Eu tenho as minhas (...)

Depois a avaliação sumativa no final de cada ano e a avaliação formativa é feita durante o ano todo.

Invest.- **De entre essas três que referiu, qual a que utiliza mais vezes?**

Prof. – É a avaliação formativa. Estamos sempre a avaliar de forma formativa. É a ortografia, a produção de textos, a leitura, a autonomia, a responsabilidade, os comportamentos e muitas outras. Acaba por ser a que tem mais peso. Mas olhe que (...) para toda a gente as provas de aferição no 4º ano são as que têm importância! Se, por acaso a criança se sente apertada pelo tempo já não se consegue concentrar como deve de ser. Depois (...) lá sai a nota que não corresponde, de facto, ao que ela sabe. Mas é assim.

Invest. – **Qual a avaliação que mais se adequa ao processo de ensino e aprendizagem?**

Prof. - Bem (...) aquela com que lidamos mais é a formativa. Estamos sempre, quase sempre a avaliar (...) Olhe é quase diariamente! Registo naquelas fichas que lhe falei.

Nós temos de saber as dificuldades de eles sentem para ajudá-los a ultrapassá-las.

Invest. – **O que é para si a avaliação formativa?**

Prof. – Então (...) já lhe disse (...) é a avaliação que nós utilizamos todos os dias! Os alunos sabem sempre que estão a ser avaliados. É no ditado, num trabalho de grupo ou naquilo que está definido. Parece-me que é a mais importante. Mas as outras também têm o seu peso (...) talvez a avaliação sumativa provoque mais stress (riso)...

A avaliação formativa é o relacionamento que há entre alunos e professores. Se for bom e produtivo (...) há avaliação formativa. Se não houver diálogo e interacção (...) não há avaliação formativa.

Invest. – **Encontra potencialidades na avaliação formativa para crianças e jovens que já foram retidos, já abandonaram a escola...**

Prof. – (pausa) Muitas (...) muitas vantagens e é muito mais apelativa e poderei dizer mesmo que é a mais democrática (...)

Sabe que na avaliação formativa há praticamente um acordo com o aluno. Sim (...) sim (...) se a composição não saiu muito bem (...) nós aproveitamos para explicar mais alguma coisa e, a próxima composição (...) então já poderá contar para a avaliação.

Para os alunos que abandonam a escola e depois, por uma ou outra razão voltam, a avaliação formativa, se for bem aplicada, pode cativá-los a permanecerem.

Invest. – **Essa avaliação formativa que (...) acabou de referir poderá incluir-se na expressão *avaliar para aprender*?**

Prof. – Totalmente (...) totalmente. É uma expressão muito feliz!

Invest. – **Naturalmente que não podemos deixar de falar em instrumentos de avaliação.**

Na avaliação formativa, que tipo de instrumentos costuma utilizar?

Prof. – Olhe (...) tenho uma ficha onde os alunos vão registar o comportamento (...) todos os dias. Tenho outra ficha onde registamos se a leitura é expressiva ou não (...) registo os erros ortográficos (...) registo a apresentação dos trabalhos. Até tenho uma ficha onde, quando o comportamento não é muito bom (...) assim (...) durante dois ou três dias seguidos, eu informo o encarregado de educação, para este saber que o comportamento menos correcto está a prejudicar o rendimento do aluno. É assim.

Invest. – **O Portefólio é um dos instrumentos que tem sido muito falado. O que pensa sobre a sua utilização na sala de aula?**

Prof. – Olhe (...) muito sinceramente nunca experimentei com os meus alunos. Já elaborei portefólios em algumas acções de formação que frequentei. Mas com os alunos não (...) nunca fiz. Um dia (...) se calhar ainda vou experimentar!

O que eles têm é o dossier onde guardam os seus trabalhos. Mas isso não é considerado o portefólio que se referiu.

Invest. **Que obstáculos encontra relativamente à prática da avaliação formativa?**

Prof. – Que obstáculos?! Ora bem (...) talvez o facto de termos de efectuar muitos registos. Sabe que temos turmas heterogéneas, muitas vezes com mais de um ano de escolaridade e isso talvez seja o maior problema.

Invest. **Seria útil existir uma clarificação de uma teoria da avaliação formativa?**

Prof. – Acho que sim (...) opiniões existem muitas (...) devia haver mais estudos.

Eu sou de opinião que devíamos ter acesso a essas coisas todas (...) e não temos. Ou melhor (...) só com muita dificuldade!

O principal de toda a teoria é que deve haver justiça quando avaliamos. Melhor dizendo, os juízos que estabelecemos devem ser os mais objectivos possíveis. Mas isso é difícil!

Invest. – **Então pensa que deveria existir mais uniformidade? É isso?**

Prof. – Sim ... penso que sim ... Afinal todos trabalham para o mesmo fim. Só queremos ajudar no sucesso educativo dos alunos.

Devia existir uma teoria que nos apontasse caminhos mais concretos para a implementação da avaliação formativa.

Invest. – **Bem ... penso que ficamos por aqui.**

Muito obrigado por toda a disponibilidade e pela amabilidade em estar aqui connosco.

Prof. – Nada (...) nada (...) Olhe, um dia destes talvez arranje coragem e vá tirar assim (...) um (...) mestrado (...)

Invest. – **Força! Coragem não lhe falta. Bem-haja!**

Anexo 3 - Entrevista 2 [E]

Professor do 1º Ciclo

Como aconteceu como o primeiro entrevistado, a nossa segunda entrevista decorreu no mesmo espaço físico. Este professor tem cinquenta anos de idade e lecciona há vinte e seis anos, no 1º Ciclo do Ensino Básico, tendo apenas interrompido a actividade docente durante dois anos, nos quais exerceu funções numa antiga Direcção Escolar. Pertence ao quadro de zona pedagógica e adquiriu a licenciatura através de um Curso de Estudos Superiores Especializados, na área da organização escolar.

Investigador (Invest.) – **Olá... muito bom dia!**

Professor (Prof.) – Bom dia, Então? (...) Está tudo bem?!

Invest. - **Está bem disposto (...)?**

Prof. - Sempre. O que é que ganhamos se andarmos mal dispostos?

Pelo menos tentamos não demonstrar os nossos problemas.

Invest. – **Ai (...) ai (...) sempre os problemas!** (breve pausa)

Podemos ... então conversar um bocadinho?

Prof. – Sim. Vamos a isso. Espero que não me faça perguntas complicadas!

Invest. – **Não. Já lhe tinha dito sobre o que era!**

Prof. – Sim (...) sim (...) é sobre a avaliação.

Invest. – **Exactamente. E podemos começar pelos critérios de avaliação.**

Que critérios é que são utilizados no Agrupamento?

Prof.- Utilizamos critérios de natureza cognitiva e comportamental sendo estes numa perspectiva e abrangência transversais. Ou seja atravessam todas as áreas, tanto curriculares como não curriculares.

Invest. – **Como é que os articula com o desenvolvimento das aprendizagens estruturantes que os alunos têm que realizar?**

Prof. – Cada componente tem determinado peso sendo que as aprendizagens cognitivas equivalem-se com as aprendizagens comportamentais. Em termos de percentagem, é cinquenta por cento para cada uma.

Invest. - **Quais os factores em que se basearam para incluir esse critérios no Projecto Curricular de Escola?**

Prof. - Esses critérios de avaliação foram seleccionados tendo por base as orientações comuns do Conselho Pedagógico, o trabalho consertado das equipas de trabalho do

Planeamento Escolar e a concordância dos professores em Conselho de Docentes no início do ano lectivo. As orientações têm muito a ver com o que cada um dos intervenientes reflecte.

Invest. - **Explicita a articulação que existe entre Projecto Curricular de Escola e de turma ao nível dos critérios de avaliação?**

Prof. - A articulação entre um documento e o outro é muito estreita já que aqueles órgãos de orientação pedagógica devem ter grande predominância no planeamento e gestão curricular de todos e de cada um. O documento central é o Projecto Educativo, a partir deste constroem-se todos os outros.

Invest. - **Qual ou quais o(s) modelo(s) de avaliação que mais implementa na sala de aula?**

Prof. - É sem dúvida e predominantemente a avaliação formativa.

Invest. - **No seu entender, qual será a avaliação que mais se adequa ao processo de ensino aprendizagem?**

Prof. - A avaliação formativa ainda é e deverá continuar a ser a modalidade de avaliação por excelência. Vendo a avaliação na sua perspectiva funcional a tendência é, nos dias que correm, para a certificação mais do que para a regulação. Contudo, o processo regulador da aprendizagem por excelência, aquela que tem por norte a qualidade do ensino deve adoptar a avaliação formativa como a eleita.

Invest. - **O que é para si a avaliação formativa?**

Prof. - Tal como já foi dito anteriormente e decorrente das funções da avaliação entendo-a como um processo regulador por excelência o processo ensino/aprendizagem.

Invest. - **Quais as potencialidade que encontra na avaliação formativa para crianças e jovens que experimentaram a frustração, o desânimo, o abandono escolar e mesmo a exclusão?**

Prof. - As vantagens advêm deste tipo ou modalidade de avaliação se basear em pressupostos criteriosos e não normativos. O que importa neste processo são as aquisições, os avanços, os progressos de cada um atendendo às suas possibilidades ou limitações. Avaliação igual para trabalho diferente.

Invest. - **No seu entender, poderá incluir-se a avaliação formativa na expressão avaliar para aprender?**

Prof. - Sim, entendendo que a avaliação formativa é muito mais do que classificar. Portanto esta avaliação interessa-se mais pelos processos do que pelos resultados, torna o aluno protagonista da sua aprendizagem e permite ou exige que se diferencie o ensino.

Invest. – Os professores têm uma panóplia de instrumentos que utilizam para suportarem a avaliação. Que tipo de instrumentos utiliza para implementar a avaliação formativa?

Prof. - Os instrumentos que privilegio na avaliação formativa são as grelhas de observação; escalas de classificação, listas de verificação; registos de incidentes críticos, testes de aptidão e testes de aproveitamento

Invest. - O portefólio é um dos instrumentos que tem sido muito falado. O que pensa sobre a utilização do portefólio em contexto educativo?

Prof. - Após o período da reforma curricular 1989, do Dec. Lei nº 98/A-92 bem como das orientações que o Instituto de Inovação Educacional enviou para as escolas, em 1993, desenvolvi durante a década de 90 alguns ensaios com portefólios convencionais de avaliação. Fui bem sucedido, gostei de desenvolver mas hoje em dia opto por um tipo de armazenamento de informação sobre o aluno que é o ficheiro informático muito mais cómodo e funcional.

Invest. – Existem sempre obstáculos que surgem. Quais os maiores obstáculos que encontra relativamente à prática da avaliação formativa?

Prof. - A avaliação formativa trabalhada na forma completa e acabada é muito exigente. É difícil para um professor do regime de monodocência fazer tudo bem. Contudo considero que tal trabalho não será uma questão burocrática mas pedagógica.

Invest. – Fala-se muito de teorias e teorização disto e daquilo ... Até que ponto considera útil a clarificação de uma teoria da avaliação formativa?

Prof. - Acho muito importante que se clarifique o paradigma sob o qual enforma a avaliação formativa. É sem dúvida no modelo construtivista das aprendizagens que esta modalidade mais se articula. Por outro lado fazer uma avaliação formativa será o melhor e mais inovador processo de ensino / aprendizagem. Todos ganharemos se percebermos melhor esta perspectiva, o que está em jogo que não é mais do que trabalhar pela qualidade e excelência escolar.

Invest. – Pronto ...penso que podemos ficar por aqui...

Obrigado pela disponibilidade em me atender e votos de felicidades pessoais e profissionais, são os meus desejos.

Prof. – Mande sempre... que lhe corra tudo bem! Um abraço.

Anexo 4 – Entrevista 3 [E3]

Professor do 2º Ciclo

Por solicitação do terceiro entrevistado, não utilizámos o gravador. Registámos tudo o que considerámos importante e do texto elaborado deixamos aqui a sua transcrição. Este professor tem quarenta e oito anos de idade e lecciona há vinte e um anos e nunca interrompeu a actividade docente. Pertence ao quadro de escola e lecciona a disciplina de Educação Física, no 2º Ciclo do Ensino Básico, num Agrupamento de Escolas com 2º e 3º Ciclos. Pertence à categoria profissional de *professor*.

Nos momentos iniciais agradecemos a disponibilidade em nos receber e explicámos os objectivos da entrevista e que a mesma não seria utilizada para outro fim diferente, nem o seu nome seria divulgado. Dessa conversa deixamos aqui o seu registo.

Prof. (Professor) – Desculpe não concordar com as gravações, mas penso que vai conseguir escrever as minhas ideias!

Invest. (Investigador) – **Não é condição obrigatória a gravação da nossa conversa. O que interessa é a sua opinião e o seu contributo para o estudo.**

Podemos começar pelos critérios de avaliação que estão definidos no seu Agrupamento. Quais são esses critérios?

Prof.- Na nossa escola estão definidos critérios gerais de avaliação, para todos os anos de escolaridade. Depois, temos os critérios específicos para o 2º e 3º ciclo, dependendo de cada departamento.

Temos as atitudes individuais, a relação com os colegas, a relação com o professor e os trabalhos individuais. Os três primeiros itens têm um peso de vinte por cento em relação ao total. Os trabalhos individuais, tais como o testes e outros trabalhos realizados em sala de aula têm os restantes oitenta por cento.

Invest. – **Como é que os articula com o desenvolvimento das aprendizagens estruturantes que os alunos têm que realizar?**

Prof. – Nas aulas, durante as actividades, vamos observando e corrigimos os aspectos que consideramos menos conseguidos. É importante que os alunos sintam a proximidade do professor. No final da aula, geralmente nos últimos cinco ou dez minutos, fazemos uma breve reflexão sobre as dificuldades sentidas.

Invest. - **Quais os factores em que se basearam para incluir esses critérios no Projecto Curricular de Escola?**

Prof. – Os critérios são discutidos no departamento e tendo em linha de conta as indicações do Projecto Educativo e do Projecto Curricular do Agrupamento.

Os factores têm a ver com o universo dos alunos e com as orientações do ministério.

Invest. - **Explicita a articulação que existe entre Projecto Curricular de Escola e de turma ao nível dos critérios de avaliação?**

Prof. – Os diferentes projectos que existem na escola derivam do Projecto Educativo. Como a avaliação deve ser um processo transparente, tem de ficar tudo esclarecido, para nós e para os alunos.

Invest. - **Qual ou quais o(s) modelo(s) de avaliação que mais implementa na sala de aula, no seu caso os espaços reservados à Educação Física?**

Prof. – No nosso caso é a avaliação formativa. Eu costumo também dar um teste de avaliação teórico no final de cada período, mas é durante as aulas que temos de estar com mais atenção às dificuldades dos alunos. Acima de tudo, os alunos têm de ver no professor como um companheiro. Todos sabemos que, desde que entramos para a escola estamos a ser avaliados.

Invest. - **No seu entender, qual será a avaliação que mais se adequa ao processo de ensino aprendizagem?**

Prof. – Na Educação Física, e penso que nas outras disciplinas será igual, nós sabemos as dificuldades e facilidades dos alunos nos diferentes conteúdos. Como são aulas práticas e com conceitos técnicos específicos, estamos sempre a corrigir o que está mal. Estamos sempre a intervir formativamente. Por isso é, de longe, a avaliação formativa.

Invest. - **O que é para si a avaliação formativa?**

Prof. – A avaliação formativa são os nossos actos, as nossas indicações, as nossas sugestões, as nossas correcções. É receber feedback dos alunos para darmos as nossas recomendações.

Invest. - **Quais as potencialidade que encontra na avaliação formativa para crianças e jovens que experimentaram a frustração, o desânimo, o abandono escolar e mesmo a exclusão?**

Prof. – É uma modalidade de avaliação aberta. Há muito diálogo e troca de opiniões. Daí que as crianças com mais desmotivação se sintam mais apoiadas e acarinhadas.

Invest. - **No seu entender, poderá incluir-se a avaliação formativa na expressão avaliar para aprender? Justifique.**

Prof. – A avaliação só tem sentido se for para ajudar no processo de ensino e aprendizagem.

Invest. – Os professores têm uma panóplia de instrumentos que utilizam para suportarem a avaliação. Que tipo de instrumentos utiliza para implementar a avaliação formativa?

Prof. - Os instrumentos que nós utilizamos são grelhas onde registamos todas as incidências que dizem respeito às aulas. As fichas de avaliação teórica só surgem no final de cada período.

Invest. - O portefólio é um dos instrumentos que tem sido muito falado. O que pensa sobre a utilização do portefólio em contexto educativo?

Prof. – Na Educação Física não utilizamos esse tipo de instrumento. Quando se faz um trabalho de pesquisa, após ser avaliado, cada aluno leva para casa.

Invest. – Existem sempre obstáculos que surgem. Quais os maiores obstáculos que encontra relativamente à prática da avaliação formativa?

Prof. – A maior dificuldade é o facto de ser uma avaliação descritiva. Depois no final de cada período temos de traduzir essa descrição em número. Por isso é que, nos critérios de avaliação já temos os critérios definidos para cada escala de 1 a 5.

Invest. – Fala-se muito de teorias e teorização disto e daquilo (...) Até que ponto considera útil a clarificação de uma teoria da avaliação formativa?

Prof. – É importante que exista uma base teórica e paradigmática. Mas isso penso que ainda não está nada acertado.

Invest. – Penso que respondeu àquilo que tínhamos delineado

De seguida agradecemos a disponibilidade em nos receber e conversar sobre este tema.

Anexo 5 – Entrevista 4 [E4]

Professora do 3º Ciclo e Ensino Secundário

A quarta entrevista foi efectuada a uma professora que lecciona turmas do 3º ciclo e também tem turmas do ensino secundário. Esta professora tem trinta e nove anos de idade e lecciona há catorze anos, nunca tendo interrompido a actividade docente. Pertence ao quadro de escola de um estabelecimento com 3º ciclo e secundário e à categoria profissional de *professor*. É licenciada em Línguas e Literaturas Modernas. Como lecciona o 3º ciclo e secundário, optámos por aproveitar esta entrevista e conversar sobre os dois níveis de ensino. Antes do início da conversa, recordámos que a entrevista é confidencial e não será divulgado o seu nome nem a escola onde lecciona.

Investigador (Invest.) – **Antes de mais, quero agradecer a disponibilidade para conversar connosco.**

Professor (Prof.) – Não há problema nenhum.

Invest. - **Vamos conversando sobre os dois níveis de ensino, que devem ter características diferentes (...)**

Prof. - Sim, claro. O 3º ciclo está incluído na escolaridade obrigatória, enquanto o secundário já é uma preparação mais vocacionada para a continuação dos estudos.

Invest. – **Como já tínhamos conversado, este estudo visa saber a opinião dos professores sobre a avaliação formativa. Começava pelos critérios de avaliação. Que critérios é que são utilizados nesta escola?**

Prof.- Olhe (...) os critérios que são definidos em Conselho Pedagógico são baseados em directrizes emanadas pelos serviços centrais do ministério. Depois, são operacionalizados em cada departamento. Nós, de acordo com os programas, é que damos vida a esses critérios e utilizamo-los no dia-a-dia. Na nossa escola temos três níveis de critérios: o cognitivo, o afectivo e o comportamental. No aspecto cognitivo os indicadores que realçamos é o conhecimento, a autonomia, o domínio das técnicas e a compreensão. No aspecto afectivo e comportamental, avaliamos a responsabilidade, respeito e cumprimento das regras e o empenho, cooperação e iniciativa.

A diferença é que no 3º ciclo a percentagem é de 70% (cognitivo) mais 30% (afectivo e comportamental). No secundário é de 90% o primeiro e 10% os segundos.

Invest. – **Como é que articula os critérios de avaliação definidos com o desenvolvimento das aprendizagens estruturantes que os alunos têm que realizar?**

Prof. – Articulamos através do que está definido(...)

Invest.- **Quais os factores em que se basearam para incluir esse critérios no Projecto Curricular de Escola?**

Prof. – Eu não participei nessas reuniões, nem na elaboração dos projectos da escola. Mas sei que envolveu a associação de pais, associação de estudantes, os professores e o órgão de gestão.

Invest. - **Qual ou quais o(s) modelo(s) de avaliação que mais implementa na sala de aula?**

Prof. – Nós temos indicações expressas pelo Pedagógico (Conselho) para implementarmos a avaliação juntamente com as estratégias, isto porque a avaliação deve ajudar no processo educativo. Caso contrário o processo educativo fica refém da avaliação e isso não pode acontecer.

O modelo que mais é utilizado é a avaliação formativa porque é contínua e permite um conhecimento sobre o processo de aprendizagem do aluno. Para nós implica alterar estratégias e metodologias para ir ao encontro das dificuldades dos alunos. Também temos a avaliação sumativa interna, no final de cada período. São aqueles testes sobre os conteúdos leccionados.

Invest. - **No seu entender, e no 3º ciclo e secundário, qual será a avaliação que mais se adequa ao processo de ensino aprendizagem?**

Prof. – Mais no 3º ciclo é a avaliação formativa, pelas razões que já lhe disse.

No secundário, dado que temos de preparar os alunos para os exames e o que conta é a nota temos de trabalhar bastante os alunos para a avaliação sumativa externa. A avaliação formativa continua a ser importante e ser tida em consideração. O que se pretende é que o processo de avaliação, todo ele, seja justo e espelhe a aprendizagem que o aluno desenvolveu ao longo do percurso escolar.

Invest. – **Em seu entender o que é que define a avaliação formativa?**

Prof. – A avaliação formativa (...), não me ocorre agora uma definição de algum autor, mas é a regulação que vou realizando ao longo do ano lectivo. Estou a ajudar a ultrapassar dificuldades e isso é que importa. O mais importante é que os alunos cheguem aos exames bem preparados e com abertura para resolver qualquer situação imprevista.

Invest. - **Quais as potencialidade que encontra na avaliação formativa para crianças e jovens que experimentaram a frustração, o desânimo, o abandono escolar e mesmo a exclusão?**

Prof. – A avaliação formativa, nomeadamente no ensino obrigatório, é, permita-me a expressão, «um poço sem fundo (...)». Claro que é a que contribui mais para combater o desânimo.

Já reflectiu sobre as causas do abandono escolar? Muito provavelmente uma das causas é precisamente o excessivo peso da avaliação sumativa.

Invest. - **«Avaliar para aprender» é uma expressão difundida nos meios académicos. No seu entender, poderá associar-se esta ideia à avaliação formativa?**

Prof. – Há um autor que tem livro que se chama, se a memória não me atraiçoa, «Avaliar para conhecer, examinar para excluir». Não sei até que ponto ele não terá razão! Muitas vezes os exames são meios de selecção. E se seleccionamos alguns outros são excluídos. Portanto concordo que a avaliação mais ligada à aprendizagem é a formativa.

Invest. – **Os professores têm uma panóplia de instrumentos que utilizam para suportarem a avaliação. Que tipo de instrumentos utiliza para implementar a avaliação formativa?**

Prof. – Na nossa escola temos recomendações para que, salvo raras excepções, os professores uniformizem os instrumentos de avaliação.

O que nos pedem é que sejamos rigorosos, justo e muito dialogantes.

Invest. - **O portefólio é um dos instrumentos que tem sido muito falado. O que pensa sobre a utilização do portefólio em contexto educativo?**

Prof. – O portefólio é um dos instrumentos que pode ser utilizado. Nós utilizamo-lo em contexto de projectos. Na avaliação formativa, aquelas que realizamos ao longo do ano, eu nunca utilizei. Hoje em dia, utilizamos mais as TIC para compilar dados e reflexões.

Invest. – **Existem sempre obstáculos que surgem. Quais os maiores obstáculos que encontra relativamente à prática da avaliação formativa?**

Prof. – A avaliação formativa exige um empenho muito maior e uma atenção redobrada. Para a implementarmos nas nossas aulas, temos de registar os incidentes críticos, o comportamento, o empenho, a cooperação nos trabalhos, etc. Não é fácil, mas é essencial.

Invest. – **Fala-se muito de teorias e teorização. Até que ponto considera útil a clarificação de uma teoria da avaliação formativa?**

Prof. – Eu penso que existe muitos estudos sobre a avaliação formativa. Pelo menos já li vários livros, aquele que lhe disse do ...«avaliar para excluir» (...)

Invest. – (...) **já o li, é do Méndez ...**

Prof. – Deve ser. Mas há muitos autores a escreverem sobre isso. Principalmente da área das Matemáticas. Se a teoria vier enquadrar melhor as características da avaliação formativa, melhor ainda.

Invest. – **Pronto ...penso que já conversámos um bocado... quer dizer mais alguma coisa sobre este tema?**

Prof. – O que lhe digo é que temos de trabalhar todos em consonância. Os professores, os alunos, os encarregados de educação devem reflectir mais sobre este tema e cada um dar o seu contributo para que haja maior eficácia quando avaliamos.

Invest. - **Obrigado pela amabilidade em participar nesta entrevista e felicidades pessoais e profissionais.**

Prof. – Muito obrigado. Para si também.

Anexo 6 - Análise de conteúdo da entrevista 1 [E1]

Categoria Subcategoria	Análise da entrevista
	“Os critérios que estão em vigor e que foram discutidos o ano passado são os conhecimentos, as atitudes, os valores, as capacidades e as competências.”
1. Participação e organização curricular	“Não é uniforme (...) o 1º ciclo tem critérios próprios (...)”
1.1. Critérios de avaliação	“Esses critérios são aplicados no dia - a - dia.” “Mas não é fácil, sabe!?”
	“Avaliação formativa é feita durante o ano todo.”
	“Estamos sempre a avaliar de forma formativa. É a ortografia, a produção de textos, a leitura, a autonomia, a responsabilidade, os comportamentos e muitas outras. Acaba por ser a que tem mais peso.”
1.2. Avaliação formativa	“Aquela com que lidamos mais é a formativa.” “É a avaliação que nós utilizamos todos os dias!” “Os alunos sabem sempre que estão a ser avaliados.” “É muito mais apelativa e poderei dizer mesmo que é a mais democrática (...)” “Na avaliação formativa há praticamente um acordo com o aluno.”
1.3. Instrumentos de avaliação	“Tenho uma ficha onde os alunos vão registar o comportamento (...) todos os dias. Tenho outra ficha onde registamos se a leitura é expressiva ou não(...) registo os erros ortográficos (...) registo a apresentação dos trabalhos. Até tenho uma ficha onde, quando o comportamento não é muito bom (...) assim (...) durante dois ou três dias seguidos, eu informo o encarregado de educação, para este saber que o comportamento menos correcto está a prejudicar o rendimento do aluno. É assim (...)” “Já elaborei portefólios em algumas acções de formação que frequentei. Mas com os alunos não (...) nunca fiz. Um dia(...) se calhar ainda vou experimentar!”
2. Concepção do ensino – aprendizagem	“Quando construímos o projecto curricular de turma é de acordo com o projecto do agrupamento.”
2.1. Articulação curricular	“Cada um adapta os conteúdos às crianças que tem.”
2.2. Avaliar para aprender	“É uma expressão muito feliz”.
2.3. Obstáculos à avaliação formativa	“(...) talvez o facto de termos de efectuar muitos registos.” “(...) turmas heterogéneas, (...) com mais de um ano de escolaridade (...) talvez seja o maior problema.”
3. Instrução	“Fundamentalmente queremos criar alicerces (...) alicerces para que possam caminhar para a autonomia (...) e com muita responsabilidade, organização e sentido de cooperação.” “Talvez a avaliação sumativa provoque mais stress”
4. Teoria da avaliação formativa	“Opiniões existem muitas (...) devia haver mais estudos. Eu sou de opinião que devíamos ter acesso a essas coisas todas(...) e não temos. Ou melhor (...) só com muita dificuldade!”

Anexo 7 - Análise de conteúdo da entrevista 2 [E2]

Categoria Subcategoria	Análise da entrevista
1. Participação e organização	
curricular	“Critérios de natureza cognitiva e comportamental sendo estes numa perspectiva e abrangência transversais.”
1.1. Critérios de avaliação	<p>“Tendo por base as orientações comuns do Conselho Pedagógico, o trabalho concertado das equipas de trabalho de Planeamento Escolar e a concordância dos professores”</p> <p>“Cada componente tem determinado peso”</p>
1.2. Avaliação formativa	<p>“Entendo-a como um processo regulador por excelência do processo ensino aprendizagem”</p> <p>“As vantagens advêm deste tipo ou modalidade de avaliação se basear em pressupostos criteriosos e não normativos”</p> <p>“Avaliação igual para trabalho diferente”</p>
1.3. Instrumentos de avaliação	<p>“Privilegio na avaliação formativa são as grelhas de observação, escalas de classificação, listas de verificação, registos de incidentes críticos, testes de aptidão e de aproveitamento”</p> <p>“Desenvolvi durante a década de 90 alguns ensaios com portefólios convencionais”</p> <p>“Fui bem sucedido, gostei de o desenvolver mas hoje em dia opto por um tipo de armazenamento de informação sobre o aluno, que é o ficheiro informático, muito mais cómodo e funcional”</p>
2. Concepção do ensino – aprendizagem	
2.1. Articulação curricular	<p>“A articulação entre um documento e o outro é muito estreita”</p> <p>“Predominância no planeamento e gestão curricular de todos e de cada um”</p>
2.2. Avaliar para aprender	<p>“A avaliação formativa é muito mais do que classificar. Portanto, esta avaliação interessa-se mais pelos processos do que pelos resultados”</p> <p>“(…)torna o aluno protagonista da sua aprendizagem” (…)</p> <p>“Exige que se diferencie o ensino”</p>
2.3. Obstáculos à avaliação formativa	<p>“A avaliação formativa [...] é muito exigente”</p> <p>“É difícil para um professor do regime de monodocência”</p> <p>“Tal trabalho não será uma questão burocrática mas pedagógica”</p>
3. Instrução	<p>“O processo regulador da aprendizagem por excelência, aquela que tem por norte a qualidade do ensino deve adoptar a avaliação formativa como a eleita”</p>
4. Teoria da avaliação formativa	<p>“Acho muito importante que se clarifique o paradigma sob o qual enforma a avaliação formativa”</p> <p>“É sem dúvida no modelo construtivista das aprendizagens que esta modalidade mais se articula.”</p>

Anexo 8 - Análise de conteúdo da entrevista 3 [E3]

Categoria Subcategoria	Análise da entrevista
1. Participação e organização curricular	“... estão definidos critérios gerais de avaliação, para todos os anos de escolaridade. Depois temos os critérios específicos para o 2º e 3º ciclos, dependendo de cada departamento”.
1.1. Critérios de avaliação	”Temos as atitudes individuais, a relação com os colegas, a relação com o professor e os trabalhos individuais.”
	“...tem a ver com o universo dos alunos e com as orientações do ministério”
	“No nosso caso é a avaliação formativa”
	“... os alunos têm de ver o professor como um companheiro”
	“Todos sabemos que, desde que entramos para a escola estamos a ser avaliados”
1.2. Avaliação formativa	“ Como são aulas práticas e com conceitos técnicos específicos, estamos sempre a corrigir o que está mal”
	“A avaliação formativa são os nossos actos, as nossas indicações, as nossas sugestões, as nossas correcções. É receber <i>feedback</i> dos alunos para darmos as nossas recomendações”
	“è uma modalidade de avaliação aberta. Há muito diálogo e troca de opiniões”.
1.3. Instrumentos de avaliação	“Os instrumentos que nós utilizamos são grelhas onde registamos todas as incidências que dizem respeito às aulas”
	[Sobre o portefólio] “Na Educação Física não utilizamos esse tipo de instrumento”
2. Concepção do ensino - aprendizagem	“... durante as actividades, vamos observando e corrigimos os aspectos que consideramos menos conseguidos”
2.1. Articulação curricular	“No final da aula, ... fazemos uma breve reflexão sobre as dificuldades sentidas”.
2.2. Avaliar para aprender	“A avaliação só tem sentido se for para ajudar no processo de ensino e aprendizagem”
2.3. Obstáculos à avaliação formativa	“A maior dificuldade é o facto de ser uma avaliação descritiva. Depois no final de cada período temos de traduzir essa descrição em número”
3. Instrução	“Os projectos que existem na escola derivam do Projecto Educativo.” “... a avaliação tem de ser um processo transparente, tem de ficar tudo esclarecido”.
4. Teoria da avaliação formativa	“É importante que exista uma base teórica e paradigmática. Mas isso penso que ainda não está nada acertado”

Anexo 9 - Análise de conteúdo da entrevista 4 [E4]

Categoria Subcategoria	Análise da entrevista
1. Participação e organização curricular	“...os critérios são definidos em Conselho Pedagógico”.
1.1. Critérios de avaliação	<p>“Nós, de acordo com os programas, é que damos a vida a esses critérios e utilizamo-los no dia-a-dia”.</p> <p>“... temos três níveis de critérios: o cognitivo, o afectivo e o comportamental. No aspecto cognitivo os indicadores que realçamos é o conhecimento, a autonomia, o domínio das técnicas e a compreensão. No aspecto afectivo e comportamental, avaliamos a responsabilidade, respeito e cumprimento das regras e o empenho, cooperação e iniciativa”</p>
1.2. Avaliação formativa	<p>“... a avaliação juntamente com as estratégias, isto porque a avaliação deve ajudar no processo educativo. Caso contrário o processo educativo fica refém da avaliação e isso não pode acontecer”</p> <p>“... implica alterar estratégias e metodologias para ir ao encontro das dificuldades dos alunos.”</p> <p>“O que se pretende é que o processo de avaliação, todo ele, seja justo e espelhe a aprendizagem que o aluno desenvolveu ao longo do percurso escolar.”</p> <p>“a avaliação formativa ... é um «poço sem fundo»”.</p> <p>[sobre o abandono escolar] “Muito provavelmente uma das causas é precisamente o excessivo peso da avaliação sumativa”</p>
1.3. Instrumentos de avaliação	<p>“... temos recomendações para que, salvo raras excepções, os professores uniformizem os instrumentos de avaliação”</p> <p>“O portefólio ... nós utilizamo-lo em contexto de projectos.”</p> <p>“...utilizamos mais as TIC para compilar dados e reflexões”.</p>
2. Concepção do ensino - aprendizagem	“Articulamos através do que está definido”
2.1. Articulação curricular	
2.2. Avaliar para aprender	“Muitas vezes os exames são meios de selecção. E se seleccionamos alguns outros são excluídos”
2.3. Obstáculos à avaliação formativa	<p>“A avaliação formativa exige um empenho muito maior e uma atenção redobrada”.</p> <p>“Não é fácil, mas é essencial”</p>
3. Instrução	“...na elaboração dos projectos da escola ... envolveu a associação de pais, associação de estudantes, os professores e o órgão de gestão.”
4. Teoria da avaliação formativa	“Se a teoria vier enquadrar melhor as características da avaliação formativa, melhor ainda”.

Anexo 10 - Dados relativos aos sujeitos das entrevistas realizadas.

Entrevista	Idade	Sexo	Grau acadêmico	Grupo docência	Tempo serviço	Categoria	Situação profissional	Nível
[E1]	45	Fem	Lic	110	21	Professor	QZP	1º Ciclo
[E2]	50	Masc	Lic	110	26	Professor Titular	QZP	1º Ciclo
[E3]	48	Masc	Lic	260	21	Professor	QE	2º Ciclo
[E4]	39	Fem	Lic	300	14	Professor	QE	3º Ciclo e Secundário



Anexo 11 - Questionário distribuído aos professores

Universidade da Beira Interior
Faculdade de Ciências Sociais e Humanas
Departamento de Psicologia e Educação

QUESTIONÁRIO SOBRE A IMPORTÂNCIA DA AVALIAÇÃO FORMATIVA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

O objectivo da presente investigação é avaliar a importância da avaliação formativa no contexto do processo de ensino e aprendizagem. Para tal, a sua participação é fundamental. Por favor, responda de acordo com a sua perspectiva e a sua experiência pessoal, pois todas as respostas são **anónimas e confidenciais**. Um exemplar deste estudo será entregue ao órgão de gestão da escola.

Desde já, muito obrigado pela sua participação!

I PARTE

Primeiramente, responda ou assinale com uma X

+	
A sua idade:	<input type="text"/> Anos
Sexo	Feminino <input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/>
Concelho onde vive:	<input type="text"/>
Concelho onde trabalha:	<input type="text"/>
O seu estado civil:	<input type="text"/>
O seu grau académico:	Bacharelato <input type="checkbox"/> Licenciatura <input type="checkbox"/> Pós-graduação <input type="checkbox"/> Outra <input type="checkbox"/>
	Qual? <input type="text"/>
Grupo de docência:	<input type="text"/> <input type="text"/>
Tempo de serviço:	<input type="text"/> Anos de serviço (Completo)
Categoria:	Professor <input type="checkbox"/> Professor Titular <input type="checkbox"/>
Situação profissional:	<input type="checkbox"/> Q Z P <input type="checkbox"/> Quadro de Escola <input type="checkbox"/> Contratado
Nível de Ensino	1º Ciclo <input type="checkbox"/> 2º Ciclo <input type="checkbox"/> 3º Ciclo <input type="checkbox"/> Secundário <input type="checkbox"/>

II PARTE

Seguidamente, **coloque uma (X)** no quadrado que melhor descreve o seu grau de concordância com cada afirmação em baixo, de acordo com a legenda ao lado:

Se quiser alterar a sua opção, rodeie a cruz e volte a assinalar a nova opção com uma X

LEGENDA

- 1 – Discordo totalmente (nunca)
- 2 – Discordo moderadamente (raramente)
- 3 – Não discordo nem concordo (algumas vezes)
- 4. Concordo moderadamente (frequentemente)
- 5 – Concordo totalmente (sempre)

1	Abordar o problema da avaliação supõe tocar todos os problemas fundamentais da pedagogia.				
2	As minhas aulas são diferenciadas a fim de promover os conhecimentos, competências e valores.				
3	No ensino básico e secundário, os resultados da avaliação formativa devem ter carácter qualitativo e descritivo.				
4	Avaliar é fazer o balanço dos saberes adquiridos no final de uma sequência de ensino.				
5	A avaliação que faço tem em conta os objectivos pré-definidos.				
6	A Avaliação sumativa é a que tem mais peso no processo de ensino e aprendizagem.				
7	O caminho para a autonomia alicerça-se na avaliação formativa.				
8	Avaliar formativamente é respeitar o outro como é, tendo em conta a pessoa na sua integridade e singularidade.				
9	Os encarregados de educação devem ter uma participação mais activa na avaliação.				
10	Costumo avaliar os alunos pelas suas atitudes e valores.				
11	Há competências transversais que todos os professores devem ter em conta na avaliação.				
12	A avaliação deve ser um processo transparente.				
13	Os critérios de avaliação definidos no meu Agrupamento (Escola Não Agrupada) são exigentes.				
14	Com a avaliação formativa o aluno é protagonista da sua aprendizagem.				
15	A avaliação serve para regular as actividades pedagógicas.				
16	A avaliação formativa interessa-se mais pelos processos do que pelos resultados.				
17	A avaliação formativa é muito exigente.				
18	A participação dos alunos na avaliação pode ser um factor facilitador da aprendizagem.				

19	A avaliação formativa exige o preenchimento de diversos registos diários.				
20	Na avaliação formativa utiliza-se essencialmente a oralidade.				
21	Os critérios de avaliação definidos no meu Agrupamento (Escola) são insuficientes.				
22	Avaliar é colocar em jogo múltiplos factores de apreciação.				
23	É fundamental avaliar as atitudes dos alunos.				
24	Na avaliação formativa há um acordo com o aluno.				
25	A avaliação exige dos professores a concepção e a produção de novos instrumentos.				
26	O portefólio é um dossier onde se arquivam alguns trabalhos dos alunos.				
27	Existem obstáculos na implementação da avaliação formativa.				
28	É importante utilizar registos de incidentes críticos.				
29	A avaliação deve permitir avaliar a adequação das metodologias e instrumentos utilizados.				
30	Avaliar permite aos alunos o acesso à autonomia.				
31	A utilização de escalas de classificação é essencial.				
32	Deve haver na escola critérios gerais e comuns de avaliação.				
33	Reina alguma confusão no domínio da avaliação das aprendizagens.				
34	A sociedade espera que a escola avalie com rigor e isenção.				
35	A produção de textos é fundamental para medir a evolução na aprendizagem.				
36	A Avaliação diagnóstica é a que tem mais peso no processo de ensino e aprendizagem.				
37	É fundamental definir a importância que as atitudes devem ter na avaliação.				
38	O professor, em contexto de sala de aula, utiliza mais a avaliação formativa.				
39	A avaliação serve também para orientar.				
40	A avaliação formativa é importante para alunos que experimentam a frustração e a exclusão social.				
41	Para avaliar competências utilizo grelhas de observação.				

42	O portfólio permite momentos de reflexão importantes para o ensino e para a aprendizagem.					
43	A avaliação formativa incrementa os pontos fortes do aluno					
44	A avaliação formativa exige recolha de informação diária.					
45	A auto – avaliação é valiosa.					
46	A Avaliação formativa é a que tem mais peso no processo de ensino e aprendizagem.					
47	A avaliação formativa permite identificar os pontos críticos dos programas.					
48	A avaliação deve ser discutida em reunião de departamento.					
49	É fundamental a transmissão de adequado feedback ao aluno.					
50	A avaliação formativa consiste num processo regulador por excelência.					
51	É importante existir uma teoria da avaliação formativa.					
52	Avaliação formativa é feita durante o ano todo.					
53	A avaliação realiza-se por obrigação institucional.					
54	A avaliação formativa é importante para conhecer o nível de aprendizagem dos alunos.					
55	A avaliação realiza-se por razões pedagógicas.					
56	A auto-avaliação melhora o ensino e a aprendizagem.					
57	A avaliação formativa é uma avaliação igual para trabalho diferente.					
58	Os professores devem ter formação sobre avaliação.					
59	Observam-se processos de ensino desarticulados dos processos de avaliação.					
60	A avaliação gera angústia, inquietude e pressão nos professores.					
61	Os alunos sabem sempre que estão a ser avaliados.					
62	A avaliação comporta sempre juízos subjectivos.					
63	A avaliação formativa é muito mais apelativa e provavelmente a mais democrática.					
64	A auto – avaliação requer tempo.					

*Um exemplar deste estudo será entregue ao órgão de gestão desta escola.
Mais uma vez, muito obrigado pela sua participação!*

Anexo 12 - Modelo de ofício enviado às escolas

Exmº Senhor

Presidente do Conselho Executivo do

Agrupamento de Escolas de _____

O meu nome é *Emanuel Fernando Passos Martins*, sou professor no Agrupamento de Escolas de Pinhel e estou a frequentar o Curso de Mestrado em Supervisão Pedagógica que está a ser ministrado pelo Departamento de Psicologia e Educação da Universidade da Beira Interior.

Neste momento estou a elaborar a dissertação de 2º ano, orientada pela Profª Drª Maria de Fátima Simões, que engloba um estudo que pretende conhecer a opinião dos professores sobre a importância da avaliação formativa no contexto do ensino e aprendizagem.

Como tal, solicitava a V.Exª autorização para entregar um questionário, aos professores desse Agrupamento de Escolas, que servirá de base ao referido estudo e que terá apenas como finalidade o seu tratamento estatístico.

No final do estudo, será entregue um exemplar do mesmo à Escola que V.Exª dirige.

Grato por toda atenção dispensada e aguardando por uma resposta de V.Exª., aproveito para apresentar os meus respeitosos cumprimentos

_____ de _____ de 2009

(Emanuel Martins)

Anexo: 1 questionário

emanuel.martins@netvisao.pt

Anexo 13 - Tabelas que deram origem aos gráficos 1-2-3-4-5-6-7-8 e 9

	N	%
Masc	82	41%
Fem	118	59%
Total	200	100%

Tabela que deu origem ao Gráfico 1

	Masc	Fem
N	82	118
Max	59	59
Min	25	23
Média	43,2	43,9

Tabela que deu origem ao Gráfico 2

N	200
Max	59
Min	23
Média	43,6

Tabela que deu origem ao Gráfico 3

Nível de Ensino	N	%
1º Ciclo	50	25,0%
2º Ciclo	50	25,0%
3º Ciclo	50	25,0%
Secundário	50	25,0%
Total	200	100,0%

Tabela que deu origem ao Gráfico 4

Grau Académico	N	%
Bach	2	1,0%
Lic	165	82,5%
Pgrad	21	10,5%
Mest	12	6,0%
Dout	0	0,0%
<i>Total</i>	200	100,0%

Tabela que deu origem ao Gráfico 5

1º Ciclo		
Grau Académico	N	%
Bach	15	30,0%
Lic	35	70,0%
Pgrad	0	0,0%
Mest	0	0,0%
Dout	0	0,0%
<i>Total</i>	50	100,0%

Tabela que deu origem ao Gráfico 6

2º Ciclo		
Grau Académico	N	%
Bach	0	0,0%
Lic	43	86,0%
Pgrad	4	8,0%
Mest	3	6,0%
Dout	0	0,0%
<i>Total</i>	50	100,0%

Tabela que deu origem ao Gráfico 7

3º Ciclo		
Grau Académico	N	%
Bach	0	0,0%
Lic	39	78,0%
Pgrad	6	12,0%
Mest	5	10,0%
Dout	0	0,0%
Total	50	100,0%

Tabela que deu origem ao Gráfico 8

Secundário		
Grau Académico	N	%
Bach	0	0,0%
Lic	40	80,0%
Pgrad	6	12,0%
Mest	4	8,0%
Dout	0	0,0%
Total	50	100,0%

Tabela que deu origem ao Gráfico 9

Anexo 14 - Distribuição da dimensão *Avaliação formativa*

Item	Dimensão: Avaliação formativa
Q3	No ensino básico e secundário, os resultados da avaliação formativa devem ter carácter qualitativo e descritivo.
Q4	Avaliar é fazer o balanço dos saberes adquiridos no final de uma sequência de ensino.
Q7	O caminho para a autonomia alicerça-se na avaliação formativa.
Q8	Avaliar formativamente é respeitar o outro como é, tendo em conta a pessoa na sua integridade e singularidade.
Q10	Costumo avaliar os alunos pelas suas atitudes e valores..
Q14	Com a avaliação formativa o aluno é protagonista da sua aprendizagem.
Q15	A avaliação serve para regular as actividades pedagógicas.
Q23	É fundamental avaliar as atitudes dos alunos.
Q24	Na avaliação formativa há um acordo com o aluno.
Q34	A sociedade espera que a escola avalie com rigor e isenção.
Q37	É fundamental definir a importância que as atitudes devem ter na avaliação.
Q38	O professor, em contexto de sala de aula, utiliza mais a avaliação formativa.
Q39	A avaliação serve também para orientar.
Q43	A avaliação formativa incrementa os pontos fortes do aluno.
Q44	A avaliação formativa exige recolha de informação diária.
Q47	A avaliação formativa permite identificar os pontos críticos dos programas.
Q50	A avaliação formativa consiste num processo regulador por excelência.
Q52	Avaliação formativa é feita durante o ano todo.
Q53	A avaliação realiza-se por obrigação institucional.
Q54	A avaliação formativa é importante para conhecer o nível de aprendizagem dos alunos.
Q57	A avaliação formativa é uma avaliação igual para trabalho diferente.
Q58	Os professores devem ter formação sobre avaliação.
Q61	Os alunos sabem sempre que estão a ser avaliados.
Q63	A avaliação formativa é muito apelativa e provavelmente a mais democrática.

Anexo 15 - Distribuição da dimensão *Concepção ensino – aprendizagem*

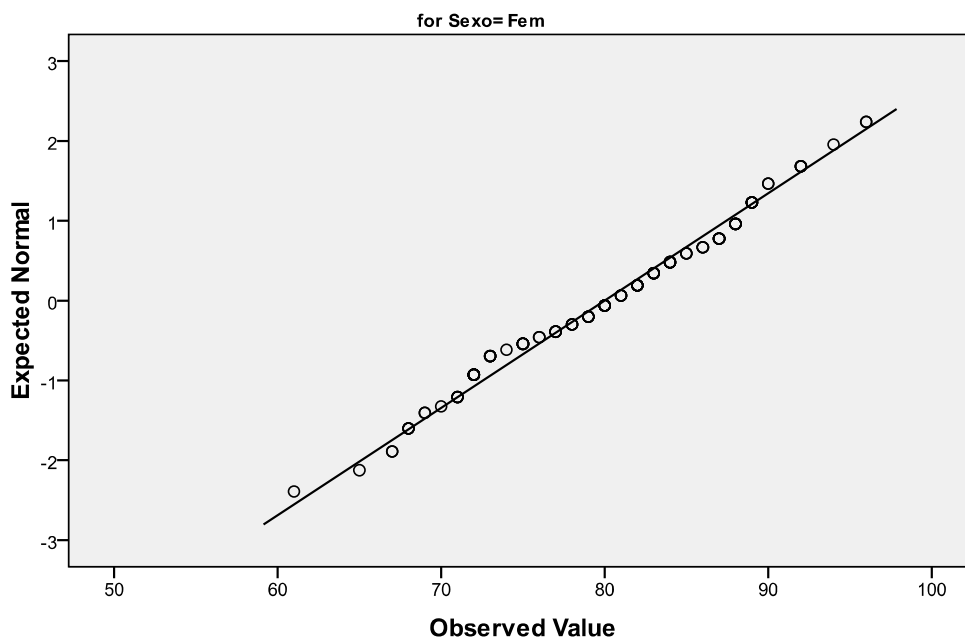
Item	Dimensão: Concepção ensino - aprendizagem
Q1	Abordar o problema da avaliação supõe tocar todos os problemas fundamentais da pedagogia.
Q5	A avaliação que faço tem em conta os objectivos pré-definidos.
Q11	Há competências transversais que todos os professores devem ter em conta na avaliação.
Q22	Avaliar é colocar em jogo múltiplos factores de apreciação.
Q29	A avaliação deve permitir avaliar a adequação das metodologias e instrumentos utilizados.
Q9	Os encarregados de educação devem ter uma participação mais activa na avaliação.
Q18	A participação dos alunos na avaliação pode ser um factor facilitador da aprendizagem.
Q30	Avaliar permite aos alunos o acesso à autonomia.
Q40	A avaliação formativa é importante para alunos que experimentam a frustração e a exclusão social.
Q49	É fundamental a transmissão de adequado <i>feedback</i> ao aluno.
Q19	A avaliação formativa exige o preenchimento de diversos registos diários.
Q27	Existem obstáculos na implementação da avaliação formativa.
Q59	Observam-se processos de ensino desarticulados dos processos de avaliação.
Q60	A avaliação gera angústia, intranquilidade e pressão nos professores.
Q62	A avaliação comporta sempre juízos subjectivos.
Q2	As minhas aulas são diferenciadas a fim de promover os conhecimentos, competências e valores.
Q17	A avaliação formativa é muito exigente
Q55	A avaliação realiza-se por razões pedagógicas.
Q16	A avaliação formativa interessa-se mais pelos processos do que pelos produtos.
Q33	Reina alguma confusão no domínio da avaliação das aprendizagens.
Q51	É importante existir uma teoria da avaliação formativa.

Anexo 16 - Distribuição da dimensão *Critérios e instrumentos de avaliação*

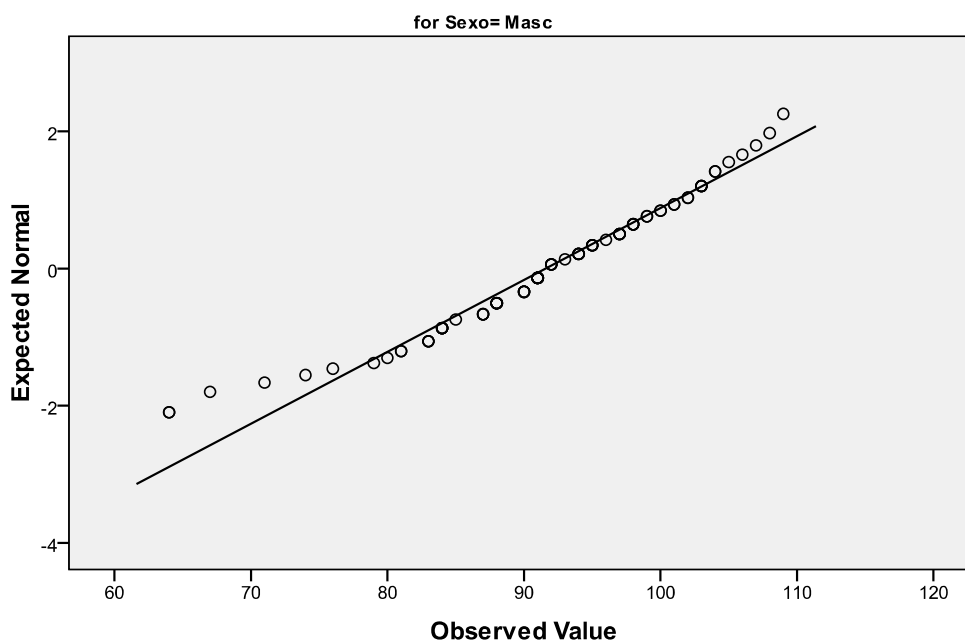
Item	Dimensão: Critérios e instrumentos de avaliação
Q6	A avaliação sumativa é a que tem mais peso no processo de ensino e aprendizagem.
Q12	A avaliação deve ser um processo transparente.
Q13	Os critérios de avaliação definidos no meu agrupamento (escola não agrupada) são exigentes.
Q20	Na avaliação formativa utiliza-se essencialmente a oralidade.
Q21	Os critérios de avaliação definidos no meu agrupamento (escola não agrupada) são insuficientes.
Q25	A avaliação exige dos professores a concepção e a produção de novos instrumentos.
Q26	O portefólio é um dossier onde se arquivam alguns trabalhos dos alunos.
Q28	É importante utilizar registos de incidentes críticos.
Q31	A utilização de escalas de classificação é essencial.
Q32	Deve haver na escola critérios gerais e comuns de avaliação.
Q35	A produção de textos é fundamental para medir a evolução na aprendizagem.
Q36	A avaliação diagnóstica é a que tem mais peso no processo de ensino e aprendizagem.
Q41	Para avaliar competências utilizo grelhas de observação.
Q42	O portefólio permite momentos de reflexão importantes para o ensino e a aprendizagem.
Q45	A auto-avaliação é valiosa.
Q46	A avaliação formativa é a que tem mais peso no processo de ensino e aprendizagem.
Q48	A avaliação deve ser discutida em reuniões de departamento.
Q56	A auto-avaliação melhora o ensino e a aprendizagem.
Q64	A auto-avaliação requer tempo.

Anexo 17 - Gráficos - Teste de normalidade

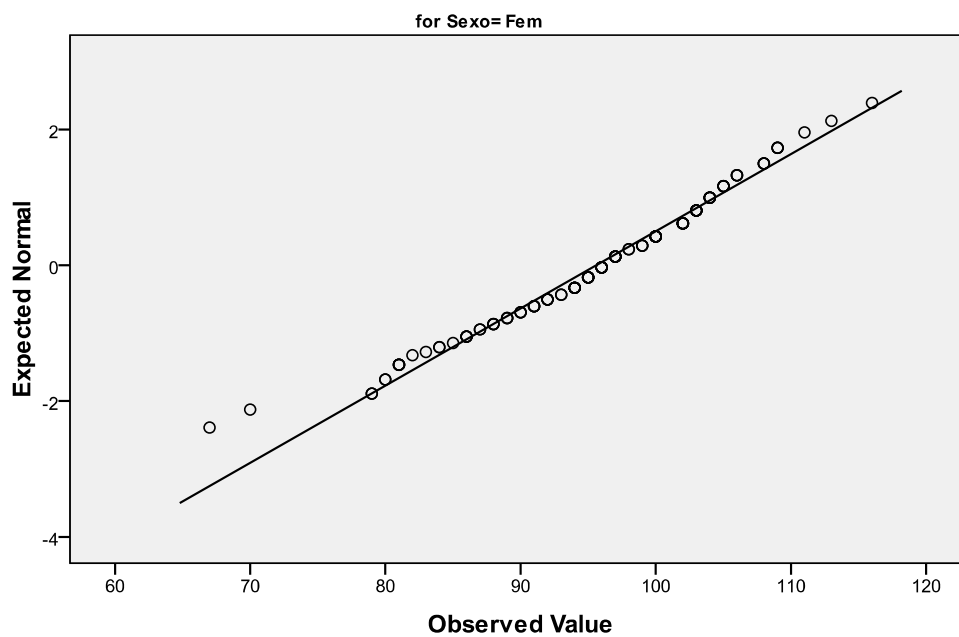
Normal Q-Q Plot of EnsinoAPR



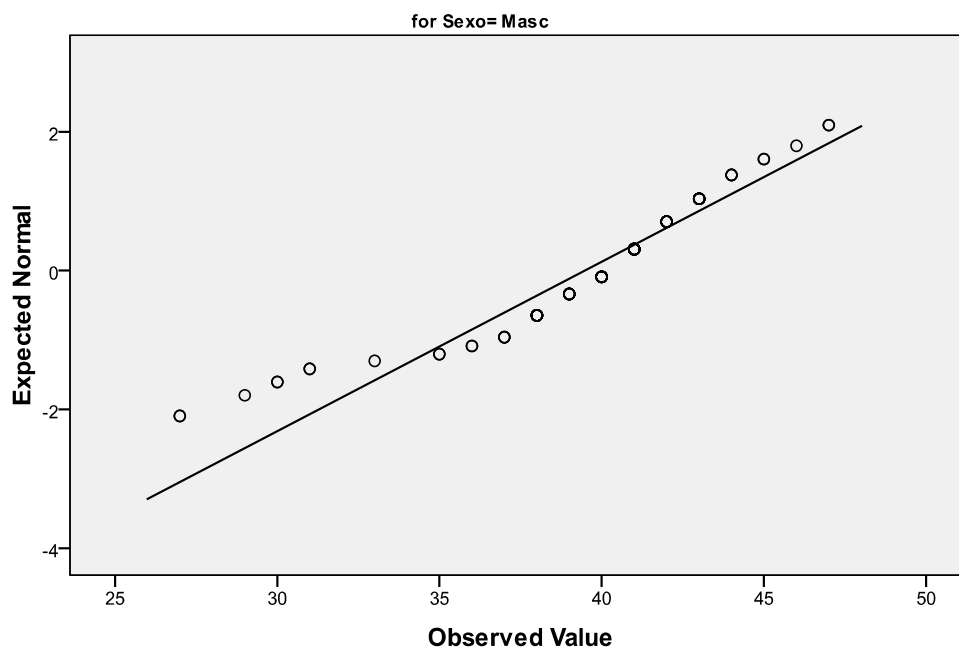
Normal Q-Q Plot of AvalFORM



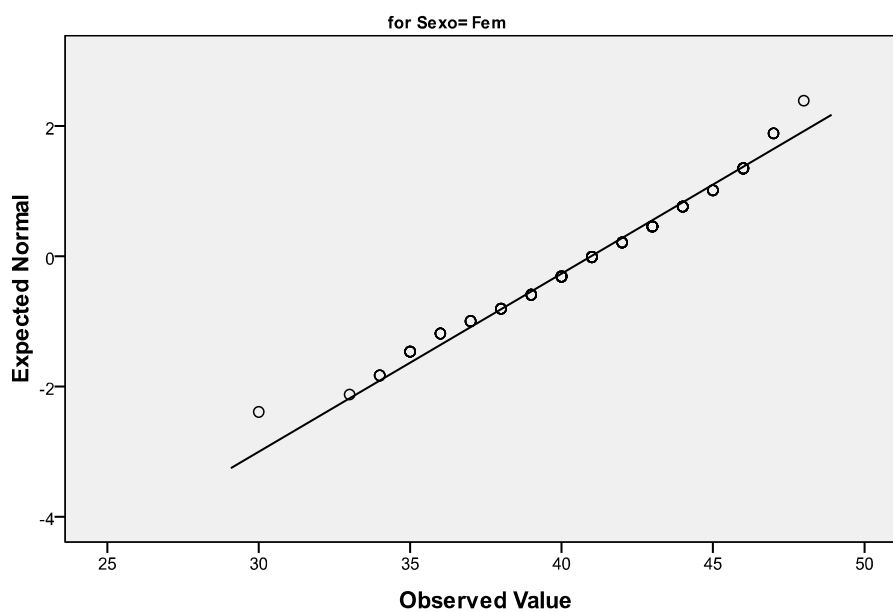
Normal Q-Q Plot of AvalFORM



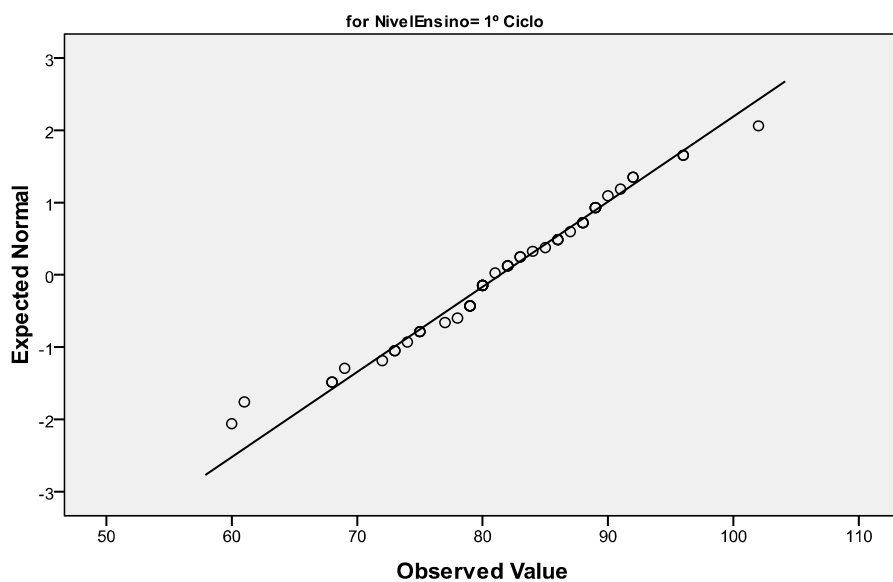
Normal Q-Q Plot of ExCriterios



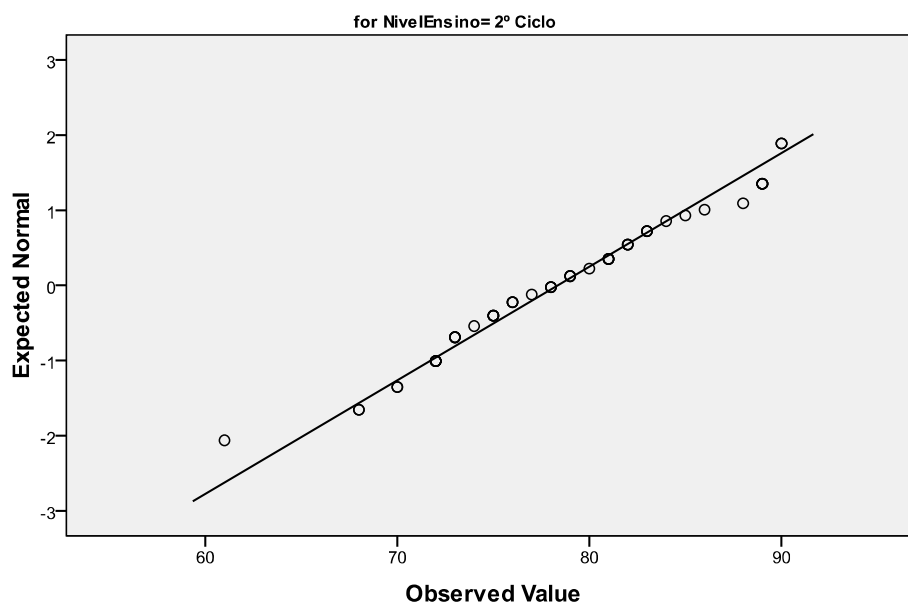
Normal Q-Q Plot of ExCriterios



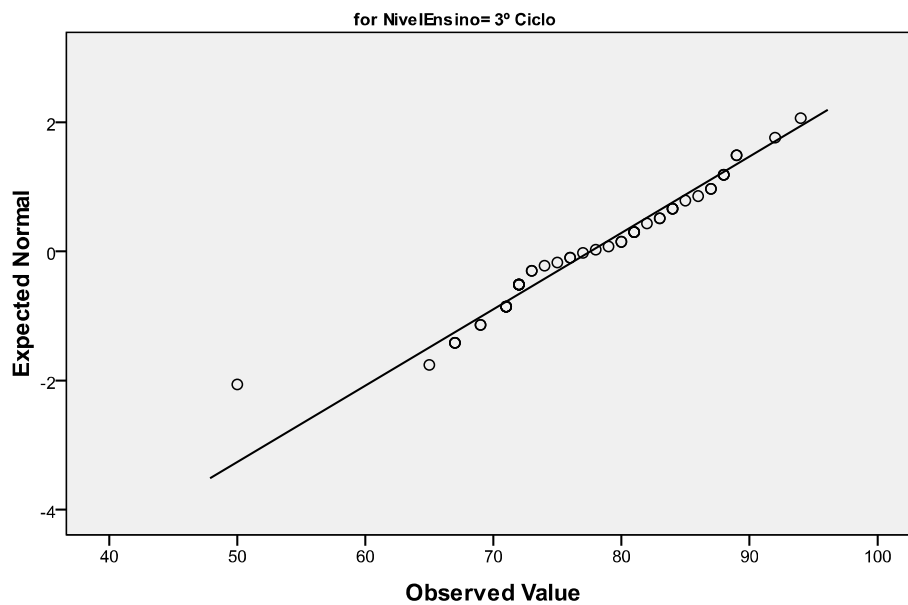
Normal Q-Q Plot of EnsinoAPR



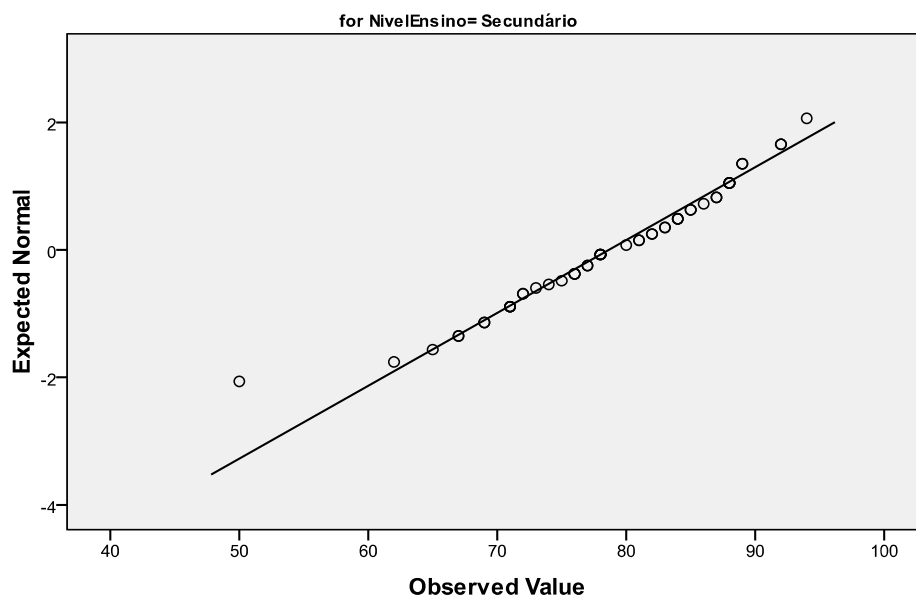
Normal Q-Q Plot of EnsinoAPR



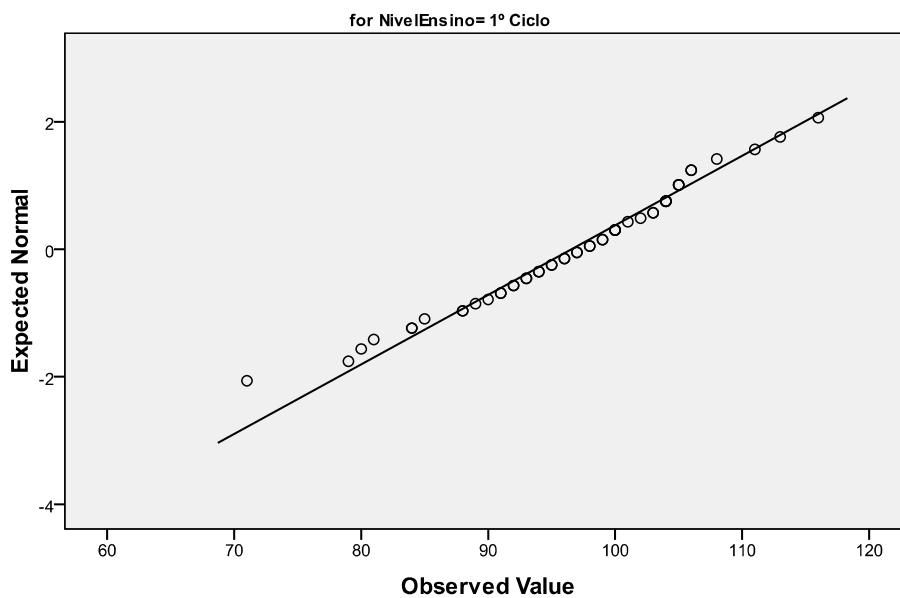
Normal Q-Q Plot of EnsinoAPR



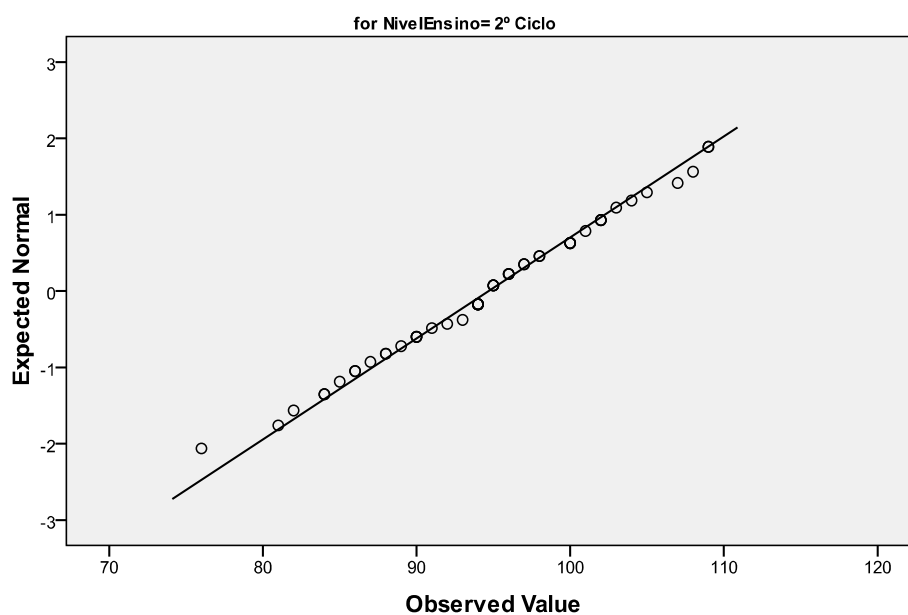
Normal Q-Q Plot of EnsinoAPR



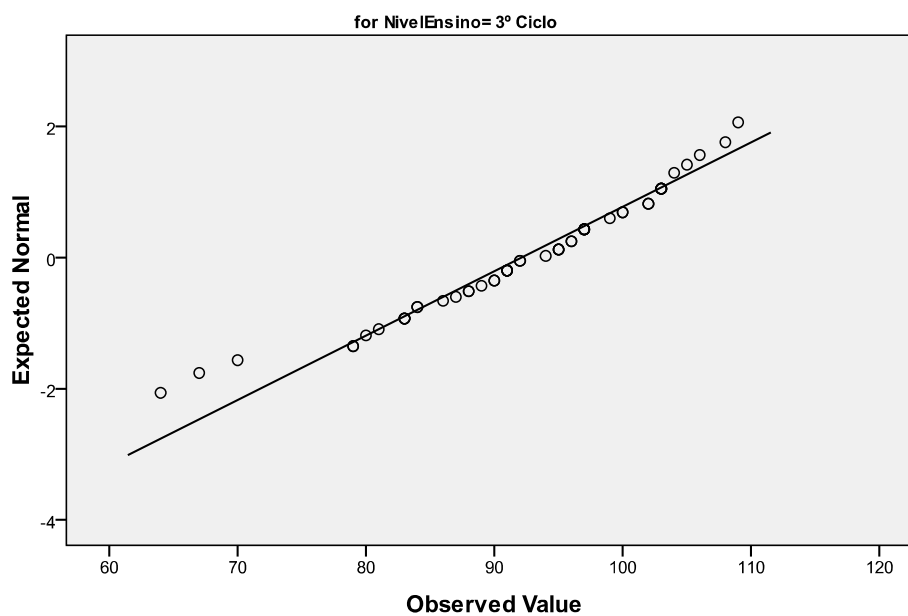
Normal Q-Q Plot of AvalFORM



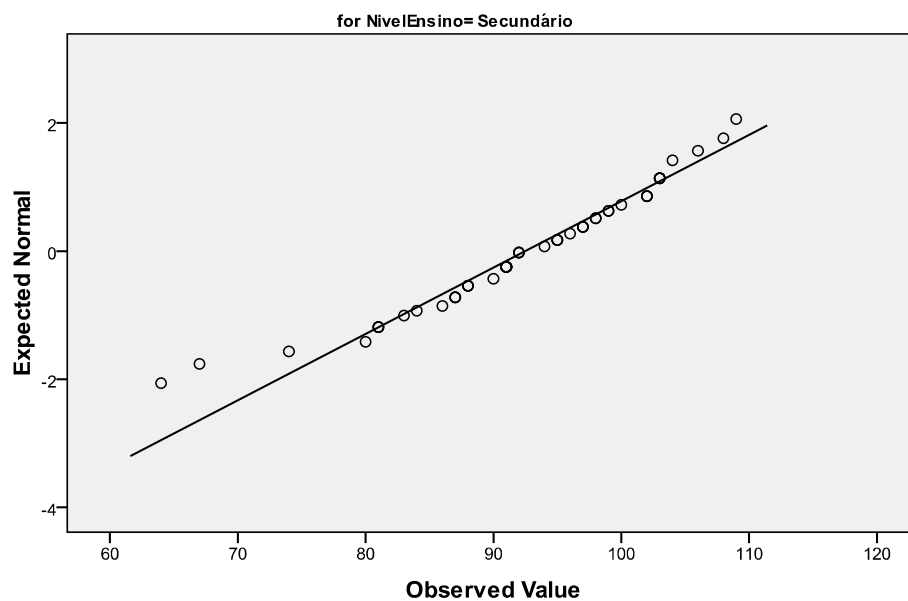
Normal Q-Q Plot of AvalFORM



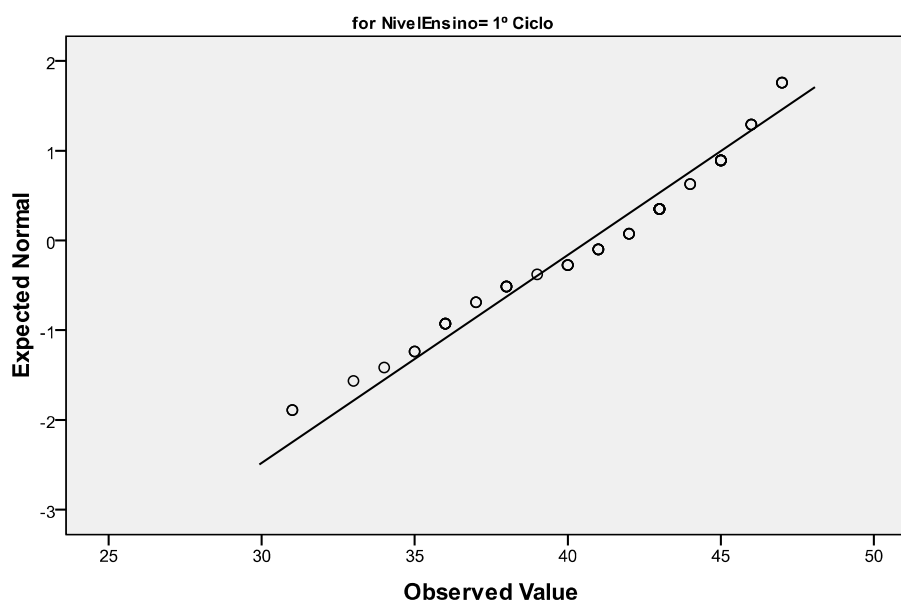
Normal Q-Q Plot of AvalFORM



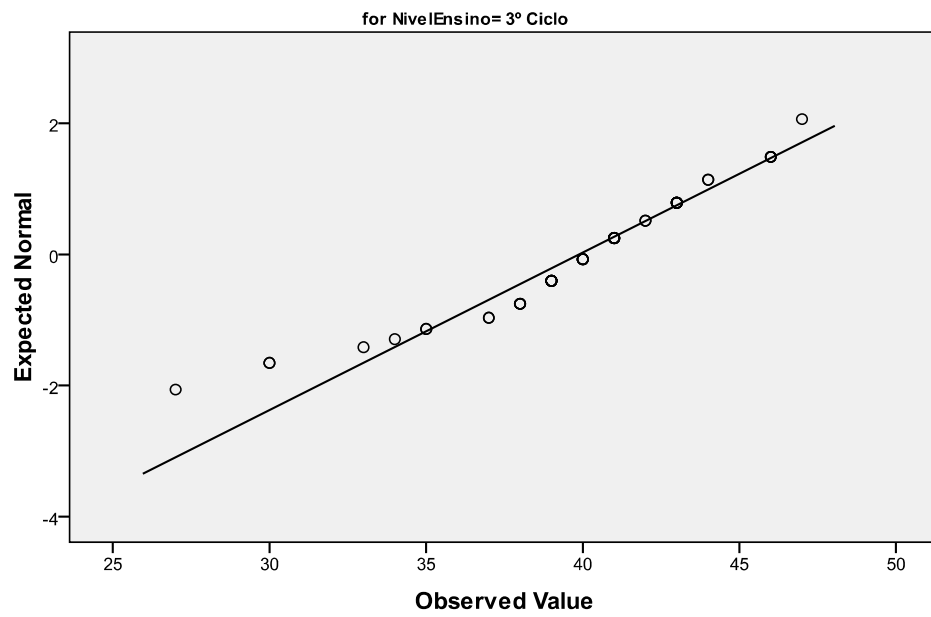
Normal Q-Q Plot of AvalFORM



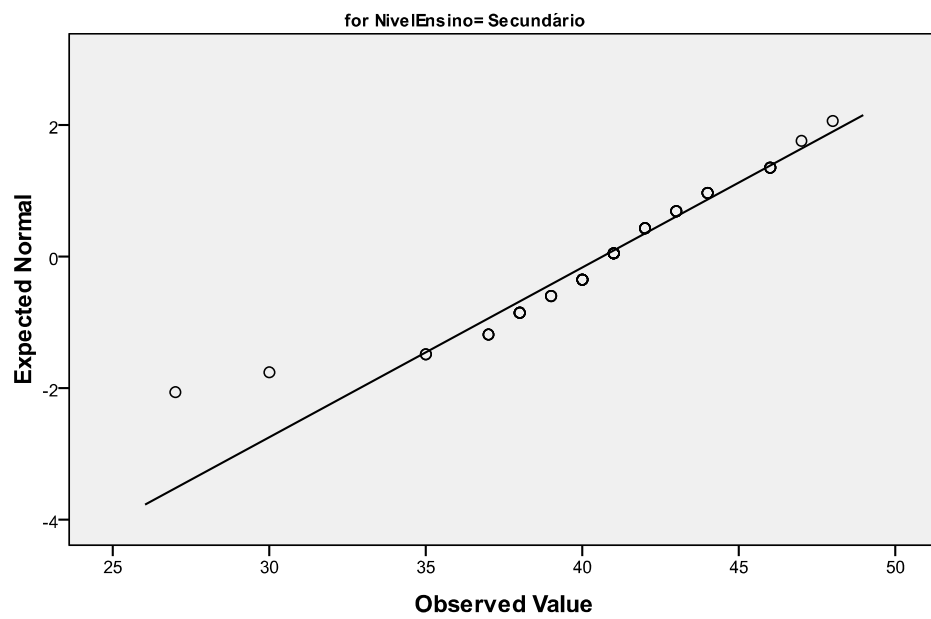
Normal Q-Q Plot of ExCriterios



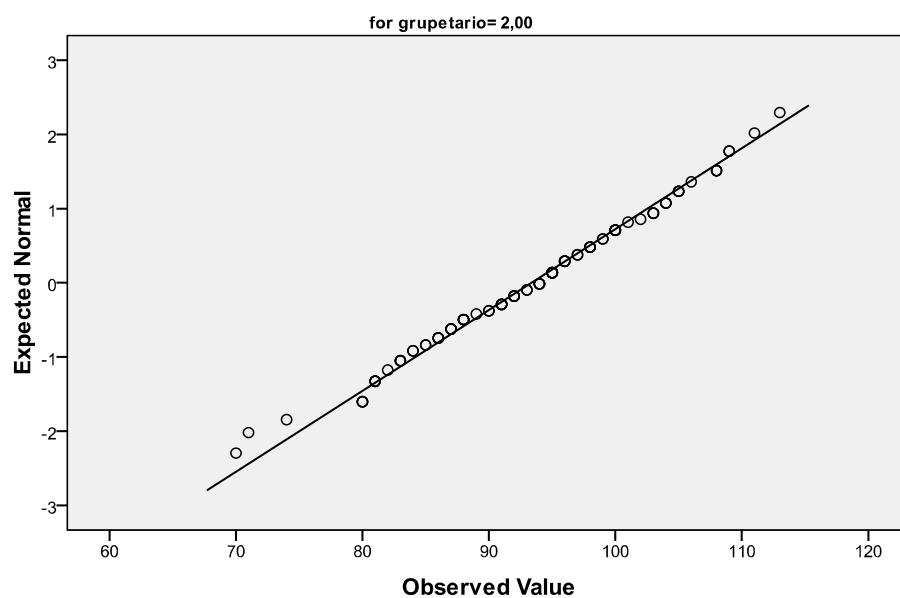
Normal Q-Q Plot of ExCriterios



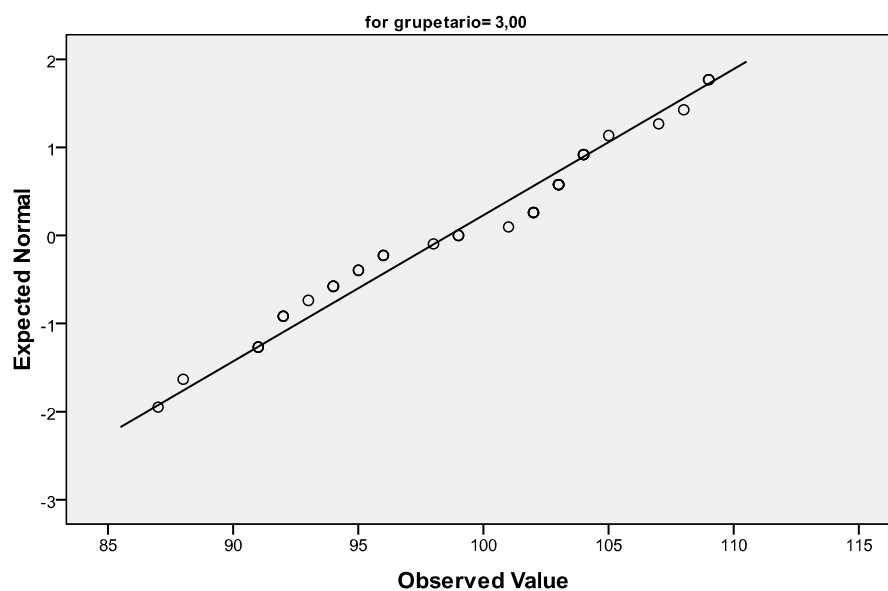
Normal Q-Q Plot of ExCriterios



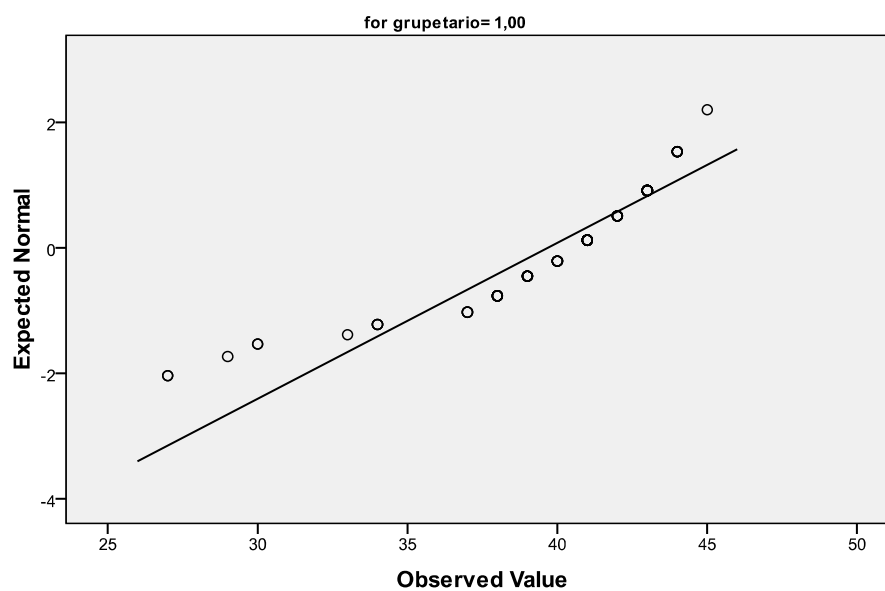
Normal Q-Q Plot of AvalFORM



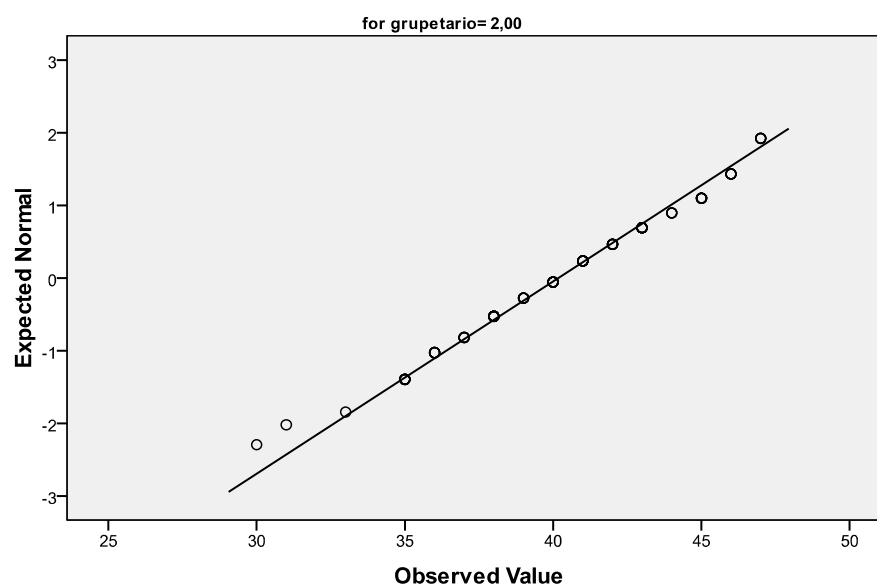
Normal Q-Q Plot of AvalFORM



Normal Q-Q Plot of ExCriterios



Normal Q-Q Plot of ExCriterios



Anexo 18 - Grupos de docência⁴⁴

1º Ciclo do Ensino Básico	
Grupo de recrutamento	Código
1º Ciclo do Ensino Básico	110
2º Ciclo do Ensino Básico	
Grupo de recrutamento	Código
Português e Estudos Sociais / História	200
Português e Francês	210
Português e Inglês	220
Matemática e Ciências da Natureza	230
Educação Visual e Tecnológica	240
Educação Musical	250
Educação Física	260
Educação Moral e Religiosa Católica	290
3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário	
Grupo de recrutamento	Código
Educação Moral e Religiosa Católica	290
Português	300
Latim e Grego	310
Francês	320
Inglês	330
Alemão	340
Espanhol	350
História	400
Filosofia	410
Geografia	420
Economia e Contabilidade	430
Matemática	500
Física e Química	510
Biologia e Geologia	520
Educação Tecnológica	530
Electrotecnia	540
Informática	550
Ciências Agro-Pecuárias	560
Artes Visuais	600
Música	610
Educação Física	620
Educação pré-escolar e 1º, 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário	
Grupo de recrutamento	Código
Educação Especial 1	910
Educação Especial 2	920
Educação Especial 3	930

⁴⁴ Em conformidade com Decreto Lei nº 27 (2006).