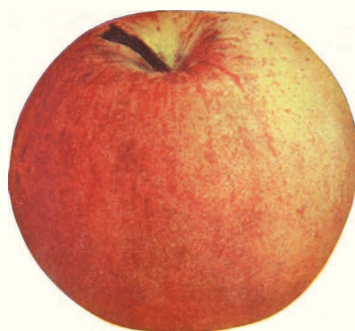


# O tempo dos professores



LUÍS GROSSO CORREIA

RUTH LEÃO

SARA POÇAS

(ORG.)

Título  
**O Tempo dos Professores**

Organizadores  
**Luís Grosso Correia, Ruth Capela Leão e Sara Poças**

Editor  
**CIIE - Centro de Investigação e intervenção Educativas (CIIE)**  
**Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP)**

Capas  
**Linnea Lidegran**

ISBN:  
**978-989-8471-26-0**  
dezembro | 2017

Suporte:  
**Eletrónico**

**Este trabalho é apoiado por fundos nacionais através da FCT - Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UID/CED/00167/2013 do Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE).**



**Todo o conteúdo desta publicação, exceto onde esteja identificado, está licenciado sob uma Licença Creative Commons.**

**A expressão escrita dos textos é da exclusiva responsabilidade dos autores.**

*A perspetiva dos estudantes do 1.º e 2.º ciclos do ensino básico sobre avaliação***Maria do Carmo Duarte\*, Pedro Duarte\*\*****Resumo**

De acordo com Sacristan (1998) «Evaluar no es una acción esporádica o circunstancial de los profesores y de la institución escolar, sino algo que está muy presente en la práctica pedagógica» (p.335). Neste sentido, reconhece-se a sua relevância na prática pedagógica, na escola, no processo de ensino e aprendizagem, na vida dos estudantes, na perceção social da escola, entre outros. Assumindo a sua importância no contexto escolar, reconhece-se que a avaliação tem sido alvo de diferentes investigações e análises, adquirindo um estatuto e campo específico no âmbito dos estudos curriculares. Em concordância com o apresentado o presente trabalho contempla como objetivos: i) compreender as perspetivas dos estudantes relativamente à importância e aos instrumentos/processos de avaliação em contexto escolar; ii) compreender a reação dos estudantes aos processos/instrumentos de avaliação. Metodologicamente, optou-se por um estudo de caso, desenvolvido num Agrupamento de Escolas do Norte do país. Para a recolha de dados, utilizou-se um inquérito por questionário que foi respondido por dez turmas do 2.º ao 6.º ano de escolaridade (duas por cada ano de escolaridade), num total de 187 estudantes. Para análise dos dados optou-se por um método misto, em que se combinam processos de análise qualitativa com análise quantitativa. De acordo com o estudo, reconhece-se a valorização transversal da avaliação em contexto escolar, ainda que se verifique variações, de acordo com os anos de escolaridade. Tendencialmente, a avaliação é perspetivada como um processo determinista que tem como objetivo a classificação e progressão escolar com impactos significativos no futuro de cada um.

Palavras-chave: Currículo, avaliação, perspetiva dos estudantes, prática educativa.

**Abstract**

According to Sacristan (1998) “Evaluar no es una acción esporádica o circunstancial de los profesores y de la institución escolar, sino algo que está muy presente en la práctica pedagógica” (p.335). In this sense, it is recognized its relevance in the pedagogical practice, in the school, in the process of teaching and learning, in the life of the students, in the social perception of the school, among others. Assuming its importance in the school context, it is recognized that the evaluation has been the subject of different investigations and analyzes, acquiring a specific statute and field in the scope of curricular studies. In agreement with the presented, this communication contemplates the follow objectives: i) to understand the perspectives of the students regarding the importance and the instruments / processes of evaluation in school context; ii) understand the reaction of students to evaluation processes / instruments. Methodologically, we opted for a case study, developed in a Grouping of Schools in the North of the country. For the data collection, a questionnaire survey was used, which was answered by ten classes from the 2nd to the 6th year

---

\* ESE - P.Porto (mcardocris@hotmail.com)

\*\* ESE - P.Porto (pedropereira@ese.ipp.pt)

of schooling (two for each year of schooling), with a total of 187 students. For the analysis of the data, we opted for a mixed method, in which processes of qualitative analysis are combined with quantitative analysis. According to the study, it is recognized the transversal valuation of the evaluation in a school context, although there are variations, according to the years of schooling. Tendentially, the evaluation is understood as a deterministic process that aims at the classification and progression of school with significant impacts on the future of each one.

Keywords: curriculum, evaluation, students' perspective, educational practice.

## **Introdução**

A avaliação assume grande relevância na prática pedagógica e tem sido alvo de diferentes investigações, no âmbito dos estudos curriculares (De Ketele, 2008; Fernandes, 2008; Magalhães & Stoer, 2002; Shavelson, et al., 2008). Como campo e com estatuto específico, a avaliação está inerente à ação educativa enquanto componente e processo e tem, atualmente, um grande impacto no processo de ensino e aprendizagem, na escola, na percepção social da escola, bem como na vida dos estudantes.

Na primeira secção, recorrendo a contributos de vários autores, pretende-se fazer um enquadramento teórico abordando os diferentes sentidos do conceito de avaliação no quotidiano e enquanto componente curricular. Num segundo momento, abordar-se-á a avaliação enquanto *práxis*, incidindo o foco nos diferentes instrumentos e estratégias de avaliação. Posteriormente, e tendo por base um estudo de caso, realizado num agrupamento de escolas do norte do país, e contemplando o 1.º e 2.º ciclos, pretende-se compreender as perspetivas dos estudantes sobre a avaliação, nomeadamente a importância dada aos diferentes instrumentos e processos de avaliação, bem como compreender a reação dos estudantes quando sujeitos de tais instrumentos/processos. Subsequentemente, serão apresentados e analisados os dados recolhidos, bem como uma reflexão sobre os possíveis aspetos subjacentes aos resultados apresentados. Por fim, serão apresentadas as considerações finais, nomeadamente a pertinência e a relevância deste estudo, que se assume como um contributo e uma mais valia para a prática docente.

### **1. A avaliação enquanto componente curricular**

É de lembrar que existem inúmeras perspetivas sobre a avaliação, a sua influência nos sistemas educativos e nas aprendizagens dos alunos, sendo recorrente no espaço público (que ultrapassa as dinâmicas e os âmbitos escolares e académicos) apresentar-se, tendencialmente, um discurso

pessimista sobre os processos e resultados da avaliação (Magalhães & Stoer, 2002; Pacheco, 2006).

Todavia, e ainda que seja um termo polissémico, é relativamente consensual que a avaliação é um elemento inerente ao currículo e às práticas/ aos processos de desenvolvimento curricular (Diogo, 2010; Paraskeva, 2000), que é desenvolvida de modo contínuo (Sacristán, 1991) o que implica que se mantenha no centro das discussões educativas e curriculares (Shavelson, et al., 2008).

De acordo com Taba (1991), esta pode referir-se aos objetivos e alcance de um currículo; às capacidades dos estudantes; à importância de várias matérias, o equipamento, materiais, a juízos de valor baseados em opiniões, como por exemplo, em inquéritos de opinião; ou ainda referir-se a um processo de recolha de dados acerca do alcance de objetivos e, um balanço destes.

Segundo Pacheco (2001), avaliar é a

expressão de um juízo de valor que pressupõe uma tomada de decisões através de procedimentos técnicos, formais ou informais, correspondendo a uma acto perceptivo e cognitivo que se explica pelo modelo de processamento da informação (p. 129).

Esta, não é ambígua e implica a construção de um valor manifestado numa apreciação qualitativa e/ou quantitativa. Em consonância com essa perspetiva, Diogo (2010) e Pratt (1980) reconhecem as múltiplas funções da avaliação, que incluem, entre outras, as dimensões de certificação e controlo, mas, também, de orientação do processo formativo e, ainda, de auxílio e motivação do estudante.

Ademais, de acordo com Sacristán (1998), avaliar não é uma ação esporádica ou circunstancial, mas sim um acto muito presente na prática pedagógica, o que evidencia a sua crescente importância e necessidade de investigação em contexto educativo. Assim, a avaliação é intrínseca à ação/construção curricular, na medida em que faz parte do currículo enquanto componente e processo (Diogo, 2010; Paraskeva, 2000), implicando-se, obrigatoriamente, nas práticas educativas e na conceção que cada professor tem sobre os processos de ensino e de aprendizagem (De Ketele, 2008). Neste âmbito, é necessário lembrar que, tendencialmente, a avaliação quantitativa é aquela que é escolhida pela maioria dos professores, ainda que, em parte, essa escolha seja marcada pela burocratização e pela a instabilidade curricular, que dificultam, por exemplo, a existência de práticas de avaliação qualitativa (Pacheco, 2006).

Segundo Pacheco (2001), o principal parâmetro da avaliação do estudante incide na valorização da aquisição de conteúdos como produto do pensamento (factos, conceitos, leis) e no domínio das

capacidades (operações intelectuais ou cognitivas). Estas perspetivas aproximam-se, no seu essencial, ao que Zabalza (2001) denomina da componente de *medição* na prática avaliativa, associada aos aspetos mais sumativos da avaliação (Fernandes, 2004).

Deste modo, perpetua-se um processo de avaliação centrado, essencialmente, nos testes sumativos, medindo unicamente a prestação dos estudantes numa perspetiva de sucesso ou insucesso escolar (Pacheco, 2001). Assim, são valorizadas as práticas de avaliação de cariz sumativo e fiscalizador, em detrimento de processos mais centrados no desenvolvimento dos estudantes (Fernandes, 2004), que potenciariam a adaptação das práticas pedagógicas a cada aluno (Diogo, 2010).

Em contraste, desde 1992, que a legislação portuguesa defende a avaliação formativa como fator principal de avaliação em contexto escolar e, “destina-se a informar o aluno, o seu encarregado de educação, os professores e outros intervenientes sobre a qualidade do processo educativo e de aprendizagem, bem como sobre o estado de cumprimento dos objetivos do currículo” (Despacho normativo 98-A/92, 1992, n.º18), ou seja, a avaliação centrada nos processos, nos recursos, no trabalho, com vista à promoção das aprendizagens. Em concordância com tais afirmações, a avaliação formativa deve:

fazer parte integrante do ensino e da aprendizagem e estar relacionada com: a auto-avaliação e auto-regulação das aprendizagens por parte dos alunos; a utilização de uma diversidade de estratégias e instrumentos de avaliação; participação dos alunos e de diversos intervenientes no programa de avaliação; a transparência de procedimentos; a definição de critérios relativos às competências a desenvolver; o feedback que os professores devem aos alunos de forma sistemática (Fernandes, 2007, 588).

Como já foi indiciado, a avaliação contempla múltiplas funções, dimensões e objetivos (Diogo, 2010; Fernandes, 2004; Pratt, 1980). Porém a que tem tido maior destaque é servir de meio para monitorizar o progresso dos estudantes através do currículo sequenciado, ao longo da escolaridade.

É de referir, que o professor usa, de modo consciente ou inconsciente, um modelo que, pelos seus pressupostos, apresente vantagens ou desvantagens, no entanto, ao utilizar apenas um instrumento ou estratégia de avaliação, como por exemplo a avaliação qualitativa, traduzida em notas, o aproveitamento escolar e conseqüentemente a transição de ano pode estar comprometida (Sacristán, 1991).

De acordo com o que foi referido, a avaliação não se deve “referir unicamente ao êxito do ensino ou da aprendizagem, mas deve também fornecer informações com base nas quais se possam tomar decisões” (Machado & Gonçalves, 1991, 216). Neste sentido, é inevitável reconhecerem-se elementos de subjetividade inerentes ao processo, pelo que se compreende a importância do professor conhecer e mobilizar diferentes modelos, estratégias e perspetivas sobre a avaliação, reconhecendo, deste modo, a sua importância e diversidade no contexto escolar (Denis, 1991).

## 2. A avaliação enquanto prática educativa

É pertinente recordar que a avaliação é, muitas vezes, confundida com uma medição associada ao movimento taylorista, ou seja, associa-se a avaliação à medição das aprendizagens e ao controlo de qualidade e, esta visão ainda tem impactos fortes nos contextos educativos (Fernandes, 2008). Por outro lado, a avaliação tem vindo a ganhar “ênfase como parte constante da interação entre investigação e ação” (Machado & Gonçalves, 1991, 216). Encarada de modo holístico, esta, deve basear-se numa diversidade de formas avaliativas tendo em conta a variedade dos fenómenos, factos ou características, mas também a variedade de dados a recolher e as finalidades a que a avaliação se destina (Diogo, 2010; Fernandes, 2004; Machado & Gonçalves, 1991; Pratt, 1980).

Existe uma grande diversidade de instrumentos e estratégias de avaliação. Zabalza (2001) refere-se às técnicas de avaliação como sendo, “qualquer instrumento, situação, recursos ou procedimento que seja utilizado para obter informação sobre o andamento do processo” (p. 230). É pertinente referir que nenhum método é válido para todas as situações, portanto, o professor, deve conhecer uma panóplia de métodos e ir ajustando consoante as necessidades. Deste modo, de acordo com Stake (1991), é possível enquadrar-se a prática educativa do seguinte modo:

- **formativa-sumativa**: relacionada com a finalidade e período em que se realiza;
- **descritiva-valorativa**: associada à valoração, ou não, dos dados;
- **formal-informal**: quanto à proximidade e subjetividade do avaliador;
- **particularização-generalização**: referente à amostra e ao intuito da avaliação;
- **produto-processo**: relacionada com o foco da prática avaliativa;
- **pré ordenada-reacional**: quando são considerados objetivos ou quando são avaliados os fenómenos que surgem, inesperadamente;
- **holística-analítica** se a avaliação se efetua como “um todo” ou “um estudo de caso”;
- **interna-externa** se a avaliação é conduzida por agentes da organização educativa ou avaliadores externos.

Em consonância com o que já foi abordado, recorde-se que a avaliação não tem, implícita e obrigatoriamente, que se limitar a processos de medição (Fernandes, 2004; Pratt, 1980). Todavia, reconhece-se a sua suma importância para possibilitar que os professores tomem decisões sobre o processo educativo (Diogo, 2010).

Tendo em foco de análise a avaliação curricular, é importante que esta tenha em conta alguns fatores, tais como a formulação e a clarificação de objetivos, a seleção e construção de meios/instrumentos apropriados para obter dados, a definição dos critérios de avaliação, informação do “*background*” dos alunos e dos contextos educativos e, por último, a transposição dos dados dos processos de avaliação com o intuito de potenciar a melhoria do currículo e das práticas de ensino e de aprendizagem (Taba, 1991).

A par do enquadramento conceptual, é relevante refletir sobre as ações específicas que possibilitam o desenvolvimento dos processos avaliativos, no contexto escolar. Como recorda De Ketele (2008), existem diferentes métodos e estratégias, de acordo com o que se pretende avaliar e com o modo como se o pretende fazer.

As técnicas de avaliação podem, no essencial, ser agrupadas em três tipos: testes estandardizados, testes não estandardizados ou testes de “papel e lápis” (feitos pelo professor) e dispositivos informais. Há uma tendência para se limitar a avaliação ao uso de testes, por se supor que sejam mais objetivos e seguros, económicos, de fácil aplicação e, podem ser classificados de forma estandardizada possibilitando a comparação de níveis de realização entre as diversas áreas temáticas. Contudo, salientam-se limitações importantes, na medida em que os testes de “papel e lápis” são incapazes de medir as mais complexas e criativas formas de atividade mental. Assim, estes testes, devem ser também acompanhados de técnicas informais de avaliação como complemento, tais como: trabalho a pares, trabalho individual, visitas a museus, dramatizações, apresentações, leitura, etc.) (Taba, 1991).

Se, por um lado, os testes se focam na medição de conhecimentos e capacidades académicas, os métodos informais adicionam informação sobre a capacidade de pensar, as atitudes e os hábitos de trabalho (Fernandes, 2004; Shavelson, et al., 2008; Taba, 1991). Em concordância com o descrito, e mesmo reconhecendo a existência de currículo (uniforme), de *tamanho único* que serve para todos, a avaliação não implica a uniformidade processual (Formosinho, 1991). Esta deve ter em conta “elementos imprevisíveis relativos ao professor individualmente e às turmas e suas inter-relações” (Parlett, 1991,241), de modo a que o docente tenha a possibilidade de, também com a avaliação, promover a motivação dos estudantes (Diogo, 2010; Parlett, 1991).

Ao longo dos tempos, tem-se defendido o paradigma sócio antropológico, no qual a avaliação é enquadrada conceptualmente como uma prática interpretativa (Parlett, 1991; Hamilton, 1991). Esta perspetiva associa-se, implicitamente, à conceção de professor como um profissional reflexivo (Alarcão, 2001) e transformador (Freire, 2011). Neste sentido, através das suas práticas, o professor assume-se como agente potenciador de mudança política e social (Parlett, 1991). Assim sendo, a inovação e a transformação são aspetos fundamentais nos processos de avaliação, uma vez que a avaliação é reflexo e reflete a prática educativa dos professores e o seu enquadramento conceptual e paradigmático (De Ketele, 2008; Hamilton, 1991).

É crucial referir que avaliação influencia o desenvolvimento dos sistemas educativos, na medida em que

influencia as ideias dos estudantes acerca do que é importante aprender, afeta a motivação e a perceção acerca dos saberes, capacidades e atitudes a desenvolver, estrutura a forma como os alunos estudam e o tempo que se dedicam ao trabalho académico, consolida as aprendizagens e promove o desenvolvimento dos processos de análise, síntese e dos processos metacognitivos (Fernandes, 2004, 9).

Se por um lado, há alunos cuja avaliação se traduz numa motivação, por outro, há casos em que a avaliação se traduz numa frustração, numa segregação dos alunos “bons” e “maus”, podendo levar ao afastamento da escola, em que se associa a avaliação a um processo penoso, quase dantesco (Pratt, 1980). Não menos importante é o *feedback* dos professores, quando se avalia, na medida em que este serve como orientação para melhorar ou corrigir o caminho que os alunos têm vindo a seguir e, contribuir para motivar a aprender e delinear estratégias de aprendizagem e envolvimento nas tarefas. Assim sendo, a avaliação não se deve circunscrever a um simples valor quantitativo, mas também qualitativo, enquanto prática potenciadora da melhoria da aprendizagem dos alunos (Fernandes, 2004).

### 3. Enquadramento metodológico

Em consonância com o que foi apresentado nas secções anteriores, o presente estudo tem como objetivos:

- i) compreender a reação dos estudantes aos processos/instrumentos de avaliação
- ii) compreender as perspetivas dos estudantes relativamente à importância e aos instrumentos/processos de avaliação em contexto escolar;

Metodologicamente optou-se por um estudo de caso, que tem sido recorrentemente sustentado e desenvolvido no âmbito das ciências sociais e humanas (Bryman, 2012), uma vez que possibilita

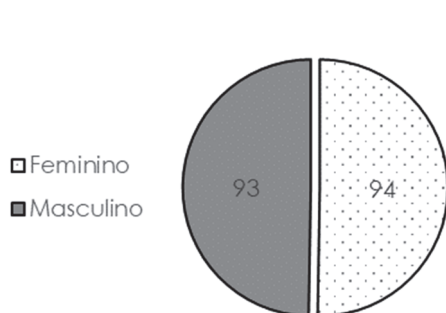
o estudo das diferentes realidades sociais (Bassey, 2003). Como recorda Bryman (2012), um estudo de caso pode ser mobilizado em diversos contextos sociais, como um indivíduo, uma turma, uma organização educativa, entre outros. Deste modo, o presente estudo, teve por base um agrupamento de escolas do Norte de Portugal.

Assumindo, à semelhança de Bryman (2012), Stake (2005) e Walliman (2011), a necessidade de, num estudo de caso, explorar diferentes dados, optou-se por uma metodologia mista. Recorda-se que, neste âmbito, apresenta-se como essencial, recolherem-se e articularem-se dados qualitativos e quantitativos relativos ao que se pretende investigar (Coutinho, 2013).

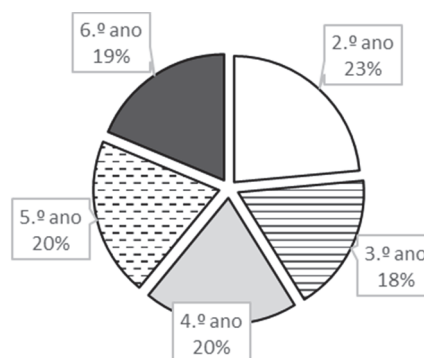
De acordo com a nomenclatura indicada por Coutinho (2013), a técnica de recolha de dados foi um inquérito por questionário aplicado em dez turmas (do 2.º ao 6.º ano), num total de 188 inquéritos, sendo que apenas se analisaram 187 visto que um aluno revelou não ter conseguido responder ao que era proposto. É de salientar que o inquérito não foi aplicado ao 1.º ano, uma vez que este implicava que os alunos fossem proficientes na leitura e na escrita e, uma desconstrução das questões, por parte do docente.

O inquérito era composto por questões de escolha múltipla e por questões de resposta aberta relacionadas com os sentimentos experienciados no momento da avaliação, as preferências pelos instrumentos de avaliação e a relevância e importância desta.

Relativamente à caracterização da amostra, verificam-se que esta é equitativa no que concerne ao sexo dos participantes (Gráfico 1) por outro lado, o 2.º ano é o ano com mais alunos (23%) e o 3.º ano com menos alunos 18%) (Gráfico 2).



**Gráfico 1.** Sexo dos participantes



**Gráfico 2.** Anos de frequência dos participantes

#### 4. Discussão dos dados

Para a presente análise de dados foram considerados dois parâmetros, espelhados nos objetivos já identificados: i) reação dos estudantes aos processos/instrumentos de avaliação; ii) perspectivas dos estudantes relativamente à importância e aos instrumentos/processos de avaliação em contexto escolar.

No primeiro parâmetro, serão consideradas as perspectivas dos alunos relacionadas com as suas preferências relativamente aos processos e instrumentos de avaliação, assim como o modo como eles reagem à avaliação, em contexto escolar.

No segundo parâmetro, serão enquadradas as concepções que os estudantes apresentam sobre a avaliação e o modo como esta é materializada, através de técnicas e práticas, e sobre a sua funcionalidade.

##### 4.1. A reação dos estudantes aos processos/instrumentos de avaliação

Para o presente plano de análise foram considerados, no essencial, dois aspetos: a reação dos alunos aos instrumentos de avaliação e quais as suas preferências neste âmbito.

Quando questionados sobre o tipo de sentimento que é despoletado nos diferentes momentos de avaliação (*Quando realizas qualquer tipo de prova de avaliação como é que te sentes?*), verifica-se que o sentimento predominante é o nervosismo (68%) (Tabela 1).

Sentimento selecionado pelos alunos	Frequência relativa
<i>Nervosismo</i>	68%
<i>Confiança</i>	42%
<i>Calma</i>	27%
<i>Motivação</i>	17 %
<i>Medo</i>	7%
<i>Aborrecimento</i>	3%
<i>Indiferença</i>	3%
<i>Desmotivação</i>	2%
<i>Irritação</i>	1%
<i>Outros (sem relevância estatística)</i>	2%

**Tabela 1.** Frequência relativa dos sentimentos selecionados pelos alunos

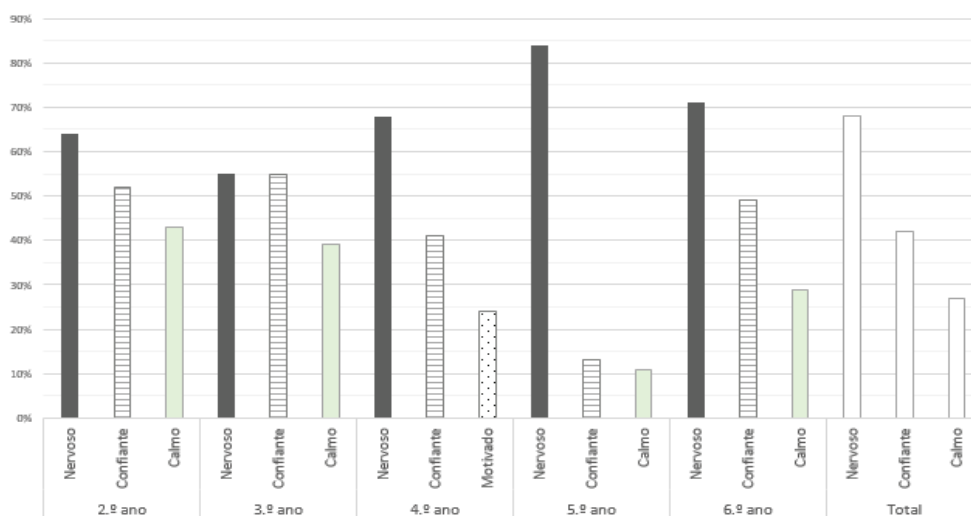
Ao analisar os dados, ainda que se verifique uma predominância do nervosismo, é possível reconhecerem-se sentimentos, estaticamente relevantes, de um cariz positivo, como a confiança (42%), a calma (27% e a motivação (17%). É de evidenciar que 17% dos alunos faz referência que

se sente motivado, ao longo do processo avaliativo, sendo essa, segundo Diogo (2010), uma das funções potenciais da avaliação.

É de salientar que nesta questão, os alunos poderiam selecionar mais do que uma opção. Deste modo, constatou-se que alunos selecionavam, a título de exemplo, o sentimento de nervosismo e confiança, simultaneamente. Este dado parece indicar que os estudantes podem experienciar diferentes reações às provas de avaliação. Uma das possibilidades apontadas, ainda que fossem necessários mais dados, é a reação diferencial dos alunos às diferentes áreas/disciplinas curriculares.

De modo transversal, os dados indicam que a avaliação é um processo que induz nervosismo nos estudantes, à semelhança do que é indicado por Pratt (1980), o que poderá estar relacionado com uma perspectiva determinista do processo avaliativo, que será desenvolvida em 4.2.

Ao analisarem-se os três principais sentimentos (nervosismo, confiança e calma), por anos de escolaridade, confirma-se que o nervosismo continua a ser o sentimento mais representativo. Ademais, no 2.º ano surge o sentimento de confiança e no terceiro ano o sentimento de confiança ultrapassa o nervosismo, no entanto, estes níveis de confiança descem no 4.º e 5.º ano e só voltam a recuperar no 6.º ano. Para além disso, no 4.º e 5.º ano predomina o sentimento de nervosismo, aspeto esse, que poderá estar associado à transição de ciclo. A fazer-se a análise de acordo com os anos letivos, constata-se que o sentimento de nervosismo é o mais estável e o que, em todos os anos, foi escolhido por maior número de estudantes (Gráfico 3). É de salientar que o 5.º ano é aquele em que os estudantes mais referem nervosismo, o que poderá estar relacionado com a transição entre ciclos, como já foi indicado.



**Gráfico 3.** Distribuição dos três sentimentos mais selecionados, de acordo com o ano letivo

<b>Instrumento/Método selecionado pelos alunos</b>	<b>Frequência relativa</b>
<i>Fichas de avaliação</i>	41%
<i>Trabalhos de grupo</i>	24%
<i>Apresentações (orais)</i>	13%
<i>Trabalhos individuais</i>	11 %
<i>Participação</i>	9%
<i>Trabalhos para casa (TPC)</i>	9%
<i>Empenho</i>	6%
<i>Comportamento</i>	5%
<i>Caderno diário</i>	3%
<i>Leitura</i>	3%
<i>Pequenas provas</i>	3%
<i>Classificação/Medição</i>	4%
<i>De modo não explícito</i>	4%
<i>Outros (sem relevância estatística)</i>	2%

Tabela 2. Frequência relativa dos instrumentos/métodos de avaliação selecionados pelos alunos

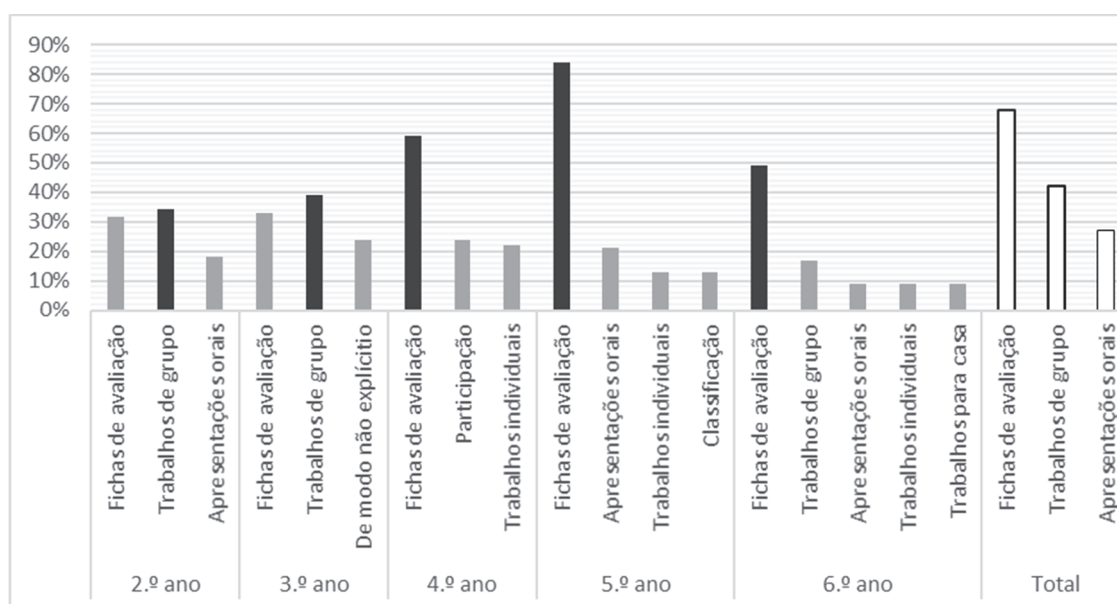
Ao analisar-se a preferência dos instrumentos e técnicas de avaliação, verifica-se que a maioria das crianças indica preferir ser avaliada através de fichas de avaliação (testes sumativos) (41%), seguindo-se os trabalhos de grupo com 24%, apresentações orais (13%), trabalhos individuais (11%) e participação (9%) (Tabela 2.) Deste modo, indicia-se uma preferência pela modalidade de avaliação através do que tradicionalmente é denominado de “fichas de avaliação”, apesar das taxas de nervosismo apresentadas.

Como recordam Magalhães e Stoer (2002), a discussão sobre a avaliação entra, com regularidade no domínio público, em que muitas vezes é associada à promoção de qualidade do sistema educativo e à crítica de “uma posição «soft» em relação à avaliação” (p.33) por parte das Ciências da Educação. É relevante mencionar, que essa perspetiva vai ao encontro do que já foi indicado anteriormente, relacionado com a tendência para se valorizarem estratégias e instrumentos de avaliação mais *standardizados* e que aparentam mais objetividade (Fernandes, 2004), tendo impacto na credibilização do sistema educativo e das escolas em particular (Pacheco, 2006). A valorização de estratégias de avaliação, como testes, por parte da sociedade, espelhadas nos meios de comunicação social, e por transferência, nas escolas, pode induzir a preferência, por parte dos estudantes, por este tipo de instrumentos.

Interessa referir que 4% dos estudantes indica preferir que a avaliação se faça de modo implícito, sem explicitação desse facto (*Prefiro ser avaliada quando o professor diz que não é uma ficha de*

avaliação para não ficar nervoso, estudante 37, 4.º ano), indo ao encontro dos dados já referidos, relativos ao sentimento de nervosismo das crianças.

Analogamente, analisando a distribuição das preferências verificamos que no 2.º e 3.º ano há uma preferência pelos trabalhos de grupo, isto é, pelas modalidades de avaliação partilhada e de interagida, que progressivamente são substituídas por modalidades de cariz individual. No 4.º ano a diferença entre os testes e os restantes instrumentos de avaliação é muito significativa, assistindo-se por isso a uma hipervalorização deste tipo de instrumentos, que atinge o seu pico máximo no 5.º ano (Gráfico 4.). É de referir, novamente, que no total sobressai a preferência pelos testes, como indicado anteriormente.



**Gráfico 4.** Distribuição dos três instrumentos mais selecionados, de acordo com o ano letivo

#### 4.2. Perspetivas dos estudantes relativamente à importância e aos instrumentos/processos de avaliação em contexto escolar.

Para o presente parâmetro, foram consideradas duas questões: i) “Consideras que a avaliação, em contexto escolar é importante?”; ii) “Na tua opinião para que serve a avaliação? Porquê?”. Através destas questões pretende-se compreender de que modo os estudantes enquadram a avaliação e percecionam a sua importância. Com base nos dados recolhidos, é possível verificar que os estudantes do 1.º e 2.º ciclo consideram a avaliação relevante e que esta opinião é consensual, uma vez que apenas um aluno considerou que a avaliação não é importante (Gráfico 5). Deste modo, verifica-se que os alunos, mesmo nos anos mais precoces da sua escolarização, reconhecem a importância da avaliação inerente ao processo educativo e ao quotidiano escolar.

É relevante lembrar que, ainda que possam existir autores críticos a práticas específicas de avaliação, o reconhecimento da avaliação como um elemento basilar na e para as aprendizagens é consensual (Diogo, 2010; Fernandes, 2004; 2008; Pratt, 1980; Sacristán, 1991; Shavelson, et al., 2008; Taba, 1991;...).

Em consonância com a importância percebida pelos estudantes, é possível enquadrar a função da avaliação e, por inerência, os motivos da sua importância em três domínios diferentes: a progressão escolar, a classificação e a preparação para o futuro.

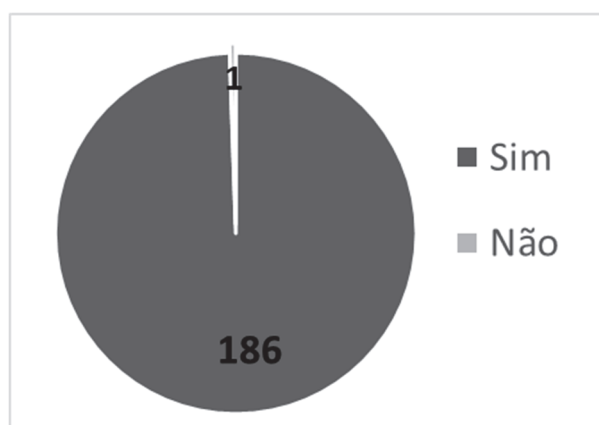
No que concerne à progressão escolar, salientam-se algumas respostas, tais como:

*Para ver o trabalho do ano, para passar de ano ou reprovar (estudante 12, 6.º ano);*

*Sim, porque é para saber se sou bom estudante e se posso passar de ano (estudante 37, 3.º ano);*

*Sim porque assim posso ser mais inteligente e passar de ano (estudante 70, 2.º ano);*

*Na minha opinião a avaliação é para as crianças serem melhores estudantes, para passar de ano e para os professores saberem o que os estudantes sabem, porque é com base na avaliação que nós passamos de ano (estudante 103, 4.º ano);*



**Gráfico 5.** Distribuição dos estudantes, quando questionados sobre a importância da avaliação

Em concordância com os excertos, verifica-se que os estudantes centram o processo avaliativo na ação do aluno, relacionando-o com a imagem social do *bom estudante*, como aquele que *passa de ano*. Perceciona-se, deste modo, que os estudantes interiorizam a ideia de *meritocracia* associada a avaliação e à progressão de ano, que, como salientam Magalhães e Stoer (2002), tem impacto na percepção social da escola, dos sistemas educativos e das práticas pedagógicas. Tais concepções estão associadas à imagem social dantesca, tal como refere Pratt (1989) em que as crianças estão sujeitas a uma espécie de purgatório e quem tem sucesso entra no Paraíso e quem reprova está sujeito ao Inferno do insucesso. Ainda associado a este enquadramento conceptual, constata-se que, para alguns alunos, a avaliação vinculada à progressão escolar é

centrada no processo de avaliação e na figura do professor, ou seja, este precisa de saber o que o aluno sabe. Esta percepção associa-se aos aspetos de afirmação de autoridade, que podem estar integrados nos processos de avaliação (Magalhães & Stoer, 2002; Pacheco, 2006), que tem sido criticada por diferentes autores, que defendem que a hierarquia não deverá ser um elemento central do processo de ensino e de aprendizagem (Freire, 2011).

Por último, reconhecem-se, ainda, perspetivas nos estudantes relacionadas com a associação dos processos e resultados da avaliação à inteligência, como é indiciado pelo estudante 103, o que vai ao encontro da imagem social vigente e que não inclui a diversidade de inteligências múltiplas propostas por Gardner (1993).

Relativamente ao domínio classificação, é possível perceber as perspetivas dos alunos através dos seguintes excertos:

*Sim, porque posso saber coisas novas que ninguém sabia, para ver se sou boa aluna ou não e se tento melhorar as notas e se o meu cérebro está a evoluir (estudante 44, 3.º ano);*

*Sim, porque costumo ter boas notas e cada vez tenho mais vontade de aprender (estudante 52, 3.º ano);*

*Sim considero, porque gosto que os meus pais e professores me achem um bom estudante e um bom filho e que tenho boas notas (estudante 168, 5.º ano);*

Analisando as respostas dadas, verifica-se a importância concebida pelos estudantes do valor quantitativo do processo avaliativo. Como é indiciado pelas citações anteriores, constata-se que os alunos, nos diferentes anos letivos, atribuem um valor relevante e significativo às “as notas que as professoras decidem dar” (estudante 21, 6.º ano), acentuado, uma vez mais, a autoridade do professor, mas centrando nos aspetos quantitativos da mesma. Recordar-se, à semelhança de Pacheco (2006) e Fernandes (2004), que a avaliação sumativa e quantitativa continuam a ter maior relevância social e são aquelas que têm maior impacto nas organizações educativas. Essa percepção vai ao encontro do que é indicado pelo estudante 168 que, à semelhança do que foi aludido anteriormente, vincula o processo avaliativo, e a classificação em específico, à conceção social de *bom aluno* e *bom filho*.

É relevante indicar que, mesmo que os estudantes associem a avaliação à sua classificação, verifica-se que as crianças percebem diferentes funções da avaliação, como a motivação e a possibilidade de potenciar a aprendizagem. Essa conceção vai ao encontro do que já foi aludido, sobre as múltiplas dimensões e funções dos processos avaliativos (Diogo, 2010; Pratt, 1980).

Quanto ao domínio da preparação para o futuro é possível induzi-lo através de algumas perspectivas, indicadas por diferentes respostas dos alunos, tais como aqueles que são indicadas nas seguintes citações:

*Sim, porque vamos para a faculdade e a seguir vamos ter carta para conduzirmos*  
*“(estudante 75, 2.º ano);*

*Sim, porque podemos ser o que quisermos, como professor, trolha, médico e eu quero ser*  
*médico (estudante 86, 2.º ano);*

*Sim, porque determina o que eu irei ser (estudante 175, 5.º ano);*

*Sim, porque mais tarde conta para o meu currículo (estudante 18, 6.º ano);*

As crianças, ao considerarem existir uma relação entre a avaliação e *curriculum (vitae)*, indiciam, deste modo, uma preocupação evidente com o futuro. De acordo com os excertos apresentados, verificam-se indícios que indicam a existência de concepções da avaliação que atribuem uma reflexão sobre o futuro, nomeadamente a emancipação. Já o estudante 175 assume uma concepção determinista da avaliação, o que evidencia o peso da avaliação no percurso escolar, de tal modo, que pode ter consequências nas taxas de nervosismo analisadas anteriormente.

Os dados permitem, ainda, perceber que os estudantes associam a passagem de ano, relacionada com a avaliação, a processos deterministas, diretos e lineares. Neste âmbito, consideram que os processos avaliativos (formais) são os elementos únicos a determinar se os alunos podem *passar de ano*. Corroborando a possibilidade, este elemento poderá contribuir para nervosismo das crianças, tal como já foi aludido.

## **5. Considerações finais**

Face ao exposto, salientam-se alguns aspetos pertinentes no presente estudo, tais como elevadas taxas de nervosismo, por parte dos alunos, no momento de avaliação, por ter sido um parâmetro que, de modo evidente, foi ilustrado através dos dados recolhidos.

É ainda relevante indicar a preferência, por parte dos estudantes, pela modalidade dos testes sumativos. Todavia, é relevante lembrar que os estudantes do 2.º e 3.º anos valorizam mais os processos de avaliação partilhada e de interajuda, o que pode estar relacionado com a importância e a ponderação que o docente atribui a tais modalidades. Neste sentido, parece indicar-se um processo de *escolarização*, em que os estudantes, progressivamente, assimilam as práticas mais valorizadas pelas organizações educativas, como a avaliação de cariz quantitativo.

Ademais, existe uma perspectiva do futuro constantemente presente na concepção dos estudantes sobre a avaliação, sendo que esta percepção é muitas vezes encarada de forma determinista e de

inspeção, ou seja, a avaliação determina o futuro do aluno e este tem de demonstrar ao professor o que andou a fazer. Tais concepções parecem estar, também, associadas às taxas de nervosismo apresentadas, e à autoridade, implícita e perpetuada, do estatuto do professor.

Por fim, importa referir a pertinência e relevância do presente estudo na formação docente, possibilitando uma reflexão sobre as práticas docentes bem como os constrangimentos destas, mas também uma reflexão sobre os sentimentos dos alunos em relação ao conceito de avaliação. Porém, esta reflexão deve ser acompanhada de uma mudança e inovação que objetive uma maior motivação e uma melhoria das aprendizagens dos alunos.

### Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (2001). Introdução. Em I. Alarcão (org.), *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade* (pp. 1-14). PortoAlegre: Artmed.
- Bassey, M. (2003). Case study research. Em J. Swann, & J. Pratt (Edits.), *Educational Research in Practice: Making Sense of Methodology* (pp. 111-123). London: Continuum.
- Bryman, A. (2012). *Social Research Methods* (4ª ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Coutinho, C. P. (2013). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática* (2.ª ed.). Coimbra: Almedina.
- De Ketele, J.-M. (2008). Caminhos para a avaliação de competências. Em M. P. Alves, & E. A. Machado (orgs.), *Avaliação com Sentido(s): Contributos e Questionamentos* (pp. 109-124). De Facto: Santo Tirso.
- Denis, L. (1991). Políticas e Modelos de Avaliação. Em F. A. Machado, & M. F. Gonçalves, *Avaliação Curricular - Problemas e Perspectivas* (pp. 221-227). Porto: Edições Asa.
- Despacho normativo 98-A/92. (20 de 6 de 1992). Obtido de <https://dre.tretas.org/dre/43823/despacho-normativo-98-A-92-de-20-de-junho>
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento Curricular*. Luanda: Plural Editores.
- Fernandes, D. (2004). *A Avaliação das aprendizagens: uma agenda, muitos desafios*. Texto Editora.
- Fernandes, D. (set/dez de 2007). A avaliação das aprendizagens no Sistema Educativo Português. *Educação e Pesquisa*, pp. 581-600.
- Fernandes, D. (dezembro de 2008). Para uma nova teoria da avaliação do domínio das aprendizagens. *Estudos em avaliação educacional*, pp. 347-342.
- Formosinho, J. (1991). Currículo uniforme, pronto-a-vestir de tamanho único. Em F. A. Gonçalves,  *Currículo e Desenvolvimento Curricular- Problemas e Perspectivas* (pp. 261-267). Porto: Edições Asa.
- Freire, P. (2011). *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gardner, H. E. (1993). *Frames Of Mind: The Theory Of Multiple Intelligences* (10 ed.). Basic Books.

- Hamilton, D. (1991). Para onde vai a avaliação? Em F. A. Machado, & M. F. Gonçalves, *Currículo e Desenvolvimento Curricular- Problemas e perspectivas* (pp. 245-250). Porto: Edições Asa.
- Machado, F. A., & Gonçalves, M. F. (1991). *Currículo e Desenvolvimento Curricular- Problemas e Perspectivas*. Porto: Edições Asa.
- Magalhães, A., & Stoer, S. R. (2002). A nova classe média e a reconfiguração do mandato endereçado ao Sistema Educativo. *Educação, Sociedade & Culturas*, 18, 25-40.
- Pacheco, J. A. (2001). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2006). A avaliação das aprendizagens: para além dos resultados. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 40(3), 253-269.
- Paraskeva, J. M. (2000). *A Dinâmica dos Conflitos Ideológicos e Culturais na Fundamentação do Currículo*. Porto: ASA Editores.
- Parlett, M. (1991). Avaliando Inovações no Ensino. Em F. A. Machado, & M. F. Gonçalves, *Currículo e Desenvolvimento Curricular- Problemas e Perspectivas* (pp. 239-244). Porto : Edições Asa.
- Pratt, D. (1980). *Curriculum: Design and Development*. New York: Wadsworth Pub Co.
- Sacristán, G. (1991). Avaliação Curricular - Problemas e Métodos. Em F. A. Gonçalves, *Currículo e Desenvolvimento Curricular- Problemas e Perspectivas* (pp. 212-220). Porto: Edições Asa.
- Shavelson, R. J., Young, D. B., Ayala, C. C., Brandon, P. R., Furtak, E. M., Ruiz-Primo, M. A., . . . Yin, Y. (2008). On the Impact of Curriculum-Embedded Formative Assessment on Learning: A Collaboration between Curriculum and Assessment Developers. *Applied Measurement in Education*, 21(4), 295-314. doi:10.1080/08957340802347647
- Stake, R. (1991). Métodos de Avaliação. Em F. A. Machado, & M. F. Gonçalves, *Currículo e Desenvolvimento Curricular- Problemas e Perspectivas* (pp. 228-234). Porto: Edições Asa.
- Stake, R. (2005). Qualitative Case Studies. Em N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Edits.), *Handbook of Qualitative Research: Third Edition* (pp. 443-465). Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications.
- Taba, H. (1991). Um programa abrangente de avaliação. Em F. A. Machado, & M. F. Gonçalves, *Currículo e Desenvolvimento Curricular - Problemas e Perspectivas* (pp. 235-238). Porto : Edições Asa.
- Walliman, N. (2011). *Research Methods: the basics*. Routledge.
- Zabalza, M. A. (2001). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições Asa