ESE POLITÉCNICO DO PORTO

Margarida Maria Miranda Lopes Sousa Machado

Avaliar para melhorar a aprendizagem ou para classificar?

Um estudo sobre o desenvolvimento da avaliação formativa num agrupamento de escolas do Porto.

— MESTRADO EM ESTUDOS PROFISSIONAIS ESPECIALIZADOS EM EDUCAÇÃO: ESPECIALIZAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO DE ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS

novembro 2019

ESE POLITÉCNICO DO PORTO

Margarida Maria Miranda Lopes Sousa Machado

Avaliar para melhorar a aprendizagem ou para classificar?

Um estudo sobre a implementação da avaliação formativa num agrupamento de escolas do Porto.

Projeto submetido como requisito parcial para obtenção do grau de

MESTRE

Orientação
Prof. Doutora Paula Romão

— MESTRADO EM ESTUDOS PROFISSIONAIS ESPECIALIZADOS EM EDUCAÇÃO: ESPECIALIZAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO DE ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS

novembro

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Professora Doutora Paula Romão, pelas experiências académicas, pela motivação constante, entusiasmo, orientação, disponibilidade, rigor científico, e pelo crescimento pessoal e profissional que me proporcionou.

A todos os professores do curso de mestrado, pelos conhecimentos e competências que partilharam, num clima tranquilo e desafiador.

Aos meus colegas de Mestrado, pelo ambiente descontraído que nos permitiu "sair da zona de conforto".

A todos os colegas do Agrupamento de Escolas Garcia de Orta que participaram neste estudo e com quem partilho as inquietações e alegrias, e em especial, aos meus colegas de Direção, pelo entusiasmo, incentivo, e pela profunda Amizade.

À Natália, pelo que partilhamos!

Ao Tó-Jó, à Mariana e à Inês, pela paciência e pelas vezes que me disseram "Tu consegues!".

Avaliar para melhorar a aprendizagem ou para classificar?

RESUMO

Sendo a avaliação um poderoso meio para motivar e influenciar a aprendizagem e a avaliação formativa considerada na lei, como a principal modalidade de avaliação, quisemos investigar se, no agrupamento de escolas em estudo, a avaliação está a ser implementada para melhorar a aprendizagem ou essencialmente para a classificar. Na investigação pretende-se conhecer as perceções e as práticas de avaliação formativa quanto aos objetivos, critérios, referenciais, momentos, instrumentos e procedimentos de avaliação, mais comuns no agrupamento de escolas. A metodologia foi a de um estudo de caso de tipo avaliativo, recorrendo-se a inquéritos por questionário, como instrumentos de recolha de dados. Com base nas conclusões foi realizada uma análise SWOT que serviu de guião para uma entrevista de grupo focal, cujo objetivo foi o de obter sugestões para a elaboração de um plano de ação que visa o reforço da avaliação para a aprendizagem e como aprendizagem. O estudo permitiu inferir que os professores consideram que a avaliação formativa tem como objetivos, diagnosticar, autorregular e promover aprendizagem. Alunos e professores indicam como práticas frequentes, a informação sobre os objetivos e critérios, a utilização de descritores, a diversificação de instrumentos de avaliação, e como práticas pouco frequentes, o reajuste dos planos de trabalho, a diferenciação pedagógica e as tarefas destinadas à regulação. As perceções dos alunos e dos professores em relação à valorização da confiança e da motivação são claramente diferentes. Concluiu-se, que as práticas de avaliação têm maior foco na classificação do que na melhoria das aprendizagens e ainda, que a avaliação formativa praticada, não enfatiza o *feedback* descritivo e os processos de autorregulação.

PALAVRAS-CHAVE: avaliação formativa, aprendizagem, regulação, *feedback*

ABSTRACT

Assessment is a powerful means to motivate and influence learning and formative assessment is the main type of evaluation referred to by legislation. This study focus on whether, in the cluster of schools under study, assessment is being carried out to improve students learning or essentially for marking students' work.

The study aims to know formative assessment perceptions and practices in a specific cluster of schools regarding the objetives, evaluation criteria and references, moments, tasks and procedures of assessment. The methodology followed was that of an evaluative case study, using questionnaire surveys as data collection instruments.

The study allowed to infer that teachers consider that formative assessment is aimed at diagnosing, self-regulating and promoting learning. Students and teachers indicate as frequent practices, information on objectives and evaluation criteria, the use of performance descriptors, the diversification of evaluation instruments, and as infrequent practices, the adjustment of work plans, the differentiation and the tasks intended for regulation. Students' perceptions regarding the appreciation of trust and motivation are clearly different from teachers' perceptions. It was concluded that evaluation practices have a greater focus on classification than on improving learning and also that the formative assessment practiced, does not enfathise descriptive feedback and self-regulation processes.

Based on these conclusions, a SWOT analysis was conducted as a guide for a focus group interview. The objective was to obtain suggestions for the development of an action plan aimed at strengthening *assessment for learning* and *assessment as learning*.

KEYWORDS: *formative assessment, learning, regulation, feedback.*

ÍNDICE

INTRODUÇÃO 12

CAPITULO I – REVISÃO DE LITERATURA 16

Avaliar para melhorar a aprendizagem ou para classificar? 16

1.Conceito de avaliação 16

2. Diferentes perspetivas da avaliação 17

3.Objetivos e funções da avaliação educacional 20

4.Modelos pedagógicos e modalidades de avaliação 24

5.Referenciais para a avaliação 26

6. Por quê mudar a avaliação? 29

6.1. Porque a avaliação formativa é determinante na melhoria das aprendizagens 29

6.2. Porque a avaliação influencia a construção social do aluno 30

6.3- Porque a avaliação deve corresponder aos desafios da sociedade 32

7.Princípios da avaliação educativa 34

8.A Avaliação nos normativos legais 37

9.Como (re)conhecer a avaliação formativa? 41

10.A avaliação no centro do campo educativo no séc.XXI 44

CAPÍTULO II – Estudo Empírico 48

1. Enquadramento Metodológico 48

1.1 Problema 48

1.2.Objetivos do estudo 51

1.3. Metodologia 52

1.4.1. Caracterização dos instrumentos de recolha de dados 53
1.4.2. Caracterização da amostra 57
2. Apresentação e análise de resultados 61
2.1. Parte B: Identificar as perceções dos professores sobre o que é a avaliação formativa: objetivos e funções 63
2.2. Parte C: Identificar as práticas de avaliação formativa mais usadas 66
2.2.1. Estratégias de avaliação formativa 66
2.2.2. Triangulação de instrumentos de recolha de informação 71
2.2.3. Momentos de avaliação formativa 74
2.2.4. Reorientação do plano de ensino 76
2.2.5. *Feedback* e Regulação 80
2.3. Parte D:Relação entre avaliação formativa e aprendizagem 84
2.3.1 Ações que contribuem para a aprendizagem 84
2.3.2. Valor da avaliação formativa para a aprendizagem 87
2.3.3. Obstáculos à implementação da Avaliação formativa 89
2.4 Grupo focal 92
3. CONCLUSÕES DOS QUESTIONÁRIOS 96
CAPÍTULO III - PLANO DE AÇÃO 104
CONSIDERAÇÕES FINAIS 111
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 113
APÊNDICE A: Questionário Professores (QP) 120
APÊNDICE B: Questionário Alunos (QA) 126
APÊNDICE C: Objetivos/itens/categorias 130
APÊNDICE D: Validação Questionários 134

LISTA DE TABELAS

Tabela QPA1: Caraterização da amostra de professores:
Idade, Tempo de serviço, Grupo de docência……..48
Tabela QPB2: Conceito e funções da avaliação formativa
na perceção dos professores ……..62
Tabela QPC1: Frequência das estratégias de avaliação formativa:
comparação entre perceções de professores e de alunos…….……..65
Tabela QPC2:Frequência dos instrumentos de avaliação:
comparação entre as perceções de professores e de alunos……...69
Tabela QPC4: Frequência das estratégias de reorientação do ensino:
comparação entre as perceções de professores e de alunos ……..75
Tabela QPC5: Frequência das estratégias de *feedback*:
comparação entre as perceções de professores e de alunos ……..78
Tabela QPD1:Ações de promoção da aprendizagem:
comparação entre as perceções de professores e de alunos ……..83
Tabela QPD2 :Impacto da avaliação formativa na aprendizagem…… 85
Tabela QPD3: Obstáculos à implementação da avaliação formativa…….87
Tabela PA1: Análise SWOT do agrupamento em relação
à prática de avaliação formativa……..100
Tabela PA2: Síntese do Plano de ação…….. 103

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico QPB1:Objetivos da avaliação formativa……61
Gráfico QPC1: Frequência das estratégias de avaliação formativa……65
Gráfico QPC2:Frequência dos instrumentos de avaliação ……69
Gráfico QPC3: Momentos em que implementa a avaliação formativa ….73
Gráfico QPC4: Frequência das estratégias para reorientar o ensino……74
Gráfico QPC5: Informação aos alunos sobre a aprendizagem……78
Gráfico QPD1:Ações de promoção da aprendizagem……82

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Pirâmide da avaliação tradicional……..21
Figura 2. Pirâmide da avaliação reconfigurada ……..22

LISTA DE ABREVIATURAS E SÍMBOLOS

QP- Questionário Professores
QA- Questionário Alunos
AFA- Avaliação Formativa Alternativa
ARG –*Assessment Reform Group*
EE – Encarregados de Educação
OCDE - Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económico
PA- Perfil do Aluno à saída da Escolaridade Obrigatória

INTRODUÇÃO

A partir da segunda metade do séc. XX, com a massificação do ensino e com o alargamento da escolaridade obrigatória, os contextos socioeconómico, cultural e familiares dos alunos passou a ser muito mais diversificado e o seu rendimento escolar, muito diferente. A sociedade atual caracteriza-se pela mudança e pela imprevisibilidade e a Escola tem cada vez mais dificuldades em conhecer e responder às necessidades dos alunos, como é patente na percentagem de alunos com insucesso escolar e naqueles que referem que o currículo não lhes parece útil para o seu futuro. Os números revelam que Portugal continua a ser um dos países da Europa em que as taxas de retenção são mais elevadas. Em 2012, 34,3% dos estudantes com 15 anos afirmaram ter repetido pelo menos um ano de escolaridade (OCDE,2012). Embora a legislação assuma a retenção como uma medida «excecional» (Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de julho, e Despacho Normativo nº 1-F/2016, de 5 de abril, decreto-lei nº55/2018), na prática a situação que conduz à decisão de retenção é bastante mais frequente, sendo "utilizada, muitas vezes, como forma de pressão para obter determinados comportamentos dos alunos e como punição para aqueles que não cumprem o esperado pela escola em relação à aprendizagem" (CNE, 2015)

Exige-se hoje que a escola responda pelos resultados escolares de todos os alunos e que a todos garanta o sucesso. Desafiam-se as escolas a assumirem dinâmicas organizacionais flexíveis, os professores a reinventarem práticas pedagógicas e uma nova forma de estar na profissão, assente em dinâmicas colaborativas.

A Escola em Portugal tem uma tradição centralista em que o Estado define as finalidades, os conteúdos, a organização pedagógica e a avaliação, de um modo geral, igual para todos os alunos, independente do contexto. Numa dimensão societária, segundo Formosinho (2005, citado por Ibraimo &

Machado, s.d.) o ensino é organizado de uma forma sequencial e sistemática, traduzindo o projeto da geração adulta para a educação da geração jovem, e, é neste sentido, que as escolas se revestem de interesse público e são sujeitas a controlo público e à tutela do Estado, nomeadamente pela orientação e execução da atividade educativa. Assim, as finalidades da educação sujeitam-se ao interesse público, que deve desenvolver nos seus cidadãos, as competências académicas, pessoais e profissionais que os coloquem em condições de igualdade em relação aos direitos fundamentais e ao exercício da cidadania. Os governos têm tentado responder a este interesse público procurando

> imprimir um ritmo reformista quase permanente que, essencialmente, se tem caracterizado pela introdução de alterações curriculares mais ou menos profundas, pela diversificação e flexibilização de percursos educativos e formativos, pela aposta na educação e formação ao longo da vida, pelo alargamento da escolaridade obrigatória, pela maior autonomia das escolas e, simultaneamente, pelo estabelecimento de mecanismos que, centralmente, reforcem o controlo do currículo e da avaliação por parte do Estado (Fernandes, 2006 p.8).

A definição das finalidades da escola e da sua missão é de caracter político, evocando Sacristan (1988), o currículo "É o projeto seletivo de cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como está configurada." Em 2017 o despacho nº 5908/2017 veio promulgar o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC), inicialmente como projeto-piloto, sendo posteriormente publicado o decreto-lei nº55/2018 que define os princípios e regras orientadores da conceção, operacionalização e avaliação do currículo dos ensinos básico e secundário, de modo a alcançar o Perfil dos Alunos à saída da escolaridade obrigatória.

Pode ler-se no Perfil do Aluno para o século XXI (2017,p.6), a referência que este não visa uniformizar, mas sim, criar um quadro de referência que pressupõe a liberdade, a responsabilidade, a valorização do trabalho, a consciência de si próprio, a inserção familiar e comunitária e a participação na sociedade que nos rodeia. Mas o grande desafio da Educação é hoje o da

subida do nível educativo real das populações, ou seja, de «massificar o sucesso». O mesmo documento refere como metas,

> as aprendizagens como centro do processo educativo, a inclusão como exigência, a contribuição para o desenvolvimento sustentável como desafio, já que temos de criar condições de adaptabilidade e de estabilidade, visando valorizar o saber. E a compreensão da realidade obriga a uma referência comum de rigor e atenção às diferenças. (PA)

Assim, o "currículo nacional corporiza um projeto curricular de uma sociedade, nas suas grandes linhas" (Roldão, 2018 p:44).

Os normativos legais, nomeadamente o Dec. Lei n.º 55/2018, referem que, a avaliação formativa é a principal modalidade de avaliação, sendo um dos seus pilares, o envolvimento dos alunos no processo de autorregulação das aprendizagens, e a sua finalidade, fundamentar o apoio às mesmas. Refere ainda que a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem assenta no carácter formativo da avaliação, existindo uma complementaridade entre os processos de avaliação interna e externa das aprendizagens.

Assiste-se a uma mudança de paradigma pois "as práticas dos professores são, ainda, marcadas por uma ênfase na avaliação sumativa, e a avaliação formativa, na maioria dos casos, desenvolve-se de forma pontual" (Barreira & Pinto, 2005; Fernandes,2006 citados por Bruno, 2013, p.3). A maioria dos professores continua a considerar mais justa e objetiva a avaliação das aprendizagens através dos testes. Muitos alunos, encarregados de educação e também muitos professores continuam a encarar a avaliação como uma prestação de contas, que ocorre em momentos precisos, que está desligada do processo de aprendizagem e é da exclusiva responsabilidade do professor (APM[1], 1998; Fernandes, 2006; Santos & Pinto, 2003; Segers & Dochy, 2006; Volante, Drake & Beckett, 2010 citados por Bruno, 2013, p.51).

[1] Associação de Professores de Matemática [APM]

Acreditando que a sociedade será mais livre e mais democrática se os seus cidadãos souberem fazer boas escolhas, e que a qualidade das escolhas da maioria depende da sua educação e do conhecimento do mundo é fundamental integrar, desenvolver o conhecimento e o espírito crítico num maior número de cidadãos. Neste sentido, a escola tem o seu maior desafio na integração e desenvolvimento das capacidades e atitudes dos cidadãos, deixando para segundo plano a preparação para frequência de um curso superior ou para o exercício de uma profissão.

A missão da escola pública não poderá cumprir-se apenas através da seleção dos melhores, mas terá de se concentrar na melhoria das aprendizagens da maioria da sua população. Partindo do principio de que a avaliação é um poderoso meio para (des)motivar o aluno para a escola e que particularmente a avaliação formativa pode ter um papel relevante na aprendizagem e na motivação extrínseca dos alunos, parece importante desenvolver este tipo de avaliação e torná-la parte integrante do processo de ensino- aprendizagem, remetendo a função certificadora apenas para o final do processo.

Tendo como objetivo melhorar as aprendizagens de um maior número de alunos e o seu grau de satisfação com a escola e considerando que a avaliação formativa poderá ser um meio para alcançar esse objetivo, interessou-nos saber como é que a avaliação, em particular a que tem propósitos formativos/formadores, está a ser implementada no agrupamento de escolas alvo da nossa pesquisa. Pretendemos identificar se os professores estão conscientes das potencialidades da avaliação formativa na melhoria das aprendizagens, que métodos utilizam, se existe uma intencionalidade clara no uso das informações obtidas e se existe coerência entre os propósitos definidos para a avaliação e a prática letiva. Quisemos também comparar as perceções dos alunos com as dos professores e perceber quais as atitudes e metodologias que contribuem para a aprendizagem.

CAPITULO I – REVISÃO DE LITERATURA

Avaliar para melhorar a aprendizagem ou para classificar?

Começámos por pesquisar o conceito de avaliação e as diferenças entre avaliação formativa e avaliação sumativa. Em seguida, qual o tipo de avaliação que melhor poderá responder aos desafios da sociedade atual e, assim, concentrámo-nos na procura de abordagens sobre a avaliação formativa como indutora da aprendizagem, na sua influência sobre a melhoria da qualidade das aprendizagens e na pesquisa sobre as técnicas que permitam a sua aplicação.

1. CONCEITO DE AVALIAÇÃO

O conceito comum implica confrontar um conjunto de informações com indicadores, aferindo o grau de adequação entre estas informações e os critérios de avaliação definidos. Alguns autores enfatizam a importância das interações e dos contextos em que foram recolhidas e outros enfatizam as competências desenvolvidas.

O ato de avaliar resulta numa comparação entre as informações de referência e as informações construídas. Avaliar não se reduz, porém, apenas a uma medida de desvio entre referentes e referidos. A ação avaliativa insere-se num processo dinâmico que integra nomeadamente a produção de sentido e de ajuda à decisão.

Dialógica por natureza, ela é explicitação e confrontação, no interior de um processo de negociação (Roullier, 2008, p.75 citado por Ribeiro, 2017).

A avaliação das aprendizagens consiste num processo sistemático de recolha de informação, acerca do que os alunos sabem e são capazes de fazer numa diversidade de situações, inclui a avaliação de conhecimentos, de desempenhos, de capacidades, de atitudes e de procedimentos (Peralta,2002, p.27).

O conceito de avaliação evoluiu ao longo dos tempos e foi influenciado pelo contexto social e económico de cada época. Primeiro foi influenciado pelo paradigma positivista, em que tudo é passível de ser medido, objetivo, exato e mensurável e, posteriormente, pelo paradigma socio-crítico desenvolvido pelas ciências sociais e que influenciou, na educação, a valorização do subjetivo e das complexas relações dos contextos sociais.

2. DIFERENTES PERSPETIVAS DA AVALIAÇÃO

A avaliação foi sempre considerada fundamental no processo de ensino, mas foi encarada com diferentes funções ao longo dos tempos. Guba e Lincoln (1989) distinguiram quatro gerações de avaliação que, na sua opinião, foi possível identificar ao longo dos últimos cerca de cem anos e que a seguir se sintetizam.

*A «avaliação como medida»***:** na primeira geração, avaliação e medida eram considerados sinónimos. Nesta conceção, inspirada em Alfred Binet[2], a avaliação é considerada como uma questão técnica que, através de testes bem construídos, pode medir o produto final e classificar. Sendo a educação o reflexo da sociedade, esta visão de avaliação como factual, objetiva e objeto

[2] Alfred Binet foi um pedagogo e psicólogo francês que ficou conhecido por sua contribuição no campo da psicometria, sendo considerado o inventor do primeiro teste de inteligência, a base dos atuais testes de QI.

de medida, reflete o movimento económico «Taylorismo» e a utilização do método científico no campo da ciência. Fernandes (2004) caracteriza esta perspetiva referindo:

> Prevalecem as funções, sumativa, classificativa e seletiva da avaliação; O único objeto de avaliação são os conhecimentos; Há pouca, ou nenhuma, participação dos alunos no processo; A avaliação é, em geral, descontextualizada; Privilegia-se a quantificação das aprendizagens em busca da objetividade e da neutralidade do professor (avaliador); A avaliação é normativa (por exemplo, comparada com a média) e, por isso, os resultados de cada aluno são comparados com os de outros grupos de alunos.

A *«Avaliação como Descrição»***:** a segunda geração obedece aos mesmos pressupostos da avaliação como medida, mas passa a ter como referência os objetivos educacionais da *Pedagogia por Objetivos* e da *Taxonomia de Bloom*. A avaliação deve descrever até que ponto os alunos atingiram os objetivos que são de natureza cognitiva e comportamental. O diagnóstico e a recuperação são as duas componentes fundamentais nesta conceção de avaliação. Nesta orientação não existe foco na avaliação do processo de aprendizagem nem na reorientação da planificação em caso de insucesso.

A **«***avaliação como Juízo de Valor»***:** na terceira geração, a avaliação, além de medir se o aluno atingiu ou não os objetivos e de fazer uma síntese descritiva do seu desempenho, permite formular juízos de valor. Surge, em 1967, através de Michael Scriven, a distinção entre o conceito de avaliação sumativa, associada à prestação de contas e à certificação, e o conceito de avaliação formativa, associada ao desenvolvimento, à melhoria das aprendizagens e à regulação dos processos de ensino e de aprendizagem (Nevo, 1986 citado por Fernandes, 2004, p.12). Surgem as ideias de que a recolha de informação deve ir para além dos resultados que os alunos obtêm nos testes, que a avaliação tem que envolver os professores, os pais, os alunos e outros intervenientes e ainda que a avaliação serve para orientar a tomada de decisões. Os contextos de ensino e de aprendizagem devem ser tidos em consideração e é importante definir critérios de avaliação para que se possa aferir o valor de um dado objeto.

Fernandes (2004) alerta-nos para que nestas três perspetivas está presente a vertente psicométrica, associada a modelos de medida das aprendizagens e a tarefas de avaliação com utilização de instrumentos referidos à norma.

A *avaliação como juízo de valor* é a perspetiva que tem tido mais seguidores entre os professores e a que mais se pratica nas escolas. "A avaliação psicométrica que tem sido amplamente usada até aos dias de hoje está a atravessar um período crítico, pois não está a responder satisfatoriamente aos problemas de renovação e de melhoria do ensino, das aprendizagens e das escolas" (e.g., Berlak, 1992a, 1992b; Berlak et al. 1992; Gipps, 1994; Gipps e Stobart, 2003 citados por Fernandes, 2004, p.14).

A «*Avaliação como negociação e como construção»:* nos anos 90 com a afirmação clara do paradigma socio-crítico nas ciências sociais e humanas, a avaliação sugere um novo olhar em que se destacam os contextos, as relações e a natureza da comunicação. A quarta geração de avaliação foi desenvolvida por Guba e Lincoln (1989, citados por Fernandes, 2004, p.13) que a caracterizam como sendo respondente e construtivista, isto é, não é necessário estabelecer parâmetros à partida ou enquadramentos prévios porque estes devem ser definidos em conjunto com os alunos, considerando os contextos e os intervenientes no processo educativo. A avaliação passa a ser um modo de recolher informação que permitirá regular a aprendizagem. Nesta perspetiva, a avaliação não é um fim em si mesma, mas é um meio para orientar a prática do professor e promover a aprendizagem do aluno. A avaliação adquire uma vertente formativa ao serviço da aprendizagem. Domingos Fernandes (2008) prefere designar a avaliação com estas características de Avaliação Formativa Alternativa (AFA) e define como princípios:

1. A avaliação está dependente de quem a faz e de quem nela participa;

2. Os professores devem partilhar o poder de avaliar com os alunos e outros intervenientes e devem utilizar vários instrumentos de avaliação;

3. A avaliação deve estar integrada no processo de ensino e aprendizagem;

4. A função formativa é a principal função da avaliação e deve servir para conhecer as dificuldades e a partir delas melhorar, desenvolver, aprender ou motivar;

5. O *feedback* é um elemento indispensável na avaliação pois é através dele que a avaliação é um meio para a aprendizagem;

6. A avaliação deve servir mais para ajudar as pessoas a desenvolverem as suas aprendizagens do que para as julgar ou classificar numa escala;

7. A avaliação é um processo em que são tidos em conta os contextos, a negociação, o envolvimento dos participantes, a construção social do conhecimento e os processos sociais e culturais na sala de aula;

8. A avaliação deve utilizar métodos predominantemente qualitativos, não se pondo de parte a utilização de métodos quantitativos**.**

Alonso (2002, p.20) valoriza também o contexto e os intervenientes, referindo que "a avaliação educativa é por natureza qualitativa e interpretativa, o que exige considerar simultaneamente os problemas éticos e os problemas técnicos intrínsecos às decisões sobre o currículo, que incluem também a avaliação".

3. OBJETIVOS E FUNÇÕES DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

Lopes &Silva (2012, p.3) refere três objetivos/ funções com que se faz a avaliação, a avaliação da aprendizagem, a avaliação para a aprendizagem e a avaliação como aprendizagem.

Avaliação da aprendizagem (Assessment of Learning) – ocorre quando os dados recolhidos sobre a aprendizagem são utilizados para fazer julgamentos sobre o grau de desempenho, tendo por referência os objetivos ou perfis de desempenho definidos. Utiliza um referencial criterial e por vezes normativo, dá uma "visão da aprendizagem anterior" (Black, 1998, p.28). A informação recolhida durante o processo de avaliação pode tornar-se sumativa e certificadora das aprendizagens realizadas se for traduzida em classificação, através de escalas, num valor numérico ou qualitativo e se fizer um

julgamento sobre o desempenho passado – retroativa. Este tipo de avaliação poderá também sinalizar aprendizagens não realizadas, mas não oferece oportunidade para que estas sejam recuperadas porque o erro é considerado como uma falha num produto acabado. O foco da avaliação está na certificação e a função de acompanhamento do processo de aprendizagem e de regulação ocupam sucessivamente menos importância nas atividades letivas como esquematiza a Pirâmide da avaliação tradicional (Earl&Katx).

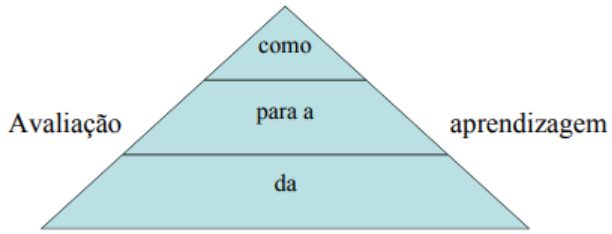


Figura 1. Pirâmide da avaliação tradicional (Earl&Katx, 2006, p.15 citado por Bruno, 2013, p.44)

Avaliação para a aprendizagem (Assessment for Learning) - a avaliação é vista como suporte da aprendizagem e ocorre quando os professores utilizam as informações, os conhecimentos, as perceções e os erros para alterar a sua prática pedagógica, tendo como objetivo ajudar o aluno a atingir o limite das suas capacidades. Para que tal aconteça, é necessário que o professor partilhe as metas, forneça *feedback*[3] construtivo, acredite que cada aluno pode melhorar, promova estratégias para autoavaliação do aluno, reconheça que a

3 O *feedback* consiste em informações sobre a aprendizagem fornecidas aos alunos pelos professores, *feedback* professor-aluno e aos professores pelos alunos, *feedback* aluno-professor, com a finalidade de que a aprendizagem melhore (Lopes & Silva, 2010; Silva & Lopes, 2014, 2015).

avaliação pode influenciar a motivação e a autoestima do aluno. Esta avaliação tem carácter formativo e informativo com foco no futuro. Assim, "dever-se-á caminhar no sentido de colocar a avaliação como aprendizagem na base da pirâmide" (Earl & Katz, 2006 citado por Bruno, 2013, p.55).

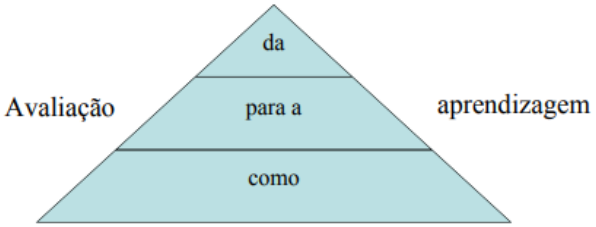


Figura 2. Pirâmide da avaliação reconfigurada(Earl&Katx, 2006, p.15 citado por Bruno, 2013, p.44)

Para o *Assessment Reform Group* (ARG,2002) a *avaliação para a aprendizagem* é o processo de "recolher e interpretar evidências que podem ser usadas pelos professores e alunos para decidirem onde estes se situam nas aprendizagens, em que direção precisam de ir e qual a melhor forma de lá chegar". Este conceito de avaliação para a aprendizagem tem sido utilizado como sinónimo da avaliação formativa alternativa ou da avaliação formadora na medida em que o foco é a melhoria da aprendizagem através de processos de regulação. Neste contexto, o papel do professor é o de conhecer e compreender as dificuldades do aluno e planear a intervenção adequada.

Avaliação como aprendizagem (Assessment as Learning) – Ocorre quando os alunos refletem sobre os seus progressos e se envolvem em processos de autoavaliação e heteroavaliação, utilizando esse *feedback* para adaptar as estratégias de aprendizagem. O foco está na reflexão que o aluno faz sobre a sua aprendizagem e como utiliza a informação como forma de a melhorar, tem carácter formativo e dá informação para o futuro. Este tipo de avaliação centra-se no papel do aluno, na sua capacidade de autorregulação e na autonomia e responsabilidade que este tem de desenvolver para controlar a sua própria aprendizagem. Neste processo," o aluno tem de comparar os seus desempenhos reais com os esperados – que constituem o referencial - e

identificar os seus pontos de realização ou de não realização e encontrar e entrar de novo no caminho da aprendizagem" (Pinto & Santos, 2013). O papel do aluno é determinante no desenvolvimento da sua aprendizagem, salientando-se a sua resiliência e motivação para aprender.

A informação poderá ser usada não só para conhecer o que o aluno aprendeu, mas principalmente para apoiar as aprendizagens posteriores, para motivar e para adaptar o ensino a situações individuais. Na opinião de Abrecht (1994, citado por Barreira, Boavida, & Araújo, 2006), a avaliação formativa é dirigida, em primeiro lugar, ao aluno, procurando torná-lo consciente da sua própria aprendizagem, para que se possa implicar nela cada vez mais. Abrecht (1994) considera que "a avaliação formativa é muito mais uma atitude do que um método" (citado por Barreira, Boavida & Araújo,2006). Os alunos têm um papel central na aprendizagem porque "Os alunos utilizam os dados da sua aprendizagem para ativamente a monitorizarem e ajustarem em direcção às metas pretendidas" (Stinggins, Arter, Chappuis e Chappuis,2006, citados por Lopes & Silva, 2012, p.14). "Os alunos autorregulados são aprendizes estratégicos. Gerem bem o seu tempo, monitorizam a sua aprendizagem, avaliam os resultados do seu esforço, definem metas, monitorizam o seu progresso e avaliam os seus resultados" (Lopes & Silva, 2012, p.18). O papel do professor centra-se na elaboração de situações de aprendizagem que permitam ao aluno ter um papel ativo na autorregulação. O foco da avaliação está na regulação pelo que deverá constituir a base da pirâmide e a função de certificação ocupa menos importância nas atividades letivas.

4. MODELOS PEDAGÓGICOS E MODALIDADES DE AVALIAÇÃO

Jorge Pinto (2016), no artigo "A avaliação em educação: da linearidade dos usos à complexidade das práticas" relaciona os modelos pedagógicos com as modalidades de avaliação que lhes estão subjacentes, sumativa, formativa e formadora discute algumas razões que justificam a manutenção das práticas sumativas e certificativas, nomeadamente, quando a pressão social e/ou as políticas educativas o exigem ao professor, não tanto que os alunos aprendam, mas que ele os prepare para terem êxito no exame, isto é, que dê a matéria pronta a consumir e a utilizar na situação de exame. Explica no seu artigo, que Houssaye (1993, citado por Pinto, 2016) define 3 modelos pedagógicos e cada um deles como sendo um triângulo composto por três elementos: o Saber, o Professor e os Alunos, em que dois se constituem como sujeitos ativos e o outro desempenha um papel passivo, ou de morto. No modelo pedagógico *Ensinar* privilegia-se o eixo professor/saber e dá ao aluno o lugar passivo; no modelo *Formar* privilegia-se o eixo professor/aluno e torna o saber passivo; no modelo *Aprender* privilegia-se o eixo aluno/saber e toma o professor como passivo (Pinto, 2016).

O modelo *Ensinar – avaliação sumativa*: centra-se na missão de assegurar a transmissão da informação, que constitui o programa. As dificuldades de aprendizagem são atribuídas às características do aluno, desatenção, falta de memória ou incapacidade intelectual. A avaliação é predominantemente sumativa e aparece neste quadro pedagógico como um meio de verificação e controlo da aprendizagem dos alunos, neste contexto a regulação pedagógica não é relevante (Pinto, 2016).

No modelo *Formar – avaliação formativa:* a preocupação dominante coloca-se ao nível das relações entre professor e aluno que têm como função fundamental criar e manter um bom nível de motivação no aluno, condição necessária para que o saber seja integrado neste processo. A avaliação é predominantemente formativa, fazendo o balanço entre o ponto onde o

aluno se encontra e o ponto esperado e ajuda o professor a tomar decisões ao nível da gestão do programa (Pinto, 2016). O erro aparece neste processo como uma sinalização sobre a aprendizagem e conduz a uma decisão de intervenção, que passa habitualmente por apoios para recuperação de conteúdos, dar mais tempo para aprender, estabelecer uma melhor relação entre objetivos a trabalhar e as possibilidades do aluno. A pressão do tempo e a própria pressão dos encarregados de educação para cumprimento dos programas gera uma tensão permanente entre a necessidade do grupo-turma e a necessidade do aluno.

No modelo pedagógico *Aprender – avaliação formadora:* a preocupação dominante coloca-se nos processos de aprendizagem, ou melhor, nas formas de relação do aluno com os saberes (Pinto, 2016). A avaliação formativa torna-se «formadora» no sentido de ajudar o indivíduo não só a reconhecer os seus pontos mais fracos, mas fundamentalmente a percebê-los e a ser capaz de encontrar meios para os ultrapassar através do seu próprio envolvimento. É este o sentido da designação de avaliação formadora (Nunziatti, 1990, citado por Pinto, 2016) que consiste num processo de autorregulação, em que o aluno constrói o seu próprio percurso de aprendizagem através da apropriação dos objetivos, critérios de avaliação, da autoavaliação, da autocorreção, automonitorização e do autocontrolo (Nunziatti, 1990, citado por Bruno, 2013 p.44). Deste modo, a regulação como refere Hadji (1997, citado por Pinto, 2016) e a autoavaliação aparecem como a forma de avaliação privilegiada (Pinto & Santos, 2006, citados por Pinto,2016). O conhecimento dos critérios de avaliação constitui um referencial para a autoavaliação e, deste modo, um recurso para a aprendizagem. O objetivo da avaliação é ajudar a tomar a melhor decisão em termos de ação reguladora (Pinto, 2016). "É difícil suportar, em termos de práticas, um funcionamento na lógica do *ensinar* e uma avaliação baseada na autoavaliação regulada, porque esta não faz sentido no processo de *ensinar*" (Pinto,2016). "Contudo, em termos de avaliação procuram-se hoje estabelecer pontes possíveis entre a avaliação sumativa e formativa muito

embora estes processos sejam acompanhados de tensões entre as instituições os docentes e mesmo os alunos" (Santos & Pinto,2014, citados por Pinto,2016).

Cada um destes modelos pedagógicos pressupõe igualmente um referencial de avaliação.

5. REFERENCIAIS PARA A AVALIAÇÃO

5.1. Normativo, Criterial, Ipsativo

O que determina se a avaliação é formativa, formadora ou se é avaliação sumativa, é a forma como os resultados são utilizados (Lopes & Silva, 2012, p:6). "Não são as tarefas ou os instrumentos usados, são os seus propósitos, ou seja, a forma como se usa a informação" (Neves & Ferreira, 2015, p.44). Neste sentido, podemos utilizar as informações da avaliação através de 3 tipos de referencial, o normativo, o criterial e o ipsativo.

A avaliação sumativa pode ter por base um referencial normativo comparando o desempenho de cada aluno com o desempenho médio do grupo, que é traduzido habitualmente pela distribuição das classificações numa curva de Gauss. Pode também ter como referencial, critérios definidos *a priori,* com os quais se compara o desempenho do aluno - referencial criterial. Idealmente a distribuição de classificações aproxima-se da curva em J, significando que todos poderão chegar às metas estabelecidas.

A avaliação formativa na perspetiva formadora, alternativa ou autêntica, desafia o aluno a comparar-se consigo próprio em momentos anteriores, informando-o do seu percurso de aprendizagem e respeitando o seu ritmo, constituindo um referencial ipsativo. Como se trata de uma comparação individual do sujeito com o próprio não há apresentação de classificações dentro do grupo, a trajetória ascendente ou descendente facilitará a leitura do percurso de aprendizagem (Neves& Ferreira, 2015, p.48).

Fernandes (2016) explica-nos que avaliação formativa pode ser entendida como sendo muito importante para a regulação das práticas letivas, segundo o conceito francófono, ou entendida, numa perspetiva anglo-saxónica – como interativa, dando mais importância ao *feedback* construtivo. É neste sentido que a avaliação formativa é por vezes designada por alternativa (AFA) precisamente porque é alternativa ao significado *behaviorista*. Alicerça-se num «sistema de *feedback»* que regula e melhora os processos de aprendizagem e de ensino. Desta forma:

> consolida-se a função formativa da avaliação, contribui-se para que os alunos se tornem mais autónomos, mais responsáveis pelas suas aprendizagens, mais capazes de avaliarem e regularem o seu trabalho, o seu desempenho e as suas aprendizagens e mais ágeis na utilização das suas competências metacognitivas (Fernandes, 2006, pp.21-25).

5.2. *Feedback* avaliativo ou descritivo

Os alunos precisam de orientações sistemáticas e de avaliações do seu trabalho que deverão ser transmitidas através de um *feedback* acerca dos processos, dos produtos e das suas atitudes e comportamentos sociais.

Tunstall e Gipps (1996 citado por Bruno, 2013, p.74) distinguem entre *feedback* avaliativo, em que são emitidos juízos acerca do valor ou do mérito de um dado trabalho, com referência implícita ou explícita a normas ou *standards*, e *feedback* descritivo utilizado para explicitar as aprendizagens e as dificuldades evidenciadas na resolução das tarefas.

O que permite diferenciar as modalidades de avaliação é a função para a qual a tarefa foi pensada e executada, feita intencionalmente com o objetivo de contribuir para a aprendizagem ou para atribuir uma classificação às aprendizagens realizadas. A modalidade formativa expressa-se no contexto diário de trabalho em sala de aula, é uma avaliação "minuto a minuto, dia a dia" (Wiliam, 2009, p. 11 citado por Bruno, 2013, p.74).

A avaliação sumativa é por natureza psicométrica e apresenta várias limitações. Uma das críticas mais frequentes refere-se aos testes, por que estes abrangem apenas algumas competências, tendem a fracionar o

conhecimento, tendem a centrar-se em procedimentos rotineiros e menos na utilização de processos complexos de pensamento.

Os testes são também necessários e podem ser instrumentos muito úteis no desenvolvimento das aprendizagens dos alunos. No entanto é necessário melhorar a natureza das questões, diversificar as possibilidades de administração, relativizar o seu peso no contexto de todos os elementos de avaliação que se recolhem e ter consciência de que, tal como todos os outros instrumentos, estratégias e técnicas de avaliação, os testes têm limitações (Fernandes, 2004 p:15).

A forma como o erro é encarado nos dois tipos de avaliação constitui também um fator diferenciador. Quando estamos num contexto de avaliação formativa, errar é um processo natural para quem aprende, não é penalizador e, portanto, "é errando, que se aprende". O erro é uma condição necessária para acontecer avaliação formativa (Santos, 2008 citado por Santos, 2016) e gera um *feedback* de tipo construtivo. Num contexto de avaliação sumativa, o erro é algo que não devia acontecer e que será penalizado, pelo que apenas gera um *feedback* de tipo avaliativo.

Como forma de ultrapassar a tensão entre o que é formativo e o que é sumativo, Perrenoud (2001) avança com a possibilidade destas duas modalidades de avaliação constituírem duas fases do mesmo trabalho que tendo por base os mesmos dados embora sejam utilizados com propósitos diversos. Enquanto há tempo, os dados são reinvestidos na ação formativa, quando se está próximo do final da formação, é a função certificativa que será desenvolvida. “Quanto mais os avaliadores forem profissionais da avaliação e, como tal, competentes e íntegros, menos necessário será dissociar o formativo e o certificativo.” (Perrenoud, 2001, p. 28).

Nas escolas não é possível deixar de classificar os alunos, mas é possível usar os resultados dos testes e exames de maneira formativa para orientar os alunos e para os ajudar a ver os próximos passos na sua aprendizagem. Esta é uma direção mais produtiva de se usar a avaliação sumativa (Rubie-Davies,2015).

6. POR QUÊ MUDAR A AVALIAÇÃO?

6.1. Porque a avaliação formativa é determinante na melhoria das aprendizagens

A investigação revela que o sucesso na aprendizagem ocorre quando os alunos conseguem gerir a sua própria aprendizagem, quando conhecem, compreendem e perseguem objetivos, quando conhecem e compreendem os critérios que permitirão interpretar o seu sucesso e quando estão motivados e possuem as capacidades para atingir esse sucesso. Estas são, na essência, os aspetos determinantes para uma aprendizagem com sucesso e com significado (ARG, 1999; Perrenoud, 2001).

A investigação demonstrou ainda que o desenvolvimento da aprendizagem através da avaliação depende dos seguintes fatores chave, identificados por Black & Wiliam (1998):

Dar *feedback* efetivo aos alunos; envolver os alunos na sua aprendizagem; adequar e ajustar o ensino em função das evidências da avaliação; reconhecer a influência da avaliação na autoestima e motivação dos alunos, e destas na aprendizagem; reconhecer a necessidade dos alunos de se autoavaliarem, de identificarem as suas necessidades e fragilidades e saberem como melhorar.

A OCDE (2005) refere que os benefícios da avaliação formativa têm sido descritos pela investigação como *"among the largest ever reported for educational interventions"(…)Formative assessment also improves equity of student outcomes.(OCDE, 2005, p.2).* Refere ainda que os estudantes que constroiem a sua compreensão dos conceitos, em vez de absorverem a informação, e aprendem a ajuizar a qualidade do seu trabalho desenvolvem competências valiosas para a aprendizagem ao longo da vida.

A qualidade das aprendizagens é uma das razões para mudar as práticas letivas e de avaliação. A investigação e os resultados dos «exames nacionais» do 12º ano e das «provas finais do ensino básico» e das «provas de aferição», revelam que os problemas de aprendizagem não estão na memorização, mas

sim na utilização da aprendizagem em novas situações, “podemos assim dizer, de uma forma resumida, que o desempenho é razoável ao nível da aquisição e compreensão de conhecimento e fraco ao nível da aplicação e análise” (Ramalho, 2002, p. 59).

Black & Wiliam (1998, citados por Fernandes, 2006) referem como resultados da investigação empírica que:

1. Os alunos que frequentam salas de aula em que a avaliação é essencialmente de natureza formativa aprendem significativamente mais e melhor do que os alunos que frequentam aulas em que a avaliação é sobretudo sumativa.

2. Os alunos que mais beneficiam da utilização deliberada e sistemática da avaliação formativa são os alunos que têm mais dificuldades de aprendizagem.

3. Os alunos que frequentam aulas em que a avaliação é formativa obtêm melhores resultados em exames externos do que os alunos que frequentam aulas em que a avaliação é sumativa (Black & Wiliam, 1998).

A avaliação formativa “promove a assunção progressiva por parte do aluno de um maior controlo e responsabilidade no seu próprio processo de aprendizagem” (Simão, 2008, p.127), dotando os alunos de um conjunto de competências que lhes permita compreender melhor os objetivos das atividades, de as rever e detetar os seus erros e a partir deles, aprender.

6.2. Porque a avaliação influencia a construção social do aluno

A avaliação tem fortes implicações na imagem que o aluno cria de si próprio, em particular acerca das suas capacidades, o que poderá ser determinante na resiliência e perseverança que são atitudes imprescindíveis para a realização de aprendizagens mais complexas.

Os processos de avaliação constituem um momento central na construção da história de cada sujeito (Merle, 1996), determinando a sua trajetória social.

"O ser homem mede-se pela sua posição nas escalas das *performances* a que intensamente é submetido" (Gil, 2009,p:52). Deste contínuo avaliativo, que começa na escola e termina na profissão, resultam relações de poder que são aparentemente explicadas pelo domínio homogeneizado de padrões, conducentes a "graus de exclusão, grupos hierarquizados segundo o valor intrínseco da pessoa ou do grupo avaliado (*ibid., p*:53).

A avaliação contribui de forma decisiva para as culturas de ansiedade, frustração e deceção, reconhecidas por Lipovetsky (citado por Pacheco,2012).

Black e Wiliam (1998) foram mais além, salientando que as crenças dos alunos sobre a sua própria capacidade de aprendizagem podem, de facto, influenciar o seu desempenho.

Para os alunos com insucesso cria-se um círculo vicioso: o insucesso registado no teste gera uma quebra acentuada na sua autoestima e, posteriormente, uma quebra no esforço e empenhamento que colocam nas aprendizagens, produzindo novos insucessos

A motivação para a aprendizagem é o *motor* que propulsiona o ensino e a aprendizagem (Stiggins,2008). O mesmo autor refere que os professores podem potenciar ou destruir mais depressa a motivação para aprender através do uso da avaliação do que através de outras formas ao seu dispor.

A motivação faz uso daquela que é uma das principais ferramentas da metodologia *Assessment for Learning*: o feedback – acompanhamento sistémico do aluno apoiado com comentários aos seus progressos e falhas, sem perder de vista a necessidade de explicar ao discente em que ponto do seu percurso académico obteve mais ou menos sucesso e o(s) porquê(s) do que aconteceu (Black, Harrison, Lee, Marshall, & William, 2004 citados por Barreira, Boavida & Araújo, 2006) .

Os professores que usam a avaliação formativa "mudam a cultura das suas turmas" porque enfatizam a ajuda aos alunos que assim se sentem seguros para assumir riscos e cometer erros e desenvolvem a autoconfiança. (OCDE, 2005, p.2;)

6.3- Porque a avaliação deve corresponder aos desafios da sociedade

"Há pelo menos três grandes razões para mudar a avaliação, a Aprendizagem, o Currículo e a Democracia" (Fernandes, 2004). Considerando que em 2019, pelos motivos já elencados atrás, os pressupostos se mantêm atuais e são claramente sintetizados por Fernandes, (2004) vale a pena revisitá-los:

A Aprendizagem – porque a investigação revelou que a construção da aprendizagem não é obrigatoriamente hierarquizada. Há muita diversidade no modo, no ritmo, na capacidade de atenção e de memória e ainda na forma como cada um comunica o que aprende. Um ensino baseado quase exclusivamente em procedimentos rotineiros e na memorização de conhecimentos e de factos descontextualizados dificulta a aplicação e mobilização dos conhecimentos em contextos diversificados, nomeadamente na resolução de problemas da vida real (Fernandes, 2004, p.7). As aprendizagens significativas resultam de uma nova construção mental, individual e autorreguladas. Conhecer alguma coisa significa ter de a interpretar e ter a capacidade de a relacionar com outros conhecimentos já adquiridos e adaptar-se a novas situações. É preciso saber quais as atitudes e as estratégias e também saber quando e como as utilizar. Sabe-se ainda que a aprendizagem se faz melhor se envolver competências metacognitivas e sócio afetivas (Fernandes, 2004, p.7). A avaliação tem por isso que se centrar nos processos cognitivos, de mobilizar, de fazer, de resolver os problemas, mas tem também de contribuir para motivar os alunos e de valorizar os aspetos de natureza sócio afetiva.

Isabel Vieira (2019) diz-nos que a investigação em neurociências da educação revela que a motivação positiva que envolve o aluno na aprendizagem tem impacto no metabolismo cerebral, na condução dos impulsos nervosos, nas áreas da memória e na estimulação dos

neurotransmissores que aumentam a função executora e a atenção, o que vem apoiar a ideia de que ambientes emocionalmente positivos contribuem para que os alunos ganhem resiliência emocional e aprendam de forma mais eficaz e com níveis de cognição mais elevados.

O cérebro é um órgão social, pelo que necessita de estímulos e conexões para se desenvolver e mesmo sobreviver. Esses relacionamentos estimulam as emoções positivas, a neuroplasticidade e a aprendizagem, razão pela qual é tão importante o papel do professor na construção de uma sala de aula onde o clima social seja positivo, diminuindo a conflitualidade entre os alunos e colaborando com a família na construção do cérebro da criança e do jovem (Eagleman, 2015, citado por Vieira,2019).

O Currículo- Considerando que hoje o problema maior não é o acesso à informação, mas, sim, distinguir a informação credível e relevante, o sistema educativo deve preparar o individuo para a resolução de tarefas complexas, para selecionar a informação adequada, dominar novas tecnologias, trabalhar em contextos diversificados, trabalhar em grupos multiculturais, ser tolerantes para com as diferenças, ter espírito crítico e ser um cidadão responsável e participativo. A avaliação deverá, pois, ter em conta todas estas capacidades, em vez de se centrar na aquisição de conhecimento e nos processos de memorização e treino.

A teconologia está a mudar a forma como se estabelecem as conexões no cérebro dos alunos, deixando no ar expetativas de uma aprendizagem mais rápida e interativa, daí que os neurocientistas apontem a capacidade de ser criativo e de juntar ideias de forma inovadora, desenvolvendo a flexibilidade cognitiva, como o mais importante a ser ensinado aos alunos na escola (Eagleman, 2015, citado por Vieira, 2019, p.11)

A Democracia- As sociedades democráticas têm como princípio garantir a educação em igualdade de circunstâncias/ oportunidades a todos os cidadãos, no entanto garantir o acesso não significa que todos tenham as mesmas circunstâncias e, portanto, as mesmas oportunidades.

"A avaliação pode segregar ou pode integrar, pode melhorar a autoestima dos alunos, pode piorá-la ou, em casos extremos, pode mesmo destruí-la, pode orientar o percurso escolar dos alunos ou pode afastá-los de qualquer percurso!" (Fernandes, 2004, p.9). "Só mudando a avaliação poderemos aspirar a que as escolas possam responder aos legítimos interesses e direitos

das crianças, aos interesses e aspirações das comunidades em que vivem e aos interesses das sociedades democráticas em que queremos viver" (Fernandes, 2004).

A avaliação é um método poderoso para influenciar o que é importante aprender, as capacidades e atitudes que se pretendem desenvolver, o modo como se deve estudar e o tempo necessário para aprender. O tipo de questões e de tarefas para a avaliação precisa de ser planeados e obedecer a uma intencionalidade ou propósito, de forma a consolidar as aprendizagens, desenvolver as competências de análise, de síntese e de resolução de problemas ou a desenvolver a memória e a reprodução.

A avaliação formativa parece ser um meio valioso para melhorar a qualidade das aprendizagens, devendo pautar-se por vários princípios da avaliação educativa enunciados por Anabela Neves (2015).

7. PRINCÍPIOS DA AVALIAÇÃO EDUCATIVA

Para Anabela Neves (2015), as atividades de avaliação devem ser orientadas para recolher informação que possa ser utilizada para promover aprendizagem, "porque a Aprendizagem é a essência de toda a atividade desenvolvida na escola" (p.35) e deve ter subjacentes os princípios que a seguir se enunciam:

1. Princípio da Integração – As tarefas de aprendizagens devem estar intimamente relacionadas com a avaliação e esta deve dar orientações para reformular essas tarefas de modo a promover a aprendizagem.
2. Princípio da Positividade – a avaliação deve procurar informação sobre aquilo que o aluno sabe, realçar as suas conquistas e incentivá-lo a aprender mais e não deve servir para procurar o que o aluno não sabe e a que se deu pouca relevância durante o ensino. É necessário

abandonar “a crença de que expor a ignorância encerra um valor de motivação” (Neves, 2015, p.36)

3. Princípio da diversificação/ triangulação – Diversificar as estratégias de ensino e as estratégias de avaliação permitirá minimizar o erro inerente a qualquer instrumento de recolha de informação. Dever-se-á, também, recolher a informação em diferentes momentos, o que a tornará mais rigorosa e «autêntica». A recolha de informações tem de ter em conta um conjunto complexo de fatores “por isso se propõe um princípio de triangulação aplicável às estratégias, técnicas e instrumentos, aos intervenientes no processo de avaliação, aos tempos ou momentos de avaliação e aos espaços e contextos” (Fernandes, 2005, pp:80-82). A triangulação aumenta a confiabilidade de um processo que, sendo subjetivo, contribui para dar estrutura à avaliação de natureza mais informal e maior abrangência à avaliação de competências.

   A utilização de processos de recolha de informações, através de relatórios, comentários, apresentações, elaboração de vídeos, compatibiliza as tarefas que servem para aprender e para avaliar e, assim, os alunos percebem que não chega estudar para o teste e que precisam de se empenhar no dia-a-dia. A triangulação de métodos de recolha de informação permite conhecer melhor as capacidades dos alunos e lidar melhor com a diversidade.

   A triangulação de intervenientes na avaliação através da autoavaliação e da heteroavaliação e também a avaliação feita por diferentes professores no âmbito de um trabalho interdisciplinar contribui para minimizar os aspetos subjetivos da avaliação.

   Os momentos de avaliação devem ser igualmente diversificados ao longo do ano, aproveitando diferentes contextos, de maneira a abranger um leque mais diversificado de competências e de saberes. Aliás, consideradas as vantagens da integração aprendizagem/ avaliação e a função formativa da avaliação, deixa de fazer sentido a

dicotomia habitual entre as aulas de «matéria» e as aulas para avaliação. Nesta dicotomia a avaliação surge como um fim em si mesmo. (Neves, 2015, p.37)

4. Princípio da Transparência - Qualquer apreciação que se faça do trabalho dos alunos deve ter em conta os critérios e os alunos devem conhecer as aprendizagens que têm que adquirir ou desenvolver. Os critérios, neste contexto, correspondem a orientações da ação que indicam o que tem de ser feito no processo de aprendizagem, situam o aluno em relação a essa tarefa e indicam o nível de sucesso da resolução alcançada (Neves, 2015, p.38). Neste contexto, o conhecimento dos critérios de classificação e de sucesso, relativos aos instrumentos de avaliação aplicados, é fundamental para que a avaliação «da aprendizagem» seja um meio «para a aprendizagem».

   O insucesso do aluno é explicado, em grande parte, por uma débil prática de construção do referente ou da clarificação dos critérios que servem para julgar (Pacheco,1998, citado por Cid & Fialho,2011).

   A confiança social na escola e a qualidade da educação são assim metas que não se compadecem com visões estreitas e redutoras, implicando que a avaliação, mais do que procurar certezas, terá de preocupar-se com alcançar a credibilidade das suas apreciações. A arbitrariedade não pode justificar-se com a tranquilidade de consciência do avaliador, nem a objectividade com a aplicação estrita de regras e normas universais (Serpa, 2010, citado por Cid & Fialho, 2011).

5. Princípio da Equidade – Para Neves &Ferreira (2015, p.37) esta é uma das questões mais problemáticas dos tempos atuais, “porque se prende com o imperativo da justiça e a garantia da igualdade”. Deveremos aplicar as mesmas regras a todos os alunos independentemente dos seus contextos e utilizar um referencial normativo ou a «justiça e igualdade» apenas serão alcançadas quando precedidas pelo princípio de equidade, tentando diluir os obstáculos de contexto (Neves & Ferreira,2015)?

   Para estas autoras a verdadeira discriminação existe no facto de tratar todos por igual o que conduz a que se perpetuem as assimetrias,

penalizando os mais desfavorecidos. “No sentido de combater esta efetiva injustiça, preconiza-se que a avaliação se deve pautar pelo princípio da equidade e não pela igualdade” (Neves & Ferreira,2015, p.38).

A legislação atual é claramente favorável à discriminação positiva e à promoção da equidade na perspetiva do combate ao determinismo e reprodução social.

6. Princípio da Adequação – Deve existir uma relação próxima entre o que foi ensinado e como foi ensinado, de modo a que a recolha de informação se adeque às finalidades e ao objeto de avaliação (Neves & Ferreira,2015, p.38), trata-se, pois, de aferir a validade dos instrumentos de recolha de dados.
7. Princípio da Credibilidade- a avaliação será credível se houver coerência entre os critérios e as tarefas de avaliação.
8. Princípio da Exequibilidade e da Utilidade - As tarefas de avaliação devem ser possíveis de realizar e devem poder fornecer informações atempadas para serem úteis para a regulação do processo de ensino (Neves, 2015, p.38).
9. Princípio da Integridade- a aplicação dos princípios acima enunciados visa conferir à avaliação a integridade necessária num processo complexo, que garanta a qualidade do serviço (Neves, 2015, p.39).

8.A AVALIAÇÃO NOS NORMATIVOS LEGAIS

O Despacho Normativo 98-A/92 constituiu um marco importante para a «Aprendizagem» pois, pela primeira vez, referiu que a avaliação formativa deveria prevalecer nos contextos de sala de aula com o propósito de melhorar as aprendizagens e o ensino (Barreira, 2001).

O Despacho normativo n.º 1-F/2016, já revogado, definiu os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens dos alunos do ensino básico nos termos seguintes:

Artigo 3º, ponto 3 — A avaliação tem uma vertente contínua e sistemática e fornece ao professor, ao aluno, ao encarregado de educação e aos restantes intervenientes, informação sobre o desenvolvimento do trabalho, de modo a permitir a revisão e melhoria do processo de ensino e de aprendizagem.

Artigo 11º, ponto 1- A avaliação formativa enquanto principal modalidade de avaliação integra o processo de ensino e de aprendizagem fundamentando o seu desenvolvimento. 2 — Os procedimentos a adotar no âmbito desta modalidade de avaliação devem privilegiar:

a) A regulação do ensino e das aprendizagens, através da recolha de informação que permita conhecer a forma como se ensina e como se aprende, fundamentando a adoção e o ajustamento de medidas e estratégias pedagógicas;

b) O carácter contínuo e sistemático dos processos avaliativos e a sua adaptação aos contextos em que ocorrem;

c) A diversidade das formas de recolha de informação, através da utilização de diferentes técnicas e instrumentos de avaliação, adequando-os às finalidades que lhes presidem.

Atualmente, o Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho e as portarias n.º 223-A/2018 e Portaria n.º 226-A/2018, partilham desta visão integradora da avaliação formativa no processo de ensino e aprendizagem, contínua, sistemática, instituem a avaliação formativa como a principal modalidade de avaliação, assumem a avaliação numa perspetiva construtivista, como parte integrante do ensino e da aprendizagem, autorreguladora, transparente, diversificada, adequada, tal como se reproduz a seguir.

Avaliação interna (Artigo 20.º)

1 — A avaliação interna das aprendizagens compreende, de acordo com a finalidade que preside à recolha de informação, as modalidades formativa e sumativa. 2 — A avaliação interna das aprendizagens é da responsabilidade dos professores e dos órgãos de administração e gestão e de coordenação e supervisão pedagógica da escola. 3 — Na avaliação interna são envolvidos os alunos, privilegiando-se um processo de autorregulação das suas aprendizagens.

Avaliação formativa (Artigo 21.º)

1 — A avaliação formativa, enquanto principal modalidade de avaliação, integra o processo de ensino e de aprendizagem fundamentando o seu desenvolvimento

2 — Os procedimentos a adotar no âmbito desta modalidade de avaliação devem privilegiar: a) A regulação do ensino e das aprendizagens, através da recolha de informação que permita conhecer a forma como se ensina e como se aprende, fundamentando a adoção e o ajustamento de medidas e estratégias pedagógicas; b) O carácter contínuo e sistemático dos processos avaliativos e a sua adaptação aos contextos em que ocorrem; c) A diversidade das formas de recolha de informação, recorrendo a uma variedade de procedimentos, técnicas e instrumentos adequados às finalidades que lhes presidem, à diversidade das aprendizagens, aos destinatários e às circunstâncias em que ocorrem.

3 — Na análise da informação sobre as aprendizagens, com recurso à diversidade e adequação de procedimentos, técnicas e instrumentos de avaliação, devem ser prosseguidos objetivos de melhoria da qualidade da informação a recolher.

4 — A melhoria da qualidade da informação recolhida exige a triangulação de estratégias, técnicas e instrumentos, beneficiando com a intervenção de mais do que um avaliador.

Verifica-se que nos normativos legais a avaliação surge como parte integrante do processo de aprendizagem e de melhoria e utiliza tarefas que, simultaneamente, têm uma tripla função, são para ensinar, aprender e avaliar e contextualizar a avaliação. Cabe ao professor selecionar as tarefas, identificar as aprendizagens essenciais, escolher as práticas letivas, selecionar as estratégias de avaliação, sempre na perspetiva de integrar, o que obriga a relacionar conceitos e domínios do currículo e a eleger o que é verdadeiramente importante. A avaliação deverá cumprir o seu papel regulador e informativo e ter como propósito a melhoria da aprendizagem. A avaliação formativa tende a dar relevância a funções da avaliação, tais como, o diagnóstico, a regulação, o apoio à aprendizagem, a orientação, a informação e a triangulação.

A Portaria n.º 223-A/2018, art.18 define, no artigo relativo aos critérios de avaliação, quais os documentos de referência para a avaliação, que deve ser enunciado um perfil de aprendizagens específicas integrando descritores de desempenho e ainda que os critérios de avaliação devem traduzir a importância relativa que cada um dos domínios e temas assume nas Aprendizagens Essenciais de cada disciplina, designadamente no que respeita à valorização da competência da oralidade e à dimensão prática e ou

experimental das aprendizagens a desenvolver. Refere, ainda, que os critérios de avaliação constituem referenciais comuns na escola e que devem ser divulgados.

Pelo exposto, concluímos que os normativos legais estão de acordo com os resultados da investigação e com as diretrizes das organizações internacionais, tal como a OCDE. No entanto à semelhança de outros investigadores, Santos (2008, p. 24) refere vários resultados da investigação sobre as práticas dos professores que indicam que a prática avaliativa sobrevaloriza a classificação e subvaloriza a função reguladora da aprendizagem; que existe a tendência para usar uma abordagem mais normativa do que criterial, que enfatiza mais a competição entre alunos do que o aperfeiçoamento individual de cada aluno; que, o *feedback* se dirige sobretudo para o ensino dos alunos mais fracos, mas de um modo que os faz perderem a autoconfiança e a motivação; em geral, a avaliação formativa não é bem compreendida pelos professores e tem uma prática fraca; que os professores consideram irrealistas práticas de avaliação formativa no actual sistema educativo;

Faltará, portanto, criar condições de tempo e de formação para a implementação destes princípios, tal como vários investigadores alertam:

> É importante proporcionar aos professores os recursos necessários para a melhoria do seu ensino, nomeadamente, tempo para preparar as atividades, recursos materiais que facilitem a aprendizagem dos alunos e o apoio dos líderes escolares e dos seus pares, incentivando práticas inovadoras e de qualidade (Wiliam, 2016).
>
> Os professores devem ser incentivados a continuar a aprender durante o seu percurso profissional e para concretizar tal imperativo necessitam de ter tempo para trabalhar e aprender com os seus colegas e para conduzir a sua própria investigação, o que lhes permitirá testar a implementação das práticas inovadoras (OCDE, 2018).

9.COMO (RE)CONHECER A AVALIAÇÃO FORMATIVA?

Não existe um significado único para definir a avaliação formativa (Black & Wiliam, 1998; Fernandes, 2006 citados por Santos, 2011, p.4) e também não existe uma teoria unificadora sobre a avaliação formativa (Abrecht, 1991, citado por Santos, 2011, p.4). A avaliação formativa pode assumir várias funções, mas para reconhecermos se está a ser desenvolvida como estratégia de ensino devemos colocar as seguintes questões (Araújo,2015, p:28):

1. Foca-se no modo como os alunos aprendem?
2. É construtiva?
3. Afeta positivamente a motivação do aluno?
4. Promove a compreensão dos objetivos traçados e dos critérios de avaliação?
5. Ajuda os alunos a melhorarem?
6. Encoraja e desenvolve a autoavaliação?
7. Reconhece todos os desempenhos de todos os alunos?

O grupo de trabalho designado por ARG (*Assessment Reform Group*) propôs em 2002 uma sistematização, segundo a qual a presença dos princípios enunciados a seguir permitirá reconhecer e distinguir a avaliação formativa da avaliação sumativa.

	Formativa	Sumativa
Propósito	Assegurar a qualidade; melhoria.	Proporcionar um juízo de valor sobre o objeto avaliado.
Uso	Guia para a tomada de decisão.	Determinar o sucesso ou insucesso; promover a compreensão sobre o fenómeno avaliado.
Foco	Objetivos da aprendizagem; planos de ação alternativos; implementação de planos.	Projetos concluídos; programas aplicados; produtos; desempenhos.
Função	Providencia *feedback* para a melhoria.	Informa sobre a qualidade/custo/utilidade/segurança do objeto avaliado.
Orientação	Prospetiva e pró-ativa.	Retrospetiva e retroativa.
Momento	Durante o desenvolvimento das 'operações'.	Depois de concluída a 'operação'.
Plano de avaliação	Flexível; interativo.	Relativamente fixo.
Relatórios	Periódicos; informais, na maioria das vezes.	Cumulativos; comparativos com congéneres; análises custo/benefício.

Quadro 1 Avaliação Formativa e Avaliação Sumativa (Stufflebeam& Shinkfield,2007, adaptado por Araújo, 2015)

A avaliação formativa surge por vezes referida como «avaliação alternativa» (AFA) de inspiração cognitivista e construtivista por oposição à avaliação baseada em testes ou exames e considerada como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem. Domingos Fernandes explica que esta designação é uma espécie de guarda-chuva sob o qual se abriga todo e qualquer processo de avaliação destinado a regular e a melhorar as aprendizagens, focado nos processos, mas sem ignorar os produtos (Fernandes,2006).

A avaliação formativa alternativa (AFA) é, acima de tudo, um processo sistemático e deliberado de recolha de informação relativa ao que os alunos sabem e são capazes de fazer e essencialmente destinado a regular e a melhorar o ensino e a aprendizagem. Assim, a informação obtida deve ser utilizada para que os alunos compreendam o estado em que se encontram relativamente a um dado referencial de aprendizagem e desenvolvam ações

que os ajudem a aprender ou a vencer as suas eventuais dificuldades (Fernandes, 2006).

Outros autores tentaram especificar o conceito de avaliação formativa, preferindo a designação de «avaliação autêntica» Wiggins (1998 citado por Araújo, 2015, p.38), por valorizar mais os contextos reais, ou ainda preferindo a designação de «avaliação formadora», termo introduzido por Nunziati (1990 citado por Araújo, 2015, p.39), que valoriza os efeitos de autorregulação, "promove a assunção progressiva por parte do aluno de um maior controlo e responsabilidade no seu próprio processo de aprendizagem" (Simão, 2008, p. 127).

Fernandes (2006,2011) e Nicol e Macfarlane-Dick (2006), citados por Carlos Barreira (2018) indicam denominadores comuns para identificar as práticas de uma verdadeira avaliação formativa, a) autorregulação da aprendizagem; b) clarificação dos objetivos, critérios e dos resultados esperados; c) boa comunicação e interação entre o professor e os alunos; d) cultura de avaliação positiva e orientada para o sucesso, que possa simultaneamente mostrar os pontos fortes e os aspetos a melhorar; e) convergência entre a didática e a avaliação que possa servir de articulação entre os processos de ensino, aprendizagem e avaliação; f) tarefas que possibilitem o desenvolvimento de autoavaliação e de reflexão.

A OCDE define a avaliação formativa como "frequentes e interativas avaliações dos progressos dos alunos de modo a possibilitar a identificação e compreensão das necessidades de aprendizagem e assim ajustar o ensino às mesmas" (OCDE, 2005, p. 21) ou mais recentemente, " a avaliação formativa de alunos, ou avaliação para a aprendizagem, tem como objetivo identificar certos aspetos da aprendizagem de maneira a aprofundar e ajustar a aprendizagem subsequente" (Santiago,2015, p.7).

Independentemente do termo usado, adota-se um conceito de avaliação formativa distinta da ação de classificar que visa a melhoria da aprendizagem através da recolha sistemática de informação, feita por diversas formas (triangulação), que resulte num *feedback* descritivo e em processos de

regulação do ensino. Um conceito mais próximo da AFA e da avaliação para e como aprendizagem e que vai de encontro à definição da OCDE quando refere que se "trata de uma estratégia pedagógica que consiste em avaliações frequentes e interativas da compreensão dos alunos com o objetivo de identificar necessidades de aprendizagem, dar "*feedback*" aos alunos e ajustar as estratégias de ensino"(Santiago, 2015, p.8).

Por outro lado, a avaliação sumativa de alunos, ou avaliação das aprendizagens, tem como objetivo sintetizar/resumir a aprendizagem que ocorreu de maneira a classificar, registar e certificar desempenhos de aprendizagem (Santiago, 2015,p.7)

10.A AVALIAÇÃO NO CENTRO DO CAMPO EDUCATIVO NO SÉC.XXI

A avaliação formativa, principal modalidade no ensino básico, está ausente das práticas de avaliação e surge como figura retórica dos normativos, tal como o comprovam diversos estudos de investigação (Afonso, 1998; Alves, 2004; Ferreira, 2004 citados por Pacheco 2006, p.261).

O conceito de avaliação como processo burocrático e meramente técnico, sinónimo de medida, está ainda bem patente no nosso sistema educativo, visto que o professor continua a basear, por norma, a sua avaliação em dois testes por período que depois culminam na atribuição de uma determinada classificação. Daqui se depreende que a "avaliação sumativa, classificativa e seletiva" se mantém (Fernandes, 2004). A recolha sistemática, organizada e diversificada de informações sobre os progressos e dificuldades dos alunos ao longo de um ano letivo não é compatível com as médias de dois testes por período previamente calendarizados.

Os dados do PISA dizem-nos que os nossos alunos obtêm bons resultados nas tarefas em que é exigido a reprodução dos conteúdos que são ensinados na escola, mas que depois têm prestações muito mais baixas quando há

necessidade de aplicar esses conteúdos. Além disso, estudos realizados pela Organização Mundial de Saúde, caraterizam os alunos portugueses como aqueles que menos gostam da escola e que mais sujeitos estão à pressão ditada pelos trabalhos de casa.

O relatório da OCDE (2012) refere que em Portugal a avaliação para a aprendizagem não é tão comum quanto o desejável, não se apostando o suficiente no desenvolvimento das capacidades de os alunos regularem a sua aprendizagem através da autoavaliação e da avaliação entre pares, sendo o foco primordial os resultados sumativos. Há, ainda vezes de mais, uma falta de *feedback* aos alunos e uma diminuta análise sobre a evolução da aprendizagem.

Na sociedade do séc. XXI, baseada na Informação, a escola deve priorizar o desenvolvimento das competências de comunicação e de colaboração com autonomia e responsabilidade pessoal e social. A sociedade da informação traz-nos uma perspetiva de aprendizagem comunicativa em que, mais do que o acumular de informações, importa o seu processamento, mais do que a experiência subjetiva e individual, importa o diálogo e a interação com o grupo. Esta abordagem designada por *Aprendizagem Dialógica* introduz a «interação» como a ideia central (CREA, 2017, p.6).

Devem considerar-se igualmente as novas características do aluno, que valoriza o imediato, que faz várias tarefas em simultâneo, que se motiva com a diversidade, que aprende em cooperação e que é recetivo a estímulos visuais e espaciais. (Jukes & Schaaf, 2019)

Voltando à questão de partida que pretendemos investigar "A Avaliação dos alunos está a melhorar a aprendizagem ou apenas a classificar?" parece que a avaliação mais comum nas escolas continua a ser entendida como classificação de conhecimentos e de algumas competências mas que não deteta ou não consegue resolver, as grandes lacunas na aplicação de conhecimentos e ainda está a causar grande pressão psicológica sobre os alunos. Está também identificada a aposta insuficiente nos mecanismos de *feedback* e de regulação do ensino e da aprendizagem. A revisão da literatura

evidencia que a avaliação formativa como estratégia para monitorizar/regular a aprendizagem, refletir sobre as práticas e encontrar novos caminhos pode ser uma importante mais-valia para melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem. Torna-se crucial melhorar a avaliação, reconhecendo as potencialidades das práticas de avaliação formativa em sala de aula, tornando-a a primeira prioridade, e investigar quais os obstáculos à sua implementação.

Mas a avaliação formativa e a avaliação sumativa serão incompatíveis?

Para Harlen (2005), por exemplo, a comunhão entre uma avaliação de tipo formativo e a tradicional avaliação sumativa deve ser trabalhada de forma a conjugar ambas no mesmo objetivo: o sucesso escolar. Outros (Shepard, 2005; Vial, 2012) consideram que misturar validação e certificação com apoio à aprendizagem não é viável. Uma articulação de ambas as modalidades avaliativas é defendida por Santos (2016) quando sugere "tratar de forma distinta os mesmos dados de acordo com o propósito com que se usam", Reeves (2000) também considera que "a avaliação sumativa e a avaliação formativa são complementares e podem, ambas, apoiar o ensino e as aprendizagens, sendo contudo indispensável clarificar bem o que significa, hoje, cada um dos conceitos basilares da avaliação pedagógica"

A OCDE (2005) definiu como um dos princípios para aprofundar a avaliação formativa, de acordo com as necessidades dos estudantes, o ajustamento da avaliação formativa e da sumativa, considerando que ambas as abordagens são importantes porque a primeira desenvolve competências que serão necessárias ao logo da vida e a segunda é uma maneira eficiente de certificar competências para acesso ao mundo do trabalho ou académico. Em 2015, o relatório da OCDE continua a reforçar a necessidade de "encontrar um equilíbrio entre a avaliação formativa e a avaliação sumativa: a avaliação formativa pretende evitar uma excessiva atenção às notas e à classificação dos alunos, com o objetivo de se centrar no processo de aprendizagem e no progresso individual do aluno" (Santiago, 2015, p.10).

SÍNTESE DO CAPÍTULO I

No capítulo I, destinado à revisão da literatura, relacionou-se a evolução do conceito de avaliação com os contextos socioeconómicos, distinguindo a avaliação como medida, como descrição, como juízo de valor e como negociação. Discutem-se, em seguida, os objetivos e as funções da avaliação numa perspetiva de avaliação da aprendizagem, de avaliação para a aprendizagem e de avaliação como aprendizagem. Subjacentes a estas conceções, estão os modelos pedagógicos que atribuem à escola uma missão centrada no ensino, na formação ou na aprendizagem, o que conduz a um maior foco, na avaliação sumativa, na avaliação formativa ou na avaliação formadora. Na distinção destes propósitos torna-se importante compreender se a avaliação tem como referência a norma, os critérios pré-definidos ou a evolução de cada aluno. Do mesmo modo, considera-se importante compreender como se informa o aluno sobre os resultados da avaliação. Em seguida, defende-se que praticar a avaliação formativa, nas componentes de autoavaliação e de regulação, desenvolve nos alunos competências valiosas para a sua vida, tem influência positiva na motivação e na forma como cada aluno constrói a sua identidade. A avaliação formativa, enquanto estratégia pedagógica, contribui para o desenvolvimento das redes neurológicas, para o apuramento do espírito crítico e para o aluno se tornar um cidadão mais responsável e participativo. Por fim, reflete-se sobre os indicadores que nos permitirão reconhecer a avaliação formativa nas práticas letivas.

CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

1. PROBLEMA

AVALIAR PARA MELHORAR A APRENDIZAGEM OU PARA CLASSIFICAR?

O estudo desenvolve-se a partir da perceção de que muitos alunos apresentam uma grande desmotivação, por vezes, insucesso académico, considerando que a escola não vai ao encontro das suas necessidades. A revisão da literatura demonstrou que a avaliação pode influenciar a motivação e autoestima do aluno e que, se for usada com propósitos formativos, pode ter grande influência na melhoria da qualidade das aprendizagens e do sucesso educativo. A avaliação pode ser usada, no desenvolvimento do processo de ensino, como um instrumento para promover aprendizagem, tornando-se formativa. Os normativos legais que regulam, no presente, o processo de ensino aprendizagem e a avaliação determinam a avaliação formativa como a principal modalidade de avaliação, sendo de referir, que já os anteriores, a partir de 1992, referiam essa importância. No pressuposto de que a avaliação formativa pode melhorar as aprendizagens e aumentar a motivação dos alunos, decidimos investigar os objetivos e as práticas de avaliação formativa que estão a ser implementadas num agrupamento de escolas do concelho do Porto, onde a investigadora exerce as funções docentes. Com o estudo pretende-se compreender se a avaliação está a ser usada para melhorar a aprendizagem ou se apenas cumpre as funções de classificação e de certificação. Pretende-se, a partir da análise das respostas aos questionários, inferir as conceções de avaliação que são predominantes nos professores do agrupamento em estudo, conhecer as práticas avaliativas mais usadas pelos professores, assim como, conhecer a perceção dos professores e dos alunos sobre o valor da avaliação formativa

como instrumento na promoção de aprendizagem. Pretendeu-se igualmente, analisar outras circunstâncias que possam ter contribuído para influenciar as perceções da realidade ou o «significado dos fenómenos» por parte dos professores ou dos alunos, no contexto escolar analisado. O contexto socioeconómico e cultural em que se insere o agrupamento é percecionado pela comunidade como sendo elevado, no entanto, os dados de acordo com o projeto educativo do agrupamento, revelam grandes assimetrias. No ensino básico, 95% dos alunos frequentam o ano de escolaridade na idade esperada e 48% estão em vigilância com alertas, em relação ao risco de insucesso por causas diversas, de acordo com os dados da Plataforma SAPIE. Na oferta educativa existem apenas cursos cientifico-humanísticos, os encarregados de educação e os alunos assumem uma clara preocupação com a preparação para o acesso ao ensino superior. Neste contexto, «assimétrico» e com expetativa de altas classificações, importa saber se o trabalho desenvolvido pelos professores, tendencialmente se enquadra num paradigma positivista e *behaviourista*, de certificação de aprendizagem e "prestação de contas" ou se, tendencialmente, se enquadra num paradigma cognitivista e construtivista, onde a avaliação é utilizada para melhorar e regular a aprendizagem. Fernandes (2006) clarificou estas duas conceções de avaliação, ambas denominadas formativas, no primeiro caso, nos anos 70, como uma "visão mais restritiva, muito centrada em objetivos comportamentais e nos resultados obtidos pelos alunos, pouco interativa e, por isso, normalmente realizada após um dado período de ensino e de aprendizagem" e no segundo caso, a partir dos anos 90, como sendo uma avaliação complexa, "interativa, centrada nos processos cognitivos dos alunos e associada aos processos de regulação, de autoavaliação e de autorregulação das aprendizagens". O conceito de avaliação formativa que se pretende adotar neste trabalho é o de Avaliação Formativa Alternativa (AFA) que Fernandes (2006) explica ser *Formativa* porque estarmos a lidar com uma avaliação cuja principal função é a de melhorar e regular as aprendizagens e o ensino e que, por isso, é necessária para o desenvolvimento dos sistemas educativos; e *Alternativa*

porque estarmos perante uma avaliação formativa que é alternativa à avaliação formativa de inspiração *behaviourista* e a todo o espectro de avaliações mais ou menos indiferenciadas, ditas de intenção ou de vontade formativa.

Importa aqui definir alguns conceitos adotados:

Perceção: processo psicológico através do qual formamos representações do mundo exterior (Amado,2014,p.41).

Perspetiva: "um conjunto de ideias e de ações coordenadas, que uma pessoa utiliza para resolver um problema numa situação determinada" (Coulon, 1993,citado por Amado, 2014,p.41).

Conceção: "aquilo que um professor, num dado momento, dá por assente e que orienta a sua ação, explícita ou explicitamente" (Zabalza, 1994, citado por Amado, 2014, p.41). Pode dizer -se que as conceções constituem uma estrutura mental geral que proporciona uma compreensão coerente dos fenómenos quotidianos. (Amado, 2014,p.41).

Feedback: consiste em informações sobre a aprendizagem fornecidas aos alunos pelos professores, *feedback* professor-aluno e aos professores pelos alunos, *feedback* aluno-professor, com a finalidade de que a aprendizagem melhore (Lopes & Silva, 2010; Silva & Lopes, 2014, 2015). Engloba habitualmente o *feedforward*, isto é, o que o aluno precisa de aprender para avançar na aprendizagem.

Avaliação formativa: A avaliação formativa de alunos, ou avaliação para a aprendizagem, tem como objetivo identificar certos aspetos da aprendizagem de maneira a aprofundar e ajustar a aprendizagem subsequente (Santiago, 2015).

Avaliação sumativa: A avaliação sumativa de alunos, ou avaliação das aprendizagens, tem como objetivo sintetizar/resumir a aprendizagem que ocorreu de maneira a classificar, registar e certificar desempenhos de aprendizagem (Santiago, 2015).

Classificação: A atribuição de um número de uma dada escala que, supostamente, mede rigorosamente o que os alunos sabem e são capazes de fazer. (Fernandes, 2011, p.98).

2. OBJETIVOS DO ESTUDO

O projeto de investigação em curso pretende conhecer as perceções e as práticas de avaliação formativa implementadas no agrupamento da pesquisa.

Objetivos Específicos

1. Identificar as perceções dos professores sobre o que é a avaliação formativa.
2. Identificar as práticas de avaliação formativa implementadas pelos professores: objetivos, critérios de avaliação, referenciais de avaliação, momentos, instrumentos e procedimentos utilizados.
3. Analisar a integração da avaliação formativa no processo de ensino e aprendizagem.
4. Identificar as perceções dos alunos do 12º ano sobre as práticas de avaliação formativa implementadas pelos professores
5. Analisar a perceção dos alunos do 12º ano sobre as práticas que melhoram a sua aprendizagem.
6. Conhecer as perceções dos professores sobre os fatores que condicionam a prática da avaliação formativa.

3. METODOLOGIA

Neste estudo, partiu-se da teoria sobre avaliação formativa para avaliar a sua implementação num contexto específico, enquadrando-se num estudo de caso avaliativo. Entre os estudos de caso, "Os avaliativos têm como finalidade primeira formular julgamentos e estabelecer diagnósticos a partir da descrição e informação. Eles podem, ainda, visar a prescrição de terapêuticas ou promover mudanças" (Amado, 2014, p.131).

Partindo de um interesse intrínseco, dado que o investigador é professor e desempenha as suas funções na organização estudada, tenta compreender as perceções dos seus colegas de trabalho e dos alunos, que se mantiveram até ao final da sua escolaridade no agrupamento, sobre as práticas de avaliação formativa desenvolvidas no agrupamento e a sua relação com a aprendizagem dos alunos que constituem aquele contexto. Neste sentido, o estudo de caso é instrumental porque resulta de "um problema de investigação, uma perplexidade, uma necessidade de compreensão global, e sentiremos que poderemos alcançar um conhecimento mais profundo se estudarmos um caso particular" (Stake, 2009, citado por Amado, 2014, p.127)

Neste estudo pretendeu-se fazer um diagnóstico, a partir da informação recolhida, que poderá permitir uma melhor compreensão da ação educativa e constituir um ponto de partida para promover mudanças que vão de encontro a uma maior satisfação com esta organização.

A recolha de dados foi realizada através de dois inquéritos por questionário a uma amostra aleatória simples através de métodos quantitativos. Na interpretação dos resultados procurou-se definir tendências e relações prováveis de causalidade, nunca esquecendo que o contexto educativo é altamente complexo e que qualquer relação que se estabeleça está sujeita a uma multiplicidade de condicionalismos. As conclusões do estudo são pois, "meras 'hipóteses' de explicação, que se aplicam somente em certas

condições e que não podem ser generalizadas com fundamento num raciocínio indutivo" (Amado, 2014, p.39).

Partindo da interpretação e das conclusões dos inquéritos por questionário, fez-se uma análise SWOT, sistematizando os resultados que podem ser considerados como forças e oportunidade e os resultados que constituem as fraquezas e as ameaças de modo a tornar mais claro quais as prioridades de intervenção.

Para a elaboração do plano de ação foi constituído um *grupo focal* formado por coordenadores de departamento e de diretores de turma do 3º ciclo e do secundário (6), com uma entrevista semiestruturada com guião elaborado a partir das conclusões do inquérito por questionário, procurando esclarecer as orientações destas estruturas intermédias e as linhas orientadoras do plano de ação.

3.1. Caracterização dos instrumentos de recolha de dados

Inquérito por questionário: aplicação de dois questionários, um destinado a todos os professores do agrupamento (QP) e outro a alunos do 12º ano (QA), para possibilitar uma ampla recolha de dados e o cruzamento de algumas variáveis.

Na sua estrutura, o questionário para professores (Apêndice A) apresenta uma introdução, onde se explica o enquadramento do estudo e os seus objetivos, encontrando-se as questões organizadas em quatro partes: A. Caracterização pessoal e profissional; B. Perceções dos professores sobre a avaliação formativa; C. Práticas de avaliação formativa; D. Relação entre avaliação e aprendizagem;

O questionário para os alunos (Apêndice B) apresenta uma secção prévia com o enquadramento do estudo e os objetivos - Informação e autorizações;

a parte A- Caracterização Pessoal, onde apenas se requer a idade e o ano de escolaridade; a parte B- Perceções dos alunos sobre as práticas de avaliação formativa implementadas e a parte C- Relação entre a avaliação formativa e a aprendizagem.

No QP fez-se a caraterização do professor «médio», quanto à idade, tempo de serviço, níveis de ensino e formação na área da avaliação dos alunos. A caraterização de um perfil dado pela média corresponde ao que os alunos terão em mente quando respondem ao seu questionário, uma vez que as questões não particularizam um professor, mas apelam à perceção com que ficaram dos professores que tiveram. Como refere De Landsheere (1986, p.39), o conhecimento baseado em análises estatísticas "corresponde a um comportamento médio que mil contingências próprias ao indivíduo e às circunstâncias matizam, ou até infirmam".

As partes B, C e D foram construídas de acordo com a revisão da literatura, elaborando questões que se constituíssem como indicadores que permitissem inferir as conceções e as práticas de avaliação formativa desenvolvidas no agrupamento. Não se identificaram os conceitos e práticas «corretas» e sequenciaram-se os itens de modo a que alguns tivessem o sentido de resposta invertido, obrigando a uma reflexão por parte do respondente e diminuindo a probabilidade de respostas concordantes por efeito de comodidade. Nas partes B, C e D as questões foram na sua maioria estruturadas com afirmações onde se solicitou um posicionamento do respondente de acordo com uma escala psicométrica de Likert, que " é a mais utilizada em questionários (Lima et al.,2012 citado por Trojan e Siprak, s.d, p,280), com 5 categorias ordinais, uma vez que se atribuíram números ao posicionamento na escala de concordância, de frequência ou de importância. Ockert (2005, citado por Trojan e Siprak, s.d) explica que os dados procedentes das escalas Likert admitem apenas a ordenação da atitude de concordância em relação a determinada afirmação, mas não apresenta condições para dizer o quanto o indivíduo concorda mais do que outro. A vantagem da escala de Likert é a possibilidade de identificar a direção da

atitude do respondente em relação a cada afirmação, sendo ela positiva ou negativa.

Dalmoro & Vieira (2013) demonstraram no seu estudo sobre escalas do tipo Likert que a escala mais adequada foi a de cinco pontos e que esta teve, em média, a mesma precisão e mostrou-se mais fácil e mais rápida que a escala de sete pontos.

Foi elaborada uma grelha (apêndice C) para cruzar os objetivos com as afirmações de cada item e com os indicadores que permitiriam interpretar a resposta.

Depois de estruturado o questionário principal (QP), realizamos procedimentos de validação de conteúdo (Apêndice D) com o recurso a 4 peritos com habilitação académica de mestrado ou doutoramento e de diferentes áreas de conhecimento (Línguas e Humanidades, Ciências Naturais, Ciências da Educação) e solicitamos a sua análise crítica relativamente: 1- relevância da pergunta tendo em conta os objetivos do estudo; 2- coerência e a clareza da redação de cada questão. Esta etapa teve como objetivo proceder à determinação da validade de constructo do questionário. Ou seja, investigar se o conteúdo dos itens do instrumento corresponde efetivamente aos objetivos ou conceitos que o instrumento pretende medir. A partir do *feedback* obtido foi feita a reformulação de algumas afirmações e mesmo a completa alteração do item D2, tendo-se optado por 3 frases de autores de referência para solicitar o posicionamento do respondente. Foi também sugerido que fosse definido o conceito de avaliação formativa *à priori*, no entanto não optamos por esta via porquanto esse é um dos objetivos da investigação, nomeadamente, inferir através das características apuradas nas respostas, qual a perceção dos professores. Ficou também claro que este tipo de questionário tem limitações e não proporciona as possibilidades de resposta que todos consideram mais adequado. Após reformulação, o questionário foi de novo aplicado a um grupo piloto constituído por quatro professores, um de cada ciclo de escolaridade de modo a aferir se se adequava aos contextos específicos.

A avaliação da consistência interna não foi aplicada previamente porque o número de respondentes do grupo piloto foi muito baixo não permitindo resultados consistentes. Assim, o teste estatístico coeficiente *Alpha de Cronbach*, considerado o indicador mais adequado para medir a consistência interna de instrumentos de tipo escala de Likert (Vieira, 2015,) foi calculado após a aplicação. O seu cálculo utiliza as médias das correlações entre itens e o número total de questões do questionário. O índice obtido para o QP foi de 0,8 o que permite considerar que o questionário mede aquilo a que se propõe com uma confiabilidade da consistência interna satisfatória. Bland & Altman (1997 citados por Matthiensen, 2011, p.22) sugerem como satisfatórios valores α de 0,7 a 0,8 para comparação entre grupos de itens.

O QP deu origem ao questionário para os alunos (QA) optando-se por uma correspondência entre os Itens C1 e B1, relativo às estratégias mais utilizadas; entre C2 e B2 relativo à frequência dos instrumentos de recolha de informações; entre C4 e B3, relativo ao que fazem os professores com a informação recolhida; entre C5 e B4, relativo à natureza do *feedback*; entre D1 e C, relativo ao modo como os alunos se empenham e aprendem. Não foram incorporados no QA os itens que apelaram a questões que consideramos não serem do conhecimento dos alunos. A redação das questões foi adaptada ao grupo mantendo-se o mais fiel possível ao QP para que a informação pudesse ser correlacionada. O QA foi inicialmente aplicado a um grupo de 30 alunos do 12º ano, de idades entre os 17 e os 18 anos, de uma outra escola, que constituiu o grupo piloto e a partir do qual se avaliou a consistência interna. O índice obtido para o QA foi de 0,7 que está dentro do intervalo de consistência satisfatório. Foram eliminadas as afirmações para as quais se obtiveram índices abaixo dos 0,5 e se considerou haver a possibilidade de estes valores estarem relacionados com a pouca clareza das mesmas.

Entrevista de grupo focal: a entrevista sucedeu às conclusões do inquérito e pretendeu identificar as diferenças de pensamento, dando maior ou menor relevância a cada conclusão, conforme as experiências de cada participante, e

a diversidade de ideias existentes no grupo, quanto à forma de agir para melhorar os pontos fracos e ter impacto nas práticas letivas. O guião foi construído, de acordo com os referenciais teóricos utilizados para avaliar a implementação de avaliação formativa alternativa (AFA), identificando as boas práticas letivas e as práticas deficitárias. Solicitamos ao grupo que analisasse o quadro da análise SWOT e refletisse sobre o tema: "O que poderá ser feito, no âmbito das estruturas intermédias, para diminuir as fraquezas encontradas e ter impacto nas práticas letivas, nomeadamente em relação a: 1- Propostas de atividades de diferenciação pedagógica, 2- Informação ao aluno sobre o que deve fazer para melhorar, 3- Valorização dos processos de raciocínio em detrimento dos resultados, 4- Tornar a autoavaliação dos alunos um processo mais reflexivo e contingente, 5- Desenvolver a capacidade dos alunos para participar na sua própria avaliação, 6- Melhorar o interesse e a motivação dos alunos. Estes pontos orientaram o debate e levaram à definição das áreas de intervenção para melhorar a diferenciação pedagógica, os planos de melhoria, o *feedback* ao aluno, a regulação, e a motivação. Assim, as sugestões e conclusões deste grupo foram registadas de acordo com estes pontos e levaram à definição das áreas de intervenção.

3.2. Caracterização da amostra

O QP foi enviado através do correio eletrónico institucional para os professores do 1º ciclo, 2º ciclo, 3º ciclo e do ensino secundário que lecionaram no Agrupamento alvo da pesquisa no ano letivo 2018/2019. A população foi constituída por 253 professores tendo sido obtidos 72 questionários completos a que corresponde 28,5% da população. A amostra obtida foi aleatória simples dado que todos os elementos tiveram a mesma oportunidade de participar. A amostra é constituída por 5 professores do 1º ciclo, 12 do 2º ciclo, 55 professores do 3º ciclo e secundário. Na amostra estão

representados 18 grupos de recrutamento e em média, o professor tem 50 a 59 anos de idade e 30 a 39 de serviço.

Idade(anos)/%professores	
<30	*0%*
30 a 39	*4,1%*
40 a 49	*23,6%*
50 a 59	*52,7%*
>60	*19,4%*

Tempo de serviço (anos)/nºprof	
10 a 19	11,1%
20 a 29	33,3%
30 a 39	45,8%
>40	9,7%

A amostra de 72 respondentes permite dizer que, para um nível de confiança de 95%, existe uma margem de erro de 10%.

No questionário para os alunos, a população foi constituída por 223 alunos do 12º ano do Curso Cientifico-Humanístico que frequentaram o agrupamento no ano letivo 2018/2019, com 17 ou 18 anos de idade e foram obtidos 138 questionários completos a que corresponde 61,9% da população. Foram consideradas válidos os questionários com a totalidade dos itens respondidos.

O questionário dos alunos foi aplicado na última semana do 3º período, durante as aulas destinadas a autoavaliação e balanço das atividades desenvolvidas. O questionário foi respondido em papel por comodidade de aplicação para os professores aplicadores e respondentes. Foram previamente solicitadas as autorizações dos EE para os alunos menores de 18 anos e a amostra foi constituída pelos que, voluntariamente, quiseram responder e estavam autorizados.

O questionário foi aplicado apenas aos alunos do 12º ano por se considerar que, estando no final do seu percurso escolar e dada a sua maturidade, teriam condições para analisar criticamente o processo de avaliação que experienciaram ao longo da sua escolaridade e teriam conhecimento das práticas letivas implementadas e das que foram mais úteis para a sua aprendizagem. Estando também nos últimos dias de aulas sentiriam maior liberdade para expressar as suas opiniões. A complexidade da linguagem usada em algumas questões seria também de difícil aplicabilidade em outras

faixas etárias, o que comprometeria a comparação dos resultados obtidos sobre as perceções de professores e alunos.

A amostra de 138 respondente permite dizer que, para um nível de confiança de 95%, existe uma margem de erro de 5% para os alunos do 12º ano. Não se poderão extrapolar resultados para a população de alunos de todo o agrupamento mas não constituiu um obstáculo relevante porquanto foi mais pertinente a capacidade de análise e de resposta do grupo do 12º ano. Como afirmam Amado & Freire (2014) "na investigação interpretativo-fenomenológica, a preocupação é a de selecionar as unidades de investigação (e.g., instituições ou sujeitos), em função de critérios de 'compreensão' e 'pertinência'; e a representatividade destes estudos é apenas uma representatividade sociológica, casuística". Não houve portanto, qualquer intenção de estabelecer conexões entre os alunos e os professores respondentes.

Os dados obtidos serão utilizados exclusivamente para efeitos de investigação, estando assegurado o anonimato e a confidencialidade das informações.

A entrevista por grupo focal: o grupo é constituído por 6 elementos que desempenham funções de coordenação de diretores de turma do 3º ciclo e do ensino secundário e de coordenadores de departamentos curriculares do ensino básico e secundário. Foram selecionados os coordenadores do 3º ciclo e do ensino secundário por corresponderem ao maior número de professores que responderam aos questionários e à totalidade de alunos inquiridos. A amostra, foi constituída por 5 elementos já que um dos coordenadores não participou. No entanto o investigador, sendo professor da mesma organização, foi também participante e moderador.

4. SÍNTESE DO CAPÍTULO II

No capítulo II, destinado ao enquadramento metodológico, descreveu-se o estudo de caso com que se pretendeu conhecer as perceções e as práticas de avaliação formativa num agrupamento de escolas, cuja cultura dominante é marcada pela preparação dos alunos para acesso ao ensino superior e pelas classificações dos alunos nos exames nacionais. Nesta pesquisa, a metodologia foi a de um estudo de caso de tipo avaliativo, recorrendo-se a inquéritos por questionário, como instrumentos de recolha de dados, um a docentes e o outro a alunos do 12º ano, para identificar perceções dos professores sobre a avaliação formativa, identificar práticas de avaliação formativa e a sua relação com a aprendizagem. Na construção dos questionários houve a intenção de colocar questões que pudessem triangular os indicadores, de modo a aumentar a fiabilidade e a validade da informação, diminuindo a importância de respostas «politicamente corretas».

CAPÍTULO III
APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS

A revisão da literatura sobre avaliação formativa sugere várias metodologias para comparar a avaliação formativa e a avaliação sumativa e para identificar a implementação da avaliação formativa.

Decidimos adotar a sistematização de Stufflebeam& Shinkfield (2007, adaptado e citado por Araújo, 2015) já referida na página 42, que utiliza os indicadores: Propósito, Uso, Foco, Função, Orientação, Momento, Plano e Relatórios, para comparar as perceções que os professores e os alunos têm sobre as conceções e práticas de avaliação formativa de modo a compreender se estão mais enquadradas numa prática formativa ou numa prática sumativa.

Decidimos também adotar a sistematização elaborada por Black e Wiliam (1998) e também pelo ARG (2002) para inferir a presença de avaliação formativa nas práticas referidas pelos professores, procurando dar resposta às interrogações:

- Faz parte integrante do plano de ensino e aprendizagem?
- Foca-se no modo como os alunos aprendem?
- Providencia *feedback* efetivo aos alunos?
- Envolve os alunos na sua aprendizagem, dando-lhes orientações de como melhorar?
- Permite a adequação e ajuste do ensino em função das evidências da avaliação?
- Afeta positivamente a motivação do aluno?
- Promove a compreensão dos objetivos traçados e dos critérios de avaliação?
- Encoraja a autoavaliação e a identificação das suas necessidades e fragilidades?
- Reconhece todos os desempenhos de todos os alunos?

Por fim, analisamos os resultados através dos indicadores comuns para identificar as práticas de uma verdadeira avaliação formativa de acordo com

Fernandes (2006,2011) e Nicol e Macfarlane-Dick (2006), citados por Carlos Barreira (2018) e já referidos na página 43.

Elaboramos uma grelha (apêndice C) para cruzar os objetivos com as afirmações de cada item e com as categorias de análise/indicadores que permitem interpretar a resposta. Pesquisando os indicadores de avaliação formativa como, a informação sobre os objetivos e os critérios de avaliação, os referenciais de avaliação utilizados, os momentos, os instrumentos e as práticas de regulação como a autoavaliação e a avaliação por pares e considerando sempre os dois pilares fundamentais da AF, o *Feedback* e a Regulação, procuramos saber se, nas perceções dos professores e dos alunos, estes indicadores sugerem que a avaliação está a promover a aprendizagem ou se não têm grande relevância no processo de ensino-aprendizagem. Foram elaborados os quadros comparativos dos resultados obtidos nos questionários aos professores (QP) e aos alunos (QA), em todos os itens comuns. Nos itens que só constam de um dos questionários apresentam-se os resultados de forma isolada.

Apresentam-se os resultados estatísticos para cada item através de gráfico e/ou tabela com uma pequena descrição.

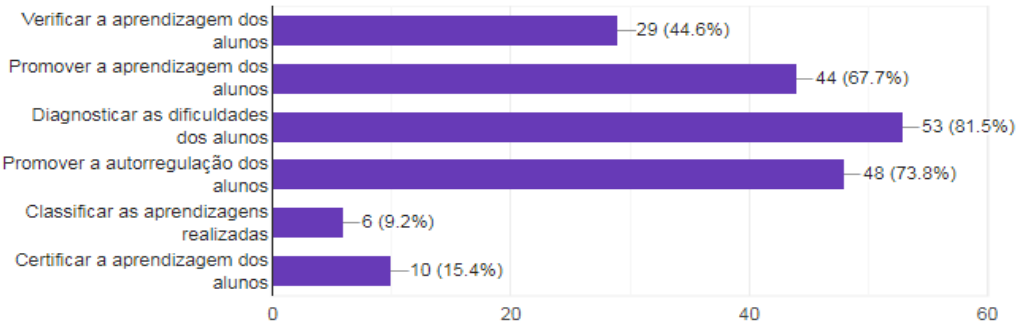
1. Parte B: Identificar as perceções dos professores sobre o que é a avaliação formativa: objetivos e funções

Os itens da parte B constam apenas do questionário realizado aos professores. Visam conhecer os verbos utilizados para descrever os objetivos com que implementam a avaliação formativa, qual o conceito que possuem de avaliação formativa e quais as funções que lhe estão associadas.

A perspetiva da avaliação sumativa e classificativa compreende a

"avaliação como um ato de «medir», «quantificar», «emitir juízos de valor», referindo-se a quantidades precisas e privilegiando a quantificação; e a perspetiva da avaliação formativa que envolve operações como «estimar»; «apreender»; «entender»; «emitir um juízo qualitativo e (…) aproximativo sobre uma realidade» . Desta forma, estabelece-se uma clara diferença entre classificar e avaliar "(Lopes & Silva, 2012, p.2).

B1- Escolha as três opções que melhor expressam os objetivos com que implementa a avaliação formativa.



1-Gráfico QPB1: Objetivos da avaliação formativa

Os objetivos com que os inquiridos dizem implementar a avaliação formativa são, maioritariamente, *diagnosticar as dificuldades dos alunos* (81,5%), seguindo-se o de *promover a autorregulação dos alunos* (73,8%) e *promover a aprendizagem dos alunos* (67,7%).

No entanto 44,6% escolheram verificar a aprendizagem, 15,4% certificar a aprendizagem e 9,2% classificar a aprendizagem.

Infere-se que a maioria dos professores reconhece a importância do diagnóstico, da autorregulação e de promover a aprendizagem como sendo os objetivos da avaliação formativa.

A questão QPB2 pretende conhecer o conceito e as funções da avaliação formativa, partindo de algumas questões que permitem fazer o seu enquadramento, nomeadamente se este tipo de avaliação está integrado nos métodos de ensino, se visa fornecer informações para reajustar e melhorar os processos, se envolve os alunos e se tem impacto significativo na melhoria das aprendizagens.

B2. Considerando o conceito e as funções da avaliação formativa, indique o seu grau de concordância com as afirmações seguintes:

Tabela QPB2. Conceito e funções da avaliação formativa na perceção dos professores

(5) Concordo, (4) Concordo parcialmente, (3) Discordo parcialmente, (2) Discordo, (1) Sem opinião

	5	4	3	2	1	Média	Moda	desvP	Var
B21	86%	11%	1%	1%	3%	4,8	5	0,5	0,3
B22	81%	18%	0%	0%	1%	4,8	5	0,6	0,3
B23	88%	11%	0%	1%	1%	4,8	5	0,5	0,2
B24	15%	27%	15%	32%	8%	3,1	2	1,2	1,5
B25	60%	27%	10%	1%	1%	4,5	5	0,7	0,5
B26	73%	19%	4%	3%	0%	4,6	5	0,7	0,5

Legenda:

B21 A avaliação formativa está integrada nos métodos de ensino e de aprendizagem.

B22 A avaliação formativa fornece informações ao aluno que lhe permitem melhorar os processos de aprendizagem.

B23 A avaliação formativa fornece informações para o professor adequar e reajustar a planificação das atividades

B24 A avaliação formativa fornece informações que se destinam a classificar as aprendizagens realizadas.

B25 A avaliação formativa tem impacto significativo na melhoria da aprendizagem dos alunos.

B26 A avaliação formativa envolve os alunos no seu processo de aprendizagem.

A questão B2 do questionário teve o objetivo de conhecer as conceções dos professores do agrupamento sobre a avaliação formativa. Os professores respondentes demonstram claramente que concordam que a avaliação formativa está integrada no processo de ensino e aprendizagem, que fornece informações que permitem ao aluno e ao professor adequar e reajustar a ação. Há menos uniformidade relativamente à concordância total (5), sobre o efeito da AF no envolvimento do aluno no seu processo de aprendizagem (73%) e sobre o impacto da avaliação formativa na melhoria da das aprendizagens (60%).

O item B4, sobre a relação entre a avaliação formativa e a classificação, tem uma ampla distribuição de resultados (desvio padrão alto) podendo-se inferir que existem muitas dúvidas sobre se os dados recolhidos numa fase formativa poderão ser ou não utilizados para a classificação. Pelos resultados, 42% concordam que a avaliação formativa fornece informações que se destinam a classificar e apenas 32% responde que discorda, já 8% não tem opinião, muito embora, a resposta mais frequente seja, que discordam. Cruzando estes resultados com a questão B1, onde apenas 9,2% escolheu o verbo classificar como objetivo da avaliação formativa, podemos inferir que embora a classificação não esteja entre as principais funções da avaliação formativa, uma percentagem significativa de 42% concorda total ou parcialmente, utilizar as informações recolhidas, com propósito sumativo. Na literatura o que distingue a avaliação formativa da sumativa são os propósitos com que é utilizada, pelo que verificar a aprendizagem só é útil se a verificação tiver propósito diagnóstico ou reorientador da ação. Quanto à utilização dos dados de avaliação formativa para a avaliação sumativa, tal é possível, partindo do princípio que ao acompanhar os processos de pensamento do aluno, o professor adquire um conhecimento mais profundo das competências desenvolvidas e das aprendizagens essenciais realizadas. A percentagem significativa de docentes que tem dúvidas sobre o envolvimento do aluno no seu processo de aprendizagem e sobre o impacto na melhoria da

aprendizagem sugere que o conceito de AF que lhes está subjacente não englobará a responsabilização do aluno na autorregulação da sua aprendizagem e na reflexão sobre o percurso efetuado e, ainda, que o foco não está na melhoria da aprendizagem.

2. PARTE C: IDENTIFICAR AS PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO FORMATIVA MAIS USADAS

A parte C do questionário destina-se a identificar as práticas de avaliação formativa implementadas pelos professores. As mesmas questões foram colocadas aos alunos na parte B do seu questionário, assim as questões QPC_x correspondem ao QAB_x.

2.1. Estratégias de avaliação formativa

A questão QPC1 visou recolher dados sobre o que o professor pretende avaliar e como tenciona fazê-lo. Para isso utilizaram-se itens que requerem uma tomada de posição sobre os seguintes aspetos: o conhecimento dos objetivos e dos critérios de avaliação facilita a aprendizagem? Na avaliação, os professores utilizam referenciais normativos ou criteriais? Os professores consideram importante para a aprendizagem que os alunos façam uma reflexão sobre o seu trabalho e uma autoavaliação com referência a critérios? Os professores proporcionam informação com vista à melhoria das aprendizagens? Os professores ajustam as atividades de acordo com as dificuldades de aprendizagem?

Na questão QAB1, confrontaram-se os alunos com os mesmos itens de modo a recolher dados sobre as perceções dos alunos sobre os mesmos aspetos.

QPC1: Nas suas práticas de avaliação formativa com que frequência costuma utilizar as seguintes estratégias?

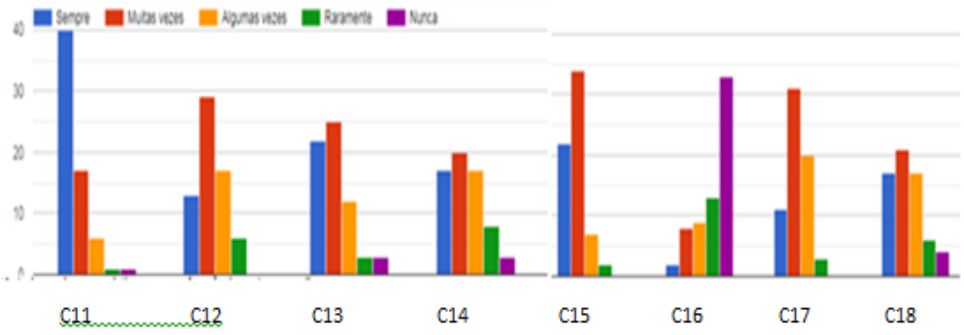


Gráfico QP C1: Frequência das estratégias de avaliação formativa

Legenda:

C11Informar os alunos sobre os objetivos da avaliação antes da realização das tarefas.
C12Propor atividades diferenciadas aos alunos de acordo com os seus resultados nas avaliações.
C13Avaliar as aprendizagens dos alunos tendo por referência descritores de níveis de desempenho
C14Promover a autoavaliação dos alunos facultando uma grelha de descritores de níveis de desempenho
C15Informar individualmente os alunos sobre o que devem fazer para melhorarem o seu desempenho.
C16Avaliar o desempenho dos alunos comparando-os entre si.
C17Promover momentos em que o aluno analisa a evolução do seu próprio desempenho
C18Discutir com os alunos os critérios de avaliação de uma determinada tarefa

Tabela QPC1: Frequência das estratégias de avaliação formativa: comparação entre as perceções de professores (P) e de alunos (A).
(5) Sempre, (4) Muitas vezes, (3) Algumas vezes, (2) Raramente, (1) Nunca

C1. Nas suas práticas de avaliação formativa com que frequência costuma utilizar as seguintes estratégias?																			
B1. Nas suas aulas, com que frequência os professores costumam aplicar as estratégias indicadas :																			
	5	5	4	4	3	3	2	2	1	1	Média		Moda		DesvPad		VAR	
	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A
C11N	62%	25%	26%	45%	8%	22%	3%	7%	0%	1%	4,5	4	5	4	0,8	0,9	0,6	0,8
C12	19%	16%	45%	26%	27%	36%	0%	15%	7%	6%	3,7	3	4	3	1,0	1,1	1,1	1,2
C13	38%	24%	34%	47%	18%	25%	5%	4%	3%	0%	4,0	4	5	4	1,1	0,8	1,2	0,7
C14	25%	52%	32%	27%	26%	17%	11%	3%	4%	1%	3,6	4	4	5	1,1	0,9	1,2	0,8
C15N	30%	17%	55%	25%	10%	33%	3%	22%	0%	2%	4,1	3	4	3	0,7	1,1	0,5	1,1
C16 N	3%	16%	11%	30%	16%	28%	21%	19%	48%	5%	2,0	3	1	4	1,2	1,1	1,3	1,3
C17.	21%	12%	45%	28%	29%	31%	4%	25%	0%	3%	3,8	3	4	3	0,8	1,0	0,6	1,1
C18	25%	23%	33%	40%	26%	27%	10%	8%	4%	1%	3,6	4	4	4	1,1	0,9	1,3	0,9

Na Tabela QPC1 apresentam-se os dados recolhidos no questionário para os professores (P) e nos questionários aos alunos (A). Os resultados indicam que os professores têm como prática frequente a informação dos objetivos antes da realização das tarefas (C11, 88% respondem sempre ou muitas vezes) e avaliam as aprendizagens tendo por referência descritores de níveis de desempenho, quer na ação do professor (C13, 72% respondem sempre ou muitas vezes), quer quando promovem momentos de autoavaliação dos alunos (C14, 57% respondem sempre ou muitas vezes). Aqui os alunos consideram existir uma frequência superior (79% respondem sempre ou muitas vezes). A perceção dos alunos corrobora as respostas dos professores, mas, em geral, com a média e moda deslocadas para um patamar de frequência inferior ao indicado pelos professores.

Para os professores é claro que a avaliação é realizada com base em critérios/ criterial e não com referência à norma, os resultados da questão C16 (69% responde nunca ou raramente comparar alunos) comprovam esta conclusão pela percentagem elevada de professores que rejeitam a prática de comparação de desempenho entre alunos, mas os alunos parecem estar em desacordo, existindo uma percentagem elevada (46% respondem sempre ou muitas vezes) que considera que a comparação entre alunos acontece muitas ou algumas vezes (28%). O facto de a questão ter uma orientação de resposta invertida reforça a validação do grupo.

A questão C14 sugere a existência de práticas frequentes de autoavaliação em 57% dos professores e de 26% que referem apenas algumas vezes. Nesta questão é de realçar que os professores têm uma posição mais cautelosa do que os alunos, o que nos leva a colocar a hipótese de professores e alunos se referirem há tradicional grelha de autoavaliação que se aplica no final de cada período escolar e que tem a finalidade de apurar a classificação do período e fazer uma pequena reflexão sobre o trabalho já desenvolvido. Este tipo de autoavaliação, sendo retroativo e sem impacto na melhoria da aprendizagem, não tem efeitos formativos e remete para a avaliação quase exclusivamente

psicométrica e de *accountability*. Existindo por parte dos professores esta perceção, compreende-se que os docentes apresentem um valor de média e de moda inferior ao obtido pelos alunos. A questão C17 indica-nos uma percentagem de 66% (respondem sempre ou muitas vezes) de professores que admitem promover momentos em que o aluno analisa o seu próprio desempenho, o que nos leva a considerar que a autoavaliação e a análise do desempenho por parte do aluno são utilizadas com frequência diferente. Do mesmo modo, os alunos têm uma perceção diferente, considerando que a autoavaliação é mais frequente e que os momentos de análise do seu desempenho são muito mais raros (56 % referem algumas vezes ou raramente). Estes dados demonstram que autoavaliação e momentos de análise do seu desempenho não são considerados com a mesma finalidade, vindo corroborar, em nosso entender, que o processo de autoavaliação é entendido como circunscrito ao preenchimento de uma grelha no final de cada período com o propósito de encontrar uma classificação e não como uma monitorização.

A questão C15 obteve resultados que apoiam a existência de *feedback* com informação individual aos alunos, sobre o que devem fazer para melhorar o seu desempenho, sendo que, para os professores, acontece sempre ou muitas vezes (85%) e para os alunos (42% respondem sempre ou muitas vezes), a resposta mais frequente é de apenas algumas vezes (33%). A perceção dos alunos apresenta uma frequência média de *feedback* claramente inferior à perceção dos professores. As respostas dos alunos registam uma variância e um desvio padrão muito maior do que as respostas dos professores, sugerindo experiências diferentes no seu percurso escolar que resultaram em perceções diferentes.

A questão C12 refere-se à reorientação do processo de ensino com base nas informações recolhidas através da avaliação formativa, sendo que 64 % refere que propõe atividades diferenciadas aos alunos, sempre ou muitas vezes, de acordo com os seus resultados nas avaliações, mas uma percentagem significativa (27%) refere que apenas o faz algumas vezes. A

perceção dos alunos é de que a frequência de atividades diferenciadas ocorre apenas algumas vezes (36%) seguida de muitas vezes em 26% dos casos. Isto é, embora na questão B23 os resultados apontem para um claro entendimento que a avaliação formativa permite adequar e reajustar a planificação das atividades, isso não se traduz na efetiva proposta de atividades diferenciadas.

Discutir os critérios de avaliação de uma tarefa é também um procedimento que acontece sempre ou muitas vezes (63%) na perceção de alunos e professores (58%) embora se registe maior variância entre as respostas dos professores, o que revela atitudes diferentes entre professores, que provavelmente resultam de perspetivas diferentes sobre o impacto deste procedimento, como contributo para a aprendizagem ou da sua perceção entre a frequência com que devia ser feito e a que consideram real.

Em síntese, podemos afirmar que são práticas frequentes: informar os alunos sobre os objetivos antes da realização das tarefas, avaliar as aprendizagens dos alunos tendo por referência descritores de níveis de desempenho, promover a autoavaliação dos alunos facultando uma grelha de descritores de níveis de desempenho e discutir com os alunos os critérios de avaliação de uma tarefa. São práticas menos frequentes propor atividades diferenciadas aos alunos de acordo com os seus resultados nas avaliações, informar individualmente os alunos sobre o que devem fazer para melhorarem o seu desempenho e promover momentos em que o aluno analisa a evolução do seu próprio desempenho. Alunos e professores têm perceções claramente discordantes sobre a frequência com que a avaliação é realizada, tendo por referência a comparação entre alunos.

2.2. Triangulação de instrumentos de recolha de informação

A questão QPC2 pretendeu-se conhecer quais os instrumentos de recolha de informação que os professores utilizam com maior frequência, uma vez que alguns instrumentos são mais adequados à obtenção de informações sobre o processo de construção do conhecimento e outros mais adequados à observação de atitudes e outros ainda à avaliação de conhecimentos. Embora a literatura referencie que não são os instrumentos que tornam a avaliação formativa ou sumativa mas, antes, o uso que se dá à informação recolhida, a existência de diversidade nos métodos de recolha de informação garante maior abrangência da avaliação dos conhecimentos, das competências e das aprendizagens essenciais e maior probabilidade de esta recolha ter propósitos de melhoria das aprendizagens e de proporcionar informação ao aluno e ao professor para reorientar a sua ação.

No questionário para os alunos foi colocada a mesma questão (QAB2) e os mesmos itens de resposta, no sentido de averiguar se os alunos corroboram ou não a perceção dos professores, sobre a frequência com que certos instrumentos de avaliação são utilizados. Na tabela C2, apresentam-se os dados do questionário aos professores em comparação com os dados do questionário realizados aos alunos, para cada item e para cada nível de frequência, todas as aulas (5), muitas aulas (4), uma aula por período (3), uma aula por ano (2), nunca (1).

QPC2: Ao longo de um ano letivo, com que frequência costuma recolher informações sobre os alunos através de:

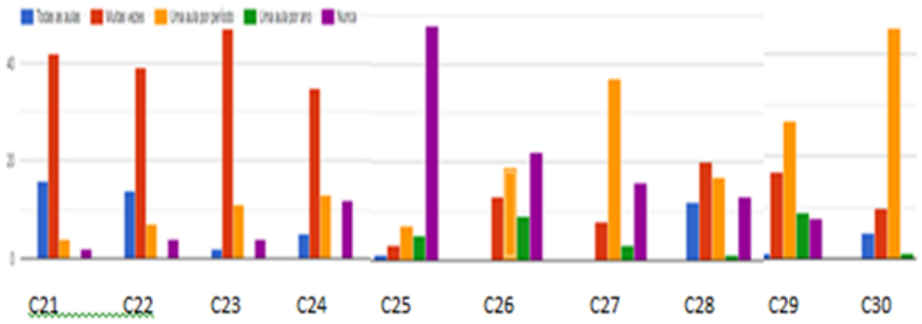


Gráfico QP C2: Frequência dos Instrumentos de Avaliação

Legenda: C21Grelhas de observação do trabalho em sala de aula C22Registos de participação oral C23Testes de avaliação C24Questões de aula C25Portefólio	C26Relatórios C27Reflexões escritas do aluno sobre o seu trabalho. C28Listas de verificação de atitudes C29Apresentações orais C30Autoavaliação dos alunos

Tabela QPC2: Frequência dos instrumentos de avaliação: comparação entre as perceções de professores (P) e de alunos (A).

(5) todas as aulas, (4) muitas aulas, (3) uma aula por período, (2) uma aula por ano, (1) nunca

C2. Ao longo do ano letivo com que frequência costuma recolher informações sobre os alunos, através de:																			
B2. Na sua opinião, com que frequência os professores costumam recolher informações sobre os alunos, através de:																			
	5	5	4	4	3	3	2	2	1	1	Média		Moda		DesvPad		VAR	
C2/B	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A
C21	27%	32%	63%	58%	5%	9%	0%	1%	1%	1%	4,1	4	4	4	0,8	0,6	0,6	0,4
C22	22%	12%	59%	61%	11%	25%	0%	1%	5%	1%	3,9	4	4	4	0,9	0,6	0,9	0,4
C23	4%	19%	71%	42%	16%	37%	1%	1%	7%	1%	3,7	4	4	4	0,8	0,7	0,7	0,6
C24	8%	8%	55%	20%	19%	33%	0%	24%	16%	13%	3,4	3	4	3	1,2	1,1	1,4	1,3
C25	1%	2%	4%	13%	11%	23%	8%	12%	73%	49%	1,5	2	1	1	0,9	1,2	0,9	1,5
C26	0%	7%	18%	27%	32%	26%	14%	14%	34%	25%	2,4	3	1	3	1,1	1,3	1,3	1,7
C27	0%	4%	11%	36%	63%	33%	0%	12%	23%	14%	2,6	3	3	4	1,0	1,1	1,0	1,2
C28	19%	31%	34%	45%	26%	17%	1%	4%	18%	4%	3,3	4	4	4	1,3	1,0	1,8	1,0
C29	1%	5%	23%	20%	48%	65%	12%	7%	12%	1%	2,9	3	3	3	0,9	0,7	0,9	0,5
C210	7%	12%	16%	15%	73%	70%	1%	1%	1%	1%	3,3	3	3	3	0,6	0,7	0,4	0,6

Os dados obtidos indicam que os instrumentos de recolha de informação mais frequentemente utilizados pelos professores são as grelhas de observação do trabalho em sala de aula (94%), registos de participação oral (84%), testes de avaliação (77%) e questões de aula (63%). As apresentações orais são menos frequentes, sendo a resposta mais habitual, uma aula por período. O portefólio é um instrumento quase inexistente, sendo a resposta mais habitual, nunca. Os relatórios (C26) e as questões de aula (B24) têm uma variância alta que poderá ser justificada pelo tipo de disciplinas, principalmente os relatórios continuam muito associados às atividades experimentais e não a atividades como descrição de uma visita, ou descrição de um trabalho de grupo ou de projeto, o que poderá justificar o facto de os alunos considerarem os relatórios mais frequentes (uma vez por período) do que os professores, cuja moda indica, raramente. Os professores afirmam que as questões de aula são utilizadas em muitas aulas (55%) e os alunos consideram que são menos frequentes (70% refere uma aula por período ou menos), a moda indica a resposta mais habitual de uma vez por período. As reflexões escritas (C27) parecem estar correlacionadas com a autoavaliação do final do período, atendendo às elevadas percentagens de professores (63%) que escolhe, uma aula por período (3), mesmo que 23% diga nunca pedir reflexão escrita. Os alunos consideram fazê-lo mais frequentemente (36% em muitas aulas e 33% uma vez por período).

No que se refere à autoavaliação e à reflexão fica por saber se o entendimento dos respondentes se refere à tradicional folha de autoavaliação distribuída no último dia de aulas de cada período ou se se refere a uma regulação e monitorização ao longo da aprendizagem. Julgamos que esta última opção, em concordância com os fundamentos da avaliação formativa, está apenas expressa pelos 13% que dizem solicitar reflexões em muitas aulas e pelos 24% que referem solicitar autoavaliação sempre ou em muitas aulas.

As listas de verificação de atitudes são a opção com uma variância maior, sugerindo que os respondentes não terão a mesma compreensão do que

estas significam, dado que não estava explicito se se tratava de atitudes do domínio comportamental ou de empenho. 21% refere nunca realizar esse registo e 51% refere fazê-lo sempre ou muitas vezes, sendo esta última, a resposta mais frequente.

As perceções de professores e alunos são muito semelhantes, existindo desvios apenas nas questões de aula, relatórios e reflexões escritas, o que poderá estar relacionado com a amostra de alunos inquiridos ser mais homogénea porque são todos do 12º ano, enquanto os professores correspondem a uma amostra muito mais heterogénea em relação aos níveis de ensino e às disciplinas que lecionam.

Em síntese, as formas de recolha de informação mais frequentes são, para os professores e alunos, as grelhas de observação do trabalho em sala de aula, registos de participação oral, testes de avaliação e as listas de verificação de atitudes. A autoavaliação e as reflexões sobre o trabalho desenvolvido não parecem ser consideradas pelos professores, como um processo sistemático de recolha de informações sobre o desempenho dos alunos.

2.3. Momentos de avaliação formativa

Os «momentos» em que o professor considera que implementa a avaliação formativa constituem uma informação relevante para inferir sobre a sua prática e sobre o seu conceito de avaliação formativa. Se o professor considera que apenas implementa as técnicas formativas em momentos precisos, não a vê como parte integrante do processo de ensino aprendizagem e, possivelmente, terá um conceito da avaliação formativa mais *behaviorista*, mais centrado na preparação das avaliações sumativas e na verificação do cumprimento dos objetivos. Se considera que a avaliação formativa faz parte integrante do ensino e da aprendizagem vai referir que o faz em todas as aulas ou em vários momentos do período, podendo, ainda,

considerar que a usa quando deteta dificuldades, para reorientar ou promover reflexão.

Para que a avaliação informe aluno e professor sobre a forma como está a evoluir a aprendizagem, o avaliar para aprender, ela tem que acontecer durante o processo de aprendizagem e não no final de uma unidade ou período de tempo e daí a distinção entre avaliação da aprendizagem e avaliação para a aprendizagem (Fernandes, 2015; Santos et al., 2010)

Esta questão apenas foi colocada no questionário para os professores por considerarmos que os alunos não possuem conhecimentos para distinguir os propósitos formativos ou sumativos das atividades que desenvolvem. Solicitamos aos professores que indicassem quando desenvolvem a avaliação formativa, dando como alternativas: no fim do tópico – o que nos indica se a finalidade é uma verificação retroativa; no início do tópico – o que nos indica se a finalidade é diagnóstica; no fim de cada período – o que nos indica se a finalidade é verificar ou refletir sobre o processo já finalizado; em vários momentos do período – o que já demostra uma regularidade mas ainda um processo autónomo em relação ao ensino-aprendizagem; quando deteta dificuldades – o que remete para uma perspetiva remediadora da avaliação formativa mas também para uma reorientação do ensino; em todas as aulas – o que demonstra uma perspetiva integrada no processo de ensino-aprendizagem.

QPC3: Em que momentos implementa a avaliação formativa?

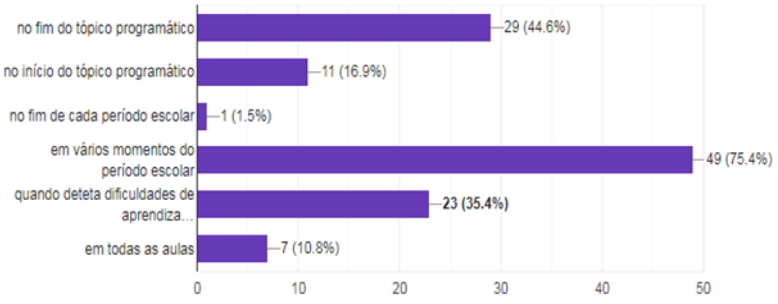


Gráfico QPC3: Momentos de implementação da avaliação formativa

Os resultados indicam que 75% dos professores assinalaram em vários momentos do período escolar, seguindo-se no fim do tópico programático ou quando deteta dificuldades (35,4%), o que já é uma consequência da aplicação de avaliação formativa. Estes resultados não apoiam uma visão integradora e de avaliação como aprendizagem, remetendo para uma visão diagnóstica, remediadora e autónoma, relativamente ao processo de aprendizagem. A avaliação formativa poderá fazer parte do quotidiano de alguns professores, mas não da maioria, como se verifica pela pequena percentagem (10,8%) dos professores que dizem fazê-lo todos os dias. Certamente, todos refeririam que «ensinam» em todos as aulas.

Por se desenrolar de forma interativa, a avaliação formativa desenvolve-se em sintonia com as atividades de aprendizagem, concretamente no quotidiano da sala de aula, "dia a dia, minuto a minuto" (Wiliam, 2013, citado por Vieira, 2019, p.76).

2.4. Reorientação do plano de ensino

Porque se avalia? A avaliação formativa providencia informações ao professor sobre o modo como os seus alunos estão a aprender ou quais as dificuldades que estão a apresentar, nomeadamente qual a tipologia de erros mais frequente. Este conhecimento permite a planificação de atividades diferenciadas e o reajuste da planificação. Só utilizando a informação recolhida através dos instrumentos de avaliação ou da interação na sala de aula se poderá pôr a avaliação ao serviço da aprendizagem e torná-la proativa, de outro modo, facilmente se torna também sumativa.

Na questão QPC4 foi pedido aos professores que indicassem com que frequência adotam os procedimentos de reorientação escolhidos. O mesmo cenário foi indicado aos alunos (QAB4), questionando a sua perceção sobre o

modo como os professores costumam agir. A escala adotada foi a seguinte: sempre (5), muitas vezes (4), algumas vezes (3), raramente (2), nunca (1).

C4. Como atua quando os dados da avaliação indicam que alguns alunos não desenvolveram as aprendizagens essenciais?

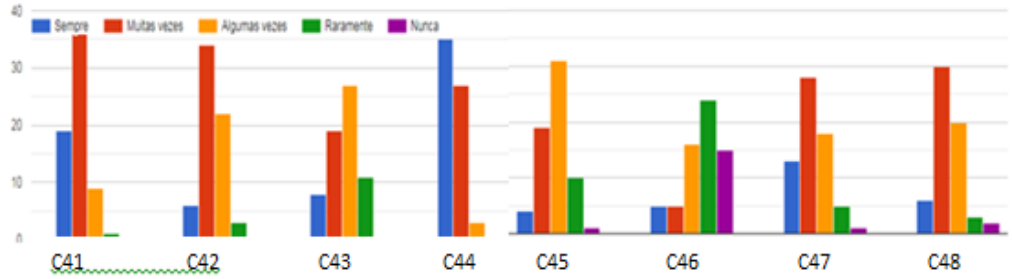


Gráfico QPC4: Frequência do uso de estratégias para reorientar o ensino

Legenda: C41Procura enquadrar o conteúdo de outra forma partindo das dificuldades detetadas C42 Presta apoio individualizado aos aluno C43 Simplifica o conteúdo para os alunos aprenderem o essencial. C44 Transmite confiança ao aluno e motiva-o para aprender mais.	C45 Informa o encarregado de educação do desempenho do aluno. C46 Classifica o trabalho e avança para a próxima matéria. C47 Procura conhecer os processos de pensamento do aluno. C48 Indica trabalhos complementares para o aluno recuperar.

O quadro QPC4 compara as perceções recolhidos no questionário dos professores e no questionário dos alunos em cada nível de frequência.

Tabela QP C4: Frequência das estratégias de reorientação do ensino: comparação entre as perceções de professores (P) e de alunos (A).

(5) Sempre, (4) Muitas vezes, (3) Algumas vezes, (2) Raramente, (1) Nunca

C4. Quando os dados da avaliação indicam que alguns alunos não desenvolveram as aprendizagens essenciais, como reorienta a sua ação ?																		
	B3. Quando os professores se apercebem que os alunos não desenvolveram as aprendizagens esperadas, costumam:																	
	5	5	4	4	3	3	2	2	1	1	Média		Moda		DesvPad		VAR	
C4/B	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A
C41.	32%	7%	55%	32%	10%	42%	3%	13%	0%	6%	4,2	3	4	3	0,7	0,9	0,5	0,9
C42 (	8%	11%	52%	31%	34%	28%	4%	25%	0%	5%	3,6	3	4	4	0,7	1,1	0,5	1,2
C43.	14%	7%	32%	27%	37%	40%	14%	21%	0%	4%	3,4	3	3	3	0,9	0,9	0,8	0,9
C44 (	58%	9%	38%	25%	3%	38%	1%	22%	1%	5%	4,5	3	5	3	0,5	1,0	0,3	1,1
C45.	5%	12%	30%	22%	51%	30%	12%	27%	1%	8%	3,2	3	3	3	0,8	1,1	0,7	1,3
C46.	7%	14%	7%	43%	25%	30%	36%	9%	23%	2%	2,3	4	2	4	1,1	0,9	1,3	0,9
C47.	22%	9%	40%	27%	30%	30%	5%	24%	1%	10%	3,7	3	4	3	0,9	1,1	0,9	1,3
C48 (	10%	13%	49%	23%	30%	35%	5%	24%	3%	5%	3,6	3	4	3	0,9	1,1	0,7	1,2

Este item teve por objetivo perceber como se reorienta a ação educativa, perante as informações que se recolheram em momentos formais ou informais. Quando os alunos não efetuaram as aprendizagens essenciais, os resultados indicam que 62% dos professores procuram, sempre ou muitas vezes, enquadrar os conteúdos de outra forma partindo das dificuldades detetadas, prestar apoio individualizado (60%), transmitir confiança ao aluno e motivá-lo para aprender mais (96%), conhecer os processos de pensamento do aluno (62%) e 59% diz indicar, sempre ou muitas vezes, trabalhos complementares para o aluno recuperar. É de realçar que 43% refere que muitas vezes classifica o trabalho e avança para a próxima matéria.

Os professores têm perceções muito idênticas entre si como se observa pela reduzida variância e desvio padrão das suas respostas, exceto no item C46, que se refere à classificação e avanço para próxima matéria. Esta diferença poderá ser interpretada com base na preocupação que muitos professores habitualmente manifestam, relativamente ao cumprimento dos programas curriculares, demonstrando uma opção pela quantidade em detrimento da qualidade das aprendizagens. De um modo geral, os alunos

têm maior variabilidade nas suas perceções, regista-se um maior desvio padrão e variância nas questões C42, C45, C47 e C48, que são relativos à prestação de apoio, informação aos EE, conhecimento dos processos de pensamento e trabalhos complementares.

Os alunos têm perceções diferentes das dos professores, consideram uma menor frequência no enquadramento dos conteúdos partindo das suas dificuldades, na intenção dos professores em conhecer os processos de pensamento dos alunos e na indicação de trabalhos complementares, de modo a recuperar aprendizagens não desenvolvidas. A discordância maior situa-se relativamente à perceção dos professores (96%) de que transmitem confiança ao aluno e o motivam para aprender mais, e na dos alunos, onde apenas 34 % partilham a mesma opinião. Neste ponto, é de salientar que a resposta mais frequente nos professores, é de que o fazem sempre (5), e a resposta mais frequente nos alunos é de algumas vezes (3). No que se refere à atitude de classificar o trabalho e avançar para a próxima matéria, 59% dos professores assinalam que o fazem raramente ou nunca e só, 11% dos alunos partilham esta opinião. A posição, algumas vezes (3), é a que representa a moda e, por isso, a mais frequente entre alunos e professores.

Alunos e professores indicam, como resposta mais frequente em relação à informação aos encarregados de educação e à simplificação de conteúdos, a que acontece algumas vezes (3).

Quanto à prestação de apoio individualizado, as perceções são mais coincidentes entre os dois grupos.

Em síntese, a perceção de professores e alunos quanto à utilização de estratégias de reorientação e de motivação é bastante diferente, principalmente, no que diz respeito à utilização da motivação positiva, ao conhecimento do processo de pensamento como ponto de partida para a reorientação do ensino e à disponibilização de trabalhos complementares.

2.5. *Feedback* e Regulação

O *feedback*, para não perder a sua validade e atingir o propósito de melhoria, deverá estar claramente relacionado com os objetivos de aprendizagem e ser descritivo; o aluno deverá compreender os critérios de sucesso; deverá focar-se na tarefa/performance e não no aluno; deverá ser desafiador para encorajar a aprendizagem; e requerer uma ação que deve ser exequível (Stufflebeam & Shinkfield, 2007 citado por Araújo, 2015,p.57).

Nesta questão, pretendemos compreender se a informação prestada aos alunos é descritiva, isto é, com valor para influenciar a mudança ou se apenas está traduzida num número, se os critérios de sucesso são do conhecimento dos alunos e se estes são chamados a fazer autocorreções ou heterocorreções. No questionário aos alunos pergunta-se como é que têm informação sobre o desenvolvimento das suas aprendizagens, isto é, se estão a evoluir no sentido esperado e solicita-se o seu posicionamento relativamente à frequência com que os professores utilizam os ações constantes dos itens de resposta (os mesmos do questionário dos professores). A escala de frequência utilizada foi a seguinte: Sempre (5), Muitas vezes (4), Algumas vezes (3), Raramente (2), Nunca (1).

C5Com que frequência utiliza as estratégias indicadas para dar *feedback* aos alunos sobre a aprendizagem?

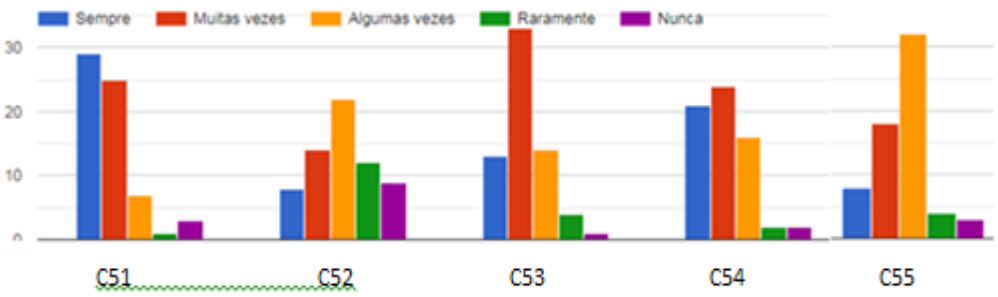


Gráfico QP C5: Informação aos alunos sobre a aprendizagem

Legenda:
C51 Identifica os erros a cada aluno e faz anotações nos testes/trabalhos.
C52 Atribui classificações no final de cada unidade programática
C53 Identifica os erros mais frequentes e analisa os critérios de sucesso com a turma.
C54 Fornece os critérios de sucesso/ correção e os alunos fazem a autoavaliação do trabalho realizado.
C55 Fornece os critérios de sucesso aos alunos e promove a heterocorreção.

Na tabela seguinte comparam-se os resultados obtidos nos questionários aos professores e aos alunos.

Tabela QP C5: Frequência das estratégias de *feedback*: comparação entre as perceções de professores (P) e de alunos (A).

(5) Sempre, (4) Muitas vezes, (3) Algumas vezes, (2) Raramente, (1) Nunca

C5. Com que frequência utiliza as estratégias indicadas, para dar feedback aos alunos sobre a aprendizagem?																		
B4. Como é que os alunos sabem se estão a desenvolver as aprendizagens esperadas?																		
	5	5	4	4	3	3	2	2	1	1	Média		Moda		DesvPad		VAR	
C5	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A
C51.	49%	17%	36%	41%	7%	26%	1%	10%	5%	6%	4,2	4	5	4	1,0	1,1	1,0	1,1
C52.	11%	41%	21%	46%	33%	9%	21%	3%	11%	0%	3,0	4	3	4	1,2	0,7	1,4	0,6
C53.	22%	15%	49%	38%	21%	37%	5%	8%	1%	1%	3,9	4	4	3	0,9	0,9	0,8	0,8
C54.	33%	20%	37%	36%	23%	32%	3%	9%	3%	3%	4,0	4	4	4	1,0	1,0	0,9	1,0
C55.	14%	9%	27%	25%	44%	28%	8%	22%	4%	13%	3,4	3	3	3	1,0	1,2	0,9	1,4

A forma como a informação é prestada ao aluno, *feedback* e a regulação, pelo próprio ou pelos pares, são procedimentos centrais para aferir se existe avaliação formativa. A este propósito, 85% dos professores refere que (C51) identifica os erros a cada aluno e faz anotações nos testes/trabalhos, 81% (C53) identifica os erros mais frequentes e analisa os critérios de sucesso com a turma, 70% (C54) refere que muitas vezes fornece os critérios de sucesso/ correção e os alunos fazem a autoavaliação do trabalho realizado. Os alunos tendem a posicionar-se no nível imediatamente abaixo da resposta dada pelos professores em relação ao mesmo item, isto é, muitas vezes ou algumas vezes, nestas duas questões verificam-se valores da moda 5/4 e 4/3 respetivamente.

A atribuição de classificações no final de cada unidade programática como forma de *feedback* tem uma variância grande entre os professores, sendo que a resposta mais frequente foi de algumas vezes e, aqui, 87% dos alunos, com uma variância muito pequena, referem sempre ou muitas vezes. Para os alunos é um processo frequente e os professores dividem-se. A regulação através da heterocorreção parece ser um procedimento menos frequente situando-se para professores e alunos em algumas vezes e com valores inferiores à autoavaliação.

Em síntese: Os procedimentos mais frequentes são a identificação dos erros com anotações e a análise dos critérios de sucesso com o grupo turma. Para os alunos, a informação ocorre maioritariamente através da classificação dos trabalhos. As atividades de autoavaliação são menos frequentes e as de heteroavaliação ainda o são menos. As atividades destinadas à regulação da aprendizagem parecem estar remetidas para segundo plano não cumprindo uma das funções mais importantes da avaliação. O fim último da avaliação não é identificar, embora isso seja necessário, mas ajudar a tomar a melhor decisão em termos de ação reguladora (Pinto, 2006).

O *feedback* permite aos alunos verificar as suas competências e a corrigir a sua aprendizagem, quando necessário. Esta ação formativa de desenvolvimento das capacidades de autoavaliação implica uma atitude responsável do aluno. Verifica-se, com os dados obtidos, que existe uma aposta diminuta nos processos de autoavaliação e de avaliação pelos pares, não aproveitando,

> "o que a investigação sugere, logo que os alunos percebem que as informações, não só de *feedback* do professor, mas também da sua autoavaliação, podem ajudá-los a compreender a matéria de uma forma mais profunda e a melhorar o seu desempenho, persistem por mais tempo e esforçam-se mais." Lopes & Silva (2012, p.36)

"É muito improvável que o aluno progrida se não refletir sobre si próprio, sobre o que fez e como fez, sobre os sucessos e o que está por alcançar" (Allal, 1999; Dann, 2002 citados por Bruno,2013, p.4).

O *feedback* é essencial no processo de avaliação formativa e deve ser proporcionado de forma inteligente tendo em conta aspetos tais como a

distribuição e a frequência e a sua natureza mais descritiva ou mais avaliativa (Fernandes,2011)

3. PARTE D: RELAÇÃO ENTRE AVALIAÇÃO FORMATIVA E APRENDIZAGEM

3.1 Ações que contribuem para a aprendizagem

Na parte D pretende-se relacionar a avaliação com a aprendizagem sobretudo através das perceções sobre o modo como se aprende.

Na questão D1 solicita-se o posicionamento do professor (QPD1) e do aluno (QA C1) sobre os fatores que mais poderão contribuir para a aprendizagem. Será a aprendizagem interativa? Será importante para o aluno conhecer o que se espera que ele aprenda? Será importante saber que o professor valoriza o processo de pensamento? Aprende-se mais em grupo, de forma colaborativa ou a trabalhar individualmente? Aprende-se mais ouvindo uma aula estruturada ou fazendo pesquisas autónomas? A monitorização constante por parte do professor é importante? e as suas expectativas?

Estas questões foram colocadas no pressuposto que aprender implica uma relação emotiva, que como Illeris (2003 citado por Araújo, 2015, p.96) e Swaffield (2011 citado por Araújo, 2015, p.96) referem,

> a aprendizagem processa-se na interação entre duas componentes pessoais, a cognição que trata o conteúdo da aprendizagem e a emoção que providencia a energia mental para o processo, com uma dimensão externa, a social, que serve a integração social. A aprendizagem não é, portanto, um processo individual, surge da interação social e do processo contínuo de adaptação, ação em contexto e transformação da realidade (Light, 2008 citado por Araújo, 2015, p.96).

O empenho do aluno é influenciado pela importância e pelo valor que este atribui à situação de aprendizagem, ou seja, a tarefa tem de ser considerada importante por quem a realiza para que se esforce na sua realização (Lopes da Silva, 2004; Sá, 2004 citados por Bruno, 2013, p.59).

A questão foi colocada solicitando uma opção numa escala de concordância com as afirmações dos itens, a saber: Concordo (5), Concordo parcialmente (4), Discordo parcialmente (3), Discordo (2), Sem opinião (1).

D1. Na sua opinião, os alunos empenham-se e aprendem mais, quando:

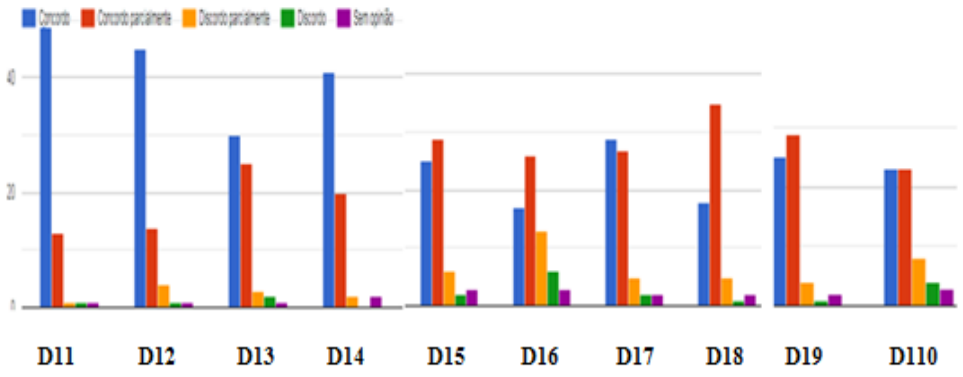


Gráfico QP D1: Ações de promoção da aprendizagem

Legenda:

D11 expõem as dúvidas e participam nas discussões de turma ou grupo
D12 conhecem os objetivos e os critérios de sucesso das tarefas.
D13 o professor valoriza mais os processos de pensamento do que os resultados.
D14 solicitam ao professor o *feedback* sobre o trabalho realizado.
D15 fazem trabalhos de pesquisa e preparam apresentações.
D16 estudam para os testes de avaliação sumativa.
D17 monitorizam a sua aprendizagem através de atividades de autoavaliação.
D18 trabalham em grupo na resolução de problemas.
D19 os professores monitorizam frequentemente o trabalho individual dos alunos.
D110 sentem que o professor tem expectativas mais altas sobre o seu desempenho.

A tabela QPD1 apresenta os resultados das perceções dos professores (P) e dos alunos (A) sobre o modo como algumas ações e estratégias podem contribuir para melhorar o empenho e a aprendizagens. Os itens D1.3 e D1.10 foram apenas colocados aos professores.

Tabela QP D1:Ações de promoção da aprendizagem: comparação entre as perceções de professores (P) e de alunos (A).

(5) Concordo, (4) Concordo parcialmente, (3) Discordo parcialmente, (2) Discordo, (1) Sem opinião

D1. Na sua opinião, os alunos empenham-se e aprendem mais, quando:																		
C. Na sua opinião, os alunos empenham-se e aprendem mais quando:																		
	5	5	4	4	3	3	2	2	1	1	Média		Moda		DesvPad		VAR	
C/D1	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A
D1.1	78%	62%	19%	33%	1%	5%	1%	0%	3%	0%	4,7	5	5	5	0,5	0,6	0,7	0,3
D12	67%	51%	25%	41%	7%	7%	1%	1%	1%	1%	4,6	4	5	5	0,7	0,7	1,0	0,5
D13	11%		21%		33%		21%		11%		3,0		3		1,2		1,4	
D14	67%	51%	27%	33%	3%	16%	1%	0%	3%	1%	4,6	4	5	5	0,7	0,8	0,8	0,5
D15	38%	42%	45%	41%	10%	10%	3%	5%	3%	2%	4,2	4	4	5	0,9	0,9	0,9	0,8
D16	26%	64%	44%	27%	19%	9%	7%	0%	3%	0%	3,8	5	4	5	1,0	0,7	0,9	1,0
D17	42%	32%	44%	48%	8%	15%	3%	3%	1%	2%	4,2	4	4	4	0,8	0,9	0,3	0,7
D18	30%	46%	53%	35%	12%	13%	1%	4%	3%	1%	4,1	4	4	5	0,8	0,9	0,5	0,6
D19	38%	44%	53%	40%	5%	10%	1%	4%	3%	1%	4,3	4	4	5	0,7	0,9	0,7	0,6
D110	67%		27%		3%		1%		3%		4,6		5		0,7		0,5	

Os alunos consideram que todas as ações elencadas fazem com que se empenhem e aprendam mais, no entanto, valorizam mais do que os professores, os trabalhos de pesquisa e as apresentações, estudar para os testes de avaliação sumativa, trabalhar em grupo na resolução de problemas, e quando os professores monitorizam frequentemente o trabalho individual dos alunos. Podemos ver uma valorização por parte dos alunos da aprendizagem colaborativa (grupo) e trabalho autónomo em relação ao professor, que se afigura próxima da aprendizagem dialógica[4] que se foca nas

4 A aprendizagem dialógica (Aubert, García e Racionero, 2009) situa-se no quadro de teorias que enfatizam o papel da intersubjetividade, das interações e do diálogo como geradores de aprendizagem e inclui contribuições teóricas de diferentes disciplinas. Apresentamos a aprendizagem dialógica, a partir dos 7 princípios que a definem:

interações. Por sua vez, os professores valorizam menos esta dimensão. Alunos e professores valorizam a participação, o conhecimento dos objetivos e dos critérios, o *feedback*, o trabalho em grupo, os trabalhos de pesquisa, as apresentações e o estudo para os testes. É de realçar o facto da variância e do desvio padrão serem baixos em todos os itens pelo que podemos concluir que não há grandes divergências de opinião dentro dos grupos.

"Repare-se que, não havendo integração, a avaliação aparece como algo externo ao processo de ensino e de aprendizagem e como um procedimento cujas funções são de natureza mais sumativa, seletiva e certificadora e menos para ajudar os alunos a aprender e a desenvolver as suas aprendizagens" (Fernandes, 2004 p.16).

3.2. Valor da avaliação formativa para a aprendizagem

Nesta questão, optamos por apresentar citações de autores de referência na investigação sobre avaliação formativa e solicitar aos professores que indicassem o seu grau de concordância com as mesmas, procurando indagar se os professores serão conhecedores dos estudos e conclusões dos investigadores nesta área e se a sua experiência corrobora que a avaliação formativa tem grande impacto na melhoria das aprendizagens. A escala utilizada foi a seguinte: Concordo (5), Concordo parcialmente (4), Discordo parcialmente (3), Discordo (2), Sem opinião (1). Estas afirmações não foram colocadas aos alunos por se tratar de conhecimento técnico e profissional.

---

diálogo igualitário, inteligência cultural, transformação, dimensão instrumental, criação de sentido, solidariedade, igualdade de diferenças (CREA,2017, p.8)

D2. Indique o seu grau de concordância com as afirmações de alguns autores sobre a importância da avaliação formativa.

Tabela QP D2 :Impacto da avaliação formativa na aprendizagem

(5) Concordo, (4) Concordo parcialmente, (3) Discordo parcialmente, (2) Discordo, (1) Sem opinião

D2. Indique ... as afirmações de alguns autores sobre a importância da avaliação formativ									
	5	4	3	2	1	Média	Moda	desvP	Var
D21	21%	33%	21%	25%	0%	3,5	4	1,1	1,2
D22	21%	51%	12%	11%	3%	3,7	4	1,0	1,1
D23	32%	60%	4%	1%	3%	4,2	4	0,7	0,5

Legenda:

D21 “A utilização da avaliação formativa produz maiores aumentos no desempenho do aluno que quaisquer outros esforços dispendiosos. Por exemplo, a redução do tamanho das turmas e a melhoria do conhecimento do conteúdo pelos professores. (NCTM,2007 citado por Lopes& Silva, 2012, p.20)

D22 ”A melhoria da avaliação formativa ajuda mais os alunos com baixo rendimento do que os outros alunos e reduz as diferenças de desempenho, ao mesmo tempo que aumenta o sucesso global. (Black e Wiliam,1998, citado por Lopes& Silva, 2012, p.20)”

D23 ”A pesquisa permite concluir que a avaliação formativa é uma das ferramentas mais poderosas que um professor pode usar na sala de aula. (Marzano, 2007 citado por Lopes& Silva, 2012, p.21)”

O item D2 visa apreciar o grau de concordância dos professores, relativamente a três afirmações de autores de referência no estudo do impacto da avaliação formativa no sucesso educativo. A afirmação D21 não reuniu consenso, estando os professores muito divididos no seu grau de concordância, tendo 54% optado pela concordância e 46% pela discordância.

Na afirmação D22 os professores (72%) concordam que a avaliação formativa ajuda mais os alunos com baixo rendimento do que os outros alunos.

Em relação à afirmação D23, os professores (92%) concordam que a avaliação formativa é uma das ferramentas mais poderosas que um professor pode usar na sala de aula.

Em síntese, podemos afirmar que os professores reconhecem o valor da avaliação formativa, principalmente para os alunos de mais baixo rendimento, mas não consideram a AF como mais eficaz do que a redução de alunos por turma ou a melhoria do conhecimento do conteúdo pelos professores.

3.3. Obstáculos à implementação da Avaliação formativa

Nesta questão pretendeu-se conhecer a razão pela qual os professores, apesar de reconhecerem teoricamente as vantagens da implementação da avaliação formativa na melhoria das aprendizagens, não a aplicam com a frequência desejável, isto é, no dia-a-dia, como estratégia para provocar aprendizagem. Foram indicadas 7 possíveis causas, como a falta de tempo, de empenho dos alunos, indisciplina, falta de formação dos professores, número de alunos por turma, disposição dos alunos nas salas de aula ou até por falta de impacto da avaliação formativa e solicitou-se o posicionamento com a escala seguinte: Concordo (5), Concordo parcialmente (4), Discordo parcialmente (3), Discordo (2), Sem opinião (1).

Estas afirmações não foram colocadas aos alunos por se tratar de conhecimento técnico e profissional.

D3. Indique o seu grau de concordância quanto aos obstáculos à implementação da avaliação formativa na sala de aula.

Tabela QD3 Obstáculos à implementação da avaliação formativa

(5) Concordo, (4) Concordo parcialmente, (3) Discordo parcialmente, (2) Discordo, (1) Sem opinião

D3. Indique ... aos obstáculos à implementação da avaliação formativa na sala de aula									
	5	4	3	2	1	Média	Moda	desvP	Var
D31	19%	47%	15%	18%	0%	3,7	4	1,0	1,0
D32	29%	44%	11%	14%	0%	3,9	4	1,0	1,0
D33	12%	19%	12%	53%	0%	2,9	2	1,1	1,3
D34	14%	32%	16%	30%	4%	3,2	2	1,1	1,3
D35	37%	41%	15%	5%	1%	4,1	4	0,9	0,9
D36	7%	10%	18%	59%	4%	2,5	2	1,0	0,9
D37	22%	21%	26%	26%	3%	3,3	2	1,2	1,4

D31 Aumenta o tempo dedicado à avaliação e diminui o tempo de aprendizagem.

D32 Falta de empenho dos alunos nas atividades que não forem classificadas.

D33 As atividades orientadas para autoavaliação e heteroavaliação aumentam a indisciplina nas aulas.

D34 Os professores têm falta de formação para implementar as estratégias de avaliação formativa.

D35 O elevado número de alunos por turma não possibilita a implementação de estratégias de avaliação formativa.

D36 A avaliação formativa não tem influência significativa para a aprendizagem dos alunos.

D37 A disposição dos alunos na sala de aula, condiciona a implementação de estratégias de avaliação formativa.

Os resultados (D31) mostram que os professores consideram que a AF faz diminuir o tempo dedicado à aprendizagem, o que é um claro indício de que não consideram, de facto, que a AF constitua um meio para aprender. Parece-nos que este posicionamento se afasta da perspetiva construtivista e se aproxima de uma perspetiva *behaviorista*, em que as atividades formativas são retroativas. Esta interpretação parece-nos reforçada pela perceção de que os alunos não se empenham quando a avaliação não gera classificação (D32). Seria importante clarificar se esta «falta de empenho» ocorre quando não há classificação ou quando não há *feedback* da produção.

Já quanto à indisciplina que as atividades de regulação (autoavaliação e heteroavaliação) possam causar, não parece que os professores considerem

que este seja um fator relevante, já que 65% discorda parcialmente ou discorda e esta é a resposta mais frequente.

O número de alunos por turma (D35) aparece como um fator importante para 87% dos professores, constituindo um obstáculo à implementação da AF.

A disposição dos alunos na sala de aula (D37) obtém resultados muito diversos, pelo que não poderá ser valorizado como fator determinante.

Em relação à necessidade de formação no âmbito da avaliação formativa as opiniões dividem-se, não se podendo definir uma orientação preponderante das respostas. Apenas 46% refere que um dos obstáculos à implementação da AF é a falta de formação. Cruzando estes dados com a formação que os docentes referiram ter, na caracterização da amostra, constata-se que 20% dos docentes apenas realizou formação no âmbito da classificação de provas da avaliação externa e 30% refere não ter tido formação. Assim 50% não fez formação em avaliação formativa nos últimos 10 anos.

Do posicionamento na questão D36 podemos constatar que uma larga maioria dos professores reconhece a influência da avaliação formativa para aprendizagem dos alunos, mas que 17% discorda e 4% não tem opinião.

Em síntese, os professores do agrupamento consideram que a avaliação formativa influencia positivamente a aprendizagem mas que diminui o tempo que lhe é dedicado. O número de alunos por turma e a falta de classificação são os obstáculos identificados pelo maior número de docentes, não sendo atribuída grande importância, à disposição dos alunos na sala de aula, à indisciplina e à falta de formação dos docentes.

4. GRUPO FOCAL

Os resultados foram constituídos pela síntese das ideias apresentadas pelos participantes:

Síntese das propostas e necessidades elencadas:

1- Aproveitar o atual momento de revisão do projeto educativo e reforçar as medidas que conduzam ao reforço da avaliação formativa como promotora da aprendizagem.
2- Melhorar as práticas de autorregulação: criar um guião que permita orientar a reflexão dos professores sobre a prática letiva nomeadamente usando as questões que orientaram o estudo.
3- Potenciar as reuniões de equipa para reajustar e planificar o trabalho de diferenciação pedagógica "em vez de passar o tempo a justificar o que se faz".
4- Partilhar dados obtidos ao nível das diferentes disciplinas para reforçar os processos de autorregulação dos alunos.
5- Criar instrumentos (fichas/grelhas de autoavaliação e heteroavaliação) que permitam aos alunos avaliar as tarefas realizadas em trabalhos de grupo e de pares
6- Construir portefólios reflexivos como instrumentos de avaliação, negociando com os alunos o seu conteúdo.
7- Incrementar a utilização da plataforma eletrónica para colocar materiais didáticos para estudo autónomo e promover um fórum de interajuda entre os alunos.
8- Habituar os alunos a refletir sobre o seu trabalho e as suas atitudes "em vez de se preocuparem só com a nota do teste", nomeadamente solicitando análises críticas, opiniões pessoais e a avaliação de pares.
9- Plano de responsabilização traçado pelo aluno, com três questões essenciais, de modo a que o aluno durante o processo de aprendizagem, compreenda, ajuste e melhore o seu desempenho e

atinja os objetivos a que se propõe: Para onde vou? Como estou? Como chegar? Este plano permite que o aluno se envolva, se comprometa e se responsabilize de modo contínuo no processo de aprendizagem - seja um agente ativo.

10- Sensibilizar os pais e EE para valorizarem a aprendizagem e não apenas as notas.

11- Sensibilizar os alunos e os EE para valorizarem os trabalhos de pares e de grupo do mesmo modo do que o trabalho individual, manifestando uma atitude empenhada e respeito pelo trabalho dos outros.

12- Alocar mais tempo para trabalho colaborativo entre os professores de modo a poderem produzir atividades e instrumentos de avaliação diferenciados que possam ser disponibilizados aos alunos para apoio à aprendizagem.

13- Formação de professores focada na apresentação de estratégias e técnicas de avaliação formativa (autoavaliação, avaliação de pares, reflexão, análise crítica) para utilizar na sala de aula.

14- Supervisão pedagógica - observação das práticas em contexto de sala de aula, com base em pontos fracos evidentes e outros.

Estas sugestões foram organizadas no plano de ação de acordo com as seguintes categorias ou áreas de intervenção:

1. Atualizar as metas do projeto educativo: promover a autoavaliação e os processos de regulação na avaliação dos alunos.
2. Melhorar as práticas de avaliação para as aprendizagens.
3. Promover avaliação como aprendizagem : processos de autorregulação
4. Melhorar a formação dos professores em avaliação formativa e diferenciação pedagógica.
5. Promover a regulação da organização: criar uma cultura de escola assente na autoavaliação e na autorregulação.
6. Criar um clima de escola tranquilo e de motivação positiva.

5. SÍNTESE DO CAPÍTULO III

A análise de resultados foi feita, sempre que as questões foram comuns, comparando as perceções dos professores com as dos alunos. O estudo permitiu inferir que os professores do agrupamento consideram que a avaliação formativa tem como objetivos, diagnosticar, autorregular e promover aprendizagem, estando ao nível das conceções e dos princípios concordantes com as políticas formativas. No domínio das práticas formativas, estas apresentam-se compatíveis com uma natureza informal, como preparação para a avaliação das aprendizagens, focadas no juízo de valor sobre as aprendizagens não realizadas, mas não conduzindo a uma reorientação do plano de trabalho ou a diferenciação pedagógica com a frequência desejável. O desenvolvimento da prática de autoavaliação e de regulação das aprendizagens, sobretudo com um referencial ipsativo, é pouco frequente, tal como a prestação de feedback descritivo e informativo, com vista à melhoria das aprendizagens. A intenção de incentivar e motivar os alunos parece estar apenas na perceção dos professores, não sendo sentida pela maioria dos alunos. Os momentos referidos para a avaliação formativa e para a autoavaliação reportam a ações pontuais e não a uma prática contínua e permanente. Conclui-se, pois, que a avaliação está mais focada na avaliação da aprendizagem do que na avaliação para a aprendizagem e, ainda menos, na avaliação como aprendizagem. Uma vez que as práticas desvendam uma conceção da avaliação formativa destinada à verificação do cumprimento de objetivos, afastada da avaliação formativa alternativa (AFA), compreendem-se as dúvidas sobre a sua importância para a aprendizagem. Professores e alunos precisam de refletir sobre a forma como se aprende, desenvolver

técnicas que melhorem a capacidade dos alunos para participar na sua própria avaliação (autoavaliação, avaliação de pares, reflexão, análise crítica) e passar do ensino centrado no professor para a aprendizagem centrada no aluno.

CONCLUSÕES

Embora em todos os documentos curriculares se afirme e reafirme que a avaliação formativa é a principal modalidade de avaliação, as revisões feitas por diversos autores sobre a investigação em avaliação realizada em Portugal nos últimos anos evidenciam, sem sombra para dúvida, que tal não é uma realidade nas escolas Portuguesas (Santos,2010, p.12).

Analisamos os resultados à luz dos referenciais que tínhamos selecionado, a metodologia de Stufflebeam& Shinkfield (2007, adaptado por Araújo, 2015) para comparar a avaliação formativa com a avaliação sumativa, a sistematização de Black e William (1998) e os indicadores para identificar as práticas de uma verdadeira avaliação formativa de acordo com Fernandes (2006,2011) e Nicol e Macfarlane-Dick (2006), citados por Carlos Barreira (2018). Inferimos algumas conclusões que se explicitam em seguida.

Os professores do agrupamento consideram que a avaliação formativa tem como objetivos diagnosticar, promover a autorregulação, promover a aprendizagem dos alunos, pelo que podemos concluir que o *propósito* é assegurar a qualidade e a melhoria e não apenas fazer juízos de valor.

Os professores concordam que a avaliação formativa deve estar integrada no processo de ensino e aprendizagem, que fornece informações que permitem ao aluno e ao professor adequar e reajustar a ação, que envolve o aluno no seu processo de aprendizagem e que, deste modo, a avaliação formativa tem impacto significativo na melhoria das aprendizagens. Assim, os dados apontam para que a maioria dos professores tem um conceito de avaliação formativa enquadrado numa perspetiva construtivista e de avaliação para a aprendizagem e que o *uso* da avaliação formativa é o de guiar a tomada de decisão e não apenas determinar se houve ou não sucesso na aprendizagem.

Quanto às práticas de avaliação, podemos afirmar que os professores consideram que informam os alunos sobre os objetivos antes da realização

das tarefas e que costumam discutir com os alunos os critérios de avaliação de uma tarefa. As perceções dos professores sobre o seu trabalho, pelo menos do que este deveria ser, parecem estar de acordo com os resultados da investigação acerca dos melhores métodos para promover o sucesso na aprendizagem, que refere que este

> "ocorre quando os alunos conseguem gerir a sua própria aprendizagem, quando conhecem, compreendem e perseguem objetivos, quando conhecem e compreendem os critérios que permitirão interpretar o seu sucesso e quando estão motivados e possuem as capacidades para atingir esse sucesso. Estas são, na essência, os aspetos determinantes para uma aprendizagem com sucesso e com significado" (ARG, 1999; Perrenoud, 2001a, 2001b, citado por Araújo, 2015, p.23).

Os professores identificam como sendo menos frequentes as situações em que propõem atividades diferenciadas aos alunos de acordo com os seus resultados nas avaliações, o que demonstra a dificuldade em elaborar planos de ação alternativos que deveriam ser o *foco* de uma avaliação formativa.

A *função* da avaliação formativa que providencia *feedback* para a melhoria está comprometida porque só por vezes este é descritivo e individualizado. Na análise do tipo de *feedback*, avaliativo ou descritivo, os resultados sugerem que o tipo de *feedback* mais frequente é a discussão dos critérios de sucesso realizada em grupo turma e que o *feedback* descritivo e personalizado, nomeadamente a informação individual aos alunos, não é muito frequente, restringindo-se a uma identificação dos erros com anotações e a informação através da classificação dos trabalhos ou testes.

Os dados sugerem que na informação individual predomina o *feedback* do tipo avaliativo, mas que, no grupo turma, existe um *feedback* descritivo e pormenorizado em relação ao conjunto de problemas detetados. Pode também acontecer que o *feedback* personalizado que ocorre durante o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem não esteja a ser considerado por alunos e professores por carecer de formalidade.

Quanto aos *momentos* em que o professor considera que implementa AF, 75% dos professores refere em vários momentos do período escolar, enquanto apenas 10% diz que o faz todas as aulas. Ora, se tivessem em mente

que a avaliação formativa é um processo de ensino que procura perceber o processo de pensamento do aluno e o vai estimulando a desenvolver novas capacidades, de forma interativa e continua, com certeza teriam referido que o fazem em todas as aulas. Acresce que 44% refere que implementa a AF no final de cada tópico programático; ora espelha-se aqui uma *orientação* da avaliação retroativa e não prospetiva e pró-ativa, reforçando a nossa convicção de que a avaliação formativa implementada se aproxima mais de uma verificação de objetivos atingidos numa perspetiva *behaviorista* e se afasta da perspetiva construtivista, de avaliação formativa alternativa ou formadora.

O item que investiga a utilidade da informação recolhida, nomeadamente se esta é usada para reorientar o ensino- aprendizagem, tornando o *plano* de trabalho interativo**,** foi o que obteve maior discordância entre a perceção de alunos e de professores. Os alunos têm perceções diferentes, considerando com menor frequência o enquadramento dos conteúdos partindo das dificuldades, a preocupação de conhecer os processos de pensamento do aluno e a indicação de trabalhos complementares. Os alunos têm a perceção de que as planificações são menos interativas e reajustadas do que referem os professores, dado que a atitude de classificar o trabalho e avançar para a próxima matéria, no entender dos alunos, é frequente.

É de salientar que 60% dos professores consideram que o seu plano de acção é interativo e flexível, que se preocupa em motivar, informar e conhecer os processos de pensamento e 43% referem que, muitas vezes, classificam o trabalho e avançam para a próxima matéria. A reorientação do ensino a partir dos dados recolhidos é uma área em que é preciso melhorar.

A informação prestada aos encarregados de educação, quando os dados da avaliação indicam que alunos não desenvolveram as aprendizagens essenciais, é uma medida implementada apenas algumas vezes, na perceção de alunos e de professores. Podemos concluir que os relatórios sobre o desempenho do aluno não são imediatos e que ocorrem nos momentos pré-determinados ou

a pedido dos diretores de turma, como está estabelecido pelas estruturas de coordenação.

Utilizando a metodologia de Stufflebeam & Shinkfield (2007, adaptado por Araújo, 2015) para comparar a avaliação formativa com a avaliação sumativa podemos concluir que no agrupamento a avaliação formativa tem o propósito de assegurar a melhoria da aprendizagem, tem como objetivo usar os dados recolhidos para tomar decisões, foca-se nos objetivos da aprendizagem e nos critérios de sucesso, mas para melhorar a qualidade da avaliação formativa e atingir o propósito de melhorar a qualidade das aprendizagens dos alunos, terá de melhorar o tipo de feedback prestado aos alunos tornando-o mais descritivo e construtivo, usar os dados para reorientar as planificações e as estratégias de atuação ,melhorando a interatividade entre o que se pretende ensinar e o que de facto os alunos aprenderam e prestar informação frequente, envolvendo os encarregados de educação.

Black & Wiliam (1998), tal como referimos na página 43, diz-nos que a investigação demonstrou que a avaliação formativa desenvolve aprendizagem se providenciar *feedback* efetivo aos alunos, envolver os alunos na sua aprendizagem, adequar o ensino às evidências da aprendizagem, reconhecer a influência da avaliação na autoestima e motivação dos alunos. Vimos atrás, que é necessário melhorar o *feedback* descritivo e personalizado bem com a adequação das planificações às evidências da aprendizagem. Quanto à influência da avaliação na autoestima e motivação do aluno, os resultados dos questionários revelam a existência de uma grande discordância entre professores e alunos, uma vez que 96% dos professores afirmam que transmitem confiança ao aluno e que os motivam para aprender mais e apenas 34% alunos têm a mesma opinião. Do mesmo modo, 94% dos professores demonstram que têm consciência do potencial impacto das suas expetativas no empenho e na aprendizagem dos alunos, no entanto, parece não o conseguirem transmitir aos alunos.

Usamos também os indicadores comuns para identificar as práticas de uma verdadeira avaliação formativa, de acordo com Fernandes (2006,2011) e Nicol

e Macfarlane-Dick (2006), citados por Carlos Barreira (2018) e já referidos na página 46: a) autorregulação da aprendizagem; b) clarificação dos objetivos, critérios e dos resultados esperados; c) boa comunicação e interação entre o professor e os alunos; d) cultura de avaliação positiva e orientada para o sucesso, que possa simultaneamente mostrar os pontos fortes e os aspetos a melhorar; e) convergência entre a didática e a avaliação que possa servir de articulação entre os processos de ensino, aprendizagem e avaliação; f) tarefas que possibilitem o desenvolvimento de autoavaliação e de reflexão.
Relativamente aos indicadores referidos falta-nos ainda indicar as conclusões relativas à regulação.

A *regulação* do ensino e da aprendizagem através do planeamento de momentos para o aluno refletir sobre o seu próprio desempenho não são frequentes. Os professores e os alunos referem que são mais frequentes os momentos de autoavaliação através de grelha de descritores de níveis de desempenho. O referencial de avaliação mais utilizado é de base criterial, embora os alunos tenham a perceção que muitas vezes é normativo. Não há também, evidência de um referencial ipsativo porque a autoavaliação parece estar remetida para os finais de cada período, assim como os momentos de reflexão do próprio desempenho, não sendo suficiente para criar uma motivação intrínseca de desafio consigo próprio. Parece ficar provado que há uma insuficiente aposta na autorregulação.

Biggs (1998, citado por Fernandes, 2006), diz-nos que só poderemos dizer que uma avaliação é realmente formativa se os alunos, através dela, se consciencializarem das eventuais diferenças entre o seu estado presente relativamente às aprendizagens e o estado que se pretende alcançar, assim como, o que estarão dispostos a fazer para as reduzir ou mesmo eliminar.

As formas de recolha de informação mais frequentes, na opinião de professores e dos alunos, são as grelhas de observação do trabalho em sala de aula, registos de participação oral, testes de avaliação e as listas de verificação de atitudes. Podemos concluir que já existe planificação da avaliação com intencionalidade em diversificar instrumentos de avaliação, o que contribui

para a triangulação dos saberes e competências desenvolvidas e maior validade e fiabilidade da informação recolhida.

A autoavaliação e as reflexões sobre o trabalho desenvolvido não parecem ser consideradas pelos professores como um processo sistemático de recolha de informações sobre o desempenho dos alunos. As atividades de autoavaliação são pouco frequentes e as de heteroavaliação ainda o são menos. A utilização do portefólio onde estes aspetos poderiam estar evidenciados é também muito rara. Também aqui se reforça a ideia de que estes procedimentos não são muito valorizados pelos professores não existindo uma verdadeira valorização da regulação.

A parte D refere-se à relação entre avaliação formativa e aprendizagem. Quanto ao que assegura a melhoria da aprendizagem, alunos e professores valorizam a interação na aula, o trabalho colaborativo e o trabalho autónomo. Os alunos consideram que todos os aspetos elencados fazem com que se empenhem e aprendam mais, no entanto, valorizam mais do que os professores, fazer trabalhos de pesquisa e preparar apresentações, estudar para os testes de avaliação sumativa, trabalhar em grupo na resolução de problemas, e quando os professores monitorizam frequentemente o trabalho individual dos alunos. Podemos concluir que a aprendizagem é facilitada quando é interativa e quando se recorrem a estratégias diversificadas, combinando trabalho colaborativo e trabalho autónomo, com a monitorização frequente do trabalho desenvolvido (*feedback* frequente e construtivo) e conhecendo os objetivos e critérios de sucesso da tarefa.

Quanto ao impacto que a avaliação formativa tem na aprendizagem, foi uma questão só colocada aos docentes por se ter entendido que era uma questão de natureza técnica para ser solicitada aos alunos. Os professores reconhecem o valor da avaliação formativa para a aprendizagem, principalmente dos alunos de mais baixo rendimento, mas não consideram a AF como sendo mais eficaz do que a redução de alunos por turma ou a melhoria do conhecimento do conteúdo pelos professores.

Os professores do agrupamento consideram que a avaliação formativa influencia positivamente a aprendizagem, mas que diminui o tempo que lhe é dedicado o que pressupõe que não entendem a AF como aprendizagem mas como um processo à parte, o que revela uma conceção mais ligada a uma perspetiva behaviorista com orientação retroativa e uma perspetiva de avaliação das aprendizagens menos construtivista com orientação proativa como seria uma *avaliação para a aprendizagem*. Encontramos alguns indicadores que se aproximam de uma "avaliação de intenção ou de vontade formativa representa práticas de avaliação, mais ou menos indiferenciadas, que as pessoas designam como formativas sem que, muitas vezes, verdadeiramente o sejam "(Hadji, 1992 citado por Fernandes, 2008).

Os obstáculos à implementação da avaliação formativa identificados pelo maior número de docentes são o número de alunos por turma e a falta de empenho nas tarefas que não sejam ponderadas na avaliação sumativa, não sendo atribuída grande importância, à disposição dos alunos na sala de aula, à indisciplina e à falta de formação dos docentes. A este propósito,

> Hadji (2001) afirma que há três principais obstáculos à emergência de uma avaliação formativa. O primeiro é a existência de representações inibidoras, o segundo é a pobreza atual dos saberes necessários e o terceiro é a preguiça ou medo dos professores, que não ousam imaginar remediações: Se o diagnóstico orienta a busca de uma remediação, esta sempre deve ser inventada. Ela depende da capacidade do professor para imaginar e pôr em execução remediações. Assim, não há relação de causalidade linear e mecânica entre o diagnóstico e a remediação. De modo que o que falta frequentemente é ou a vontade de remediar (porque, por exemplo, não se acredita mais na possibilidade de melhora do aluno), ou a capacidade de imaginar outros trabalhos, outros exercícios. (HADJI, 2001, p. 24).

Popham (2011) citado por Vieira (2019) diz que um dos grandes problemas da avaliação formativa é o "desconhecimento do seu verdadeiro significado por parte de muitos professores".

No âmbito das conclusões do grupo focal, definiram-se as áreas de intervenção prioritárias para melhorar fundamentalmente as práticas letivas e para tal, considerou-se necessária a formação docente, fundamentalmente em técnicas de avaliação formativa, de motivação e de diferenciação

pedagógica; aprofundar os procedimentos de acompanhamento e supervisão das práticas letivas com impacto no desenvolvimento profissional dos docentes, contribuindo para melhorar a qualidade do ensino; desenvolver uma cultura de escola, que seja ela própria reguladora dos procedimentos da organização; desenvolver um clima de escola tranquilo e onde a motivação positiva e a convicção de que todos podem aprender, seja uma meta a atingir.

CAPÍTULO IV - PLANO DE AÇÃO

"Em educação, a mudança é fácil de propor, difícil de implementar e extraordinariamente difícil de sustentar." (Hargreaves & Fink, 2007, contracapa).

Para construir o plano de acção, propusemos uma análise SWOT a partir da interpretação dos dados obtidos nos questionários. A análise SWOT é uma ferramenta de gestão que permite analisar os ambientes externo e interno da organização e identificar as Forças e Fraquezas, «ambiente interno», e as Oportunidades e Ameaças, «ambiente externo». A análise SWOT ajudou a identificar o foco do Plano de Ação e serviu de guião para o debate do grupo focal. Solicitamos aos coordenadores de departamento e coordenadores de Diretores de turma que analisassem previamente o quadro da análise SWOT e refletissem sobre o tema: "O que poderá ser feito, no âmbito das estruturas intermédias, para diminuir as fraquezas encontradas e ter impacto nas práticas letivas, nomeadamente em relação a: 1- Propostas de atividades de diferenciação pedagógica, 2- Informação ao aluno sobre o que deve fazer para melhorar, 3- Valorização dos processos de raciocínio em detrimento dos resultados, 4- Tornar a autoavaliação dos alunos um processo mais reflexivo e contingente, 5- Desenvolver a capacidade dos alunos para participar na sua própria avaliação, 6- Melhorar o interesse e a motivação dos alunos.

Posteriormente, em reunião de grupo focal, cujo objetivo foi o de obter sugestões para a elaboração de um plano de ação tendo em vista o reforço da avaliação para a aprendizagem e como aprendizagem, promoveu-se a interação livre entre os participantes, e as sugestões foram registadas e sintetizadas pelo investigador, também ele participante.

Tabela PA1: Análise SWOT do agrupamento em relação à prática de avaliação formativa

FORÇAS	FRAQUEZAS
Professores experientes Conhecimento dos professores sobre: • os objetivos da AF. (Diagnosticar, autorregular e promover aprendizagem). • Conceito e funções de AF: Integrar, adequar e reajustar, impacto na aprendizagem. Práticas dos professores: • Informar os objetivos e critérios • Utilizar descritores de desempenho. • Autoavaliação através de grelhas • Intenção de diversificar instrumentos de avaliação. • Preocupação com a aprendizagem.	• Reajuste dos planos de trabalho • Diferenciação pedagógica (reduzida proposta de actividades diferenciadas) • *Feedback* avaliativo e não construtivo • Regulação das aprendizagens insuficiente • Maior foco nos resultados do que nos processos • Poucos momentos de auto-avaliação e de heteroavaliação. • AF mais retroativa e menos prospetiva. • Reduzido foco no desenvolvimento da confiança e da motivação. • Excessivo foco na certificação. • Perceção de que os alunos aprendem mais com métodos centrados no professor. • Dúvidas sobre a importância da AF. • Perceção de que não têm necessidade de formação em AF.
OPORTUNIDADES	**AMEAÇAS**
• Contexto legislativo: dec-lei 55/2018, Perfil do aluno e PAFC • Pressão externa para a melhoria • Necessidade de formação devido ao descongelamento das progressões.	• Maioria dos professores com idade superior a 50 anos/ resistência à mudança. • Avaliação Externa • Falta de formação nas áreas da AF.

A partir da síntese das propostas do grupo focal, referidas no ponto 4, iniciamos a elaboração do plano de ação. Consideramos que poderia ser útil,

aplicar na formação docente as mesmas práticas que se pretendem ver desenvolvidas nas salas de aula, com indicação dos objetivos propostos, dos descritores e dos critérios de sucesso. Os professores, tal como os alunos, precisam de saber claramente o que se pretende da sua prática e precisam de exemplos, de discutir a eficácia das estratégias utilizadas, de um *feedback* e de um *feedward* construtivo que lhes permita autoavaliar-se e regular a sua ação. Os professores precisam do *feedback* dos seus pares para a melhoria ou aprofundamento dos seus saberes e beneficiam de atividades de interajuda.

O estudo da OCDE (2012) indica que 94,2 % dos professores referiu que os diálogos informais entre pares têm impacto na sua atuação profissional e 88.1% dos docentes considera que têm bastante impacto. Deste modo, investir no trabalho colaborativo entre docentes parece ser uma medida acertada, tanto mais que, "Avaliar para as aprendizagens, fazer avaliação formativa implica partilha, colaboração, reflexão conjunta e investigação da própria prática" (Perrenoud, 1993, Alarcão & Roldão, 2010; Lee & Wiliam, 2005; Ponte, 2002; Fernandes, 2006; Fernandes, 2009). Deste modo, deverá ser uma preocupação da escola prever formas de formação e desenvolvimento profissional que ajudem os professores a implementarem práticas de avaliação que, muitas vezes, já se encontram previstas e até legisladas, mas que estão longe da prática (Araújo, Rosário & Fialho, 2013)

"Portugal poderia aproveitar de modo mais consistente a avaliação de professores para melhorar os resultados escolares e estabelecer uma relação mais clara entre a avaliação de professores e o respetivo desenvolvimento profissional. Os diretores das escolas também poderiam desempenhar um papel mais relevante nas avaliações" (OCDE 2014).

Sugere-se a alteração do modelo de avaliação de desempenho docente e da sua formação, de modo a que os tempos dedicados ao trabalho colaborativo relevassem para esses efeitos. Assim, dever-se-á promover em cada escola observação de aulas entre pares, reuniões de grupo em que se analisem vídeos de aulas externas e se discutam estratégias de melhoria, reuniões em que se analisem os materiais didáticos utilizados e os instrumentos de avaliação e se discuta a sua adequação às competências que

se pretendem desenvolver, elaboração conjunta de grelhas de observação do trabalho dos alunos, de formas de tornar o *feedback* mais construtivo e de promover a heteroavaliação, em suma, apostar mais na reflexão e no trabalho colaborativo, em pequenos grupos, ainda que necessariamente tenham de ser orientados através de materiais da responsabilidade dos centros de formação ou do Conselho Pedagógico da escola. A formação em métodos de recolha de informação, como o inquérito por entrevista, observação e a análise, e em técnicas de avaliação formativa, dinâmicas de grupo e técnicas motivacionais, permitiria a experimentação de um processo, pelo qual a maioria dos professores não passou na sua formação, e ajudaria a desenvolver a sua competência em avaliação formativa que é simultaneamente um processo de aprendizagem e de recolha de informação sobre a mesma.

No atual modelo de avaliação de desempenho docente (de acordo com ponto 2, alínea c), Art.º 6, Despacho n.º 13981/2012, de 26 de outubro) reconhece-se a importância de observar a evolução da aprendizagem, fazer a reorientação da ação, dar *feedback*, envolver os alunos e estimulá-los a melhorar a aprendizagem.

Consideramos também necessário intervir nas conceções de alunos e encarregados de educação sobre a avaliação, distinguindo-a da classificação, podendo realizar-se essa sensibilização junto das associações de pais e das associações de estudantes.

Outro aspeto muito importante reside no desenvolvimento de um clima de escola tranquilo, desafiador e de motivação positiva. Acreditamos que o envolvimento dos alunos com a comunidade, através de ações de solidariedade, eventos artísticos ou desportivos ou outros poderá contribuir para esse clima favorável e para o desenvolvimento integral do aluno.

Assim, apresentamos em seguida uma síntese do plano de ação.

Tabela PA2: Síntese do Plano de ação

Área de Intervenção	Avaliação para as aprendizagens: reforço da avaliação para a aprendizagem e como aprendizagem.		
Objetivos	Estratégia	Calendarização	Responsáveis
Atualizar as metas do projeto educativo: Promover a autoavaliação e os processos de regulação na avaliação dos alunos	Rever o Projeto Educativo Promover a reflexão/ação nos Departamentos Curriculares Promover a reflexão junto dos EE.		Conselho Pedagógico Associação de Pais
Melhorar as práticas de "avaliação para as aprendizagens"	Planificar a avaliação formativa: momentos, tipo de feedback, autoavaliação, heteroavaliação, regulação da aprendizagem. Elaborar uma grelha para monitorizar a implementação da AF. Desenvolver um portfólio de grupo disciplinar Partilhar dados obtidos aos nível das diferentes disciplinas para reforçar os processos de autorregulação dos alunos Criar instrumentos (fichas/grelhas de auto-avaliação e heteroavaliação) que permitam aos alunos avaliar as tarefas realizadas em trabalhos de grupo e de pares Construir portefólios reflexivos como instrumentos de avaliação, negociando com os alunos o seu conteúdo.	Início do ano letivo. Ao longo do ano letivo	Grupos disciplinares Conselhos de turma Coordenadores de departamento e de diretores de turma Grupos disciplinares Professores Equipas educativas/ Conselhos de turma Professores

Promover a "avaliação como aprendizagem": processos de autorregulação	Criar um fórum de interajuda entre alunos e uma sala de estudo com alunos tutores. Elaborar um plano de responsabilização: "Para onde vou? Como estou? Como chegar?" Colocar na plataforma eletrónica materiais para estudo autónomo	Ao longo do ano letivo	Direção Associação de estudantes Alunos Professores
Melhorar a formação dos professores em avaliação formativa e diferenciação pedagógica.	Disponibilizar formação em: 1-Técnicas de Avaliação Formativa, Guiões de AF, Elaboração de planos individuais e Desenvolvimento de portefólios. 2- Técnicas motivacionais Disponibilizar, na área reservada do site do agrupamento, bibliografia para atualização dos professores. Criação de uma seção de formação no Conselho Pedagógico Implementar um sistema de observação de aulas/ vídeos, interpares e de discussão de boas práticas, de modo "a chegar" à sala de aula.		Centro de Formação Direção Conselho pedagógico Subcoordenadores de grupo disciplinar Conselho Pedagógico
Promover a regulação da organização: Criar uma cultura de escola assente na autoavaliação e na autorregulação	Assegurar que a direção de escolas se concentra na liderança pedagógica Valorizar as práticas de AF dos docentes na sua avaliação de desempenho Avaliar a existência da autoavaliação e autorregulação nos relatórios de avaliação de		Avaliação interna Conselho Pedagógico/ secção de avaliação

	desempenho docente. Assegurar que os processos de ensino e de aprendizagem estão no centro da autoavaliação de escolas Supervisão pedagógica - observação das práticas em contexto de sala de aula,		Departamentos Curriculares
Criar um clima de escola tranquilo e de motivação positiva	Desenvolver e valorizar a participação em: . ações de solidariedade. . em projetos e concursos extracurriculares . eventos desportivos e artísticos.	Ao longo do ano	Comunidade educativa – em particular: Associações de Pais Associações de estudantes Direção

Algumas questões para monitorizar a implementação da AF:

a. Partilha os objetivos de aprendizagem e os critérios de sucesso no início de cada tarefa /aula e ajuda os alunos a compreendê-los?
b. Usa o questionamento para conhecer o processo de pensamento do aluno?
c. Dá *feedback* descritivo e regular que conduza a uma melhoria da aprendizagem?
d. Adequa o ensino com base nas informações que vai recolhendo sobre as aprendizagens realizadas/ não realizadas?
e. Cria oportunidades para os alunos demonstrarem a evolução das aprendizagens e integra as melhorias na avaliação sumativa?
f. Planifica situações de regulação para os alunos refletirem sobre o seu trabalho?
g. Planifica situações de autoavaliação em que o aluno confronta o seu desempenho com os critérios de sucesso?
h. Utiliza métodos diversificados para recolher dados sobre as aprendizagens dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa desenvolve-se em torno da procura de modos de intervenção nas práticas letivas que possam conduzir a uma maior qualidade das aprendizagens e a uma maior motivação dos alunos para a escola. A pesquisa bibliográfica orientou-nos para a avaliação e em particular a avaliação formativa, como um poderoso método para motivar e influenciar o que se aprende. Sendo a avaliação formativa a principal modalidade de avaliação no ensino básico e secundário, interessou-nos compreender se estará de facto a ser implementada no agrupamento alvo ou se a avaliação continua a ter essencialmente um propósito classificativo e certificativo das aprendizagens. Procuramos, pois, encontrar na literatura os conceitos de avaliação formativa, as razões que justifiquem a sua importância e conhecer os indicadores que permitam inferir sobre as práticas de avaliação. Conclui-se que a avaliação está mais focada na *avaliação da aprendizagem* do que na *avaliação para a aprendizagem* e, ainda menos, na *avaliação como aprendizagem*. As práticas desvendam uma conceção da avaliação formativa destinada à verificação do cumprimento de objetivos, afastada da avaliação formativa alternativa (AFA),existindo uma prática insuficiente no que se refere à prestação de informação descritiva e útil para o aluno melhorar. Professores e alunos precisam de refletir sobre a forma como se aprende, desenvolver técnicas que melhorem a capacidade dos alunos para participar na sua própria avaliação (autoavaliação, avaliação de pares, reflexão, análise crítica) e passar do ensino centrado no professor para a aprendizagem centrada no aluno.

Recuperando a pergunta que serviu de ponto de partida podemos dizer que o estudo revela que a avaliação tem fundamentalmente propósito classificativo embora a avaliação com propósito formativo e de melhoria da aprendizagem esteja presente ao nível das conceções e das percepções dos

professores em relação à sua prática. Estudos futuros poderão investigar as práticas informais, em sala de aula, que poderão ser mais reveladoras dos propósitos e contributos para a melhoria das aprendizagens.

No capítulo III desenvolveu-se o plano de ação que tem por objetivo o reforço da *avaliação para a aprendizagem* e *como aprendizagem*. Para tal, refere-se a necessidade de intervir na formação docente, fundamentalmente em técnicas de avaliação formativa, de motivação e de diferenciação pedagógica. Aprofundar os procedimentos de acompanhamento e supervisão das práticas letivas com impacto no desenvolvimento profissional dos docentes, contribuindo para melhorar a qualidade do ensino. Desenvolver uma cultura de escola assente na autoavaliação e na autorregulação e num clima de escola tranquilo e de motivação positiva.

A modificação do papel do professor, que aparentemente perde a centralidade da ação na aula quando passa da aula expositiva ao trabalho colaborativo ou autónomo, tem, também, de ser compreendido por alunos e encarregados de educação e acompanhado de respeito e confiança na profissão docente. Importa, ainda, referir que os professores precisam de *tempo* para a formação, para a investigação, para o trabalho colaborativo, e para a aprendizagem ao longo da sua vida profissional se pretendemos promover mais aprendizagem e menos classificação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Amado, J. F. (2014). Manual de Investigação Qualitativa em Educação. *In Amado, J. (org).* Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra. Acedido em 8 de agosto de 2018. Obtido de file:///C:/Users/Utilizador/Desktop/tese/Manual%20de%20investiga%C3%A7%C3%A3o%20qualitativa%20em%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf,

Alonso, L. (2002). Integração currículo-avaliação. *In* Abrantes, P. & Araújo, F. (orgs). Avaliação das Aprendizagens – Das concepções às práticas, DEB. Acedido em janeiro 2019. obtido de https://docplayer.com.br/3753679-Ensino-basico-reorganizacao-curricular-avaliacao-das-aprendizagens-das-concepcoes-as-praticas.html

Araújo, F. (2015). *A Avaliação Formativa e o seu impacto na melhoria das aprendizagens. (dissertação Doutoramento).* Lisboa: Universidade de Lisboa- Faculdade de Motricidade Humana. Acedido em 15 de março 2019, Obtido de file:///C:/Users/Utilizador/Desktop/tese/Tese%20(documento%20definitivo)%202015%20Filomena%20Ara_jo.pdf

Araújo, L.; Rosário, F. & Fialho, I. (2013). Avaliação Formativa e Formação de Professores. Um estudo exploratório. In J. B. Nico, L. Nico, A. Tobias & F. Ferreira (Orgs.). Educações no Alentejo. Mangualde: Edições Pedago.,acedido em março de 2018, obtido de space.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/10183/1/Cap.%20Livro%20-%20Avaliação%20formativa%20e%20formação%20de%20professores%20-%20Aprender%20no%20Alentejo.pdf

ARG. (1999). Assessment for learning. Beyond the black box. Cambridge: University of Cambridge School of Education.

ARG. (2002). *A Avaliação Formativa e o seu impacto na melhoria da aprendizagem a avaliação.* Cambridge: University of Cambridge School of Education.

ARG. (2002 b). *Assessment for learning: 10 principles.* Cambridge: University of Cambridge School of Education. acedido em abril 2018, Obtido de http://webarchive.nationalarchives.gov.uk

Barreira, C. (2018). Aprender e ensinar - Dos modos de fazer aos modos de avaliar. In Machado, J. & Alve, J. (orgs). Conhecimento e Ação-Transformar contextos e processos educativos, Porto, Universidade Católica Editora. Acedido em março de 2019. Obtido de www.uceditora.ucp.pt

Barreira, C., Boavida, J., & Araújo, N. (2006). *Avaliação formativa: novas formas de ensinar e aprender*. Acedido em março de 2019. Obtido de revista portuguesa de pedagogia: URI:http://hdl.handle.net/10316.2/4472

Bruno, I. (2013). *Critérios de avaliação para o desenvolvimento da autorregulação das aprendizagens*. Acedido outubro 2019. Obtido de Universidade de Lisboa- Instituto de Educação: file:///C:/Users/Utilizador/Desktop/tese/ulsd066996_td_Ines_Bruno%20(1).pdf

Cid, M. &. (2011). *Critérios de avaliação - Da fundamentação à operacionalização. In* I. Fialho & H. Salgueiro (Orgs). TurmaMais e sucesso escolar. Contributos teóricos e práticos, pp. 109-124. Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia - Universidade de Évora. Acedido em maio 2019. Obtido de https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/4741/5/criterios_de_avaliacao_da_fundamentacao_a_operacionalizacao_%28pp._109-124%29.pdf

Cid, M. & Fialho,I.(s.d.). *Avaliar para aprender na escola: um caminho em aberto*. Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia - Universidade de Évora. Acedido em maio 2019. Obtido de https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/9871/1/Avaliar%20pa

ra%20aprender%20na%20escola%20Um%20caminho%20em%20aberto.pdf.

CNE. (2015). Parecer nº2. pp. 20-29. Acedido em setembro de 2019. Obtido de http://www.cnedu.pt/content/edicoes/pareceres_e_recomendacoes/Pareceres_2015_NET.compressed.pdf

Cosme, A. (2018). *Autonomia e Flexibilidade Curricular Propostas e estratégias de ação.* Porto: Porto Editora.

CREA, C. o. (2017). *Aprendizagem Dialógica na sociedade de informação*. Iniversidade de Barcelona. Acedido em setembro de 2019.Obtido de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EPIPSE/modulos_included/modulo_2_
_a_aprendizagem_dialogica_na_sociedade_da_informacao.pdf

Dalmoro,M. & Vieira, K. (2013). Dilemas na construção de escalas tipo likert: o número de itens e a disposição influenciam nos resultados? Revista Gestão Organizacional V.6, nº3 (2013) Acedido em julho de 2019. Obtido de file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/1386-7179-1-PB%20(1).pdf

De Ketele, J. (2008). Caminhos para a avaliação de competências. *In* P. &. Alves, *Avaliação com sentido(s): contributos e questionamentos* (pp. 109-124). Santo Tirso: De Facto Editores.

Fernandes, D. (2004). *Avaliação das aprendizagens:Uma agenda, muitos desafios.*Texto Editora*.* Acedido em abril de 2018. Obtido de https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5509/1/Avaliac%cc%a7a%cc%83o%20das%20aprendizagens
Uma%20agenda%2c%20muitos%20desafios.pdf

Fernandes, D. (2006). Para uma Teoria da Avaliação Formativa. *Revista Portuguesa de Educação, 2006, v.19, nº2 pp. 21-50, CIEd – Universidade do Minho*. Acedido em abril de 2018. Obtido de http://www.scielo.mec.pt/pdf/rpe/v19n2/v19n2a03.pdf

Fernandes, D. (2008). Para uma teoria da avaliação no dominio das aprendizagens. *Revista Portuguesa de Educação, v.19, nº41*, pp. 347-372. Acedido em abril de 2018. Obtido de

https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5526/1/Para%20uma%20teoria%20da%20avaliac%cc%a7a%cc%83o%20no%20domi%cc%81nio%20das%20aprendizagens.pdf

Fernandes, D. (2011). Avaliar para melhorar a aprendizagem: Análise e discussão de algumas questões essenciais. *In I. Fialho e H. Salgueiro (Eds.), Turma Mais e sucesso escolar* (pp. 81-107). Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora. Acedido em janeiro de 2019. Obtido de https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5664/1/Avaliar%20para%20melhorar....%20D.%20Fernandes.pdf

Guba, E. &. (1989). *Fourth Generation Evaluation.* London: Sage Publication.

Ibraimo, M. M. (s.d.). *O Conselho de escola como espaço de participação na comunidade*. Acedido em janeiro 2019. Obtido de file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/24-82-1-PB%20(1).pdf

Lopes, J., & Silva, H. (2012). *50 Técnicas de Avaliação formativa.* Lisboa: Lidel.

Matthiensen, A. (2011). *Uso do Coeficiente Alfa deCronbach em Avaliações por questionários.* Acedido em agosto de 2019. Obtido de https://www.infoteca.cnptia.embrapa.br/bitstream/doc/936813/1/DOC482011ID112.pdf

Neves, A., & Ferreira, A. (2015). *Avaliar é preciso? Guia prático para professores e formadores.* Lisboa: Guerra & Paz.

OCDE. (2005). *Policy Brief*: *Formative assessment: improving Learning in Secondary classrooms*. Acedido em outubro de 2019. Obtido de https://www.oecd.org/education/ceri/35661078.pdf

OCDE. (2012). *Reviews of evaluation on and assessment in education in Portugal. Main conclusions. Acedido em outubro de 2019.* Obtido de https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264117020-en.pdf?expires=1570902501&id=id&accname=guest&checksum=828CE70E1AF269616311F67E342E7DFA

OCDE. (2014). Perspetivas das políticas de educação: Portugal *Obtido de* http://www.oecd.org/education/EDUCATION%20POLICY%20OUTLOOK_PORTUGAL_PRT.pdf

OCDE. (2018). Effective Teacher Policies: Insights from PISA. Paris: OECD. Acedido em setembro de 2019. Obtido de https://read.oecd-ilibrary.org/education/effective-teacher-policies_9789264301603-en#page9

Pacheco, J. A. (2006). Avaliação das aprendizagens: para além dos resultados. *Revista Portuguesa de Pedagogia 40-3*, pp. 253-269. Acedido em abril de 2018. Obtido de https://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1178/626

Pacheco, J. A. (2012). Avaliação das aprendizagens. Políticas formativas e práticas sumativas. *Encontros de educação - Secretaria de Estado de Educação.* Funchal: Universidade do Minho. Acedido em janeiro de 2019. Obtido de http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/21170/1/Avalia%c3%a7%c3%a3o%20das%20prendizagens%20%20Pol%c3%adticas%20formativas%20pr%c3%a1ticas%20sumativas.pdf

Peralta, M. H. (2002). Como Avaliar competência(s)? Algumas considerações. *In* P. Abrantes(Coord.), *Reorganização Curricular do Ensino Básico. Avaliação das Aprendizagens. Das concepções às práticas.* Lisboa: Antunes & Amílcar,Lda.

Pinto, J. (2016). A Avaliação em Educação:Da Linearidade dos usos à Complexidade das práticas. *In Amante, L. & Oliveira, I. (Coord.) Avaliação das Aprendizagens: Perspetivas, contextos e práticas.* Lisboa: Universidade Aberta. Acedido em abril de 2019. Obtido de https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/6114/1/ebookLEaD_3%20%282%29.pdf

Ribeiro, V. (2017). A Avaliação Formativa e Formadora como processo de desenvolvimento da qualidade da aprendizagem. *Atas do I Congresso Internacional de avaliação das aprendizagens e Sucesso Escolar*, (pp. 17-18). Acedido em março de 2019. Obtido de https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/51125/1/Atas_CIAASE_v04.pdf

Roldão, M. (2018). *Gestão Curricular - Para a autonomia das escolas e professores, DGE.* Acedido em novembro de 2019. *O*btido de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/livro_gestao_curricular.pdf

Santiago (2015) Avaliação Interna e Qualidade das Aprendizagens-Perspectivas da OCDE. Acedido em novembro de 2019. Disponível em org/education/school/oecdreviewonevaluationandassessmentframeworksforimprovingschooloutcomes.htm

Santos, L. (2008). *Dilemas e desafios da avaliação reguladora.* Acedido em março de 2019. Obtido de https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5286/1/Santos%20%282008%29.pdf

Santos, L. (2011). Que critérios de qualidade para a avaliação formativa? Acedido em março de 2019. Obtido de file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/LivroLeonorSantos.pdf

Santos, L. (2016). Avaliação e Políticas Públicas em Educação, vol. 24, núm. 92. *A articulação entre a avaliação sumativa e a formativa, na prática pedagógica: uma impossibilidade ou um desafio?*, *Ensaio: aval.pol.públ.Educ.* [online]. 2016, vol.24, n.92, pp.637-669. Acedido em março de 2019. Obtido de http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v24n92/1809-4465-ensaio-24-92-0637.pdf

Trojan, R. (s.d.). *Perspetivas de estudos comparados a partir da aplicação da escala likert de 4 pontos: um estudo metodológico da pesquisa Talis*. Acedido em agosto de 2019. Obtido de file:///C:/Users/Utilizador/Desktop/tese/Dialnet-PerspectivasDeEstudosComparadosAPartirDaAplicacaoD-6203104.pdf

Vieira, I. (2019). Avaliar para aprender nas disciplinas de inglês e matemática do ensino secundário,(tese doutoramento). Lisboa: Universidade de Lisboa- Instituto de Educação. Acedido em outubro de 2019. Obtido de https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/37477/1/ulsd732901_td_tese.pdf

Vieira, S.(2015). Alfa de Cronbach. Acedido em julho de 2019. Obtido de soniavieira.blogspot.com/2015/10/alfa-de-cronbach.html

Legislação

Perfil do aluno para o século XXI https://dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_Imagens/perfil_do_aluno.pdf

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, disponível em https://www.dge.mec.pt/legislacao_geral

Portaria n.º 223-A/2018, de 3 de agosto, disponível em https://www.dge.mec.pt/legislacao_geral

Portaria n.º 226-A/2018, de 7 de agosto, disponível em https://www.dge.mec.pt/legislacao_geral

APÊNDICE A: QUESTIONÁRIO PROFESSORES (QP)

Perceções e práticas de avaliação formativa

Este questionário insere-se no contexto de um projeto de investigação no âmbito do Mestrado em Educação - Especialização em Administração de Organizações Educativas da ESE- IPP e tem como objetivo geral- Conhecer as perceções e práticas de avaliação formativa num agrupamento de escolas do Porto.
Objetivos específicos:
1- identificar as perceções dos professores sobre o que é a avaliação formativa.
2- identificar as práticas de avaliação formativa implementadas pelos professores.
3-Analisar a integração da avaliação formativa no processo de ensino e aprendizagem.

Este questionário desenvolve-se em 4 partes:
A- Caracterização Pessoal e Profissional,
B- Perceções dos professores sobre a avaliação formativa,
C-Práticas de avaliação formativa
D- Relação entre a avaliação e a aprendizagem.
O questionário é anónimo, garantindo-se a confidencialidade dos dados, que servem apenas para efeitos de investigação. A sua colaboração é muito importante.
Obrigada por colaborar.

* Required

A:Caracterização pessoal e profissional

1. **A1.Grupo de recrutamento:** *

_____

2. **A2. Idade (anos)** *
Mark only one oval.

- ◯ 20 a 29
- ◯ 30 a 39
- ◯ 40 a 49
- ◯ 50 a 59
- ◯ 60 a 69
- ◯ Other: _____

3. **A3. Tempo de serviço como docente (anos)** *
Mark only one oval.

- ◯ 0-9
- ◯ 10 a 19
- ◯ 20 a 29
- ◯ 30 a 39
- ◯ 40 ou superior

4. **A4. Nível de ensino que leciona** *

Check all that apply.

- [ ] 1ºCiclo
- [ ] 2º ciclo
- [ ] 3º ciclo
- [ ] Secundário

5. **A5. Lecciona 5ºano, 7º ano ou 10º ano de escolaridade no ano letivo 2018/2019? (ao abrigo do dec.-lei 55/2018)** *

Mark only one oval.

- ◯ Sim
- ◯ Não

6. **A6. Fez formação sobre avaliação dos alunos, nos últimos 10 anos?** *

Check all that apply.

- [ ] Sim, no âmbito da formação para classificadores de provas de avaliação externa.
- [ ] Sim, no âmbito dos centros de formação.
- [ ] Sim, no ensino superior.
- [ ] Não fiz formação, nesta área, nos últimos 10 anos.
- [ ] Outras situações.

Skip to question 7.

B: Perceções sobre avaliação Formativa (conceito e funções)

7. **B1. Escolha as três opções que melhor expressam os objetivos com que implementa a avaliação formativa.** *

Check all that apply.

- [ ] Verificar a aprendizagem dos alunos
- [ ] Promover a aprendizagem dos alunos
- [ ] Diagnosticar as dificuldades dos alunos
- [ ] Promover a autorregulação dos alunos
- [ ] Classificar as aprendizagens realizadas
- [ ] Certificar a aprendizagem dos alunos

8. **B2. Considerando o conceito e as funções da avaliação formativa indique o seu grau de concordância com as afirmações seguintes.** *

Mark only one oval per row.

	Concordo	Concordo parcialmente	Discordo parcialmente	Discordo	Sem opinião
a avaliação formativa está integrada nos métodos de ensino e de aprendizagem.					
a avaliação formativa fornece informações ao aluno que lhe permitem melhorar os processos de aprendizagem..					
a avaliação formativa fornece informações para o professor adequar e reajustar a planificação das atividades.					
a avaliação formativa fornece informações que se destinam a classificar as aprendizagens realizadas.					
a avaliação formativa tem impacto significativo na melhoria da aprendizagem dos alunos.					
a avaliação formativa envolve os alunos no seu processo de aprendizagem.					

C - Práticas de avaliação Formativa

9. **C1. Nas suas práticas de avaliação formativa com que frequência costuma utilizar as seguintes estratégias?** *

Mark only one oval per row.

	Sempre	Muitas vezes	Algumas vezes	Raramente	Nunca
Informar os alunos sobre os objetivos da avaliação antes da realização das tarefas.					
Propor atividades diferenciadas aos alunos de acordo com os seus resultados nas avaliações.					
Avaliar as aprendizagens dos alunos tendo por referência descritores de níveis de desempenho.					
Promover a autoavaliação dos alunos facultando uma grelha de descritores de níveis de desempenho.					
Informar individualmente os alunos sobre o que devem fazer para melhorar o seu desempenho.					
Avaliar o desempenho dos alunos comparando-os entre si.					
Promover momentos em que o aluno analisa a evolução do seu próprio desempenho					
Construir com os alunos os critérios de avaliação de uma determinada tarefa.					

0. **C2. Ao longo de um ano letivo, com que frequência recorre aos seguintes instrumentos/métodos de recolha de informação?** *

Mark only one oval per row.

	Todas as aulas	Muitas vezes	uma vez por período	uma vez por ano	Nunca
Grelhas de observação do trabalho em sala de aula					
Registos de participação oral					
Testes de avaliação					
Questões de aula					
Portefólio					
Relatórios					
Reflexões escritas					
Listas de verificação de comportamentos					
Apresentações orais					
Autoavaliação dos alunos					

11. **C3. Em que momentos implementa a avaliação formativa dos alunos?** *

Check all that apply.

- [ ] no fim do tópico programático
- [ ] no início do tópico programático
- [ ] no fim de cada período escolar
- [ ] em vários momentos do período escolar
- [ ] quando deteta dificuldades de aprendizagem
- [ ] em todas as aulas

12. **C4. Quando os dados da avaliação indicam que alguns alunos não desenvolveram as aprendizagens essenciais, como reorienta a sua ação ?** *

Mark only one oval per row.

	Sempre	Muitas vezes	Algumas vezes	Raramente	Nunca
Procura enquadrar o conteúdo de outra forma partindo das dificuldades detetadas.					
Presta apoio individualizado aos alunos.					
Simplifica o conteúdo para os alunos aprenderem o essencial.					
Transmite confiança ao aluno e motiva-o para aprender mais.					
Informa o encarregado de educação do desempenho do aluno.					
Classifica o trabalho e aconselha o aluno a estudar mais para o próximo teste.					
Procura conhecer os processos de pensamento do aluno.					

13. **C5. Com que frequência utiliza as estratégias indicadas, para dar feedback aos alunos sobre a aprendizagem?** *

Mark only one oval per row.

	Sempre	Muitas vezes	Algumas vezes	Raramente	Nunca
Identifica os erros a cada aluno e indica a forma correta de responder.					
Atribui classificações no final de cada unidade programática					
Identifica os erros a cada aluno e analisa os critérios de sucesso com a turma.					
Fornece os critérios de sucesso aos alunos e promove a autocorreção.					
Identifica os erros a cada aluno e indica trabalhos complementares para o aluno recuperar.					
Fornece os critérios de sucesso aos alunos e promove a heterocorreção.					

D: Relação entre avaliação formativa e aprendizagem

14. **D1. Na sua opinião, os alunos aprendem mais e têm melhores resultados quando:** *

Mark only one oval per row.

	Concordo	Concordo parcialmente	Discordo parcialmente	Discordo	Sem opinião
expõem as dúvidas e participam nas discussões de turma ou grupo.					
conhecem os objetivos e os critérios de sucesso das tarefas.					
são acompanhados no estudo e na realização dos trabalhos de casa.					
solicitam ao professor o feedback sobre o trabalho realizado.					
fazem trabalhos de pesquisa e preparam apresentações.					
estudam para os testes de avaliação sumativa.					
são pressionados para obter boas classificações.					
monitorizam a aprendizagem através de atividades de autoavaliação					

15. **D2. Na sua opinião, a avaliação está integrada no processo de aprendizagem dos alunos quando?** *

Mark only one oval per row.

	Concordo	Concordo parcialmente	Discordo parcialmente	Discordo	Sem opinião
os alunos são incentivados a expor as dúvidas e as opiniões.					
os alunos trabalham de forma colaborativa na resolução de problemas.					
os alunos são avaliados através das classificações dos testes sumativos.					
a realização dos trabalhos de casa dos alunos é controlada.					
os alunos fazem a autoavaliação e/ou heteroavaliação.					
os alunos realizam trabalhos complementares para recuperarem as classificações.					
os alunos têm oportunidade de discutir os critérios de sucesso da tarefa.					

16. **D3. Indique o seu grau de concordância quanto aos obstáculos à implementação da avaliação formativa na sala de aula :** *

Mark only one oval per row.

	Concordo	Concordo parcialmente	Discordo parcialmente	Discordo	Sem opinião
Aumenta o tempo dedicado à avaliação e diminui o tempo de aprendizagem.					
Falta de empenho dos alunos nas atividades que não forem classificadas.					
As atividades orientadas para autoavaliação e heteroavaliação aumentam a indisciplina nas aulas.					
Os professores têm falta de formação para implementar as estratégias de avaliação formativa.					
O elevado número de alunos por turma não possibilita a implementação de estratégias de avaliação formativa.					
A avaliação formativa não tem influência significativa para a aprendizagem dos alunos.					
Fazer uma avaliação sumativa justa diminui o tempo para a avaliação formativa.					
A disposição dos alunos em fila, na sala de aula, não permite implementar estratégias de avaliação formativa					

APÊNDICE B: QUESTIONÁRIO ALUNOS (QA)

Percepções dos alunos sobre avaliação formativa

Este questionário insere-se no contexto de um projeto de investigação no âmbito do Mestrado em Educação - Especialização em Administração de Organizações Educativas e tem como objetivo geral- Conhecer as perceções e práticas de avaliação formativa no agrupamento de escolas Garcia de Orta.

Objetivos específicos:

1- Identificar as perceções dos alunos sobre as práticas de avaliação formativa implementadas pelos professores.

2-Analisar a integração da avaliação formativa no processo de ensino e aprendizagem.

Este questionário desenvolve-se em 3 partes:

A- Caracterização Pessoal

B- Perceções dos alunos sobre as práticas de avaliação formativa implementadas

C- Relação entre a avaliação formativa e a aprendizagem.

O questionário é anónimo, garantindo-se a confidencialidade dos dados, que servem apenas para efeitos de investigação. A sua colaboração é muito importante.

Obrigada por colaborar.

A: Caracterização pessoal

A1: Idade

1. _____

2. **A2. Indique o ano de escolaridade que frequenta:**
   Mark only one oval.

   - ◯ 7º ano
   - ◯ 8º ano
   - ◯ 9ºano
   - ◯ 10ºano
   - ◯ 11ºano
   - ◯ 12º ano

B- Perceções dos alunos sobre as práticas de avaliação formativa implementadas

3. **B1. Nas suas aulas, com que frequência os professores costumam utilizar as estratégias indicadas:**

Mark only one oval per row.

	Sempre	Muitas vezes	Algumas vezes	Raramente	Nunca
Informar os alunos sobre os objetivos da avaliação antes da realização das tarefas.	◯	◯	◯	◯	◯
Propor atividades diferenciadas aos alunos de acordo com os seus resultados nas avaliações.	◯	◯	◯	◯	◯
Avaliar as aprendizagens dos alunos tendo por referência descritores de níveis de desempenho.	◯	◯	◯	◯	◯
Promover a autoavaliação facultando uma grelha de descritores de níveis de desempenho.	◯	◯	◯	◯	◯
Informar individualmente os alunos sobre o que devem fazer para melhorar o seu desempenho.	◯	◯	◯	◯	◯
Avaliar o desempenho dos alunos comparando-os entre si.	◯	◯	◯	◯	◯
Promover momentos em que o aluno analisa a evolução do seu próprio desempenho	◯	◯	◯	◯	◯
Construir com os alunos os critérios de avaliação de uma determinada tarefa.	◯	◯	◯	◯	◯

4. **B2. Na sua opinião, com que frequência os professores costumam recolher informações sobre os alunos, através de:**

Mark only one oval per row.

	Todas as aulas	Muitas vezes	Uma vez por período	Uma vez por ano	Nunca	Column 6
Observação do trabalho na aula.	◯	◯	◯	◯	◯	◯
Registos de participação oral.	◯	◯	◯	◯	◯	◯
Testes de avaliação	◯	◯	◯	◯	◯	◯
Questões de aula.	◯	◯	◯	◯	◯	◯
Portefólio.	◯	◯	◯	◯	◯	◯
Relatórios	◯	◯	◯	◯	◯	◯
Reflexões dos alunos sobre o trabalho desenvolvido.	◯	◯	◯	◯	◯	◯
Registo das atitudes e comportamentos.	◯	◯	◯	◯	◯	◯
Apresentações orais	◯	◯	◯	◯	◯	◯
Autoavaliação dos alunos.	◯	◯	◯	◯	◯	◯

5. **B3. Quando os professores se apercebem que os alunos não desenvolveram as aprendizagens esperadas, costumam:**
Mark only one oval per row.

	Sempre	Muitas vezes	Algumas vezes	Raramente	Nunca
Enquadrar a matéria de outra forma partindo dos erros detetados.	◯	◯	◯	◯	◯
Prestar apoio individualizado aos alunos.	◯	◯	◯	◯	◯
Simplificar o conteúdo para os alunos aprenderem o essencial.	◯	◯	◯	◯	◯
Transmitir confiança e motivar o aluno para aprender mais.	◯	◯	◯	◯	◯
Informar o encarregado de educação.	◯	◯	◯	◯	◯
Classificar o trabalho e aconselhar o aluno a estudar mais para o próximo teste.	◯	◯	◯	◯	◯
Procurar conhecer os processos de pensamento do aluno.	◯	◯	◯	◯	◯

6. **B4. Como é que os alunos sabem se estão a desenvolver as aprendizagens esperadas?**
Mark only one oval per row.

	Sempre	Muitas vezes	Algumas vezes	Raramente	Nunca
O professor identifica os erros a cada aluno e indica a forma correta de responder.	◯	◯	◯	◯	◯
Através das classificações dos testes.	◯	◯	◯	◯	◯
O professor identifica os erros mais frequentes e analisa os critérios de sucesso com a turma.	◯	◯	◯	◯	◯
O professor fornece os critérios de sucesso e os alunos fazem a correção do seu trabalho.	◯	◯	◯	◯	◯
O professor identifica os erros a cada aluno e indica trabalhos complementar para o aluno recuperar.	◯	◯	◯	◯	◯
O professor fornece os critérios de sucesso e os alunos fazem a avaliação dos colegas.	◯	◯	◯	◯	◯

Skip to question 7.

C:Relação entre a avaliação formativa e a aprendizagem.

7. **Na sua opinião, os alunos aprendem mais e têm melhores resultados quando:**
Mark only one oval per row.

	Concordo	Concordo parcialmente	Discordo parcialmente	Discordo	Sem opinião
Expõem as dúvidas e participam nas discussões de turma ou grupo.	◯	◯	◯	◯	◯
Conhecem os objetivos e os critérios de sucesso das tarefas.	◯	◯	◯	◯	◯
São acompanhados no estudo e na realização dos trabalhos de casa.	◯	◯	◯	◯	◯
Solicitam ao professor o feedback sobre o trabalho realizado.	◯	◯	◯	◯	◯
Fazem trabalhos de pesquisa e preparam as apresentações.	◯	◯	◯	◯	◯
Estudam para os testes de avaliação sumativa.	◯	◯	◯	◯	◯
São pressionados para obter boas classificações.	◯	◯	◯	◯	◯
Monitorizam a aprendizagem através de atividades de autoavaliação.	◯	◯	◯	◯	◯
Trabalham em grupo na resolução de problemas	◯	◯	◯	◯	◯
A realização dos trabalhos de casa é controlada.	◯	◯	◯	◯	◯

Powered by
Google Forms

APÊNDICE C: OBJETIVOS/ITENS/CATEGORIAS

Perceções e práticas de avaliação formativa
Relação entre os objetivos /Itens questionário professores /categorias de análise

1- Identificar as perceções dos professores sobre o que é a avaliação formativa.
2- Identificar as práticas de avaliação formativa implementadas pelos professores.
3-Analisar a integração da avaliação formativa no processo de ensino e aprendizagem.

Partes	Objetivos	Metodologia: QP Itens/Afirmações	Categorias de análise
A.Caracterização pessoal e		1. Grupo de recrutamento 2. Idade 3. Tempo de serviço 4. Nível de ensino que leciona 5. Leciona 5º,7º ou 10º? 6. Fez formação sobre avaliação de alunos?	-Elaborar o perfil médio do professor respondente -Investigar se há diferenças significativas nas respostas em função dos itens 4, 5 e 6.
B Perceções dos professores sobre AF	B- Identificar as perceções dos professores sobre o que é a AF. Objetivos da AF *(Foco)*	B1- Escolha as 3 opções que melhor expressam os objetivos com que implementa a AF. 1. Verificar a aprendizagem dos alunos 2. Promover a aprendizagem dos alunos 3. Diagnosticar as dificuldades dos alunos 4. Promover a autorregulação dos alunos 5. Classificar as aprendizagens realizadas 6. Certificar a aprendizagem dos alunos	Os objetivos de verificar, classificar e certificar não expressam AF. Os objetivos 2,3 e 4 estão de acordo coma a AF.
	Conceito e Funções *(Propósito)*	B2- Considerando o conceito e as funções da AF indique o seu grau de concordância com as afirmações seguintes: B21 A avaliação formativa está integrada nos métodos de ensino e de aprendizagem. B22 A avaliação formativa fornece informações ao aluno que lhe permitem melhorar os processos de aprendizagem. B23 A avaliação formativa fornece informações para o professor adequar e reajustar a planificação das atividades B24A avaliação formativa fornece informações que se destinam a classificar as aprendizagens realizadas. B25A avaliação formativa tem impacto significativo na melhoria da aprendizagem dos alunos. B26 A avaliação formativa envolve os alunos no seu processo de aprendizagem.	B21: integração B22: Assegura a melhoria para o aluno através de *feedback* B23: Reorienta a acção do prof. B24: sentido resposta inverso B25:perceção do valor da AF B26: o aluno é parte ativa no processo/autorregulação
C. Práticas de AF.	Identificar as práticas de AF usadas pelos professores.	C1- Nas suas práticas de avaliação com que frequência utiliza as seguintes estratégias: C11Informar os alunos sobre os objetivos da avaliação antes da realização das tarefas. C12Propor atividades diferenciadas aos alunos de	C11: informa os objetivos *(Foco)* C12: Plano de av, flexível, plano de melhoria C13: Referencial de

	"o que avalia" Objetivos e critérios de avaliação *(Foco)* "Como avalia" Referenciais de avaliação Regulação *Feedback* Reflexão Triangulação/ diversidade de instrumentos de recolha de informação.	acordo com os seus resultados nas avaliações. C13Avaliar as aprendizagens dos alunos tendo por referência descritores de níveis de desempenho C14Promover a autoavaliação dos alunos facultando uma grelha de descritores de níveis de desempenho C15Informar individualmente os alunos sobre o que devem fazer para melhorar o seu desempenho. C16Avaliar o desempenho dos alunos comparando-os entre si. C17Promover momentos em que o aluno analisa a evolução do seu próprio desempenho C18Discutir com os alunos os critérios de avaliação de uma determinada tarefa.	avaliação criterial C14: autorregulação do desempenho através de critérios. C15*: Feedback* C16: referencial de av.normativo (sentido resposta inverso) C17: Reflexão sobre o modo como aprendeu e os processos de pensamento C18: Foco nos objctivos da tarefa
		C2-- Nas suas aulas, com que frequência recorre aos seguintes instrumentos/métodos de recolha de informação? C21Grelhas de observação do trabalho em sala de aula C22Registos de participação oral C23Testes de avaliação C24Questões de aula C25Portefólio C26Relatórios C27Reflexões escritas do aluno sobre o seu trabalho. C28Listas de verificação de atitudes C29Apresentações orais C210Autoavaliação dos alunos	Identificar os instrumentos mais e menos frequentemente utilizados. Há diversidade de instrumentos de recolha de informação? Haverá triangulação? Promove-se a autorregulação?
	"Quando avalia" Momentos (Relatórios)	C3- Em que momentos implementa a avaliação formativa dos alunos? No fim do tópico programático No início do tópico programático No fim de cada período escolar Em vários momentos do período escolar Quando deteta dificuldades de aprendizagem Em todas as aulas No fim de cada período escolar Em vários momentos do período escolar	É contínua? É periódica? Durante o processo ou após o processo de aprendizagem?

	Para que avalia? Como reorienta o ensino? (Uso) Orientação Plano de avaliação fixo ou interactivo? Tipo de *feedback*	C4. Como atua quando os dados da avaliação indicam que alguns alunos não desenvolveram as aprendizagens essenciais? C41Procura enquadrar o conteúdo de outra forma partindo das dificuldades detetadas. C42Presta apoio individualizado aos alunos. C43Simplifica o conteúdo para os alunos aprenderem o essencial. C44Transmite confiança ao aluno e motiva-o para aprender mais. C45Informa o encarregado de educação do desempenho do aluno. C46Classifica o trabalho e avança para a próxima matéria. C47Procura conhecer os processos de pensamento do aluno. C48Indica trabalhos complementares para o aluno recuperar.	Orientação prospetiva e pró-ativa ou retrospetiva e retroactiva? Plano de avaliação é fixo ou interactivo? C41, C42, Reorienta a acção? C43: reduz ao essencial – não desenvolve aprendizagem ? C44: Motiva? C45: Informa? C46: avaliação retroactiva? C47: Avaliação pró-ativa (processos de pensamento)? C48:O Plano de Av é flexível? É Interativo?
		C5. Como informa os alunos sobre o desenvolvimento das suas aprendizagens. C51Identifica os erros a cada aluno e faz anotações nos testes/trabalhos. C52Atribui classificações no final de cada unidade programática C53Identifica os erros mais frequentes e analisa os critérios de sucesso com a turma. C54Fornece os critérios de sucesso/ correção e os alunos fazem a autoavaliação do trabalho realizado. C55Fornece os critérios de sucesso aos alunos e promove a heterocorreção.	C5 *Feedback* avaliativo ou *feedback* descritivo? C51: Identificação personalizada dos erros? C52: através da classificação? C53? Identificação genérica dos erros? C54: Autocorreção e auto-avaliação C55: Heterocorreção

D. Relação entre AF e aprendizagem.	Analisar a integração da AF no processo de ensino e aprendizagem Relação entre a avaliação e a aprendizagem Passivo/Ativo Interação professor/aluno	D1. Na sua opinião, os alunos empenham-se e aprendem mais, quando: D11expõem as dúvidas e participam nas discussões de turma ou grupo D12conhecem os objetivos e os critérios de sucesso das tarefas. D13o professor valoriza mais os processos de pensamento do que os resultados. D14solicitam ao professor o *feedback* sobre o trabalho realizado. D15fazem trabalhos de pesquisa e preparam apresentações. D16estudam para os testes de avaliação sumativa. D17monitorizam a sua aprendizagem através de atividades de autoavaliação D18trabalham em grupo na resolução de problemas. D19os professores monitorizam frequentemente o trabalho individual dos alunos. D120sentem que o professor tem expectativas mais altas sobre o seu desempenho.	D1.O que assegura a melhoria da aprendizagem? D11: Participar, ser ativo D12: conhecer objetivos e critérios D13: valorizar os processos D14: requerer *feedback* D15: D16: D17: autorregulação D18 D19 D1.20 Expectativas do professor
	O valor da AF para a aprendizagem	D2. Indique ... as afirmações de alguns autores sobre a importância da avaliação formativa. D21 "A utilização da avaliação formativa produz maiores aumentos no desempenho do aluno que quaisquer outros esforços dispendiosos. Por exemplo, a redução do tamanho das turmas e a melhoria do conhecimento do conteúdo pelos professores.(NCTM,2007) D22"A melhoria da avaliação formativa ajuda mais os alunos com baixo rendimento do que os outros alunos e reduz as diferenças de desempenho, ao mesmo tempo que aumenta o sucesso global. (Black e Wiliam,1998)" D23"A pesquisa permite concluir que a avaliação formativa é uma das ferramentas mais poderosas que um professor pode usar na sala de aula.(Marzano, 2007)"	Impacto da AF
	Obstáculos à implementação da AF	D3. Indique ... aos obstáculos à implementação da avaliação formativa na sala de aula D31Aumenta o tempo dedicado à avaliação e diminui o tempo de aprendizagem D32Falta de empenho dos alunos nas atividades que não forem classificadas. D33As atividades orientadas para autoavaliação e heteroavaliação aumentam a indisciplina nas aulas. D34Os professores têm falta de formação para implementar as estratégias de avaliação formativa. D35O elevado número de alunos por turma não possibilita a implementação de estratégias de avaliação formativa. D36A avaliação formativa não tem influência significativa para a aprendizagem dos alunos. D37A disposição dos alunos na sala de aula, condiciona a implementação de estratégias de avaliação formativa.	Identificar obstáculos Tempo Empenho Indisciplina Falta de formação Nº alunos por turma Disposição dos alunos na sala/espaços D36: A AF não tem grande impacto

APÊNDICE D: VALIDAÇÃO QUESTIONÁRIOS

Projeto de dissertação: "A avaliação dos alunos é usada para promover a aprendizagem ou para classificar?"

Protocolo de Investigação

O projeto de investigação em curso pretende conhecer a perceção dos professores e dos alunos sobre as práticas de avaliação formativa implementadas num agrupamento de escolas no Porto a partir de um conjunto de objetivos:

- identificar as perceções dos professores sobre o que é a avaliação formativa.
- identificar as práticas de avaliação formativa implementadas pelos professores.
- Analisar a perceção dos professores sobre a integração da avaliação formativa no processo de ensino e aprendizagem.
- Identificar as perceções dos alunos do ensino secundário sobre as práticas de avaliação formativa implementadas pelos professores
- Analisar a perceção dos alunos do ensino secundário sobre a integração da avaliação formativa no processo de ensino e aprendizagem.

Este projeto de investigação incidirá na visão dos professores do agrupamento dos diferentes níveis de ensino e na visão dos alunos do 12º ano de escolaridade, sobre as práticas de avaliação formativa que são implementadas e se estas estão integradas no processo de ensino e aprendizagem. Com este propósito, recorre-se a uma metodologia eminentemente quantitativa, através da aplicação de dois questionários, um destinado a professores e outro a alunos, para possibilitar uma ampla recolha de dados e o cruzamento de algumas variáveis.

Trata-se de um estudo que se insere no contexto de um projeto de investigação no âmbito do Mestrado em Educação - Especialização em Administração de Organizações Educativas da ESE- IPP, sob orientação da Professora Doutora Paula Romão, docente da ESE- IPP. Os dados serão recolhidos através do preenchimento dos questionários em formato, Google Forms, através de uma hiperligação enviada para o correio electrónico dos professores do agrupamento e, no caso dos alunos, será enviado pelo Diretor de Turma para o correio electrónico dos Encarregados de Educação. Assim, os Encarregados de educação terão conhecimento dos conteúdos do questionário podendo autorizar, ou não, o seu preenchimento pelos alunos, em suporte de papel.

Os dados obtidos serão utilizados exclusivamente para efeitos de investigação, estando assegurado o anonimato e a confidencialidade das informações.

Agradecemos a sua disponibilidade para participar no processo de validação do questionário "Perceções e práticas de avaliação formativa" , o qual é fundamental para garantir a validade dos dados.

Pedimos que responda aos itens através do link enviado para o correio electrónico e analise cada um dos itens, no quadro que se segue (a partir da parte B), os avalie observando os seguintes indicadores:

- A relevância da pergunta tendo em conta os objetivos do estudo;
- A coerência e a clareza da redação de cada questão.

Validação do questionário: Perceções e práticas de avaliação formativa

Todas as questões foram analisadas segundo o mesmo os mesmos critérios

B1	**Validação**	**Sim**	**Não**
	A pergunta é relevante aos objetivos do estudo		
	As alternativas são coerentes com a pergunta		
	A redação da pergunta é clara e inteligível		
	Gostaria de sugerir alguma alteração ou modificação?		
B2	**Validação**	**Sim**	**Não**
	A pergunta é relevante aos objetivos do estudo		
	As alternativas são coerentes com a pergunta		
	A redação da pergunta é clara e inteligível		
	Gostaria de sugerir alguma alteração ou modificação?		
C1	**Validação**	**Sim**	**Não**
	A pergunta é relevante aos objetivos do estudo		
	As alternativas são coerentes com a pergunta		
	A redação da pergunta é clara e inteligível		
	Gostaria de sugerir alguma alteração ou modificação?		
C2	**Validação**	**Sim**	**Não**
C3	**Validação**	**Sim**	**Não**
C4	**Validação**	**Sim**	**Não**
C5	**Validação**	**Sim**	**Não**
D1	**Validação**	**Sim**	**Não**
D2	**Validação**	**Sim**	**Não**
D3	**Validação**	**Sim**	**Não**

Muito obrigado pela colaboração,

Margarida Machado

Doutora Paula Romão (orientadora)