



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Karla Haydê Santos Oliveira da Fonseca

**Práticas de Avaliação Formativa:
perspetivas de professores do 2º ciclo
do ensino básico**



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Karla Haydê Santos Oliveira da Fonseca

**Práticas de Avaliação Formativa:
perspetivas de professores do 2º ciclo
do ensino básico**

Dissertação de Mestrado
Mestrado em Ciência da Educação
Área de Especialização em Avaliação

Trabalho realizado sob a orientação da
Doutora Isabel Maria da Torre Carvalho Viana

janeiro de 2012

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTA DISSERTAÇÃO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE;

Universidade do Minho, ___/___/_____

Assinatura: _____

"Aprender é a única coisa de que a mente nunca se cansa, nunca tem medo e nunca se arrepende".

Leonardo da Vinci

AGRADECIMENTOS

Sair de seu país em busca de um sonho não é uma missão fácil e muitos são os envolvidos que contribuíram para este objetivo se tornar realidade, em especial:

À Deus meu eterno guia.

Agradeço o desprendimento, o incentivo, o entusiasmo e as sugestões de todos os que contribuíram para a realização deste trabalho, em especial:

À meu esposo Fonseca Júnior, meu amigo e companheiro de todas as horas;

Aos meus filhos amados, Mayara e Lucas;

Aos meus pais Jaime e Gilda que, ao longo do percurso, mesmo distantes, me deram um grande apoio, incentivo e ajuda, também prestando uma enorme contribuição para a conquista deste objetivo;

Aos meus irmãos Emília e Karleno;

Meu sogro Ribamar Fonseca;

À Professora Doutora Isabel Maria da Torre Carvalho Viana;

A todos os professores do Mestrado, por me proporcionarem a base do conhecimento em Avaliação;

E, finalmente, a todos os meus colegas do Mestrado pelo incentivo e ajuda.

Práticas de Avaliação Formativa: perspectivas de professores do 2º ciclo do ensino básico

RESUMO

Esta dissertação situa-se no âmbito da avaliação das aprendizagens, onde nos propomos compreender as perspectivas e perceção de práticas de avaliação formativa dos professores do 2º Ciclo do Ensino Básico. Assim, o estudo tem como pressuposto principal fazer as seguintes indagações: *Que condições os professores possuem para pôr em prática a avaliação formativa? Que benefícios e/ou constrangimentos facilitam e/ou dificultam a realização da avaliação formativa?*

Diante a fundamentação do estudo e com intuito de responder as questões iniciais, a investigação pretendeu cumprir com os seguintes objetivos: a) identificar perspectivas dos professores sobre práticas de avaliação formativa de uma escola do 2º ciclo no distrito de Braga; b) analisar os benefícios e os constrangimentos que facilitam ou dificultam a realização da avaliação formativa; c) caracterizar práticas de avaliação formativa promotoras de competências de regulação dos sujeitos da ação educativa; d) compreender dinâmicas da avaliação formativa na prática docente.

O estudo empírico foi realizado no ano de 2010/2011 e fundamenta-se em uma pesquisa exploratória, recorrendo à combinação de técnicas qualitativas e quantitativas no tratamento dos dados obtidos.

Os resultados permitiram concluir que os professores reconhecem a importância da avaliação formativa no processo de ensino e aprendizagem e percebem em suas práticas pedagógicas. No entanto, as perceções das práticas de avaliação formativa destes inquiridos indicam para a utilização de instrumentos de avaliação de cariz sumativo e classificatório, especificadamente, os testes. Assim, as práticas de avaliação formativa parecem comprometer o processo contínuo e sistemático como preceitua os normativos. Ao longo do estudo observou-se a necessidade de ações pedagógicas para a implementação dos diferentes recursos e técnicas através de projetos de parceria e mediação com a biblioteca escolar para atender as necessidades educativas, o que possibilitaria influenciar as perspectivas e perceções de prática dos professores quanto aos resultados da avaliação das aprendizagens no ensino do 2º ciclo.

Formative Evaluation Practices: Perspectives of teachers from 2nd Cycle of Basic Education

ABSTRACT

This Masters Dissertation is related to the learning evaluation field, in which we have chosen to study and to understand the perspectives and perceptions from the 2nd Cycle of Basic Education teachers about their formative assessment practices. In this way, the primary purpose of the survey is to answer the following questions: *What are the provided conditions given to teachers in order to help them in the formative assessment application? What are the benefits and/or embarrassments that facilitate and/or complicate the formative assessment development?*

According to the references used and also considering the intention to answer those four issues, the carried out research meant to achieve the following goals: a) identify the teachers' perspectives about formative assessment practices in 2nd Cycle of Basic Education school in city of Braga, Portugal; b) analyze the benefits and embarrassments that facilitate or complicate the formative assessment development; c) describe formative assessment practices capable to promote the regulation competences of educational activity subjects; d) understand the formative assessment dynamics in teaching practice.

The empirical investigation was developed in the period of 2010/2011 and is based on an exploratory research, using the qualitative and quantitative techniques combination in collected data analysis.

The obtained results enabled us to conclude that teachers really recognize the formative assessment importance in the teaching and learning process and apply it in their pedagogical practices. However, their perceptions of formative assessment practices are more likely to use the evaluation tools in a summative and classificatory aspect, especially concerning to the tests and exams experience.

So, the formative evaluation practices seem to compromise the premises of a continuous and systematic process as it is sustained by the law. During the study we concluded that we need some pedagogy activities in order to use different resources and techniques in partnership with the library through a process of sharing and mediation. These projects were meant to attend the educational needs and help change the teachers' perspectives and perceptions about the evaluation results in this level of education.

ÍNDICE

| | |
|--|-----------|
| LISTA DE FIGURA..... | xii |
| LISTA DE GRÁFICOS..... | xii |
| LISTA DE TABELA..... | xiii |
| LISTA DE ANEXOS..... | xiii |
| INTRODUÇÃO..... | 17 |
| CAPÍTULO I: AVALIAÇÃO E APRENDIZAGEM – TEXTOS E CONTEXTOS..... | 23 |
| 1.Sinopse histórica da avaliação das aprendizagens..... | 23 |
| 1.2.Trajetória da avaliação: breve percurso..... | 26 |
| 2.Modalidades de avaliação e (in) sucesso escolar dos alunos à luz dos normativos..... | 29 |
| 2.1. Avaliação Diagnóstica: uma modalidade orientadora da prática pedagógica..... | 31 |
| 2.2.Avaliação Sumativa: uma modalidade final da prática pedagógica..... | 33 |
| 2.3.Avaliação Formativa: uma modalidade reguladora da prática pedagógica..... | 36 |
| 2.3.1.Benefícios e constrangimentos que facilitam e/ou dificultam a realização da avaliação formativa..... | 41 |
| 3.A avaliação formativa e o ensino diferenciado..... | 43 |
| 4.Regulação: Um instrumento pedagógico da avaliação formativa..... | 48 |
| 5.Síntese do capítulo I..... | 52 |
| CAPÍTULO II – METODOLOGIA DO ESTUDO..... | 55 |
| 1.Descrição da Metodologia..... | 55 |
| 2.Paradigma qualitativo e quantitativo e Estudo Exploratório..... | 56 |
| 3.Contextualização do estudo..... | 58 |
| 3.1.Participantes do estudo..... | 58 |
| 4. O questionário..... | 63 |
| 5. Recolha e análise dos dados..... | 65 |
| 6. Questões de natureza ética..... | 68 |
| 7. Síntese do capítulo II..... | 69 |
| CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS..... | 73 |
| 1.Perspetivas dos professores respondentes sobre a avaliação formativa..... | 73 |
| 1.1.Avaliação formativa e diferenciação pedagógica..... | 73 |
| 1.1.1. Regulação e <i>feedback</i> da avaliação formativa..... | 76 |

| | |
|---|------------|
| 1.1.2 Diagnóstico da avaliação formativa..... | 79 |
| 1.2.Intervenientes no processo da avaliação formativa..... | 80 |
| 1.3.Instrumentos de avaliação utilizados pelos professores respondentes..... | 82 |
| 2. Perspetivas dos professores respondentes a respeito da modalidade da avaliação predominante nas salas de aula..... | 84 |
| 3.Perceções dos professores respondentes a respeito da modalidade de avaliação usual em suas práticas pedagógica..... | 86 |
| a) Autoavaliação em suas práticas pedagógicas..... | 86 |
| b) Critérios de avaliação em suas práticas pedagógicas..... | 87 |
| c) Técnicas e instrumentos diversificados..... | 87 |
| d) Fatores que facilitam a realização da avaliação formativa..... | 89 |
| e) Constrangimentos que dificultam a realização da avaliação formativa..... | 89 |
| f) “O olhar direto” dos professores sobre o que facilita ou limita a avaliação formativa..... | 90 |
| 4.Síntese do capítulo III..... | 91 |
| CAPÍTULO IV - CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 95 |
| 1.Limitações do estudo..... | 97 |
| 2.Uma perspetiva de continuidade do estudo..... | 98 |
| 3.Síntese final..... | 100 |
| REFERÊNCIAS..... | 103 |
| ANEXOS..... | 115 |

LISTA DE FIGURA

Figura 1 - Posição de Portugal quanto à retenção

Figura 2 - Número de alunos/ salas de aula

Figura 3 - Representação dos elementos do sistema de atividades

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Perspetivas dos inquiridos em relação ao acompanhamento e intervenção diferenciada.

Gráfico 2 - Perspetivas dos inquiridos em relação a regulação e ao *feedback* da avaliação formativa

Gráfico 3 - Perspetivas dos inquiridos em relação ao diagnóstico formativo

Gráfico 4 - Perspetivas dos inquiridos em relação aos intervenientes da avaliação formativa.

Gráfico 5 - Perspetivas dos inquiridos em relação aos instrumentos privilegiados.

LISTA DE TABELA

Tabela 1 – Número total de professores participantes e respectiva taxa de retorno

Tabela 2 – Formação académica dos inquiridos

Tabela 3 – Formação dos inquiridos nas diferentes áreas do conhecimento

Tabela 4 – Tempo de serviço dos inquiridos

Tabela 5 - Sexo dos inquiridos

Tabela 6 - Idade dos inquiridos

Tabela 7 - Disciplinas e turmas lecionadas pelos professores

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1 - Inquérito por questionário

Anexo 2 – Objetivos dos Itens do Questionário

Anexo 3 – Pedido ao Diretor

INTRODUÇÃO

"Feliz aquele que transfere o que sabe
e aprende o que ensina"

Cora Coralina

INTRODUÇÃO

A escolha do tema abordado nesta investigação, que aqui se propõe para estudo, relaciona-se com uma questão fundamental no âmbito da educação e da avaliação das aprendizagens.

Em Portugal, após 25 de Abril de 1974, houve expressivas mudanças no sistema de educação português. A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), de 1986, tem como princípios gerais promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidade no acesso e sucesso escolares; promover o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade do indivíduo, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários; além de ressaltar a importância da educação na promoção do desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões.¹

O atual sistema de avaliação apresenta-se coerente com os novos modelos de educação, e as normas legais referentes à avaliação têm sofrido significativas alterações. Desde 1992, com o Despacho Normativo 98-A/92, a legislação educativa portuguesa define a avaliação como elemento regulador da prática educativa e estabelece claramente que a avaliação formativa, com as funções de melhoria das aprendizagens, deve predominar nas práticas educativas dos docentes. Em 2001, o Despacho-Normativo nº 30/2001, substitui o Despacho Normativo 98-A/92 sem, contudo, introduzir uma ruptura no domínio das aprendizagens. Este despacho, na verdade, reforça e permanece com os princípios básicos do anterior. Em 2005, o Despacho-Normativo nº 1/2005 entra em vigor, e substitui o Despacho-Normativo nº 30/2001. Em consonância com o Despacho-Normativo nº 30/2001, e com as medidas adotadas no Decreto-Lei nº6/2001, que contém orientações e disposições relativas à avaliação das aprendizagens no ensino básico, constata-se a necessidade de proceder a uma reorganização do currículo, no sentido de reforçar a articulação entre os três ciclos, para uma maior qualidade das aprendizagens. Desta forma, percebe-se claramente que marcou um rompimento com o modelo anterior de avaliação, ou seja, “uma ruptura em relação às modalidades de avaliação empregues até então” (Alves, 2004: 57).

De uma avaliação seletiva e excludente, passou-se para uma avaliação empenhada na

¹ LBSE (artigo 2º - Princípios gerais)

melhoria das aprendizagens e do ensino. Isso, porém, não foi suficiente para sanar as dificuldades em harmonizar práticas de ensino e de avaliação que ofereçam às crianças e aos jovens melhores condições para desenvolverem competências indispensáveis para a vida futura. As práticas existentes não estão de acordo com o currículo vigente nacional, pois continuam a “prevaler uma avaliação pouco integrada no ensino e na aprendizagem, mais orientada para a atribuição de classificações. (...) Continuam a reprovar milhares de alunos. (...) Um dos problemas mais graves é o da retenção ou reprovação dos alunos” (Fernandes, 2007: 587).

De acordo com Fernandes (*idem*: 588) o insucesso escolar “é uma questão preocupante num país em que 80% da população tem no máximo o 9º ano de escolaridade”. Para o autor, é uma condição que merece atenção por parte dos pesquisadores e educadores do sistema educativo português, pois as formas de ensinar estão tacitamente relacionadas com estes resultados. Isso deixa escapar que as organizações escolares cultivam afinidades mais diretas com o insucesso escolar (Crahay, 1996).

A avaliação, não deixando de ser uma ferramenta essencial do processo ensino e aprendizagem, precisa ser repensada. Necessita de preparo técnico e grande capacidade de observação e reflexão por parte dos profissionais envolvidos. Urge um “olhar” diferenciado, uma melhoria dos sujeitos e das práticas avaliativas por todos os envolvidos nesta tarefa.

Foi no afã de contribuir para a mudança destas práticas avaliativas arraigadas nos resultados e na classificação em detrimento dos processos, que se perspectivou este estudo. Concordando com o ponto de vista de que *é preciso mudar a avaliação* (Perrenoud, 1999a), defende-se uma avaliação formativa, no sentido de regular e melhorar o ensino e a aprendizagem. Mudar e melhorar práticas de avaliação, no entanto, requer o conhecimento das perspectivas daqueles que as aplicam.

Assim, se entende que este estudo tenha surgido da necessidade de buscar respostas às práticas de avaliação vigentes, no sentido de melhorar o processo de ensino-aprendizagem e evitar o insucesso e o abandono escolar. Neste sentido, para Fernandes (2006:43) a avaliação formativa

é com certeza um processo pedagógico essencial para apoiar milhões de crianças e jovens que, ano após ano, experimentam a frustração, o desânimo, o abandono escolar e mesmo a exclusão social. É por isso que temos forçosamente que desbravar e aprofundar a ideia de avaliar para aprender se quisermos enfrentar as questões mais prementes e urgentes da educação contemporânea. E isto passa necessariamente pela investigação empírica e pela construção teórica.

Partindo deste pressuposto, sabemos que é possível romper com as tradições educativas de base positivista/sumativa e começar a efetivar as inovações educativas de base contrutivista/formativa. Todavia, o distanciamento entre normativos e práticas, tende a ficar cada vez menor se levarmos em consideração o processo formativo; a reflexão; a ação; a inovação; a criatividade e, principalmente, o aluno, em detrimento do produto final.

Assim sendo, a avaliação da aprendizagem não pode ser vista como a “tirana da prática educativa, que ameaça e submete a todos. Chega de confundir avaliação da aprendizagem com exames” (Luckesi, 2000a: 6). A avaliação com intenção formativa não mede, não quantifica, não corrige. Avaliar, não é classificar, não é examinar, nem muito menos aplicar testes (Alvarez Méndez, 2001).

De forma que, a curiosidade e interesse em realizar um estudo sobre a temática da avaliação formativa de uma escola de 2º ciclo em relação a normativos e práticas, inscreve-se em razão de ordem profissional na medida em que se deseja compreender esse objeto conflitante que é a avaliação das aprendizagens. Desta forma, optou-se pelo 2º ciclo por ser um ciclo de “transição” em que os alunos estão a sair do 1º ciclo, onde funciona em regime de monodocência e entra no 2º ciclo em regime de pluridocência, organizado por disciplinas e áreas de estudo pluridisciplinares.

Outra razão, é de ordem científica, dado a entender que a avaliação formativa como objeto de estudo é pouco investigada. Desta forma, pretende-se contribuir para as pesquisas neste nível educativo que, em Portugal (e Brasil), ainda começam a andar em passos lentos. Como bibliotecária, procuro neste estudo estabelecer a importância da biblioteca, como parceira do professor na pesquisa e construção do conhecimento para melhoria das práticas no processo de ensino e aprendizagem, visto que a conceção formadora da avaliação formativa perpassa por muitos âmbitos.

Contudo, ao eleger a avaliação formativa das aprendizagens como objeto de estudo adentra-se num campo de investigação que nas últimas décadas, tem sido alvo de muitos debates e conflitos, além da escassez de investigação sobre este tema (avaliação formativa). Para se ter uma ideia, na Universidade do Minho nos últimos dez anos, somente duas investigações (Rocha, 2007; Barreiro, 2009), contribuíram neste campo de estudo. Daí considerarmos o estudo de grande relevância como contributo nesta área. Neste sentido, a nosso ver, se levantam questões relevantes e merecedoras de uma pesquisa.

Diante a problemática apresentada, questiona-se: Que condições os professores possuem para pôr em prática a avaliação formativa? Que benefícios e constrangimentos facilitam e/ou dificultam a realização da avaliação formativa?

A explorar o objeto apresentado que orienta o estudo temos como objetivos:

1. Identificar perspectivas dos professores sobre práticas de avaliação formativa de uma escola do 2º ciclo no distrito de Braga;
2. Analisar os benefícios e os constrangimentos que facilitam ou dificultam a realização da avaliação formativa;
3. Caracterizar práticas de avaliação formativa promotoras de competências de regulação dos sujeitos da ação educativa;
4. Compreender dinâmicas da avaliação formativa na prática docente.

Para uma melhor compreensão quanto à estrutura metodológica, apresentamos as divisões deste estudo que se desenvolve em quatro capítulos, encerrando com uma síntese final de cada capítulo. Inclui, ainda, referências e anexos.

No primeiro capítulo, ocupamos da revisão da literatura acerca da avaliação das aprendizagens, bem como o enquadramento normativo da avaliação no 2º ciclo. Desenvolve-se, de seguida, as modalidades de avaliação dando maior ênfase a avaliação formativa. O ensino diferenciado e a regulação da avaliação formativa são, também, abordados.

No segundo capítulo, apresentamos a fundamentação metodológica do estudo realizada. Descrevemos o estudo, a amostra e a metodologia adotada, bem como o instrumento e procedimentos de recolha, tratamento e análise de dados.

No terceiro capítulo, apresentamos e analisamos os dados obtidos através da realização do inquérito por questionário e os resultados obtidos.

No quarto e último capítulo, responderemos as questões de investigação, bem como as limitações do estudo. Concluimos com propostas para continuidade de estudo, seguindo de uma síntese e reflexão final.

CAPÍTULO I

AVALIAÇÃO E APRENDIZAGEM – TEXTOS E CONTEXTOS

CAPÍTULO I: AVALIAÇÃO E APRENDIZAGEM – TEXTOS E CONTEXTOS

Apresentação

O capítulo 1 desta dissertação apresenta uma sinopse histórica da avaliação das aprendizagens, desde o período Pré-Tyler, até a atualidade, percorrendo um breve percurso desta trajetória. Mostra também, as modalidades de ensino a luz dos normativos, dando maior ênfase a avaliação formativa. Já neste aspeto, não deixa de tratar sobre os benefícios e constrangimentos que facilitam e/ou dificultam a realização da avaliação formativa. Ao longo do desenvolvimento deste capítulo, se ressalta a importância da avaliação formativa e o ensino diferenciado como fator de regulação no processo de ensino e aprendizagem. É neste contexto que se fundamenta este estudo.

1. Sinopse histórica da avaliação das aprendizagens

O processo de avaliação, no seu sentido genérico, é tão antigo, quanto a história da Humanidade. Avaliar é um ato intrínseco do ser humano, e ao se expandir e inserir em diferentes esferas, gera complexidades e contradições, não apenas de ordem epistemológica mas, também, de diferentes concepções de mundo. No meio social a avaliação se veste de grande sentido ético, reconhece a subjetividade e a alteridade do outro (Dias, 2003).

Na Antiguidade, há mais de dois mil anos a China já fazia exames de seleção para os serviços públicos e a Grécia praticava a docimasia, para o processo seletivo de candidatos a funções públicas (Stufflebeam & Shinkfield, 1993).

A origem da palavra avaliação parte de uma ciência chamada “docimologia”², do grego “dokimé”, que significa “teste e/ou nota” e foi cunhado pelo psicólogo francês Piéron, em 1920 (1881-1964). A etimologia da palavra avaliação vem do latim “avaliare”, que quer dizer “dar valor a”³. Assim, a avaliação surge, sob a luz do valor, do mérito e da medida, implicando um juízo maniqueísta em relação ao objeto analisado.

2 A docimologia põe em causa o valor do exame como revelador da aptidão do aluno e decisor do seu percurso escolar. Os docimólogos equiparam a avaliação à medida, a certificação (ver Alves, 2004: 33/34).

3 Dicionário Eletrónico Aurélio, século XXI, Nova Fronteira, 2000.

O ato de avaliar é inerente à vida humana. Avaliamos em busca da qualidade. A avaliação faz parte da vida cotidiana para obter resultados na opção de escolha, “seja através das reflexões informais que orientam as frequentes opções do dia a dia ou, formalmente, através da reflexão organizada e sistemática que define a tomada de decisões” (Dalben, 2005: 66).

Abordar a evolução progressiva da avaliação é uma proposta que não está isolada da compreensão da dinâmica da vida social, pois a avaliação é norteadada pelos movimentos e as mudanças sociais (Gonçalves, 2005). O campo conceitual é disforme, com muitas contradições de concepções. Nos tempos modernos a indústria veio a fazer amplo uso da avaliação, mas é no campo educacional com Tyler (1949), nos Estados Unidos, que ela se fortalece, não apenas como prática política e pedagógica, mas também, como importante campo de estudo (Dias, 2003).

As concepções de avaliação não são passíveis de neutralidade. Nesse sentido, Sordi (2001: 173) afirma:

Uma avaliação espelha um juízo de valor, uma dada concepção de mundo e de educação, e por isso vem impregnada de um olhar absolutamente intencional que revela quem é o educador quando interpreta os eventos da cena pedagógica.

Ela emite julgamentos e determina o valor, não de forma aleatória, mas de acordo com critérios apropriados, e refletem os interesses dos diferentes grupos.

Para Dias (2003) no campo educativo os conceitos de seleção, medida e classificação estão fortemente fincados nos processos avaliativos que, por vezes, quase chegam a definir a própria avaliação.

Segundo Afonso (1998: 28), “a avaliação não é uma disciplina autónoma mas sim um objeto de investigação aberto a diferentes abordagens disciplinares e interdisciplinares”. Ela perpassa a sociologia, a psicologia, a filosofia, a antropologia, a pedagogia e demais áreas do conhecimento humano. Nas diferentes concepções de educação é unânime a ideia de que a avaliação é uma prática indispensável ao processo de escolarização.

Para Hadji (2010:36) a avaliação escolar tem dupla importância: a social e a individual. A social para dar respostas aos pais e encarregados de educação sobre a situação escolar do aluno, e a individual para informar os alunos sua posição quanto aos resultados obtidos. Nesse sentido, o referido autor assevera

É um contrato de confiança entre a sociedade, as escolas e os estudantes. Por outro lado, a avaliação escolar é imprescindível para o aluno, pois fragmenta e marca suas aprendizagens e informa o seu valor escolar. É ela que vai construir a imagem de bom ou mau aluno, e terá grande importância na trajetória

escolar de cada um. Nessa tarefa, o professor precisa tomar muito cuidado, pois ele tem de suportar a pressão de julgamentos e de preconceitos sociais.

Segundo Stake (2006: 61), a primeira finalidade da avaliação, “consiste sempre na determinação dos méritos e dos defeitos. Às vezes é muito mais, mas a sua função essencial é a de estabelecer o mérito de algo”.

Osti (2010), em sua recente pesquisa quanto ao processo ensino/aprendizagem, comprova que os professores têm uma percepção negativa sobre os alunos com dificuldades no aprendizado, responsabilizando-os pela situação sem considerar a relação entre seu trabalho e o desenvolvimento dele. Por outro lado, ressalta a pesquisadora, que quanto aos bons alunos, esses professores têm uma percepção positiva, o que faz com que atribuam o sucesso dos melhores a si, à família e ao próprio estudante.

Antes da década de 60 a avaliação praticamente existia em função dos testes e estudos da validade de currículos e estava dominada pela psicologia. Após esta década, a avaliação tornou-se multidisciplinar, incorporando também as contribuições da sociologia, da economia e da antropologia, além, é claro, da educação.

À medida que a avaliação expande seu campo de atuação, ela se torna mais acentuadamente uma área de interesses e conflitos. A sociologia da educação traz uma contribuição importante no sentido de nos fazer compreender o mecanismo macro educacional. Com efeito, surge a necessidade interdisciplinar da avaliação exigindo uma complementaridade de outras áreas, como a psicologia, por exemplo, para compreender a construção da desigualdade, as interações e relações entre os membros de uma comunidade educativa, a discriminação escolar e social, o ambiente familiar, o relacionamento dos pais, que podem contribuir para o bom ou mau rendimento dos alunos, e outros fatores relacionados à psiquê humana.

A avaliação, como prática educacional é um estudo complexo, contudo, é visto com relevância ao processo ensino e aprendizagem. O objetivo primordial da ação avaliativa é orientar o aluno em seus estudos e aprendizagens, em busca da construção dos melhores resultados possíveis dentro de uma determinada situação. Ela não deverá ser vista como um fim, mas sim como um meio para o alcance de tal objetivo (Rocha, 2008). É, portanto, antagônico aos exames (Luckesi, 2004).

Portanto, muitas são as concepções de avaliação e múltiplos são os públicos a quem se destinam. Elas podem ser definidas a partir de distintas funções e finalidades. Desse modo, são classificadas ora como formativas centradas no processo, tendo em vista a melhoria da qualidade, ora como sumativas, que se definem como externas e finalísticas, quase sempre levando à classificação de indivíduos (Dias, 2003).

1.2. Trajetória da avaliação: breve percurso

Para o entendimento mais detalhado da avaliação na contemporaneidade é necessário fazer um pequeno percurso na literatura de décadas passadas, resgatando a partir daí as contribuições que serviram de subsídios para o enriquecimento da área. Não é nossa intenção desenvolver um fastidioso estudo histórico, o que faremos adiante é expor, sucintamente, alguns momentos mais significativos na constituição do progresso evolutivo da avaliação, como mostra, a seguir, o quadro 1.

Quadro 1- Trajetória da avaliação: cinco períodos⁴

| | MOMENTO HISTÓRICO E ECONÔMICO | PERÍODO | CARACTERÍSTICAS | FUNÇÃO |
|------------------|---|---|--|--|
| Pré-Tyler | 1ª Guerra Mundial (1914- 1918); Emergência do movimento da gestão científica da economia; Influência de Taylor no mundo da educação- Taylorismo | Fim do século XIX, e três primeiras décadas do século XX. | Elaboração e aplicação de testes de inteligência (psicométria); Avaliação vinculada à psicologia; Caráter quantitativo; Avaliação confunde-se com medição; Paradigma positivista/behaviorista. | Medição dos rendimentos dos alunos; Testes e escalas de classificação |
| Tyler | 2ª Guerra Mundial (1939- 1945); | 1930 a 1945 | Segundo Tyler (1949:105/106), "o processo de avaliação consiste essencialmente em determinar em que medida os objectivos educacionais estão | Importância dos objetivos educacionais |

4 Adaptado de Stufflebeam & Shinkfield (1993) e Dias Sobrinho (2003) – adaptação nossa.

| | | | | |
|-------------------------|--|-----------------------------------|--|--------------------|
| | | | sendo realmente alcançados pelo programa do currículo e do ensino ⁵ | |
| Inocência | Período pós- guerra. | 1946 a 1957 | Descrença em relação à avaliação. | |
| Realismo | <p>Ao sentirem-se ameaçado pela União Soviética, com o lançamento do Sputnik, em 1957, os Estados Unidos, desenvolveram novos currículos nas áreas das ciências e matemática.</p> <p>Scriven (1967) fez a clássica distinção entre a avaliação formativa e avaliação sumativa.</p> | 1958 a 1957 | <p>Verificação e aperfeiçoamento da eficácia de métodos;</p> <p>Identificação das necessidades do aluno; julgamento da eficácia do sistema educativo e dos professores.</p> <p>Prestação de contas ante os clientes – <i>accountability</i>.</p> | Tomada de decisões |
| Profissionalismo | <p>O campo da avaliação tornou-se uma especialização / profissão.</p> <p>Criou-se o <i>Joint Committee of Educational Evaluation</i>, que preconiza quatro princípios básicos da avaliação : útil, viável, ética e exacta.</p> | A partir de 1973 até a atualidade | Melhoria da comunicação entre adepto dos métodos positivistas e fenomenológicos qualitativos; preparação, qualificação e certificação de avaliadores; cooperação entre as organizações; Stufflebeam e Shinkfield (1993: 42) | Aprendizagem |

De acordo com o quadro acima evidenciamos os cinco (5) períodos históricos da avaliação e suas respectivas mudanças ressaltando as alterações sofridas ao longo do seu período histórico.

Além desta breve trajetória demonstrada, há de se destacar a concepção da avaliação de Guba e Lincoln (1989), na qual enumeram a avaliação em quatro gerações, que passamos a referir.

⁵ *The process of evaluation is essentially the process of determining to what extent the educational objectives are actually being realized by the program of curriculum and instruction* (tradução nossa).

Segundo os autores, a primeira geração é essencialmente tecnicista, onde medir, classificar e selecionar são funções essenciais da avaliação.

Neste sentido, Fernandes (2005) afirma que as compreensões que são típicas desta geração ainda têm considerável influência no sistema educativo português. Portanto, a primeira geração, ainda, deixa resquícios de sua história na atualidade.

A segunda geração, também conhecida como a *geração da descrição*, tentou transpor algumas limitações da geração anterior. Com efeito, foi premente a necessidade de novos instrumentos pedagógicos que possibilitassem compreender até que ponto os objetivos educacionais eram atingidos pelos alunos.

A terceira geração, denominada de *geração da formulação de juízos ou julgamentos*, tentou ir além da segunda geração. Nesta geração era necessário que tanto as avaliações, quanto os avaliadores preferissem juízos de valor acerca dos critérios de avaliação.

Já a quarta geração, considerada como alternativa às gerações passadas propôs uma ruptura de matriz epistemológica. Segundo Fernandes (2005) esta geração tem base construtivista, por isso os professores devem partilhar o poder de avaliar com os alunos e intervenientes e devem utilizar uma variedade de estratégias, técnicas e instrumentos de avaliação formativa, contextualizada e integrada no processo de ensino e aprendizagem, além de utilizar “métodos predominantemente qualitativos, não relegando a utilização de métodos quantitativos”⁶ (*idem*: 62).

Ainda segundo este autor (2005: 59), há investigadores (Guba & Lincoln, 1989; Abrecht, 1991; Cardinet, 1991; Gardner, 1991; Hadji, 1992; Gipps, 1994; Bonniol e Vial, 1997; Perrenoud, 1999; Shepard, 2001) a confirmar que “há limitações teóricas e práticas importantes nas três perspectivas de avaliação”.

Para Santos Guerra (2003; 2009) a avaliação é um fenómeno moral, não somente um mecanismo técnico. Nesse sentido, compreendê-la seria um excelente exemplo para melhorar as práticas de ensino nas escolas, porém, entendê-la é um processo complexo de explicação. Por outro lado, o referido autor entende que o ato de avaliar não deve ser visto como um ato mecânico de atribuição de notas e classificação, uma vez que todo seu processo de aprendizagem está relacionado com dimensões éticas, sociais e psicológicas.

6 Pacheco (1995: 72) assevera: “Encontra-se na nota, enquanto informação objectiva, a razão pela qual a lógica da quantificação não só se impôs na prática de avaliação dos professores como também se transformou no estandarte fundamental de comunicação com o exterior”.

Resta claro, portanto, que a avaliação contemporânea se sobrepõe a concepção de avaliação tradicional, classificatória, excludente, reprodutora dos cumprimentos de normas, de base sumativa centrada na figura do professor autossuficiente, para uma concepção de avaliação construtivista a serviço da aprendizagem e da excelência, da melhoria do ato pedagógico, da inclusão, da busca incessante por perguntas e respostas, do diálogo, da interação, mediação e integração no mundo escolar e globalizado.

Com efeito, esta nova concepção de avaliação, externada através do contributo de vários autores, sempre empenhados na busca de instrumentos que melhorassem o processo avaliativo, resultou na busca pelas modalidades da avaliação.

2. Modalidades de avaliação e (in) sucesso escolar dos alunos à luz dos normativos

Muitos são os fatores que levam ao sucesso e/ou ao insucesso escolar. Neste sentido, as modalidades de avaliação surgem como vertentes educativas no processo de ensino e aprendizagem para a construção do sucesso escolar.

As distintas modalidades de avaliação estão relacionadas com os objetivos propostos em cada etapa do ensino. Visam recolher informações que abarque o conhecimento do aluno através de uma concepção investigativa, reflexiva, e classificatória, na busca da melhoria das práticas de avaliação.

Para Lopes (2008) as práticas de avaliação pouco ou nada se alteraram ao longo de trinta anos em Portugal. Para o autor, o ritmo da avaliação das aprendizagens sempre foi pesada e exclusivamente marcado pela cadência dos dois testes por período.

Para Gardner⁷ (2010: 36), a inteligência não pode ser medida só pelo raciocínio lógico-matemático, geralmente o mais valorizado na escola. Para o autor, existem outros tipos de inteligência: musical, espacial, lingüística, interpessoal, intrapessoal, corporal, naturalista e existencial.

Entretanto, pela própria evolução da sociedade, e as mudanças de paradigmas, somados a constante investigação no âmbito da Ciência da Educação, a escola viu-se obrigada a se

⁷ Hoje, Gardner (2010:36) tem um novo foco de pensamento, organizado no que chama de cinco mentes para o futuro, em que a ética se destaca. “Não basta ao homem ser inteligente. Mais do que tudo, é preciso ter caráter”, diz, citando o filósofo norte-americano Ralph Waldo Emerson (1803-1882). E acrescenta: “O planeta não vai ser salvo por quem tira notas altas nas provas, mas por aqueles que se importam com ele”.

adequar a imposição de uma nova realidade, ainda que, em alguns casos, mantendo velhas práticas avaliativas.

Como efeito desta mudança, foi editado o Despacho Normativo nº 1/2005 de 5 de janeiro (nº6:3), que estabelece os princípios e os procedimentos a observar na avaliação das aprendizagens e competências aos alunos dos três ciclos do ensino básico, dos quais se destaca:

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

Dessa forma, percebe-se que a avaliação das aprendizagens assume distintos papéis quanto ao ensino e o aprendizado dos alunos, considerando necessário que as escolas possam no quadro de desenvolvimento da sua autonomia, tomar decisões sobre o processo de avaliação dos seus alunos.

Neste sentido, no Despacho Normativo nº 6/2010 de 19 de fevereiro, a avaliação apresenta-se em três modalidades: a diagnóstica que pode ocorrer em qualquer momento do ano letivo quando articulada com a avaliação formativa; a formativa que ocorre no decorrer do processo; e a sumativa ou classificatória que ocorre no final de cada período letivo, de cada ano letivo e de cada ciclo.

Observa-se, que de acordo com o Despacho Normativo nº 1/2005 a avaliação das aprendizagens primazia a avaliação formativa, portanto nesta abordagem formativa, parte da avaliação diagnóstica que ocorre em qualquer momento, acompanha o processo de intervenção e reflexão (avaliação formativa), até chegar a um produto final (avaliação sumativa), que, no entanto, é provisório, porque retoma em um novo diagnóstico, reiniciando o ciclo.

Estas três modalidades de avaliação remetem no pronunciar de Hadji (2003: 62), “para designar as práticas que se organizam a volta destas três grandes funções: orientar, regular, certificar”.

Dentro deste contexto, os professores deverão esclarecer os objetivos do processo de avaliação para seus alunos, estes devem estar bem definidos, e deve haver “transparência e rigor do processo de avaliação, nomeadamente através da clarificação e da explicitação dos critérios adoptados” (Despacho Normativo nº 1/2005, nº6, alínea e: 72). Para Cardinet (1986b: 299) “o avaliador deve, definir claramente se a sua finalidade é formativa ou sumativa”. Por conseguinte, Fernandes (2005: 74) corrobora que “é fundamental que esteja claro para os professores, alunos, encarregados de educação e outros intervenientes que os propósitos, os métodos e os conteúdos de cada uma daquelas modalidades de avaliação são substancialmente diferentes”.

Deste modo, o avaliador educacional deve identificar critérios claros e uniformes para a classificação que atribuem. Deve conduzir sua trajetória de ensino para o alcance dos objetivos pré-estabelecidos, principalmente aqueles que exijam dos alunos respostas estabelecidas (Pacheco, 2002).

Assim, a avaliação exige um constante controlo de todo o processo de ensino, concretizado através das três diferentes modalidades de avaliação: a diagnóstica, a sumativa e a formativa, que passamos a discorrer nos próximos tópicos.

2.1. Avaliação Diagnóstica: uma modalidade orientadora da prática pedagógica

A avaliação em sua modalidade diagnóstica tem como função orientar o professor sobre o estágio do aluno. Esta etapa do processo educacional serve para averiguar se os conhecimentos adquiridos ocorreram com sucesso ou não, para que a partir desta constatação, possa o professor permanecer ou refazer seus planos de ação.

A avaliação em consonância com o Despacho Normativo nº 1/2005 (nº2:71), tem como finalidade ser integrante e reguladora da prática educativa, “permitindo uma recolha sistemática de informações que, uma vez analisadas, apóiam a tomada de decisões adequadas à promoção da qualidade das aprendizagens”. A modalidade de avaliação diagnóstica vai além da prova tradicional, pois permite o professor saber o estágio do aluno e identificar quais intervenções e

estratégia de ensino será necessária para progressão de seu sucesso. Assim, de acordo com o Despacho Normativo nº 1/2005 (nº18:73) esta modalidade de avaliação,

conduz à adopção de estratégias de diferenciação pedagógica e contribui para elaborar, adequar e reformular o projecto curricular de turma, facilitando a integração escolar do aluno, apoiando a orientação escolar e vocacional. Pode ocorrer em qualquer momento do ano lectivo quando articulada com a avaliação formativa

Para Heacox (2006) a avaliação diagnóstica é um *check-up* inicial das aprendizagens, é uma etapa de diálogo entre o professor e o aluno, que tem por objetivo verificar os conhecimentos prévios, e se será necessário o professor retomar ou ir além com aquele determinado assunto em questão. Todavia, o diagnóstico “é inútil se não der lugar a uma ação apropriada” (Perrenoud, 1999b: 15), pois sua função principal é detetar possíveis dificuldades, para orientar as formas de ensinar.

Neste sentido, esta modalidade de avaliação reclama noções de estratégias para o desenvolvimento curricular de turma, conforme destaca Gil (2006: 247) com a seguinte questão:

Num levantamento das capacidades dos estudantes em relação aos conteúdos a serem abordados, com essa avaliação, busca-se identificar as aptidões iniciais, necessidades e interesses dos estudantes com vistas a determinar os conteúdos e as estratégias de ensino mais adequadas.

Desse modo, constatará que todos podem aprender sem exceção, e que cada um tem seu próprio ritmo de aprendizagem. Neste sentido, afirma Hoffmann (2010: 55): “Os professores sabem que a classe não responde de forma homogênea à apresentação de um conteúdo de estudo e que nem todos compreendem usando as mesmas estratégias”.

De fato, é necessário verificar se os alunos possuem, ou não, os pré-requisitos (conhecimentos) indispensáveis para a aquisição das novas aprendizagens através de um bom diagnóstico. A este propósito, Luckesi (2000b: 172) afirma que “a avaliação, como ato diagnóstico, tem por objetivo a inclusão e não a exclusão; a inclusão e não a seleção – que obrigatoriamente conduz à exclusão”.

Assim sendo, Hadji (2003: 62) assegura que é uma oportunidade favorável de situar o nível das competências e das deficiências do aluno e, especialmente, “a ocasião de situar e de compreender as dificuldades sentidas pelo aprendente, tendo em vista a conceção das estratégias de remediação possíveis”.

Neste sentido, a avaliação diagnóstica é considerada como vertente da avaliação formativa, pois tem como propósito orientar e regular as diferentes formas de ensino, uma vez que direciona o caminhar do processo pedagógico.

Portanto, o uso diversificado de instrumentos avaliativos ajuda a compreender os diferentes saberes e competências de cada um. Averiguar o aprendizado do aluno, apenas através da avaliação sumativa, ou qualquer outro instrumento colocado como único e exclusivo, é absolutamente insuficiente para revelar o que foi aprendido, além de ser um mecanismo altamente injusto e precário.

2.2. Avaliação Sumativa: uma modalidade final da prática pedagógica

A avaliação em sua modalidade sumativa ocorre ao fim de um processo de ensino e aprendizagem, tem uma função classificatória, e situa a posição do aluno através de notas que são recolhidos por meio de testes, provas e/ou dissertações – argumentativas (testes orais).

Para Pacheco (1995: 76) a avaliação sumativa está relacionada “à medida e classificação do grau de consecução do aluno no final de um processo (trimestre, semestre, ano), tendo a finalidade de certificar mediante a determinação de níveis de rendimento”. Ainda para o mesmo autor, a avaliação sumativa está vinculada a um processo final, com o objetivo de classificar após a comprovação de um produto, decidindo sobre o êxito e o fracasso do aluno. Na mesma linha de pensamento Gomes (2006: 72) afirma:

A avaliação sumativa realiza-se no final do processo de ensino e aprendizagem, quer se trate de um trimestre, de um semestre, de um ano ou ciclo de estudos e visa medir e classificar os resultados do mesmo. Exprime-se quantitativamente, pela atribuição de uma nota numa determinada escala ou por um termo que expressa uma graduação em função da determinação de níveis de rendimento, hierarquizando os alunos.

O conceito de avaliação sumativa⁸ tem sofrido algumas alterações ao longo dos anos, e seu entendimento não é universal. Neste sentido, o Instituto de Inovação Educacional - IIE (1994), no ensejo de orientar uma possível definição considera três características da avaliação sumativa:

- constitui sempre um balanço que, salvo no final da escolaridade obrigatória, não será entendido como um juízo de valor, definitivo, sobre o que ficou para trás, mas antes como um resultado que determinará a tomada de decisões”
- tem valor social, pois que, além de informar os alunos e os professores da situação de aprendizagem e de ensino, informa também os pais e a comunidade em geral;
- tem em conta os objetivos gerais, ou seja, os objetivos terminais de integração que, uma vez atingidos, certificam o progresso do aluno.

Considerada como a modalidade de avaliação mais utilizada no ambiente escolar, a avaliação sumativa promulga, no 2º ciclo do ensino básico, uma “classificação de 1 a 5, em

8 Ver IIE, 1994.

todas as disciplinas, a qual pode ser acompanhada, sempre que se considere relevante, de uma apreciação descritiva sobre o aluno” (Despacho Normativo nº 1/2005, nº33, alínea “a”):6).

De fato, a avaliação sumativa⁹, serve para “designar a maneira pela qual podemos medir e avaliar a aprendizagem, a fim de certificar, e atribuir classificações” (Rosales, 1988: 17). O objetivo que prevalece nesta modalidade de avaliação é classificar o aluno para a tomada de decisão de “aprovação” ou “reprovação”.

De acordo com o IIE (1994), as funções da avaliação sumativa variam conforme suas etapas, para determinar a tomada de decisão. Assim, a avaliação sumativa pode ocorrer no percurso do processo de ensino-aprendizagem, assumindo, desta forma, uma função formativa; ou ainda no final dos primeiro e segundo ciclos, com a função de tomada de decisão sobre retenção/progressão do aluno e no final do terceiro ciclo com a função de atribuição de um diploma ou de um certificado.

Quanto ao caráter formativo da avaliação sumativa, Fernandes (2005: 73) afirma que “apesar de inerente a avaliação sumativa, os professores revelam uma preocupação primordial com a atribuição de classificações”, assim, continua a prevalecer nas práticas docentes uma inquietação excessiva em relação as atribuições de notas.

Quanto a tomada de decisão relativa à retenção dos alunos no ensino básico, e de acordo, com o Decreto-Lei nº 6/2001(artigo 14, alínea 1:261), “assume uma lógica de ciclo, progredindo ao ciclo imediato o aluno que tenha desenvolvido as competências” e, portanto, segundo o Decreto-Lei nº 6/2001, o aluno não poderá ficar retido nos anos intermediários. Dessa forma, a retenção é considerada, em todos os normativos da legislação portuguesa, uma medida excepcional.

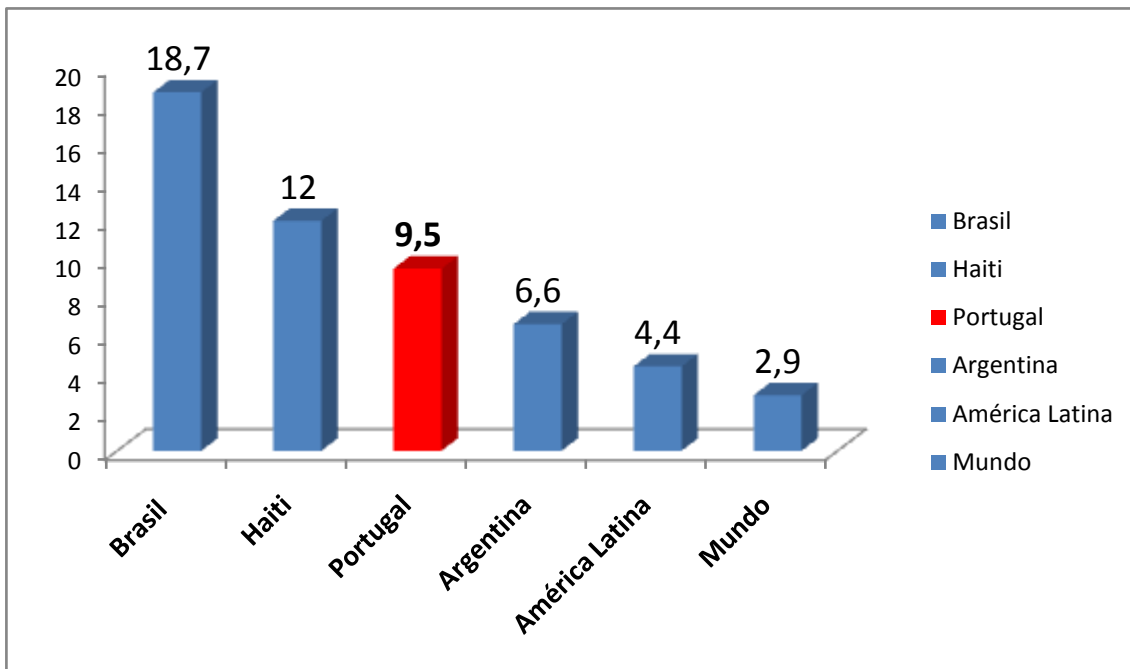
Segundo pesquisas mais recentes a reprovação traz prejuízos a todos os intervenientes - custos aos cofres públicos; aos encarregados de educação; os repetentes perdem estímulo e autoestima ao ponto de levá-los a evasão – e pior, não melhora em nada seu desempenho escolar (Matias, 2011).

Neste sentido, segundo dados da UNESCO¹⁰ referentes à retenção, Portugal fica em 3º lugar como o país que mais reprova superado por Brasil e Haiti conforme figura abaixo:

9 *La evaluación sumativa, para designar la forma mediante la cual medimos y juzgamos el aprendizaje con el fin de certificarlo, asignar calificación, etc* (tradução nossa).

10 Dado retirado da revista Nova Escola nº 238, dezembro de 2010.

Figura 1: Posição de Portugal quanto à retenção¹¹



Fonte: UNESCO. Adaptado da revista nova escola (2010).

Observa-se pela figura acima que há (ainda) fortes predominâncias do modelo de avaliação classificatório no sistema educativo português. E este tipo de avaliação segundo Hoffmann (2002: 72) “privilegiam a classificação e a competição, em detrimento da aprendizagem”, caminhando em sentido contrário ao da avaliação diagnóstica e formativa, que almejam ajustar o ensino às características dos alunos.

Desta forma, é dentro desta perspetiva que os normativos legais fazem alusão a avaliação sumativa, principalmente quando se referem ao fato de “realizar-se no final de cada período lectivo, utilizando a informação recolhida no âmbito da avaliação formativa e traduzindo-se na formulação de um juízo globalizante sobre as aprendizagens realizadas pelos alunos” (Decreto-Lei nº 6/2001, artigo 13º, alínea 4: 261). No mesmo sentido, o Despacho Normativo nº 1/2005 (nº 24:74) estabelece que “a avaliação sumativa consiste na formulação de um juízo globalizante sobre o desenvolvimento das aprendizagens do aluno e das competências definidas para cada disciplina e área curricular”.

¹¹ Disponível: <http://revistaescola.abril.com.br/planejamento-e-avaliacao/avaliacao/repentencia-erro-se-repete-cada-ano-567983.shtml>

Nesta perspectiva, os exames nacionais demonstram a ênfase dada aos resultados obtidos pelos alunos, esquecendo de destacar o processo desempenhado pelos atores educativos para o alcance destes resultados. Neste sentido Rocha (2007: 11) faz alusão que:

Os resultados divulgados pelo Ministério da Educação parecem omitir a principal finalidade da educação e da escola, que é aprender e crescer enquanto estudantes, professores e cidadãos. Este crescimento só é possível se os actores educativos percorrem um percurso que compreende, frequentemente, um quotidiano repleto de trabalho colaborativo, de estudo compartilhado e de vivências e experiências marcantes, onde estes actores interagem e convivem numa atmosfera democrática, transparente, conciliadora e pacífica, com vistas a enriquecimentos múltiplos.

Portanto, a avaliação sumativa ocorre sempre ao final da unidade com a finalidade de comprovar, comparar e hierarquizar os resultados aprendidos através de testes e provas, tendo como designio avaliar - medir - o aprendizado do aluno somente naquele dia, diferentemente do que faz a avaliação formativa.

2.3. Avaliação Formativa: uma modalidade reguladora da prática pedagógica

A modalidade de avaliação formativa, em sua função reguladora, tem como propósito acompanhar todo o percurso de ensino e aprendizagem para a melhoria do processo, possibilitando mudanças corretivas de estratégias durante e não somente no final do percurso.

Para Jorba e Sanmartí (2003: 123) a avaliação formativa apresenta “como finalidade fundamental a função ajustadora do processo de ensino-aprendizagem para possibilitar que os meios de formação respondam as características dos alunos”. Para esses autores, o que importa é evidenciar a aprendizagem não alcançada, para possíveis reformulações na ação de correção, mais do que demonstrar quais os resultados obtidos com essa aprendizagem.

Dentro dessa perspectiva, a avaliação formativa “assume carácter contínuo e sistemático e visa à regulação do ensino e da aprendizagem, recorrendo a uma variedade de instrumentos de recolha de informação, de acordo com a natureza das aprendizagens e dos contextos em que ocorrem” (Despacho Normativo nº 1/2005, nº 19:74). Neste sentido afirma Esteban (2004: 19):

Avaliar o aluno deixa de significar fazer um julgamento sobre a sua aprendizagem, para servir como momento capaz de revelar o que o aluno já sabe os caminhos que percorreu para alcançar o conhecimento demonstrado, seu processo de construção do conhecimento, o que o aluno não sabe e o caminho que deve percorrer para vir a saber.

Assim, a legislação relativa aos alunos do ensino básico, que regem os objetivos e as formas de avaliação no contexto português, coloca o enfoque no processo em detrimento das classificações, privilegiando a avaliação formativa e concedendo ao aluno um papel fundamental

na regulação da sua aprendizagem, fazendo com que a avaliação formativa passe a fazer parte integrante do sistema educativo português.

A avaliação formativa¹², como era compreendida nos anos 60 e 70 do século XX, pouco tem a ver com a avaliação formativa da atualidade. Poderemos dividi-la em dois momentos: primeiro, numa visão limitada, centrada nos objetivos comportamentais e nos resultados dos alunos. O ensino e aprendizagem centravam-se nos testes de papel e lápis, e na transmissão do conteúdo pronto, onde o aluno passivamente se prontificava à escutá-lo – inspiração behaviorista. No segundo momento, a partir dos anos 90 do século XX, a avaliação é bem mais complexa e interativa, “trata-se de uma avaliação centrada nos processos cognitivos dos alunos e associada aos processos¹³ de *feedback*, de regulação, de auto - avaliação e de auto - regulação das aprendizagens” – de inspiração cognitivista, construtivista e socioculturais da aprendizagem (Fernandes, 2006).

De fato, trata-se de uma modalidade de avaliação que tem “a função de melhorar, de orientar, de regular, e não de certificar, de comprovar” (Pacheco, 1995: 75). A Avaliação formativa possibilita a interação através do diálogo, da informação entre os intervenientes e da colaboração entre os pares (Despacho Normativo nº1/2005, nº21:74).

Ainda que não exista uma teoria unificada da avaliação formativa, as definições afunilam-se em determinados aspetos. Diversos autores (Abrech, 1986; Cardinet, 1986; Allal, 1986, 2007; Hadji, 1993, 2003) concordam que se trata de uma modalidade de avaliação associada ao processo de ensino e aprendizagem, que tem como finalidade guiar o trabalho do aluno, através da regulação, não se limitando à revisão do conteúdo e permitindo uma interação¹⁴ de confiança entre professor e aluno, através de *feedback*, a fim de orientá-lo a descobrir novos caminhos na progressão de seu aprendizado.

Para Fernandes (2006: 41) existem ainda muitas concepções erradas acerca do que é a avaliação formativa relacionadas com “a sua natureza, os seus conteúdos, os seus princípios, as suas funções e as suas relações com o ensino e a aprendizagem”. Para ele, a avaliação formativa ao passar para “avaliação formativa alternativa”, caracteriza-se como alternativa a todas as avaliações “ditas de intenção ou vontade formativa”, pois unifica características e contributos de duas tradições teóricas, nomeadamente as francófonas e as anglo-saxónicas.

12 Esta expressão foi criada por Scriven em 1967.

13 “Centrada no processo, mas sem ignorar o produto, participada, transparente, que não seja essencialmente baseado em testes de papel e lápis e integrado nos processos de ensino e de aprendizagem” (Fernandes, 2006: 24).

14 Por interatividade entende-se a capacidade de intercâmbios dos intervenientes no processo de comunicação entre indivíduos (Bidarra, 2004).

Com efeito, há bastantes entendimentos terminológicos na literatura, tais como: *avaliação autêntica; avaliação contextualizada; avaliação formadora*¹⁵; *avaliação reguladora; regulação controlada dos processos de aprendizagem; e avaliação educativa.*

Com esse entendimento, a terminologia *avaliação formadora*, na qual compete centralizar a regulação essencialmente ao próprio aluno, distingue-se da avaliação formativa, cuja regulação faz reverência às ações educativas do professor. Para Alves (2004: 70) passa-se “de uma regulação externa as aprendizagens com enfoque no professor, a uma auto - regulação que tem como instância de pilotagem o próprio aluno”. Assim sendo, a avaliação formadora tem como pressuposto elementar tornar o aluno autónomo para construir o seu percurso de aprendizagem, tornando-o responsável pela sua própria trajetória e regulação.

Segundo Álvarez Méndez (2001) quanto às vertentes terminológicas de avaliação alternativa, embora distintas em alguns aspetos, todas estas expressões comungam de um mesmo entendimento. Para o autor, são avaliações voltada para o aluno, em prol da melhoria das suas aprendizagens, pois o ato de avaliar só faz sentido, se a convertemos em conhecimento.

Na verdade, a avaliação formativa é uma avaliação para o conhecimento, pois permite ao aluno a regulação de suas ações e de suas trajetórias, além de propiciar autonomia para organizar e planejar melhor seu pensamento na compreensão da informação adquirida pelo professor, tornando, desta forma, a aprendizagem mais significativa¹⁶ (Santos & Shirahige, 2002; Matos, 2006).

Para Cardinet (1986a: 14) a avaliação formativa “considera os erros como normais e característicos de um determinado nível de desenvolvimento na aprendizagem”. Portanto, o erro faz parte do processo de ensino e aprendizagem, auxiliando o professor a construir novas hipóteses para a aquisição de um determinado conhecimento do aluno.

De acordo com esta percepção, o Instituto de Inovação Educacional - IIE (1994), no bojo de seu texto preceitua que:

15 “A avaliação formativa, numa dimensão formadora, deve ser perspectivada numa abordagem cognitivista, em que o referente é delineado pela recolha de informações relativas ao processo e a avaliação surge como um controlo interactivo da aprendizagem numa lógica de ajuda ao aluno” (Pacheco, 1998:116).

16 O termo aprendizagem significativa foi cunhado pelo psicólogo da aprendizagem David Paul Ausubel, que defendia que a matéria ao ser aprendida precisa fazer algum sentido ao aluno, ocorre quando o aluno organiza e compreende o que é ensinado. Isto ocorre quando se alia os conceitos já existentes na estrutura cognitiva do aluno a nova informação (Pelizzari; Kriegl & Baron, 2002).

os erros detectados durante a recolha de informação devem ser encarados como parte integrante da aprendizagem nada tendo, portanto, de culpável ou punível. (...) Porque não basta identificar o erro: é preciso identificar a sua causa.

Deste modo, é através do erro que o professor posiciona sua visão em relação à aprendizagem do aluno num determinado processo, revela se os objetivos foram atingidos ou não, e o que faltou para serem alcançados. Na verdade, é um detetor de falhas. Neste aspeto, Abrecht (1994: 134) vaticina que “o erro amplia o campo da pluralidade, o que é fundamental ter em consideração: se há várias maneiras de errar, há também várias maneiras de aprender”.

Dessa forma, para Silva (2008) o erro é uma virtude, pois torna possível a oportunidade de revisão e avanços na aprendizagem, permitindo aos professores e alunos um novo (re) começar na construção do conhecimento.

Como referenciado anteriormente, trata-se de uma modalidade de avaliação em benefício do êxito e do avanço no processo educativo contínuo do aluno. É uma avaliação para a promoção humana, pois de acordo com Ferreira (2007: 28) “não visa a sanção e a punição do aluno, porque seus erros são considerados normais no percurso de aprendizagem, devendo, por isso, ser objecto de exploração e de análise”.

Para Hadji (2001: 20) a avaliação torna-se formativa na proporção em que se insere “num projecto educativo específico de favorecer o desenvolvimento daquele que aprende, deixando de lado qualquer outra preocupação”.

Nesta perspetiva, o *feedback* se torna em uma das principais funções da avaliação formativa, pois permite informar o estado atual do aluno, seus êxitos e suas dificuldades no decorrer do percurso educativo. Neste sentido, Menezes (2004: 55) afirma que informar o aluno sobre sua trajetória no aprendizado contribui de forma significativa pela superação de suas dificuldades, salientando que:

(...) receber uma informação de sucesso na aprendizagem é motivador para progredir, todavia, mesmo receber uma informação de não acerto, de prova não conseguida, se for acompanhada de uma explicação sobre os pontos da dificuldade pode torna-se um desafio motivador no sentido de ultrapassar esses obstáculos.

Abrecht (1994: 66), ao comparar a avaliação sumativa e avaliação formativa quanto ao *feedback*, ressalta as diferenças entre a primeira e segunda, pois “em vez de ter, apenas, um único *feedback* final – a nota do exame – o aluno dispõe de vários *feedbacks* da sua aprendizagem que, no caso de falhar, lhe dão a possibilidade de rectificar a pontaria”. Já para Perrenoud (1999a: 174) esta modalidade de avaliação apresenta uma rutura com a “norma da equidade formal que rege a avaliação certificativa” e possibilita aos alunos e professores

trabalhar em prol da educação de qualidade e de sucesso, ao serviço da excelência, da inclusão, da autoestima, da diversidade cultural, de instrumentos variados, do diálogo entre os intervenientes em detrimento do fracasso, de rótulos pejorativos aos alunos com mais dificuldades, de autoestima baixa, e, conseqüentemente do abandono escolar.

Todavia, a avaliação formativa na visão de Afonso (1998: 60) não é uma “espécie de panacéia pedagógica como se esta modalidade de avaliação tivesse apenas virtualidades que pudessem conduzir à promoção e valorização pessoal e académica dos alunos”. Para o autor, o que causa interesse é o fato de que a avaliação formativa valoriza a auto e heteroavaliação, o *feedback*, a valorização da autonomia do aprendiz na construção do conhecimento e como recurso pedagógico é mais apropriada à concretização de uma real igualdade de oportunidades de sucesso na escola básica.

Neste sentido, sua finalidade é a tomada de decisões sobre os cursos de ação e de direção. Dessa forma, utiliza-se de uma série de instrumentos para a recolha da informação, que servirão de subsídios para o professor avaliar melhor o aluno, entre eles: testes informais, observação, registro de desempenho, entrevistas, etc (Rosales, 1988).

Portanto, a avaliação formativa, como o próprio título sugere, tem como função principal colaborar de algum modo para a formação do aluno. Dessa forma, indica e (re) orienta em que estágio os alunos se encontram e que estratégias utilizaram em direção aos objetivos pretendidos, pois é realizada com a intenção de informar o professor e o aluno sobre a trajetória da aprendizagem de forma contínua. De modo que a ênfase da função formativa é no percurso, pois permite a reformulação necessária da ação educativa, a pluralidade e a flexibilidade metodológica que são antagônicos aos desígnios do modelo tecnicista- positivista.

Em outras palavras, esta modalidade de avaliação certifica que os processos de formação vão se moldando às características do educando, permitindo aos professores a transmissão do conhecimento às peculiaridades individuais de cada um. Aqui se busca a compreensão às diferenças individuais dos alunos, os diferentes ritmos de aprendizagem, a interação através do diálogo e o acompanhamento pedagógico aos alunos com dificuldades das possíveis falhas de aprendizagem, a fim de possibilitar reformulações do mesmo e garantir a aquisição dos objetivos.

Diante do exposto, e para melhor aprofundamento do entendimento quanto à avaliação formativa, passaremos a discorrer os benefícios e os constrangimentos que facilitam e/ou dificultam a realização desta modalidade de avaliação.

2.3.1 Benefícios e constrangimentos que facilitam e/ou dificultam a realização da avaliação formativa

De acordo com relatório de pesquisa da Organisation For Economic Co-Operation and Development – OCDE (2005: 2) quanto à análise de práticas de avaliação formativa utilizadas em oito países, dentre os quais: Austrália, Canadá, Dinamarca, Inglaterra, Finlândia, Itália, Nova Zelândia e Escócia, constatou-se que esta prática é “altamente eficaz, aumenta o nível de sucesso dos estudantes, aumenta a equidade dos resultados dos alunos e melhora a capacidade para aprender”. O relatório indica ainda que a avaliação formativa contribui para que os alunos aprendam o aprender; possibilita habilidades de autoavaliação e avaliação entre os pares; possibilita que os professores tornem o aprendizado mais transparente e comunicativo, além de proporcionar o acompanhamento do progresso do aluno, e, em alguns casos, ajusta as metas para melhor atender às necessidades dos alunos; mostra que os professores são capazes de comparar as suas avaliações com outros docentes para garantir que estão tratando os alunos de forma equitativa; e finalmente, fornecem *feedback* aos alunos em tempo útil, vinculando-o a critérios específicos (OECD, 2005: 2/3).

Segundo Black e Wiliam (1998: 3), há benefícios significativos no uso da avaliação formativa. Nesse sentido, os alunos que frequentam salas de aula onde a avaliação é essencialmente de natureza formativa aprendem mais e melhor, o que segundo o autor, fica mais evidenciada em alunos com mais dificuldades no aprendizado e alunos carentes economicamente.

De acordo com a literatura os alunos com dificuldades e que frequentam aulas onde a avaliação formativa é predominante, seus resultados são melhores do que àqueles que frequentam aulas onde a avaliação predominante é a sumativa. Neste sentido, assevera Fernandes (2006:39)

Os alunos que apresentam mais dificuldades de aprendizagem, e 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.

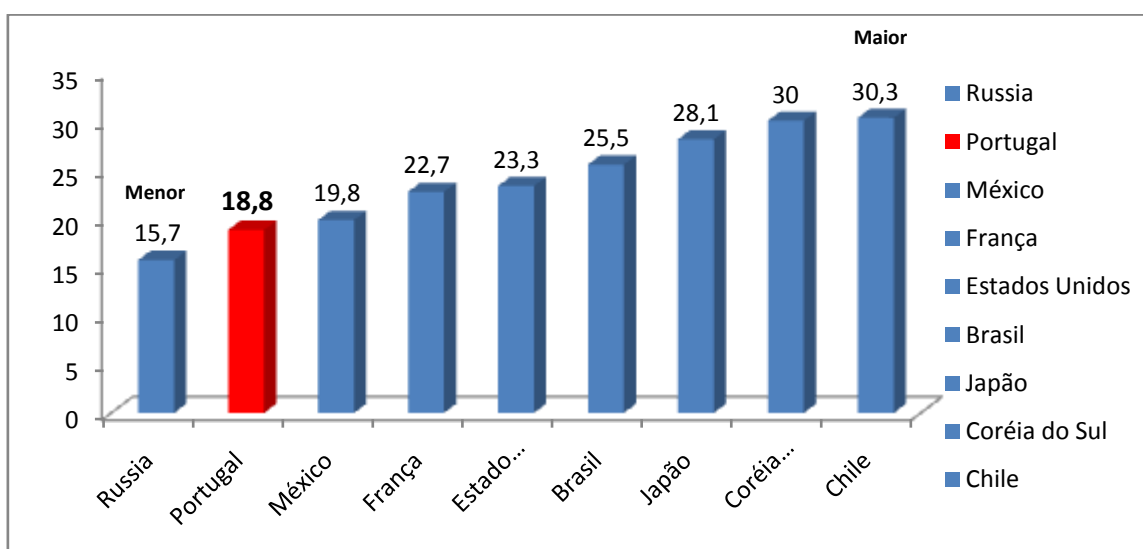
Dessa forma, o aperfeiçoamento da prática avaliativa, envolve alunos e professores, estes no sentido de refletir sobre suas práticas e analisar a receptividade dos alunos quanto à assimilação do aprendizado.

Por outro lado, às dificuldades encontradas para a efetivação da avaliação formativa nas práticas cotidianas são diversificadas. Segundo Perrenoud (1999a: 16), “a avaliação formativa assume todo seu sentido no âmbito de uma estratégia pedagógica de luta contra o fracasso e as desigualdades, que está longe de ser sempre executada com coerência e continuidade”. Prova disso, são as políticas da escola que diferem das práticas em sala de aula, não havendo coerência entre a avaliação formativa e sumativa.

Segundo Rosales (1988) para além destas dificuldades, os professores são obrigados a ensinar para os exames externos. Para Perrenoud (1999a: 177) a “dimensão excessiva das turmas, aliada a rigidez do horário, do programa e dos regulamentos que obriga a oferecer a mesma coisa a todos os alunos, impede qualquer mudança na escola”.

Todavia, a dimensão excessiva das turmas, não é para todos os países um problema. Vejamos o caso de Portugal, que segundo recente pesquisa divulgada pela OCDE, tem um número de 18,8 alunos por sala de aula, o que lhe propicia uma situação privilegiada, em relação a outros países, quanto à relação aluno/sala de aula, como uma das condições para a implementação da avaliação formativa, como demonstra a figura que se segue:

Figura 2: Numero de alunos/ salas de aula¹⁷



17 Fonte: Relatório Education at a Glance (2010). Ver: revista Nova Escola, nº 237, Nov, 2010 ou na revista online disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/edicoes-impressas/237.html>

Mesmo com este quadro favorável, ainda assim, permanecem as dificuldades para os professores do sistema educativo português desenvolverem práticas de avaliação formativa em suas salas. Dificuldades estas que vão desde as limitações da formação dos professores, passando pela mistificação dos mesmos em relação à avaliação formativa, até e, sobretudo, pela facilidade que a avaliação sumativa propõe na recolha da informação.

Entretanto, ainda que as condições apresentadas possam dificultar a efetivação da prática da avaliação formativa, os professores poderão se empenhar mais e melhor, através de autorreflexão para tornar sua ação diferenciada, oferecendo aos alunos variados instrumentos e possibilidades na concretização das tarefas sob diversas formas, nomeadamente, pesquisas através das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs); visitas a museus; idas constantes às bibliotecas, e/ou ainda, através da interação multidisciplinar entre professores para a reflexão de suas práticas pedagógicas diárias.

Neste sentido, com o advento da Sociedade da Informação e do Conhecimento¹⁸ o mundo transformou-se, trazendo consigo mudanças e criando um novo cenário na economia, na política, na cultura e principalmente na educação. Com efeito, cresceu a exigência das modificações na avaliação escolar, o que faz com que a escola, precise repensar as suas políticas educativas e as suas práticas pedagógicas.

Para realizar as mudanças reclamadas necessita-se de muito estudo, reflexão e ação, ou seja, um desafio que requer disposição e coragem de todos os intervenientes. Isso exige do professor a busca pela inovação, pela criatividade e pela superação das dificuldades do aprendizado. Dessa forma, segundo Perrenoud (1999b: 15) “uma verdadeira avaliação formativa é necessariamente acompanhada de uma intervenção diferenciada”.

3. A avaliação formativa e o ensino diferenciado

Na tentativa de promover o sucesso das aprendizagens, e dar respostas as heterogeneidades que constituem uma classe, surge o ensino diferenciado na avaliação formativa. Não se trata de um ensino individual, é um ensino que centra mais no aluno, de acordo com suas deficiências, e em respeito ao ritmo de aprendizagem.

Segundo Ristow (2008: 7) há um consenso da necessidade de uma revisão e, conseqüentemente, uma atualização dos conceitos e práticas avaliativas que possibilitem “não

¹⁸ Sobre este assunto ver: Conselho Nacional de Educação-CNE, no sítio: www.cne.pt

apenas a verificação da aprendizagem dos alunos, que gera nas escolas muitas exclusões e rótulos, principalmente daqueles alunos com maiores dificuldades, mas sim a promoção”.

Para Grinspum (2010: 22), é importante inserir instrumentos avaliativos nas práticas pedagógicas “que ajudem a fazer inferências sobre o processo de desenvolvimento dos alunos, em vez de optar por métodos que focam resultados isolados”. Para o autor, adotar o uso de portfólios ou pastas individuais em que historicam todas as atividades do aluno pode ser mais bem-sucedido do que aplicar um único teste ao término do semestre, permitindo traçar desta forma novos rumos metodológicos.

O ensino diferenciado propõe nas práticas pedagógicas do professor a utilização de diferentes instrumentos de avaliação para a recolha da informação, pois uma turma é constituída de diferentes alunos, e cada um (re) age de diferentes maneiras diante um instrumento avaliativo.

Nesta perspectiva, o ensino diferenciado, tem como enfoque maior a forma de ensinar, o que faz com que a avaliação formativa coloque em questão a “evidência dos estados provisórios de conhecimento e não às diferenças individuais” (Brun, 1986: 238).

Para Smole (2004: 4), o desafio colocado por essa forma de olhar o aluno é extremamente diferenciado, o que propicia ao professor entendê-lo conforme suas necessidades educativas, o que faz

percebê-lo em suas dimensões cognitiva, afetiva e cultural, de forma a melhor compreendê-lo em suas diferenças, em suas crenças, em sua forma de aprender. Esse olhar precisa possibilitar a autonomia do aluno para deliberar e realizar ações, responsabilizando-se por essas mesmas ações e por sua aprendizagem. A avaliação é, portanto, responsável por fazer com que o aluno perceba o valor do que aprende.

Tal como explicado acima, o que este tipo de ensino ressalva é a trajetória e o estado atual do aluno, e qual passo será necessário para atingir os objetivos planejados.

Neste sentido, a avaliação formativa está diretamente relacionada com o ensino diferenciado, e dentro deste contexto, é necessário, que o professor utilize vários recursos e instrumentos na recolha de informações para avaliar as diferentes competências de seus alunos, nomeadamente através de portfólios, anotações individuais, roteiros de observação no caderno, questionários, seminários, trabalhos em grupo que haja saberes comuns, bem como a aplicação de prova e etc.

Desta maneira, argumenta Perrenoud (2000: 53) a “diferenciação está relacionada com a didática e com o questionamento sobre o sentido do trabalho escolar, a relação com os saberes

e sua utilização”. Portanto, a diferenciação do ensino propõe um modelo que transcenda a sala de aula (ambientes formais), vá além do quadro negro e do giz, e tome dimensões grandiosas, através de atividades lúdicas, vivências diárias, trabalhos em grupo, auxílio aos meios de comunicação, filmes, jogos, cartazes, vídeos, escrita, leituras e livros. Neste contexto a biblioteca escolar tem um papel fundamental, pois contribui para a construção do sucesso educativo dos alunos, através de elementos que lhe permitam alcançar os objetivos planejados. Entre esses elementos, está o recurso à leitura, aos livros, a pesquisa, a escrita.

Assim, a biblioteca escolar como ambiente formativo por excelência proporciona aos alunos informações e conhecimentos fundamentais para a construção do sucesso educativo. Isto significa que não pode continuar a ser perspectivada como um centro de recurso, e sim, como um centro de aprendizagem ao serviço do currículo, integrada no processo de ensino-aprendizagem (Antunes, 2011).

A biblioteca deve ser um centro de referência do conhecimento e da sabedoria. Para isso, a instituição deve cada vez mais possibilitar a interação entre professores e bibliotecários, que como facilitadores do processo de leitura, têm como missão formar bons leitores.

Nesta perspetiva de ensino diferenciado, as bibliotecas constituem verdadeira parceria de excelência para a promoção humana. Segundo relatos da Ifla/Unesco (2000), professores e bibliotecários ao trabalharem em conjunto, influenciam o desempenho do aluno para o alcance de maior nível de literacia e escrita, pesquisa, aprendizagem, resolução de problemas, uso das tecnologias da informação e comunicação. Portanto, os professores das mais variadas áreas do conhecimento podem e devem recorrer sempre à biblioteca para enriquecer e favorecer a produção do sucesso educativo. Neste contexto Silva (2002: 113) afirma:

É preciso despertar para o valor dos livros, saber ler e ganhar motivação para a Biblioteca. A escola não pode lançar os alunos na vida activa sem inculcar neles essas necessidades e as respectivas competências. Passa por aí a construção de sucesso educativo que é a função da escola perseguir, por tudo aquilo que os livros, a leitura, as bibliotecas representam para a vida presente, mas sobretudo futura, dos alunos.

Portanto, além do uso da biblioteca como recurso de enriquecimento e favorecimento da produção do sucesso educativo, é necessário que os recursos materiais estejam disponíveis ao professor para a concretização do seu trabalho, onde os intervenientes - sistema de ensino, currículo, professores¹⁹ e pais - estejam integrados e envolvidos com a realidade educativa através da autonomia escolar²⁰, da prática reflexiva, e da (re) educação contínua.

19 “Professores que dominam efetivamente o projeto pedagógico fortalecem a escola em que lecionam” (Lacerda, 2010: 44).

20 De acordo com o artigo 3º do Decreto-lei nº 75/2008 - A autonomia, a administração e a gestão dos agrupamentos de escolas e das escolas

Assim, a criatividade do professor na transmissão do conhecimento sob diferentes formas é fundamental para manter o entusiasmo da turma pela busca do saber, pois há diferentes formas de aprender e diferentes formas de ensinar, respeitando sempre os diferentes ritmos de aprendizado e as diferenças individuais. Para Moram (2009, s/p) ²¹ “com a internet estamos começando a ter que modificar a forma de ensinar e aprender tanto nos cursos presenciais, como nos de educação continuada, à distância”. Nesse sentido, afirma que:

Podemos modificar a forma de ensinar e de aprender. Um ensinar mais compartilhado. Orientado, coordenado pelo professor, mas com profunda participação dos alunos, individual e grupalmente, onde as tecnologias nos ajudarão muito, principalmente as telemáticas.

Com efeito, as tecnologias podem trazer hoje dados, imagens, resumos de forma rápida e atraente. O papel do professor - o papel principal - é ajudar o aluno a interpretar esses dados, a relacioná-los, a contextualizá-los (Moram, 2009). Todavia, isto não quer dizer “que se deva construir um instrumento de avaliação para cada aluno. No entanto, a diversificação não é só desejável como possível” (IIE, 1994), pois avaliar a aprendizagem do aluno somente através dos conteúdos conceituais é menosprezar suas reais competências, sendo que, “nem mesmo os testes formais, mesmo os bons, não são suficientes para avaliar a aprendizagem de forma autêntica” (Senge, 2005: 114).

Tal como resulta claro da leitura, a pedagogia diferenciada é um caminho pela busca da igualdade e do sucesso educativo, e consagra que a utilização de diferentes instrumentos para recolha da informação favorece o aprendizado do aluno. Assim:

face à diversidade de estilos cognitivos dos jovens, se deve optar por uma pluralidade das modalidades didáticas no trabalho da turma e dos grupos de aprendizagem, na procura de, através da diversidade didáctica, fazer funcionar para cada aluno a função formativa da escola (Duarte, 2004b: 47).

Para Ferreira (2007: 59), a observação formativa nas práticas diárias assume uma função preponderante no desenvolvimento do aprendizado, “pela adequação dos objetivos e das atividades às características dos alunos (numa lógica de ensino diferenciado), podendo, inclusive, promover a sua autonomia e a regulação da sua aprendizagem”. Dessa forma, diferenciar o ensino consiste fornecer diferentes alternativas ao aluno, ao nível de conteúdos, processos e produtos (Tomlinson & Allan, 2002). Consequentemente é saber integrar conteúdos e atividades a diferentes instrumentos de avaliação, além de possibilitar habilidades para a

não agrupadas orientam-se pelos princípios da igualdade, da participação e da transparência; funcionam sob o princípio da responsabilidade e da prestação de contas do Estado assim como de todos os demais agentes ou intervenientes.

21 Disponível em <http://www.eca.usp.br/prof/moran/uber.htm>

promoção da autonomia “na construção do saber, e da capacidade de auto e de hetero-avaliação por parte dos alunos” (Lopes, Carolino & Pereira, 2007: 212).

Contudo, é certo que, num processo de ensino e aprendizagem a diferenciação não é totalmente relegada, pois o professor representa diversos papéis em sua didática pedagógica, através do diálogo, da resposta, do *feedback* com o aluno. O fundamento da avaliação formativa como diferenciação pedagógica, deve fazer parte como prática definida das ações do professor, “centrada directa ou indirectamente na gestão das aprendizagens, definindo-se, claramente, regulação e diferenciação como dimensões indissociáveis nas práticas de avaliação formativa” (Barreiro, 2009: 48).

Portanto, não é uma avaliação formativa de base behaviorista. Trata-se de uma avaliação formativa altruísta, preocupada com o processo de aprendizagem, sensível à diferenciação, e à heterogeneidade de pessoas (e inteligências) que compõe uma classe. Nesse sentido, para Gonçalves e Trindade (2010:206), o princípio fundamental da “diferenciação é a democratização do ensino” onde a heterogeneidade existente na sala de aula exija dos professores e educadores respostas adequadas à diversidade e complexidade do mundo contemporâneo e dos problemas do âmbito escolar, em que a equidade de oportunidades de acesso e de sucesso sejam pressupostos essenciais para a promoção humana.

Dessa forma, cresce o número de educadores e pesquisadores preocupados com a efetivação eficaz das práticas de educação democrática e de sucesso educativo, pois o aprendizado passa a ser visto para a melhoria e progresso do aluno, tornando, desta forma, o ensino mais humanizado.

Para Ally (2004), a avaliação formativa diferenciada apresenta um novo olhar, uma nova pedagogia participativa, construtivista, onde o aluno é visto como um ser ativo que divide responsabilidades com o professor, que partilha num estado de colaboração mútua, pois se ambos anseiam o mesmo fim - a superação das dificuldades do aprendizado e a melhoria deste processo - fica evidente nesta parceria.

Esta modalidade de avaliação caracteriza-se como um modelo antagónico da pedagogia tradicional, onde o professor é figura central e sua ação avaliativa é solitária e sobrecarregada de autoritarismo, tendo como resultado da avaliação somente o modo quantitativo adotado sob a forma de testes formais ou fichas formativas. Desta forma, a avaliação formativa relacionada com o ensino diferenciado constituirá uma das dimensões fundamentais do processo educativo,

nomeadamente ao nível do *feedback*, da autoavaliação, da heteroavaliação, da autonomia e da sua regulação pedagógica.

Portanto, a respeito deste último aspeto, como ato de regulação das aprendizagens, que iremos destacar o próximo tópico, onde a “avaliação é um elemento integrante e regulador da prática educativa, permitindo uma recolha sistemática de informações que, uma vez analisadas, apóiam a tomada de decisões adequadas à promoção da qualidade das aprendizagens” (Despacho Normativo nº 30/2001, nº1:1).

4. Regulação: Um instrumento pedagógico da avaliação formativa

A regulação das aprendizagens é um instrumento pedagógico da avaliação formativa, que permite acompanhar e (re) orientar o aluno em sua trajetória educativa, com objetivo de levá-los a autonomia no aprendizado.

Neste sentido, a avaliação expande o seu conceito a uma função pedagógica, sobretudo para a inclusão e o sucesso educativo. Para Santos (2002) a avaliação tem ampliado suas funções como ato de comunicação e de interação entre as pessoas pela promoção humana. Dentro desta perspetiva, a avaliação formativa apresenta-se sob a forma de uma regulação interativa, ou seja, o uso da comunicação como motor da regulação (Perrenoud, 1999b).

Segundo diversos autores (Cardinet, 1986; Perrenoud, 1999; Fernandes, 2006), a avaliação formativa facilita o conhecimento dos saberes e do estágio de desenvolvimento do avaliado, proporcionando orientações precisas, através da regulação, sobre o caminho a seguir. Deste modo, por ser uma avaliação interativa, justifica-se, pelo diálogo entre professores e alunos, consentindo que este regule suas ações. Neste contexto, os alunos demonstram espíritos de iniciativa, de criatividade e de autonomia, e há possibilidades para organizarem e refazerem o seu próprio pensamento.

Por esse motivo, a avaliação formativa reguladora no dizer de Perrenoud (1999b), prioriza o processo e não o produto. Respeita a progressão individualizada do aluno e compreende suas dificuldades no momento em que ela ocorre, pois não progride sem uma diferenciação na regulação ao desenvolvimento da autonomia.

De forma que a regulação das aprendizagens pode ser definida como “todo acto intencional que, agindo sobre os mecanismos de aprendizagem, contribua directamente para a progressão e/ou redireccionamento dessa aprendizagem” (Santos, 2002: 75), e/ou ainda

“como a procura através de ajustamentos sucessivos, de novas formas de equilíbrio” (Castro, Le Boterf & Nóvoa, 1999: 125).

Assim sendo, a regulação está diretamente associada à avaliação formativa, pois assume funções diferentes, embora sua finalidade seja sempre a “de assegurar que os meios de formação propostos pelo sistema estejam adaptados às características dos alunos” (Allal, 1986: 177).

Neste sentido, a regulação pode ocorrer em diferentes formas e momentos, o que não impede de caminharem juntas, pois uma não exclui a outra. De acordo com Allal (2007) as formas reguladoras distinguem-se em: interactiva, retroativa e pró-activa.

- Regulação retroactivas (avaliação pontual), é uma etapa de remediação. Há um retorno aos objetivos não atingidos, ou às tarefas não conseguidas, destinadas a superarem as dificuldades, ou corrigirem erros (Allal, 1986; 2007; Hadji, 2003); consiste na elaboração de atividades de remediação que levem o aluno a ultrapassar as dificuldades ou corrigir os erros (Abrecht, 1994: 45); ou ainda, é aquela que vem a seguir de uma avaliação pontual – avaliação formativa de natureza behaviorista (Perrenoud, 1999: 106; Ferreira, 2007: 100);
- Regulação interactiva (avaliação contínua), constitui em avaliações ou autoavaliações que permitem adaptações do ensino e da aprendizagem, numa constante interação com os professores, alunos e o material pedagógico. Tem como finalidade oferecer uma orientação individualizada ao longo de todo o processo de aprendizagem, mais vantajosa do que uma remediação *a posteriori*. Incidem ao longo de todo o processo de aprendizagem e de avaliação formativa de natureza cognitivista (Abrech, 1986; Allal, 1986, 2007; Perrenoud, 1999b ; Ferreira, 2007)
- Regulação Pró-activa, consiste em colocar o aluno no centro de sua aprendizagem, tornando-o responsável pela “otimização de uma trajetória” (Perrenoud,1999b:90), são orientadas mais para consolidação e aprofundamento das competências do aluno do que para a remediação (Abrecht, 1994: 46).

A regulação retroativa, resultante de uma avaliação retroativa pontual de cariz behaviorista, caracteriza-se por ocorrer após a recolha de informação e análise de um controlo

escrito, através de testes, fichas, exercícios escritos. Esta regulação, sendo diferida, ocorre após um tempo de ensino, e implica numa remediação dos objetivos não alcançados.

No entendimento de Ferreira (2007: 101), esta atuação tem como “denominador comum o retomar do estudo nos aspectos não aprendidos pelo aluno, por meio de tentativas sucessivas com vista à erradicação de um sintoma”. Na visão de Allal (1986: 189), esta modalidade de regulação retroativa apresenta algumas limitações, que não corresponde “às condições ótimas para a aplicação de uma estratégia de avaliação formativa”, nomeadamente o número elevado de alunos por turma, a rigidez dos programas e dos horários escolares e a falta de material pedagógico, o que agrava a situação para a sua aplicabilidade. Desta situação, segundo Allal (1986; 2007) e Ferreira (2007), os professores não progridem, e fincam suas pedagogias em avaliações pontuais, seguidas de regulação retroativas.

Já a regulação interativa está inserida numa lógica cognitivista de aprendizagem, é contínua e, portanto, ocorre durante todo o processo de ensino e aprendizagem, contribuindo, também, na construção da autoestima dos alunos. Esta perspetiva interacionista entre “professor-aluno, alunos-alunos ou alunos-material” (Hadji, 2003: 126) proporciona a integração da avaliação formativa nas atividades pedagógicas.

Uma das características da regulação pró-ativa é o fato de adotar novas estratégias de ensino, de acordo com as necessidades do aluno. Neste sentido, a partir do diagnóstico, o professor não retorna ao conteúdo com as mesmas estratégias adotadas anteriormente. Para Ferreira (2007: 28) trata-se de uma regulação mais “estimulante e abrangente, porque são proporcionadas situações de aprendizagem mais adequadas para os alunos com ou sem dificuldades”. Para o referido autor, o objetivo maior das diferentes vertentes de regulação é criar condições para a consolidação e aprofundamento das competências do aluno através da utilização de diferentes recursos e diferentes instrumentos avaliativos.

A autonomia, considerada o princípio da diferenciação pedagógica (Abrantes, 2002), aliada à função de autorregulação, possibilita “o sujeito para gerir ele próprio seus projetos, seus progressos, suas estratégias diante das tarefas e dos obstáculos” (Perrenoud, 1999: 97).

Neste sentido, Guimarães, Rosário e Trigo (2003: 118) consideram que a autorregulação orienta o trabalho do aluno de forma sistemática e coerente, permitindo “(...) à discussão de uma lógica auto-regulatória que perpasse, orientando, todo o trabalho do educando no sentido de o robustecer qualitativamente”.

Para Veiga Simão (2004: 79), este processo só faz sentido se o professor preparar o aluno para a progressão e autonomia de aprendizagem, pois “o construto da aprendizagem autorregulada veio contribuir para reforçar o protagonismo ao indivíduo, tornando-o num participante activo e autónomo no processo de aprendizagem”. A autorregulação contribui para o ensino das estratégias de aprendizagem²² adotadas para melhor compreensão do conhecimento, além de ajudar o desenvolvimento mais eficaz de métodos de ensino e aprendizagem, no qual o aluno poderá assumir um papel mais interativo e dinâmico. Para além de contribuir no desenvolvimento dos processos de autorregulação no estudante, enfatizando a autonomia e o desenvolvimento de competências e de atitudes, é necessário construir um currículo que integre o ensino de estratégias de aprendizagem durante o ensino básico (Veiga Simão, 2005).

Para Frison (2007), neste pressuposto, o aluno é visto como ator principal e regulador de sua aprendizagem, e o professor é coadjuvante e orientador pedagógico, que assume a função de interferir, considerado as suposições já levantadas pelo sujeito aprendiz.

Assim sendo, os alunos que utilizam os mecanismos da autorregulação exercem um maior controle motivacional referente aos processos cognitivos e metacognitivos. Mais ainda, consegue organizar e delinear um caminho a percorrer, resultando em melhores êxitos na aprendizagem (Zimmerman, 2001; Duarte, 2004a; Sá, 2004; Silva, 2004; Veiga Simão, 2004; Freire, 2009).

Portanto, a autorregulação das aprendizagens precisa ser volvida para o ajuste de processos e melhoria das aprendizagens, na realização nas tarefas escolares, e, assim, buscar uma avaliação formativa reguladora que se fundamenta e acredita que o aluno é um sujeito crítico e (re) produtor do saber e que o professor é um guia da aprendizagem, onde ambos ambicionam transformações pedagógicas num processo de busca pelo caminho dos objetivos almejados. Claro que, ao fazer opção por uma avaliação formativa reguladora quebram-se paradigmas tradicionais centrados no ensino, onde o professor se responsabiliza apenas pela transmissão do conteúdo, e o aluno é visto nesta relação como mero receptor passivo do saber.

Deste modo, a função reguladora da avaliação formativa torna-se um componente privilegiado de uma regulação contínua das diferentes etapas do processo e das ações didáticas possuindo características: diversificada, democrática, sistemática e intencional (Perrenoud, 1999; Novaes, 2006).

²² Termo adotado pela autora como processos de tomada de decisão.

Para Vieira (1993) é um elemento integrador das funções pedagógicas, pois os professores que a utilizam em suas práticas cotidianas aplicam diferentes instrumentos avaliativos, onde permite o aluno acomodar-se naquele que melhor destaca suas competências, elabora atividades centradas na reflexão e na colaboração, partilha das decisões didáticas com seus alunos de forma democrática e inclusiva.

Em suma, adotar uma postura avaliativa centrada na avaliação formativa reguladora significa desconstruir o “*velho*” sistema de avaliação fincada na memorização mecânica, classificação, seleção e exclusão, e adotar uma avaliação inovadora voltada para a (auto) reflexão, a autoavaliação, a (auto) regulação, o *feedback*, a inclusão, a autonomia e a responsabilização de professores e alunos pelos seus atos. É isto que torna a avaliação formativa reguladora no seu verdadeiro sentido, orientada pela pedagogia diferenciada.

5. Síntese do capítulo I

Concluído este 1º capítulo, onde fizemos um breve percurso pela trajetória da avaliação das aprendizagens, e de acordo com os normativos legais que regem as avaliações das aprendizagens houve expressivas mudanças neste âmbito. Contudo, é de ressaltar, conforme alguns investigadores da literatura portuguesa (Fernandes, 2005, 2006, 2007, 2008; Alves, 2004; Leite & Fernandes, 2002; Ramalho, 2003; Abrantes, 2002; Abrantes & Araújo, 2002), as práticas existentes parecem comprometer o currículo vigente.

Neste sentido, o sistema educativo e político português continuam a encontrar dificuldades em concretizar práticas de ensino e avaliação que enalteçam as competências do aluno, em especial, a avaliação formativa. Todavia, apesar da literatura mostrar que a avaliação formativa melhora o desempenho dos alunos, costuma não ser destaque nas práticas pedagógicas, pois o que prevalece é a avaliação sumativa. Fernandes (2008: 278) reforça este entendimento quando afirma que “um pouco por todo o mundo, o investimento político e financeiro é, sobretudo canalizado para a avaliação externa, sumativa por natureza”.

Assim, para que ocorra mudança, a Escola precisa melhorar as ações pedagógicas existentes para dar respostas que surgem diante à heterogeneidade do âmbito escolar e garantir o aprendizado de forma equitativa.

Na continuidade do diálogo com esta problemática, abordaremos no capítulo seguinte a metodologia que orientou este estudo.

CAPÍTULO II

METODOLOGIA DO ESTUDO

“A maioria das pessoas diz que é o intelecto que faz um cientista. Elas estão erradas: é o caráter”.

Albert Einstein

CAPÍTULO II – METODOLOGIA DO ESTUDO

Apresentação

Sabendo que metodologia é um conjunto de técnicas e métodos com o pressuposto de chegar aos objetivos planeados, neste capítulo abordamos o percurso que orientou o desenvolvimento da pesquisa empírica. Neste sentido, procuramos clarificar o plano de ação que orientou este estudo. Assim, começamos por descrever a metodologia que compreende os paradigmas qualitativos e quantitativos, que revelou-se o Estudo Exploratório, opções metodológicas adotadas neste estudo, onde referimos importantes aspetos desta abordagem. Em sequência, fazemos uma breve contextualização do estudo, seguindo-se das características dos participantes, dos procedimentos de recolha de informação adotados para a concretização dos objetivos desta pesquisa e da apresentação dos procedimentos de análise da informação recolhida. A seguir, tratamos das questões relativas à natureza ética que envolve este estudo, e uma síntese final.

1. Descrição da metodologia

Este estudo desenvolveu-se numa perspetiva investigativa pela compreensão do objeto estudado. No papel de investigadora formulamos a pergunta inicial e os materiais metodológicos a serem utilizados de forma a prosseguir com a pesquisa. A opção pelo local de estudo deu-se pelo simples fato da escola encontrar-se nas proximidades da morada da investigadora, o que facilitou o acesso ao campo empírico.

Neste contexto, optou-se a realizar uma pesquisa exploratória com intuito de construir e delimitar a problemática em foco. Assim, o passo inicial deste estudo foi orientado pelo referencial teórico recolhido em sua grande parte durante as aulas presenciais do mestrado em Educação-Avaliação, onde se fez um levantamento bibliográfico sobre as considerações que se prendem com a temática do estudo, já evidenciado no capítulo I, *Avaliação e Aprendizagem - textos e contextos*.

Desta forma, a construção do referencial teórico permitiu embasamento para a (re) construção dos procedimentos na análise da pesquisa Exploratória em complementaridade com a metodologia qualitativa e quantitativa.

Quanto ao processo de recolha de dados optou-se pelo inquérito por questionário (ver

anexo 1). Com a intenção de iniciar um primeiro contato com o objeto deste estudo de forma a analisar e orientar este estudo, iniciou-se com a elaboração do questionário composto por questões abertas, fechadas e mistas, intitulado *Questionário sobre perspectivas e práticas de avaliação formativa de professores no 2º ciclo do ensino básico*, dirigido a todos os professores do 2º Ciclo de um agrupamento no distrito de Braga, em 2011.

Após os resultados obtidos, a disponibilização preliminar deste estudo com os professores inquiridos, que tinha como intuito gerar *feedback* e reflexões sobre os mesmos, não foi possível por contingência de tempo. Desta forma, apontaremos estes resultados de continuidade nas propostas finais.

2. Paradigma qualitativo e quantitativo e o Estudo Exploratório

A opção pelos paradigmas qualitativo e quantitativo neste estudo deu-se por conta dos objetivos iniciais planeados, bem como o método de recolha de informação com a função principal de analisar e compreender as perspectivas e práticas de avaliação formativa dos professores do 2º ciclo.

Estas duas correntes epistemológicas nutrem concepções distintas acerca da investigação e da realidade, e tem sido objeto de conflitos e discussões entre os investigadores que vêm opondo a junção dos dois paradigmas divergentes. Entretanto, estas discussões tendem a diminuir na medida em que a combinação dos dois métodos é apropriada a este tipo de investigação por mostrar rigor, credibilidade e validade dos fatos e amostras recolhidas. De modo que, o método qualitativo apresenta uma visão da vida social, enquanto o método quantitativo apresenta uma visão estática que permite um registro de regularidade, possibilitando aferir padrões que são aspetos da vida social (Bryman, 1988).

As investigações de cariz qualitativa, em Ciência da Educação, estão a tornar-se cada vez mais comuns (Cohen, Manion & Morrison, 2008), como também, as de tipo misto (Charmaz, 2009), opção metodológica evidenciada nesta investigação. A influência dos métodos qualitativos em educação e a complementaridade entre os dois paradigmas tem sido alvo de mudanças desde a primeira publicação do livro *Qualitative Research for Education – An Introduction to Theory and Methods* (Bogdan & Bicklen, 1982). Desde então, muitos dos investigadores apresentaram uma postura positiva e passaram a buscar complementariedade entre as duas vertentes. Esta junção de complementariedade possibilita uma maior

compreensão do fenómeno a ser estudado.

Assim sendo, o estudo realizado enquadra-se numa metodologia qualitativa e quantitativa. A qualitativa por se enquadrar numa perspetiva interpretativa e subjetiva da realidade educativa e a quantitativa, na medida em que se realizará o levantamento dos dados.

Neste sentido, as características da metodologia qualitativa que visa “obter um conhecimento intersubjetivo que permita a compreensão” (Viana, 2007: 64) do fenómeno a ser estudado, aproximam ao Estudo Exploratório opção privilegiada neste estudo, que aliado aos aspetos quantitativos pode trazer informações significativas a investigação. O objetivo desse tipo de pesquisa é conhecer e familiariza-se com maior profundidade sobre o assunto a ser estudado. Para Gil (1999:43) este tipo de pesquisa têm como foco principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. Desta forma entende que:

“O Estudo Exploratório tem como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista, a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores. São desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximado, acerca de determinado fato”.

Para Theodorson e Theodorson (1970)²³ em referência a um conceito de pesquisa exploratória, a define como um estudo preliminar ao fenómeno investigado, de modo que o estudo a seguir pode ser estudado com maior rigor. Com base neste entendimento, o estudo exploratório, pode ser usado com qualquer uma das técnicas no campo da investigação permitindo ao investigador definir o seu problema de pesquisa e formular sua hipótese com mais precisão.

Descrever ou conceituar este tipo de metodologia é relativamente raro na literatura e muito menos frequentes as referências sobre pesquisa exploratória realizadas como base adicional às investigações. Dos textos que discorrem sobre o assunto destacam-se as publicações *Nursing research: principles and methods* de Polit e Hungler (1987) e a publicação *The practice of social research* de Babbie (1986).

Para Chizzotti (1995:104) a pesquisa exploratória objetiva, em geral “provocar o esclarecimento de uma situação para a tomada de consciência”. Neste sentido, optamos pela pesquisa Exploratória, por ser a abordagem que melhor se adaptava aos objetivos planeados nesta investigação, por suas características e finalidades que, segundo Babbie (1986) (*apud* Piovesan & Temporini, 1995)²⁴, é concebida através das especificidades das perguntas iniciais,

23 Theodorson, g. a. & Theodorson, a. g. (1970) *A modern dictionary of sociology*. London, Methuen.

24 Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rsp/v29n4/10>

que é peculiar deste tipo de pesquisa e possui três propósitos como finalidades:

- (i) simplesmente para satisfazer a curiosidade do pesquisador e desejo de uma melhor compreensão;
- (ii) para caracterizar e refletir a viabilidade de realizar um estudo mais minucioso;
- (iii) para desenvolver os métodos a serem empregados em um estudo mais cuidadoso.

A opção por um estudo exploratório teve como pressuposto a compreensão geral das perspectivas dos professores inquiridos sobre a problemática em estudo, de forma a discutir e refletir sobre o objeto analisado.

3. Contextualização do Estudo

Este estudo foi levado a cabo numa escola de um agrupamento do distrito de Braga, que se destaca pela sua heterogeneidade cultural e económica. A escola onde foi realizada esta pesquisa é composta em sua estrutura organizacional pela educação pré-escolar, seis escolas do 1.º ciclo, uma escola do 2.º ciclo, onde realizamos a pesquisa, e uma escola do 3.º ciclo.

Desde 2009, o agrupamento foi incluído no Projeto Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP2)²⁵ como solução estratégica para incrementar as medidas mais adequadas à resolução das situações problemáticas persistentes.

A escola tem 2.727 alunos, dos quais 214 integram a educação pré-escolar, 1.028 integram o 1.º ciclo do EB, 556 integram o 2.º ciclo, e 929 integram o 3.º ciclo ES. Este agrupamento tem 276 docentes.

3.1 Participantes no estudo

Para efeito deste estudo, a 1ª fase foi dirigida a todos os professores do 2º ciclo - 5º e 6º anos – que integram o quadro da escola, referente ao ano letivo 2010/2011, perfazendo um total de 47 inquiridos. Destes 47 professores, a quem foi enviado o inquérito por questionário, apenas 31 responderam, correspondendo a 66% do total de inquiridos. A tabela 1 que se segue especifica-o.

25 O Projecto Educativo TEIP2 (Despacho Normativo nº 55/2008, de 23 de Outubro) surge como apoio essencial para a construção das estratégias que o agrupamento, por si só, não consegue reunir todos os recursos capazes de estruturar as condições básicas para a ação, como melhorias do (as): sucesso escolar e educativo; ambiente da vida escolar; condições de integração e aprendizagem dos alunos com Necessidades Educativas Especiais ou com necessidade de terapias adequadas; condições de trabalho dos gabinetes a criar ou a reforçar e de outras equipas de trabalho (dados retirados do projeto educativo da escola).

Tabela 1 – Número total de professores participantes e respectiva taxa de retorno

| | Nº de professores |
|-------------------------|--------------------------|
| Professores do 2º ciclo | 47 |
| Taxa de retorno | 31 |

Com o intuito de conhecer os participantes deste estudo, desenvolvemos no inquérito por questionário variáveis que possibilitassem melhor evidenciá-los, tais como: formação, tempo de serviço, sexo, idade, turmas e disciplinas que lecionam.

Quanto a formação acadêmica, dos 31 respondentes, 11 possuem licenciatura com estágio integrado, 2 possuem licenciatura com estágio clássico e 20 possuem licenciatura com profissionalização em serviço, tal como demonstrado na tabela 2.

Tabela 2 – Formação acadêmica dos inquiridos

| | Nº de professores |
|-------------------------------|--------------------------|
| Estágio integrado | 11 |
| Estágio clássico | 2 |
| Profissionalização em serviço | 18 |
| Total | 31 |

Já, quanto a formação dos professores nas diferentes áreas do conhecimento, esta revelou-se conforme a tabela 3.

Tabela 3 – Formação dos respondentes nas diferentes áreas do conhecimento

| Licenciatura | Pós-graduação / Especialização | Mestrado | Doutoramento | Nº de professores |
|----------------------|--|---|---------------------|--------------------------|
| Arquitetura | | | | 1 |
| Biologia/Geologia | | 2 professores com Mestrado em Educação | | 2 |
| Ciências da Natureza | | 1 professor com mestrado e doutoramento | | 1 |
| Economia | | | | 1 |
| Educação Física | 1 professor com especialização em Ciências do Desporto | | | 4 |
| Educação Especial | | | | 1 |

| | | | | |
|---|--|--|--|-----------|
| Educação Moral e Religiosa Católica | | | | 1 |
| Educação Musical | | 1 professor com Mestrado em Artes | | 2 |
| Educação Tecnológica | | | | 1 |
| Educação Visual e Tecnológica | | | | 6 |
| Filologia Germânica | | | | 1 |
| Filosofia | | | | 3 |
| História | | | | 2 |
| Humanidades e História da Língua Portuguesa | | | | 1 |
| Matemática e Ciências | 1 professor com Pós-graduação em Pedagogia | | | 1 |
| Português/Inglês | | 1 professor com Mestrado em Estudos Americanos | | 3 |
| Total | | | | 31 |

Ainda quanto à formação dos respondentes, ficou evidenciado que 1 possui mestrado e doutoramento (não mencionou o curso), 2 possuem mestrado em Educação, 1 possui mestrado em Estudos Americanos, 1 possui mestrado em Artes, 1 possui especialização em Ciências do Desporto, 1 possui pós-graduação em Pedagogia e 1 dos inquiridos tem em suas habilidades profissionais o curso de Orientação Educativa (conforme tabela 3).

Quanto ao tempo de serviço, observou-se que a maior parte dos respondentes tem entre 20 a 38 anos de tempo de serviço (ver tabela 4). Apenas dois dos respondentes têm 7 e 8 anos de experiência de serviço, respectivamente.

Tabela 4 – Tempo de serviço dos respondentes

| Tempo de serviço | Nº de professores |
|------------------|-------------------|
| 7 anos | 1 |
| 8 anos | 1 |
| 15 anos | 2 |
| 16 anos | 1 |
| 20 anos | 3 |

| | |
|--------------|-----------|
| 23 anos | 1 |
| 21 anos | 2 |
| 24 anos | 1 |
| 25 anos | 1 |
| 26 anos | 1 |
| 29 anos | 1 |
| 30 anos | 2 |
| 31 anos | 1 |
| 33 anos | 2 |
| 36 anos | 4 |
| 37 anos | 5 |
| 38 anos | 2 |
| Total | 31 |

Quanto ao sexo dos respondentes, 19 declararam ser do sexo feminino, 10 do sexo masculino e 2 não responderam a esta pergunta. Neste item ficou evidenciado que a maioria dos inquiridos são do sexo feminino (ver tabela 5).

Tabela 5 - Sexo dos respondentes

| | Nº de professores |
|-----------------|--------------------------|
| Feminino | 19 |
| Masculino | 10 |
| Não responderam | 2 |
| Total | 31 |

No que diz respeito à idade dos respondentes, 14 situam-se na faixa etária entre 51 e 60 anos, 11 entre os 41 e 50 anos, 4 entre os 31 e 40, 2 com menos de 30 anos e 2 não responderam. Dessa forma, fica patenteada que a maior parte dos respondentes tem idades compreendidas entre 41 e 60 anos, conforme tabela 6.

Tabela 6 - Idade dos respondentes

| Idade | Nº de professores |
|--------------------|--------------------------|
| Até 30 anos | 0 |
| Entre 31 e 40 anos | 4 |

| | |
|--------------------|-----------|
| Entre 41 e 50 anos | 11 |
| Entre 51 e 60 anos | 14 |
| Não responderam | 2 |
| Total | 31 |

Por fim, considerando que alguns respondentes lecionam em turmas e disciplinas distintas de acordo com suas habilitações, assim ficou retratado: professores de Educação Visual e Tecnológica 8 (oito), professores de Língua Portuguesa 8 (oito), sendo que 7 destes docentes, são também professores das disciplinas Inglês, História e Geografia de Portugal, e Educação Moral e Formação Cívica, assim distribuídos respectivamente, 2 (dois), 4 (quatro), 1 (um). Professores de Ciência da Natureza 5 (cinco), sendo que 3 (três) são também professores de matemática.

O restante dos docentes ficam assim distribuídos: Inglês 3 (três) sendo, 2 (dois) deles são também professores de Língua Portuguesa. Educação Física 4 (quatro), Educação Moral e Formação Cívica 3 (três), sendo que 1(um) deles é também professor de Língua Portuguesa, História e Geografia de Portugal 5 (cinco), sendo que 4 (quatro) deles são também professores de Língua Portuguesa, Educação Musical 2(dois) docentes, Matemática Funcional 1(um) e por fim, Matemática 3 (três) docentes, sendo que os 3 (três) também são docentes de Ciência da Natureza, conforme se poderá confirmar na tabela 7.

Tabela 7- Disciplinas e turmas lecionadas pelos professores

| Professor (a) de: | Disciplinas | Turmas | | Nº de professores |
|----------------------|--------------------------------|--------|--------|-------------------|
| | | 5º ano | 6º ano | |
| Arquitetura | Educação visual e tecnológica | | X | 1 |
| Biologia/Geologia | Ciência da Natureza | | X | 1 |
| | Ciência da Natureza | X | | 1 |
| | Ciência da Natureza Matemática | | X | 1 |
| Ciências da Natureza | Ciências da Natureza | X | X | 1 |
| Economia | Matemática | X | | 1 |
| | Ciências da Natureza | | X | |
| Educação Física | Educação Física | X | X | 3 |

| | | | | |
|---|--------------------------------------|---|--------------|-----------|
| | | | X | 1 |
| Educação Especial | Matemática Funcional | X | X | 1 |
| Educação Moral e Religiosa Católica | E.M.R.C Formação Cívica | X | X | 1 |
| Educação Musical | Educação Musical | X | X | 2 |
| Educação Tecnológica | Educação visual e tecnológica | X | X | 1 |
| Educação Visual e Tecnológica | Educação visual e tecnológica | X | X | 4 |
| | | | X | 2 |
| Filologia Germânica | Língua Portuguesa | X | X | 1 |
| | Inglês | | | |
| Filosofia | História e Geografia de Portugal | X | X | 1 |
| | Língua Portuguesa | | | |
| | História e Geografia de Portugal | X | X | 1 |
| | Língua Portuguesa | | | |
| História | História e Geografia de Portugal | | X | 1 |
| | Língua Portuguesa | | | |
| | História e Geografia de Portugal | X | X | 1 |
| Humanidades e História da Língua Portuguesa | História e Geografia de Portugal | X | X | 1 |
| | Língua Portuguesa Formação Cívica | | | |
| Matemática | Matemática | X | | 1 |
| | Matemática e Ciências | | X | |
| Português/Inglês | Língua Portuguesa | X | | 1 |
| | Língua Portuguesa | | X | 1 |
| | Inglês | X | X | 1 |
| | | | Total | 31 |

4. O questionário

Segundo Quivy e Campenhoudt (1995), o questionário, consiste em colocar a um determinado grupo de inquiridos, um conjunto de questões para a recolha de informações sobre

a problemática em análise. Desta forma, as respostas de que propõe este instrumento refletem o que pensa os participantes em estudo.

Além deste aspeto, o inquérito por questionário permite recolher informações de um grande número de pessoas, em um curto prazo de tempo, (Flores, Gómez & Jiménez, 1999), com menores gastos com o pessoal, já que, não exige o treinamento dos pesquisadores e garante o anonimato das respostas.

Para este estudo, optamos pelo questionário, levando em conta as vantagens apontadas por diversos teóricos, como também por considerar que é um instrumento adequado no sentido de permitir o acesso global da informação. Assim, as opções de métodos para a recolha de dados são os mais variados e cabe ao investigador seleccionar os que respondam melhor aos "objectivos da investigação, do modelo de análise e das características do campo de análise" (Quivy & Campenhoudt, 1995: 186).

Cabe ressaltar, que ao dar início a construção do questionário levou-se em conta a composição das questões, especificamente a clareza, a adequação e a correção, bem como, arquitetura e localização dos tópicos que seriam apresentados.

Desta forma, optou-se pela elaboração de questões fechadas, utilizando uma escala do formato *Likert* (Alreck & Settle, 1995), com 5 (cinco) graus de concordância (C – Concordo CT – Concordo Totalmente D - Discordo DT - Discordo Totalmente SO - Sem Opinião), por permitir maior facilidade no tratamento das respostas e à clareza da interpretação dos dados (Hill, 2002; Moreira, 2004). Todavia, no modo interpretativo e crítico, essas questões fornecem dados menos profundos e precisos em relação às respostas às questões abertas que os inquiridos possam revelar.

Entretanto, visando obter dados mais profundos nesta pesquisa, foram elaboradas, também, questões abertas, uma vez que permite às pessoas inquiridas expressar-se nas suas próprias palavras servindo de base a quem interpreta os dados (Ghiglione & Matalon, 2001).

Com isso, tentou-se evitar o problema da subjetividade na análise das respostas, pois numa situação de recolha de dados "a liberdade de expressão dos inquiridos nunca é total, como não o é nunca em qualquer situação de comunicação cooperativa entre duas ou mais pessoas" (Moreira, 2004: 126).

Em ato contínuo, com intuito de pré-teste o questionário foi enviado para um grupo de professores mestrandos em Educação/Avaliação da Universidade do Minho, no ano

2010/2011. Em função dos *feedbacks*, deste grupo de professores, a questão (C5) foi reformulada, o que é condizente com o entendimento de que a fase do pré-teste do questionário é significativa, pois permite ao investigador identificar e corrigir eventuais falhas na sua formulação, evitando possíveis ruídos na comunicação, além da “confirmação do êxito em sua aplicabilidade” (Vaz, 2009:132).

Para efeito de validade o questionário foi enviado a Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular – DGIDC, que uma vez legitimado, passou-se para sua aplicação na escola. Para facilitar a recolha dos questionários, a investigadora possibilitou o envio e retorno do questionário via *e-mail*, aos professores da escola, que assim preferissem.

O inquérito por questionário entregue a todos os professores inquiridos da escola do 2º ciclo do agrupamento (ver anexo 1) estrutura-se em três partes: primeira parte (A), os inquiridos deveriam fornecer alguns dados pessoais e profissionais. Já a segunda parte (B) do inquérito prendia-se com as perspetivas dos inquiridos acerca da avaliação formativa das aprendizagens, sendo esta dividida em 3 itens distintos de questões fechadas usando uma escala de formato *Likert*, as quais os inquiridos deveriam assinalar seu grau de concordância de acordo com as afirmações apresentadas. A terceira e última parte (C) do inquérito propunha conhecer as percepções das práticas de avaliação formativa das aprendizagens dos professores inquiridos.

5. Recolha e Análise dos dados

A aplicação e o processo de recolha dos dados decorreram no ano letivo de 2010/2011, entre os meses de junho a setembro.

Por questões éticas, iniciamos o trabalho de campo com um contato prévio com o Diretor do Agrupamento, com a intenção de expor os objetivos de nossa investigação e inteirarmos sobre a disponibilidade em colaborar com a nossa pesquisa. Neste contato, coube ao Diretor do agrupamento informar os professores inquiridos sobre os objetivos da investigação, pela conveniência de que quando se começa uma pesquisa com trabalho de campo, onde exista hierarquia, a direção deve informar os membros da organização, resultando em um “consentimento informado” (Lima, 2006:142).

Após a recolha dos inquéritos por questionário, deu-se início ao tratamento dos dados. Deste modo, ao iniciar o processo de análise das questões fechadas do questionário, pela possibilidade de acesso à informação, recorreremos a um programa informático *Excel* para

Windows XP onde estes dados foram tabulados e receberam um tratamento estatístico.

Já para análise das respostas das questões abertas do inquérito, recorreremos à análise de conteúdo (Bardin, 2009) voltada pelo empenho de organizar a informação de modo sistemático e harmonioso. A este respeito, Viana (2007: 92) assevera:

Analisar dados supõe observar, organizadamente, o conjunto de elementos disponíveis para descobrir as relações entre as partes e relacioná-las com o todo, possibilitando atingir um maior conhecimento da realidade estudada. (...) a um processo flexível, orientado pelo interesse de encontrar sentido para a informação, através de um esforço reflexivo, criativo, imaginativo e regenerativo.

De maneira que, uma investigação requer certa atenção para dispor de credibilidade e veracidade, perpassando pela ética quanto aos procedimentos que o investigador deve adotar como postura de formação moral. Neste sentido, Lima (2006) diz que é preferível optar por métodos modestos e honrar seus compromissos a métodos grandiosos e ficar aquém do que propõem uma pesquisa.

Portanto, após a leitura das respostas das questões abertas e mistas foram criadas e agrupadas categorias para estabelecer “um princípio de classificação” (Gil, 1999:169). Para Flores *et al* (1999: 208) este procedimento consiste em “*examinar las unidades de datos para identificar em ellas determinados componetes temáticos que nos permitan clasificar la sen una u otra categoria de contenido. Un constructo mental*”.

Com efeito, deste processo originaram 11 categorias de análise para as questões abertas do questionário dos professores inquiridos, que passamos a destacar:

Recolha contínua de informação – Nesta categoria, refere às respostas que consideram que “avaliar o processo de aprendizagem” é mais importante que “avaliar o produto de aprendizagem” ou que consideram ambos relevantes avaliar igualmente o processo e o produto. Acresce dizer que esta categoria abrange respostas dos participantes que indicam que a informação recolhida deverá ser alargada, abrangente e sistemática.

Regular as aprendizagens - refere às respostas que mencionam que a avaliação do processo estimula os alunos a tomarem consciência de seu percurso de aprendizagem, e assim, melhorarem seu comportamento (autoestima) e atitudes (participação) na prática escolar.

Ajustar metodologias - refere às respostas que mencionam que a avaliação do processo de aprendizagem permite ajustar metodologias, através de recolha de elementos avaliativos, que permitirá mudanças de estratégias, no intuito de possibilitar melhoria no processo de aprendizagem do aluno.

Conferir maior justiça à avaliação - abarca respostas que consideram que a avaliação do processo de aprendizagem lhes permitirá recolher informações globalizantes, e assim colocar em prática uma avaliação mais justa.

Valorização redutora da aprendizagem - foi criada com base nas respostas dos participantes que indicam que o produto da aprendizagem é mais importante que o processo de aprendizagem, é uma valorização redutora, uma vez que o professor desperdiça competências que só o processo enaltece.

Conhecer o aluno - foi criada como resultado das respostas da pergunta: “*Que fatores facilitam a realização da avaliação formativa?*”. Esta categoria refere-se às respostas dos participantes que consideram que para a realização da avaliação formativa o fator que facilita é o acompanhamento permanente do aluno e, conseqüentemente, um conhecimento mais significativo que se obtêm através da participação, observação e interação de confiança e clareza entre professor e aluno.

Ambiente favorável - foi criada com base nas respostas da pergunta: “*Que fatores facilitam a realização da avaliação formativa?*”. Esta categoria refere-se às respostas que consideram que para a realização da avaliação formativa os fatores que facilitam são: envolvimento de todos os intervenientes; comportamento dos alunos; e turmas reduzidas.

Dispêndio de tempo - abarcam as respostas que relatam ao número de horas letivas, à extensão do programa e o elevado número de alunos como fator de constrangimento para os docentes, na prática de avaliação formativa.

Falta de maturidade dos alunos - foi criada com base nas respostas dos inquiridos, como fator de constrangimento, que consideram que os alunos não possuem maturidade suficiente para a prática de avaliação formativa.

Recusa familiar - diz respeito às respostas dos inquiridos, como fator de constrangimento, o desinteresse familiar.

Ausência de condições de trabalho – refere às respostas dos inquiridos que mencionam como fator de constrangimento às carências de materiais pedagógicos.

6. Questões de natureza ética

No intuito de compreender melhor a realidade do ser humano, diante de suas características pessoais ou sociais, considerando a inserção do homem num círculo social de integração entre indivíduos com percepções análogas, tem se realizado todo tipo de investigação e explicitação.

Neste contexto, qualquer investigação realizada junto a seres humanos suscita questões morais e éticas que “colocam-se em todas as fases de uma investigação, desde a escolha do tema e a definição das questões de pesquisa, passando pela selecção dos participantes, até ao modo de acesso ao terreno, à forma de recolha de dados, aos procedimentos e análise adoptados, à redacção do texto e à própria publicação dos resultados” (Lima, 2006: 139).

Todavia, antes de tratarmos das questões éticas que envolvem uma investigação, apresentaremos a concepção de ética para alguns autores.

Segundo Vázquez (2006:36) conceitua a ética como a “ciência do comportamento do homem em sociedade”.

No entendimento de Viana (2007:97) a ética “situa emoções e significados vários e na investigação estabelece normas relativas aos procedimentos designados de correctos ou incorrectos”.

Portanto, conforme o entendimento de vários autores, o comportamento ético passa por todos os campos da investigação, tornando-os diretamente relacionados.

Assim, destacamos os cuidados considerados em todo processo de construção deste estudo, isto é, o dever de informar os participantes sobre os objetivos e propósitos da pesquisa; pedido de autorização do inquérito por questionários a DGIDC, assim como ao Diretor da Escola; assegurar para que não houvesse qualquer associação entre os dados recolhidos e o respetivo participante, resguardando seu anonimato; não partilhar com terceiros os dados recolhidos, sem autorização dos participantes; e por fim, e não menos importante, ao longo da escrita desta investigação, tivemos o cuidado de não redigir além daquilo que os participantes escreveram no seu inquérito.

Neste contexto, procuramos assegurar os pressupostos essenciais da ética no âmbito deste estudo, com base nos processos metodológicos utilizados entre os participantes.

7. Síntese do capítulo II

A opção pelo desenvolvimento de um estudo com abordagem nos paradigmas qualitativo e quantitativo neste estudo deu-se por conta dos objetivos iniciais planeados, bem como compreender as perspectivas e práticas de avaliação formativa dos professores do 2º ciclo. Estas duas correntes epistemológicas nutrem concepções distintas acerca da investigação e da realidade.

O Estudo Exploratório, revelou-se um processo privilegiado para compreender e analisar as ações pedagógicas dos professores inquiridos em referência aos procedimentos e técnicas utilizados na avaliação formativa.

CAPÍTULO III

APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

"Pesquisar é ver o que outros viram, e pensar o que nenhum outro pensou."

Albert Szent-Gyorgy

CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

Apresentação

O capítulo apresenta a análise e interpretação dos dados recolhidos de acordo com a metodologia adotada nesta pesquisa. A estrutura de apresentação ocorre conforme a organização tipográfica do questionário, instrumento privilegiado neste estudo.

O inquérito por questionário permitiu recolher dados que descrevem como os respondentes atuam em suas funções pedagógicas na avaliação formativa. Sempre que considerarmos oportuno, a cada resposta dos inquiridos, reportaremos a literatura, a fim de análise comparativa entre a teoria e a prática. E por fim, concluímos com uma síntese dos resultados.

1. Perspetivas dos professores respondentes sobre a avaliação formativa

No intuito de oferecer melhor compreensão na leitura desta análise, optamos por dividir esta parte em três dimensões: finalidades, intervenientes e instrumentos da avaliação formativa. No entanto, ressalta-se que a elaboração do questionário sem divisão destas dimensões foi de modo intencional para não tendenciar as respostas dos inquiridos nestas afirmações.

Portanto, numa tentativa de caracterizar as perspetivas dos inquiridos acerca de questões relacionadas com a avaliação formativa, as respostas que constam no grupo B1 serão agora objeto de descrição e análise. Para cada afirmação foi pedido aos inquiridos que indicassem seu posicionamento face às mesmas.

1.1. Avaliação formativa e diferenciação pedagógica

Passamos a discorrer esta análise obedecendo às finalidades da diferenciação com o objetivo de inquirir os participantes deste estudo sobre suas perspetivas em relação ao acompanhamento e intervenção diferenciada na avaliação formativa.

Analisando a distribuição das respostas a esta secção, onde evidenciamos as finalidades de diferenciação pedagógica na avaliação formativa, é possível constatar um alto grau de divergência no que diz respeito aos procedimentos de **uma avaliação justa**. Observou-se que dos 31 respondentes, 9 dizem concordar que a avaliação justa trata todos os alunos da mesma

maneira, 8 assinalaram concordo totalmente. Já a outra metade ficou entre as afirmações discordo (10) e discordo totalmente (4). Portanto, para a maioria parecem reconhecer que a avaliação justa trata todos do mesmo modo.

Ao nosso entendimento, este é um indicativo contraditório a literatura, pois em termos de diferenciação pedagógica a equidade não significa tratar todos da mesma maneira, “porque isto já é assegurado nas situações mais formal, mas é antes tratar as pessoas de modo equivalente tendo em conta as suas especificidades” (Pinto & Santos, 2006: 77).

A posição dos professores respondentes face à segunda afirmação, **a avaliação formativa providencia mecanismos de interajuda na turma e a divisão de responsabilidades**, 21 dizem concordar com esta afirmação, 9 respondentes dizem concordar totalmente. Há ainda 1 respondente que diz discordar com esta afirmação. Estes dados vêm confirmar o que é citado na literatura, ou seja, de que o professor tem um papel determinante no desenvolvimento da interação com todos os envolvidos, dando oportunidades para partilhar o quê e como compreenderam e responsabilizando-o pela progressão de suas aprendizagens por meio da autonomia (Fernandes, 2006).

Quando inquiridos sobre a possibilidade que a **avaliação formativa permite aos pais participar do acompanhamento diário do desempenho do seu filho na escola**, 21 respondentes dizem concordar com esta afirmação, 9 dizem concordar totalmente, e somente 1 inquirido diz discordar. De posse destes resultados, os respondentes parecem atribuir a importância da participação dos pais no desempenho das aprendizagens dos alunos para a construção do sucesso educativo.

Relativamente à afirmação de que a **avaliação formativa permite encarar os erros como normais e característicos de um determinado nível de desenvolvimento de aprendizagem**, 16 dizem concordar com esta afirmação; 7 dizem concordar totalmente; 5 dizem discordar com esta afirmação e 3 respondentes dizem discordar totalmente.

Portanto, para a maioria dos respondentes os erros parecem ser vistos como um elemento característico da avaliação formativa. Estes indicativos vêm confirmar o que diz a literatura quando diz que o erro é um “indicador de progressos na atividade cognitiva, sinalizando aspectos estruturais e processuais na formação de conhecimentos daquele que aprende” Silva (2008: 102). Assim, o erro se agrega neste processo como parte construtivista da aprendizagem.

Quando os inquiridos foram questionados **se a avaliação formativa permite o acompanhamento e a intervenção diferenciada do professor**, 20 respondentes dizem concordar com esta assertiva; 10 dizem concordar totalmente e 1 diz não ter opinião. Entretanto, para a grande maioria parece não haver dúvidas de que a avaliação formativa permite ao longo do processo o acompanhamento e intervenção diferenciada do professor. Desta forma, concordamos com Perrenoud (2000: 9) ao referir que “é um absurdo ensinar a mesma coisa no mesmo momento, com os mesmos métodos, a alunos muito diferentes”

Referente à afirmação **a avaliação formativa respeita os diferentes ritmos de aprendizagem e de desenvolvimento cognitivo de seus alunos**, constata-se que 21 respondentes dizem concordar com esta afirmação; 7 dizem concordar totalmente; 2 dizem discordar e 1 diz não ter opinião. Neste sentido, concordamos com Perrenoud (1999a: 183) quando afirma que “trabalhar no sentido de avaliação formativa significa não continuar a tolerar tantas desigualdades, significa munir-se dos meios para remediar as dificuldades dos alunos mais lentos, mais fracos”.

No que concerne à afirmação **avaliação formativa permite diferenciar conteúdos, processos e produtos de aprendizagem**, 24 respondentes dizem concordar com esta afirmação, 6 dizem concordar totalmente. Há ainda 1 que diz não ter opinião. Assim, 30 respondentes dizem atribuir à avaliação formativa um caráter diferenciador, quanto aos seus conteúdos, processos e produtos.

É o que propõe a literatura ao conjugar que a diferenciação pedagógica prever o sucesso educativo do aluno de acordo com suas características intrínsecas e extrínsecas, opõe-se a uniformização de conteúdos, métodos e ritmos de aprendizagem, ou seja, uma vez que existem diferentes saberes e histórias de vida diferenciadas, as estratégias adotadas exigem métodos diversificados. Desta forma nos apoiamos das ideias de Grave-Resendes e Soares (2002, p.66), quando afirma que:

A diferenciação pedagógica é a identificação e a resposta a uma variedade de capacidades de uma turma, de forma que os alunos, numa determinada aula não necessitem de estudar as mesmas coisas ao mesmo ritmo e sempre da mesma forma.

Para facilitar uma visão geral das afirmações desta secção, preparamos o gráfico 1, representado com base nas respostas dos respondentes.

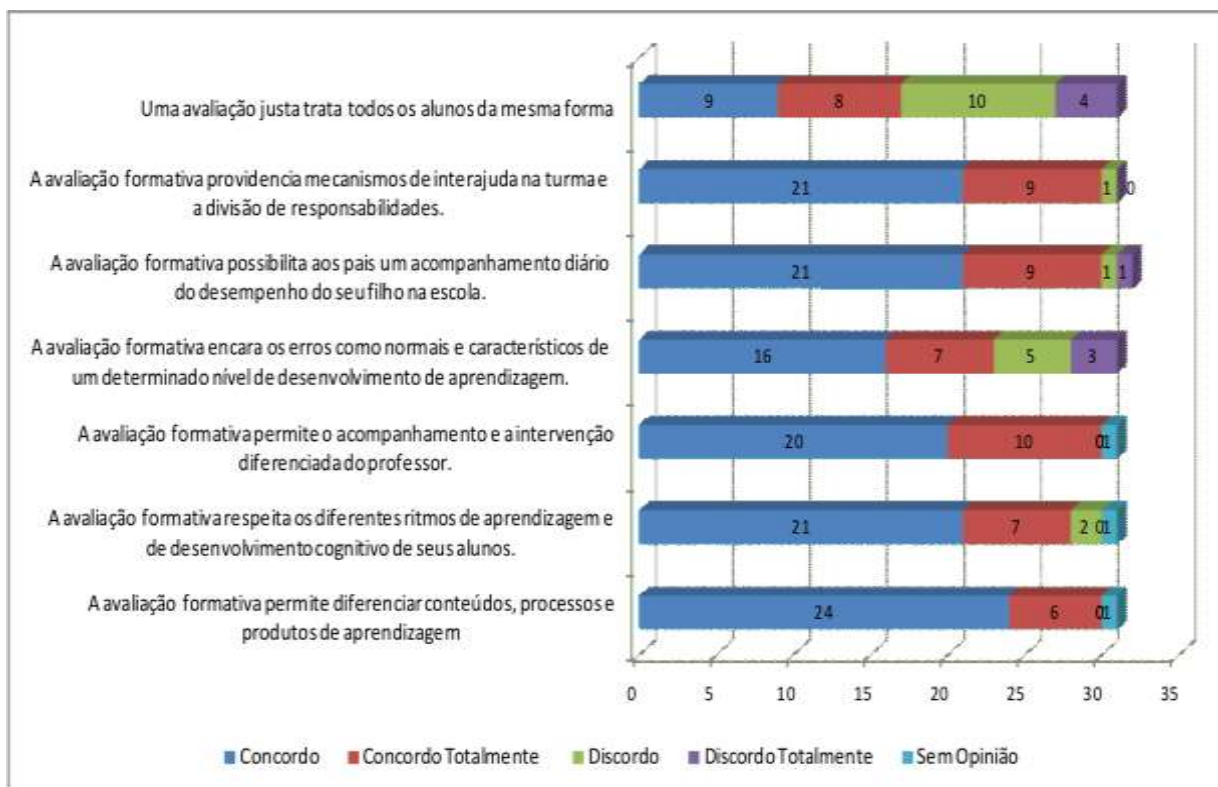


Gráfico 1: Perspetivas dos professores respondentes em relação ao acompanhamento e intervenção diferenciada.

Analisando esta secção em sua totalidade, verificamos que as afirmações remetem para um posicionamento que oscila entre concordo e concordo totalmente. Em relação às finalidades de diferenciação pedagógica da avaliação formativa que o inquérito por questionário propõe para todos os professores da escola, a maioria diz partilhar destas afirmações.

1.1.1 Regulação e *feedback* da avaliação formativa

Quanto à esta análise obedecemos às finalidades da regulação e *feedback* na avaliação formativa, e verificamos que 17 respondentes dizem concordar que **a avaliação formativa fornece *feedback* em diferentes formas, frequência e distribuição**, 11 dizem concordar totalmente com esta afirmação. Contudo, 1 diz não concordar e 2 outros assinalaram não ter opinião. Com base nestas respostas, podemos deduzir que os respondentes parecem reconhecer as potencialidades do *feedback* formativo como elemento regulador de suas práticas pedagógicas ao ajudar o aluno a ajustar suas estratégias no aprendizado. Assim, concordamos com Schunk e Zimmerman (2003: 71) de que o *feedback* favorece a aprendizagem de forma autónoma, quando diz:

Self-regulation is facilitated by providing learners with attributional feedback, or information linking performance with one or more causes. Providing effort feedback for prior successes supports students' perceptions of their progress, sustains motivation, and increases self-efficacy for learning.

Com este entendimento, podemos inferir que a autorregulação é facilitada através do *feedback* formativo, pois contribui para as percepções dos alunos, levando em consideração que são motivados, assumindo uma postura de autonomia nos seus próprios processos de aprendizagem.

Referente à afirmação **a avaliação formativa tem por finalidade rever a matéria dada**, observa-se uma discrepância de opiniões, pois 15 respondentes dizem concordar com a afirmação; 3 dizem concordar totalmente; 6 dizem discordar; 3 dizem discordar totalmente e 4 assinalaram não ter opinião. Estes dados demonstram que a maioria dos respondentes parece valorizar a finalidade reguladora da avaliação formativa com função retroativa das aprendizagens (Allal, 1986; 2007).

Esta distribuição divergente é sublinhada pelo posicionamento destes respondentes à afirmação **a avaliação formativa incide nos resultados da aprendizagem**, constata-se que, 13 respondentes dizem concordar com a afirmação; 3 dizem concordar totalmente; 8 dizem discordar; 4 dizem discordar totalmente e 3 assinalaram não ter opinião. Com relação a esta afirmação, os respondentes, também, manifestaram discrepância, o que confirma o reportado na literatura, ou seja, de acordo com vários investigadores (Black e Wiliam, 1998; Perrenoud, 1999; 2000; OECD, 2005; Fernandes, 2006; 2008) a avaliação formativa é um processo que melhora os resultados escolares dos alunos, e apesar da evidência destes resultados, continua a dificuldade para os professores desenvolverem práticas de avaliação formativa em suas salas de aula.

Relativamente à afirmação que indica que **a avaliação formativa permite regular a prática pedagógica**, as respostas se apresentam da seguinte forma: 21 dos respondentes dizem concordar com esta afirmação e 10 dizem concordar totalmente. Esta questão se destacou pela sua unanimidade em concordância. Portanto, parece que para a maioria dos respondentes o *feedback* formativo nas práticas de avaliação formativa permite regular o trabalho do professor e do aluno. Deste modo, concordamos com Fernandes (2006: 31) quando diz que o *feedback* é importante “para activar os processos cognitivos e metacognitivos dos alunos, que, por sua vez, regulam e controlam os processos de aprendizagem, assim como para melhorar a sua motivação e auto-estima”.

Quando questionados sobre a afirmação de que **a regulação da aprendizagem é um ato intencional que permite agir sobre os mecanismos de aprendizagem**, observa-se que: 20

respondentes dizem concordar com esta afirmação; 8 dizem concordar totalmente, contudo, 1 diz discordar e 2 assinalaram não ter opinião. Este dado é significativo porque mostra a importância que estes respondentes dizem atribuir à regulação, pois este mecanismo juntamente com a autorregulação está associado aos ajustamentos em direção ao aprendizado. Neste sentido, concordamos com as ideias de Dias e Santos (2010:1) quando refere:

A auto-regulação esta ligada à capacidade do aluno fazer ajustes no seu processo de aprendizagem, em função do *feedback* que recebe e da observação da progressão na aprendizagem. É um acto pessoal e intencional, é o aluno que decide se vale a pena fazer determinado investimento, mas o professor pode ter um papel fundamental na sua acção educativa, com actividades de natureza exploratória e desafiadoras, susceptíveis de desenvolvimento de trabalhos em duas fases, facilitadoras da criação de contextos para o fornecimento de *feedback*.

No que toca à afirmação referente à **regulação da aprendizagem contribui para a progressão do aluno**, 17 respondentes dizem concordar com esta afirmação; 10 dizem concordar totalmente, no entanto, 4 dizem discordar. Com a confirmação destes dados, os respondentes parecem reconhecer a importância atribuída à regulação da aprendizagem para o sucesso educativo do aluno.

A posição dos respondentes face à afirmação **a regulação da aprendizagem contribui para a orientação do aluno**, é quase unânime, sendo que 21 dizem concordar com a afirmação, 9 concordam totalmente, todavia, 1 dos respondentes assinalou não ter opinião.

Por fim, e relativo à afirmação **a nota dos testes é a única forma de fornecer *feedback* aos alunos e encarregados de educação** esta revelou-se com alto grau de concordância. Referente às respostas dada à questão agrupam-se da seguinte forma: 18 dizem discordar desta assertiva; 11 dizem discordar totalmente; 1 diz concordar com esta afirmação e 1 diz concordar totalmente.

De acordo com estes dados, concordamos com Fernandes (2008: 362) quando defende a ideia de relação entre a avaliação formativa e a avaliação sumativa, permitindo que a informação recolhida sirva de propósitos formativos e sumativos e vice-versa, a fim de contribuir de forma particular a avaliação do aluno, desta forma “a avaliação sumativa interna pode assim ser mais diversificada, mais inteligente, mais contextualizada e mais útil para todos os intervenientes”.

Com base nestes dados, analisando em sua totalidade, verificamos que a maioria destes respondentes parecem reconhecer as potencialidades da regulação e do *feedback da avaliação* formativa como elemento orientadores no processo de ensino e aprendizagem, tal como depreende-se o gráfico 2.

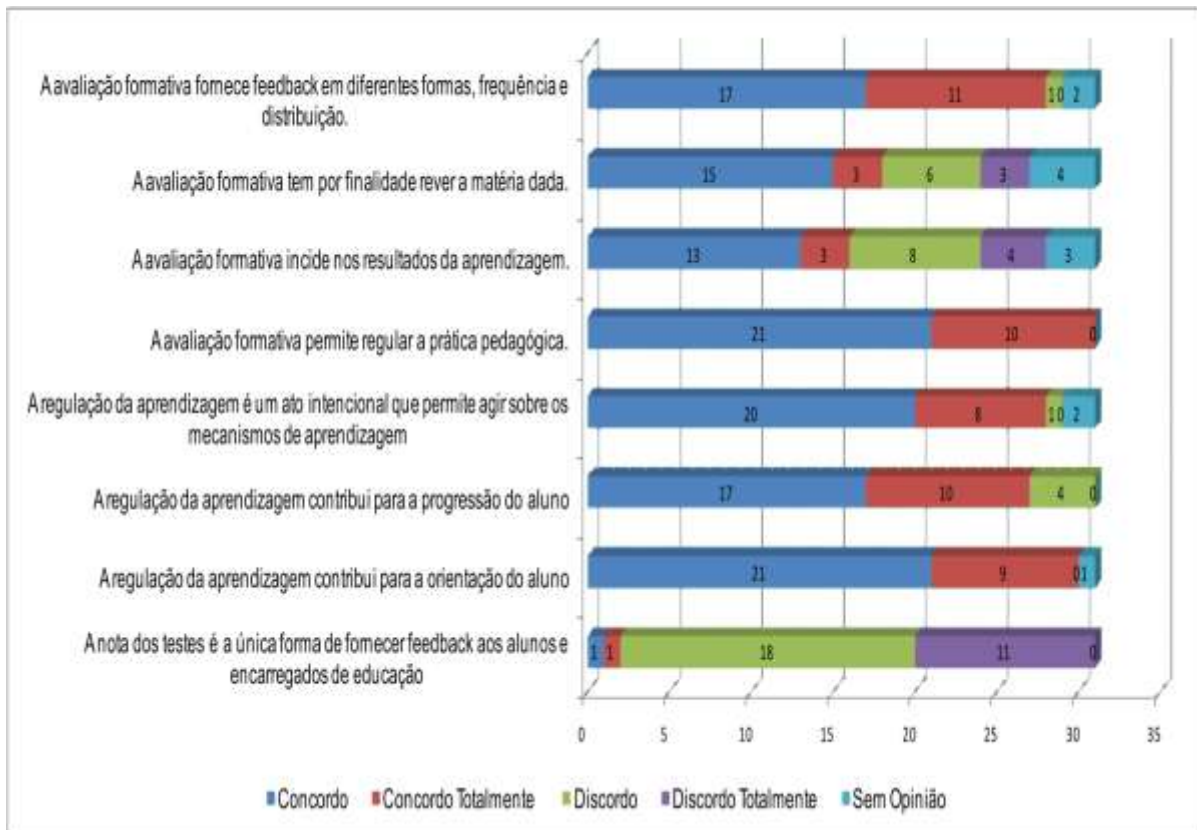


Gráfico2: Perspetivas dos respondentes em relação à regulação e ao *feedback* da avaliação formativa

1.1.2 Diagnóstico da avaliação formativa

Obedecendo às finalidades do diagnóstico, passamos a discorrer esta análise cujo objetivo foi de inquirir os participantes deste estudo sobre suas perspetivas em relação ao diagnóstico formativo.

Relativamente à afirmação **a avaliação formativa permite levar o aluno explicitar as etapas para chegar à realização da tarefa**, 16 respondentes dizem concordar; 11 dizem concordar totalmente, contudo, 2 dizem discordar e 2 assinalaram não ter opinião. Para estes respondentes, o conhecimento sobre a explicitação dos critérios de avaliação por parte dos alunos parece ser um fator benéfico no processo de ensino e aprendizagem. Neste sentido, concordamos com Pinto e Santos (2006:75) quando afirma que “os melhores alunos são aqueles que percebem melhor o que os professores esperam numa dada tarefa, e os piores alunos os que têm mais dificuldades em perceber o que o professor pretende”.

Na proporção em que perguntamos se **a avaliação formativa diagnostica dúvidas e necessidades do aluno** constatou-se total unanimidade em relação às possibilidades da avaliação formativa para diagnosticar dúvidas e necessidades do aluno. Do total de respondentes, 18

dizem concordar com esta assertiva e 13 dizem concordar totalmente. Nas perspetivas dos professores inquiridos esta afirmação foi totalmente valorizada.

Este recurso do diagnóstico da avaliação formativa permite identificar e orientar o professor sobre o estágio do aluno e o que será necessário fazer para o aluno superar tais dificuldades. Nesta perspetiva, concordamos com Alves (2004:64) quando comenta que:

Emitir um diagnóstico sobre as *performances* dos alunos numa perspectiva cognitivista é seleccionar as informações prioritárias que reenviam para dificuldades de aprendizagem, e é também orientar os alunos no sentido de estratégias portadoras de “esperança” que serão susceptíveis de desencadear novas adaptações.

Para esta secção, verificamos que as afirmações remetem para um posicionamento que oscila entre concordo e concordo totalmente, como podemos constatar no gráfico 3. Em relação às finalidades do diagnóstico da avaliação formativa que os itens do inquérito propõem para os respondentes, a maioria diz perspetivar a estas afirmações.

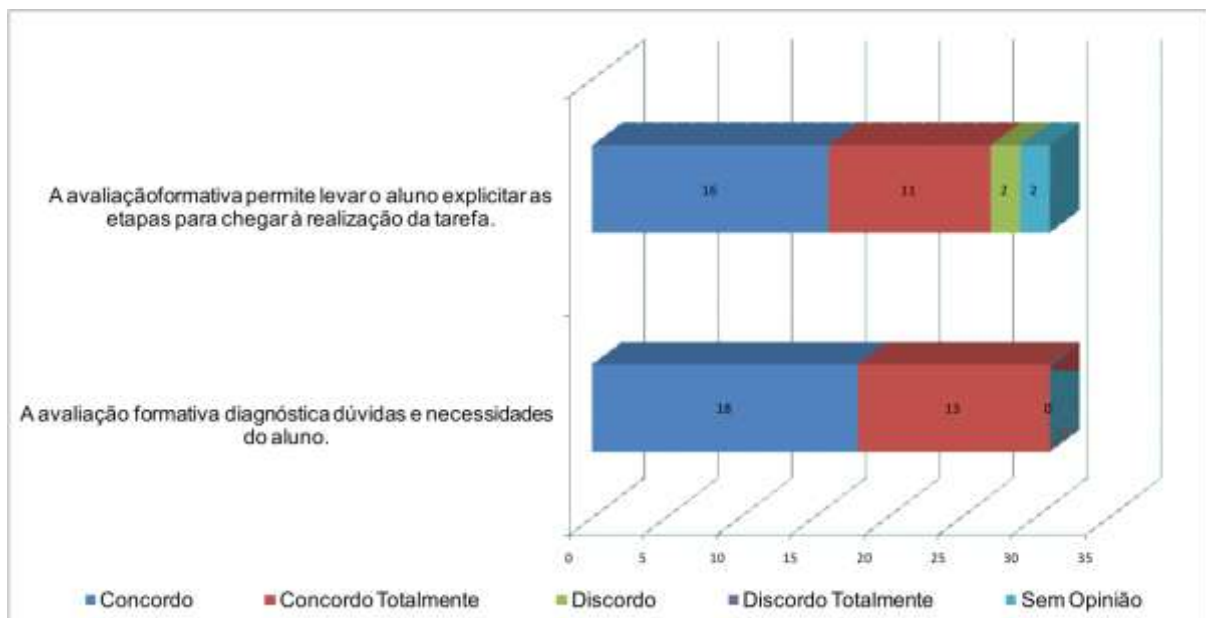


Gráfico 3: Perspetivas dos respondentes em relação ao diagnóstico formativo

1.2 Intervenientes no processo da avaliação formativa

Quanto à análise relacionada aos intervenientes no processo da avaliação formativa, obtivemos destes respondentes referente à afirmação **a avaliação é feita essencialmente pelo (a) professor (a)**, onde 18 dizem concordar com esta afirmação; 3 dizem concordar totalmente; 9 dizem discordar. Há, ainda 1 respondente que diz discordar totalmente com esta afirmação. Estes dados levam-nos a reportar as implicações de Perrenoud (1999a: 173) quando afirma:

“Não mexam na minha avaliação!”, logo que nos apercebemos e julgamos que o poder do professor está a sair do controlo e desestabilizar a “ordem” pedagógica.

Relativamente à afirmação **competete ao professor decidir acerca das modalidades de avaliação**, 18 dizem concordar; 6 dos respondentes dizem concordar totalmente e 7 dizem discordar. Podemos considerar que esta afirmação é um indicativo contraditório ao Despacho Normativo nº 1/2005 (nº 7, 8, 9: 73) quando preceitua:

7 – Intervêm no processo de avaliação: a) O professor; b) O aluno; c) O conselho de docentes, no 1º ciclo, ou o conselho de turma, nos 2º e o 3º ciclos; d) Os órgãos de gestão da escola ou do agrupamento de escolas; e) O encarregado de educação; f) Os serviços especializados de apoio educativo; g) A administração educativa.

8 - A avaliação é da responsabilidade do professor, do conselho de docentes, do conselho de turma, dos órgãos de gestão da escola ou agrupamento e da administração educativa.

9 - A escola ou agrupamento deve assegurar as condições de participação dos alunos e dos encarregados de educação, dos serviços com competência em matéria de apoio educativo e dos demais intervenientes, nos termos definidos no regulamento interno.

Desta forma, concordamos com Fernandes (2008:368) quando afirma que é “preciso compreender os fenómenos avaliativos com base na investigação das experiências vividas pelos seus principais intervenientes”.

Quanto à afirmação **a avaliação formativa permite aos pais partilhar as responsabilidades que envolvem o processo de avaliação**, 21 respondentes dizem concordar com esta afirmação; 8 dizem concordar totalmente, contudo 1 dos respondentes diz discordar e 1 outro diz não ter opinião. Estes dados vêm reforçar o que diz a literatura, ou seja, as informações a respeito do progresso escolar do aluno é um meio de comunicação extremamente poderoso, pois situa os pais do desenvolvimento ou não de seus filhos, e em função da maneira como os pais reagem a estas informações sobre a relação professor/aluno, podem procurar ser também um parceiro ativo na negociação da avaliação (Pinto & Santos, 2006).

Da análise da afirmação **é uma obrigação da avaliação formativa informar os alunos sobre conteúdos, propósitos e meios de avaliação**, 18 respondentes dizem concordar, 8 dizem concordar totalmente, enquanto 5 dizem discordar com esta afirmação.

Com base nestes dados e fazendo uma análise geral desta secção constata-se que há uma concordância quase unânime, no que refere ao dever da avaliação formativa informar os alunos sobre conteúdos, propósitos e meios de avaliação. Os respondentes parecem reconhecer este propósito, em consonância com a participação dos pais e encarregados de educação no processo de ensino e aprendizagem. Contudo, estas afirmações posicionam-se de forma

antagônica, quando os respondentes dizem que a avaliação é somente de responsabilidade do professor, e a eles competem decidir qual modalidade de avaliação consideram mais adequadas.

De uma forma geral, constatou-se que as afirmações remetem para um posicionamento que oscila entre o concordo e o concordo totalmente, conforme representado pelo gráfico 4.

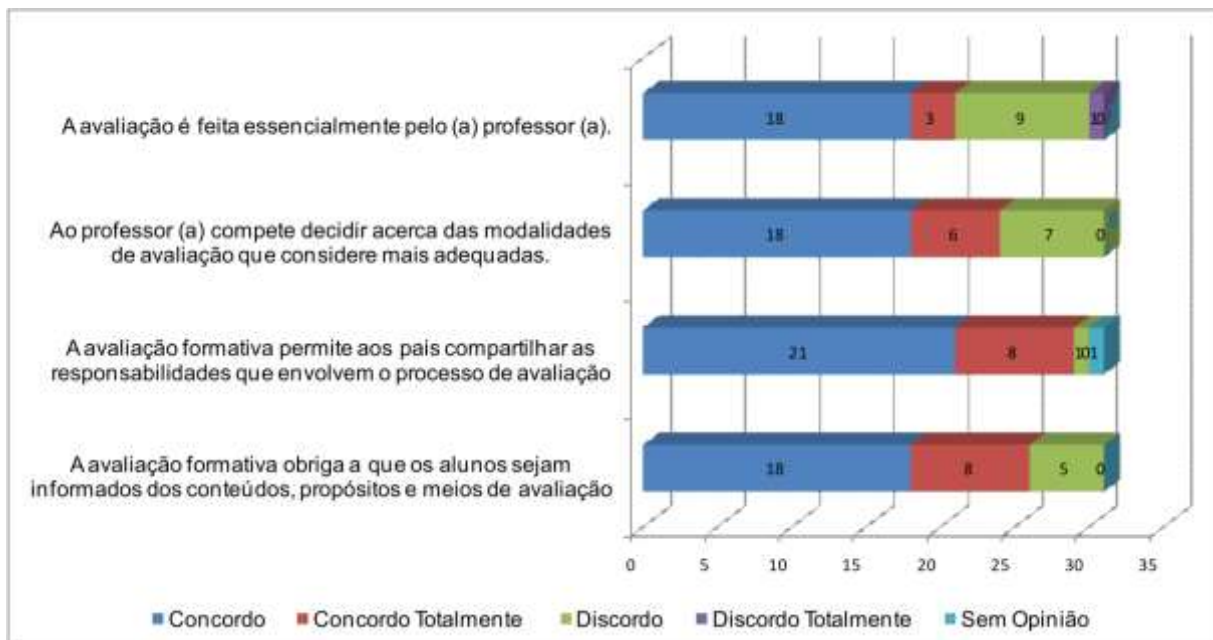


Gráfico 4: Perspetivas dos respondentes em relação aos intervenientes no processo da avaliação formativa.

1.3. Instrumentos de avaliação utilizados pelos professores respondentes

Aos professores inquiridos foram apresentadas afirmações sobre os instrumentos privilegiados na recolha de informação em suas ações pedagógicas.

Quanto à afirmação que se apresenta nesta secção se **a melhor forma de avaliar é através de testes sumativos**, observou-se que 18 respondentes, dizem discordar com a afirmação, 8 dizem discordar totalmente, contudo, 5 dos respondentes dizem concordar com esta afirmação, o que evidencia a importância que estes respondentes parecem perspetivar ao uso diversificado dos instrumentos avaliativos.

Constata-se ainda que 14 respondentes dizem concordar que **o instrumento privilegiado da avaliação é a ficha formativa**, 3 dizem concordar totalmente com a afirmação, contudo, 13 dizem discordar e 1 diz que discorda totalmente. De acordo com os dados, os respondentes perspetivam que as fichas formativas parecem ser o elemento privilegiado no sistema de ensino, com o objetivo de revisar a matéria dada e orientá-lo no estudo como preparação para o teste

sumativo, contudo “as fichas formativas são apenas uma fonte parcial de informações” (Cardinet, 1993: 116).

Para a afirmação, uma **avaliação individualizada exige um instrumento de avaliação diferente para cada aluno**, 14 dizem que concordam, 9 dizem concordar totalmente com a afirmação, todavia, 7 dizem discordar e 1 diz discordar totalmente. Com relação a esta afirmação, os respondentes parecem reconhecer que a avaliação individualizada esta associada a diferentes instrumentos de avaliação com diferentes possibilidades, de acordo com o ritmo de aprendizagem de cada aluno na apropriação do conhecimento. Estes dados corroboram o reportado na literatura sobre a importância do uso diversificado de instrumentos e que “só diferenciando as estratégias de ensino, proporcionadas por uma avaliação formativa com função reguladora do processo de ensino aprendizagem, se torna possível gerir a diversidade” (Ferreira, 2007: 69). Todavia, não resulta só a utilização de variados instrumentos de avaliação, se o professor não der lugar a uma ação apropriada acompanhada de análise, reflexão e utilização para intervir nas aprendizagens dos alunos (Dias, 2006).

Para uma análise mais detalhada do grupo de afirmações desta secção, preparamos o gráfico 5.

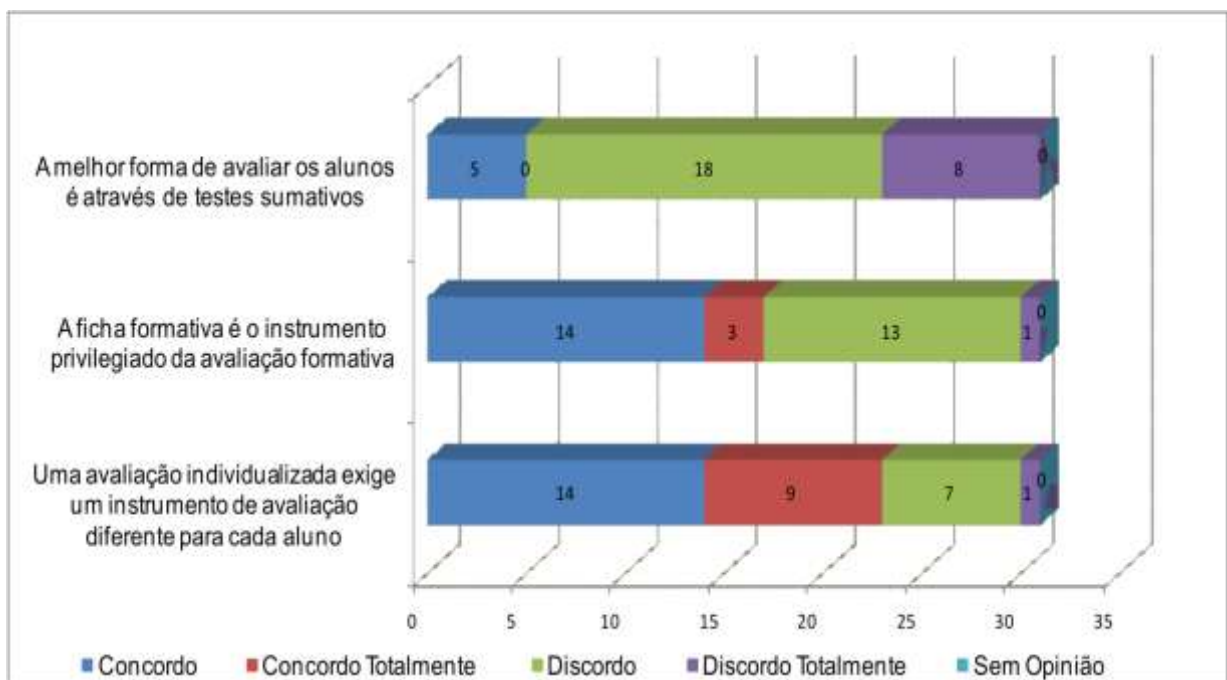


Gráfico 5: Perspetivas dos respondentes em relação aos instrumentos privilegiados.

Diante as respostas desta secção, podemos constatar que a maioria dos respondentes dizem perspetivar o uso de instrumento diversificado para a recolha de informação. Contudo, a ficha formativa é um instrumento bastante privilegiado.

2. Perspetivas dos professores respondentes a respeito da modalidade da avaliação predominante nas salas de aula

Quanto à questão (B2) do questionário, esta consiste em permitir aos inquiridos a possibilidade de escolha de **qual modalidade de avaliação predomina na maioria das salas de aula**. Os inquiridos deveriam optar pela avaliação formativa ou avaliação sumativa. Portanto, 18 assinalaram a avaliação sumativa e 13 assinalaram a avaliação formativa.

Quadro 2: Modalidade da avaliação

| | Nº de professores |
|---------------------|-------------------|
| Avaliação formativa | 13 |
| Avaliação sumativa | 18 |

A questão (B3) do questionário, não será tratada neste ponto da análise, por ter sido verificado que esta questão pretendia conhecer as perceções das práticas dos inquiridos e não suas perspetivas.

Relativamente à questão (B4), esta trazia uma pergunta mista, em que os inquiridos, para além de escolherem qual a mais importante entre **avaliar o processo de aprendizagem ou avaliar o produto**, deveriam ainda justificar as razões da questão assinalada. Portanto, 25 respondentes dizem considerar mais importante avaliar o processo de aprendizagem e 3 dizem considerar mais importante avaliar o produto da aprendizagem, sendo que 3 respondentes assinalaram ambas opções, demonstrado que consideram de igual modo importantes as duas modalidades.

Quadro 3: Avaliar o processo/produto da aprendizagem

| | Nº de inquiridos |
|------------------------------------|------------------|
| Avaliar o processo de aprendizagem | 28 |
| Avaliar o produto da aprendizagem | 3 |

Desta forma, são 25 respondentes que consideram mais importantes avaliar o processo de avaliação, sendo que a estes somam aos 3 respondentes que assinalaram as duas opções, já que também reconhecem a importância do processo na avaliação das aprendizagens.

Em referência às razões apresentadas por estes respondentes, estas foram agrupadas conforme as categorias explicitadas no capítulo II. Ressalta-se ainda que, somente 19 justificaram suas razões. As respostas a esta afirmação apresenta as seguintes justificações para esta escolha:

Recolha contínua de informação. São 5 (cinco) os respondentes que dizem considerar que os resultados obtidos através de testes e fichas de avaliação são insuficientes para avaliar os alunos, informando que o professor deverá valorizar a aprendizagem do aluno, através de vários e diferentes elementos (recolha alargada e sistemática ao longo do período letivo) que permitam identificar e reconhecer as competências e habilidades do educando. Estas respostas indicam também que se o professor valorizar o processo da aprendizagem o resultado irá refletir num bom produto final (nota dos testes).

Regular as aprendizagens. São 6 (seis) os respondentes que referem que ao avaliar todo o processo, os alunos são capazes de tomar consciência de seu percurso, diante o enfoque que este tipo de avaliação propõe. Alguns destes respondentes acrescentaram que através do ato reflexivo, os alunos ao tomarem consciência das suas necessidades educativas, são capazes de regular seu percurso e adaptar-se ao método que considerar mais significativo. Estas constatações vêm confirmar o que diz a literatura da tradição francófona de investigação sobre a importância da regulação no processo de ensino e aprendizagem (Fernandes, 2008).

Ajustar metodologias. Nesta categoria, foram 4 (quatro) os respondentes que indicaram que a avaliação no processo permitirá recolha alargada através da variedade de elementos avaliativos. Deste modo, permitirá (re) ajustar decisões, estratégias, e até mesmo conteúdos, a fim de orientá-lo e melhorar suas metodologias no processo de ensino e aprendizagem.

Conferir maior justiça à avaliação. Apenas 1 (um) dos respondentes sugere que as fichas de avaliação, assim como os testes, são elementos insuficientes numa recolha de informação, podendo levar a injustiças no processo de avaliação por diversos motivos (má disposição, tensão e ansiedade, lapso de memória, autoestima baixa) que irão refletir no resultado final. Assim, considera que ao avaliar todo o processo de aprendizagem, esta será mais abrangente e justa.

Valorização redutora da aprendizagem. Nesta categoria foram 3 (três) os respondentes que sugerem que os testes e fichas e avaliação são os únicos elementos capazes de abarcar todo o

conhecimento do aluno. Assim, segundo estes respondentes, só o produto é capaz de reconhecer legitimamente o conhecimento ou não do aluno.

3. Percepções dos professores respondentes a respeito da modalidade de avaliação usual em suas práticas pedagógicas

A secção (C) do inquérito inteciona conhecer as percepções dos respondentes acerca das práticas de avaliação formativa dos professores do 2º ciclo. A estes respondentes foram apresentados seis questões abertas, fechadas e mistas.

Referente as respostas à pergunta (B3) **qual a modalidade de avaliação utilizada com maior frequência nas suas práticas pedagógicas**, 30 professores assinalaram que a avaliação formativa prevalece em suas práticas pedagógicas, apesar de reconhecerem, em suas perspetivas, que a avaliação sumativa (B2) predomina na maioria das salas de aula. Destes, apenas 1 assinalou que a avaliação sumativa é predominante na sua ação pedagógica.

Quadro 4: Modalidade de avaliação dos respondentes

| | Nº de professores |
|---------------------|-------------------|
| Avaliação formativa | 30 |
| Avaliação sumativa | 1 |

Desta forma, podemos constatar que estes respondentes dizem utilizar mais em suas práticas pedagógicas para a recolha da informação a avaliação formativa.

a) Autoavaliação em suas práticas pedagógicas

Consoante à pergunta se **os alunos fazem auto-avaliação** (C1), os respondentes foram unânimes em considerar que utilizam este elemento como recurso pedagógico. Quanto a regularidade do uso deste recurso, 15 respondentes dizem realizar a autoavaliação “*algumas vezes*”, e 16 dizem realizar “*muitas vezes*”. Estes dados confirmam o que diz a literatura de que os alunos que utilizam “adequadamente a auto avaliação, são capazes de regular as suas aprendizagens e só precisam da colaboração dos professores como recurso pontual e esporádico” (Perrenoud *apud* Fernandes, 2008: 352).

De posse das percepções dos respondentes quanto a prática e regularidade da autoavaliação em suas ações pedagógicas, passamos a analisar seu posicionamento quanto aos critérios de avaliação.

b) Critérios de avaliação em suas práticas pedagógicas

Diante da afirmação **dialogo e informo os alunos sobre os critérios de avaliação das disciplinas** (C2), todos os respondentes foram unânimes, dentro de suas percepções, em apreciar a informação e o diálogo como critérios de avaliação. Quando questionados com que regularidade realizam estas atividades, as respostas foram: 17 dizem realizar *“muitas vezes”*; 13 dizem realizar *“algumas vezes”* e 1 dos respondente não assinalou nenhuma opção, porém, escreveu no inquérito *“uma vez no início do ano e são copiados para o caderno diário”* (Questionário 15). Dado a fundamentação da resposta, consideramos que este inquirido realiza esta atividade *“raramente”*.

Baseados nestas percepções, poderemos inferir que há transparência nas disciplinas destes professores respondentes, sustentado no diálogo e informação de critérios explicitados aos alunos.

c) Técnicas e instrumentos diversificados

Quanto à afirmação **utilizo e sugiro técnicas e instrumentos de avaliação diversificados** (C3) todos respondentes dizem considerar a utilização de técnicas e instrumentos variados em suas práticas pedagógicas. Estes resultados expressam o que diz a literatura de que “numa avaliação integrada, a recolha de dados é feita a partir de diversas fontes, através de instrumentação diversa e tem um contributo de professores, alunos e encarregados de educação” (Pacheco, 2002: 157).

Em referência aos materiais de recolha de informação mais utilizados pelos professores inquiridos para efeito de avaliação obtivemos:

Quadro 5: Instrumentos de avaliação

| Materiais utilizados | Respondentes |
|----------------------|--------------|
| Questionários | 22 |
| Grelhas | 17 |
| Portefólios | 18 |
| Diários | 6 |
| Testes | 22 |
| Composições | 12 |
| Relatórios | 14 |

Desta forma, podemos constatar através destas respostas, que os instrumentos mais utilizados para a recolha de informação avaliativa são, de igual modo, o questionário e os testes. Foram 22 respondentes que assinalaram esta opção, seguidos dos portefólios e grelhas. Porém, os instrumentos de avaliação menos utilizados por estes respondentes correspondem aos relatórios, composições e diários. Estes resultados vêm confirmar o que atesta a literatura sobre a utilização de instrumentos variados pelos professores do 2º ciclo. No entanto, conforme constatação de Duarte (*apud* Barreira & Pinto, 2005: 52/53) os professores “embora utilizem instrumentos diversificados, baseiam fundamentalmente a sua avaliação em testes”.

Sabendo que, a avaliação formativa integra diferentes recursos pedagógicos na transmissão do aprendizado permitindo a utilização de instrumentos variados, a biblioteca escolar deveria criar condições de parcerias e mediações que apoiem os professores de modo a diversificar suas práticas pedagógicas, ajudando na organização de atividades consideradas pertinentes para o enriquecimento cultural e cognitivo de toda a comunidade educativa na busca pelo sucesso escolar e educativo. A este respeito Rafael (2011) enfatiza:

A investigação vem demonstrando que o sucesso dos alunos aumenta se tiverem acesso a bibliotecas escolares com colecções bem concebidas e articuladas com o curriculum, com programas de actividades diversificados e atraentes, e profissionais qualificados (bibliotecários escolares e, ou, professores bibliotecários) que trabalhem em colaboração com os professores que leccionam as diversas disciplinas. Além disso, os alunos tornam-se leitores melhores quando têm acesso a uma biblioteca escolar.

Desta forma, a utilização dos recursos escolares colocados a disposição dos alunos é um componente essencial que o professor adota, ou pelo menos deveria adotar, como um processo inerente pela procura do sucesso educativo.

Neste sentido, sabendo da importância dos diferentes tipos de recursos pedagógicos, 6 respondentes apontaram outros instrumentos utilizados em suas práticas para recolha de informação, os quais dizem usar: documentos; projetos e trabalhos de pesquisa; atividades de índole prática; participação nas aulas; apresentações orais à turma, elaboração de *power points*; e observação do desempenho dos alunos registado em instrumentos adequados.

De acordo com estas percepções, poderemos deduzir que a maioria destes professores respondentes possibilitam, em suas aulas, o uso de técnicas e instrumentos variados em suas dinâmicas pedagógicas. Portanto, se a maioria dos respondentes percebe a prática da avaliação como um processo, como constatamos na questão (B4), a valorização e escolha de um único instrumento avaliativo seria contraditório a essa percepção.

d) Fatores que facilitam a realização da avaliação formativa

De acordo com as percepções dos professores a respeito dos fatores que facilitam a realização da avaliação formativa, obtivemos como respostas destes respondentes categorias agrupadas conforme explicitadas no capítulo II. Ressalva-se ainda que, somente 19 responderam a esta questão. As respostas dos respondentes que percebem a esta afirmação antecipam as seguintes justificações para esta escolha:

Conhecer o aluno. Nesta categoria, 11(onze) respondentes fizeram suas justificações ressaltando a importância que com acompanhamento permanente do aluno adquire-se um conhecimento mais significativo do mesmo, obtido através da observação, participação e interação entre professor e aluno.

Ambiente favorável. Foram 8 (oito) respondentes, que fizeram suas justificações pelo ambiente favorável às aprendizagens, por considerar que o envolvimento de todos os intervenientes, o comportamento dos alunos e as turmas reduzidas são fatores determinantes e facilitadores a realização da avaliação formativa.

e) Constrangimentos que dificultam a realização da avaliação formativa

Em referência as percepções dos respondentes a respeito dos constrangimentos que dificultam a realização da avaliação formativa obtivemos como respostas categorias agrupadas conforme explicitadas no capítulo II. Ressalva-se ainda que, somente 20 professores responderam a esta questão. Para as justificações de suas respostas a esta questão seguem as categorias para esta escolha:

Dispêndio de tempo. Nesta categoria, foram 13 (treze) respondentes que fizeram suas justificações como fator de constrangimento o número de horas letivas, à extensão do programa, elevado número de alunos que dificultam a realização da prática de avaliação formativa. Por fim, devido à extensão do programa e a carga horária reduzida, a realização de práticas de avaliação formativa consomem demasiado tempo, assim, percebem este fator como constrangimento à sua ação pedagógica.

Estas justificações ratificam o que afirma a literatura sobre as dificuldades encontradas para pôr em prática a avaliação formativa, principalmente, quando se trata da diferenciação de ensino, em aspetos como o número de horas letivas, à extensão do programa e a dimensão das turmas. A respeito da justificação da dimensão das turmas, Perrenoud (1993: 178) afirma:

“Trata-se de um problema preocupante, mas pensar apenas em termos de número de alunos é negligenciar outros parâmetros”.

Falta de maturidade dos alunos. São 3 (três) respondentes que consideram que os alunos não possuem maturidade suficiente para a prática de avaliação formativa, dificultando, assim, a realização da mesma.

Recusa familiar. Apenas 1 (um) respondente justificou o desinteresse familiar como fator de constrangimento para a realização da avaliação formativa.

Conforme cita à literatura, para que a implementação da avaliação formativa não se torne um constrangimento é necessário o diálogo entre a escola e os pais. Apoiado nesta premissa, corroboramos com a ideia de Perrenoud (1999a: 177) quando defende que:

Se existirem relações de confiança, as explicações podem ser entendidas, os pais podem compreender que uma avaliação sem notas, mais formativa, é posta em prática a pensar no interesse dos seus filhos. Se o diálogo é quebrado entre escola e família, há razões para temer que uma mudança do sistema de avaliação desencadeie receios e oposições por parte dos pais.

Ausência de condições de trabalho. Foram 3 (três) respondentes que consideram, como fator de constrangimento, às carências de materiais pedagógicos. Todavia, as pesquisas nos mostram que não é a ausência de materiais pedagógicos que fazem a diferença numa escola, ou seja, “mas do que as condições materiais – que são importantes – é a qualidade de seus projectos e de seus docentes” (Fernandes, 2009, s/p)²⁶.

f) “O olhar direto” dos professores sobre o que facilita ou limita a avaliação formativa

Quanto à questão sobre práticas de avaliação formativa (C6), deixamos uma pergunta aberta, em que foi solicitado aos professores inquiridos a possibilidade de inserir qualquer afirmação que julgassem relevantes. Destes, apenas 3 responderam a esta questão:

Pela análise das respostas obtidas, confirmam-se as dificuldades que o professor encontra ao fazer uma avaliação do aluno. Isto pode ser verificada na seguinte resposta:

“Avaliar é a tarefa mais difícil para o professor”. (Questionário 28)

Esta resposta de um dos respondentes confirma o reportado na literatura de que “a avaliação é um processo intrinsecamente subjetivo, que faz parte de uma prática da dúvida”

26 Disponível em: <http://revistaeducacao.uol.com.br/formacao-docente/145/artigo233342-1.asp>

(Pacheco, 1998). Neste sentido, Fernandes (2009: s/p) ²⁷ defende uma formação pedagógica continuada, interativa, ou seja, inerente a este processo:

Não há uma única maneira. Mas uma coisa é importante saber: a literatura científica ajuda a indicar o que é considerado exemplar. Esses projetos devem contribuir para criarmos um referente, aquilo que é ideal. Temos também de saber qual a associação de determinados projetos com as aprendizagens dos alunos. (...) os projetos políticos pedagógicos têm de ser avaliados levando em conta os principais intervenientes no processo, ou seja, os professores devem participar ativamente, assim como os diretores, os pais, os alunos. Temos de estar abertos a várias formas de olhar a realidade, pois a nossa preocupação como seres humanos é conhecê-la o melhor possível, tirar retratos os mais fiéis possíveis.

Em outros aspetos, o fator indisciplinar dos alunos prejudica a esta atuação, como podemos constatar na afirmação:

“Para além das aprendizagens, é necessário que haja disciplina dentro da sala de aula, hoje é muito difícil existir...” (Questionário 11)

Podemos depreender da análise da resposta seguinte que para o alcance do sucesso educativo é necessário um bom relacionamento professor/aluno, quando afirma:

“Pela minha experiência, o primeiro passo para o sucesso de meus alunos é a relação afetiva com os professores. Não chega o acompanhamento em casa e o estudo” (Questionário 13).

Desta forma, este inquirido vincula o alcance do sucesso educativo à interação professor/aluno como essenciais ao processo de aprendizagem. O que nos faz citar Fernandes (2008: 354) quando afirma:

O professor deverá ter um papel essencial no desenvolvimento da interação com todos e com cada um dos alunos e entre os próprios alunos, pois a avaliação só pode assumir a sua natureza formativa num contexto interactivo. A auto-avaliação e a consciência dos alunos acerca do seu estado relativamente às finalidades a alcançar no domínio das aprendizagens, desenvolvem-se precisamente em contextos dinâmicos de interação social.

4. Síntese do capítulo III

O Estudo Exploratório nos permitiu compreender as perspetivas e perceções de práticas de avaliação formativa dos respondentes, o que nos fez levantar algumas questões merecedoras de reflexões.

Com relação à avaliação formativa e suas vertentes - de diferenciação, regulação, *feedback*, transparência dos critérios, autoavaliação, responsabilização, diálogo, participação

27 Disponível em: <http://revistaeducacao.uol.com.br/formacao-docente/145/artigo233342-1.asp>

dos pais²⁸ e encarregados de educação, comunicação e partilha - estes respondentes demonstram reconhecer as suas potencialidades como elementos orientadores no processo de ensino e aprendizagem.

Entretanto, parecem manifestar algumas contradições entre perspetivas e perceções das suas práticas na utilização das modalidades de avaliação, nomeadamente, quando afirmam em suas perspetivas que a avaliação sumativa é a mais utilizada, enquanto nas perceções de práticas os resultados indicam que a avaliação formativa é mais usual; que avaliar o processo é mais importante que avaliar o produto, porém em suas práticas o uso dos testes é significativo.

Segundo os respondentes, a avaliação compete somente ao professor, não fazendo qualquer menção aos outros intervenientes.

Quanto aos constrangimentos que dificultam a prática regular da avaliação formativa, os respondentes parecem deixar transparecer que esta modalidade de avaliação ainda não é praticada com a regularidade que se esperava.

²⁸ A família continua sendo principal a responsável pela educação de valores, mas é importante que haja uma parceria na educação pedagógica. Com a parceria ambos ficam fortes, as chances de sucesso aumentam (Tiba, 2011).

CAPÍTULO IV

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“ Se o conhecimento pode criar problemas, não é através da ignorância que podemos solucioná-los”

Isaac Asimov

CAPÍTULO IV - CONSIDERAÇÕES FINAIS

A questão inicial deste estudo como referido na introdução deste trabalho, consistia em compreender as perspectivas e percepções das práticas de avaliação formativa dos professores do 2º Ciclo do Ensino Básico.

Para a concretização deste estudo, optamos por realizar um estudo empírico aos professores do ensino público de uma escola do 2º ciclo do distrito de Braga, o que nos permitiu identificar perspectivas destes professores sobre as suas práticas de avaliação formativa; analisar os benefícios e os constrangimentos que facilitam ou dificultam a realização da avaliação formativa; caracterizar práticas de avaliação formativa promotoras de competências de regulação dos sujeitos da ação educativa e compreender dinâmicas da avaliação formativa na prática docente.

Diante do exposto, a resposta ao primeiro objetivo, relativamente às perspectivas dos respondentes acerca da avaliação formativa, observou-se que de uma maneira geral os respondentes, reconhecem as potencialidades deste tipo de avaliação no processo de ensino e aprendizagem, porém, utilizam variados argumentos para justificar ausências entre suas perspectivas e práticas, tais como: dispêndio de tempo, falta de maturidade dos alunos, recusa familiar, ausência de condições de trabalho.

Do mesmo modo, observou-se que algumas perspectivas destes professores indicam certo desconhecimento dos conceitos referentes à avaliação formativa, o que gera incertezas em relação à mesma, principalmente quando a maioria destes respondentes assenta suas respostas na ideia de que uma avaliação justa trata todos da mesma maneira.

Ainda com relação ao primeiro objetivo, estes respondentes reconhecem a relevância da avaliação formativa e mostram-se favoráveis a uma avaliação partilhada da ação pedagógica por todos os intervenientes - professores, pais e alunos - no processo de avaliação. Apesar do reconhecimento, estes respondentes manifestaram suas pedagogias centradas na figura do professor, onde a avaliação é feita essencialmente por eles, pois só a eles competem decidir qual modalidade de avaliação deverá usar em sua prática. Não obstante reconhecerem a importância da partilha entre intervenientes, os respondentes não as perspectivam em suas práticas pedagógicas.

Há também que ressaltar, estes professores inquiridos, demonstraram ambivalência em relação à incidência da avaliação formativa nos resultados de aprendizagem (16 concordam e 15

discordam). Com efeito, as perspectivas destes respondentes, ainda estão fortemente enraizadas “na cultura avaliativa existente na escola e na sociedade” (Fernandes, 2009:90). Neste sentido, poderíamos inferir que para alguns dos respondentes a finalidade da avaliação formativa como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem é uma função utópica, pois não é um meio que lhes permite regular e monitorar suas opções metodológicas, a fim de reformular suas práticas.

Com relação ao segundo objetivo, os respondentes reconhecem que a prática da avaliação formativa traz benefícios que facilitam sua prática, como conhecer melhor o aluno por meio de um acompanhamento permanente, através da participação, observação e interação entre professor e aluno, tornando assim um aprendizado mais significativo. Estes respondentes também associam o ambiente favorável como um facilitador da prática da avaliação formativa, por meio do envolvimento dos intervenientes, comportamento dos alunos e as turmas reduzidas.

Por outro lado, os constrangimentos que dificultam a realização da avaliação formativa são os mais variados possíveis. Dessa forma, surge como justificção para ausências de avaliação formativa em suas práticas: o número de horas letivas, à extensão do programa, o elevado número de alunos, e a ausência de condições de trabalho, nomeadamente carências de materiais pedagógicos.

Quanto ao terceiro objetivo, caracterizar as práticas de avaliação formativa promotoras de competências de regulação dos sujeitos da ação educativa, as respostas dos professores não deixam dúvidas que estes percercionam em suas práticas para efeito de regulação, variados instrumentos na recolha de informação. Contudo, os resultados nos mostram que os testes e os questionários são bastante utilizados. O que evidencia uma avaliação pouco diversificada.

Todavia, é importante ressaltar que os professores referem que a modalidade de avaliação que predomina na maioria das salas de aula é a sumativa, no entanto, nas suas aulas, há predominância da avaliação formativa com recursos a variados instrumentos avaliativos.

É importante salientar também, que os respondentes percercionam a autoavaliação como um fator essencial no processo de ensino e aprendizagem, pautado pelos princípios orientadores da transparência e do diálogo.

Diante do quarto e último objetivo deste estudo (compreender dinâmicas da avaliação formativa na prática docente), podemos inferir que apesar de reconhecerem as potencialidades da avaliação formativa, e de recorrer a diferentes instrumentos de avaliação no processo de

ensino e aprendizagem em suas práticas docentes, os resultados nos parecem mostrar que estes respondentes usam suas avaliações voltadas mais para fins sumativos a formativos; apesar de reconhecerem a importância do uso diversificado de instrumentos avaliativo, os testes se sobrepõem; a avaliação e as modalidades de avaliação são de responsabilidade somente do professor; os respondentes reconhecem a importância de dinâmicas de avaliação formativa, porém utilizam vários argumentos como justificativa na ausência de suas práticas de avaliação formativa.

Portanto, evidenciamos que a avaliação formativa ocorre em momentos pontuais, não de forma contínua e sistemática. Por outro lado, há também indícios de contradições entre perspectivas e percepções das práticas de avaliação dos respondentes, como referenciado na síntese do capítulo anterior, apesar da convergência em alguns pontos.

O resultado nos indica a ausência de uma clarificação conceitual sobre práticas de avaliação formativa, o que impede a descoberta das infinitas possibilidades que esta modalidade propõe na construção do sucesso educativo e educacional. Neste sentido, concordamos com Fernandes (2006: 22) quando afirma que:

Difícilmente haverá mudanças significativas e consistentes nas práticas de avaliação formativa sem uma teoria que, para além de as enquadrar ao nível dos fundamentos epistemológicos, ontológicos e metodológicos, contribua para a indispensável clarificação conceptual sobre que práticas se deverão apoiar e desenvolver. Mudar e melhorar práticas de avaliação formativa implica que o seu significado seja claro para os professores, tanto mais que são muito fortes e complexas as suas relações com os processos de ensino e de aprendizagem.

Em suma, é necessário um empenho maior, uma vontade de mudança da escola, dos professores e demais intervenientes para desenvolver práticas de avaliação formativa. Sabemos que é possível romper com as tradições educativas de base sumativa e começar a efetivar as inovações educativas de base formativa. O distanciamento entre discursos e práticas, tende a ficar cada vez menor se levarmos em consideração o processo formativo; a reflexão; a ação; a inovação; a criatividade e principalmente o aluno em detrimento do produto final.

1. Limitações do estudo

Ao longo deste estudo deparamo-nos com algumas limitações na qual evidenciamos a dificuldade em seguir a calendarização proposta devido à contingência de tempo; a morosidade nas respostas dos inquiridos ao questionário; a falta de respostas a perguntas abertas de alguns respondentes, consideradas por nós muito significativas.

E por fim, e não menos importante, a subjetividade existente em uma pesquisa exploratória e interpretativa, que se fundamenta em técnicas de análise de discurso e em que a investigadora assumiu sempre o papel de protagonista ao longo do processo - da criação do instrumento para a recolha de dados à análise do conteúdo. Ainda que, a nível metodológico, procuramos manter um distanciamento, com o intuito de dar credibilidade aos resultados apresentados, não eliminamos a possibilidade da influência pessoal condicionado pelas nossas próprias teorias.

2. Uma perspectiva da continuidade de estudo

Este estudo possibilitou caracterizar e compreender perspectivas e percepções das práticas de avaliação formativa de professores do 2º ciclo, bem como identificar benefícios e/ou constrangimentos sobrevivendo desta avaliação. Deste modo, permitiu inferir que a necessidade de um ensino diferenciado através dos diferentes recursos e técnicas e com a integração de todos intervenientes do âmbito educativo poderão ser implementados através de projetos de parceria e mediação para atender as necessidades educativas, a fim de melhorar o processo de ensino e aprendizagem.

Neste sentido, julgamos que estes projetos de parceria e mediação poderão assentar no modelo proposto por Engestrom (2006), o da teoria da atividade, na medida em que possibilita interação entre os seres humanos e o ambiente por meio de vários elementos interligados - os sujeitos, o objeto, os resultados, os artefatos mediadores, as regras, a comunidade e as divisões de trabalho.

Assim, evidenciamos a importância da biblioteca neste contexto de artefatos mediadores, pois esta instituição constitui-se em um ambiente informal de aprendizagem favorável à mediação e à informação integrada no processo educativo de professores, funcionários, alunos e pais. Nesta perspectiva, concordamos com Castro (2003:71) com suas ideias de mediação entre ensino e biblioteca quando afirma:

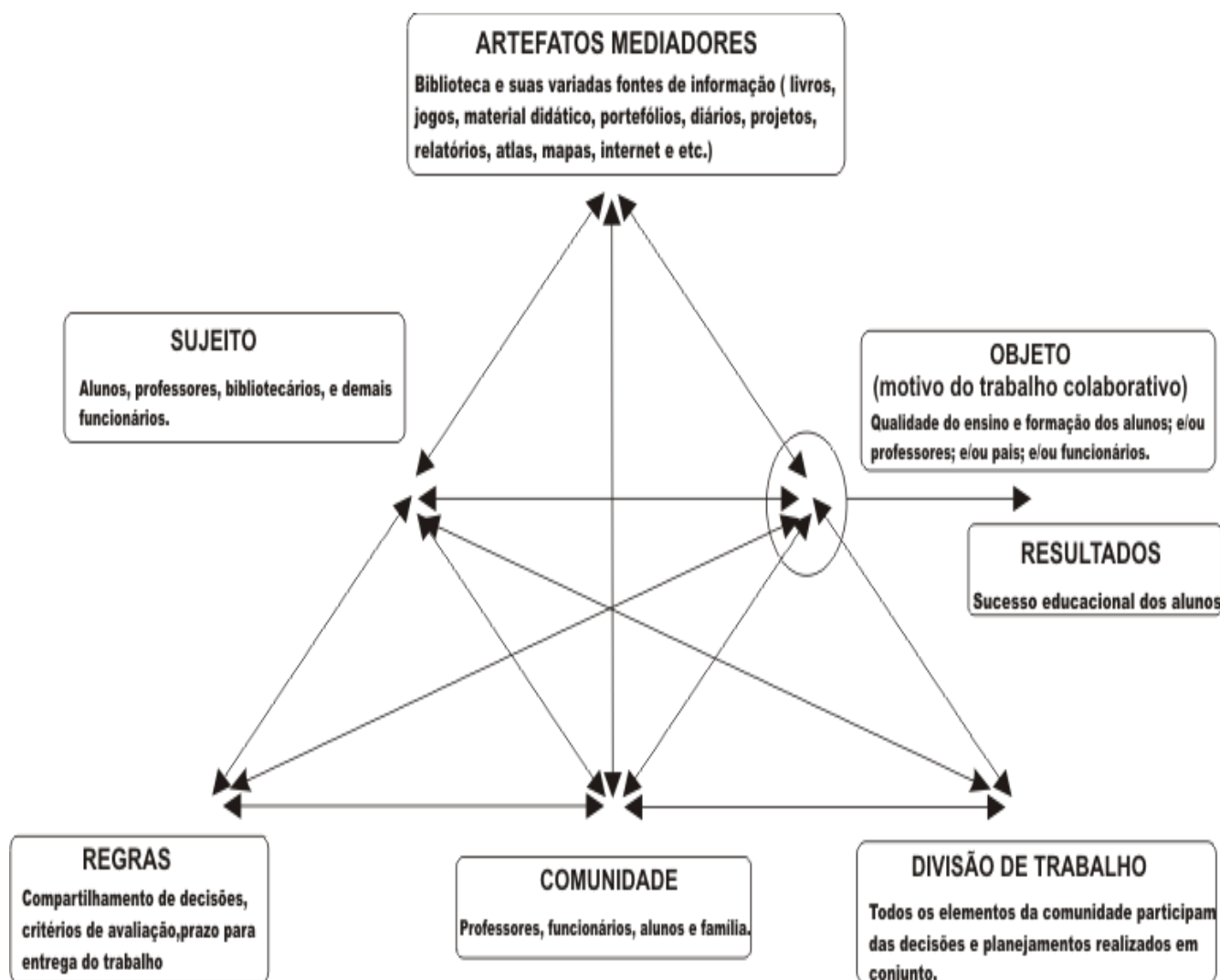
O diálogo ensino e biblioteca se tornará possível quando esta for concebida como um lugar de aprendizagem, que possa apoiar programas e projetos de ensino e aprendizagem e estimular as trocas educativas, que assegurem o acesso a uma variedade de recursos e serviços informacionais, independente do suporte, formato ou meios e que possam proclamar a ideia de que a liberdade intelectual e o acesso à informação são indispensáveis à aquisição de uma cidadania responsável e participativa.

Neste contexto, ao defendermos este modelo de teoria de atividade integrada à biblioteca, julgamos estar a atender as deficiências da escola e do professor na efetivação da avaliação formativa na prática docente, no sentido de mediação e integração a todas as atividades necessárias, tais como: formação de professores, funcionários, alunos e pais, seminários, projetos educativos, palestras, concursos, exposições, serviços informacionais, livros didáticos e de literacia, sessão de leituras, jogos, internet, cinemas, teatros, auxílio à pesquisa, intercâmbio de materiais com outras bibliotecas, promoção de atividades artísticas e culturais, feira de ciências, auxílio às disciplinas e seus temas didáticos, disseminação e enriquecimento da informação, parcerias com outras instituições educativas (universidades, bibliotecas), pois todas estas atividades perpassam pelos âmbitos e afazeres da instituição bibliotecária, que se caracteriza como um “núcleo central do sistema escolar e não (...) apenas uma extensão da sala de aula” (Furtado, 2000:2). Desta forma, constitui-se num centro formativo do conhecimento, onde várias fontes de informação se interligam servindo de apoio pedagógico no processo de ensino e aprendizagem.

Nesta perspetiva, acreditamos que ao inserir a biblioteca como artefato mediador acontecerá mudanças nas práticas pedagógicas dos professores e nas atividades em sala de aula, onde o sucesso educativo possa ser mais tangível, uma vez que todos os intervenientes participariam da construção em busca do conhecimento e da conceção formadora da avaliação formativa.

Os **artefatos mediadores** do sistema de atividade, compartilhados pela **comunidade** através da **divisão de trabalho** estabelecem interconexões com diferentes fontes de informação que constituem o acervo de uma biblioteca, ganham significado e qualificam a interação do **sujeito** com a temática (motivo da atividade). O motivo explicitado – **regras** e critérios estabelecidos - assegurado pela comunidade, aumenta as oportunidades de *feedback* oferecido pelo professor, e propicia ao **sujeito** estabelecer regulações do percurso a ser seguido para o alcance de **resultados** satisfatórios. A leitura da figura 3 poderá ilustrar as etapas possíveis de nossa proposta.

Figura 3: Representação dos elementos do sistema de atividades



Fonte: Adaptado de Engeström (2002:36)

Assim, ao participar deste ambiente de aprendizagem colaborativo cíclico, de avanços e retrocessos, de interação e parcerias, de diferenciação pedagógica, de regulação e *feedback* será possível contribuir para mudanças efetivas nas práticas do professor, onde suas ações pedagógicas saíam do âmbito das ideias e se tornariam em ações concretas dentro e fora das salas de aula.

3. Síntese final

Ao refletirmos sobre a instituição escolar na Sociedade do Conhecimento, é preciso trazer para a discussão algumas perguntas, tais como: *Que tipo de escola almejamos construir? O modo como ensinamos infere positivamente no processo de aprendizagem? Qual o papel da*

escola e de seus intervenientes no contexto social? Que tipo de sujeito e sociedade desejamos formar?

Para compreendermos estas reflexões subentende-se que a escola não deverá atuar fora do contexto na qual está inserida, pois as transformações ocorridas no mundo em diversos setores, incluindo o educativo, não dão espaço para o professor exercer suas atividades de maneira solitária, exige sim uma mediação com os demais intervenientes - alunos, pais e sociedade - no envolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

Nessa perspectiva, a escola passa a ser vista como um conjunto de atividades correlacionadas com diversas esferas do sistema escolar e não-escolar. Daí a importância de projetos de interação com vários elementos que compõem uma biblioteca, que possam resultar na melhoria da prática do professor e do aprendizado educativo do aluno.

Chegamos à reta final deste estudo, na certeza que o trabalho investigativo procurou alcançar todos os objetivos planejados, permitindo, inclusive, levar ao leitor inquietações para futuras pesquisas no âmbito da avaliação formativa das aprendizagens, caracterizando assim a sua intenção de proporcionar mudanças e resultados para a melhoria das aprendizagens do que uma simples constatação. Longe da intenção de esgotar esta temática, deixa-se referenciado a necessidade de novos estudos sobre o tema, e que possibilitem mudanças efetivas em toda comunidade educativa comprometidas com a promoção da aprendizagem, porém isso vai depender muito mais da ação dos intervenientes do que necessariamente da determinação legal.

REFERÊNCIAS

- Abrantes, Paulo & Araújo, Filomena (Coords.) (2002). *Avaliação das aprendizagens: Das concepções às práticas*. Lisboa: Departamento da Educação Básica do Ministério da Educação.
- Abrantes, Paulo (2002). Introdução. A avaliação das aprendizagens no ensino básico. In: P. Abrantes e F. Araújo (Orgs), *Avaliação das aprendizagens: Das concepções às práticas*, pp-9-15. Lisboa: Departamento da Educação Básica do Ministério da Educação.
- Abrecht, Roland (1994). *A Avaliação Formativa*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Afonso, Almerindo Janela (1998). *Políticas educativas e avaliação educacional*. Braga: Universidade do Minho.
- Allal, Linda (1986). Estratégias de avaliação formativa: concepções psicopedagógicas e modalidades de aplicação. In Allal, L.; Cardinet, J.; Perrenoud, P. *A avaliação formativa num ensino diferenciado* (pp.175/194). Coimbra: LivrariaAlmedina.
- Allal, Linda (2007). Régulations dès apprenstissages: orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique en éducation. In L. Allal; L. Mottier López (Dir.). *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*. Bruxelles: De Boeck Université, pp. 7-23.
- Ally, Mohamed (2004). *Foundations of Educational Theory for Online Learning*. In: Terry Anderson; FathiElloumi (editores). *The Theory and Practice of Online Learning*. Canadá: AthabascaUniversity. Disponível em: http://cde.athabascau.ca/online_book/pdf/TPOL_book.pdf. Acedido em: 21 de dezembro de 2011.
- Alreck, Pamela L; Settle, Robert B. (1995). *The survey research handboock*. Boston: Richard D. Irwin, Inc.
- Álvarez Méndez, J.M. (2001). *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. Porto: Grafiasa.
- Alves, Maria Palmira (2004). *Currículo e Avaliação*. Porto: Porto Editora.
- Antunes, José Guimarães (2011). *A importância da biblioteca escolar*. Jornal Correio do Minho.
- Babbie, Earl (1986). *The practice of social research*. 4th ed. Belmont, Wadsworth Publ.
- Bardin, Laurence (2009). *Análise do conteúdo*. Lisboa: Edições 70
- Barreira, Carlos & Pinto, Jorge (2005). A Investigação em Portugal sobre a Avaliação das Aprendizagens dos Alunos (1990 - 2005). *Revista da sociedade portuguesa de ciências da educação*, FCT.

Barreiro, Maria Pereira (2009). *Avaliação formativa: representações e práticas de professores de língua estrangeira*. 192f. Dissertação de mestrado em Educação - Área de Especialização em Supervisão Pedagógica em Ensino das Línguas Estrangeiras. Universidade do Minho, Braga.

Bidarra, José (2004). *Hiperespaços e materiais para a formação a distância*. In: Silva, Ana Augusta; Gomes, Maria João (cord.). *E-learning para e-formadores*. Guimarães: Universidade do Minho.

Black, Paul & Wiliam, Dylan (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5, 1, pp. 7-74.

Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1982). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Boston: Allyn and Bacon, Inc.

Brun, Jean (1986). Avaliação formativa num ensino diferenciado da matemática. In: Allal, J. Cardinet e P. Perrenoud, *A avaliação formativa num ensino diferenciado*. Coimbra: Almedina. pp.231/248.

Bryman, Alan. (1988). *Quantity and quality in social research*. London: Routledge.

Cardinet, Jean (1993). *Avaliar é Medir?* Rio Tinto: Edições Asa.

Cardinet, Jean (1986a). A avaliação formativa, um problema actual. In L. Allal, J. Cardinet; Perrenoud, Philippe (Eds.). *A avaliação formativa num ensino diferenciado*. Coimbra: Livraria Almedina.

Cardinet, Jean (1986b). Linhas de desenvolvimento dos trabalhos actuais sobre avaliação formativa. In: Allal, J. Cardinet e P. Perrenoud. *A avaliação formativa num ensino diferenciado*. Coimbra: Almedina.

Castro Almeida, Carlos; Le Boterf, G. & Nóvoa, António (1999). António. Avaliação participativa no decurso dos projectos: reflexões a partir de uma experiência de terreno (programa jade). Uma estratégia ao serviço da regulação das actividades. In: Estrela, Albano; Nóvoa, António (org.). *Avaliações em educação: novas perspectivas*. Porto: Editora.

Castro, Augusto César (2003). Ensino e biblioteca: diálogo possível. *Revista transinformação*, Campinas, 15, jan./abr.

Charmaz, Kathy (2009). *Constructing grounded theory: a practical guide through qualitative analysis*. Los Angeles: Sage.

Chizotti, Antonio.(1995). *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez,

Cohen, Louis, Manion, Lawrence & Morrison, Keith (2008). *Research methods in education*. London: Routhedge.

Crahay, Marcel (1999). *Podemos lutar contra o insucesso escolar?* Lisboa: Instituto Piaget.

Dalben, Ângela I. L. de Freitas (2005). Avaliação escolar. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 11, n. 64, jul./ago.

Dias Sobrinho, José (2003). *Avaliação: Políticas Educacionais e Reformas da Educação Superior*. São Paulo: Cortez Editora.

Dias, Sónia (2006). *O feedback escrito: como utilizar os nossos instrumentos de avaliação de forma formativa e reguladora*. FCT

Dias, Paulo & Santos, Leonor (2010). *Práticas avaliativas e auto-regulação da aprendizagem matemática pelos alunos*. ENJIE (Encontro Nacional de Jovens Investigadores em Educação) Aveiro.

Dicionário Eletrónico Aurélio (2000), século XXI, Nova Fronteira.

Duarte, António Manuel (2004a). Auto-regulação e abordagens à aprendizagem. In: Silva, Adelina Lopes, Duarte, António Manuel, Sá, Isabel, Veiga Simão, Ana M. *Aprendizagem auto-regulada pelo estudante: perspectivas psicológicas e educacionais*. Porto: Porto Editora.

Duarte, José B. (2004b). *Pedagogia diferenciada para uma aprendizagem eficaz: contra o pessimismo pedagógico, uma reflexão sobre duas obras de referência*. Revista Lusófona de Educação, nº 4, pp. 33-50.

Engeström, Yrgö (2002). *Perspectives on activity theory*. Cambridge: Cambridge University Press

Esteban, Maria Teresa. (Org.) (2004). Escola, Currículo e avaliação. *Série Cultura Memória e currículo*, vol. 5. São Paulo: Cortez.

Fernandes, Domingos (2005). *Avaliação das aprendizagens: Desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto Editores.

Fernandes, Domingos (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista portuguesa de educação*, 19 (2), pp. 21-50.

Fernandes, Domingos (2007). *A avaliação das aprendizagens no Sistema Educativo Português*. Recuperado em 27 de setembro, 2010, de <http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n3/a13v33n3.pdf>.

Fernandes, Domingos (2008). Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens [versão eletrônica]. *Revista Estudos Avaliação em Educacional*, v. 19, n. 41, set./dez. 2008.

Fernandes, Domingos (2008). Algumas reflexões acerca dos saberes dos alunos em Portugal Educ. Soc., Campinas, vol. 29, n. 102, p. 275-296, jan./abr. Recuperado em 22 de agosto, 2011, de <http://www.cedes.unicamp.br>.

Fernandes, Domingos (2009). Pela avaliação formativa [versão eletrônica]. *Revista Educação*. Recuperado em 18 de fevereiro, 2011, de <http://revistaeducacao.uol.com.br/formacao-docente/145/artigo233342-1.asp>.

Ferreira, Carlos Alberto (2007). *A avaliação no quotidiano da sala de aula*. Porto: Porto Editora.

Freire, Luiz Gustavo Lima (2009). Auto-regulação da aprendizagem. *Revista Ciência e Cognição*, vol.14(2), pp.279-286. Recuperado em 23 de maio, 2010, de <http://www.cienciacognicao.org>.

Frison, Lourdes M.(2007). Auto-regulação da aprendizagem. *Ciência e Conhecimento - Revista Eletrônica da Ulbra São Jerônimo*, vol.02. Recuperado em 19 de outubro, 2010, de http://www.cienciaconhecimento.com.br/pdf/vol002_PeA1.pdf

Furtado, Cássia (2000). *A biblioteca escolar no sistema da sociedade da informação segundo proporsições de Masuda*. In Congresso Brasileiro de Biblioteconomia e Documentação, 19, Porto Alegre. *Anais*: Associação Rio-grandense de bibliotecários, CD-ROM.

Gardner, Howard (2010). É difícil fazer o certo se isso contraria nossos interesses. *Revista Nova Escola*, nº 234, ago., p. 22.

Ghiglione, Rodolphe & Matalon, Benjamin (2001). *O inquérito – teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.

Gil, Antonio Carlos (2006). *Didática do ensino superior*. São Paulo: Atlas.

Gil, Antônio Carlos (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas.

Gomes, Anabela Meireles (2006). *Avaliação sumativa interna e avaliação sumativa externa na disciplina de inglês – coincidências e discrepâncias*. em 20 de março, 2011, de <http://repositorio.uportu.pt/dspace/bitstream/123456789/74/1/TME%20284.pdf>.

Flores, Javier Gil, Gómez, Gregorio Rodríguez, Jiménez, Eduardo García. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Gonçalves, Eduardo Jorge de Almeida & Trindade, Rui (2010). *Práticas de ensino diferenciado na sala de aula: se diferencio a pedagogia e o currículo estou a promover o sucesso escolar de alunos com dificuldades de Aprendizagem. Currículo, aprendizagens e trabalho docente*. Universidade Lusófona do Porto. Recuperado em 19 de maio, 2011, de <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/35075/2/69716.pdf>

Gonçalves, Luzia de Fátima (2005). Programa de avaliação do sistema educacional do estado do Paraná – AVA – 1995/2002: uma avaliação a serviço da formação humana, ou de favorecimento ao mercado econômico? Recuperado em 21 de abril, 2011, de <http://www.nupe.ufpr.br/luzia.pdf>.

Grinspum, Denise (2010). Como avaliar os alunos nessa disciplina? *Revista Nova Escola*, nº 226, out., p. 38.

Grave-Resendes, Lidia & Soares, Júlia (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta

Guba, Egon & Lincoln, Yvonna (1989). *Fourth generation evaluation*. (3.^a ed.). London: Sage.

- Guimarães, Carina, Rosário, Pedro Sales Luís & Trigo, João (2003). Estórias para estudar, histórias sobre o estudar: narrativas auto-regulatórias na sala de aula. *Revista Portuguesa de Educação*, ano/vol. 16, nº 002. Braga: Universidade do Minho, pp.117-133
- Hadji, Charles (2001). *A avaliação desmitificada*. Porto Alegre: ARTMED editora.
- Hadji, Charles (2003). *A avaliação, regras do jogo: Das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora.
- Hadji, Charles (2010). Entrevista com Charles Hadji. Recuperado em 14 de janeiro, 2010, de <http://revistaescola.abril.com.br/img/planejamento/Hadji.doc>
- Heacox, Diane (2006). *Diferenciação curricular na sala de aula: como efectuar alterações curriculares para todos os alunos*. Porto: Porto Editora.
- Hill, Andrew, Hill, Manuela Magalhães. *Investigação por questionário* (2002). Lisboa: Sílabo.
- Hoffmann, Jussara (2002). *Avaliar para promover: as setas do caminho*. Porto Alegre: Editora mediação.
- Hoffmann, Jussara (2010). Sim, ele pode aprender. *Revista Nova Escola*, nº 235, set., p. 55.
- IIE, (1994). Avaliação Formativa: algumas notas. In D. Fernandes (coord.), *Pensar avaliação. Melhorar a aprendizagem*. Lisboa: Instituto de Inovação educacional.
- IIE, (1994). Avaliação Sumativa: algumas notas. In D. Fernandes (coord.), *Pensar avaliação. Melhorar a aprendizagem*. Lisboa: Instituto de Inovação educacional.
- IIE, (1994). Instrumentos de avaliação: diversificar é preciso. In D. Fernandes (coord.), *Pensar avaliação. Melhorar a aprendizagem*. Lisboa: Instituto de Inovação educacional.
- Jorba, Jaume & Sanmarti, Neus (2003). A Função Pedagógica da Avaliação. In *Avaliação como Apoio à Aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.
- Lacerda, Maria do Pilar. Notas sobre esucação. *Revista Nova Escola*, nº 236, Out., p.44.
- Leite, Carlinda & Fernandes, Preciosa (2002). *A avaliação da aprendizagem: Novos contextos, novas práticas*. Porto: ASA.
- Lima, Jorge Ávila (2006). Ética na investigação. In: Lima, Jorge Ávila e Pacheco, José Augusto *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto:Porto Editora, pp. 127- 158.
- Lopes, Amélia, Carolino, Ana Maria & Pereira, Fátima (2007). *A formação inicial de professores do 1º CEB nas últimas três décadas do séc. XX: transformações curriculares, conceptualização educativa e profissionalização docente*. *Revista Portuguesa de Educação*, número 1, volume 20, pp. 191- 219. Recuperado em 15 de janeiro, 2011, de: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=37420108>.

Lopes, Henrique Rosa (2008). Avaliar as multi-competências na aula de inglês: “sou capaz de...”. Recuperado em 06 de maio, 2011, de <http://fcsh.unl.pt/docentes/cceia/mestrado-em-ensino.../henriquelopes.pdf>.

Luckesi, Cipriano (2000a). *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez.

Luckesi, Cipriano Carlos (2000b). O que é mesmo o ato de avaliar? *Pátio*, Porto Alegre, n.12, p.6-12, fev./abr.

Luckesi, Cipriano Carlos (2004). Considerações gerais sobre avaliação no cotidiano escolar. *Revista Aprender a Fazer*, Editora Gráfica Exponente, Curitiba, PR, nº 36, p. 4-6.

Matias, Antonio Jacinto (2011). Reprovar garante aprendizado? *Jornal Folha de São Paulo*, Recuperado em 06 de junho, 2011, de www.iqe.org.br/imagens/clippings/Reprovargaranteaprendizado.pdf.

Matos, José Artur Martins (2006). *Trajectórias Interdisciplinares: uma aplicação multimédia sobre o Alto Douro*. Dissertação de Mestrado em Educação Multimédia. Porto: Universidade do Porto.

Menezes, Cristina. Avaliação da aprendizagem e formação a distância (2004). In: Silva, Ana Augusta, Gomes, Maria João (cord.). *E-learning para e-formadores*. Guimarães: Universidade do Minho.

Moram, José Manuel (2009). *Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica. Mudar a forma de ensinar e de aprender com tecnologias: transformar as aulas em pesquisa e comunicação presencial-virtual*. Recuperado em 26 de junho, 2011, de <http://www.eca.usp.br/prof/moran/uber.htm>

Moreira, João Manuel (2004). *Questionários: teoria e prática*. Coimbra: Almedina.

Novaes, Adelina de Oliveira (2006). Como fazer da regulação contínua das aprendizagens a lógica prioritária da escola? *Revista Direito GV*, n. 21, vol.2, p.245-248, jul./dez.

OECD (Ed.) (2005). *Formative Assessment: Improving Learning in Secondary Schools*. Paris: OECD publishing.

Osti, Andréia (2010). Alunos ruins recebem menos atenção que os bons. *Revista Nova Escola*, nº 234, Ago., p.42.

Pacheco, José A. B. (2002). *Crítérios de avaliação na escola*. In Avaliação das aprendizagens: das concepções às práticas. 53 - 64. Lisboa: Departamento da Educação Básica.

Pacheco, José. (1998). *A avaliação da aprendizagem*. In Leandro e José Tavares (org.). Conhecer, aprender e avaliar. Porto: Porto Editora, pp. 111-132.

Pacheco, José. (1995). *A avaliação dos alunos na perspectiva da reforma*. Porto: Porto Editora.

Pelizzari, Adriana, Kriegl, Maria de Lourdes & Baron, Márcia Pirih (2002). Teoria da Aprendizagem Significativa Segundo Ausubel. *Revista do Programa de Educação Corporativa*, Curitiba, V.2, 37-42.

Perrenoud, Philippe (1986). Das diferenças culturais às desigualdades escolares: a avaliação e a norma num ensino indiferenciado. In L. Allal, J. Cardinet e P. Perrenoud. *A avaliação formativa num ensino diferenciado*. Coimbra: Livraria Almedina. pp.27/73.

Perrenoud, Philippe (1999a) Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistêmica da mudança pedagógica. In: Estrela, Albano & Nóvoa, António. *Avaliações em educação*. Lisboa: Educa.

Perrenoud, Philippe (1999b). *Avaliação. Da excelência à regulação das aprendizagens. Entre duas lógicas*. Porto Alegre: ARTMED.

Perrenoud, Philippe (2000). *Pedagogia diferenciada. Das intenções à ação*. Porto Alegre: Artmed.

Pinto, Jorge & Santos, Leonor (2006). *Modelos de avaliação das aprendizagens*. Lisboa: Universidade aberta.

Piovesan, Armando & Temporini, Edméa Rita (1995). *Pesquisa exploratória: procedimento metodológico para o estudo de fatores humanos no campo da saúde*. Revista Saúde Pública 29 (4).

Polit, Denise & Hungler, Bernadette (1987). *Nursing research: principles and methods*. 3rd ed. Philadelphia, J. B. Lippincott, 1987.

Quivy, Raymond & Van Campenhoudt, Luc (1995). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Rafael, Adelson (2011). Biblioteca escolar: um dos muitos caminhos possíveis para a qualidade de ensino. O País *online*. Recuperado em 24 de setembro, 2011, de <http://http://www.opais.co.mz/index.php/analise/92-adelson-rafael/6554-biblioteca-escolar-um-dos-muitos-caminhos-possiveis-para-a-qualidade-d>.

Ristow, Simaia Zancan (2008). *Análise da trajetória da avaliação educacional brasileira*. Dissertação de mestrado. Recuperado em 23 de maio, 2011, de http://w3.ufsm.br/ppge/diss_simaia_08.pdf.

Ramalho, Glória (2003). *As aprendizagens no ensino educativo português: Principais resultados dos estudos realizados*. In J. Azevedo (Org.), Avaliação dos resultados escolares: Medidas para

tornar o sistema mais eficaz, pp.85-116. Albany, NY:State University of New York Press.

Rocha, Catarina Alexandra Domingues (2007). *Avaliação formativa e auto-avaliação – representações e percepções das práticas de alunos e professores de línguas estrangeiras*. 151f. Dissertação de mestrado em Educação - Área de Especialização em Supervisão Pedagógica em Ensino das Línguas Estrangeiras. Universidade do Minho, Braga.

Rocha, Catarina Alexandra Domingues (2008). *Avaliação Formativa e Auto-avaliação: algumas perspectivas*. Actas do Seminário de Avaliação: Contributos da investigação para as práticas quotidianas de desenvolvimento curricular das escolas. Braga: CIEd, Universidade do Minho.

Rosales, Carlos Lopez (1988). *Criterios para una evaluación formativa: objetivos, contenidos, profesor, aprendizajes, recursos*. Madrid: Narcea.

Sá, Isabel (2004). Os componentes motivacionais da aprendizagem auto-regulada. In: Silva, Adelina Lopes, Duarte, António Manuel, Sá, Isabel, Simão, Ana M. Veiga. *Aprendizagem auto-regulada pelo estudante: perspectivas psicológicas e educacionais*. Porto: Porto Editora.

Santos Guerra, Miguel Ángel (2003). *Uma seta no alvo: a avaliação como aprendizagem*. Porto: Grafiasa

Santos Guerra, Miguel Ángel (2009). Almas tatuadas. Aprendizagens sobre avaliação a partir da experiência. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, nº 09, pp.101-114.

Santos, Edna Maria & Shirahige, Helena Etsuko (2002). *Psicopedagogia na Escola: buscando condições para a aprendizagem significativa*. 3ª Ed. Elcie F. SalzanoMansini (Org.) São Paulo: Loyola/EdiMarco.

Santos, Leonor (2002). Auto-avaliação regulada: porquê, o quê e como? In: Abrantes, P.; Araújo F. (Orgs.). *Avaliação das Aprendizagens. Das concepções às práticas*. Lisboa: ME

Senge, Peter (2005). *Escolas que aprendem: um guia da Quinta Disciplina para educadores, pais e todos que se interessam pela educação*. Porto Alegre: Artmed.

Silva, Adelina Lopes (2004). A auto-regulação: a demarcação de um campo de estudo e de intervenção. In: Silva, Adelina Lopes, Duarte, António Manuel, Sá, Isabel, Simão, Ana M. Veiga. *Aprendizagem auto-regulada pelo estudante: perspectivas psicológicas e educacionais*. Porto: Porto Editora.

Silva, Eleonora Maria Diniz da (2008). A virtude do erro: uma visão construtivista da avaliação. In: *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 19, n.39, pp.91-114.

Silva, Lino Moreira (2002). *Bibliotecas escolares e construção do sucesso educativo*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

Smole, Kátia Cristina Stocc (2004). *Avaliação escolar*. Recuperado em 16 de maio, 2011, de <http://www.salesianos.com.br/downloads/SubsidioRSE6.pdf>>.

Sordi, Mara Regina L. de. (2001). *Alternativas propositivas no campo da avaliação: por que não?* In: Castanho, Sérgio, Castanho, Maria Eugênia (orgs.). *Temas e textos em metodologia do Ensino Superior*. Campinas, SP: Papirus.

Stake, Robert E. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada em estándares*. Barcelona: Editora Graó.

Stufflebeam, Daniel & Shinkfield, Anthony (1993). *Evaluación Sistemática - Guia Teórica y Práctica*. Madrid: Paidós.

Tiba, Içami (2011). Entrevista. Recuperado em 19 de novembro, 2011, de <http://delas.ig.com.br/filhos/educacao/nos+educamos+os+filhos+para+que+eles+usem+drogas/n1597078796088.html>.

Theodorson, G. A. & Theodorson, A. G. (1970) *A modern dictionary of sociology*. London, Methuen.

Tomlinson, Carol Ann & Allan, Susan Demirsky. (2002). *Liderar projectos de diferenciação pedagógica*. Porto: Edições ASA.

Tyler, Ralph. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: The University of Chicago Press.

Vázquez, Adolfo. Sanchez (2006). *Ética*. tradução de João Dell'Anna. 28. ed. Rio de Janeiro.

Veiga Simão, Ana Maria (2004). *O conhecimento estratégico e a auto-regulação da aprendizagem: implicações em contexto escolar*. In: Silva, Adelina Lopes, Duarte, António Manuel, Sá, Isabel, Veiga Simão, Ana M.. *Aprendizagem auto-regulada pelo estudante: perspectivas psicológicas e educacionais*. Porto: Porto Editora.

Veiga Simão (2005). *Conhecimento estratégico: uma exigência da educação do século XXI. As estratégias de aprendizagem na sociedade do conhecimento*. Recuperado em 12 de setembro, 2011, de <http://www.geppe.ufms.br/artigo1.pdf>.

Viana, Isabel Maria da Torre Carvalho (2007). *O projecto curricular de turma na mudança das práticas do ensino básico: contributos para o desenvolvimento curricular e profissional nas escolas*. Tese de Doutoramento em Educação - Área de Especialização de Desenvolvimento Curricular. Universidade do Minho, Braga.

Vieira, Flávia (1993). *Supervisão – Uma prática reflexiva de formação de professores*. Rio Tinto: Edições Asa.

Zimmerman, Barry (2001). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies [versão eletrônica]. *American Educational Research Journal*, 23, 614-628.

Schunk, Dale H. & Zimmerman, Barry (2003). *Self-Regulated Learning: theory, research, and applications*. In *Handbook of psychology*. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.

IFLA/UNESCO (2000). *Manifesto da Biblioteca Escolar*. Recuperado em 12 de maio, 2011, de <http://www.ifla.org/VII/s11/pubs/portug.pdf>.

Referências normativas

Decreto-Lei nº 6/2001 de 18 de janeiro – Reorganização Curricular do Ensino Básico

Decreto-lei nº 75/2008 de 22 de abril - Regime de Autonomia Administração e Gestão de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos da Educação Pré- Escolar Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário.

Despacho Normativo N.º 1/ 2005 de 5 de j- Estabelece os princípios e os procedimentos a observar na avaliação das aprendizagens e competências aos alunos dos três ciclos do ensino básico e substitui o Despacho Normativo N.º 30/2001 de 19 de julho.

Despacho Normativo N.º 30/2001 de 19 de julho - As principais orientações e disposições relativas à avaliação das aprendizagens no ensino básico e substitui o Despacho Normativo n.º 98-A/92, de 20 de junho, e demais legislação subsequente sobre a mesma matéria.

Despacho Normativo nº 98A/92 de 19 de junho - As principais orientações e disposições relativas à avaliação das aprendizagens no ensino básico.

Lei nº 46/ 1986, de 14 de outubro - Lei de Bases do Sistema Educativo.

Despacho Normativo nº 55/2008, de 23 de Outubro - Define normas orientadoras para a constituição de territórios educativos de intervenção prioritária de segunda geração

ANEXOS

ANEXO 1 – INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

Universidade do Minho
Instituto de Educação

QUESTIONÁRIO SOBRE PERSPETIVAS E PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO FORMATIVA DE PROFESSORES NO 2º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Este questionário, a que vimos pedir-lhe que responda, tem como objectivo conhecer as suas perspetivas e práticas de avaliação formativa. Enquadra-se numa investigação com vista à realização de uma dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, na área de especialização em Avaliação, na Universidade do Minho.

As suas respostas são anónimas e os dados recolhidos serão usados apenas para fins da presente investigação.

Muito obrigada pela colaboração,
Karla Haydê Santos Oliveira da Fonseca

A. Dados pessoais e profissionais

Formação

Licenciatura em Ensino de _____ com estágio integrado

Licenciatura em _____ com profissionalização em serviço

Outra habilitação profissional. Qual?

Tempo de serviço: _____ anos

Sexo: Feminino Masculino

Idade: _____

Turmas e disciplinas que leciona:

5º ano disciplinas _____

6º ano disciplinas _____

B – Perspetivas de Avaliação

Nas questões seguintes assinale com uma cruz apenas o quadrado (☒) relativo à alternativa que corresponde à sua opinião, de acordo com a seguinte escala:

C – Concordo **CT** – Concordo totalmente **D**- Discordo **DT** – discordo Totalmente **SO**- Sem Opinião

B1. (em cada item, assinale apenas uma opção)

| | | C | CT | D | DT | SO |
|----|--|---|----|---|----|----|
| 1 | A avaliação é feita essencialmente pelo (a) professor (a). | | | | | |
| 2 | Ao professor (a) compete decidir acerca das modalidades de avaliação que considere mais adequadas. | | | | | |
| 3 | A avaliação formativa permite levar o aluno explicitar as etapas para chegar à realização da tarefa | | | | | |
| 4 | Uma avaliação justa trata todos os alunos da mesma forma. | | | | | |
| 5 | A avaliação formativa fornece <i>feedback</i> em diferentes formas, frequência e distribuição. | | | | | |
| 6 | A melhor forma de avaliar os alunos é através de testes sumativos. | | | | | |
| 7 | A avaliação formativa providencia mecanismos de interajuda na turma e a divisão de responsabilidades. | | | | | |
| 8 | A Avaliação Formativa possibilita aos pais um acompanhamento diário do desempenho do seu filho na escola. | | | | | |
| 9 | A avaliação Formativa permite aos pais partilhar as responsabilidades que envolvem o processo de avaliação. | | | | | |
| 10 | A avaliação formativa encara os erros como normais e característicos de um determinado nível de desenvolvimento de aprendizagem. | | | | | |
| 11 | A avaliação formativa tem por finalidade rever a matéria dada. | | | | | |
| 12 | A avaliação formativa incide nos resultados da aprendizagem. | | | | | |
| 13 | A avaliação formativa diagnostica dúvidas e necessidades do aluno. | | | | | |
| 14 | A avaliação formativa obriga a que os alunos sejam informados dos conteúdos, propósitos e meios de avaliação. | | | | | |
| 15 | A avaliação formativa permite o acompanhamento e a intervenção diferenciada do professor. | | | | | |
| 16 | A avaliação formativa respeita os diferentes ritmos de aprendizagem e de desenvolvimento cognitivo de seus alunos. | | | | | |
| 17 | A ficha formativa é o instrumento privilegiado da avaliação formativa. | | | | | |
| 18 | A avaliação formativa permite regular a prática pedagógica. | | | | | |
| 19 | A regulação da aprendizagem é um acto intencional que permite agir sobre os mecanismos de aprendizagem | | | | | |
| 20 | A regulação da aprendizagem contribui para a progressão do aluno | | | | | |
| 21 | A regulação da aprendizagem contribui para a orientação do aluno | | | | | |
| 22 | Uma avaliação individualizada exige um instrumento de avaliação diferente para cada aluno | | | | | |
| 23 | A avaliação formativa permite diferenciar conteúdos, processos e produtos de aprendizagem | | | | | |
| 24 | A nota dos testes é a única forma de fornecer feedback aos alunos e encarregados de educação | | | | | |

B 2) Na sua opinião, qual é a modalidade de avaliação que predomina na maioria das salas de aula?

Avaliação Formativa Avaliação Sumativa

B 3) Que modalidade de avaliação utiliza com maior frequência na sua prática pedagógica?

Avaliação Formativa Avaliação Sumativa

B 4) O que é para si mais importante ?

Avaliar o processo de aprendizagem Avaliar o produto da aprendizagem

Porquê?

C. Práticas de avaliação

C 1) Os meus alunos fazem auto-avaliação.

SIM NÃO

Se respondeu SIM, com que regularidade?

Raramente

Algumas vezes

Muitas vezes

C 2) Dialogo e informo os alunos sobre os critérios de avaliação da disciplina.

SIM NÃO

Se respondeu SIM, com que regularidade?

Raramente

Algumas vezes

Muitas vezes

C 3) Utilizo e sugiro técnicas e instrumentos de avaliação diversificados.

SIM NÃO

Se respondeu SIM, quais?

- Questionários
- Grelhas
- Portefólios
- Diários
- Testes
- Composições
- Relatórios

Outros. Quais?

C 4) Que factores facilitam a realização da avaliação formativa?

C 5) Que constrangimentos dificultam a realização da avaliação formativa?

C 6) Outros aspectos que queira referir

Para melhores esclarecimentos, peço o favor de contactar-me através do e-mail
karlahayde@yahoo.com.br

Obrigada pela sua colaboração!

ANEXO 2 - OBJETIVOS DOS ITENS DO QUESTIONÁRIO

Objetivos aspirados do inquérito por questionários aos inquiridos.

| Divisões | | Objetivos |
|-----------------------|-------------------|--|
| Parte A | | Recolher informações de cunho pessoal e profissional dos inquiridos. |
| Parte B – Perspetivas | | |
| B1 | 24 questões | Conhecer perspetivas dos inquiridos a respeito da avaliação formativa. |
| B2 | 1 questão fechada | Conhecer as perspetivas dos inquiridos a respeito das modalidades de avaliação predominantes nas salas de aula. |
| B3 | 1 questão fechada | Conhecer as perceções da prática dos inquiridos a respeito das modalidades de avaliação mais praticada em sua prática pedagógica. |
| B4 | 1 questão mista | Verificar o que é mais importante: avaliar o processo ou avaliar o produto. |
| Parte C - Práticas | | |
| C1 | 1 questão fechada | Conhecer as perceções dos inquiridos a respeito da regularidade com que é praticado o recurso da auto-avaliação. |
| C2 | 1 questão fechada | Conhecer as perceções dos inquiridos a respeito da regularidade com que dialogam e informam os alunos sobre os critérios de avaliação das disciplinas. |
| C3 | 1 questão mista | Conhecer as perceções dos inquiridos a respeito das diversas técnicas e instrumentos utilizados para avaliar. |
| C4 | 1 questão aberta | Conhecer as perceções dos inquiridos a respeito dos fatores que facilitam a realização da avaliação formativa. |
| C5 | 1 questão aberta | Conhecer as perceções dos inquiridos a respeito dos constrangimentos que dificultam a realização da avaliação formativa. |
| C6 | 1 questão aberta | Referir outros aspectos que os inquiridos desejassem aludir. |

ANEXO 3 – PEDIDO AO DIRETOR

Karla Haydê Santos Oliveira da Fonseca
E-mail: karlahaydê@yahoo.com.br
Instituto de Educação e Psicologia
Universidade do Minho

Universidade do Minho, Braga, 16 de março de 2011

Exm.º Sr. Diretor,

Sou aluna do Mestrado em Educação, área de especialização em Avaliação, e encontro-me a realizar um projeto de investigação tendente a uma dissertação de mestrado, com o tema *“Práticas de Avaliação formativa e perspectivas de professores do 2º Ciclo do Ensino Básico”*, sob a orientação da Professora Doutora Isabel Maria da Torre Carvalho Viana. Proponho-me, com este estudo, conhecer as práticas de avaliação formativa dos professores do 2º ciclo, da Escola E.B 2,3 de São Vítor-Braga. Neste contexto, venho solicitar a vossa colaboração, no sentido de permitir a aplicação de um questionário aos professores do respectivo.

As informações recolhidas são confidenciais e as conclusões serão posteriormente apresentadas e discutidas com os professores inquiridos. Desde já agradecemos a sua colaboração.

Com os melhores cumprimentos,

Karla Hayde Santos Oliveira da Fonseca
Investigadora responsável