



**UNIVERSIDADE DE ÉVORA**

**ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS**

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA

**Avaliação de aprendizagens: retrato traçado por alunos e professores do Ensino Regular e Profissional de uma escola**

**Lígia Araújo**

Orientação: Professora Doutora Isabel Fialho

**Mestrado em Ciências da Educação**

Área de especialização: *Supervisão Pedagógica*

Dissertação

Évora, 2013



**UNIVERSIDADE DE ÉVORA**

**ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS**

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA

**Avaliação de aprendizagens: retrato traçado por alunos e professores do Ensino Regular e Profissional de uma escola**

**Lígia Araújo**

Orientação: Professora Doutora Isabel Fialho

**Mestrado em Ciências da Educação**

Área de especialização: *Supervisão Pedagógica*

Dissertação

Évora, 2013

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar gostaria de agradecer à minha orientadora, Professora Doutora Isabel Fialho, pela inestimável disponibilidade e extrema atenção com que sempre acompanhou o meu trabalho. A sua calma, sabedoria e incessante incentivo serviram como motivação para nos dias menos bons conseguir buscar uma força extra.

Seguidamente, não poderia deixar de agradecer aos alunos e colegas do Agrupamento n.º 2 de Beja que prontamente aceitaram este desafio e participaram com afinco nesta investigação.

A família também exerceu um papel fulcral neste percurso, pela confiança que inabalavelmente depositou em mim. Neste âmbito, não posso deixar de expressar a minha gratidão à minha mãe, Maria José Teixeira, aos meus sogros, Dr. Valente Araújo e Dr.ª Madalena Araújo, e ao meu marido, Jaime Araújo, pelo constante incentivo e apoio incondicional. Resta ainda agradecer aos meus filhos, Tomás e Jaime, pelos momentos de aconchego e brincadeira dos quais inevitavelmente os privei.

À memória do meu Pai, exemplo de honestidade, perseverança e coragem, de quem muito me orgulho e a quem dedico mais uma batalha vencida.

A todos a minha gratidão, sempre.

## RESUMO

Não obstante um universo rico e vasto de trabalhos de investigação e um referencial teórico diversificado e cada vez mais especializado da avaliação educacional, a avaliação das aprendizagens assume cada vez mais um papel dominante não só aquando das reformas educativas, mas também no quotidiano de alunos, encarregados de educação, professores, investigadores e outros agentes educativos que no seu dia a dia se debatem com problemáticas avaliativas tanto inquietantes quanto incontornáveis.

Perante um contexto educacional que paradoxalmente se tem regido, por um lado, pela ideologia formativa e, por outro lado, pela tendência da *accountability*, facto que suscita cada vez mais constrangimentos e desafios, sobretudo na vida de alunos e professores, é legítimo concluir que a avaliação é uma área ainda a clarificar e a reajustar. Foi deste pressuposto que emergiu a presente investigação: "Avaliação de aprendizagens: retrato traçado por alunos e professores do Ensino Regular e Profissional de uma escola".

Este estudo averigua a forma como professores e alunos percecionam a avaliação, tentando aferir divergências e/ou pontos de contacto entre estes intervenientes.

Deste modo, a investigação empírica baseou-se, numa primeira fase, num estudo exploratório e, numa segunda fase, num estudo descritivo, realizado na Escola ES X, com recurso a métodos quantitativos (inquéritos por questionário), embora com uma abordagem qualitativa. Os inquéritos foram aplicados a alunos de 9.º e 12.º anos (Ensino Regular e Profissional) e respetivos docentes a exercer funções naquele estabelecimento de ensino.

Os resultados obtidos mostram que as conceções dos alunos espelham genericamente as conceções da maioria dos professores, ou seja, que existe um predomínio da avaliação sumativa sobre a formativa. De facto, na ES X privilegiam-se os testes e/ou exames e uma ação reforçadora do currículo e os instrumentos e atividades formativas são utilizados numa perspetiva quantitativa.

**Palavras-chave:** Avaliação das Aprendizagens; Perceções; Alunos; Professores; Práticas de Avaliação

## ABSTRACT

*Learning assessment: a portrait outlined by students and teachers of both regular and vocational education at a school*

Despite a rich and wide universe of research projects and a varied theoretical wellspring, more and more specialized on the educational assessment, learning assessment increasingly takes on a significant role not only when the educational amendments occur, but also on the students, parents, teachers, researchers and other educational agents' daily routine.

Considering an educational context which paradoxically has governed itself, on the one hand, by a formative ideology and, on the other hand, by the latest accountability current, which has risen growing constraints and challenges, mainly in the lives of students and teachers, it is rightful to conclude that assessment is still an area to clarify and readjust. It was based on this assumption that this research was born: "Learning assessment: a portrait outlined by students and teachers of both regular and vocational education at a school."

This study investigates how students and teachers perceive assessment, and tries to check differences and/or contact areas among these stakeholders.

Thus, the empirical research was supported, firstly, on an exploratory study and, secondly, on a descriptive case carried out at the ES X School, through the use of quantitative methods (questionnaire surveys), although with a qualitative approach. The questionnaire surveys were applied to students attending the 9th and the 12th form (regular and vocational education) and also to their teachers who performed duties in that educational establishment.

The results show that in general the students' conceptions reflect those of the teachers; in other words, that there is a predominance of summative assessment on the formative one. Actually, at the ES X School both the tests and/or the exams and an action which reinforces the curriculum are the prerogative, and the formative instruments and activities are used on a quantitative basis.

**Keywords:** Learning Assessment; Perceptions; Students; Teachers; Assessment Practices

## ÍNDICE GERAL

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS .....	ix
ÍNDICE DE GRÁFICOS .....	x
ÍNDICE DE TABELAS .....	xii
ÍNDICE DE APÊNDICES .....	xv
INTRODUÇÃO .....	16
Problemática da Investigação .....	16
Problema e Questões da Investigação .....	20
Objetivos da Investigação .....	21
Organização da Dissertação .....	22
PARTE I - ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL .....	23
CAPÍTULO 1: DELIMITAÇÃO DE CONCEITOS .....	24
1.1. Evolução conceptual do conceito de avaliação (breve retrospectiva) .....	24
1.2. Modalidades de avaliação .....	28
1.2.1. Avaliação diagnóstica .....	28
1.2.2. Avaliação sumativa vs avaliação formativa .....	29
1.2.3. Enquadramento normativo da avaliação formativa em Portugal .....	34
CAPÍTULO 2: A AVALIAÇÃO FORMATIVA ALTERNATIVA (AFA) E AS SUAS ESPECIFICIDADES .....	42
2.1. A emergência da AFA .....	42
2.2. AFA: delimitação do conceito .....	44
2.2.1. Integração ensino-aprendizagem-avaliação .....	44
2.2.2. Seleção de tarefas .....	46
2.2.3. Funções .....	48
2.2.4. Triangulação .....	49
2.2.5. Transparência .....	50
2.2.6. O papel do <i>feedback</i> na AFA e a positividade do erro .....	52

CAPÍTULO 3: AVALIAÇÃO, ENSINO E APRENDIZAGEM .....	56
3.1. Estilos cognitivos de aprendizagem .....	57
3.1.1. Estilos e estratégias de aprendizagem .....	59
3.2. Estilos cognitivos de ensino .....	61
3.2.1. Estilos de ensino (modelos de professor) .....	62
3.2.2. Estilos intelectuais do professor .....	63
PARTE II - ESTUDO EMPÍRICO .....	66
CAPÍTULO 4: CONTEXTO E ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO .....	67
4.1. Desenho de investigação .....	68
4.2. Opções metodológicas .....	69
4.3. Formulação do problema e questões de investigação .....	72
4.4. Estudo exploratório .....	73
4.4.1. Categorização e codificação .....	75
4.4.2. Conclusões do estudo exploratório .....	83
4.5. Estudo principal .....	88
4.5.1. Procedimentos de recolha de dados: instrumentos .....	88
CAPÍTULO 5: APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....	92
5.1. Análise dos dados relativos à parte I dos inquéritos por questionário: dados pessoais .....	92
5.1.1. Caracterização dos estudantes .....	92
5.1.2. Caracterização dos professores .....	104
5.2. Análise dos dados relativos à parte II dos inquéritos por questionário .....	109
5.2.1. Análise comparativa das questões da parte II do questionário (estudantes e docentes) .....	110
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	166
6.1. Conclusões .....	166
6.2. Limitações do estudo .....	176
6.3. Perspetivas de investigação futura .....	177

Referências Bibliográficas .....	178
Referências Legislativas .....	186
Apêndices .....	188



## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

**A.C.** - Antes de Cristo

**AFA** - Avaliação Formativa Alternativa

**EP** - Ensino Profissional

**ER** - Ensino Regular

**ES X** - Escola Secundária X

**OCDE** - Organização para a Cooperação e para o Desenvolvimento Económico

**PISA** – Programme for International Student Assessment

**UE/C** - Unidades de Enumeração ou Contagem

**UR/S** - Unidades de Registo ou Significação

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Distribuição dos alunos de 9.º ano por idade .....	94
Gráfico 2: Distribuição dos alunos de 12.º ano (Cursos Científico-Humanísticos e Curso Profissional) por idade .....	95
Gráfico 3: Distribuição dos alunos de 12.º ano do ensino regular por idade .....	96
Gráfico 4: Distribuição dos alunos de 12.º ano do ensino profissional por idade .....	97
Gráfico 5: Número de reprovações dos alunos de 9.º ano por sexo .....	98
Gráfico 6: Número de alunos de 9.º ano com dupla reprovação por sexo .....	98
Gráfico 7: Histórico de reprovações dos alunos de 9.º ano .....	98
Gráfico 8: Número de reprovações dos alunos de 12.º ano do ensino regular .....	100
Gráfico 9: Número de alunos de 12.º ano do ensino regular com dupla reprovação ..	100
Gráfico 10: Histórico de reprovações dos alunos do 12.º ano do ensino regular .....	100
Gráfico 11: Número de reprovações dos alunos do 12.º ano do ensino profissional por sexo .....	102
Gráfico 12: Número de alunos de 12.º ano do ensino profissional com dupla reprovação .....	102
Gráfico 13: Histórico de reprovações dos alunos do 12.º ano do ensino profissional .	102

Avaliação de aprendizagens: retrato traçado por alunos e professores do Ensino Regular e Profissional de uma escola

---

Gráfico 14: Número de professores por sexo .....	104
Gráfico 15: Número de professores por grau acadêmico .....	105
Gráfico 16: Número de professores segundo a categoria profissional .....	105
Gráfico 17: Número de professores segundo os anos de docência .....	106
Gráfico 18: Número de professores por tipo de ensino (Regular e Profissional) .....	107
Gráfico 19: Distribuição dos professores pelos anos de escolaridade no ensino regular .....	107
Gráfico 20: Distribuição dos professores pelos anos de escolaridade no ensino profissional .....	107

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Temáticas a abordar .....	75
Tabela 2: Categorização e codificação dos dados do Estudo Exploratório .....	77
Tabela 3: Categorias e subcategorias do Estudo Exploratório .....	83
Tabela 4: Número de alunos respondentes por nível e tipo de ensino .....	93
Tabela 5: Número de professores respondentes .....	93
Tabela 6: Distribuição dos alunos de 9.º ano por sexo .....	94
Tabela 7: Distribuição dos alunos de 12.º ano (Cursos Científico-Humanísticos e Curso Profissional) por sexo .....	95
Tabela 8: Distribuição dos alunos de 12.º ano do ensino regular por sexo .....	96
Tabela 9: Distribuição dos alunos de 12.º ano do ensino profissional por sexo .....	97
Tabela 10: Causas apresentadas pelos alunos para a reprovação .....	99
Tabela 11: Causas apresentadas pelos alunos para a reprovação .....	101
Tabela 12: Causas apresentadas pelos alunos para a reprovação .....	103
Tabela 13: Opiniões dos alunos de 9.º ano sobre a Avaliação (Questão 1) .....	111
Tabela 14: Opiniões dos alunos de 12.º ano ER sobre a Avaliação (Questão 1) .....	113

Tabela 15: Opiniões dos alunos de 12.º ano EP sobre a Avaliação (Questão 1) .....	115
Tabela 16: Opiniões dos professores sobre a Avaliação (Questão 1) .....	117
Tabela 17: Opiniões dos alunos de 9.º ano sobre as Práticas de Avaliação (Questão 2) .....	119
Tabela 18: Opiniões dos alunos de 12.º ano ER sobre as Práticas de Avaliação (Questão 2) .....	121
Tabela 19: Opiniões dos alunos de 12.º ano EP sobre as Práticas de Avaliação (Questão 2) .....	123
Tabela 20: Opiniões dos professores sobre as Práticas de Avaliação (Questão 2) .....	125
Tabela 21: Opiniões dos alunos de 9.º ano sobre a Aprendizagem (Questão 3) .....	128
Tabela 22: Opiniões dos alunos de 12.º ano ER sobre a Aprendizagem (Questão 3) ..	131
Tabela 23: Opiniões dos alunos de 12.º ano EP sobre a Aprendizagem (Questão 3) ..	134
Tabela 24: Opiniões dos professores sobre a Aprendizagem (Questão 3) .....	135
Tabela 25: Opiniões dos alunos de 9.º ano sobre o Ensino (Questão 4) .....	140
Tabela 26: Opiniões dos alunos de 12.º ano ER sobre o Ensino (Questão 4) .....	142
Tabela 27: Opiniões dos alunos de 12.º ano EP sobre o Ensino (Questão 4) .....	145
Tabela 28: Opiniões dos professores sobre o Ensino (Questão 4) .....	148
Tabela 29: Opiniões dos alunos de 9.º ano sobre o <i>Feedback</i> (Questão 5) .....	151

Tabela 30: Opiniões dos alunos de 12.º ano ER sobre o <i>Feedback</i> (Questão 5) .....	153
Tabela 31: Opiniões dos alunos de 12.º ano EP sobre o <i>Feedback</i> (Questão 5) .....	155
Tabela 32: Opiniões dos professores sobre o <i>Feedback</i> (Questão 5) .....	156
Tabela 33: Categorização e codificação dos dados do questionário aos estudantes de 9.º ano - Questão 6 .....	159
Tabela 34: Categorização e codificação dos dados do questionário aos estudantes de 9.º ano - Questão 7 .....	159
Tabela 35: Categorização e codificação dos dados do questionário aos estudantes de 12.º ano ER - Questão 6 .....	161
Tabela 36: Categorização e codificação dos dados do questionário aos estudantes de 12.º ano ER - Questão 7 .....	162
Tabela 37: Categorização e codificação dos dados do questionário aos estudantes de 12.º ano EP - Questão 6 .....	164
Tabela 38: Categorização e codificação dos dados do questionário aos estudantes de 12.º ano EP - Questão 7 .....	164

## ÍNDICE DE APÊNDICES

Apêndice I: Questionário preliminar aplicado a estudantes de 9.º e 12.º anos de escolaridade (Estudo Exploratório) .....	189
Apêndice II: Questionário - Estudantes (Estudo Principal) .....	191
Apêndice III: Inventário de questões do questionário de opinião (Estudantes) .....	196
Apêndice IV: Questionário - Professores (Estudo Principal) .....	198
Apêndice V: Inventário de questões do questionário de opinião - Professores .....	203
Apêndice VI: Pedido de autorização à Diretora da Escola ES X (Estudo Exploratório) .	205
Apêndice VII: Pedido de autorização à Diretora da Escola ES X (Estudo Principal) .....	206

## **INTRODUÇÃO**

A presente parte introdutória tem como principal objetivo introduzir este trabalho de investigação através da explicitação de um conjunto de questões teóricas e metodológicas que se impõem. Deste modo, em primeiro lugar, cumpre abordar-se a justificação e a pertinência deste estudo para, em segundo lugar, se proceder ao seu enquadramento. Subsequentemente, apresenta-se o problema e respetivas questões de investigação, atingindo esta introdução o seu término com a apresentação da organização da presente dissertação.

### **Problemática da Investigação**

A avaliação é cada vez mais um assunto da ordem do dia, embora desde há muito que tenha assumido um papel incontornável no meio escolar. De facto, é uma das vertentes abordadas nas reformas educativas, com maior ou menor predominância, e nos últimos anos tem sido alvo de atenção privilegiada, sobretudo pelas preocupações até agora não muito apaziguadas em relação à sua verdadeira natureza, funções, aplicação concreta nas situações de ensino e aprendizagem. Na verdade, e auscultando a opinião de Fernandes (2004), todos nós, direta ou indiretamente, das mais variadas formas, dela dependemos e utilizamo-la:

a avaliação, componente indissociável do ciclo constituído pelo ensino e pela aprendizagem, constitui um elemento essencial de desenvolvimento dos sistemas educativos porque é através dela que, por exemplo, as escolas podem empobrecer ou enriquecer o currículo, os professores podem organizar o ensino com maior ou menor ênfase na experimentação ou na resolução de problemas, os alunos podem estudar com maior ou menor motivação, os pais e encarregados de educação podem acompanhar a vida escolar dos seus filhos ou educandos com maior ou menor interesse, a sociedade em geral pode estar mais ou menos satisfeita com o que os jovens estão a aprender ou que os governos podem, ou não, decidir afectar



recursos a um dado projecto, a uma dada escola ou a um conjunto de escolas. (p.3)

Não obstante o sistema de avaliação implementado em Portugal no geral acompanhar as tendências mais atuais da avaliação, baseando-se na Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986<sup>1</sup>, a verdade é que esta matéria não parece estar suficientemente amadurecida nos discursos e práticas profissionais. Segundo Lemos, Campos, Conceição e Alaiz (1993), e de forma sumária, esta lei visa a promoção da igualdade de oportunidades, do sucesso, a continuidade, a positividade, a correção, a compreensão e, ainda, a promoção da participação de todos os envolvidos na definição dos percursos escolares. Para além disso, a legislação em vigor desde 1992, nomeadamente o Despacho Normativo n.º 98-A/92, já havia definido e implantado o novo sistema de avaliação das aprendizagens do ensino básico. Por esta altura, registaram-se mudanças no sistema de avaliação: o reforço da função formativa da avaliação, o desenvolvimento de um sistema de apoios e complementos educativos, a avaliação interna no final de cada ciclo de ensino, o carácter excepcional da retenção, o reforço do papel dos alunos e dos encarregados de educação, a avaliação sumativa externa no final da escolaridade obrigatória e/ou do ensino secundário, a dualidade da certificação e a articulação entre o sistema de avaliação dos alunos e a avaliação do sistema de ensino. No que respeita ao ensino secundário, algo similar veio a suceder com o Decreto-Lei n.º 74/2004, que estabeleceu os princípios orientadores da organização e da gestão do currículo, bem como da avaliação das aprendizagens para esse nível de ensino.

Tendo em conta a crescente pressão relativa aos resultados da avaliação interna e externa que de certa forma tem vindo a condicionar as práticas dos professores (Fernandes, 2008), a três décadas de investigação portuguesa em avaliação das aprendizagens que concluem que "a avaliação formativa é pouco frequente e mais baseada na intuição dos professores do que na recolha deliberada e propositada de informação" e que "as reformas educativas têm pouco impacto nas práticas dos professores e na sua consciência profissional" (Fernandes, 2009), julgamos estar ainda num momento importante para se refletir sobre os problemas, os desafios e as potencialidades da avaliação das aprendizagens. Paralelamente, o reforço da avaliação externa por parte do governo atual, nomeadamente

---

<sup>1</sup> Lei de Bases do Sistema Educativo: Lei n.º 46/86, de 14 de outubro.

com a implementação da avaliação sumativa externa no 1.º e 2.º ciclos (4.º e 6.º) e a definição de metas curriculares para o ensino básico (Despacho n.º 10874/2012) parece ter imprimido um clima de maior instabilidade na comunidade escolar. A substituição do desenvolvimento das competências pela aquisição de conteúdos com o Despacho n.º 17169/2011<sup>2</sup> constituiu mais um fator de ceticismo, já que corroborou tendências educativas mais conservadoras:

É neste contexto que Maroy (2012) fala dos novos modelos pós-burocráticos de governação, em oposição aos modelos burocrático-profissionais, que não são mais do que o rosto visível das políticas de *accountability* e responsabilização (Afonso, 2009; Pacheco, 2011a). Tais políticas têm acentuado o reforço da prescrição normativa, da implementação de mecanismos externos de avaliação e da fixação de metas a cumprir, de modo que a abordagem do currículo seja mais valorizada pelos resultados que pelos processos e mais, ainda, pela avaliação externa que pela avaliação interna. (Pacheco, 2012, p. 2)

Do mesmo modo, a frequência do curso de mestrado em ciências da educação - supervisão pedagógica, veio despoletar uma maior inquietação em relação à complexidade da avaliação, facto que provocou uma mudança de perspetiva em relação não só à Educação, em sentido lato, mas também no que respeita à Escola, num sentido mais restrito. E uma perspetiva mais técnica relativa às questões da avaliação deu lugar a uma perspetiva mais crítica, quebrando com alguns paradigmas e apontando para a necessidade de mudança. Consequentemente, surgiu uma vontade agora consciente de refletir sobre a própria prática, em sentido mais restrito, e sobre a prática letiva atual no nosso país, em sentido geral, facto que Isabel Alarcão (2001) tem vindo a evidenciar nos últimos anos:

Este conceito tem hoje plena actualidade, nomeadamente no nosso país, onde a concepção actual de currículo e de gestão curricular reclamam que o professor seja não um mero executor de currículos previamente definidos ao milímetro, mas um decisor, um gestor em situação real e um intérprete crítico de orientações globais. Exige-se hoje ao professor que seja ele a instituir o currículo, vivificando-o e co-construindo-o com os seus colegas e os seus alunos, no respeito, é certo, pelos princípios e objectivos nacionais e transnacionais. Exige-se, mas ao mesmo tempo, confia-se-lhe essa tarefa, acreditando que tem capacidade de a executar. (p.2)

---

<sup>2</sup> Revoga o documento Currículo Nacional do ensino Básico - Competências Essenciais, divulgado em 2001.

Esta responsabilidade, a que não é alheia a preocupação pela qualidade do ensino e da aprendizagem, aliada ao reconhecimento de que as inovações não se fazem por decreto, requer dos professores um espírito de pesquisa próprio de quem sabe e quer investigar e contribuir para o conhecimento sobre a educação. Mas, ao mesmo tempo esta atitude e atividade de pesquisa contribui para o desenvolvimento profissional dos professores e para o desenvolvimento institucional das escolas em que estes se inserem, escolas que, tal como os professores, se devem tornar reflexivas, tema que ultimamente se tem vindo a analisar.

Eis as principais razões que justificam o interesse pelos retratos traçados pelos atores educativos- professores e alunos- face à avaliação das aprendizagens e que despoletou este trabalho investigativo num âmbito restrito de uma escola. E não obstante os primeiros assumirem um lugar de irremediável destaque, afigurou-se-nos pertinente abordar as perspetivas vigentes nessa instituição escolar sobre avaliação, incidindo sobre um interveniente direto, mas que até então não tem sido alvo de especial enfoque: o Aluno. Domingos Fernandes corrobora esta afirmação quando defende que

na grande maioria das investigações realizadas nos últimos anos em Portugal, no domínio da avaliação das aprendizagens, utilizaram-se as ações e/ou os pensamentos dos professores como unidade de análise, ignorando-se, em quase todos os casos, a variedade de interações que ocorrem na sala de aula. (Fernandes, 2011, p.138)

Esperamos, subsequentemente, poder dar um modesto contributo para o estudo de uma temática tão vasta quanto interessante e que se reveste de especial destaque na comunidade educativa portuguesa vigente. Acreditamos que o trabalho do professor e a qualidade da educação são dois fatores indissociáveis, dado que "o factor isolado que mais parece influenciar a qualidade é a presença de um professor qualificado e motivado" (Morgado, 2004, p.34). E a avaliação está, na verdade, no cerne de toda a aprendizagem e do sucesso escolar.

## Problema e Questões da Investigação

A formulação do problema de investigação é de extrema importância para que se possa circunscrever de forma tangível o objeto de estudo de uma pesquisa que se pretenda rigorosa e exequível. Quivy e Campenhoudt (1995) corroboram este pressuposto ao afirmarem que a melhor forma de iniciar um trabalho de pesquisa consiste em formular um projeto sustentado numa questão inicial:

através desta questão, o pesquisador tentará expressar o mais precisamente possível o que ele busca conhecer, elucidar, compreender melhor. A questão inicial servirá de fio condutor da pesquisa. Para preencher correctamente essa função, a questão inicial deve apresentar qualidades de clareza, exequibilidade e pertinência. (p.35)

Por seu lado, Gerhardt e Silveira (2009) acrescentam que o problema de investigação tem que ser realista e ter a intenção de compreender os fenómenos estudados. Por isso, este será constantemente o pilar de orientação de toda a pesquisa. Deste modo, torna-se imperioso procedermos a uma breve definição deste conceito. Moreira (2007), atribui-lhe a seguinte definição: "por formulação ou definição do problema deve entender-se todo o processo que vai desde a ideia inicial de investigar algo até à conversão dessa ideia num problema investigável" (citado em Marques, 2011, p. 3).

Urge, assim, que o problema de investigação seja apresentado de forma clara e precisa e que se reporte a conceitos empíricos (Gil, 2002). Daí que o possamos consubstanciar nas questões de investigação que se colocam a seguir:

1. "Qual é o retrato que alunos e professores do ensino regular e profissional traçam da avaliação?"
2. "Alunos de diferentes cursos e níveis de ensino percecionam a avaliação da mesma forma ou de forma díspar?"
3. "Que semelhanças e diferenças existem entre o modo como os professores e alunos percecionam a avaliação?"

## Objetivos da Investigação

Após a formulação do problema e das subsequentes questões de investigação, naturalmente os objetivos do estudo tornaram-se reais e concretos. Deste modo, o objetivo primordial desta pesquisa foi obter as perspetivas de alunos de níveis e tipos de ensino diferentes face à avaliação, bem como dos seus docentes, comparando-as, no sentido de identificar os seus pontos de convergência e de distanciamento. Por conseguinte, estabelecemos um conjunto de objetivos que nos poderiam responder às questões formuladas:

- i. Aferir diferentes retratos da avaliação, estabelecendo a sua comparação, analisando as suas semelhanças e diferenças;
- ii. Identificar conceções de avaliação e respetivos objetivos para os alunos e professores de ensino regular e de ensino profissional;
- iii. Identificar o que marcou os alunos positiva e negativamente na avaliação;
- iv. Conhecer os aspetos que os alunos e professores mudariam no processo avaliativo, caso tivessem essa possibilidade;
- v. Identificar os instrumentos de avaliação preferidos dos diferentes grupos de alunos;
- vi. Identificar os instrumentos de avaliação mais utilizados pelos professores;
- vii. Aferir sobre a utilização por parte dos docentes de momentos de *feedback* e da sua relevância para a aprendizagem dos alunos;
- viii. Conhecer a perspetiva dos alunos face à avaliação e sobre as suas reais expectativas em relação à mesma;
- ix. Conhecer a perspetiva dos professores face à avaliação.

## Organização da Dissertação

O presente estudo encontra-se estruturado em duas grandes partes, Partes I e II, para além da introdução e considerações finais que iniciam e rematam este estudo, respetivamente.

A Parte I consiste na revisão de literatura, onde é proposto um quadro conceptual coadunante com o problema do estudo acima referido e subdivide-se em três capítulos. Esses três capítulos têm como objetivo delimitar alguns conceitos relevantes para a investigação, como a evolução conceptual do conceito de avaliação, as suas principais modalidades e o enquadramento normativo da avaliação formativa em Portugal (capítulo 1); clarificar o conceito de Avaliação Formativa (Alternativa), bem como as suas especificidades, e justificar a sua emergência (capítulo 2); finalmente, destacar os principais intervenientes na avaliação, alunos e professores, explicitando a pertinência dos estilos cognitivos de aprendizagem e de ensino no processo de ensino e aprendizagem.

Deste modo, após a construção do quadro teórico de referência, surge a Parte II, que apresenta o estudo empírico levado a cabo na nossa investigação. Esta segunda parte divide-se em três capítulos: no capítulo 4, estabelece-se o enquadramento metodológico da nossa investigação, explorando vertentes como: as opções metodológicas, o desenho da investigação e os procedimentos de recolha de dados; ainda neste capítulo é elaborada a categorização atinente ao estudo exploratório e analisam-se os seus resultados. O capítulo 5 destina-se ao estudo principal, pelo que o mesmo dá conta dos resultados da análise dos inquéritos por questionário; assim, são tratados os vários aspetos inquiridos nos questionários, nomeadamente: caracterização dos inquiridos; opiniões sobre avaliação, práticas de avaliação, aprendizagem, ensino e *feedback*.

Por último, encontramos as conclusões e recomendações finais que, para além de apresentarem as conclusões alcançadas pelo presente estudo, também esclarecem as suas limitações e abrem a porta a perspetivas de investigação futura (capítulo 6).

---

## **PARTE I - ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL**

---

## **CAPÍTULO 1: DELIMITAÇÃO DE CONCEITOS**

### **1.1. Evolução conceptual do conceito de avaliação (breve retrospectiva)**

A avaliação, tal como a perspetivamos hoje, apesar de remontar a épocas muito ancestrais, como a registos de exames escritos realizados pelos chineses, por volta de 2000 A.C.<sup>3</sup>, passando pelo ensino medieval que preconizava a aprendizagem do discípulo através da partilha do quotidiano com o seu mestre, pela utilização sistemática dos exames pelos Jesuítas no século XVI, atingindo o seu apogeu com os ideais da Revolução Francesa que instituiu a Escola Pública, é um conceito relativamente recente (Pinto e Santos, 2006). De facto, a sua história tem pouco mais de um século e caracteriza-se por diferentes mutações e conceptualizações que contribuíram para a sua evolução.

Apesar de existir diferentes visões e definições face a esses momentos de mudança (Tyler, 1949; Foucault, 1975; Hadji, 1989), a verdade é que todas elas convergem no reconhecimento de quatro ideias estruturantes que marcaram a evolução da avaliação ao longo do último século. Guba e Lincoln (1989) apresentam uma proposta que se tem revelado congregadora e que se coaduna com essas quatro conceções. Assim, estes autores defendem a existência de quatro gerações de avaliação, diretamente dependentes dos contextos históricos e sociais desses momentos.

A primeira geração, segundo Guba e Lincoln (1989), baseia-se única e estritamente nos testes, pois acreditava-se que estes eram instrumentos que permitiam "medir com rigor e isenção as aprendizagens escolares dos alunos" (Fernandes, 2004, p. 10). Tal pressuposto inspirou-se nos testes destinados a medir a inteligência e as aptidões que se desenvolveram em França por Alfred Binet e que são os precursores do coeficiente de inteligência (Fernandes, 2004). Nesta fase, impera o paradigma que encara a avaliação

---

<sup>3</sup> A.C. - Sigla que denomina a expressão "Antes de Cristo".



como uma medida e que assenta no modelo pedagógico do ensinar, isto é, no eixo professor/saber, no qual a aluno assume um papel passivo:

Neste processo, a preocupação dominante centra-se na transposição didáctica, isto é, na passagem do saber instituído ao saber a transmitir aos alunos. Ensinar significa transmitir o saber da forma mais adequada possível. Aprender significa reter o saber transmitido, isto é, ser capaz de reproduzir tal como foi ensinado. Este tipo de processo está centrado no professor e na sua palavra. Assegurar a transposição de uma forma adequada da informação, que constitui o programa, é a sua missão. (Pinto & Santos, 2006, p.16)

Segundo esta perspectiva, a avaliação é exterior ao processo de ensino e aprendizagem, acontece tendencialmente no final de um período de ensino, num momento especialmente marcado para tal, e o erro é sinónimo de falha, défice de conhecimentos, não sendo utilizado para o entendimento da natureza das dificuldades do aluno. Em suma, a responsabilidade do insucesso recai sobre o aluno e não é de todo expectável que o docente altere as suas práticas de ensino. A avaliação hierarquiza e é normativa.

A segunda geração (Guba e Lincoln, 1989)<sup>4</sup> é fruto de uma preocupação por uma avaliação mais rigorosa, já que se começou a contestar a ideia de avaliação como medida, pois era considerado insuficiente avaliar um sistema educativo apenas tendo como base os resultados dos alunos. Estamos perante uma geração descritiva que vai um pouco mais além do medir, dado que descreve até que ponto os alunos atingem os objetivos educativos definidos e utiliza procedimentos corretivos para melhorar a gestão do programa em curso.

Subsequentemente, a medida deixou de coincidir com a avaliação, passando a ser um instrumento ao seu serviço: "A avaliação passa assim a ter um sistema de referência criterial, isto é, o termo de comparação são os critérios previamente definidos que permitem verificar a mestria dos objetivos e já não, apenas, 'a matéria dada' pelo professor" (Pinto & Santos, 2006, p. 21).

---

<sup>4</sup> Esta segunda geração foi fortemente influenciada por Ralph Tyler, um investigador e avaliador norte-americano que pela primeira vez se referiu à necessidade de se formularem objetivos como forma de se avaliar de forma mais concreta e rigorosa. Escolheu a expressão "Avaliação Educacional" para designar o processo de avaliar em que medida os objetivos são ou não alcançados e é evocado por muitos autores e investigadores como "o pai da avaliação educacional", cujo trabalho acabou por ter uma influência decisiva na educação e na avaliação.

Apesar desta geração diferenciar-se da primeira devido ao facto de se formularem objetivos comportamentais e de se verificar se eles são ou não atingidos pelos alunos, na verdade mantém todas as características da geração anterior. Podemos, contudo, referir já uma função reguladora da avaliação, na medida em que o diagnóstico e a remediação são as duas componentes fundamentais nesta nova corrente avaliativa.

Esta nova ideia de avaliação privilegia o eixo professor/aluno, porquanto a grande preocupação reside nessa relação, ou seja, a avaliação é encarada como o meio privilegiado de determinar a concordância ou o afastamento entre os objetivos pré-estabelecidos e o desempenho dos alunos. Estamos perante o modelo pedagógico do formar (Pinto & Santos, 2006). Neste paradigma, a relação professor/aluno e a comunicação possibilitam a integração do saber no processo de ensino e aprendizagem, necessitando de uma avaliação continuada posta ao serviço da gestão do currículo, ou seja, da avaliação formativa. Comparar a avaliação a um sistema de comunicação é uma visão comungada por outros autores, como Cardinet (1993), que classifica a avaliação como um sistema de comunicação entre professores e alunos através de um processo sistemático de recolha de informação.

Deste modo, os conteúdos programáticos são divididos em pequenas unidades temáticas de ensino e as tarefas baseiam-se numa hierarquização que parte do mais simples para o mais complexo. Neste período introduz-se pela primeira vez uma dimensão pedagógica na avaliação materializada na avaliação diagnóstica e formativa que têm como cabal objetivo orientar a ação do professor. Scriven (1991) defende a possibilidade da avaliação exercer várias funções, em destaque a formativa e a sumativa, uma vez que a primeira apoia um processo em desenvolvimento, e a segunda comprova a eficácia quando esse processo atinge o seu término.

O período a que Guba e Lincoln (1989) chamam de terceira geração da avaliação corresponde a uma fase que, tal como a anterior, pretende colmatar as fragilidades da anterior e entende o ato avaliativo como um processo que envolve um juízo de valor, isto é, uma tomada de decisão. Para esta mudança de perspetiva muito contribuíram Cronback e Scriven que estimularam o aparecimento de vários modelos avaliativos preocupados com a sistematização da própria ação da avaliação, assim como a emergência do paradigma qualitativo no campo das ciências sociais e humanas, em meados dos anos 70.

Adotando o modelo do ensinar, ou o do formar, o relevante nesta geração é desenvolver a avaliação formativa como um meio promotor da autorregulação do processo educativo, baseando-se no modelo cognitivista da aprendizagem que privilegia a compreensão do funcionamento cognitivo do aluno face a uma situação que lhe é proposta (Pinto & Santos, 2006). Por consequência, é mais importante compreender os processos mentais do aluno em detrimento da correção do resultado obtido. E neste contexto o erro pode funcionar como mecanismo de adaptação pedagógica para auxiliar e orientar o aluno na realização de uma dada tarefa. Procura-se, assim, adaptar-se o ensino ao aluno e não o inverso e a lógica de normalização até então vigente dá lugar à lógica de diferenciação.

Os anos 90, sob a influência inequívoca do paradigma construtivista corresponde, segundo Guba e Lincoln (1989), à quarta geração da avaliação e que estes propõem como alternativa às três gerações precedentes. De facto, esta fase surge em rutura com as anteriores, dado que se tornava imperioso encontrar uma avaliação ajustada às necessidades de então:

A quarta geração de avaliação caracteriza-se por ser *respondente*, isto é, à partida, não estabelece parâmetros ou enquadramentos. Estes serão determinados e definidos através de um processo negociado e interactivo com aqueles que, de algum modo, estão envolvidos na avaliação. Por outro lado, trata-se de uma avaliação construtivista, expressão que, no fundo, designa a metodologia que efectivamente é posta em prática na avaliação. (Fernandes, 2004, p. 13)

Este quarto momento na evolução da avaliação tem como base de sustentação o eixo aluno/saber e, contrariamente às gerações precedentes, o professor desempenha o papel passivo. Fruto da influência da psicologia cognitivista, é reconhecido que os alunos podem aceder directamente ao saber sem a mediação do professor, uma vez que estes são construtores do seu próprio conhecimento. Contudo, este não é anulado; apenas passa de transmissor de saber a "organizador dos contextos e acompanhante privilegiado dos alunos nas aprendizagens" (Pinto & Santos, 2006, p. 38). Desta feita, a compreensão do erro irá ser aplicada não só na regulação pedagógica, mas na autoavaliação, ao serviço da superação das dificuldades e das aprendizagens.

Urge apenas acrescentar que é esta quarta geração de avaliação desenvolvida por Guba e Lincoln (1989) e por outros investigadores que irá estar na génese da avaliação alternativa

(Fernandes, 2004) que passaremos a explicitar em momento posterior deste enquadramento conceptual.

## **1.2. Modalidades de avaliação**

A contextualização do conceito de avaliação facultada previamente demonstra que esta evoluiu de forma célere, complexificando-se, marcada quer pela resistência à mudança, quer pela rutura, bem como por uma persistente nostalgia da medida (Pinto & Santos, 2006). Por consequência, ao longo deste processo foram-se clarificando diferentes formas e contextos de avaliar, ganhando a avaliação sentidos específicos que passaremos a explicitar de seguida.

### **1.2.1. Avaliação diagnóstica**

A avaliação diagnóstica não se pode circunscrever à mera deteção da existência de pré-requisitos necessários para que a aprendizagem se efetue e, nesse contexto, não se poderá realizar apenas no início do ano letivo. De facto, a avaliação de diagnóstico deverá ir mais longe: para além de identificar a presença ou não de conhecimentos prévios, tem como objetivo identificar interesses, necessidades, dificuldades de aprendizagem e as suas possíveis causas, de modo a que se possam redirecionar as intervenções. De acordo com Ribeiro (1994), tem como objetivo não só averiguar a posição do aluno face a novas aprendizagens que lhe vão ser propostas, bem como a aprendizagens anteriores que servem de base às novas, de modo a prever e colmatar dificuldades futuras.

Averigua se os alunos estão de posse das aptidões e conhecimentos necessários à unidade a iniciar, isto é, se dominam os pré-requisitos dessa unidade - a função mais relevante da avaliação diagnóstica. Pode apurar, também, se, inversamente, os alunos adquiriram já os conhecimentos e aptidões da nova unidade (ou parte deles) e, conseqüentemente, o professor pode iniciar o seu trabalho num ponto mais adiantado do que aquele que previra. (p. 27)

Deste modo, deverá ser implementada tantas vezes quanto for necessário aferir a aquisição de conhecimentos que servirão de base a aprendizagens posteriores.

No quotidiano da vida escolar, é muito importante que os professores compreendam se o aluno domina os conhecimentos necessários à aquisição de novas aprendizagens e, simultaneamente, que o aluno tome consciência das suas dificuldades e/ou potencialidades para que possa progredir. Este tipo de avaliação está intrinsecamente ligada à avaliação formativa cujo conceito ampliaremos a seguir e que será explicitado em posição dicotómica com a avaliação sumativa.

### **1.2.2. Avaliação sumativa vs avaliação formativa**

A avaliação sumativa tem como principais funções a classificação e a certificação, razão que justifica o papel preponderante ou até "desproporcionado" (Fernandes, 2007, p.590) que assume em relação às avaliações diagnóstica e formativa, já que estas não decidem diretamente o percurso académico dos estudantes. De facto, enquanto as últimas modalidades avaliativas se preocupam principalmente com a melhoria da aprendizagem dos alunos, a primeira visa acima de tudo atribuir uma "nota", medir para certificar ou rotular. Sobrinho Dias (2000) comunga desta opinião quando constata que:

a medição apenas apresenta o objecto através de instrumentos específicos e, em geral, organiza os resultados em forma quantitativa. A avaliação também pode fazer isso, só que deve ir muito além. Utilizando-se ou não do recurso da medição, recorrendo à orientação quantitativa e qualitativa e frequentemente combinando as duas, a avaliação é um processo que só se realiza se houve explicitação do juízo de valor. E o juízo de valor num processo formativo deve ter a intencionalidade da transformação. (citado em Silva, 2007, p. 229)

De facto, compete à avaliação sumativa assumir as funções sociais da avaliação, nomeadamente a seleção, hierarquização e certificação. Contudo, torna-se redutora e insuficiente, dado que resumir o processo de ensino e aprendizagem a uma mera soma percentual de resultados obtidos em testes e/ou exames não é satisfatório.

Quando, no século passado, a classificação surgiu na prática escolar, os docentes e alunos da Universidade de Oxford queixaram-se que se tinha perdido o prazer de ensinar e aprender. Diziam que a partir desse momento, os docentes preparavam as suas cadeiras em função dos exames que se iriam fazer e os alunos só estudavam o que previam que iria sair no exame. A partir da incorporação das classificações, os professores ficaram viciados por um facilitismo metodológico, dado que, em vez de enfrentar os

desafios que a aprendizagem implica, aplicaram os exames como forma de sanção, para obrigar o aluno a estudar. (Díaz Barriga, 1991)

Esta cultura de estudar para os testes e/ou exames acaba por exercer uma enorme pressão na vida quotidiana dos principais atores da avaliação, sobretudo nos alunos que frequentemente associam estas formas de avaliação sumativa a momentos de tensão e nervosismo. Também Cortese (2006) salienta o pendor classificativo da avaliação como um fator de estagnação do desenvolvimento das pessoas, apesar de admitir que em poucos casos possa ser propulsor da autossuperação:

O sentimento de vergonha aparece quando nos apresentamos aos olhos dos outros de uma forma diferente da que gostaríamos, ou seja, quando não gostamos do que estamos mostrando aos outros sobre nós. Em determinados momentos, esse sentimento pode desencadear movimentos pessoais de mudança, de transformação, de crescimento. Em outros, pode ter o efeito contrário: de estagnação, de retrocesso, de paralisação. Se pensarmos na avaliação escolar, veremos que a vergonha sentida pelos alunos costuma impedi-los de qualquer movimento, gerando a diminuição do “valor de si” que, por sua vez, pode promover um baixo desempenho escolar. (p.104)

Do mesmo modo, Black e William (1998) chamam a atenção para a vertente desmotivadora e até punitiva da avaliação sumativa:

The most important difficulties, which are found in the UK, but also elsewhere, may be briefly summarised in three groups. (...)

The second group is concerned with *negative impact* :

- The giving of marks and the grading functions are over-emphasised, while the giving of useful advice and the learning function are under-emphasised.
- Use of approaches in which pupils are compared with one another, the prime purpose of which appears to them to be competition rather than personal improvement. In consequence, assessment feedback teaches pupils with low attainments that they lack 'ability', so they are demotivated, believing that they are not able to learn. (p.6)

Foi Scriven que em 1967 contribuiu decisivamente para uma verdadeira revolução no campo da avaliação educacional, dado que estabelece pela primeira vez a distinção entre avaliação formativa e avaliação sumativa. Enquanto que esta é feita no final de um período de ensino por forma a garantir a prossecução de um programa, a primeira é "realizada processualmente, durante o decurso do programa, para introduzir ajustamentos no sentido do seu aperfeiçoamento" (Barreira, Boavida, & Araújo, 2006, p. 95). Subsequentemente, esta deixou de se centrar apenas nas questões da objetividade e da

subjetividade e começa a dirigir o enfoque da sua preocupação para a regulação e o aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem. Boggino (2009) acrescenta que

propomos que se faça uma avaliação do processo de aprendizagem, ou seja, uma avaliação “da frente para trás”. Na escola generalizou-se a avaliação de resultados finais ou parciais, ou seja, uma avaliação “de trás para a frente”, na qual se correlaciona a produção do aluno (parcial ou final) com uma meta (conteúdos curriculares, indicadores de sucesso escolar, etc.), mas a avaliação de processos não se pode confundir com avaliações sucessivas de resultados parciais. (...) Um processo complexo no qual os alunos vão elaborando um conjunto de noções, conceitos, procedimentos, normas e valores, que apenas nós, os adultos, dividimos em áreas curriculares e anos lectivos. Se lhes for dada essa oportunidade, durante este processo, os alunos podem globalizar as suas aprendizagens e construir um conjunto de conhecimentos de diferente tipo e complexidade diversa. (p. 84)

Deste modo, a avaliação adquire uma vertente pedagógica, adjuvante, reflexiva, propícia à tomada de uma decisão. Com este tipo de avaliação, não é suficiente constatar-se que um aluno tem dificuldades; impõe-se que se proponham meios, estratégias e atividades de apoio que permitam a colmatação dessas lacunas. Deparamo-nos então com uma verdadeira avaliação formativa, processual e contínua, com uma preocupação bivalente: o processo de ensino do professor e de aprendizagem do aluno. Torna-se um elemento imprescindível de regulação do processo de ensino e aprendizagem e permite controlar a qualidade do sistema educativo:

De acordo com as teorias mais recentes de aprendizagem e da avaliação das aprendizagens, para que a avaliação formativa seja uma avaliação para a aprendizagem, ela deve ocorrer ao longo de todo o processo de aprendizagem, bem como no seu final, tendo uma frequência tão elevada quanto possível, aproximando-se de uma avaliação contínua. Por outro lado, é necessária uma preocupação em diversificar o mais possível as situações de avaliação, incluindo apresentações orais, construção de textos e de relatórios, desenvolvimento de experiências e resolução de problemas complexos. Procura-se que tenham um carácter tão realista quanto possível, preparando o aluno para situações quotidianas e dando oportunidade a que cada um demonstre o seu desempenho, através de tarefas diversas, de modo a contemplar a diversidade de características de personalidades dos alunos, que reagem de diferentes formas às diferentes tarefas avaliativas. (Martins, 2008, p. 29)

Parece-nos inquestionável que esta avaliação mais pedagógica, ela própria complexa e dotada de inúmeras valências, tornou também mais complexa a tarefa do professor que atualmente se debate com dificuldades acrescidas e novos desafios na sua prática letiva

quotidiana. Na verdade, os problemas que a avaliação formativa coloca à prática educativa são cada vez mais, mais intrincados e multifacetados, facto que justifica as dificuldades de implementação desta modalidade de avaliação e até alguma resistência. Fernandes (2006) alerta para algumas "insuficiências e problemas" (p. 29) que podem ocorrer no dia a dia destes agentes educativos. De facto, o autor destaca um paradoxo que por vezes é identificado no quotidiano da prática docente: "a tendência para se pensar que a avaliação desenvolvida pelos professores nas salas de aula é de natureza essencialmente formativa, apesar da análise da realidade ter vindo a demonstrar que poucas vezes será efectivamente assim;" (p. 30). Também Barreira, Boavida, e Araújo (2006) partilham desta visão quando afirmam que "a realidade do ensino nem sempre proporciona condições para se proceder a uma avaliação contínua, tornando-se necessário seleccionar momentos cruciais de controlo da aprendizagem, de maneira a que possa ser utilizada, pelo menos, uma avaliação "sistemática e relevante" (p. 97).

Assim, avaliar é muito mais do que medir. No entanto, tal não significa que não possa conter a ideia positivista da mensuração, já que a avaliação vai além da medida, mas não a exclui obrigatoriamente (Bonesi & Souza, 2006). Tal encontra eco na constatação que se apresenta a seguir:

no sentido de minimizar as tensões entre a avaliação sumativa e a avaliação formativa Coll, Martin e Onrubia (2001) defendem que no ensino obrigatório a avaliação sumativa tenha por objectivo a obtenção de informações úteis e relevantes para a tomada de decisões pedagógicas. Para tal deve ser realizado no final de processos de ensino-aprendizagem pouco extensos, utilizar os resultados para regular o processo de ensino e facilitar as estratégias de auto-regulação e controlo das aprendizagens pelos alunos. Os seus resultados devem estar pois sistematicamente vinculados à modificação e melhoria do ensino. (Martins, 2008, p. 35)

Deste modo, estas duas formas de avaliar não se excluem, mas complementam-se (García Ramos, 1989). Todavia, e como já foi explicitado neste capítulo, a história da avaliação educacional foi dando cada vez mais ênfase à avaliação formativa que correspondeu com Scriven (1991) a um momento de mudança irreversível. Mas tal não aboliu de forma definitiva com o paradigma psicométrico. Segundo a perspectiva de Fernandes (2004)<sup>5</sup>, no passado recente tem-se verificado nos sistemas educativos europeus a coexistência deste

---

<sup>5</sup> Domingos Fernandes apresenta esta modalidade de avaliação como a evolução natural das quatro gerações de evolução do conceito de avaliação propostas por Guba e Lincoln (1989).



paradigma com o "paradigma da chamada avaliação alternativa, autêntica, educativa ou contextualizada, de inspiração construtivista e cognitivista" (p. 14).

A partir dos anos 90 do século XX, a expressão *avaliação alternativa* tem sido largamente utilizada na literatura como uma espécie de guarda-chuva sob o qual se abriga todo e qualquer processo de avaliação destinado a regular e a melhorar as aprendizagens, focado nos processos, mas sem ignorar os produtos, participativo, transparente, que não seja essencialmente baseado em testes de papel e lápis e integrado nos processos de ensino e de aprendizagem. (Fernandes, 2006, p. 25)

Apesar da diversidade de nomenclaturas que esta modalidade avaliativa pode obter, o mesmo autor denomina-a como "Avaliação Formativa Alternativa (AFA)<sup>6</sup>" (Fernandes, 2006, p. 25). Este tipo de avaliação irá ser alvo de uma atenção especial da nossa parte no capítulo 2 deste trabalho que irá abordar as suas especificidades, dada a pertinência atual desta temática.

---

<sup>6</sup> Doravante utilizar-se-á a sigla AFA para denominarmos a "Avaliação Formativa Alternativa", tal como Fernandes (2006).

### 1.2.3. Enquadramento normativo da avaliação formativa em Portugal

Na parte introdutória deste trabalho já havia sido afluído o facto do sistema avaliativo português, não obstante ter acompanhado as tendências mais progressistas na matéria, com "políticas tendencialmente formativas" (Pacheco, 2012, p. 1), concomitantemente apresentar debilidades na consecução efetiva das suas leis educativas<sup>7</sup>. Vários investigadores têm partilhado desta opinião (e.g. Cardinet, 1993; Fernandes, 2004; Fernandes, 2006; Pinto & Santos, 2006; Lopes e Silva, 2012; Barreira & Pinto, s. d.) e defendem a perspectiva de que a avaliação formativa parece estar afastada das práticas diárias dos docentes. Hoje em dia há normativos que enfatizam esta tendência. O recente Despacho n.º 10874/2012, que homologa a implementação das metas curriculares nas disciplinas de Português, Matemática, Tecnologias de Informação e Comunicação, Educação Visual e Educação Tecnológica, do ensino básico, o Despacho n.º 10534/2011 que institui a obrigatoriedade de realização de provas de aferição no final do 1.º ciclo, e outro documento não menos polémico no panorama educativo, o Despacho n.º 17169/2011, que revoga o documento Currículo Nacional do Ensino Básico (2001), substituindo a aprendizagem por competências essenciais por conteúdos, entre outros, parecem ter contribuído para um certo recuo na perspectiva avaliativa. Segundo Pacheco (2012), atualmente assistimos a mais um fortalecimento da avaliação sumativa imposto pela tutela, já que passámos de uma regulação que recentemente incidia nas regras e procedimentos para uma regulação dos resultados, acompanhada pelo reforço dos mecanismos da avaliação externa, isto é, a standardização de processos foi rapidamente substituída pela standardização dos resultados. As políticas educativas mais recentes refletem fortes correntes atuais que defendem uma regulação supranacional, que promove um Estado-avaliador assente numa perspectiva economicista obcecada por resultados, pelo *ranking* das escolas que têm de comparar-se não só entre si, mas a nível nacional.

Deste modo, uma nova visão da escola se impõe: "uma conceção de escola como um sistema de produção educacional, inspirada na economia e nas teorias das organizações, na qual a finalidade é a de melhorar o seu

---

<sup>7</sup> Vide pp. 17-18.

funcionamento e os seus resultados" (Maroy, 2010), ou seja, uma escola que se torna num negócio (Pinar, 2007) e o conhecimento num bem económico (Young, 2010). (Pacheco, 2012, p. 2)

O Decreto-Lei n.º 139/2012<sup>8</sup> reproduz de forma inequívoca o contexto regulador atual que promove o reforço do currículo como plano e a vertente sumativa da avaliação externa (Pacheco, 2012). De facto, este documento salienta uma visão conservadora de currículo ao utilizar a definição "entende-se por currículo o conjunto de conteúdos e objetivos que, devidamente articulados, constituem a base do desempenho dos alunos" (ponto 1, art. 2º). Consequentemente, a operacionalização deste currículo prescritivo consubstancia-se nos planos curriculares, programas e metas curriculares dos quais resultam "planos de atividades, integrados no respetivo projeto educativo, adaptados às características das turmas" (ponto 4, art. 2º). Subsequentemente, os princípios orientadores também se adequam a uma visão paradoxal, porque focalizada nos resultados: "promoção da melhoria da qualidade do ensino", "articulação do currículo e da avaliação, assegurando que esta constitua um elemento de referência que reforce a sistematização do que se ensina e do que se aprende" e a "promoção do rigor da avaliação, valorizando os resultados escolares e reforçando a avaliação sumativa externa no ensino básico"<sup>9</sup> (alíneas c, k, l, art. 3º). Com este normativo, ao contrário do que estava estipulado nos normativos do ensino básico (Decreto-Lei n.º 6/2001, ponto 1, art. 12.º) e do secundário (Decreto-Lei n.º 74/2004, ponto 1, art. 10.º)<sup>10</sup>, a avaliação passa a constituir um processo regulador do ensino, e não das aprendizagens, como consagravam esses documentos. A avaliação neste momento é um instrumento de regulação ao serviço do Estado, e a fixação das metas curriculares é a sua melhor estratégia de operacionalização. São a expressão standardizada de conteúdos para a obtenção de resultados mensuráveis; daí que se assista a um reforço da avaliação sumativa externa, com exames nacionais no final de cada ciclo de ensino e

---

<sup>8</sup> Este normativo foi já alvo de alguns ajustamentos pelo Decreto-Lei n.º 91/2013 que: reforça a autonomia pedagógica dos estabelecimentos de educação e ensino no que concerne à gestão da componente curricular; no 1.º ciclo, procede ao reforço curricular de forma a permitir às escolas a tomada de decisões relativamente à organização do apoio ao estudo, da oferta complementar, bem como à gestão dos tempos a lecionar em algumas disciplinas; nos cursos profissionais do ensino secundário, alarga a carga horária da formação em contexto de trabalho.

<sup>9</sup> Esta alínea significa a obrigatoriedade de realização de avaliação sumativa externa pelos alunos do 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico nos anos terminais (4.º, 6.º, 9.º), presente na alínea b, ponto 1, art. 26.º.

<sup>10</sup> Estes documentos serão abordados posteriormente ainda neste item dada a sua relevância no contributo para a avaliação formativa.

com provas intermédias (os bem conhecidos *Testes Intermédios*), todos eles elaborados pela administração central. Certamente que desta ligação da avaliação sumativa externa com o currículo nacional surgem consequências, nomeadamente o controlo dos conteúdos de ensino através das metas de aprendizagem, ainda que lado a lado com medidas orientadas para o sucesso escolar<sup>11</sup>.

Estes documentos recentes, apesar de continuarem a contemplar a avaliação formativa ao serviço da melhoria das aprendizagens e como instrumento de (auto)regulação, vieram imprimir um certo cunho saudosista de uma educação voltada para a classificação e certificação. Deste modo, podemos afirmar que a legislação portuguesa das últimas três décadas, entre 1992 a 2011, contemplava a avaliação diagnóstica, sumativa e formativa e tentou colocar esta última em posição de destaque, apresentando-a como um forte contributo para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

Deste modo, esta modalidade avaliativa está desde cedo consagrada nos nossos normativos. No quadro teórico, recorrendo a Fernandes (2007), já desde 1992 que a legislação educativa portuguesa define e consagra a avaliação formativa como condição *sine qua non* para melhorar a aprendizagem e o ensino: "Pelo menos desde 1992 que a legislação educativa portuguesa define claramente que a avaliação formativa, com as funções de melhorar a aprendizagem e o ensino, deve predominar nas salas de aula" (p. 588). O mesmo autor salienta ainda que

a avaliação sumativa, destinada a classificar e a certificar os alunos, deve ocorrer apenas para fazer balanços globais sobre o que os alunos sabem e são capazes de fazer. A avaliação formativa deve fazer parte integrante do ensino e da aprendizagem e estar relacionada com: a) a auto-avaliação e auto-regulação das aprendizagens por parte dos alunos; b) a utilização de uma diversidade de estratégias e instrumentos de avaliação; c) a participação dos alunos e de diversos intervenientes no processo de avaliação; d) a transparência de procedimentos; e) a definição de critérios relativos às competências a desenvolver; e f) o feedback que os professores

---

<sup>11</sup> De acordo com o art. 21.º do Decreto-Lei n.º 139/2012, a promoção do sucesso escolar reside na diversificação da oferta curricular, em ações de orientação escolar e profissional e de acompanhamento e complemento pedagógico, de apoio ao crescimento e ao desenvolvimento pessoal e social dos alunos, e à reorientação do percurso escolar. Tudo isto se resume em termos práticos a medidas de apoio ao estudo, mais parcas das que estavam contempladas na legislação revogada anterior, e à elaboração de planos de recuperação, acompanhamento e desenvolvimento das aprendizagens.

devem proporcionar aos alunos de forma sistemática. (Fernandes, 2007, pp. 588-589)

Tal obteve consubstanciação com o Despacho Normativo n.º 98-A/92<sup>12</sup>, que na altura já propunha uma avaliação predominantemente formativa para colmatar o insucesso escolar, assente na lógica do sucesso para todos (Leite & Fernandes, 2003). Para tal baseava-se (i) na definição de objetivos mínimos para cada disciplina, área disciplinar e área escolar, contemplando as especificidades da comunidade educativa; (ii) no carácter sistemático e contínuo da avaliação; (iii) numa avaliação que contribuísse para a promoção e consolidação do sucesso educativo; (iv) na criação de apoio e complementos educativos; (v) numa avaliação que congregasse vários intervenientes educativos: professores, alunos e encarregados de educação. De facto, este documento constitui um excelente ponto de partida para que atualmente possamos compreender a relação entre o modelo curricular apoiado numa gestão participada e uma avaliação partilhada coletivamente e reguladora. Na sequência deste normativo, podemos enunciar alguns exemplos que seguem este então novo modelo de avaliação. Assim, urge destacar o Despacho n.º 30/2001 que regula a avaliação das aprendizagens dos alunos do ensino básico, e salienta a avaliação como valorizadora da evolução do aluno, substituindo o princípio de uma organização dos processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação, pelo princípio de uma organização centrada no desenvolvimento de competências. Do mesmo modo, destaca o predomínio da avaliação formativa capaz de dinamizar vários intervenientes e promover a qualidade do processo de ensino e aprendizagem. O Decreto-Lei n.º 6/2001 no âmbito da reorganização curricular do ensino básico favorece a criação de dinâmicas de envolvimento e de corresponsabilização pelo ato de ensinar e aprender, bem como formas de promover a adequação do currículo nacional aos contextos específicos do país (Leite & Fernandes, 2003). Mais documentos se seguiram como, por exemplo, a Lei n.º 31/2002 que, para além de aprovar o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior, desenvolvendo o regime previsto na Lei n.º 46/86 (Lei de Bases do Sistema Educativo), acrescenta o papel fulcral da autoavaliação como alicerce do

---

<sup>12</sup>Este documento é já reflexo do artigo 7.º da Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, e do n.º 3 do artigo 10.º do Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de agosto.

processo avaliativo. Em suma, entre 1992 e 2001, a legislação no ensino básico incluía a a avaliação formativa e a avaliação especializada.

No que respeita ao ensino secundário, o Decreto-Lei n.º 74/2004<sup>13</sup> e a Portaria n.º 550-D/2004 também já assentavam nos princípios de uma avaliação integrada no ensino e reguladora, apoiando-se na diversificação de técnicas e instrumentos de avaliação e de intervenientes. Todavia, o segundo normativo foi mais além, já que destacava a autoavaliação dos alunos, a complexidade do processo de avaliação, a necessidade da sua transparência e indiciava a importância do *feedback* como sinónimo de informação sistemática ao aluno sobre o seu desempenho por forma a melhorar as aprendizagens.

Mais recentemente, os normativos continuam a contemplar a avaliação formativa, contínua e sistemática, recorrendo a uma variedade de instrumentos de recolha de informação com vista à melhoria das aprendizagens. Contudo, ocorreu um revés. O Despacho Normativo n.º 14/2011 que altera o Despacho Normativo n.º 1/2005 e, por seu lado, o Decreto-Lei n.º 94/2011<sup>14</sup> que revê a organização curricular dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico no sentido de reforçar a aprendizagem em disciplinas estruturantes, são a base de sustentação do Decreto-lei n.º 139/2012 dado que, a par de promoverem a avaliação formativa no contexto educativo, atribuem um forte papel à avaliação classificativa e certificadora<sup>15</sup>.

Não obstante estas duas fases distintas em termos legislativos, uma que vigorou até sensivelmente 2011, mais progressista, e outra muito recente, mais conservadora, e que perdura até hoje, a verdade é que ambas as práticas letivas estiveram afastadas da efetiva implementação da avaliação formativa. Casos há, porém, em que "algumas investigações

---

<sup>13</sup> Decreto retificado pela Declaração de Rectificação n.º 44/2004. Estabelece os princípios orientadores da organização e gestão do currículo e da avaliação das aprendizagens de nível secundário de educação.

<sup>14</sup> Este documento reforça a avaliação externa no ensino básico, dado que implementa a realização de provas finais no 2.º ciclo do ensino básico. Republica, no anexo II, o Decreto-Lei n.º 6/2001, com a redação atual.

<sup>15</sup> O Decreto-Lei n.º 139/2012 consagra no ponto 4: "A avaliação sumativa traduz-se na formulação de um juízo global sobre a aprendizagem realizada pelos alunos, tendo como objetivos a classificação e certificação, e inclui: a) A avaliação sumativa interna, da responsabilidade dos professores e dos órgãos de gestão e administração dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas; b) A avaliação sumativa externa, da responsabilidade dos serviços ou entidades do Ministério da Educação e Ciência designados para o efeito.

têm revelado que há professores que começam a ter práticas de avaliação marcadamente formativas" (Fernandes, 2007, p. 590), embora sejam a exceção num universo educativo ainda primordialmente classificativo e certificativo, marcado pela crescente preponderância da avaliação externa. Pacheco (2012) advoga que

a avaliação formativa tem sido "letra morta de normativo" na realidade portuguesa, pois a sua utilização na sala de aula não tem correspondido ao uso sistemático duma instrumentação com reflexos nas aprendizagens. Quer isto dizer que os professores "recorrem a uma variedade de instrumentos de recolha de informação adequados à diversidade da aprendizagem e às circunstâncias em que ocorrem"<sup>16</sup>, embora na prática, tenham a tendência para conferir mais peso aos testes e às práticas formativas sumativizantes, verificáveis, estas últimas, quando os professores atribuem uma classificação aos testes ou às fichas formativas. A avaliação formativa é, por vezes, colocada pelos professores numa dimensão essencialmente informal, dependente de registos não estruturados, com dados resultantes da interação na sala de aula. (pp. 5-6)

De facto, a avaliação sumativa sempre se impôs devido à obsessão pelos resultados que desde há muito se materializa no peso que os testes assumem no meio escolar e ao crescente papel regulador da avaliação externa.

O relatório da OCDE de 2012 denominado "Education at a Glance 2012" corrobora esta afirmação quando informa que os alunos têm escassa participação na avaliação das aprendizagens e que a avaliação formativa tem sido substituída pela avaliação sumativa. Este documento aponta, de entre outros, os seguintes pontos fracos do sistema avaliativo português: (i) a avaliação não está de facto integrada no processo educativo; (ii) a avaliação formativa não está completamente implementada no quotidiano escolar, dado que o seu enfoque recai nos resultados e a prática educativa está dominada pela preparação para os testes e exames<sup>17</sup>; (iii) a avaliação sumativa não é a garantia de uma avaliação consistente do currículo nacional; (iv) regista-se um défice de aprendizagens com que muitos alunos saem da escolarização obrigatória; (v) um dos maiores desafios da escola Portuguesa é colocar efetivamente o aluno no centro do processo de ensino e aprendizagem:

---

<sup>16</sup> No documento original, esta citação é a transcrição de parte do ponto 3, art. 24.º do Decreto-Lei n.º 132/2012, de 5 de julho, onde consta a noção de avaliação formativa.

<sup>17</sup> O relatório da OCDE defende que no sistema educativo português a avaliação formativa é substituída pela avaliação sumativa, utilizando a expressão "a generation of summative results" (p. 33).

An important challenge in the Portuguese school system is that it is unclear that students are at the centre of the evaluation and assessment framework. Teaching, learning and assessment still take place in a somewhat “traditional” setting with the teacher leading his/her classroom, the students typically not involved in the planning and organisation of lessons and assessment concentrating on summative scores. The opportunity given to parents and students to influence student learning is more limited than in other OECD countries. The review team formed the perception that relatively little emphasis is given to the development of students’ own capacity to regulate their learning through self- and peer-assessment. Other practices which are developing in Portuguese classrooms but require further strengthening are the communication of learning expectations to students, the opportunities for performance feedback and mechanisms for individualised support. (OECD, 2012, p. 36)

O relatório da OCDE do corrente ano, intitulado "Reform the State to Promote Growth" volta a chamar a atenção para alguns aspetos da avaliação que urge serem ultrapassados: (i) reduzir as taxas de reprovação, situação à qual o relatório propõe como apanágio facultar formas alternativas de apoio aos alunos com dificuldades de aprendizagem; (ii) promover uma efetiva utilização de instrumentos de avaliação da escola, dos professores e dos alunos para se fornecer apoio vocacionado para as necessidades reais do sistema educativo. E para tal é estritamente necessário apostar no sistema avaliativo (OECD, 2013).

Contudo, cumpre destacar que estes relatórios da OCDE *per se* legitimam as políticas portuguesas de avaliação dos últimos anos que repercutem a tendência da *accountability* sobre a melhoria, ou seja, que valorizam a avaliação sumativa em detrimento da formativa. Tal é visível no facto destes relatórios afirmarem que os resultados dos alunos portugueses têm melhorado, situação patente nos testes PISA, promovendo o reforço da melhoria da avaliação.

Finalmente, torna-se imperioso terminar este enquadramento facultando uma reflexão de Pacheco (2012) que aponta para a necessidade imperiosa de se caminhar no sentido de integrar verdadeiramente a avaliação no processo de ensino e aprendizagem, sem descuidar o seu papel certificativo:

Reconhecendo-se que a avaliação contribui de sobremaneira para a integração social dos alunos, também se aceitará que esta sua missão apenas será cumprida pelo equilíbrio ao nível das práticas de avaliação, promovendo, ao mesmo tempo, o formativo e o sumativo, como se fossem as duas faces de uma moeda, em que uma vale tanto como a outra. Neste



sentido, a avaliação é um pêndulo que oscila entre a expectativa e o real, o ideal e o concreto, o referente e o referido, estabelecendo práticas que conduzem a juízos de valor que são socialmente construídos (Pacheco, 1998). Interpretar estes juízos, e inclui-los num processo integrado de avaliação, em que a melhoria e a certificação caminham lado a lado, é uma das tarefas mais exigentes, e por vezes quase impossível, dentro do que pode ser entendida a autonomia pedagógica do professor. (p. 9)

## **CAPÍTULO 2: A AVALIAÇÃO FORMATIVA ALTERNATIVA (AFA) E AS SUAS ESPECIFICIDADES**

### **2.1. A emergência da AFA**

A quarta geração de avaliação demarcada por Guba e Lincoln (1989) preconiza princípios que questionam a avaliação psicométrica ou avaliação da medida. No entanto, Cardinet (1993) alerta para o facto de que a avaliação tem estado paradoxalmente ao serviço da categorização dos alunos, contribuindo mais para acentuar diferenças do que para fundamentar adaptações do ensino às dificuldades e potencialidades dos alunos. Alvarez-Mendéz (2002) corrobora esta distinção ao afirmar que discorda que nas escolas se avalie muito, dado que "as práticas escolares têm vindo a demonstrar o contrário, isto é, que nas escolas se examina e classifica muito e se avalia muito pouco (citado em Lopes & Silva, 2012, p.2). Por seu lado, Pacheco (2012) acentua que

políticas e práticas de avaliação formam uma síntese de conflitos discursivos e procedimentais, em que existe, por um lado, a identificação de princípios concordantes com uma função de melhoria e, por outro, a materialização de ações enquadradas por uma função de certificação. (p. 1)

Investigações nacionais e internacionais têm demonstrado diversas incongruências no que respeita à avaliação das aprendizagens e na sua generalidade concluem que:

a) a convicção, por parte de muitos professores, de que, através dos testes, estão a avaliar aprendizagens profundas, com compreensão, quando a investigação sugere que o que se está realmente a testar são, de modo geral, mais procedimentos rotineiros e algorítmicos e menos competências no domínio da resolução de problemas; b) a correcção e a classificação de testes e de quaisquer outras tarefas avaliativas dão, em geral, poucas ou nenhuma orientações aos alunos para melhorar, reforçando as suas baixas expectativas e o baixo nível das aprendizagens; c) a tendência para se pensar que a avaliação desenvolvida pelos professores nas salas de aula é de natureza essencialmente formativa, apesar da análise da realidade ter vindo a demonstrar que poucas vezes será efectivamente assim; d) a avaliação formativa é por muitos considerada irrealista nos contextos das escolas e das salas de aula e as suas diferenças com a avaliação sumativa e certificativa são cada vez mais ténues; e) a confusão entre a avaliação formativa e a avaliação certificativa ou sumativa é um problema que parece indiciar que existirão poucas práticas de avaliação genuinamente formativas e/ou que os professores estão submersos em demasiadas avaliações para responder às exigências de ambas; f) a função certificativa e classificativa da avaliação, a atribuição de *notas*, está claramente

sobrevalorizada em detrimento da função destinada a analisar o trabalho dos alunos para identificar necessidades e para melhorar as aprendizagens; g) a tendência, particularmente ao nível do ensino básico, para solicitar aos alunos uma quantidade, por vezes exagerada, de trabalhos, descuidando a sua qualidade e a sua relação com o desenvolvimento dos processos mais complexos de pensamento dos alunos; e h) a tendência para comparar os alunos uns com os outros levando-os a crer que um dos propósitos principais da aprendizagem é a competição em vez do *crescimento* pessoal. (Fernandes, 2006, p.30)

Desta feita, apesar de a avaliação ter um potencial para melhorar o ensino e a aprendizagem, evidências há de que esta tem sido mais utilizada para rotular os alunos e colocá-los perante situações de insucesso ou até de exclusão, subvalorizando-se as razões desse insucesso e inibindo-se a possibilidades de ultrapassar as dificuldades. Por esta razão os testes assumem um lugar cimeiro no pódio dos instrumentos de avaliação. Além disso, vários autores já haviam defendido a "inevitabilidade da convivência do paradigma psicométrico, no âmbito da avaliação externa com efeitos na progressão dos alunos, com o paradigma da chamada avaliação alternativa, autêntica, educativa ou contextualizada, de inspiração construtivista e cognitivista, no âmbito da avaliação interna" (Fernandes, 2004, p.14). De facto, a história da avaliação das aprendizagens tem mostrado esse compromisso entre uma avaliação psicométrica e outra mais construtivista, embora com um enfoque mais notório na primeira, dada a sua natureza classificativa.

A avaliação deve assumir, então, diversas funções, em decorrência de suas finalidades, dos elementos envolvidos em sua consecução ou da análise de seus resultados. Então, quer se processe de maneira individual ou coletiva, pelo professor ou pelo aluno, para auxiliar ou para classificar, a avaliação se apresenta, geralmente, como um conjunto de situações que se complementam para a obtenção de informações que pretendem contribuir para *ajustar o gesto e, se preciso for, "corrigir o alvo", expressão comum que designa uma faculdade humana universal: a arte de conduzir a ação pelo olhar, em função de seus resultados provisórios e dos obstáculos encontrados* (Perrenoud, 1999, citado em Ruy & Souza, 2006, pp. 51-52).

Também Silva (2008) salienta que uma "avaliação com enfoque construtivo privilegia métodos qualitativos, embora possa utilizar evidências quantitativas em seu objeto de estudo" (p. 103).

Daí que re-significar a avaliação das aprendizagens se imponha como uma consequência inevitável, promovendo uma mudança na cultura de avaliação que proponha a avaliação como parte integrante do processo de ensino e aprendizagem, estabeleça uma prática de

avaliação na sala de aula, facilite a aprendizagem e o ensino e estimule a autoavaliação. É neste contexto de tensão e necessidade de mudança que Fernandes (2006) afirma que surge a AFA como forma de promover a melhoria das aprendizagens e a sua regulação (bem como do ensino), aproximando as aprendizagens reais das aprendizagens previstas, transformando-se numa autêntica avaliação formativa.

Nesse sentido, Dalben (1999) sumariza a sua emergência salientando que

este novo conceito de avaliação defende uma nova concepção de trabalho pedagógico, alterando a perspectiva transmissiva de processo de ensino. Proclama uma interação permanente: professor x aluno x conhecimento e, neste contexto, o sentido da avaliação direciona-se para um processo de investigação contínua e dinâmica da relação pedagógica como um todo. (p. 78)

## **2.2. Avaliação Formativa Alternativa: delimitação do conceito**

Independentemente do autor que se reporte à AFA (e.g. Lüdke, 1992; Conceição, 1993; Gipps, 1994; Tellez, 1996; Anderson e Bachor, 1998; Fernandes, 2004, 2006, 2007, entre muitos outros), há uma diversidade de características comuns e elementos do seu *modus operandi* que definem a sua natureza. Deste modo, não só pela clareza e rigor, mas também pelo facto de ser uma perspectiva consentânea e comungada por uma pluralidade de autores e investigadores, iremos utilizar os pressupostos estruturantes definidos por Fernandes (2004) para fundamentar a definição da AFA: (i) integração ensino-aprendizagem-avaliação; (ii) seleção de tarefas; (iii) funções; (iv) triangulação e (v) transparência.

### **2.2.1. Integração ensino-aprendizagem-avaliação**

A avaliação alternativa distingue-se da psicométrica principalmente porque na primeira há de facto uma articulação entre o ensino, a aprendizagem e a avaliação. Tal é conseguido devido à existência de um *feedback* que permite que os alunos façam adaptações e ajustes por forma a melhorarem o seu rendimento escolar (Lopes & Silva, 2012). Esta avaliação enfatiza o papel do aluno e coloca-o verdadeiramente no centro do processo de ensino e aprendizagem. Subsequentemente, atribui uma maior responsabilização aos alunos em

relação à aprendizagem e à avaliação, dado que estes refletem sobre como monitorizar os seus progressos e os seus erros, envolvendo-os em processos de auto e heteroavaliação. Por seu lado, essa responsabilização permite ainda aos alunos não só acompanhar a aprendizagem, mas também obter informação pertinente sobre a sua aprendizagem e a dos seus demais colegas. Fernandes (2004) acrescenta que "a avaliação alternativa não se limita exclusivamente à utilização de formas alternativas de avaliação mas é também uma utilização alternativa de avaliação como parte integrante do processo de aprendizagem" (p.16). Paralelamente, esta avaliação promove a confiança e a autoestima dos alunos uma vez que desenvolve a compreensão da forma como aprendem, e estimula o desenvolvimento da metacognição e da competência para planificarem as suas metas de aprendizagem futuras. Silva (2008) reforça esta perspetiva quando explicita que

nesse sentido, situam-se e ganham significado os objetivos desta avaliação: auxiliar o processo de ensino e orientar os alunos no seu processo de aprendizagem. Para tanto, a avaliação destinada a apoiar estes processos deve ocorrer em diferentes momentos, evidenciando sua característica formativa, visando, fundamentalmente, a propiciar uma regulação interativa, promovendo o autoconhecimento (auto-avaliação), o desenvolvimento da auto-estima, a colaboração ética e compromissada. (p. 104)

Em suma, a sua finalidade primordial é que os alunos melhorem o seu desempenho escolar e, para tal, é fundamental que seja efetivamente parte integrante do processo de ensino e aprendizagem. Pinto e Santos (2006) corroboram este primeiro postulado ao clarificarem que

um dos grandes marcos da avaliação formativa consiste em fornecer ao aluno uma consciência da própria dinâmica da aprendizagem, que se opõe a um caminhar cego teleguiado pelo professor ainda que por vezes pareça coroado de êxito, pelo menos, em tarefas pontuais (Abrecht, 1991). (p. 113)

Para concluir, não podemos deixar de rematar com Fernandes (2004) que conclui afirmando que se não houver integração, a avaliação aparece como um fator externo ao processo de ensino e aprendizagem, transformando-se irremediavelmente num "procedimento cujas funções são de natureza mais sumativa, selectiva e certificadora e menos para ajudar os alunos a aprender e a desenvolver as suas aprendizagens." (p. 16). Perspetivada desta forma, consiste numa

prática educativa contextualizada, flexível, interativa, presente ao longo do curso, de maneira contínua e dialógica (Freire,1975). Dessa forma, o aperfeiçoamento da prática educativa deve ser o objetivo básico de todo educador. E entende-se por aperfeiçoamento o meio pelo qual todos os alunos consigam o maior grau de competências, conforme suas possibilidades reais. (Gomes, 2003, p. 93)

### **2.2.2. Seleção de tarefas**

Num contexto educativo que pretende a regulação e a melhoria das aprendizagens, as tarefas assumem um lugar de relevo, sobretudo quando são bem definidas, pois nesse caso constituem desafios intelectualmente estimulantes e promovem a criatividade e a capacidade de resolução de problemas nos alunos,

na verdade, o fulcro do processo de planificação está na selecção das tarefas a propor aos alunos. As tarefas seleccionadas deverão ter uma natureza estruturante relativamente ao domínio ou aos domínios do currículo a que se referem. Isto significa que, através da sua resolução ou do trabalho por elas suscitado, os alunos terão necessariamente de relacionar conceitos e ideias e mobilizar e utilizar conhecimentos de um ou mais domínios. As tarefas têm um papel crucial na aprendizagem dos alunos e deverão ser seleccionadas de tal forma que facilitem e promovam a integração dos processos de ensino, aprendizagem e avaliação. (Fernandes, 2006, pp. 37-38)

Também Morgado (2004) considera que as atividades ou tarefas de aprendizagem deverão respeitar um conjunto de características assim enunciadas: (i) ativas - devem mobilizar situações de manipulação, experimentação e experimentação de diferentes materiais e conceitos; (ii), significativas - deverão procurar integrar a experiência escolar e não escolar dos alunos, assim como as suas motivações e interesses de modo a aumentar a motivação e o empenho na sua realização; (iii) integradas - devem proporcionar a articulação e convergência de conceitos, conhecimentos e competências de diferentes áreas; (iv) diversificadas - deverão ser de natureza diversificada e apoiadas na diversificação de recursos e de materiais de apoio; (v) socializadoras - devem procurar estimular e apoiar trocas culturais entre os alunos, hábitos de entreaajuda e colaboração e a partilha de informação.

Neste sentido, Fernandes (2004) defende que as tarefas tanto podem possibilitar a articulação das três vertentes ensino, aprendizagem, e avaliação, como a podem impossibilitar. Para que haja essa articulação é imperioso que estas assumam uma tripla função: "1. Integrar as estratégias de ensino utilizadas pelo professor; 2. Ser meios privilegiados de aprendizagem; 3. Ter associado um qualquer processo de avaliação." (p. 17).

Consequentemente, os professores na sua prática diária têm de recorrer a tarefas de aprendizagem mais diversificadas e ligadas à vida real. Torna-se também necessária uma mudança de paradigma, ou seja, devem surgir novas formas de avaliar que se oponham à vertente clássica de avaliação baseada quase única e exclusivamente nos testes. Simpson-Beck (2011) delimita de forma clara a natureza e as funções das técnicas de avaliação sumativa e formativa quando afirma:

classroom assessment techniques include a wide range of activities that may be grouped into the categories of summative or formative. Summative assessment techniques (e.g. testing and student ratings of instruction) are evaluative, occur at the end of learning, and, for the most part, are used to determine the extent to which learning has been retained. Formative assessment is reflective, student-centered, and used as an ongoing process to improve learning. Formative assessment allows for the correction, clarification and adjustment, by both instructor and student, to information prior to summative assessment. (Adams, 2004, p. 126)

De facto, os testes (orais ou escritos) são o instrumento mais antigo e mais conhecido quando falamos de verificação de conhecimentos, habilidades e comportamentos dos alunos (Depresbiteris, 1991). No entanto, só uma pequena parte das aprendizagens é avaliada pelos testes, pelo que se tornam completamente insuficientes e até desajustados, dado que tendencialmente ignoram as competências que vão para além da aquisição de conhecimentos (Fernandes, 2004). Do mesmo modo, Alonso (2001) postula que

se aprender é acumular conhecimentos descontextualizados, faz todo o sentido que a avaliação se sustente prioritariamente na realização de controlos periódicos (testes), que medem a capacidade do aluno para reproduzir, com lápis e papel, num tempo e espaço artificialmente delimitados, conhecimentos divididos em fatias (disciplinas, temas e sub-temas) que, à medida que se vão completando, podem ser esquecidos porque já foram *dados* e não voltarão a *entrar* nos próximos testes. (p. 22)

Este instrumento preferencial da avaliação psicométrica, classificativa e certificadora, quando usado em regime de quase exclusividade, pode ter consequências

constrangedoras ou até nefastas no percurso escolar dos alunos, uma vez que os rotulam e os segregam.

Da sobrevalorização destes resulta a utilização do teste como método quase exclusivo de avaliação, pois é ele que prepara o exame, desse modo reproduzindo e perpetuando práticas de avaliação que limitam e condicionam o desenvolvimento de outras competências e aprendizagens dos alunos, num círculo vicioso que é difícil romper. Não se pretende desvalorizar o uso dos testes. Se bem construídos e moderadamente utilizados, os testes melhoram a capacidade de atenção do aluno, a retenção da matéria estudada, activam o processamento dos conteúdos e ajudam a consolidar as aprendizagens. Utilizados regularmente com objectivos formativos, os testes podem funcionar como orientadores da aprendizagem, chamando a atenção do aluno para o que é considerado essencial. Devem, contudo, ser utilizados com moderação e complementados por outros métodos de avaliação. (Fernandes. , 2002, p. 68)

Em suma, a avaliação alternativa não exclui práticas seletivas, classificativas e certificadoras, mas a avaliação não pode centralizar a sua ação na mera classificação. Pelo contrário: terá de ir bem mais além. A avaliação deve contribuir para a melhoria das aprendizagens, tornando os alunos conscientes dos seus progressos, mas também dos seus fracassos e dificuldades (Silva, 2008).

### **2.2.3. Funções**

De acordo com Fernandes (2004), as funções da avaliação mais populares são a formativa e a sumativa. Deste modo, a avaliação sumativa é a modalidade prestigiada da avaliação psicométrica, que privilegia a conceção da avaliação como medida e que, por sua vez, se centraliza nas funções de "classificação, de ordenação, de selecção ou de certificação e, por isso mesmo, não dá destaque aos processos de aprendizagem nem aos contextos em que esta se desenvolve" (p. 18). Cortesão (2001) acrescenta que é uma apreciação concentrada de resultados obtidos num determinado contexto educativo e que visa "traduzir, de forma breve, codificada, a distância a que se ficou de uma meta que, explícita ou implicitamente, se arbitrou ser importante de atingir" (p. 38).

Normalmente, esta avaliação ocorre no final de um período mais ou menos longo de ensino e atividades promotoras de aprendizagem. Contudo, a avaliação psicométrica não implica a total exclusão da avaliação formativa.



Por seu lado, a AFA dá grande destaque à avaliação formativa e, ao contrário da primeira, ocorre durante o processo de ensino e das atividades que propiciam a aprendizagem, preocupando-se com os processos de ensino e aprendizagem, não descurando os seus resultados

com a plena integração da avaliação nesses mesmos processos; com a criteriosa selecção de tarefas que motivem e mobilizem os alunos; e com o seu envolvimento, tão activo quanto possível, na aprendizagem e na sua avaliação. Por isso, a avaliação alternativa tende a dar relevância a funções da avaliação tais como a motivação, a regulação e a auto-regulação, o apoio à aprendizagem, a orientação ou o diagnóstico. (Fernandes, 2004, p. 18)

Deste modo, urge que os professores tenham plena consciência dos instrumentos e estratégias que podem ter ao seu dispor por forma a implementarem uma avaliação mais ajustada à efetiva melhoria do ensino e das aprendizagens.

O que é importante sobretudo para quem está envolvido em educação é não encarar estes diferentes processos numa postura maniqueísta, como sendo esses bons e os outros maus. Como todos sabemos, habitualmente qualquer professor recorre a diferentes tipos de avaliação no seu trabalho. No entanto o que é importante é não utilizar preferencialmente uma ou outra forma de avaliar sem perceber os significados que se ocultam por detrás de diferentes práticas. (Cortesão, 2001, p. 42)

#### **2.2.4. Triangulação**

Fernandes (2004) assume que não se consegue avaliar tudo o que um aluno sabe e é capaz de fazer. Este autor admite ainda que "o que normalmente fazemos é avaliar amostras de desempenhos dos alunos, relativamente a domínios previstos no currículo, na sequência da resolução de tarefas de natureza diversa" (p. 18). Há também uma margem de erro à avaliação que se deve reduzir ao máximo, embora seja de todo impossível anular na sua plenitude. De facto, não há nenhum instrumento, técnica ou estratégia que possa garantir a total inexistência de erro. Daí que na sua opinião seja imprescindível haver na recolha de toda a informação atinente ao ato avaliativo:

1. Triangulação de estratégias, técnicas e instrumentos

Os métodos e os instrumentos de recolha de dados deverão ser diversificados para que os alunos se consciencializem do que é valorizado no processo avaliativo, pela diversidade de tarefas de avaliação perceberem que estudar unicamente para os testes não é definitivamente suficiente, uma vez que o que se pretende é um conjunto variado de aprendizagens.

## 2. Triangulação de intervenientes

Pela complexidade e riqueza do processo de avaliação, é absolutamente fundamental contar com o contributo dos alunos, dos encarregados de educação, dos professores e, caso assim seja necessário, com o apoio de outros técnicos como os assistentes sociais e os psicólogos escolares. Deste modo os professores "partilham o poder que lhes é conferido pela avaliação" (Fernandes, 2004, p. 19). Uma avaliação que pretenda de facto contribuir para a melhoria dos projetos curriculares e da formação que no âmbito deles ocorre, necessita estar presente ao longo do desenvolvimento desses projetos e envolver diversos protagonistas, tantos quantos forem necessários para a efetivação desse propósito (Leite, 2001).

## 3. Triangulação de espaços e de tempos

Pelo exposto anteriormente, facilmente se constata que a avaliação deve ocorrer em diferentes contextos e ao longo de diferentes períodos de tempo (Fernandes, 2004) para que seja possível recolher informação não só dentro da sala de aula (onde podem ocorrer atividades muito diversificadas), mas também fora dela e em tempos também eles encadeados e diversificados (e não em momentos pré-definidos e estanques).

### **2.2.5. Transparência**

De acordo com Fernandes (2004) "qualquer processo de avaliação tem que ser transparente. Os objectivos, as aprendizagens a desenvolver e todos os processos de avaliação devem ser claramente expressos e devem estar sempre disponíveis para quem a eles quiser ter acesso" (p. 19).

Neste contexto, os critérios de avaliação também assumem um papel fulcral na AFA. Deste modo, estes devem ser apresentados e clarificados aos alunos e encarregados de educação, e todo e qualquer juízo de valor ou apreciação que se faça do seu trabalho terá de contemplar todas as diretrizes dos respetivos critérios. Acima de tudo, os critérios de avaliação deverão orientar os alunos face às aprendizagens que têm de adquirir ou desenvolver. Na opinião de Trindade e Cosme (2010), mais do que avaliar, os critérios possibilitam uma avaliação reflexiva, que se consolida pela funcionalidade e por ocorrer em grupo, mediada por critérios que estão na génese de uma reflexão entendida como um elemento essencial da formação. De facto, a definição, a construção e a explicitação dos critérios de avaliação e de reflexão transforma-se numa atividade formativa na qual os professores deviam investir, pois não é mais do que um processo de comunicação que implica um interlocutor qualificado. Deste modo, tal pressupõe professores capazes de assumir "um papel de algum modo paradoxal" (Trindade & Cosme, 2010, p. 183) de, por um lado, regularem o quotidiano escolar e, por outro lado, permitirem uma presença mais ampla e influente dos alunos que devem intervir a este nível.

Todavia, parece haver um longo caminho a percorrer. Apesar da definição de critérios de avaliação estar já contemplada no Despacho Normativo n.º 30/2001, Cid e Fialho (2011) clarificam que

na prática, constatamos que este pressuposto ainda não foi plenamente assumido pelos professores como evidenciam os diversos documentos consultados em várias escolas, sendo recorrente a falta de clareza na definição dos critérios que estão na base de recolha, tratamento e comunicação dos dados da avaliação, conduzindo a processos de avaliação pouco coerentes, ambíguos e subjetivos. (p. 120)

A apropriação dos critérios de avaliação no campo específico das tarefas é condição necessária para os alunos desenvolverem a autorregulação, via primordial para regular as aprendizagens, uma vez que a atividade metacognitiva do aluno acontece quando este se consciencializa dos seus erros e da sua forma de se confrontar com os obstáculos. Compete ao professor clarificar critérios e até negociá-los, propiciando também contextos favoráveis à autoavaliação e avaliação diagnóstica. O produto realizado pelo aluno não é uma tradução direta do seu conhecimento, mas também fruto da compreensão da tarefa resultante da negociação em torno de critérios de avaliação.

### **2.2.6. O papel do *feedback* na Avaliação Formativa Alternativa e a positividade do erro**

Na AFA, a regulação pedagógica estabelece-se através de um processo de comunicação *in loco*, através do diálogo, ou por escrito, através de anotações, constituindo um "dizer avaliativo" (Pinto & Santos, 2006, p. 105). A qualidade deste momento retroativo no qual se emite um dizer avaliativo é muito importante para assegurar um entendimento profícuo entre professor e aluno, dado que a interpretação do afastamento entre o produto esperado e o realizado, o erro, e as orientações que se facultam posteriormente são o alicerce da vertente formativa da avaliação.

Todavia, nem todo e qualquer dizer avaliativo permite uma ação reguladora. Neste sentido, Gipps (1999) propõe uma distinção entre *feedback* avaliativo e *feedback* descritivo. Enquanto o avaliativo é um mero juízo de valor, com a utilização implícita ou explícita de normas, o descritivo veicula o seu foco para o aluno e a tarefa proposta. Esta vertente descritiva do *feedback* pode ser operacionalizada através do professor que especifica o progresso do aluno ou em colaboração com o aluno, discutindo formas de progressão e de desenvolvimento da tarefa, construindo a etapa seguinte.

Assim, o *feedback*, quer seja oral, quer seja escrito, ou não verbal, é parte integrante do processo de regulação, na medida em que visa promover a compreensão do que se passa para agir de forma eficaz do ponto de vista do aluno e do professor, ao invés de apenas descrever ou quantificar essa situação.

Fernandes (2004) advoga que

na avaliação alternativa, a comunicação, sob as mais diversas formas, assume um papel indispensável. Sem ela estaríamos num processo, mesmo assim pouco habitual, de avaliação psicométrica. É através da comunicação que todos os alunos devem tomar consciência dos seus progressos e/ou dificuldades em relação às aprendizagens que têm que adquirir. É através da comunicação que os professores também poderão perceber as alterações que necessitam de fazer para que o seu ensino vá ao encontro das necessidades dos seus alunos. (p. 30)

Assim, o *feedback* deve ter um carácter sistemático de modo a propiciar nos alunos o desenvolvimento de competências de autoavaliação e de autorregulação das suas aprendizagens aquando (e não apenas no final) do processo de ensino e aprendizagem. Está, subsequentemente, ao serviço de uma orientação para corrigir ou melhorar o

desempenho escolar, apostando na motivação dos alunos e na superação efetiva das dificuldades.

Consequentemente, torna-se imprescindível olhar para o erro e para o seu valor no processo de ensino e aprendizagem. Também neste contexto o erro pode ser alvo de uma perspectiva dual: (i) o enfoque reside nos conteúdos a ensinar e, neste âmbito, o erro é tomado como uma dificuldade do assunto ensinado; (ii) o foco centraliza-se no aluno, e nesta perspectiva o erro pode ser entendido como o resultado de uma falha do aluno, ou como um índice visível do processo mental utilizado pelo aluno no decurso da aprendizagem.

Estes pressupostos implicaram ao longo dos tempos diferentes abordagens face ao papel do erro na aprendizagem. A AFA assenta numa perspectiva construtivista perante o erro, mais compreensiva, procurando perceber o seu sentido e o seu significado. Nesta avaliação não há espaço para as conceções tradicionais do erro que serviam apenas como indicador do fracasso do aluno, para a sustentação do Estado que promove políticas capitalistas na sociedade, distinguindo os bons dos maus, premiando os primeiros e censurando os segundos (Ruy & Sousa, 2006). Nesta perspectiva, o erro é utilizado para evidenciar o sucesso, para justificar a repreensão, o insucesso e o cerceamento de oportunidades. Pelo contrário, numa avaliação alternativa este tem de assumir uma função verdadeiramente pedagógica e reguladora.

Portanto, re-significar o erro, re-significar o olhar que sobre ele se lança, é uma necessidade no exercício de uma prática avaliativa que pretende superar a perspectiva meramente classificatória para comprometer-se com a evolução e com a aprendizagem contínua do aluno. Analisando o erro como indicador diagnóstico que fornece informações sobre as formas de constituição de relações entre os conhecimentos, os professores principiam na superação de um modelo em que o julgamento de um saber se fazia único, absoluto, classificatório, comparativo e competitivo, avançando na construção de uma percepção segundo a qual o acompanhamento dos processos de aprendizagem prioriza a cooperação, a participação, a inclusão e a vivência ética. (Ruy & Souza, 2006, p. 54)

Desta feita, Silva (2008) corrobora a "virtude do erro" (p. 102), uma vez que revela, para quem aprende, a inadequação das suas estratégias e evidencia a necessidade da construção e/ou reformulação de outras, proporcionando a reconstrução do conhecimento; logo, torna possível a oportunidade de revisão e de avanço. Este enfatiza o

exercício do pensamento e a habilidade de solucionar problemas e requer o conhecimento prévio dos critérios de avaliação e o diálogo permanente com o professor (Silva, 2008). Deste modo, podemos ainda acrescentar que recentemente se pode admitir a utilização de instrumentos de avaliação mais tradicionais numa perspetiva formativa se, para além dos erros assinalados, forem tecidos comentários que ajudem o aluno a perceber o seu erro e lhe forem fornecidas pistas de superação (Pinto & Santos, 2006). Do mesmo modo, a clarificação dos critérios e a sua apropriação por parte dos alunos contribuiu para que a avaliação se transforme num processo mais transparente, partilhado e negociado entre professores e alunos, dando azo a procedimentos de co-avaliação (entre pares) e de autoavaliação, este último verdadeira estratégia de aprendizagem enquanto processo metacognitivo. Neste contexto, cumpre ainda destacar o papel das rubricas (*rubrics*)<sup>18</sup> que são escalas descritivas globais que no âmbito de uma avaliação criterial<sup>19</sup> acompanham o percurso do aluno (Scallon, 2004). Na sua essência, as rubricas são ferramentas que classificam e dividem o trabalho dos alunos nas suas partes constituintes e objetivos, proporcionando uma descrição detalhada dos níveis aceitáveis de desempenho de cada componente (Stevens & Levi, 2005). Subsequentemente, são instrumentos que salientam as expectativas do avaliador perante um trabalho, um mecanismo para avaliar o desempenho do aluno e, por isso, não são um fim em si mesmo, mas uma ferramenta para ajudar os professores a ensinar e os alunos a aprender. Deste modo, são instrumentos baseados em critérios, com uma escala descritiva que permite definir e descrever as principais componentes que são alvo de avaliação. Pelo exposto, as rubricas distinguem-se das grelhas de avaliação convencionais, dado que as últimas utilizam uma escala de apreciação uniforme ou universal, enquanto as primeiras assentam numa avaliação criterial, onde o desempenho dos alunos é analisado com referência a objetivos, competências ou metas. Desta feita, consegue-se identificar os pontos fortes e fracos de cada aluno e, acima de tudo, potenciar a reorientação e correção de estratégias.

---

<sup>18</sup> De acordo com Taggart, Phifer, Nixon & Wood (1998), o termo *rubrics* tem origem na palavra inglesa *rules* (regras). Por seu lado, a palavra rubrica na língua portuguesa tem origem latina. Daí que optemos por utilizar a designação estrangeira, uma vez que julgamos traduzir melhor a essência do termo.

<sup>19</sup> Segundo Scallon (2004), os alunos podem ser avaliados com base em standards de desempenho (avaliação criterial), ao contrário de uma avaliação mais tradicional que compara os alunos com os seus pares, dependendo da posição que ocupam no grupo (avaliação normativa).

Independentemente do seu propósito, da sua natureza holística ou analítica<sup>20</sup>, dada a sua versatilidade, são mais uma ferramenta que permite ao professor observar as informações que o aluno lhe transmite ao longo do percurso de aprendizagem, contribuem para a motivação e melhoria dos alunos (ajudam a compreender a essência e a forma de alcançar um bom desempenho), integram a avaliação e o ensino, encorajam o pensamento crítico, ajudam o professor a melhorar as técnicas de ensino e orientam os alunos (na medida em que são um efetivo instrumento de *feedback* para esses atores educativos) para o que é expectável no seu desempenho (Barbosa, 2012).

---

<sup>20</sup> Boston (2002) considera rubricas holísticas aquelas que fornecem uma ideia global do desempenho do aluno numa determinada tarefa, pressupondo uma avaliação única de toda a tarefa no seu conjunto. São mais rápidas de implementar e podem ser utilizadas para avaliar competências menos complexas. As rubricas analíticas dividem o produto do aluno nas suas componentes essenciais com vista a serem avaliadas isoladamente.

### **CAPÍTULO 3: AVALIAÇÃO, ENSINO E APRENDIZAGEM**

No capítulo anterior já havíamos abordado os fatores intervenientes no processo avaliativo, dando destaque à necessidade da triangulação dos mesmos de modo a dar resposta a necessidades cada vez mais complexas e exigentes no que toca à avaliação das aprendizagens. Atualmente é de facto premente que os docentes partilhem o ato de avaliar com outros intervenientes de modo a que todos congreguem esforços para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

No presente capítulo, o enfoque residirá apenas nos atores educativos que mais diretamente estão implicados na aprendizagem e no ensino: os alunos e os professores.

Apesar das teorias mais recentes, a escola atual ainda se pauta por um modelo educacional homogéneo que não atinge todos de forma igual e equitativa (Cavelluci. s. d.). O dia a dia escolar é uma luta a tempo inteiro para que professores e alunos se adaptem a um modelo que já não os serve; tenta-se desenvolver estratégias para lidar com essa dificuldade e aprende-se a conviver com o fracasso e com a rotulagem imposta pela avaliação interna e externa.

De facto, hoje vivemos num mundo de mudanças contínuas e céleres, que nos afetam positiva e negativamente, e que exigem uma capacidade de adaptação também ela rápida e prontamente eficaz. Consequentemente, torna-se emergente conhecer e compreender esses fatores que nos afetam e condicionam, bem como os nossos processos de ensino e aprendizagem de modo a que tracemos um caminho que promova uma melhoria efetiva das aprendizagens, alicerçadas em processos de regulação e na diferenciação pedagógica. Os professores têm de aprender a lidar com a heterogeneidade, tentando gerir as suas práticas de forma a irem ao encontro de diferentes necessidades, motivações e intenções, não descurando umas em detrimento de outras.

É este enquadramento que justifica a abordagem neste capítulo dos estilos cognitivos, nomeadamente de aprendizagem e de ensino, de modo a que fiquem clarificados conceitos que ajudem a compreender que a melhoria das aprendizagens também depende da relação mais ou menos consciente e profícua entre o professor e os seus alunos.



### 3.1. Estilos cognitivos de aprendizagem

O termo "estilo cognitivo" foi estreado por Allport em 1937 para designar abordagens individuais para a resolução de problemas, receber e recuperar a informação memorizada (Guerra, 2011). Apesar de investigadores e autores que o sucederam apresentarem divergências na denominação dos diferentes estilos cognitivos, a verdade é que é possível identificar pontos de contacto nas diferentes abordagens dos estilos cognitivos.

Assim, no âmbito das diferentes abordagens dos estilos cognitivos, assume especial destaque a abordagem unidimensional dos estilos cognitivos que está intimamente ligada à dependência versus independência de campo (DIC)<sup>21</sup>. Esta teoria ganhou destaque com Herman Witkin que em 1962 publicou o "Psychological Differentiation". A partir daqui surgiram várias investigações (eg. Witkin, Moore, Goodenough & Cox) que redundaram em inúmeras publicações que destacam as diferenças individuais entre o estilo cognitivo de independência de campo (IC)<sup>22</sup> e o de dependência de campo (DC)<sup>23</sup>, cujas conclusões apresentamos a seguir de forma sucinta. Deste modo, existem diferenças relevantes entre um estilo e outro (IC e DC), ao nível do(a):

- utilização de mediadores: alguns alunos com estilo cognitivo IC têm mais propensão para utilizar processos mediadores, como a análise, quando o campo está organizado. Por exemplo, no que respeita à leitura, a abordagem analítica do aluno IC pressupõe a reorganização da informação selecionada para outra estrutura coerente de modo a realizar-se uma leitura mais bem sucedida. De facto, um texto no seu todo ou uma palavra têm de ser transformados numa estrutura secundária em termos da ideia geral;
- processamento hemisférico, estilo cognitivo e leitura: defende-se o pressuposto de que o desempenho na leitura ao nível da aprendizagem inicial depende de padrões específicos de processamento da informação. Assim, os alunos numa primeira fase utilizam estratégias de leitura visuo-espaciais e numa fase posterior já utilizam estratégias de processamento linguístico, cuja execução está sob o domínio do

---

<sup>21</sup> DIC - Dependência e Independência de Campo

<sup>22</sup> IC (estilo cognitivo de Independência de Campo)

<sup>23</sup> DC (estilo cognitivo de Dependência de Campo)

hemisfério cerebral esquerdo. Neste âmbito, os alunos IC conseguem ler e reconhecer palavras soltas mais rapidamente do que os de DC que registam resultados pouco satisfatórios na aprendizagem da leitura;

- interação entre estilo cognitivo e ensino: a aprendizagem será tanto mais eficaz quanto mais adaptado estiver o ensino ao estilo cognitivo. Desta feita, os alunos IC privilegiam um contexto de aprendizagem menos estruturado, dado que não são influenciados por alterações na estrutura, enquanto os alunos DC beneficiam mais de um contexto altamente estruturado. Quando o ensino é estruturado pelo aluno, os alunos IC obtêm melhores resultados; quando o ensino é estruturado pelo professor, são os alunos DC que têm melhores resultados;
- orientação social: os alunos DC estão mais interessados e atentos aos aspetos sociais do meio. Desta forma, fixam mais o olhar no professor durante a aprendizagem e preferem estar mais fisicamente ligados às pessoas e são comumente vistos pelos outros como pessoas simpáticas, delicadas e generosas. Pelo contrário, os alunos IC preferem situações impessoais;
- motivação e aprendizagem: em condições de motivação intrínseca, os alunos IC mostram aprender e recordar mais do que os DC. Contudo, os alunos DC aumentam bastante o seu desempenho em situações de *feedback negativo* ou crítica verbal, ao contrário dos alunos IC. No contexto educacional, os alunos IC não são muito influenciados pelas classificações, críticas ou *feedback negativo*.

Torna-se imperioso destacar outros estilos amplamente utilizados na literatura do género. Hayes e Allinson (1994) para além dos estilos cognitivos de DIC, definiram mais vinte e uma dimensões diferentes, das quais destacamos:

- Reflexividade/Impulsividade: diz respeito à forma como as pessoas enfrentam as situações-problema. Os alunos impulsivos, perante um conjunto de hipóteses, primeiro selecionam uma possibilidade e só depois constataam a sua adequabilidade. Os reflexivos, escolhem depois de refletir, tendo já eliminado a(s) opção(ões) incorreta(s).
- Simplicidade/Complexidade Cognitiva: reporta-se ao número e à variedade das categorias a que um sujeito recorre para conceptualizar o mundo circundante. A complexidade é o fim mais duradouro e, por isso, mais desejável.

Posto isto, podemos concluir que existe uma grande diversidade na forma como se aprende, pelo que tal pressupõe que se contemple e valorize as diferenças individuais na aprendizagem para que se contribua de forma mais ajustada para o sucesso educativo. Pelo exposto, é assaz importante que nas escolas a informação seja apresentada de diferentes modos e em contextos específicos para que professores e alunos se sintam confortáveis no ato recíproco de ensinar e aprender. A tónica deverá incidir na diversificação não só de estratégias e instrumentos de aprendizagem, mas também de avaliação, uma vez que esta deverá estar plenamente integrada no processo de ensino e aprendizagem.

### **3.1.1. Estilos e estratégias de aprendizagem**

Como já havia sido referido anteriormente, existem muitas referências fidedignas mas díspares no que respeita aos estilos cognitivos e de aprendizagem, citados em inúmeros trabalhos de investigação e na literatura relativa a essa área. Todavia, não é nosso objetivo explorar todas as teorias, dada a sua extensão e diversidade, mas apenas abordar poucos exemplos para demonstrar que os estilos de aprendizagem dependem dos estilos cognitivos e que devem ser contemplados nas práticas dos professores para otimizarem resultados e promoverem o sucesso educativo.

Vale ainda a pena destacar o estilo de aprendizagem proposto por Rita e Kenneth Dunn (Dunn & Dunn, 1978) que construíram o Inventário de Estilo de Aprendizagem (LDI) que se debruça sobre as condições nas quais os alunos preferem aprender. São apresentadas quatro áreas: o ambiente imediato, os elementos emocionais, os elementos sócio-psicológicos e as necessidades físicas. Por exemplo, alunos com um estilo de aprendizagem que demonstre motivação, responsabilidade, persistência, necessidade de estruturação e de trabalhar sozinhos, preferem um ambiente de aprendizagem muito programado. Tal é importante para que os professores saibam identificar o perfil dos seus alunos para adequar o método de ensino às reais necessidades dos alunos. Por outro lado, cumpre destacar o estilo de aprendizagem de David Kolb (Kolb, 1984) que preconiza a aprendizagem como um processo no qual o conhecimento é construído através da transformação da experiência. Este autor propõe um modelo de aprendizagem cíclico e

que apresenta as seguintes quatro fases: experiência concreta (EC); observação refletida (OR); conceptualização abstrata (CA); e experimentação ativa (EA). Por sua vez, estas estratégias podem evoluir para padrões estáveis (estilos) de aprendizagem, reduzindo-se a duas grandes vertentes: conceptualização abstrata - experiência concreta, que indica em que medida se prefere a abstração ao concreto; e experimentação ativa - observação refletida, indicando em que medida se dá primazia à ação em detrimento da reflexão. Por fim, estas duas dimensões podem restringir-se a dois tipos de alunos face à aprendizagem: convergentes (CAxEA)/divergentes (ECxOR) e acomodadores (ECxCA)/assimiladores (CAxOR).

Face a estes tipos de aprendizagem, resultam três tipos de abordagem: (i) a profunda, (ii) a superficial e (iii) a de realização. Na abordagem profunda da aprendizagem, a motivação é intrínseca e o objetivo principal é promover o interesse nas disciplinas, extrair o significado máximo de um tópico. Para tal procede-se à análise de conclusões e da relação entre a experiência pessoal e os conhecimentos adquiridos previamente. No que concerne à abordagem superficial, a motivação é instrumental porque o objetivo é atingir os objetivos da disciplina, reproduzir os factos e os detalhes mais relevantes, dando-se relevo à memorização. Quanto à aprendizagem por realização, a motivação é a competição, dado que o objetivo norteador é obter classificações elevadas e competir com os pares. O sucesso é o alvo a atingir e para tal os alunos comportam-se como alunos modelo, atentos às dicas do professor, organizando de forma escrupulosa o seu tempo de estudo.

Estes dois exemplos servem para ilustrar que cada aluno apresenta as suas especificidades individuais que irremediavelmente vão influenciar a aprendizagem e o próprio comportamento. Se o professor utilizar uma abordagem que privilegia um determinado estilo de aprendizagem, os alunos que não desenvolveram essa mesma habilidade tenderão a desinteressar-se e sentirão dificuldades em aprender. Porém, se o professor simplesmente se preocupar em atender cada aluno de acordo com o seu estilo de aprendizagem, não permitirá que ele desenvolva outras habilidades para lidar com a informação, prejudicando o seu desempenho académico e profissional. Há, assim que utilizar diferentes dinâmicas, estratégias, recursos didáticos e instrumentos para que se contemplem diferentes preferências de aprendizagem e se criem condições propícias ao desenvolvimento de estratégias de aprendizagem. Urge, assim, ampliar a diversidade e concomitantemente dirigir o enfoque para a singularidade dos alunos de modo a que

todos sem exceção tenham a oportunidade de construir as suas aprendizagens, não esquecendo as suas mais valias e potencialidades, mas não descurando a capacidade de adaptação e exploração de experiências novas e diferentes:

Several investigators have noted the importance of styles of teaching to the educational process. For example, Joyce and Hodges (1966) suggested that teachers who have a wider range of teaching styles are likely to be more successful than are those whose repertoire is more limited. (Sternberg & Grigorenko, 1997, p. 709)

### **3.2. Estilos cognitivos de ensino**

Os professores assumem um papel de destaque no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que orientam os seus alunos na consecução do sucesso escolar. Independentemente da sua idade, aspeto físico e aparência, a opinião dos alunos sobre todo e qualquer professor depende sobretudo da sua "maturidade afetiva" (Guerra, 2011, p. 33).

Deste modo, a autoridade advém da força, tranquilidade e da segurança que um professor é capaz de transmitir. Somente nestas condições é que os alunos aceitam a sua disciplina, ou seja, quando esta resulta de maturidade e força moral. Consequentemente, o aluno sente-se motivado para se dedicar com mais afinco à disciplina, uma vez que não pretende dececionar o seu mentor<sup>24</sup>.

Deste modo, o professor desempenha um papel determinante no percurso escolar do aluno, devendo ser o principal defensor da justiça e das regras comuns, adotando uma postura de abertura à negociação pedagógica e ao respeito das diferenças individuais.

Posto isto, também podemos falar de estilos cognitivos para os professores, e neste âmbito é de igual modo pertinente utilizar as teorias do estilo de dependência e independência de campo (DIC).

Alvarez (1998) postula que as características do professor DC são as que se passam a enunciar:

---

<sup>24</sup> Freud reconheceu a possibilidade de que acontece "transferência afetiva" na relação professor-aluno. De facto, a escola é a primeira experiência social da criança e, subsequentemente, a sua primeira saída do núcleo familiar, pelo que esta inevitavelmente desloca o sentido atribuído a pessoas do passado para pessoas do presente, neste caso, para o professor.

- conduta pessoal: estabelece uma relação formal e fria com os alunos, mantém uma atitude autoritária na sala de aula e centra a sua atenção na instrução e nos objetivos académicos;
- conduta instrutiva: estimula o rendimento dos alunos, a competitividade, a aprendizagem por tentativa e erro e adota o papel de consultor;
- conduta do professor em relação ao currículo: enfatiza as regras e os princípios, centra-se nas abstrações e promove a aprendizagem indutiva.

Por seu lado, o mesmo autor destaca as seguintes características para o professor IC:

- conduta pessoal: estimula uma atmosfera de afetividade e personaliza as suas intervenções;
- conduta instrutiva: está atento a quem necessita de ajuda, orienta os alunos, expressa com clareza a finalidade e os objetivos de cada aula, estimula a aprendizagem segundo a imitação de determinados modelos, estimula a cooperação e o desenvolvimento do sentimento de grupo e promove conversas informais na sala de aula;
- conduta do professor em relação ao currículo: destaca os aspetos globais dos conceitos, valoriza as generalizações e ajuda os alunos a aplicá-las em situações concretas, personaliza o currículo e utiliza as temáticas e os conteúdos para que os alunos possam expressar os seus sentimentos pessoais.

### 3.2.1. Estilos de ensino (modelos de professor)

Baseando-nos na perspetiva de Guerra (2011), diferentes tipos de estilos de ensino do professor originaram modelos dicotómicos que são utilizados para situar os professores de acordo com a sua prática docente. Assim, é apresentado o (i) **estilo autoritário** ou também denominado por direto ou tradicional, no qual o professor assume um papel diretivo, dado que é ele que controla como e quando e de que forma a turma trabalha. Contudo, este estilo apresenta aspetos negativos porque fomenta a submissão e a dependência dos alunos, podendo potenciar momentos de tensão e conflitualidade por parte destes, facto que irremediavelmente prejudica a aprendizagem. O professor é o líder, não incentiva a criatividade e a espontaneidade, pelo que os alunos trabalham muito, mas nem sempre as suas produções são de qualidade. O **estilo democrático** (ii), também conhecido por

indireto ou progressista, implica a tomada de decisões partilhadas por professor e alunos. Procura-se a obtenção de um consenso através do diálogo e do respeito mútuo. Por estas razões é que este estilo é comumente considerado mais eficaz, capaz de despertar a motivação dos alunos, o espírito crítico, a criatividade e a cooperação. Quando comparados com os alunos de professores de estilo autoritário, estes discentes costumam obter um melhor desempenho. Por último, resta destacar o **estilo *laissez-faire*** (iii), no qual o professor apenas informa quando lhe é solicitado e não interfere nas atuações e o comportamento dos alunos. Parece-nos evidente que este estilo dá espaço a interações com um cariz mais lúdico do que pedagógico, facto que compromete a relação educativa. Neste sentido, as produções dos alunos são inferiores em quantidade e em qualidade:

Isto acontece tanto para os alunos de alto como para os de baixo rendimento. Os de alto rendimento acabam por desmotivar-se a aborrecer-se quando se apercebem que não estão a aprender como desejariam e os de baixo rendimento simplesmente não sabem o que têm que fazer. (Guerra, 2011, p. 36)

### 3.2.2. Estilos intelectuais do professor

A par dos estilos cognitivos do professor, existem também os estilos intelectuais ou de pensamento que Grigorenko e Stenberg (1988), citados em Guerra (2011), apresentam baseados na forma como o professor conduz e enfrenta as situações-problema e as experiências de aprendizagem, e o âmbito e os níveis da sua atuação. Por conseguinte, poder-se-ão distinguir diversos estilos:

- Estilo Legislativo: refere-se a professores criativos, que refletem e planeiam as atividades escolares. Dão primazia à resolução de problemas de forma criativa.
- Estilo Executivo: refere-se a professores que se limitam a cumprir as normas, dando primazia a tarefas muito estruturadas. Privilegiam nos alunos a aquisição e a transferência de conhecimentos.
- Estilo judicial: refere-se a docentes que gostam de controlar e supervisionar toda a atividade escolar.
- Estilo Monárquico: refere-se a professores diretos e dinâmicos que tentam solucionar os problemas de forma célere. No entanto, são um pouco inflexíveis e pouco tolerantes, não dando espaço para situações alternativas.

- Estilo Hierárquico: refere-se a docentes que preconizam uma hierarquia de metas a atingir, reconhecendo que as mesmas se alcançam segundo o seu grau de prioridade. Tendencialmente, são conscientes, flexíveis e tolerantes (Guerra, 2011).
- Estilo Oligárquico: refere-se a docentes que colocam todas as metas no mesmo patamar. Por isso, sentem dificuldades em estabelecer prioridades, pelo que são indecisos e inseguros.
- Estilo Anárquico: refere-se a professores que se apresentam motivados para uma grande variedade de metas a atingir. No entanto, sentem muitas dificuldades em organizá-las segundo um grau de prioridade sendo, subsequentemente, inseguros e demasiado simplistas.
- Estilo Global: refere-se a professores que preferem tratar questões amplas e abstratas.
- Estilo Local: refere-se a professores que privilegiam tarefas e problemas concretos. São minuciosos e pragmáticos.
- Estilo Interno: refere-se a docentes introvertidos, que preferem trabalhar autonomamente.
- Estilo Externo: refere-se a professores extrovertidos, mais sensíveis aos problemas e capazes de estabelecer relações interpessoais com mais facilidade. Preocupam-se com o mundo externo.
- Estilo Conservador: refere-se a professores que privilegiam as regras, evitando ao máximo situações dúbias ou ambíguas.
- Estilo Progressista: refere-se a docentes que gostam de enfrentar situações ambíguas porque vão mais além das regras e normas estabelecidas. Lidam com muita facilidade com a novidade e encaram com destreza as situações problemáticas, já que a solução das mesmas pode implicar novas descobertas e procedimentos.

Não obstante esta panóplia diversificada de estilos cognitivos e intelectuais de ensino, não podemos adotar a perspectiva dogmática de que os professores representam um só desses estilos. Na verdade, todo e qualquer professor deverá "utilizar um estilo ou outro segundo os campos de atividade e as exigências de cada situação" (Guerra, 2011, p. 40).



Nos tempos mais recentes julgamos que se aposta num estilo mais "mediacional" (Guerra, 2011, p. 40) que consiste na interação entre o professor e os alunos, na qual o primeiro atua como suporte ao desenvolvimento da competência cognitiva dos segundos. Neste sentido, o professor não é mais do que um mediador que tem como papel primordial ajudar os alunos na sala de aula a resolver situações-problema cada vez mais complexas e a utilizar o *feedback* e o erro como instrumentos de superação e regulação do ensino e da aprendizagem. É, em suma, um agente de orientação na resolução de desafios, orientando os alunos para que construam os seus próprios procedimentos, mas não lhes facultando a solução.

---

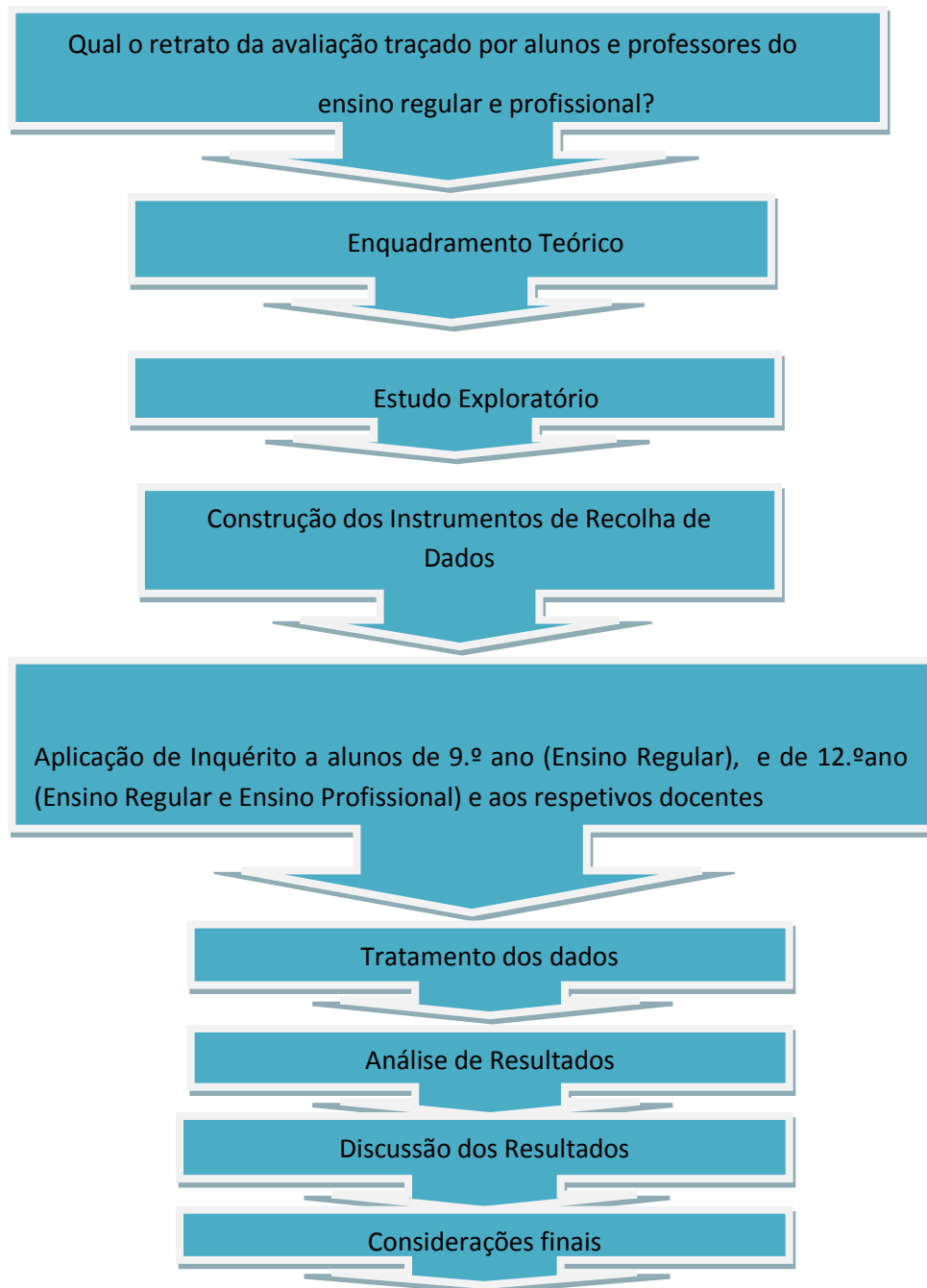
## **PARTE II - ESTUDO EMPÍRICO**

---

## **CAPÍTULO 4: CONTEXTO E ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO**

No contexto deste capítulo, serão exploradas as questões do foro metodológico subjacentes ao presente estudo. Em primeiro lugar, torna-se imperioso expor e esclarecer as opções metodológicas adotadas, mais concretamente no que respeita ao desenho de investigação, às técnicas de recolha de dados, à caracterização dos participantes do estudo e, finalmente, à análise dos dados recolhidos.

#### 4.1. Desenho da investigação



## 4.2. Opções metodológicas

No que concerne à metodologia, a sua seleção surgiu naturalmente, fruto do desenho de investigação e da índole qualitativa do mesmo.

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

Deste modo, Estrela e Nóvoa defenderam que é de extrema importância que todo e qualquer investigador se norteie pelo "princípio da adequabilidade, isto é, a necessidade de escolher as metodologias de recolha e análise de dados em função dos campos de trabalho e das problemáticas de referência" (citado em Marques, 2011, p. 35). Assim, trata-se de um estudo de natureza descritiva, com um pendor eminentemente qualitativo, dado que estará presente a subjetividade de cada sujeito, visto que procurámos explorar comportamentos, perspetivas e experiências dos participantes (Vilelas, 2009). Não obstante no estudo se recorrer de forma pontual a alguns tratamentos estatísticos, podemos constatar que a natureza qualitativa é preponderante, fruto de uma abordagem interpretativa da realidade social a partir da perspectiva dos atores intervenientes no processo (Coutinho, 2006). Porém, pretende-se que com esta utilização de pesquisa qualitativa e outra, menos preponderante, quantitativa, seja possível recolher mais informações do que se poderia alcançar isoladamente.

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

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

Em termos gerais, o propósito orientador do presente estudo é o de compreender de que modo é que os alunos, de níveis de ensino diferentes, e professores perspetivam a avaliação. Posto isto, um dos objetivos desta pesquisa será estabelecer a comparação entre os retratos da avaliação traçados pelos seus principais intervenientes, discentes e docentes, de uma escola em particular. Subsequentemente, encontrar-se-ão semelhanças e divergências a denunciar e a explicar convenientemente face aos resultados obtidos e à literatura consultada. Desta feita, este estudo reveste-se também de uma natureza comparativa, essencial para uma pesquisa que se pretende abrangente e criteriosa.

Em termos de abordagem, e como já foi referido, trata-se de um estudo qualitativo pois, segundo Minayo (2001), a pesquisa qualitativa circunscreve-se num universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenómenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (citado em Gerhardt & Silveira, 2009). Por seu lado, e no que concerne à sua natureza, podemos asseverar que se trata de uma pesquisa básica, tendo em conta a perspetiva de Gerhardt e Silveira (2009) que defenderam que este tipo em concreto visa gerar conhecimentos novos e úteis para o avanço da ciência sem, no entanto, antever uma aplicação prática, envolvendo verdades e interesses universais. Tendo em conta os objetivos atrás genericamente mencionados, e de acordo com a classificação tripartida de Gil (2007, citado em Gerhardt & Silveira, 2009), o presente estudo será de índole descritiva, dado que exige do pesquisador uma série de informações sobre o que deseja pesquisar, bem como a descrição dos factos e dos fenómenos de determinada realidade. De facto, também Fonseca corroborou que

na forma tradicional de investigar cientificamente uma pessoa ou grupo capacitado (sujeito da investigação), aborda um aspecto da realidade (objecto da investigação), no sentido de comprovar experimentalmente hipóteses (investigação experimental), ou para descrevê-la (investigação descritiva), ou para explorá-la (investigação exploratória). O objeto do

estudo só tem normalmente acesso às conclusões, não tendo ingerência no processo, nem nos resultados. Nas últimas décadas apareceram outras propostas de investigação que sem perder a cientificidade, procuraram maior participação e apropriação do processo e dos resultados pelos objetos de investigação. Não aceitam a separação entre os indivíduos e o contexto no qual vivem, nem aceitam ignorar o ponto de vista dos investigados e as suas interpretações da realidade. (Fonseca, 2002, p. 31)

De acordo com o mesmo autor, e no que respeita aos procedimentos, estamos perante um Estudo Descritivo, de tipologia de estudo de caso, commumente utilizado nas ciências sociais, embora não o sendo na verdadeira aceção do termo.

Um estudo de caso pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa, ou uma unidade social. O pesquisador não pretende intervir sobre o objecto a ser estudado, mas revelá-lo tal como ele o percebe. O estudo de caso pode decorrer de acordo com uma perspectiva interpretativa, que procura compreender como é o mundo do ponto de vista dos participantes, ou uma perspectiva pragmática, que visa simplesmente apresentar uma perspectiva global, tanto quanto possível completa e coerente, do objeto de estudo do ponto de vista do investigador. (Fonseca, 2002, pp. 33-34)

Também Gerhardt e Silveira (2009) partilham desta concetualização, apresentando exemplos de pesquisas que se focalizam numa única unidade, seja um indivíduo, uma instituição, um programa um evento, ou que se centram em "estudos de casos múltiplos".

Posto isto, podemos afirmar que o projeto apresentado caracteriza-se como um estudo descritivo, de natureza predominantemente qualitativa e comparativa, focalizando-se numa instituição específica (ES X )<sup>25</sup> na qual, após um estudo prévio exploratório, serão aplicados dois questionários, um para estudantes, com perguntas fechadas e abertas, e outro para professores, este somente com perguntas fechadas, com o intuito de se aferir as suas opiniões e/ou perspetivas sobre conceções e práticas avaliativas.

---

<sup>25</sup> Esta sigla será utilizada para representação da escola onde foi realizado o estudo: ES X (Escola Secundária X).

### 4.3. Formulação do problema e questões de investigação

A formulação do problema foi o momento fulcral para o desencadear do estudo aqui apresentado. Todavia, a avaliação educacional é um campo demasiado vasto, pelo que se tornou imperioso restringir o âmbito da investigação para algo que fosse interessante, concreto e exequível. Deste modo, o problema de investigação que se nos impôs foi o seguinte:

- "Qual é o retrato que alunos e professores do ensino regular e profissional traçam da avaliação?"
- "Alunos de diferentes cursos e níveis de ensino percecionam a avaliação da mesma forma ou de forma díspar?"
- "Que semelhanças e diferenças existem entre o modo como os professores e alunos percecionam a avaliação?"

Afigurou-se-nos imperioso verificar não só se as questões formuladas eram pertinentes, mas também se o estudo seria viável. Dáí termos optado pela realização de um estudo exploratório que se baseou na aplicação de um inquérito por questionário adaptado de Guerra (2011), no qual alunos de uma turma de 9.º ano de escolaridade do ensino regular, e duas turmas de 12.º ano do ensino regular e profissional foram solicitados a produzir um texto onde respondiam livremente sobre a importância da avaliação e suas modalidades, as suas experiências pessoais face à avaliação e sobre o que mudariam ou não em termos avaliativos. Ao invés de se aplicar um questionário mais direcionado, optou-se por dar a possibilidade aos alunos de exprimirem a sua **opinião** de forma mais espontânea e, por isso, mais aproximada da realidade (Apêndice I).

Segundo Gil (2002), a pesquisa exploratória tem como objetivo "proporcionar maior familiaridade com o problema, com vista a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses" (p.42). Por conseguinte, tem como objetivo cabal "o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições"(Gil, 2002, p. 42), sendo mais flexível, de forma a que haja uma maior ponderação dos mais variados aspetos relativos ao objeto de estudo.



#### 4.4. Estudo exploratório

No início deste projeto, e após a tarefa árdua de circunscrever o objeto de estudo, muitas questões se colocaram concernentes ao enquadramento conceptual do mesmo, bem como à sua aplicabilidade. Deste modo, afigurou-se-nos de grande utilidade proceder a um estudo exploratório que auxiliasse na clarificação e delimitação de conceitos, assim como na verificação da pertinência da investigação.

Subsequentemente, solicitou-se aos alunos de três turmas de uma escola, duas do Ensino Regular (9.º e 12.º anos, 15 alunos de cada) e outra do Ensino Profissional (12.º ano, 13 alunos) que redigissem um texto onde, de forma informal, facultassem a definição de avaliação, se referissem aos tipos de avaliação que conhecem, destacassem a(s) forma(s) como gostam de ser avaliados, relatassem uma experiência positiva e outra negativa pela qual já tivessem passado em relação à avaliação, explicassem a forma como acham que aprendem melhor, destacando os instrumentos de avaliação que facilitam a sua aprendizagem, propusessem mudanças, e se referissem às formas como solicitam e recebem o *feedback* dos professores (Guerra, 2011). A estratégia de colocar os alunos a escrever no formato de uma composição teve como cabal objetivo obter testemunhos desprovidos de qualquer tipo de constrangimento ou limitação. Tal como Guerra (2011), procurou-se alcançar um "pensamento livre de condicionalismos sobre o assunto" (p. 49).

De relevar que os alunos solicitados para esta tarefa foram selecionados aleatoriamente e, na generalidade, cumpriram com as indicações contidas no questionário. No entanto, algumas produções escritas ficaram um pouco aquém em termos das expectativas do investigador, sobretudo no que concerne aos discentes da turma de ensino profissional; estes, ou não responderam a todas as questões, ou responderam de forma superficial às temáticas sugeridas, sendo textos breves e algo incompletos. Porém, os dados recolhidos revelaram-se suficientes para se proceder a uma compilação de documentos/protocolos. Deste modo, e após a aplicação deste primeiro questionário, procedeu-se à análise de conteúdo do corpo documental para se passar do "paradigma da autoridade do leitor" para o "paradigma da autoridade do texto" (Rodrigues, 1998, p. 174).

Dada a pré-existência de um protocolo escrito, procedemos então à técnica de análise de conteúdo desse *corpus* documental. De facto, tal tratamento dos dados visou sobretudo

"arrumar" um conjunto de categorias de significação que não só conferissem rigor, objetividade e a profundidade possível a este estudo, mas que também permitissem servir de base para a posterior construção de um questionário a utilizar no estudo principal.

A análise de conteúdo é uma técnica investigativa de cabal importância, visto permitir "para além duma rigorosa e objectiva representação dos conteúdos das mensagens, o avanço fecundo, à custa de inferências interpretativas derivadas dos quadros de referência teóricos do investigador, por zonas menos evidentes que constituem o referido 'contexto de produção' "(Amado, 2000, p. 54). Subsequentemente, e dado que numa primeira instância se procurou aferir possíveis categorias e subcategorias para a construção posterior de um questionário a aplicar a alunos e a docentes de uma escola, optou-se nesta fase por uma análise estrutural, cujo objetivo foi a "análise das ocorrências" (Amado, 2000, p. 54), isto é, aferir com que frequência ocorrem determinados objetos - o que acontece e o que é importante.

Assim, impôs-se-nos os processos de categorização e codificação que seguiram determinados passos os quais, não obstante diferentes modalidades de investigação e estudo, são relativamente idênticos admitindo, porém, alguma flexibilidade na sua sequência (Amado, 2000). Deste modo, depois da definição dos objetivos (FASE 1), passou-se para a constituição do *corpus* documental (FASE 2) que, ao contrário do que normalmente é expectável num projeto de investigação, serviu de base para a construção do quadro teórico (FASE 3), baseado numa revisão bibliográfica que sustenta o papel explicativo e interpretativo do pesquisador (Amado, 2000).

Esta segunda etapa foi de vital relevância para o apuramento de linhas orientadoras para a prossecução deste estudo, nomeadamente para a sua estruturação teórica, bem como para a construção do questionário a aplicar a docentes e alunos da Escola Secundária X, onde realizámos o nosso estudo.

#### 4.4.1. Categorização e codificação

No sentido de tornar reais e profícuos os dados disponíveis nos protocolos, realizámos leituras verticais sucessivas, cada vez mais minuciosas que permitiram elencar sete áreas temáticas, ilustradas na Tabela 1.

Tabela 1 - Temáticas a Abordar

Temáticas a Abordar
- Definição de avaliação;
- Tipos de avaliação;
- Instrumentos de avaliação;
- Experiências avaliativas e seus intervenientes (professor/aluno);
- Estilos de aprendizagem;
- Estilos de ensino;
- Formas de <i>feedback</i> .

Após esta primeira organização da informação, seguiu-se a etapa de codificação no sentido estrito da palavra, na qual os dados brutos são transformados e agregados em unidades que permitem uma descrição exata das características mais relevantes do conteúdo (Amado, 2000).

Tal como Amado (2000) defende, a "codificação é um processo faseado de decisões e acções que deve ser adaptado às características do material a estudar, dos objectivos do estudo, e das hipóteses formuladas (caso as haja)" (p. 55). Assim, e seguindo este modelo de processo de "esquartejamento do texto e do seu sentido imediato" (Amado, 2000, p. 56), foram delimitadas as Unidades de Registo ou Significação (UR/S)<sup>26</sup>, baseadas em proposições destacadas da leitura literal dos textos escritos fornecidos pelos alunos no estudo exploratório. De forma indissociável, determinámos as Unidades de Enumeração ou Contagem (UE/C)<sup>27</sup> (Amado, 2000) que, neste estudo em particular, assentam no critério de contar o número de ocorrências de determinada UR/S. Este procedimento

---

<sup>26</sup> Em diante, usar-se-á a sigla UR/S.

<sup>27</sup> Posteriormente será utilizada a sigla UE/C.

procura aferir qual a perspetiva mais relevante adotada pelos alunos face aos aspetos da avaliação das aprendizagens solicitados no questionário.

De todo este processo obtivemos uma categorização e subcategorização *a posteriori*, dado que tal resultou da análise indutiva do corpo documental e que se apresenta nas Tabelas 2 e 3.

De acordo com Amado (2000), "é o conjunto de sub-categorias, e respectivos indicadores, que constitui uma definição operacional e compreensiva de cada categoria, definição válida em função dos critérios que presidem à análise" (p. 57). Similarmente, também para Bardin (2009) a análise de conteúdo compõe-se de três grandes etapas: pré-análise; exploração do material; tratamento dos resultados e interpretação. Assim, a primeira etapa, e na perspetiva supracitada, consiste na fase da organização, alicerçando-se em múltiplos procedimentos, tais como, na leitura flutuante, em hipóteses, objetivos e na elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação. Na segunda etapa, os dados são codificados a partir das unidades de registo ou unidades de sentido. Na última etapa, procede-se à categorização que se converte na classificação dos elementos segundo as suas semelhanças ou por diferenciação, com posterior reagrupamento em função de características comuns.

Seguindo a metodologia de Amado (2000), procurámos nortear a nossa categorização de acordo com as seis etapas que este autor rotula como fundamentais para a codificação e sucessivas revisões dos resultados apurados, uma espécie de "estrutura ideal em que todas as categorias estão reunidas e nos dão uma visão holística e uma unidade genérica das características do corpo documental" (p. 58). Deste modo, a primeira etapa, Exaustividade, preconiza que cada categoria deve abranger na íntegra o conjunto de todas as unidades de sentido; a segunda, Exclusividade, defende que uma UR/S não deve pertencer a mais do que uma categoria; a terceira, Homogeneidade, refere a utilização de um único tipo de análise; a quarta, Pertinência, postula que um conjunto de categorias terá que estar ajustado ao material de análise e aos objetivos da investigação; por seu lado, a quinta, Objetividade, pretende minimizar a subjetividade, de modo a que o sistema de categorias criado possa ser utilizado por demais investigadores; e, por último, a sexta, Produtividade, que visa a criação de uma análise profícua, que acrescente

preferencialmente algo de novo, embora adequado e coerente com os dados (Amado, 2000).

De facto, imperou sempre a preocupação de as categorias criadas traduzirem o verdadeiro sentido das palavras, de que fossem corretamente definidas de forma a que, outro analista, utilizando as mesmas definições, procedesse à mesma análise. Do mesmo modo, não olvidámos a diretiva de que a análise de conteúdo é uma técnica que procura uma representação rigorosa e profunda dos conteúdos das mensagens através de inferências interpretativas derivadas dos quadros de referência teóricos do investigador.

Consumadas assim diversas etapas de tratamento dos dados brutos, de modo a conferir rigor e validade a esta investigação, auxiliadas por procedimentos de categorização, cuja aplicação permitiu uma desconstrução das mensagens e dos discursos (Bardin, 2009), procedemos à construção da seguinte grelha de análise categorial:

Tabela 2 - Categorização e Codificação dos dados do Estudo Exploratório

<b>Categorias</b>	<b>UR/S</b>	<b>Exemplos</b>	<b>UE/C<sup>28</sup></b>
<b>Definição de Avaliação</b>	Verificação de conhecimentos	"meio por onde o professor pode ver o que o aluno aprendeu numa determinada disciplina e numa determinada matéria" "modo de ver se as pessoas percebem os conhecimentos da disciplina"	17
	Verificação de competências	"é saber o que uma pessoa é capaz de fazer" "é essencial para definir se uma pessoa trabalha bem ou mal"	2
	Classificação	"é dizer como estamos a nível da aprendizagem" "é a maneira dos professores darem uma nota a um aluno"	6
	Necessidade	"é algo necessário na escola"	3

<sup>28</sup> A sigla UE/C reporta-se ao número de vezes que determinadas UR/S ocorrem.

Avaliação de aprendizagens: retrato traçado por alunos e professores do Ensino Regular e Profissional de uma escola

Categories	UR/S	Exemplos	UE/C
Objetivos da Avaliação	Testar	"serve para testar os nossos conhecimentos" "é uma maneira de ver se os alunos sabem a matéria"	22
	Aferir	"serve para aferir o nível de desempenho dos alunos e também dos professores"	4
	Corrigir erros	"permite a terceiros analisar as nossas aprendizagens de forma a ajudar-nos a corrigir erros que possam existir nelas"	1
	Qualificar	"é qualificar o desempenho em alguma tarefa" "permite qualificar cada indivíduo sobre as suas qualidades e capacidades"	10
	Selecionar	"é para ver se estão prontos para o ano seguinte"	1
	Avaliar comportamentos	"serve para avaliar como estamos nas salas de aulas" "nosso comportamento"	2
Tipos de Avaliação	Escrita	"avaliação escrita"	16
	Oral	"avaliação oral"	15
	Contínua	"avaliação contínua"	2
	Quantitativa	"avaliação quantitativa"	6
	Qualitativa	"[e avaliação] qualitativa."	6
	Teórica	"a avaliação teórica"	1
	Prática	"[avaliação] prática"	1
	Autoavaliação	"Auto-avaliação"	2
	Heteroavaliação	"[e] hetero-avaliação"	2
	Breve	"[forma] breve"	1
	Simple	"[forma] simples"	1
	Informal	"e [forma] informal."	1
Instrumentos de Avaliação	Testes	"testes"	29
	Portefólios	"portefólios"	3
	Organização dos cadernos	"organização dos cadernos"	1
	Fichas de trabalho	"fichas de trabalho"	10
	Trabalhos de grupo	"trabalhos de grupo"	26
	Trabalhos individuais	"trabalhos individuais"	23
	Desempenho nas aulas	"desempenho nas aulas"	18
	Comportamento	"comportamento"	7
	Questão na aula	"questão na aula"	1
	Apresentações orais	"apresentações orais" "expressão oral"	18
	TPC	"TPC"	4
	Exames	"exames"	4
	Teste intermédio	"teste intermédio"	1
	Escrita	"escrita"	3
Atividades práticas	"avaliação prática (prática dos conhecimentos)"	1	

Avaliação de aprendizagens: retrato traçado por alunos e professores do Ensino Regular e Profissional de uma escola

Categories	UR/S	Exemplos	UE/C
Situação Positiva	Aprender muito	"foi um trabalho de grupo (...) em que aprendi muito"	1
	Boas classificações	"ter tido boa nota"	16
	Avaliação diferente	"quando os professores nos avaliam de forma diferente"	1
	Reconhecimento do trabalho	"Quando faço um bom trabalho fico satisfeita quando os professores reconhecem isso"	1
	Ser beneficiado	"foi ser beneficiado"	1
	Correção/justiça	"ser avaliado de forma correta" "os professores serem justos com todos os alunos e cada um obter uma nota verdadeira"	2
	Avaliação acima das expectativas pessoais	"avaliações acima [das expectativas]"	3
Situação Negativa	Esquecimento da matéria	"em que me deu uma branca"	3
	Prejudicado por outros colegas	"fiz um trabalho de grupo (...) e os meus colegas ao apresentar fizeram má figura e tive má nota em relação às outras avaliações"	4
	Más classificações	"quando recebemos más notas"	8
	Ausência de situação negativa	"nunca tive uma experiência negativa"	2
	Testes surpresa	"testes surpresa"	1
	Fazer exame como aluno externo	"ir por externo ao exame"	1
	Injustiça	"ser avaliado incorrectamente" "quando deveria ter tido uma nota justa e a professora me retirou um valor" "beneficiou outros colegas"	6
	Baixas expectativas dos professores	"facto de estar com 7 valores de nota final de período e a professora (...) afirmando que nunca iria conseguir ter 10 na disciplina"	1
	Avaliação abaixo das expectativas pessoais	"avaliações abaixo das expectativas"	1
	Tensão provocada pela prova	"fui para um exame nacional sem dormir" "é um momento de tensão e nervosismo" "Não gosto muito de ser avaliada, fico tímida e nervosa." "por vezes uma única prova deita tudo a perder"	8

Avaliação de aprendizagens: retrato traçado por alunos e professores do Ensino Regular e Profissional de uma escola

Categories	UR/S	Exemplos	UE/C
Sugestões de Mudança na Avaliação	Critérios de avaliação	"Eu penso que os critérios de avaliação são bons, mas não concordo em termos de comportamento, acho que deveria ter uma percentagem maior" "menos peso nos testes, e mais no desempenho de aula" "Não concordo com os critérios de avaliação; as percentagens deveriam ser melhor distribuídas pelos vários itens de avaliação" "mudaria os critérios, pois acho que são injustos" "o facto do desempenho nas aulas ser tão pouco"	13
	Sem sugestões	"não mudaria nada na avaliação"	7
	Escala de classificação	"mudava a forma como as notas são dadas no final do período, porque devia ser de 1 a 20 e não de 1 a 5, porque se tornava mais justo"	5
	Avaliação por trabalhos de grupo	"trabalhos de grupo, etc."	2
	Avaliação contínua	"há um método de avaliação que é a avaliação contínua que é justa"	2
	Eliminação de apresentações orais	"retiraria as apresentações orais"	1
	Critérios de acesso ao ensino superior	"[n]o acesso ao ensino superior, a média deveria ser contínua e não tão dependente de provas"	1
	Eliminação/diminuição da avaliação por testes	"Para mim, os testes acabavam." "fazia menos testes (1 por período)" "o que eu faço sob pressão (...) não tem nada a ver com o que eu realmente sei"	4
	Eliminação/diminuição por exames nacionais	"os exames nacionais"	2
	Mais aulas práticas	"mais aulas práticas"	2



Categories	ECA <sup>29</sup>	UR/S	Exemplos	UE/C
Estilos de Aprendizagem	Estilo Cognitivo IC/ Aprendizagem Profunda	Aulas práticas	"nas aulas práticas"	22
		Estudo autónomo	"a estudar sozinho"	2
		Trabalho do aluno	"a fazer trabalhos"	1
		Aprendizagem por descoberta	"gosto de descobrir a matéria por mim, pois é o que me exige mais concentração mental e é o que nos torna cada vez mais autónomos"	5
	Estilo Cognitivo DC / Aprendizagem Superficial ou por Realização	Atenção	"de qualquer maneira (...) desde que esteja atento"	1
		Memorização	"decorar a matéria"	1
		Estudo orientado	"através de propostas do professor"	2
		Sínteses elaboradas pelo professor	"o professor faz resumos da matéria para depois poder estudar em casa"	1
		Colocação de dúvidas	"a tirar dúvidas ao professor"	1
		Registos escritos	"nas aulas onde os professores explicam a matéria e depois nos obrigam a passar para o caderno" "ouvir e escrever resumos da matéria"	27
		Exposição do professor	"os professores expõem a matéria de forma original como, por exemplo, <i>powerpoints</i> ou <i>slides</i> " "através de demonstrações" "através das aulas em que o professor expõe a matéria"	13

<sup>29</sup> A sigla ECA refere-se a Estilos Cognitivos de Aprendizagem. Nesta categoria, recorremos aos modelos de ECA que constam no plano teórico deste trabalho, nomeadamente ao modelo unidimensional dos estilos de dependência *versus* independência de campo (DIC), cujo precursor foi Herman Witkin (1962), bem como ao modelo de estilos de aprendizagem de David Kolb (1984). Vide pp. 52-56.

<b>Categorias</b>	<b>UR/S</b>	<b>Exemplos</b>	<b>UE/C</b>
<b>Formas de solicitar e obter Feedback</b>	Feedback solicitado pelos alunos	"levanto o dedo e espero que o professor/a venha ter comigo" "digo que tenho uma dúvida e qual é" "dirijo-me a eles no final das aulas" "o professor vem ter comigo e esclarece-me a dúvida"	38
	Ausência de feedback	"eles [os professores] dizem-me para ir ao apoio" "Há alguns professores que não sabem explicar e pensam que têm sempre razão"	6
	Formas de fornecer feedback	"os professores disponibilizam o tempo de intervalo (...) esclarecerem, ou se não for urgente, passamos para a próxima aula" "faço-o de forma individual com o professor" "quando não percebo fazem um exemplo para poder perceber melhor" "eles ajudam-me explicando a matéria de novo" "os professores ajudam oralmente" "mandando matéria por mail"	9

Na análise de conteúdo a questão da codificação colocou-nos perante certas dificuldades, tanto no que concerne à atribuição de sentido, já que o ato de codificar é em si próprio a interpretação de um sentido por parte do codificador, como, por outro lado, no que se reporta a questões técnicas, uma vez que deve responder o mais possível a critérios de objetividade, sistematização e generalidade, o que na realidade não é possível conseguir de modo absoluto, já que não possui uma teoria própria.

Recapitulando, depois da leitura repetida e exaustiva das produções escritas, o discurso dos participantes foi sujeito a uma análise temática e categorial, através da qual procurámos circunscrever temas, categorias e subcategorias de análise. Tal procedimento permitiu-nos a consequente análise das respetivas ocorrências, tendo finalmente sido definidos nove temas principais (macro categorias), que se subdividiram em cinco categorias de nível meso. Cada uma destas categorias foi, por sua vez, decomposta em quinze subcategorias de nível micro, que se passam a enunciar na grelha categorial que se segue e que serviram de base para a construção do questionário principal:

Tabela 3 - Categorias e subcategorias do Estudo Exploratório<sup>30</sup>

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
<b>A - Perceções dos alunos face à avaliação</b>	<b>A.1</b> - Conceito de avaliação
	<b>A.2</b> - Objetivos da avaliação
	<b>A.3</b> - Experiências positivas
	<b>A.4</b> - Experiências negativas
	<b>A.5</b> - Propostas de mudança
<b>B - Procedimentos e instrumentos de avaliação</b>	<b>B.1</b> - Avaliação sumativa
	<b>B.2</b> - Avaliação formativa
	<b>B.3</b> - Avaliação diagnóstica
	<b>B.4</b> - Instrumentos de avaliação
<b>C - Aprendizagem dos alunos</b>	<b>C.1</b> - Papel do aluno
	<b>C.2</b> - Estilos de aprendizagem
<b>D - Práticas de ensino</b>	<b>D.1</b> - Papel do professor
	<b>D.2</b> - Estilos de ensino
<b>E - Feedback</b>	<b>E.1</b> - Tipos de <i>feedback</i>
	<b>E.2</b> - Importância do <i>feedback</i> nas aprendizagens

#### 4.4.2. Conclusões do estudo exploratório

Os indicadores textuais das produções escritas extraídas de 43 alunos de três turmas de ensino básico (9.º ano) e secundário (12.º ano), permitiram que se delimitassem cinco categorias interrelacionadas, embora distintas: **perceções dos alunos face à avaliação (A)**, **procedimentos e instrumentos de avaliação (B)**, **aprendizagem dos alunos (C)**, **práticas de ensino (D)** e **feedback(E)**.

A primeira categoria diz respeito à **perceção dos alunos sobre a avaliação (A)** e, no que se refere ao conceito de avaliação (subcategoria A1), os nossos respondentes, consideram que a avaliação está intrinsecamente ligada à verificação de "conhecimentos", apelando mais diretamente aos conteúdos do que propriamente às competências (n=17). De facto, apenas um número diminuto de respondentes alia a avaliação à verificação de

<sup>30</sup> Categorização baseada em Guerra (2011).

competências (n=2), situação que reflete de forma inequívoca uma tendência classificativa e certificadora que a mesma tem demonstrado ao longo dos tempos (Pacheco, 2012), atualmente reforçada pelos normativos legais que preconizam o desenvolvimento de conteúdos e a aprendizagem sustentada em metas curriculares<sup>31</sup>. Tal consubstancia-se com a definição de avaliação como sendo "a maneira dos professores darem uma nota a um aluno" (n=6) que reforça este pendor seletivo e de segmentação social (Casassus, 2009). Pelo seu carácter determinante e essencial no percurso escolar dos alunos, a avaliação é também vista como algo necessário no processo de ensino e aprendizagem (n=3). Tal situação encontra eco na subcategoria A2 (Objetivos da avaliação), na qual 22 UE/C não só enfatizam esse carácter, como também utilizam vocábulos incontornáveis desse campo semântico como "matéria" (n=17), "testar" (n=22) e "selecionar" (n=1), este último verbo ligado à expressão elucidativa "é para ver se estão prontos para o ano seguinte". Contudo, nesta subcategoria assume também um carácter expressivo uma vertente pedagógica da avaliação, dado que esta surge aliada às funções de qualificar ("é qualificar o desempenho em alguma tarefa"), com 10 UE/C, assim como à função de aferir o nível de desempenho de alunos e professores (n=4). Neste âmbito, cumpre ainda destacar a importância da avaliação como forma de controlo do comportamento (n=2), salientando o carácter penalizador que a avaliação por vezes assume no quotidiano dos discentes (Cortese, 2006). Nesta primeira categoria, ainda podemos encontrar as subcategorias A3 e A4, que englobam, respetivamente, as experiências positivas e negativas atinentes ao percurso escolar e avaliativo dos alunos. Mais uma vez destaca-se o carácter sumativo da avaliação, dado que estes dois tipos de experiências estão associadas ao facto de se alcançar "boas" ou "más notas", com 16 e 8 UE/C, respetivamente. Como experiências positivas, surgem experiências de "aprender muito" (n=1), o reconhecimento do trabalho do aluno por parte do professor (n=1), a avaliação acima das expectativas pessoais (n=3) e a correção e justiça no ato de avaliar (n=2). Torna-se imperioso destacar que se regista apenas 1 UE/C para a diversificação dos instrumentos de avaliação como fator positivo de avaliação, o que pode indiciar que ou os alunos não valorizam este aspeto, ou os professores não diversificam os seus métodos avaliativos. Face às experiências negativas, cumpre em primeiro lugar destacar a avaliação associada a "momentos de tensão e nervosismo", (n=8) que por vezes

---

<sup>31</sup> Vide pp. 29-36.

podem provocar momentos de bloqueio (n=3) em situações de teste (n=1; "testes surpresa) e/ou exame (n=1; "ir por externo ao exame"). Pelo exposto acima, a faceta da avaliação (n=8) quando aliada a "más notas" gera momentos de ansiedade e de fracasso (Cortese, 2006). Por outro lado, as situações de injustiça também assumem aqui importância no que respeita ao mal estar dos estudantes (n=4) que condenam esse tipo de ocorrências no seu quotidiano escolar e parecem não esquecer facilmente ("fiz um trabalho de grupo (...) e os meus colegas ao apresentar fizeram má figura e tive má nota em relação às outras avaliações"). A última subcategoria relaciona-se com propostas de mudança (subcategoria A5) face à avaliação e, um número expressivo de asserções postulam que os critérios de avaliação deveriam ser alterados (n=13), dado serem frequentemente desajustados, pouco equilibrados, dando muito peso aos testes e incorrendo por vezes em situações de injustiça. Do mesmo modo, destacam-se as escalas numéricas avaliativas que na opinião destes alunos não são justas e rigorosas ao nível do ensino básico (n=5), pelo que se regista como proposta de mudança a eliminação e/ou diminuição da avaliação por testes (n=4) e por exames (n=2). Neste sentido, urge ainda destacar a aposta na avaliação contínua (n=2), na realização de trabalhos de grupo (n=2) e em aulas mais práticas (n=2) como estratégias de melhoria do ensino e das aprendizagens. Não obstante estas perspetivas face a uma melhoria que se impõe, um número considerável (n=7) alega que não mudaria nada no processo de avaliação.

Por seu lado, a categoria B, que aglutina as **tipologias e instrumentos de avaliação**, comunga com os dados apurados na primeira categoria. De facto, a subcategoria B1 (Avaliação sumativa) inequivocamente apela para o carácter classificativo ou sumativo da avaliação que já havia sido evidenciado na categoria supracitada, uma vez que 16 UE/C enumeraram instrumentos de avaliação de índole eminentemente sumativa, ou seja, as competências da escrita e da oralidade (n=15) aliadas a uma classificação. De facto, 6 UE/C apelam para uma avaliação "quantitativa" e "teórica" (n=1). Outros há que, de forma mais ou menos direta, abordam a avaliação formativa e contínua, (subcategoria B2), com n=6 e n=2, respetivamente. A primeira, sumativa (B1), está visivelmente ligada ao quantitativo, e a segunda (B2), formativa, ao qualitativo (n=6). As UE/C neste âmbito aferidas aliam a avaliação formativa a uma avaliação "prática" (n=1), "breve" (n=1), "simples" (n=1) e "informal" (n=1), onde a auto (n=2) e heteroavaliação (n=2) assumem relevo. Porém, ao

abordarmos estes dois tipos de avaliação, pareceu-nos basilar incluir a avaliação diagnóstica que também assume um papel fulcral no processo de ensino e aprendizagem. Esta tem como objetivo averiguar a posição do aluno perante aprendizagens anteriores e futuras porquanto as primeiras servem de base às segundas, sendo a mesma de vital importância para prevenir eventuais dificuldades. Daí que a "autoavaliação" (n=2) adquira nesta modalidade uma importância fulcral. Eis a razão pela qual criámos a subcategoria B.3.. No que concerne aos instrumentos de avaliação (subcategoria B.4), 29 UE/C indicam os testes como o recurso de avaliação mais rigoroso e justo, dando-se ênfase às apresentações orais (n=18), às fichas de trabalho (n=10), aos exames (n=4) e às estratégias de produção escrita (n=3). Perante estes dados, salientam-se instrumentos de avaliação mais tradicionais e ligados a uma avaliação sumativa, embora alguns deles (eg. fichas de trabalho, produção escrita), se fossem devidamente integrados no processo de ensino e aprendizagem poderiam ganhar uma função verdadeiramente formativa. Porém, o número substancial de UE/C relativos ao rigor e justiça dos testes indicia que os instrumentos supracitados são utilizados numa tendência sumativa. Por oposição, 26 UE/C preconizam os trabalhos de grupo, os trabalhos individuais (n=23), e 18 UE/C defendem o desempenho nas aulas. Apenas 3 UE/C indicam que os alunos gostariam de ser avaliados com portefólios e pelos seus cadernos (n=1), embora alguns desejem que o comportamento (n=7) e os TPC (n=4) sejam contemplados na sua avaliação.

A categoria C (**Aprendizagem dos alunos**), congrega uma primeira subcategoria, C1 - (Papel do aluno) que também foi incluída para que a perspetiva dos alunos face à avaliação das aprendizagens seja não só clarificada como também valorizada, já que até ao momento poucos estudos têm incluído a sua visão, ao contrário do que se reporta aos professores (Fernandes, 2011). Relativamente à subcategoria C2 (Estilos de aprendizagem), as micro-categorias apuradas circunscrevem-se no modelo de estilos cognitivos de dependência *versus* independência de campo (DIC), proposto pela primeira vez por Herman Witkin (1962), e no modelo de estilos de aprendizagem de David Kolb (1984)<sup>32</sup>. Deste modo, os dados recolhidos apontam para a supremacia de estilos cognitivos de DC ou de aprendizagem superficial ou por realização, uma vez que se privilegiam os registos escritos (n=27), o método expositivo do professor (n=13) e as

---

<sup>32</sup> cf. pp. 52-56.

sínteses por ele elaboradas (n=1), e o estudo orientado (n=1) alicerçado na atenção (n=1) e memorização (n=1). Todavia, os alunos com estilo cognitivo de IC também estão presentes neste contexto, mas preferem aulas práticas (n=22), a aprendizagem pela descoberta (n=5), o estudo autónomo (n=2), enfatizando o seu próprio trabalho (n=1). Pelo exposto neste âmbito e na categoria anterior (B) podemos concluir que de uma forma geral os alunos de DC dão preferência a métodos e instrumentos de avaliação sumativa, enquanto os de IC dão primazia a estratégias e instrumentos de avaliação de índole formativa porquanto apostam na metacognição e na regulação das aprendizagens.

Ulteriormente, configurou-se a categoria D relativa às **práticas de ensino** porque, apesar de não haver indicadores explícitos, a verdade é que surge como uma consequência indissociável da anterior. Além disso, e como será auscultada a **perceção** dos professores num inquérito posterior, pareceu-nos uma opção vital para a completude deste estudo.

Finalmente, apurámos a categoria E - **Feedback**, na qual assume especial relevância os tipos de *feedback* e a sua importância para uma avaliação das aprendizagens que se pretende cada vez mais formativa e formadora, "destinada a regular e a melhorar as aprendizagens" (Fernandes, 2007, p. 581). Neste âmbito, assume especial relevância como forma de *feedback* o esclarecimento de dúvidas tradicional de levantar o dedo no ar e pedir a presença do professor (n=38). A UE/C "digo que tenho uma dúvida e qual é" também vai ao encontro desta forma direta e espontânea de se esclarecer dúvidas na sala de aula (n=38). As formas de solicitar *feedback* (n=9) assumem contornos diferentes, tais como o facto de se explicar a matéria novamente ou com novos exemplos. Deste modo, o recurso a outras formas de *feedback* extra sala de aula também é válido, dado que adquire alguma expressão com a indicação de aulas de apoio pedagógico acrescido e a utilização do *e-mail*. A par desta situação, podemos destacar 6 UE/C que salientam que os professores não prestam qualquer tipo de feedback. Concluiu-se que o *feedback* está associado tanto a uma forma presencial de requerer auxílio quanto a formas não presenciais de o solicitar e/ou receber.

## 4.5. Estudo principal

### 4.5.1. Procedimentos de recolha de dados: instrumentos

Depois da realização do estudo exploratório e da subsequente análise de conteúdo dos dados obtidos, foram elaborados dois inquéritos por questionário, um para docentes, e outro para alunos, baseados nas cinco categorias mestras que haviam sido estabelecidas: **opinião** dos alunos face à avaliação (A), procedimentos e instrumentos de avaliação (B), aprendizagem dos alunos (C), práticas de ensino (D) e, finalmente, *feedback* (E). Dado que a riqueza das respostas não foi regular, já que alguns alunos responderam de forma lacónica e incompleta, optou-se por construir um inquérito com questões fechadas para os professores, e outro de respostas fechadas e abertas para os alunos, embora as últimas em menor número do que as primeiras. Assim, e no que respeita ao questionário destinado aos docentes (Apêndice IV), podemos acrescentar que está subdividido em duas partes, a primeira relativa aos dados pessoais e profissionais do respondente, contendo seis questões, e a segunda, concernente às perspetivas face à avaliação, dividindo-se em cinco grandes questões e respetivas sub-questões. Por seu lado, e no que respeita ao questionário atinente aos estudantes (Apêndice II), e como se visava apurar alguns aspetos de índole mais complementar e incentivar uma participação mais próxima do respondente, o mesmo contém, para além de perguntas de resposta fechada, algumas questões de resposta aberta. Assim, existe também uma divisão em duas partes, uma para os dados pessoais e outra relativa às perspetivas dos estudantes face à avaliação. Esta, por sua vez, divide-se em cinco grandes questões, de forma similar ao questionário para os docentes, obedecendo à mesma lógica categorial aferida com o estudo exploratório. Todavia, e ao contrário do questionário direcionado aos professores, acresce nesta segunda parte duas questões, de resposta aberta, e que visam recolher a opinião dos alunos sobre uma experiência positiva e negativa que tenham vivenciado relativamente à avaliação. As perguntas abertas, como requerem uma resposta construída e escrita pelo respondente, procuram, por um lado, obter informação mais rica e detalhada e, por outro lado, informação inesperada (Hill & Hill, 2008). Por seu lado, as perguntas de resposta fechada obedecem ao modelo de *Likert*.



De facto, este tipo de escala aposta num *continuum* que visa possibilitar uma abrangência das diferentes vertentes que se relacionam com o assunto e, por isso, aferir de uma forma mais completa a atitude que se está a estudar. Uma escala tipo *Likert* é composta por um conjunto de frases (itens) em relação a cada uma das quais se pede ao sujeito que está a ser avaliado para manifestar o grau de concordância desde o *discordo totalmente* (nível 1), até ao *concordo totalmente* (nível 5, 7 ou 11). (Cunha, 2007, p. 24)

A escala *Likert* não só é fácil de aplicar, como permite aos entrevistados que entendam rapidamente como utilizá-la, razões que justificam a sua escolha. Para além disso, é um tipo de escala que se tornou paradigma da mensuração qualitativa, uma vez que ela tem a capacidade de recuperar conceitos aristotélicos da manifestação de qualidades, dado que reconhece a oposição entre contrários, gradação, bem como uma situação intermédia (Pereira, 2004). Daí se ter optado por este tipo de escala para aplicação nos questionários atinentes a esta pesquisa (Apêndices II e IV), embora de forma adaptada, com quatro categorias distintas (Discordo Totalmente, Discordo, Concordo, Concordo Totalmente) e não as cinco ou sete como é mais habitual, já que se pretendeu construir uma escala com as categorias suficientes para a classificação qualitativa do fenómeno em estudo, evitando-se a criação de um número exacerbado de categorias que contribuísse para a perda de conteúdo semântico da escala criada.

Contudo, cumpre ainda justificar a utilização deste instrumento e não outro de entre uma panóplia diversificada que existe no âmbito da pesquisa científica. De facto, o questionário apresenta vantagens e desvantagens que Gillham (2004) ilustra de forma simples. Deste modo, contra os questionários há que considerar:

- pouco rigor dos dados recolhidos;
- falta de motivação por parte dos respondentes no preenchimento do inquérito;
- número reduzido de retorno relativamente ao tamanho da amostra;
- questões por vezes demasiado simples ou breves;
- dificuldade na interpretação das questões por parte de alguns respondentes;
- falta de controlo na ordem e no contexto de resposta às questões;
- problemas de literacia dos respondentes;
- as pessoas tendencialmente falam mais do que escrevem;
- impossibilidade de confirmar a seriedade e o rigor das respostas.

Contudo, o autor supracitado (Gillham, 2004) avança com uma lista de vantagens que no caso deste estudo confirmaram a utilização deste tipo de instrumento:

- redução de tempo e de custos;
- facilidade na obtenção de informação de um grupo vasto de indivíduos;
- os respondentes preenchem o questionário quando mais lhes convier;
- a análise das respostas (a perguntas direcionadas) torna-se mais fácil;
- anonimato dos respondentes;
- influência nula do entrevistador nas respostas obtidas;
- standardização de questões (em questionários estruturados de forma rigorosa e credível);
- fornece dados sugestivos para testar uma hipótese.

Eliminando a última vantagem que não se aplica neste estudo de teor eminentemente qualitativo que afasta desde logo a verificação de hipóteses, elemento crucial em qualquer estudo de índole quantitativa, todas as outras razões justificaram a opção de recurso ao questionário. Segundo Gil (1999), geralmente naqueles estudos em que o objetivo é o de descrever determinado fenómeno ou as características de um grupo, as hipóteses não são enunciadas formalmente. Apesar da consciência das suas limitações que se procurou em todo o processo minimizar, o questionário afigurou-se-nos como a opção mais viável e válida, tendo em conta as condicionantes do tempo, custo e rigor na obtenção dos dados:

In short, there is a tension here: between the originality and discovery and validity of the verbal data, and the economy of time and effort and money in gathering the data. The only answer is a compromise; but that compromise has to be kept in mind. (Gillham, 2004, p. 4)

Em suma, não obstante o inquérito por questionário ser *a priori* um instrumento quantitativo, e tendo em conta que optámos por um paradigma interpretativo, mais consentâneo com o nosso intuito de compreender os sentidos ou significados que os participantes atribuem à realidade, optámos por uma conjugação de técnicas para se obter uma visão mais alargada do caso em estudo. Gillham corrobora esta posição ao afirmar que

The great popularity of questionnaires is that they provide a 'quick fix' for research methodology; no single method has been so much abused. This is a pity, because questionnaires have their place as one method, of most value when used in tandem with other methods. This *multi-method* approach to real-life questions is important, because one approach is rarely

adequate; and if the results of different methods converge (agree, or fit together) then we can have greater confidence in the findings. (Gillham, 2004, pp. 1-2)

Cumpram ainda referir que os dois instrumentos criados, após a validação por especialistas em metodologia de investigação e em avaliação e aprovação pelo Sistema de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar do Ministério da Educação e Ciência, foram testados previamente na ES X para assegurar o seu grau de adequação e de precisão. Deste modo, salientamos que participaram nesta fase prévia 8 alunos e 5 professores que apresentavam as mesmas características dos efetivos participantes nesta pesquisa, pelo que não participaram no estudo principal do referido trabalho. Desta situação particular resultaram algumas sugestões e adequações que se revelaram bastante pertinentes e úteis.

## **CAPÍTULO 5: APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

### **5.1. Análise dos dados relativos à parte I dos inquéritos por questionário: dados pessoais**

#### **5.1.1. Caracterização dos estudantes**

Dado que o presente estudo visa construir um retrato da avaliação traçado por alunos e professores do ensino regular e profissional de uma escola, procedeu-se à seleção dos participantes - todas as turmas de 9.º e 12.º anos de escolaridade, dos dois tipos de ensino, e respetivos docentes, perfazendo um total de 6 turmas (A, B, C, de 9.º ano e A, B, C, D, E, F de 12.º ano, as primeiras quatro do ensino regular e as duas últimas do profissional) e 55 professores.

Independentemente do âmbito da análise, necessitamos de identificar os sujeitos da pesquisa ou unidades de observação

infelizmente não existem ‘regras’ para responder à pergunta. Para a pesquisa qualitativa, o pesquisador seleciona os sujeitos de acordo com o problema da pesquisa. Quem sabe mais sobre o problema? Quem pode validar tal informação com outro ponto de vista ou uma visão mais crítica dessa situação problemática? (Money, Babin, & Samouel, 2007, p. 68)

Deste modo, procedeu-se à seleção de turmas de final de ciclo (9.º e 12.º anos) e de tipos e ciclos de ensino distintos, ensino regular (9.º A, B, C e 12.º A, B, C, D) e profissional (12.º E, F), Cursos de Ciências e Tecnologias (12.º A, B, C), Ciências Sócioeconómicas (12.º D), Curso de Técnico de Turismo (12.º E) e de Técnico de Gestão e Programação de Sistemas Informáticos (12.º F) de modo a obter-se uma visão da avaliação por parte de alunos que frequentam ou já passaram pelos diferentes ciclos e/ou perspetivam a sua entrada no ensino superior ou no mercado de trabalho. Deste modo, os questionários foram aplicados a 211 alunos. Por seu lado, selecionaram-se os professores que lecionam uma ou mais destas turmas, perfazendo um total de 55 respondentes.

Concretamente, no final da aplicação dos inquéritos por questionário a estudantes e professores, obtivemos retorno de 40 professores e de 173 alunos, como podemos verificar nas Tabelas 4 e 5. De seguida, passámos à elaboração de uma base de dados, cujos dados foram sujeitos a um tratamento estatístico com a utilização do programa *MS-Excel* 2007.

Iniciemos pela análise do número de alunos e professores respondentes (Tabelas 4 e 5).

Tabela 4 - Número de alunos respondentes por nível e tipo de ensino

	<b>Inquéritos entregues (N)</b>	<b>Inquéritos respondidos (N)</b>	<b>Taxa de retorno (%)</b>
<b>9.º ano</b>	65	58	89,2
<b>12.º ano Regular</b>	116	86	74,1
<b>12.º ano Profissional</b>	30	29	96,6
<b>Total</b>	211	173	81,9

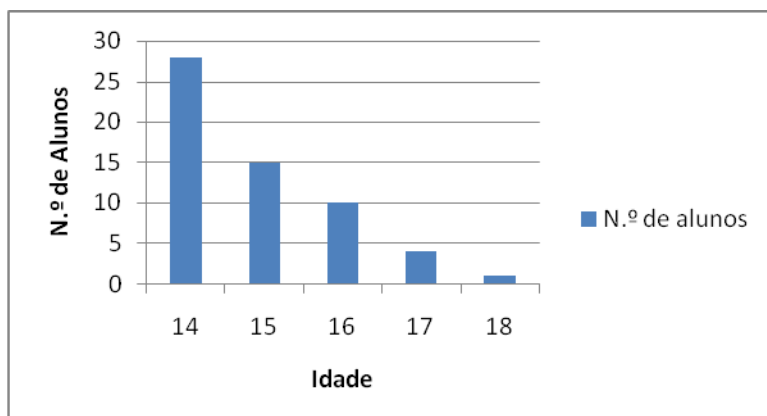
Tabela 5 - Número de professores respondentes

	<b>Inquéritos aplicados (N)</b>	<b>Inquéritos respondidos (N)</b>	<b>Taxa de retorno (%)</b>
<b>Total</b>	55	40	72,7

No que concerne aos alunos, e tendo em conta os dados da Tabela 4 constatamos que 86 alunos frequentam o ensino regular do 12.º ano de escolaridade, o que corresponde a 74,1% do número total de alunos. Por seu lado, registam-se 29 alunos do ensino profissional, correspondendo a 96,6% do número total de alunos. Quanto ao 9.º ano, a expressão numérica percentual é de 89,2%, com 58 alunos respondentes.

Tendo em conta os dados apurados na primeira secção do questionário distribuído aos estudantes, urge iniciar pela análise da distribuição por idades e por sexo dos alunos. No Gráfico 1 e Tabela 6 apresentamos os dados referentes aos alunos do 9.º ano relativamente à idade e sexo, respetivamente.

Gráfico 1 - Distribuição dos alunos de 9.º ano por idade



De seguida, explicitamos a distribuição dos alunos do 9.º ano de escolaridade por sexo (Tabela 6).

Tabela 6 - Distribuição dos alunos de 9.º ano por sexo

Idade											Total (N)	(%)
Sexo	14	(%)	15	(%)	16	(%)	17	(%)	18	(%)		
M	15	25,8	9	15,5	7	12,0	1	1,7	0	0	32	55,2
F	13	22,4	6	10,3	3	5,1	3	5,1	1	1,7	26	44,8

No 9.º ano responderam 32 alunos do sexo masculino (55,2%) e 26 do sexo feminino (44,8%). A idade que mais vezes se verifica são os 14 anos, com 28 alunos (moda=14). A média é de 14,9, detetando-se neste caso um desvio padrão de 1,04, facto que indica que as idades não são muito dispersas.

Consideremos, agora, as variáveis idade e sexo dos grupos de estudantes do 12.º ano, Ensino Regular e Profissional (Gráfico n.º 2 e Tabela 7).

Gráfico 2 - Distribuição dos alunos de 12.º ano (Cursos Científico-Humanísticos e Curso Profissional) por idade

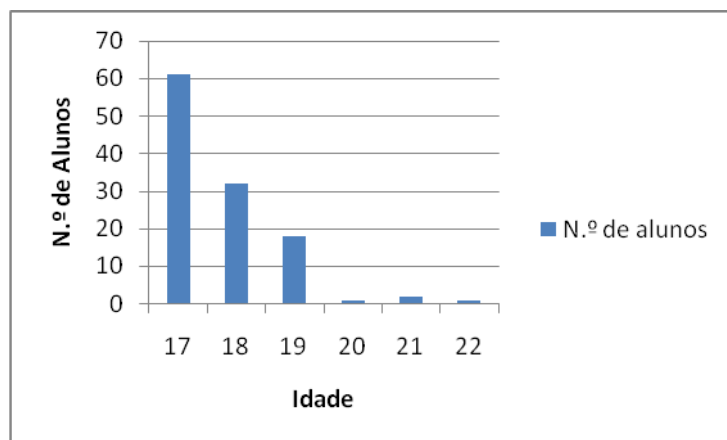


Tabela 7 - Distribuição dos alunos de 12.º ano (Cursos Científico-Humanísticos e Curso Profissional) por sexo

Sexo	Idade												Total (N)	(%)
	17	(%)	18	(%)	19	(%)	20	(%)	21	(%)	22	(%)		
M	23	20	22	19,1	12	10,4	1	0,8	2	1,7	1	0,8	61	53,1
F	38	33,0	10	8,6	6	5,2	0	0	0	0	0	0	54	46,9

Responderam 61 alunos do sexo masculino (53,1%) e 54 do sexo feminino (46,9%). Neste caso, a idade que mais vezes se verifica são os 17 anos, com 61 alunos (moda=17). A média é de 17,7, detetando-se neste caso um desvio padrão de 0,97, facto que indica que as idades não são muito dispersas.

A seguir apresentamos a distribuição por idade (Gráfico 3) e por sexo (Tabela 8), dos alunos de 12.º ano de escolaridade do Ensino Regular.

Gráfico 3 - Distribuição dos alunos de 12.º ano do ensino regular por idade

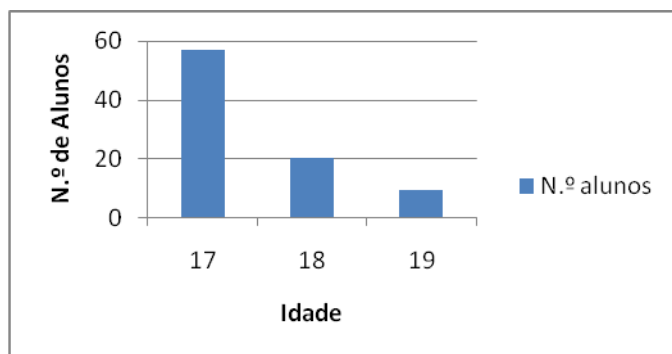


Tabela 8 - Distribuição dos alunos de 12.º ano do ensino regular por sexo

Idade							Total (N)	(%)
Sexo	17	(%)	18	(%)	19	(%)		
M	21	24,4	14	16,2	7	8,1	42	48,8
F	36	41,8	6	6,9	2	2,3	44	51,2

Circunscrevendo a análise dos dados relativos às turmas de ensino regular (Gráfico 3), facilmente se pode constatar uma predominância dos 17 anos de idade (66,2%) com 57 estudantes (moda=17), seguindo-se os 18 anos (23,2%) com 20 alunos. Apenas há a acrescentar a idade de 19 anos, dado que nesta faixa etária encontramos apenas 9 alunos (10,4%). A média de idades é de 17,4, sendo o desvio padrão de 0,6, registando-se pouca dispersão neste âmbito. Cumpre ainda acrescentar que no ensino regular não há alunos com as idades de 20, 21 e 22 anos, facto que aponta para uma taxa de reprovação diminuta, o que comprovaremos adiante<sup>33</sup>. A distribuição por sexo (Tabela 8) indica que há um número superior de respondentes do sexo feminino, 51,2% (n=44), em relação ao sexo masculino 48,8%, (n=42).

O Gráfico 4 e a Tabela 8 ilustram a distribuição dos alunos de 12.º ano do ensino profissional, por idade e por sexo, respetivamente.

<sup>33</sup>Vide pp. 95-96, Tabela 11 e Gráficos 8, 9, 10.



Gráfico 4 - Distribuição dos alunos de 12.º ano do ensino profissional por idade

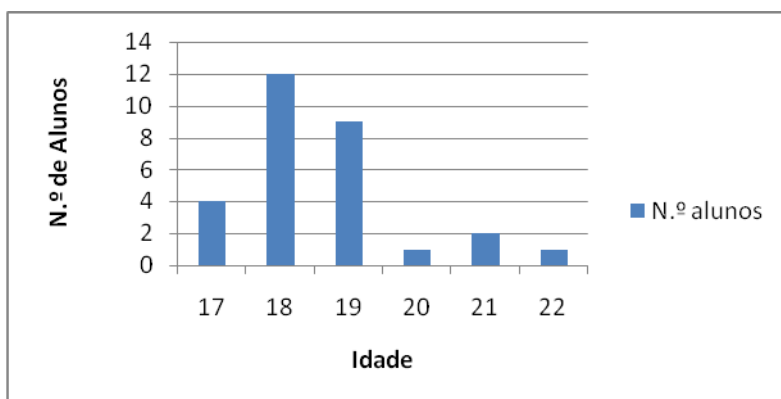


Tabela 8 - Distribuição dos alunos de 12.º ano do ensino profissional por sexo

Idade													Total (N)	(%)
Sexo	17	(%)	18	(%)	19	(%)	20	(%)	21	(%)	22	(%)		
M	2	6,8	8	27,5	5	17,2	1	3,4	2	6,8	1	3,4	19	65,5
F	2	6,8	4	13,7	4	13,7	0	0	0	0	0	0	10	34,5

No ensino profissional, a idade predominante é de 18 anos, com 12 alunos (41,3%), seguida dos 19 anos (31%), com 9 estudantes. Apenas 4 alunos têm 17 anos (13,7%), 2 têm 21 anos (6,8%), 1 tem 20 anos (3,4%) e outro tem 22 anos de idade (3,4%). Subsequentemente, neste caso a moda, 18, é superior à do ensino regular do mesmo ano de escolaridade, que é 17. A média de idades no ensino profissional é de 18,6 anos e o desvio padrão de 1,2, visivelmente superior à média de 17,4 do ensino regular. A distribuição por sexo é a seguinte: 19 alunos do sexo masculino (65,5%) e 10 do sexo feminino (34,5%).

No que respeita às reprovações de ano escolar, procurámos saber o número de inquiridos que tinham no seu percurso escolar reprovações (Gráfico 5), qual o número de reprovações (Gráfico 6) e em que anos de ensino ocorreram (Gráfico 7). Desta feita, iniciamos pela análise dos dados para o 9.º ano de escolaridade.

Gráfico 5 - Número de reprovações dos alunos de 9.º ano por sexo

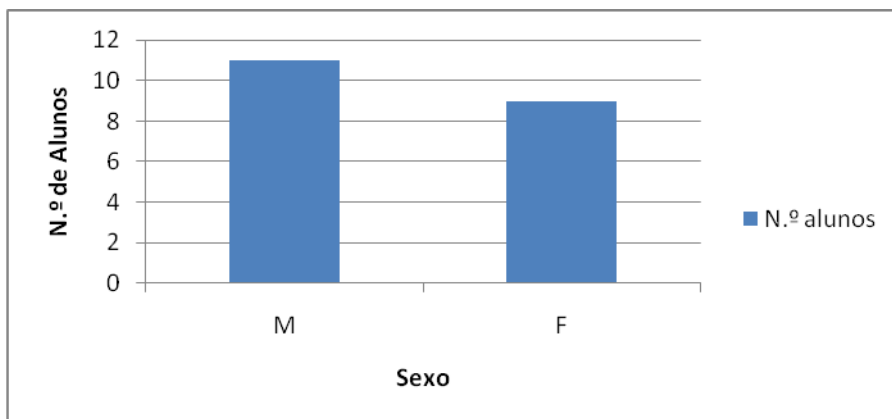


Gráfico 6 - Número de alunos de 9.º ano com dupla reprovação por sexo

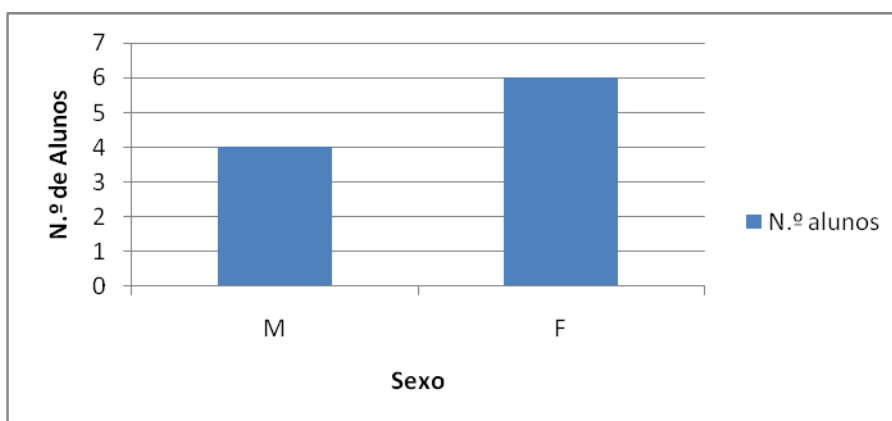
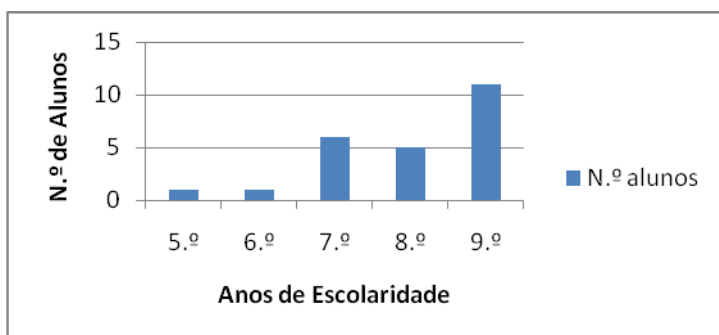


Gráfico 7 - Histórico de reprovações dos alunos do 9.º ano



Há um total de 20 alunos de 9.º ano que já reprovaram, correspondendo a 34,4% dos alunos respondentes. No caso do sexo masculino, 34,4% dos alunos já ficaram retidos (n=11), sendo que 12,5% denunciam dupla reprovação (n=4). No sexo feminino, cumpre

referir que a reprovação regista-se em 34,6% raparigas (n=9), e 23% delas reprovaram duas vezes (n=6). Os anos de escolaridade que registam maiores índices de reprovação são o 8.º com 8,6% (n=5), o 7.º, com 10,3% (n=6) e o 9.º, com 19% (n=11).

Vejamos então as causas apontadas para justificar as reprovações e respetivas características registadas acima (Tabela 10).

Tabela 10 - Causas apresentadas pelos alunos para a reprovação

Categorias	UR/S (exemplos)	UE/C		Total
		Masculino	Feminino	
Causas de reprovação	"falta de estudo e pouca dedicação" "não estudei"	7	2	9
	"mau comportamento e falta de atenção"		1	1
	"desleixe"	1		1
	"negativas"	3	2	5
	"faltas"	1	2	3
	"ida para o estrangeiro e volta para Portugal"	1		1
	"reprovei nos exames de 9.º ano"	1		1

Como razões justificativas da reprovação registada nos casos supracitados, os alunos apresentaram uma panóplia de causas que confluíram na sua maioria na falta de estudo e de empenho (n=9), no fraco desempenho académico ilustrado num elevado índice de níveis inferiores a três (n=5), assim como no absentismo (n=3), situação visível na grelha de análise categorial que se apresenta de seguida (Tabela 10). Há também uma referência ao carácter decisivo dos exames, facto que aponta para o peso que estes assumem na avaliação final (n=1).

Passemos agora à análise relativa ao 12.º ano do Ensino Regular. Urge iniciar pela explicitação dos dados relativos ao número de reprovações por sexo (Gráfico 8), ao índice de dupla reprovação por sexo (Gráfico 9), bem como aos anos de escolaridade em que ocorreram (Gráfico 10).

Gráfico 8 - Número de reprovações dos alunos de 12.º ano do ensino regular

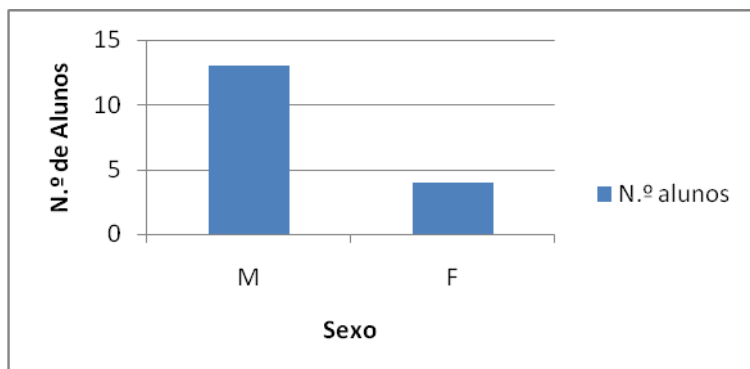


Gráfico 9 – Número de alunos de 12.º ano do ensino regular com dupla reprovação<sup>34</sup>

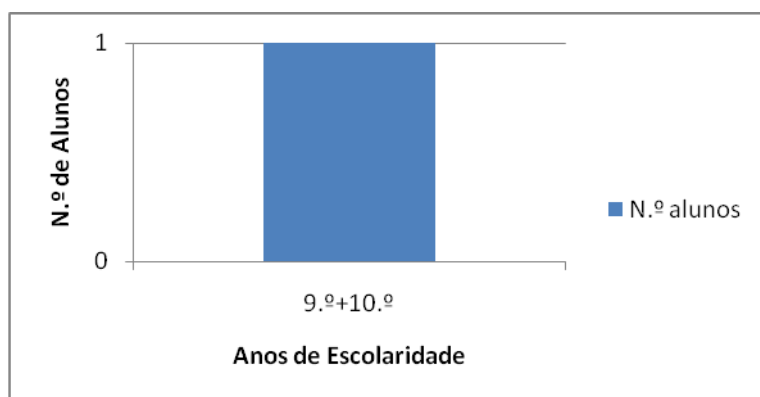
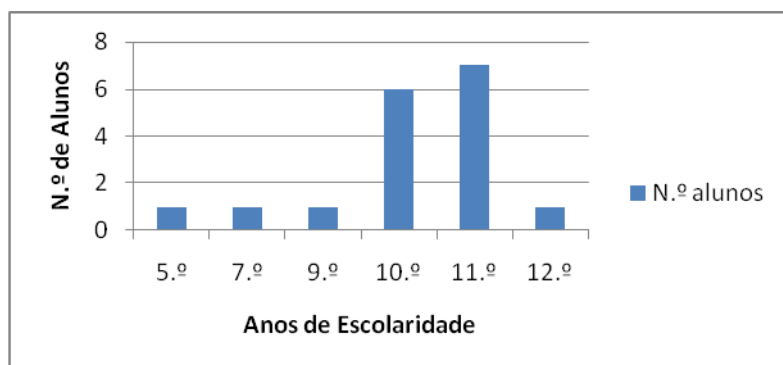


Gráfico 10 - Histórico de reprovações dos alunos do 12.º ano do ensino regular



No que respeita ao 12.º ano dos Cursos Científico-Humanísticos, o facto de a média de idades neste caso ser de 17,4, indicia um índice de reprovações pouco elevado. Assim, facilmente concluímos que 17 reprovações num universo de 86 alunos não é muito expressivo, dado que corresponde a 19,7%. Do mesmo modo, regista-se um maior número

<sup>34</sup> A legenda "9.º+10.º" refere-se aos anos de escolaridades nos quais se registou dupla reprovação.

de reprovações no sexo masculino, com 31% (n=13), em contraponto com 9,1% (n=4) no sexo feminino. Apenas se regista uma dupla reprovação (9.º e 10.º), correspondendo a apenas 1,2%. Por último, observa-se que os anos mais críticos em termos de reprovação e que, conseqüentemente, obtiveram maiores índices percentuais foram o 10.º e o 11.º anos de escolaridade, com 7% (n=6) e 8,1% (n=7), respetivamente.

Seguidamente, atentemos nas causas apontadas pelos alunos para as reprovações anteriormente explicitadas (Tabela 11).

Tabela 11 - Causas apresentadas pelos alunos para a reprovação

Categorias	UR/S (exemplos)	UE/C		Total
		Masculino	Feminino	
	"melhoria de notas"	1		1
	"inconsciência e falta de maturidade"	1		1
	"falta de estudo"	4	1	5
	"falta de empenho e dedicação"			
	"más notas"	1	1	2
	"anulei disciplinas"	1	1	2
	"mudança de curso"	2		2
	"falta de atenção nas aulas"	1		1

Pelo exposto, as principais razões apresentadas para este facto são a falta de estudo (n=5) e de empenho pessoal (n=2), as classificações negativas (n=2) e, nalgumas situações, a mudança de curso ou área (n=2) e a falta de atenção nas aulas (n=1). No único caso de dupla reprovação, no 9.º e 10.º anos de escolaridade (1,2%), a causa apontada também neste caso específico é o mau aproveitamento ("más notas").

Relativamente ao 12.º ano do curso profissional, debrucemo-nos também sobre o número de reprovações (Gráfico 11), os casos de dupla reprovação (Gráfico 12), assim como os anos de escolaridade em que essas reprovações se registaram (Gráfico 13).

Gráfico 11 - Número de reprovações dos alunos do 12.º ano do ensino profissional por sexo

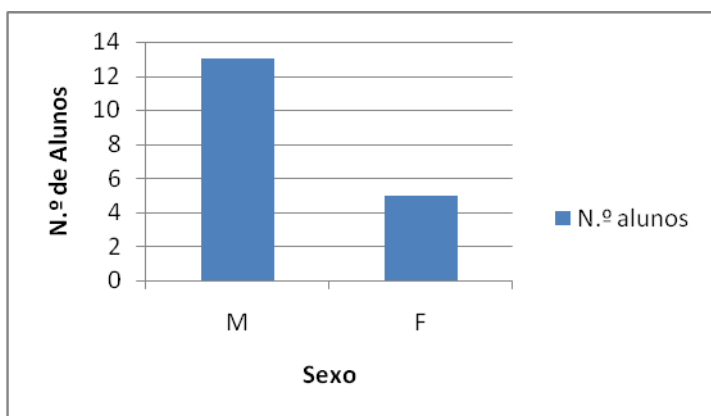


Gráfico 12 - Número de alunos de 12.º ano do ensino profissional com dupla reprovação<sup>35</sup>

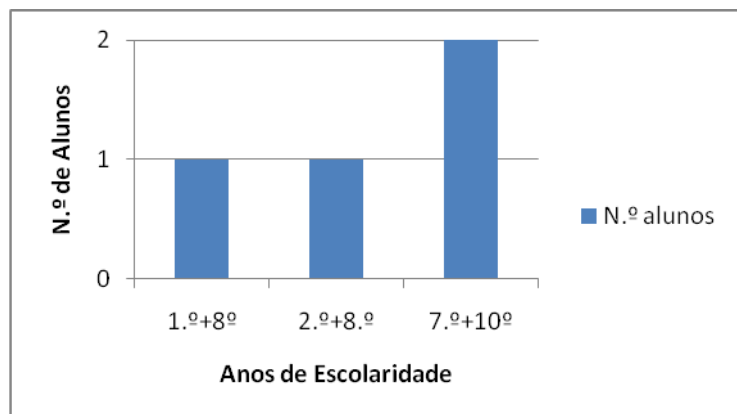
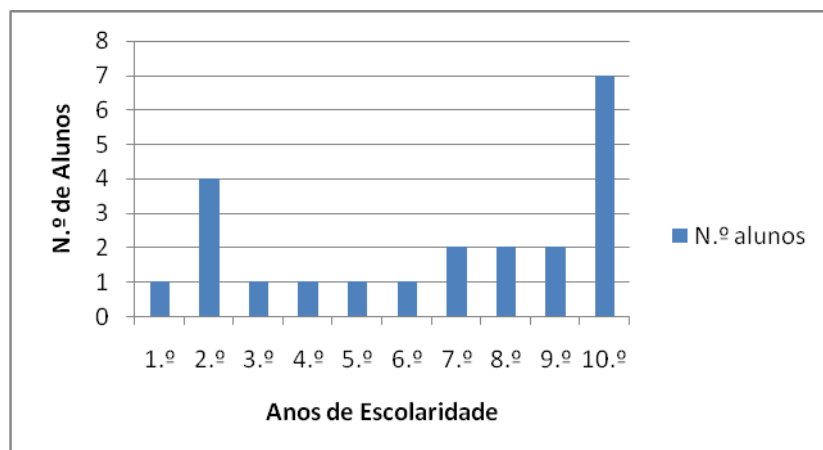


Gráfico 13 - Histórico de reprovações dos alunos do 12.º ano do ensino profissional



<sup>35</sup> As legendas "1.º+8.º", "2.º+8.º" e "7.º+10.º" referem-se aos anos de escolaridade nos quais os alunos registaram dupla reprovação.

Reportando-nos deste modo ao 12.º ano do Curso Profissional, e considerando a dispersão de idades, mais acentuada neste tipo de ensino do que no ensino regular (9.º e 12.º), constatamos que a taxa de reprovação é também superior, dado que em 29 estudantes detetámos que 18 já reprovaram ao longo do seu percurso escolar, isto é, regista-se uma taxa de reprovação de 62%. Fazendo a análise por sexo verifica-se que 68% (n=13) dos rapazes e 50% (n=5) das raparigas já reprovaram. No que respeita à dupla reprovação, de igual modo se constata que neste caso é considerável, 13,7%, com 4 alunos nesta circunstância, embora inferior à do 9.º ano de 17,2%. Contudo, é superior à de 12.º ano do ensino regular de 1,2%.

Cumpre agora atentarmos nas razões apresentadas pelos alunos em relação às causas de reprovação (Tabela 12).

Tabela 12 - Causas apresentadas pelos alunos para a reprovação

Categorias	UR/S (exemplos)	UE/C		Total (UE/C)
		Masculino	Feminino	
Causas de reprovação	"falta de atenção nas aulas"	2		2
	"faltas"	2		2
	"falta de estudo"	3	1	4
	"falta de interesse"	3		3
	"falta de vontade"			
	"negativas"		1	1
	"mudança de curso"	1	1	2
"doença"	2		2	

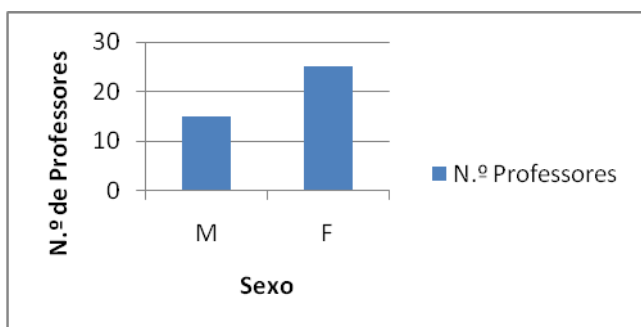
Para justificar a ocorrência de reprovação(ões) foram apresentadas razões similares às relativas aos anos de escolaridade do ensino regular (9.º e 12º Cursos Científico-Humanísticos): falta de estudo (n=4), falta de atenção nas aulas (n=2), mudança de curso (n=2) e o absentismo (n=2). Além disso, são apresentadas novas justificações, tais como a falta de interesse (n=1), a falta de vontade (n=2) e a doença (n=2).

### 5.1.2. Caraterização dos professores

Dentro deste âmbito, e relembrando alguns dados facultados anteriormente<sup>36</sup>, o questionário foi distribuído a 55 docentes e obtivemos 40 devoluções, isto é, uma taxa de retorno de 72,7%. De forma similar ao que sucedeu em relação aos estudantes, passámos à elaboração de uma base de dados e respetivo arquivo e tratamento da informação disponível.

No que concerne à idade dos participantes, verifica-se que a média de idades dos professores é de 45,5. De facto, as idades dos docentes estão compreendidas entre os 34 e os 57 anos. A moda das idades dos professores é 43, e o desvio padrão elevado de 7,07 aponta para um corpo docente com uma visível diversidade de idades, tal como está patente no Gráfico 14.

Gráfico 14 - Número de professores por sexo



No Gráfico 14 encontramos a distribuição dos sujeitos por sexo, demonstrando que os inquiridos que responderam ao questionário foram maioritariamente do sexo feminino, com 25 respondentes (62,5%), número superior aos 15 respondentes do sexo masculino (37,5%).

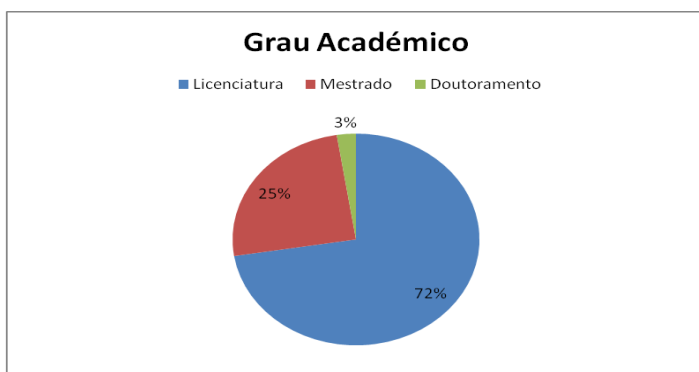
Atentemos agora nos dados relativos à formação académica dos professores e que aparecem explicitados no Gráfico 15 que se apresenta a seguir.

---

<sup>36</sup>cf. com a p. 93.



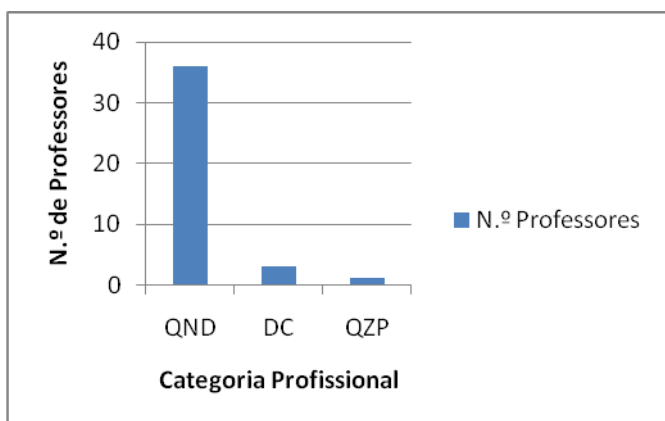
Gráfico 15 - Número de professores por grau académico



Quanto à formação académica dos docentes inquiridos, observou-se que a maioria detém o grau de "licenciatura" (n=29). Porém, e atendendo a aspetos como ao tempo de serviço e à faixa etária, concluiu-se que alguns docentes completaram a sua formação inicial através de cursos de mestrado (n=10) e de doutoramento (n=1); este número de observações converte-se nas percentagens de 72%, 25% e 3%, respetivamente, tal como se constata no Gráfico 15 previamente apresentado.

Vejamos agora a informação aferida relativa aos grau académico dos docentes patente no Gráfico 16.

Gráfico 16 - Número de professores segundo a categoria profissional<sup>37</sup>



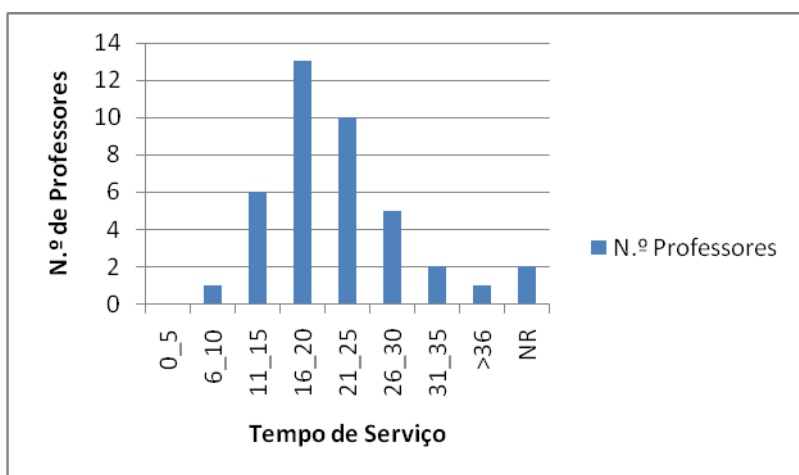
Quanto à categoria profissional, os dados apontam para um corpo docente com alguma estabilidade profissional, dado que apenas 7,5% são contratados (n=3), 2,5% pertence ao

<sup>37</sup> As siglas QND, DC e QZP abreviam as nomenclaturas Quadro de Nomeação Definitiva, Docente Contratado e Quadro de Zona Pedagógica, respetivamente.

quadro de zona pedagógica (n=1), e os restantes 90% pertencem ao quadro de nomeação definitiva (n=36).

Observemos a informação facultada relativamente ao tempo de serviço dos professores, presente no Gráfico 17.

Gráfico 17 - Número de professores segundo os anos de docência<sup>38</sup>

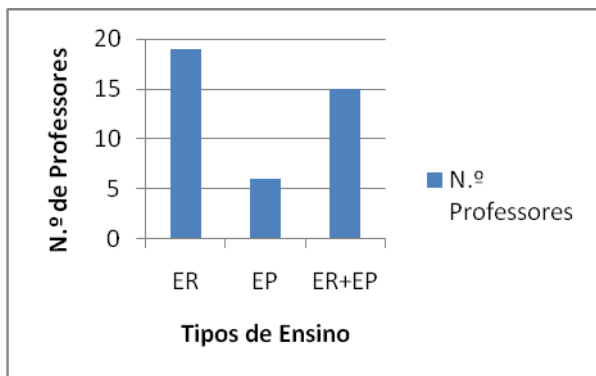


Quanto aos anos de serviço dos docentes inquiridos, o Gráfico 17 evidencia que 33% dos respondentes (n=13) possuem entre 16 a 20 anos de serviço, facto que corrobora o que havia sido afirmado anteriormente no âmbito da categoria profissional, indicando que estamos perante um conjunto de pessoas com uma experiência relevante na área de docência. Do mesmo modo, 25% possuem 21 a 25 anos de serviço, dados que confirmam a constatação anterior (n=10). No mesmo sentido, destaca-se ainda 15% (n=6) com 11 a 15 anos de serviço docente, 13% (n=5) com 26 a 30 anos de serviço, 5% (n=2) com 31 a 35 anos de serviço e 2,5% (n=1) com 36 anos e 6 a 10 anos de serviço. Verifica-se ainda que não existe nenhum respondente com menos de 6 anos de serviço e que 85% dos respondentes (n=34) têm entre 11 a 30 anos de serviço docente.

A análise prossegue agora com especial incidência sobre o tipo de ensino que os docentes lecionam no ano letivo de 2012/2013 (Gráfico 18).

<sup>38</sup> A sigla NR representa os docentes que não responderam a esta questão (5).

Gráfico 18 - Número de professores por tipo de ensino (Regular e Profissional)<sup>39</sup>



Seguidamente, atentemos sobre a distribuição dos docentes pelos anos de escolaridade, no ensino regular, e no Profissional (Gráficos n.º 19 e 20).

Gráfico 19 - Distribuição dos professores pelos anos de escolaridade no ensino regular

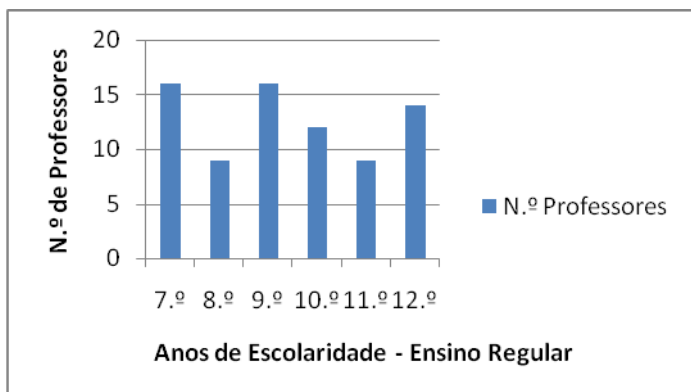
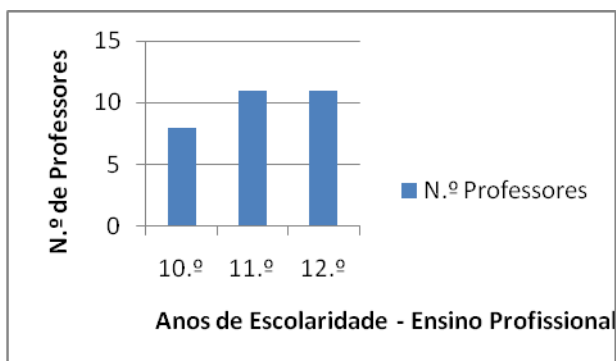


Gráfico 20 - Distribuição dos professores pelos anos de escolaridade no ensino profissional



<sup>39</sup> As siglas ER e EP doravante substituem as expressões Ensino Regular e Ensino Profissional, respetivamente.

Relativamente ao tipo de ensino que os professores lecionam no ano letivo de 2012/2013, 47,5% (n=19) lecionam a turmas exclusivamente do ensino regular, quer básico, quer secundário; 37,5% (n=15) lecionam os dois tipos de ensino, isto é, trabalham com turmas do ensino regular e do profissional; uma percentagem menor, 15% (n=6) apenas lecionam ao ensino profissional. Quanto aos níveis de ensino, e no que toca ao ensino regular, 40% (n=16) dos respondentes lecionam o 7.º e a mesma percentagem regista-se para o 9.º ano de escolaridade; 22,5% (n=9) lecionam o 8.º ano e no 11.º ano verifica-se também a mesma percentagem; 35% (n=14) trabalham com turmas do 12.º ano de cursos científico-humanísticos e 30% (n=12) lecionam o 10.º ano de escolaridade. Por seu lado, no ensino profissional, 27,5% (n=11) lecionam ao 11.º ano, verificando-se a mesma percentagem no 12.º ano e 20% (n=8) trabalham com turmas de 10.º ano.

## **5.2. Análise dos dados relativos à parte II dos inquéritos por questionário: perspetivas face à avaliação<sup>40</sup>**

No que respeita à análise dos questionários utilizados, cumpre neste âmbito referir que todos os instrumentos foram aplicados sob a autorização da Presidente da ES X, após a devida validação pelas instâncias competentes (Apêndice VII). Imediatamente a uma análise de dados relativa à caracterização dos participantes, urge agora proceder à análise da informação relativa às questões e respetivos itens atinentes às perspetivas dos respondentes face à avaliação, utilizando-se as frequências relativas e a moda para cada item da Parte II dos instrumentos aplicados.

Neste âmbito procedemos ao tratamento dos dados concernentes aos alunos de 9.º e 12.º (ER e EP)anos de escolaridade da ES X, bem como aos docentes inquiridos, mediante uma análise comparativa por questão (1, 2, 3, 4 e 5) com vista a que seja possível estabelecer uma triangulação entre os dados dos alunos e os dos professores.

---

<sup>40</sup> Vide Apêndices II e IV, pp. 186 e 193, respetivamente.

### 5.2.1. Análise comparativa das questões da parte II do questionário (estudantes e docentes)

Esta parte do questionário inclui cinco questões, sendo que a questão número um, que se subdivide em oito afirmações, visa recolher a opinião dos inquiridos sobre a avaliação; a questão número dois, que se subdivide em doze afirmações, tem como objetivo a opinião dos participantes em relação às práticas de avaliação; a questão número três, subdividida em quinze afirmações, pretende que os participantes reflitam sobre a aprendizagem; por seu lado, a questão número quatro, subdividida em catorze afirmações, procura obter a opinião dos inquiridos face ao ensino; finalmente, a quinta questão, subdividida em oito afirmações, visa obter informação atinente ao *feedback*. Cumpre ainda destacar que no que respeita somente ao questionário atinente aos estudantes, esta segunda parte contém ainda duas questões de resposta aberta, questões 6. e 7.

A primeira questão inclui a categoria A, relativa às "Perceções dos alunos face à avaliação" e a categoria B. atinente aos "Procedimentos e instrumentos de avaliação". Esta questão subdivide-se em oito afirmações (1.1 a 1.8) e cumpre destacar que vão ao encontro da categorização anteriormente estabelecida no estudo exploratório<sup>41</sup>. Deste modo, as questões 1.1, 1.3 e 1.4 inserem-se na subcategoria A.2. (Objetivos da avaliação), a 1.2 na subcategoria A.4. (Experiências negativas), a 1.5 na subcategoria B.2 (Avaliação formativa), a 1.6 na subcategoria B.1. (Avaliação sumativa) e, por último, as questões 1.7. e 1.8. na subcategoria A.3. (Experiências positivas).

A Tabela 13 apresenta as frequências relativas e a moda para cada item da **questão 1**, visando analisar as **perceções** que os estudantes de **9.º ano** de escolaridade têm acerca da avaliação.

---

<sup>41</sup> Vide p. 78.

Tabela 13

Opiniões dos alunos de **9.º ano** sobre a **Avaliação** (Questão 1)

Itens	Discordo Totalmente (%)	Discordo (%)	Concordo (%)	Concordo Totalmente (%)	Moda
1.1. A avaliação é essencial no processo de ensino e aprendizagem porque permite aos estudantes obterem resultados e melhorarem as suas aprendizagens.	1,7	18,9	<b>67,2</b>	12,0	<b>3</b>
1.2. A avaliação é para os estudantes um motivo de tensão e de nervosismo.	1,7	10,3	<b>63,7</b>	24,1	<b>3</b>
1.3. Na maioria das disciplinas, a avaliação é, sobretudo, utilizada para atribuir as notas/classificações aos estudantes.	-	8,6	<b>67,2</b>	24,1	<b>3</b>
1.4. A avaliação é geralmente utilizada para orientar os estudantes a aprenderem melhor.	-	29,3	<b>65,5</b>	5,1	<b>3</b>
1.5. Os professores geralmente utilizam a avaliação para que os estudantes se consciencializem das suas dificuldades e/ou dos seus progressos na aprendizagem.	1,7	20,6	<b>68,9</b>	8,6	<b>3</b>
1.6. Em regra, a avaliação é um processo de administração de testes e/ou exames destinado a atribuir classificações.	-	15,5	<b>74,1</b>	10,3	<b>3</b>
1.7. No geral, a avaliação provoca sentimentos positivos nos estudantes, dado que é justa e vai ao encontro das suas expetativas.	6,8	34,4	<b>51,7</b>	6,8	<b>3</b>
1.8. No geral, os estudantes ficam satisfeitos com a avaliação.	5,1	41,3	<b>53,4</b>	-	<b>3</b>

Através do quadro acima apresentado, facilmente se conclui que predomina a seleção da opção "concordo" para todos os itens, facto demonstrado pela moda 3 registada em todas as afirmações atinentes às diferentes subquestões.

Pela a análise dos dados podemos asseverar que os estudantes perspetivam a avaliação de forma dicotómica, pois se, por um lado, 74,1% (n=43) e 67,2% (n=39) dos respondentes veem a avaliação como um processo com um carácter eminentemente sumativo (itens 1.6. e 1.3.), isto é, baseada nos testes, e eminentemente classificativa, por outro lado, admitem que a avaliação tem um carácter formativo e formador, funcionando como uma alavanca para a superação das dificuldades e reorientação do seu desempenho escolar

(itens 1.5, 1.1, e 1.4). Tal é visível com as frequências relativas elevadas de 68,9% (n=40), 67,2% (n=39) e 65,5% (n=38), respetivamente. De facto, esta visão bifurcada por parte dos alunos inquiridos espelha-se, subsequentemente, nos restantes itens. Enquanto que 63,7% (n=37) associa o processo avaliativo a momentos de tensão e nervosismo (item 1.2), 53,4% (n=31) e 51,7% (n=30) associam-no a momentos positivos e de satisfação (itens 1.8 e 1.7, respetivamente), uma vez que vai ao encontro das suas expectativas, baseado nos valores do rigor e da justiça.

A posição dos participantes que frequentam o 9.º ano da escola ES X alia a avaliação à sua componente classificadora, baseada nos testes e exames, mas também um número substancial de alunos não consegue dissociá-la do seu carácter formativo de superação de dificuldades e autorregulação das aprendizagens. Contudo, a frequência relativa mais elevada registada indica que, não obstante os alunos estarem conscientes das mais valias da avaliação como um processo de autossuperação de dificuldades, incluída no processo de ensino e aprendizagem, a verdade é que o seu dia a dia está fortemente condicionado pelas formas de uma avaliação classificadora e certificadora. Frequentemente, os professores preparam as suas disciplinas em função dos testes e dos exames atinentes às mesmas, dando primazia às classificações e a práticas de ensino condicionadas pelos resultados, facto que inevitavelmente leva a que os mesmos apliquem os testes e os exames como forma de sanção, para obrigar os alunos a estudar, e não como recurso para a regulação do ensino e das aprendizagens (Díaz Barriga, 1991). Todavia, é imperioso referir que outras frequências relativas indiciam que a avaliação formativa, apesar de forma não tão taxativa, também está presente no quotidiano dos alunos. No entanto, as frequências relativas supracitadas de 74,1%, 67,2% e de 63,7% parecem indicar que as práticas formativas estão mais ligadas a momentos de aprendizagem informal, enquanto os testes e os exames definem e selecionam os alunos.

De facto, a escola sem avaliação não faz sentido; porém, esta deverá ser utilizada como uma verdadeira estratégia de ensino, necessária para a continuidade da aprendizagem e para a própria construção de conhecimentos (Boggino, 2009).



A Tabela 14 apresenta as frequências relativas e a moda para cada item da **questão 1**, visando analisar as **percepções** que os estudantes de **12.º ano** de escolaridade **ER** têm acerca da avaliação.

Tabela 14

Opiniões dos alunos de **12.º ano ER** sobre a **Avaliação** (Questão 1)

<b>Itens</b>	Discordo Totalmente (%)	Discordo (%)	Concordo (%)	Concordo Totalmente (%)	<b>Moda</b>
1.1. A avaliação é essencial no processo de ensino e aprendizagem porque permite aos estudantes obterem resultados e melhorarem as suas aprendizagens.	-	9,3	<b>62,7</b>	27,9	<b>3</b>
1.2. A avaliação é para os estudantes um motivo de tensão e de nervosismo.	2,3	12,7	<b>55,8</b>	29,0	<b>3</b>
1.3. Na maioria das disciplinas, a avaliação é, sobretudo, utilizada para atribuir as notas/classificações aos estudantes.	-	6,9	<b>56,9</b>	36,0	<b>3</b>
1.4. A avaliação é geralmente utilizada para orientar os estudantes a aprenderem melhor.	-	30,2	<b>61,6</b>	8,1	<b>3</b>
1.5. Os professores geralmente utilizam a avaliação para que os estudantes se consciencializem das suas dificuldades e/ou dos seus progressos na aprendizagem.	1,1	17,4	<b>73,2</b>	8,1	<b>3</b>
1.6. Em regra, a avaliação é um processo de administração de testes e/ou exames destinado a atribuir classificações.	1,1	11,6	<b>59,3</b>	27,9	<b>3</b>
1.7. No geral, a avaliação provoca sentimentos positivos nos estudantes, dado que é justa e vai ao encontro das suas expectativas.	6,9	46,5	<b>40,6</b>	5,8	<b>2</b>
1.8. No geral, os estudantes ficam satisfeitos com a avaliação.	5,8	46,5	<b>41,8</b>	5,8	<b>2</b>

Através do quadro acima apresentado, facilmente se conclui que predomina a seleção da opção "concordo" para a maioria dos itens, facto demonstrado pela moda 3 registada em seis das afirmações atinente às diferentes subquestões. Todavia, regista-se a moda 2 ("discordo") nas duas últimas afirmações, facto que cumpre também ser interpretado.

Deste modo, pelas frequências relativas e modas presentes no quadro acima apresentado relativamente à opinião dos alunos inquiridos de 12.º ano ER, podemos constatar que as avaliações sumativa e formativa caminham lado a lado no seu dia a dia escolar, embora a primeira com mais peso no processo de ensino e aprendizagem. Tal é visível nas frequências relativas 73,2% (n=63), 62,7% (n=54) e 61,6% (n=53) dos itens 1.5, 1.1, e 1.4, cuja moda 3 apela à concordância dos respondentes relativamente ao carácter autorregulador da avaliação formativa, bem como nas frequências relativas de 59,3% (n=51), 56,9% (n=49) e 55,8% (n=48) que uma vez mais destacam uma avaliação classificativa, baseada nos testes e exames (itens 1.6, 1.3 e 1.2, respetivamente) e que, subsequentemente, é motivo de momentos de *stress* e constrangimento, situação corroborada pelas percentagens de 46,5% (n=40) no item 1.8 que regista a moda 2 ("discordo").

Tal como constatámos na análise anterior, a avaliação das aprendizagens oscila entre o formativo e o sumativo, como se fossem dois extremos isolados, na medida em que espelham a tensão que tem existido nos últimos anos entre o expectável e o concretizado (Pacheco, 2012). De facto, o percurso português relativamente à avaliação das aprendizagens tem evidenciado uma tendência sumativa, embora com práticas eminentemente formativas (Pacheco, 2012).

A Tabela 15 apresenta as frequências relativas e a moda para cada item da **questão 1**, visando analisar as **perceções** que os estudantes de **12.º ano** de escolaridade **EP** têm acerca da avaliação. Cumpre lembrar que se trata de dados provenientes de um número total de 29 respondentes de duas turmas do ensino profissional.

Tabela 15

Opiniões dos alunos de **12.º ano EP** sobre a **Avaliação** (Questão 1)

Itens	Discordo Totalmente (%)	Discordo (%)	Concordo (%)	Concordo Totalmente (%)	Moda
1.1. A avaliação é essencial no processo de ensino e aprendizagem porque permite aos estudantes obterem resultados e melhorarem as suas aprendizagens.	-	6,8	<b>68,9</b>	24,1	<b>3</b>
1.2. A avaliação é para os estudantes um motivo de tensão e de nervosismo.	-	27,5	<b>55,1</b>	17,2	<b>3</b>
1.3. Na maioria das disciplinas, a avaliação é, sobretudo, utilizada para atribuir as notas/classificações aos estudantes.	-	17,2	<b>68,9</b>	13,7	<b>3</b>
1.4. A avaliação é geralmente utilizada para orientar os estudantes a aprenderem melhor.	-	10,3	<b>75,8</b>	13,7	<b>3</b>
1.5. Os professores geralmente utilizam a avaliação para que os estudantes se consciencializem das suas dificuldades e/ou dos seus progressos na aprendizagem.	-	6,8	<b>72,4</b>	20,6	<b>3</b>
1.6. Em regra, a avaliação é um processo de administração de testes e/ou exames destinado a atribuir classificações.	-	10,3	<b>75,8</b>	13,7	<b>3</b>
1.7. No geral, a avaliação provoca sentimentos positivos nos estudantes, dado que é justa e vai ao encontro das suas expectativas.	-	31,0	<b>51,7</b>	17,2	<b>3</b>
1.8. No geral, os estudantes ficam satisfeitos com a avaliação.	-	13,7	<b>75,8</b>	10,3	<b>3</b>

Através do quadro acima apresentado, facilmente se conclui que predomina a seleção da opção "concordo" para todos os itens sem exceção, facto demonstrado pelo registo da moda 3 nas oito afirmações atinentes à natureza e pertinência da avaliação.

Pela análise geral da Tabela 15 e mais em particular das frequências relativas mais elevadas, mais uma vez a avaliação sumativa e formativa surgem com igual destaque, embora com interpretações díspares. De facto, 75,8% (n=22) dos respondentes admitem que a avaliação é sinónima de administração de testes e/ou exames com um fim eminentemente classificativo (item 1.6). Porém, o mesmo número de respondentes (n=22)

apresenta-a como um recurso para se aprender melhor (item 1.4). Estas afirmações destacam, deste modo, a forte presença das avaliações sumativa e formativa na sua vida académica. Enquanto a primeira se consubstancia na frequência relativa de 68,9%, (n=20), que mais uma vez salienta esse pendor positivista e classificativo (item 1.3), a segunda encontra eco nas percentagens de 72,4%, (n=21) e 68,9%, (n=20) que destacam o carácter autorregulador da avaliação (itens 1.5 e 1.1.). Subsequentemente, a avaliação aparece mais uma vez com um carácter dicotómico e, por isso, potenciadora de momentos de tensão e nervosismo (55,1%, n=16) (item 1.2.), bem como de momentos de satisfação e de justiça (75,8%, n=22; 51,7%, n=15) (itens 1.8 e 1.7, respetivamente). Estes dados vão ao encontro do já apurado nas análises prévias a esta primeira questão dos questionários que ilustram uma oscilação entre uma teoria formativa presente no plano ideológico, mas posta em segundo plano por legislação e normativos atuais que promovem o reforço da noção de currículo e a vertente sumativa da avaliação externa e interna.

Após a fase anterior de análise dos dados recolhidos relativos à questão 1 da parte II do inquérito distribuído aos alunos de 9.º e 12.º ano de escolaridade da escola ES X, impõe-se focalizar a nossa atenção sobre a informação recolhida no que respeita aos seus docentes. Deste modo, cumpre relembrar que o estudo versou sobre os professores de diferentes disciplinas que lecionavam uma ou mais turmas dos níveis e tipos de ensino supracitados, perfazendo um universo de 55 inquiridos, cujos dados apurados revelaram-se interessantes e esclarecedores.

A Tabela 16 apresenta as frequências relativas e a moda para cada item da **questão 1**, visando analisar as **percepções** que os **docentes** têm acerca da avaliação.

Tabela 16

Opiniões dos **professores** sobre a **Avaliação** (Questão 1)

<b>Itens</b>	Discordo Totalmente (%)	Discordo (%)	Concordo (%)	Concordo Totalmente (%)	<b>Moda</b>
1.1. A avaliação é essencial no processo de ensino e aprendizagem porque permite aos estudantes conhecerem os resultados e melhorarem as suas aprendizagens.	-	-	25	75	4
1.2. A avaliação é para os estudantes um motivo de tensão e nervosismo.	-	12,5	85	2,5	3
1.3. Em regra, a avaliação é, sobretudo, utilizada para atribuir as notas/classificações aos estudantes.	-	45	50	5	3
1.4. A avaliação é geralmente utilizada para orientar os estudantes a aprenderem melhor.	-	10	77,5	12,5	3
1.5. A avaliação é utilizada para que os estudantes se consciencializem das suas dificuldades e/ou dos seus progressos na aprendizagem.	-	5	67,5	27,5	3
1.6. Em regra, a avaliação é um processo de administração de testes e/ou exames destinado a atribuir classificações.	5	62,5	27,5	5	2
1.7. No geral, a avaliação provoca sentimentos positivos nos estudantes, dado que é justa e vai ao encontro das suas expectativas.	5	25	70	-	3
1.8. No geral, os estudantes ficam satisfeitos com a avaliação.	2,5	32,5	62,5	2,5	3

Através da análise das frequências relativas em cada uma das afirmações, constatamos que 75% manifestou concordância total com o item "conhecerem os resultados e melhorarem as suas aprendizagens" (item 1.1.). Os professores inquiridos parecem estar bem conscientes das vantagens da avaliação formativa que deve estar presente nos períodos em que ocorrem o ensino e em todas as atividades a ele associado (Fernandes, 2004). Daí 77,5% (n=31) dos participantes salientarem a ação orientadora da avaliação (item 1.4), que provoca "sentimentos positivos" (70%, n=28) (item 1.7), ou seja, satisfação no geral (62,5%, n=25) (item 1.8). Assim, o papel formativo da avaliação assume especial

relevância, dado que 67,5% (n=27) salientam a capacidade dos alunos identificarem as suas dificuldades e/ou progressos através da avaliação (item 1.5). A opção "discordo" com 62,5% (n=25) no item "Administração de testes e/ou exames para atribuir classificações" (item 1.6.) também vai ao encontro da vertente reguladora e, conseqüentemente, formativa da avaliação. Contudo, a par desta vertente formativa da avaliação, também podemos detetar uma forte presença de uma vertente mais clássica e sumativa da avaliação e que indicia que as práticas não correspondem aos ideais formativos dos professores. Por exemplo, 85% dos respondentes aliam a avaliação a um momento de *stress* e incómodo (item 1.2.). Cortese (2006) salienta o pendor classificativo da avaliação como um fator de estagnação do desenvolvimento das pessoas, ao contrário de potenciar estratégias de autossuperação. Do mesmo modo, a frequência relativa de 50% (n=20) de concordância no item "a avaliação é, sobretudo, utilizada para atribuir as notas/classificações aos estudantes" (1.3.) corrobora o peso que os testes e exames têm nas práticas docentes, ilustrando o pendor fortemente sumativo de uma avaliação que valoriza os resultados escolares.

A **questão 2** refere-se às "Práticas de avaliação" e contém um conjunto de subquestões (2.1. a 2.12.) que se enquadram primordialmente na categoria B. relativa aos "Procedimentos e instrumentos de avaliação" que havia sido aferida no estudo exploratório<sup>42</sup>. Subseqüentemente, os itens 2.1., 2.3., 2.4., 2.5 e 2.12 relacionam-se em exclusivo com a subcategoria B.1. "Avaliação sumativa". Por seu lado, os itens 2.2., 2.6., 2.8., 2.9 e 2.11 inserem-se inequivocamente na subcategoria B.2. "Avaliação formativa". Por seu lado, o item 2.7. refere-se à subcategoria E.2., "Importância do *feedback* nas aprendizagens". Resta apenas afirmar que o item 2.10 pode incluir-se nas duas subcategorias supramencionadas, porquanto a diversificação de recursos e instrumentos de avaliação *per si* não implica necessariamente a prática de uma avaliação formativa.

Vejamos de seguida a Tabela 17 relativa à reflexão dos alunos de **9.º ano** de escolaridade no que respeita às práticas de avaliação (**questão 2**).

---

<sup>42</sup> Vide p. 78.

Tabela 17

Opiniões dos alunos de **9.º ano** sobre as **Práticas de Avaliação** (Questão 2)

Itens	Discordo Totalmente (%)	Discordo (%)	Concordo (%)	Concordo Totalmente (%)	Moda
2.1. Na maioria das disciplinas, a avaliação acontece ao longo do ano letivo, em momentos previamente definidos.	5,1	8,6	<b>65,5</b>	20,6	<b>3</b>
2.2. Os professores, ao longo do ano, debatem com os estudantes a organização e o desenvolvimento do processo de avaliação.	1,7	22,4	<b>72,4</b>	3,4	<b>3</b>
2.3. Em regra, os conteúdos avaliados foram abordados nas aulas.	1,7	18,9	<b>68,9</b>	10,3	<b>3</b>
2.4. Na maioria das disciplinas, os resultados obtidos pelos estudantes nos testes são o que mais pesa na sua classificação final.	3,4	8,6	<b>60,3</b>	27,5	<b>3</b>
2.5. Na maioria das disciplinas, os professores usam os testes para conhecer o que os estudantes sabem e são capazes de fazer.	1,7	12	<b>62,0</b>	24,1	<b>3</b>
2.6. Os estudantes são geralmente envolvidos em situações em que têm que avaliar o seu próprio trabalho e/ou o dos seus colegas.	1,7	12	<b>81,0</b>	5,1	<b>3</b>
2.7. Os professores, em geral, criam oportunidades para que os estudantes clarifiquem e/ou questionem os juízos formulados acerca das suas aprendizagens.	-	34,4	<b>56,8</b>	8,6	<b>3</b>
2.8. Os professores, no geral, incentivam os estudantes a analisar e/ou refletir acerca das aprendizagens realizadas.	3,4	29,3	<b>63,7</b>	3,4	<b>3</b>
2.9. De modo geral, as informações resultantes das avaliações são utilizadas pelos estudantes para orientarem e/ou reorientarem as suas formas de estudar.	1,7	25,8	<b>63,7</b>	8,6	<b>3</b>
2.10. No geral, os professores utilizam diferentes recursos/instrumentos para avaliarem os estudantes.	5,1	24,1	<b>56,8</b>	13,7	<b>3</b>
2.11. Os professores, no geral, utilizam recursos/instrumentos de avaliação adequados ao nível e tipo de ensino.	3,4	13,7	<b>72,4</b>	10,3	<b>3</b>
2.12. No geral, os professores têm em conta os resultados dos diferentes recursos/instrumentos de avaliação na classificação final dos estudantes.	1,7	17,2	<b>68,9</b>	10,3	<b>3</b>

Vejam, pois, quais os contextos em que, segundo os alunos respondentes de 9.º ano, as práticas de ensino se desenvolvem (questão 2).

Segundo estes respondentes, as práticas de avaliação praticadas na ES X assumem uma dimensão dicotómica, dado que as frequências relativas registadas apontam para tal. De facto, os alunos inquiridos assumem que no seu quotidiano são alvo de auto e heteroavaliação (81%, n=47; 56,8%, n=33) (itens 2.6 e 2.7.). De igual modo, os dados recolhidos denunciam uma avaliação clara (72,4%, n=42; 65,5%, n=38) (itens 2.2. e 2.1.), e rigorosa (68,9%, n=40) (item 2.3.). Ainda que não excluindo completamente a avaliação formativa, estas características prendem-se sobretudo com a avaliação sumativa, baseada em momentos formais de testagem de conhecimentos, norтеada para a atribuição de uma classificação final. Tal encontra eco nas frequências relativas de 65,5% ("a avaliação acontece ao longo do ano letivo, em momentos previamente definidos") (2.1.), 60,3% ("os resultados obtidos pelos estudantes nos testes são o que mais pesa na sua classificação final") (2.4.), e 62,0% ("os professores usam os testes para conhecer o que os estudantes sabem e são capazes de fazer"), (2.5.). Os últimos anos de sistema de ensino português denunciam práticas que privilegiam a medição e que organizam os resultados de forma quantitativa. Todavia, a avaliação deverá ir mais além: utilizando ou não o recurso da medição, recorrendo à orientação quantitativa e qualitativa e frequentemente combinado as duas, deve ser um juízo de valor com uma intencionalidade transformadora (Sobrinho Dias, 2000).

Paralelamente, uma vez mais temos uma presença de práticas avaliativas de índole formativa, já que os respondentes admitem ser convidados pelos seus professores a refletirem sobre as suas aprendizagens (63,7%, n=37; 56,8%, n=33) (itens 2.8. e 2.7 ) e, subsequentemente, a autorregularem essas aprendizagens (63,7%, n=37) (item 2.9.). Do mesmo modo, os dados apurados indicam que há uma preocupação por parte dos docentes em diversificar os instrumentos de avaliação (56,8, n=33) (item 2.10.). E o facto dos alunos serem tidos em consideração aquando da decisão da parte processual da avaliação (momentos, instrumentos, ponderações) (item 2.2) parece ser um sinal positivo (72,4%, n=42) no caminho de uma avaliação cada vez mais incluída no processo de ensino e aprendizagem, centrando-se primordialmente no aluno.



A análise dos dados atinentes às práticas avaliativas indiciam uma complementaridade entre a avaliação sumativa e formativa, embora ainda com um peso expressivo na primeira porquanto continua a definir percursos e a condicionar práticas. Vários autores alertam para práticas atuais de docentes que ainda se focalizam muito no cariz sumativo, confundindo frequentemente o avaliar e o medir. Fernandes (2004; 2009), Souza (2006), Casassus (2009) e Pacheco (2012) são exemplos ilustrativos dessa preocupação.

Vejamos de seguida a Tabela 18 relativa à reflexão dos alunos de **12.º ano ER** no que respeita às práticas de avaliação presentes na **questão 2**.

Tabela 18

Opiniões dos alunos de **12.º ano ER** sobre as **Práticas de Avaliação** (Questão 2)

Itens	Discordo Totalmente (%)	Discordo (%)	Concordo (%)	Concordo Totalmente (%)	Moda
2.1. Na maioria das disciplinas, a avaliação acontece ao longo do ano letivo, em momentos previamente definidos.	-	4,6	<b>58,1</b>	37,2	<b>3</b>
2.2. Os professores, ao longo do ano, debatem com os estudantes a organização e o desenvolvimento do processo de avaliação.	1,1	34,8	<b>59,3</b>	4,6	<b>3</b>
2.3. Em regra, os conteúdos avaliados foram abordados nas aulas.	-	-	<b>72,0</b>	27,9	<b>3</b>
2.4. Na maioria das disciplinas, os resultados obtidos pelos estudantes nos testes são o que mais pesa na sua classificação final.	1,1	5,8	41,8	<b>51,1</b>	<b>4</b>
2.5. Na maioria das disciplinas, os professores usam os testes para conhecer o que os estudantes sabem e são capazes de fazer.	2,3	10,4	<b>59,3</b>	27,9	<b>3</b>
2.6. Os estudantes são geralmente envolvidos em situações em que têm que avaliar o seu próprio trabalho e/ou o dos seus colegas.	5,8	34,8	<b>55,8</b>	3,4	<b>3</b>
2.7. Os professores, em geral, criam oportunidades para que os estudantes clarifiquem e/ou questionem os juízos formulados acerca das suas aprendizagens.	1,1	16,2	<b>76,7</b>	5,8	<b>3</b>

Avaliação de aprendizagens: retrato traçado por alunos e professores do Ensino Regular e Profissional de uma escola

Itens	Discordo Totalmente (%)	Discordo (%)	Concordo (%)	Concordo Totalmente (%)	Moda
2.8. Os professores, no geral, incentivam os estudantes a analisar e/ou refletir acerca das aprendizagens realizadas.	2,3	16,2	70,9	10,4	3
2.9. De modo geral, as informações resultantes das avaliações são utilizadas pelos estudantes para orientarem e/ou reorientarem as suas formas de estudar.	3,4	24,4	65,1	6,9	3
2.10. No geral, os professores utilizam diferentes recursos/instrumentos para avaliarem os estudantes.	4,6	26,7	61,6	6,9	3
2.11. Os professores, no geral, utilizam recursos/instrumentos de avaliação adequados ao nível e tipo de ensino.	2,3	9,3	76,7	11,6	3
2.12. No geral, os professores têm em conta os resultados dos diferentes recursos/instrumentos de avaliação na classificação final dos estudantes.	1,1	15,1	69,7	13,9	3

Vejamos, pois, quais os contextos em que, segundo os alunos respondentes de 12.º ano ER, as práticas de ensino se desenvolvem (questão 2).

De acordo com a Tabela 18 acima apresentada atinente às práticas de avaliação segundo a ótica dos alunos de 12.º ano ER, podemos asseverar que a opção mais escolhida foi o “concordo”. Observa-se um elevado número de respondentes que assume que o processo avaliativo é claro, organizado e transparente (72%, n=62; 59,3%, n=51; 58,1%, n=50), (itens 2.3., 2.2. e 2.1), no qual os testes assumem um papel central (59,3%, n=51; 51,1%, n=44), (itens 2.5. e 2.4.), embora práticas de avaliação formativa, como a diversificação de recursos/instrumentos (76,7%, n=66; 69,7%, n=60), (itens 2.11. e 2.12.) e a autorregulação das aprendizagens obtêm também um peso expressivo (76,7%, n=66; 70,9%, n=61; 65,1%, n= 56; 61,6%, n=53), (itens 2.7, 2.8, 2.9. e 2.10.). Cumpre destacar novamente o item 2.4. no qual se destaca a moda 4, isto é, a frequência relativa de 51,1% na opção "concordo totalmente". De facto, tal detalhe não pode deixar de ser corroborado, dado que a moda

já mencionada indicia uma presença inequivocamente forte da avaliação sumativa na rotina avaliativa destes alunos. No entanto, uma vez mais destaca-se a dicotomia entre a avaliação sumativa e a formativa: enquanto a primeira testa e certifica, a segunda acompanha, embora não parecendo que esteja efetivamente integrada no processo de ensino e aprendizagem. Assim, tem neste caso uma representação expressiva o peso dos resultados e a standardização dos momentos e instrumentos de avaliação. De facto, em termos de instrumentação avaliativa, a modalidade sumativa tem sido preponderante, em detrimento das modalidades diagnóstica e formativa, uma vez que também tem imperado (e continua a imperar) no nosso sistema de ensino a prescrição do currículo nacional, a organização curricular em disciplinas e o peso excessivo dos testes não só na estrutura escolar, mas também na imagem social produzida sobre a escola (Pacheco, 2012).

Vejamos de seguida a Tabela 19 relativa à reflexão dos alunos de **12.º ano EP** no que respeita às práticas de avaliação (**questão 2**).

Tabela 19

Opiniões dos alunos de **12.º ano EP** sobre as **Práticas de Avaliação** (Questão 2)

Itens	Discordo Totalmente (%)	Discordo (%)	Concordo (%)	Concordo Totalmente (%)	Moda
2.1. Na maioria das disciplinas, a avaliação acontece ao longo do ano letivo, em momentos previamente definidos.	-	10,3	<b>72,4</b>	17,2	<b>3</b>
2.2. Os professores, ao longo do ano, debatem com os estudantes a organização e o desenvolvimento do processo de avaliação.	-	10,3	<b>79,3</b>	10,3	<b>3</b>
2.3. Em regra, os conteúdos avaliados foram abordados nas aulas.	-	1,1	<b>72,4</b>	24,1	<b>3</b>
2.4. Na maioria das disciplinas, os resultados obtidos pelos estudantes nos testes são o que mais pesa na sua classificação final.	-	1,1	<b>72,4</b>	24,1	<b>3</b>
2.5. Na maioria das disciplinas, os professores usam os testes para conhecer o que os estudantes sabem e são capazes de fazer.	-	6,8	<b>75,8</b>	17,2	<b>3</b>
2.6. Os estudantes são geralmente envolvidos em situações em que têm que avaliar o seu próprio trabalho e/ou o dos seus colegas.	-	17,2	<b>51,7</b>	10,4	<b>3</b>

Avaliação de aprendizagens: retrato traçado por alunos e professores do Ensino Regular e Profissional de uma escola

Itens	Discordo Totalmente (%)	Discordo (%)	Concordo (%)	Concordo Totalmente (%)	Moda
2.7. Os professores, em geral, criam oportunidades para que os estudantes clarifiquem e/ou questionem os juízos formulados acerca das suas aprendizagens.	-	1,1	79,3	17,2	<b>3</b>
2.8. Os professores, no geral, incentivam os estudantes a analisar e/ou refletir acerca das aprendizagens realizadas.	-	6,8	75,8	17,2	<b>3</b>
2.9. De modo geral, as informações resultantes das avaliações são utilizadas pelos estudantes para orientarem e/ou reorientarem as suas formas de estudar.	-	1,1	79,3	17,2	<b>3</b>
2.10. No geral, os professores utilizam diferentes recursos/instrumentos para avaliarem os estudantes.	-	6,8	65,5	27,5	<b>3</b>
2.11. Os professores, no geral, utilizam recursos/instrumentos de avaliação adequados ao nível e tipo de ensino.	-	-	75,8	24,1	<b>3</b>
2.12. No geral, os professores têm em conta os resultados dos diferentes recursos/instrumentos de avaliação na classificação final dos estudantes.	-	-	82,7	17,2	<b>3</b>

Vejamos, pois, quais os contextos em que, segundo os alunos respondentes de 12.º ano EP, as práticas de ensino se desenvolvem, destacando as frequências relativas mais elevadas para a opção "concordo".

Tendo em conta os dados acima mencionados, e no que respeita às práticas de avaliação, um número elevado de respondentes indica que os professores utilizam recursos/instrumentos de avaliação adequados ao nível e tipo de ensino e fazem-no também para os avaliarem (75,8%, n=22; 82,7%, n=24; 65,5%, n=19) (itens 2.11, 2.12, e 2.10). Em concomitância, regista-se um número expressivo de inquiridos que salientam o papel orientador (79,3%, n=23), (item 2.9) e autorregulador da avaliação das aprendizagens (79,3%, n=23; 75,8%, n=22; 51,7%, n=15), (itens 2.9, 2.8, 2.6). Todavia, e similarmente às análises anteriores atinentes a esta questão, os testes continuam a ter um papel de relevo na avaliação, dado que em momentos pré-estabelecidos testam conteúdos/conhecimentos e têm um peso significativo na avaliação final (75,8%, n=22; 72,4%, n=21), (itens 2.5. e 2.4.). Podemos ainda acrescentar que para estes participantes, a

avaliação é um processo claro, faseado, atempadamente estabelecido (72,4%, n=21) (item 2.1.), mas debatido ao longo do ano (79,3%, n=23) (item 2.2.).

Deste modo, podemos concluir que as práticas de ensino, se por um lado são diversificadas e procuram a melhoria das aprendizagens, por outro lado postulam-se por um objetivo classificador e certificador que de certa forma anula e/ou condiciona a função formativa das aprendizagens porquanto não permite a sua plena efetivação.

Debruçamo-nos agora sobre as **percepções** dos **professores** relativa à **questão 2** do questionário (Tabela 20).

Tabela 20

Opiniões dos **professores** sobre as **Práticas de Avaliação** (Questão 2)

Itens	Discordo Totalmente (%)	Discordo (%)	Concordo (%)	Concordo Totalmente (%)	Moda
2.1. Em regra, a avaliação acontece ao longo do ano letivo, em momentos previamente definidos.	-	12,5	52,5	35	3
2.2. Ao longo do ano, debato com os estudantes a organização e o desenvolvimento do processo de avaliação.	-	5	50	45	3
2.3. Em regra, os conteúdos avaliados foram abordados nas aulas.	-	-	22,5	77,5	4
2.4. Os resultados obtidos pelos estudantes nos testes são os elementos mais determinantes para a atribuição das suas classificações.	-	22,5	67,5	10	3
2.5. Os testes são utilizados para conhecer o que os estudantes sabem e são capazes de fazer.	-	17,5	70	12,5	3
2.6. Os estudantes são geralmente envolvidos em situações em que têm que avaliar o seu próprio trabalho e/ou o dos seus colegas.	-	15	60	25	3
2.7. Em geral, crio oportunidades para que os estudantes clarifiquem e/ou questionem os juízos formulados acerca das aprendizagens.	-	-	60	40	3
2.8. Os estudantes são incentivados a analisar e/ou refletir acerca das aprendizagens realizadas.	-	-	60	40	3

Itens	Discordo Totalmente (%)	Discordo (%)	Concordo (%)	Concordo Totalmente (%)	Moda
2.9. As informações resultantes das avaliações são utilizadas pelos estudantes para orientarem e/ou reorientarem as suas formas de estudar.	-	15	<b>65</b>	20	<b>3</b>
2.10. São utilizados diferentes recursos/instrumentos para avaliarem os estudantes.	-	2,5	47,5	<b>50</b>	<b>4</b>
2.11. Os recursos/instrumentos de avaliação são adequados ao nível e tipo de ensino.	-	5	<b>47,5</b>	<b>47,5</b>	<b>3/4</b>
2.12. Os resultados dos diferentes recursos/instrumentos de avaliação são tidos em conta na classificação final dos estudantes.	-	-	32,5	<b>67,5</b>	<b>4</b>

Vejamos, pois, quais os contextos em que, segundo os professores, as práticas de ensino se desenvolvem (questão 2), destacando as frequências relativas mais elevadas para as opções "concordo" e "concordo totalmente".

Mais uma vez a avaliação sumativa assume especial destaque ao registarmos que um número bastante elevado de professores associa a avaliação a "testes" e a "conteúdos" (77,5%, n=31; 70%, n= 28; 67,5%, n= 27 - "Os resultados dos testes são o que mais pesa na classificação final"), (itens 2.3., 2.5. e 2.12.). Contudo, e de forma similar aos dados presentes nos quadros anteriores, há um pendor formativo que não passa despercebido. De facto, assume destaque o papel orientador da avaliação (65%, n=26), (item 2.9.), e a reflexão sobre as aprendizagens realizadas (60%, n=24), (item 2.8.). Também assume relevância que 67,5% (n=27), (item 2.12.), dos professores tenham referido a ponderação da diversificação de diferentes recursos/instrumentos de avaliação na classificação final, assumindo que estes são adequados aos níveis e tipos de ensino (item 2.11, n=27), e que 60% (n=27) saliente a autorregulação das aprendizagens (itens 2.6, e 2.8), bem como a existência do *feedback* como estratégia utilizada pelos docentes para que os alunos clarifiquem e reflitam sobre as aprendizagens realizadas (60%, n=27), (item 2.7). Fernandes (2007) defende que já desde 1992 que a legislação educativa portuguesa definia e consagrava a avaliação formativa como condição *sine qua non* para melhorar a aprendizagem e o ensino desde que fosse inequivocamente sua parte integrante. Contudo,

apesar de promoverem a auto e heteroavaliação, a diversificação de estratégias e instrumentos de avaliação, a participação dos alunos e de diversos intervenientes no processo de avaliação e a transparência de procedimentos e critérios, os professores nos últimos anos parecem ainda confundir as modalidades formativa e sumativa da avaliação, dado que não integram de facto a primeira no processo de ensino e aprendizagem. Daí a preponderância da avaliação sumativa sobre a avaliação diagnóstica e formativa, atualmente corroborada pelos normativos mais recentes<sup>43</sup>.

Na terceira questão dos questionários, por um lado encontramos itens que pertencem de forma inequívoca a uma só categoria<sup>44</sup> como, por exemplo, os itens 3.1., 3.9, e 3.15., (B.2. - "Avaliação formativa"), 3.2. (C.2. - "Estilos de aprendizagem"), 3.3. (D.1. - Papel do professor"), 3.4., 3.5., 3.7. e 3.8. (B.1. - "Avaliação sumativa") e, finalmente, 3.6. (D.2. - "Estilos de ensino"). Por outro lado, existem itens que podem ser incluídos em mais do que uma categoria, assumindo por isso uma ambivalência, dado não terem uma natureza estática mas, pelo contrário, polivalente: itens 3.6. (B.2. e D.2.), 3.10. (B.2., C.2. e D.2.), 3.11. (C.2. e D.2.), 3.12. (B.2., C.2. e D.2.), 3.13 (B.2. e D.2.) e 3.14. (B.2. e D.2.).

Cumpra agora verificar as **percepções dos alunos de 9.º ano** relativamente à aprendizagem que corresponde à **questão 3** dos questionários e que está patente no quadro que se segue (Tabela 21).

---

<sup>43</sup> Vide pp. 28-35 do enquadramento conceptual.

<sup>44</sup> O processo de categorização foi elaborado após a análise dos dados atinentes ao Estudo Exploratório. Vide p. 78.

Tabela 21

Opiniões dos alunos de **9.º ano** sobre a **Aprendizagem** (Questão 3)

Itens	Discordo Totalmente (%)	Discordo (%)	Concordo (%)	Concordo Totalmente (%)	Moda
3.1. Os estudantes, em geral, envolvem-se ativamente nas tarefas de aprendizagem que lhes são propostas pelos professores.	3,4	25,8	<b>62,0</b>	8,6	<b>3</b>
3.2. Os estudantes aprendem melhor quando são, sistematicamente, incentivados pelos professores a participar em todas as atividades.	1,7	6,8	<b>56,8</b>	34,4	<b>3</b>
3.3. O clima da aula na maioria das disciplinas é favorável ao desenvolvimento das aprendizagens por parte dos estudantes.	5,1	17,2	<b>63,7</b>	13,7	<b>3</b>
3.4. Estudar para os testes e/ou exames finais é, em regra, suficiente para que os estudantes aprendam o que está previsto nos programas.	12,0	18,9	<b>58,6</b>	10,3	<b>3</b>
3.5. Estudar para os testes e/ou exames finais é, em regra, suficiente para que os estudantes consigam bons resultados.	1,7	34,4	<b>50,0</b>	13,7	<b>3</b>
3.6. De um modo geral, os estudantes aprendem melhor nas disciplinas em que os professores utilizam diferentes formas de avaliação.	1,7	15,5	<b>63,7</b>	18,9	<b>3</b>
3.7. Para a maioria dos estudantes, aprender significa alcançar os objetivos previstos nos programas de cada disciplina.	1,7	17,2	<b>67,2</b>	13,7	<b>3</b>
3.8. A maioria das aulas são estruturadas de forma a criar oportunidades para os estudantes verificarem se aprenderam os assuntos previstos nos programas.	-	24,1	<b>68,9</b>	6,8	<b>3</b>
3.9. A maioria dos estudantes aprende melhor quando lhes são propostas, regularmente, tarefas.	1,7	18,9	<b>65,5</b>	13,7	<b>3</b>
3.10. A maioria dos estudantes aprende melhor nas disciplinas em que professores e estudantes estabelecem relações que facilitam a entejuda no processo de aprendizagem.	1,7	13,7	<b>56,8</b>	27,5	<b>3</b>
3.11. A maioria dos estudantes aprende melhor quando os professores utilizam uma diversidade de dinâmicas de sala de aula.	3,4	18,9	<b>53,4</b>	24,2	<b>3</b>



Itens	Discordo Totalmente (%)	Discordo (%)	Concordo (%)	Concordo Totalmente (%)	Moda
3.12. A maioria dos estudantes aprende melhor quando é utilizada uma diversidade de recursos para ensinar.	1,7	12,0	<b>55,1</b>	29,3	<b>3</b>
3.13. A maioria dos professores orienta os estudantes a aprenderem por si, de forma autónoma, para além das aulas.	1,7	25,8	<b>62,0</b>	10,3	<b>3</b>
3.14. Os estudantes, em geral, são acompanhados e orientados ao longo do processo de aprendizagem.	3,4	17,2	<b>75,8</b>	3,4	<b>3</b>
3.15. Em geral, os estudantes utilizam as informações decorrentes das avaliações para a melhoria das suas aprendizagens.	1,7	12,0	<b>72,4</b>	13,7	<b>3</b>

A análise das frequências relativas para cada afirmação (questão 3) permite-nos destacar que a opção mais escolhida foi o “concordo”.

Apesar da avaliação sumativa assumir nesta questão um papel importante no processo de aprendizagem dos estudantes inquiridos, dado que as frequências relativas de 67,2%, 58,6% e 50%, (n=39), (n=34) e (n=29), respetivamente, apontam, por um lado, que aprender é sinónimo de alcançar os objetivos previstos nos programas (itens 3.7. e 3.4.) e, por outro lado, que estudar para os testes e/ou exames é suficiente para tal (item 3.5.), a verdade é que a avaliação formativa parece assumir também um papel importante no que respeita às aprendizagens destes alunos. Deste modo, cumpre afirmar que atendendo às frequências relativas acima supracitadas, estamos novamente perante uma perspetiva dicotómica da avaliação, facto que corrobora as conclusões alcançadas previamente no Estudo Exploratório<sup>45</sup> neste domínio específico. Assim, os itens 3.4, 3.5 e 3.7 já destacados e a sua expressão percentual estão nitidamente relacionadas com o estilo cognitivo DC ou de aprendizagem superficial ou por realização, que privilegiam métodos e instrumentos de avaliação sumativa, bem como o estudo orientado e alicerçado na atenção e memorização.

Não obstante o peso da avaliação classificativa e certificativa ser neste caso visível em termos percentuais, as restantes frequências relativas acima apresentadas apontam para

<sup>45</sup> Vide p. 78.

uma consciência da importância da avaliação formativa no percurso escolar destes respondentes. Tal situação poderá ser um indício bastante positivo se a avaliação não assumir um caráter unicamente certificativo e normativo. De facto, Martins (2008) defende que no ensino obrigatório a avaliação deve ter como objetivo a obtenção de informações úteis e de relevo para a tomada de decisões pedagógicas, e para tal deve ser realizada em processos de ensino e aprendizagem de curta duração, utilizar os resultados para regular o processo de ensino e facilitar as estratégias de autorregulação e controlo das aprendizagens pelos alunos. Subsequentemente, os seus resultados devem estar obrigatoriamente vinculados à modificação e melhoria do ensino.

Deste modo, um número elevado de inquiridos (75,8%, n=44) concorda que os seus professores os acompanham e orientam ao longo do seu processo de aprendizagem (item 3.14. ) e que para tal existe uma ambiente salutar e favorável (63,7%, n=37; 56,8%, n=33), (itens 3.3. e 3.10.); um número também elevado de alunos indica que as aulas servem para a auto-orientação e autorregulação das suas aprendizagens, associadas frequentemente a formas de autoavaliação (75,8%, n=40; 72,4%, n=42), (itens 3.14. e 3.15); outros inquiridos, em diferentes afirmações, salientam a importância da diversificação de atividades, estratégias e de instrumentos de avaliação (63,7%, n=37; 56,8%, n=33; 55,1%, n=32; 53,4%, n=31), (itens 3.6., 3.2., 3.12., 3.11.); por fim, um número expressivo de alunos salienta a importância das tarefas como fator impulsionador das aprendizagens (65,5%, n=38; 62%, n=36), (itens 3.9 e 3.1.). Subsequentemente, os itens 3.14 e 3.15 ilustram a (co)existência de alunos de estilo cognitivo IC ou de aprendizagem profunda, uma vez que privilegiam a auto-orientação e a autorregulação das aprendizagens, e os itens 3.1 e 3.9 comprovam a preferência da aprendizagem pela descoberta enfatizando o empenho e esforço individual.

E todas estas constatações são fatores imprescindíveis numa avaliação que se deseje efetivamente formativa que, não anulando a sumativa, seja integrada de facto nas aprendizagens dos alunos. No que respeita às tarefas, elemento que surge explicitamente destacado pela primeira vez nas frequências relativas, cumpre afirmar que é um fator decisivo para a consecução desse tipo de avaliação, tal como propõe Fernandes (2006) que postula que estas devem ser estruturantes relativamente ao currículo, suscitar a relação de conceitos e ideias e a mobilização de conhecimentos servindo, em última

instância, para a verdadeira integração dos processos de ensino, aprendizagem e avaliação.

De seguida segue-se a Tabela 22 que contém informação atinente à aprendizagem, correspondendo à questão **número 3** do inquérito por questionário distribuído aos alunos de **12.º ano ER** da escola ES X.

Tabela 22

Opiniões dos alunos de **12.º ano ER** sobre a **Aprendizagem** (Questão 3)

Itens	Discordo Totalmente (%)	Discordo (%)	Concordo (%)	Concordo Totalmente (%)	Moda
3.1. Os estudantes, em geral, envolvem-se ativamente nas tarefas de aprendizagem que lhes são propostas pelos professores.	18,6	-	<b>76,7</b>	5,8	<b>3</b>
3.2. Os estudantes aprendem melhor quando são, sistematicamente, incentivados pelos professores a participar em todas as atividades.	-	8,1	<b>51,1</b>	40,6	<b>3</b>
3.3. O clima da aula na maioria das disciplinas é favorável ao desenvolvimento das aprendizagens por parte dos estudantes.	3,4	20,9	<b>54,6</b>	20,9	<b>3</b>
3.4. Estudar para os testes e/ou exames finais é, em regra, suficiente para que os estudantes aprendam o que está previsto nos programas.	6,9	<b>47,6</b>	38,3	6,9	<b>2</b>
3.5. Estudar para os testes e/ou exames finais é, em regra, suficiente para que os estudantes consigam bons resultados.	3,4	<b>43,0</b>	40,6	12,7	<b>2</b>
3.6. De um modo geral, os estudantes aprendem melhor nas disciplinas em que os professores utilizam diferentes formas de avaliação.	-	10,4	<b>59,3</b>	30,2	<b>3</b>
3.7. Para a maioria dos estudantes, aprender significa alcançar os objetivos previstos nos programas de cada disciplina.	1,1	18,6	<b>59,3</b>	20,9	<b>3</b>
3.8. A maioria das aulas são estruturadas de forma a criar oportunidades para os estudantes verificarem se aprenderam os assuntos previstos nos programas.	3,4	30,2	<b>62,7</b>	3,4	<b>3</b>
3.9. A maioria dos estudantes aprende melhor quando lhes são propostas, regularmente, tarefas.	1,1	12,7	<b>67,4</b>	18,6	<b>3</b>

Avaliação de aprendizagens: retrato traçado por alunos e professores do Ensino Regular e Profissional de uma escola

Itens	Discordo Totalmente (%)	Discordo (%)	Concordo (%)	Concordo Totalmente (%)	Moda
3.10. A maioria dos estudantes aprende melhor nas disciplinas em que professores e estudantes estabelecem relações que facilitam a entreaajuda no processo de aprendizagem.	-	2,3	56,9	40,6	<b>3</b>
3.11. A maioria dos estudantes aprende melhor quando os professores utilizam uma diversidade de dinâmicas de sala de aula.	-	15,1	58,1	26,7	<b>3</b>
3.12. A maioria dos estudantes aprende melhor quando é utilizada uma diversidade de recursos para ensinar.	-	13,9	52,3	33,7	<b>3</b>
3.13. A maioria dos professores orienta os estudantes a aprenderem por si, de forma autónoma, para além das aulas.	2,3	23,2	68,6	5,8	<b>3</b>
3.14. Os estudantes, em geral, são acompanhados e orientados ao longo do processo de aprendizagem.	1,1	16,2	73,2	9,3	<b>3</b>
3.15. Em geral, os estudantes utilizam as informações decorrentes das avaliações para a melhoria das suas aprendizagens.	4,6	22,0	69,7	3,4	<b>3</b>

A análise das frequências relativas para cada afirmação permite-nos destacar as mais elevadas para a opção "concordo", bem como para a opção "discordo".

Pelas frequências relativas acima apresentadas, um número elevado de respondentes destacou que a avaliação está ao serviço da autorregulação das aprendizagens (73,2%, n=63; 69,7%, n=60), (itens 3.14 e 3.15), e que nas aulas existe um clima propício à aprendizagem, baseado na entreaajuda entre alunos e docentes (56,9%, n=49; 54,6%, n=47), (itens 3.10 e 3.3). Além disso, os participantes salientam o papel das tarefas como recurso de grande importância para aprender (76,7%, n=65; 67,4%, n=58), (itens 3.1 e 3.9). De igual modo, os mesmos destacam como catapulta para a aprendizagem a diversificação de recursos, estratégias e instrumentos de avaliação (59,3%, n=51; 58,1%, n=50; 52,3%, n=45; 51,1%, n=45), (itens 3.6, 3.11, 3.12, 3.2), assim como a promoção por parte dos professores da autonomia dos alunos (68,6%, n=59), (item 3.13). Tal encontra paralelo nos estilos cognitivos dependentes e independentes de campo (DIC). As frequências relativas presentes nos itens supracitados 3.13, 3.14 e 3.15 corroboram a aprendizagem autónoma e autorreguladora, enquanto os itens 3.1 e 3.9 apontam para a primazia da aprendizagem

pela descoberta, baseada na consecução de tarefas, situação em uníssono com os alunos de estilo cognitivo IC ou de aprendizagem profunda.

Por outro lado, há da parte dos inquiridos uma manifesta preocupação com a aprendizagem dos conteúdos previstos nos programas (62,7%, n=54; 59,3%, n=51), (itens 3.8 e 3.7), embora os dados recolhidos indiquem que para tal não é suficiente estudar unicamente para os testes e exames (47,6%, n=41; 43,0%, n=37), (itens 3.4 e 3.5). Neste caso, a existência também expressiva de frequências relativas atinentes a uma avaliação sumativa, baseada na aprendizagem orientada para a aquisição de conteúdos (itens 3.7 e 3.8) destaca a existência de alunos de DC ou de aprendizagem superficial ou por realização. Em suma, a par de uma ideologia formativa que vai encontrado eco em algumas práticas de ensino e preferências de aprendizagem de um número expressivo de alunos, a verdade é que a avaliação sumativa continua a estar muito presente no quotidiano dos discentes e a encontrar adeptos nos estilos de aprendizagem de DC.

Posto isto, podemos concluir que a avaliação sumativa é uma realidade incontornável no dia a dia destes respondentes e condiciona as suas aprendizagens, embora se verifique que existe não só a implementação de práticas de avaliação formativa, mas também uma consciência de que as mesmas podem ajudar na melhoria dos resultados escolares e das suas aprendizagens. Estes dados indicam que estes estudantes, a par de uma avaliação sumativa, admitem os efeitos benéficos que a avaliação formativa assume no seu quotidiano escolar.

De seguida segue-se a Tabela 23 que contém informação atinente à aprendizagem, correspondendo à questão **número 3** do inquérito por questionário distribuído aos alunos de **12.º ano EP** da escola ES X.

Tabela 23

Opiniões dos alunos de **12.º ano EP** sobre a **Aprendizagem** (Questão 3)

Itens	Discordo Totalmente (%)	Discordo (%)	Concordo (%)	Concordo Totalmente (%)	Nota
3.1. Os estudantes, em geral, envolvem-se ativamente nas tarefas de aprendizagem que lhes são propostas pelos professores.	10,3	10,3	<b>75,8</b>	1,1	<b>3</b>
3.2. Os estudantes aprendem melhor quando são, sistematicamente, incentivados pelos professores a participar em todas as atividades.	-	10,3	<b>51,7</b>	37,9	<b>3</b>
3.3. O clima da aula na maioria das disciplinas é favorável ao desenvolvimento das aprendizagens por parte dos estudantes.	-	17,2	<b>72,4</b>	10,3	<b>3</b>
3.4. Estudar para os testes e/ou exames finais é, em regra, suficiente para que os estudantes aprendam o que está previsto nos programas.	1,1	17,2	<b>68,9</b>	10,3	<b>3</b>
3.5. Estudar para os testes e/ou exames finais é, em regra, suficiente para que os estudantes consigam bons resultados.	1,1	17,2	<b>65,5</b>	13,7	<b>3</b>
3.6. De um modo geral, os estudantes aprendem melhor nas disciplinas em que os professores utilizam diferentes formas de avaliação.	-	-	48,2	<b>51,7</b>	<b>4</b>
3.7. Para a maioria dos estudantes, aprender significa alcançar os objetivos previstos nos programas de cada disciplina.	-	6,8	<b>79,3</b>	13,7	<b>3</b>
3.8. A maioria das aulas são estruturadas de forma a criar oportunidades para os estudantes verificarem se aprenderam os assuntos previstos nos programas.	-	10,3	<b>79,3</b>	10,3	<b>3</b>
3.9. A maioria dos estudantes aprende melhor quando lhes são propostas, regularmente, tarefas.	-	6,8	<b>79,3</b>	13,7	<b>3</b>
3.10. A maioria dos estudantes aprende melhor nas disciplinas em que professores e estudantes estabelecem relações que facilitam a aprendizagem.	-	-	<b>55,1</b>	44,8	<b>3</b>
3.11. A maioria dos estudantes aprende melhor quando os professores utilizam uma diversidade de dinâmicas de sala de aula.	1,1	1,1	<b>62,0</b>	31,0	<b>3</b>
3.12. A maioria dos estudantes aprende melhor quando é utilizada uma diversidade de recursos para ensinar.	1,1	1,1	<b>62,0</b>	31,0	<b>3</b>

Avaliação de aprendizagens: retrato traçado por alunos e professores do Ensino Regular e Profissional de uma escola

Itens	Discordo Totalmente (%)	Discordo (%)	Concordo (%)	Concordo Totalmente (%)	Moda
3.13. A maioria dos professores orienta os estudantes a aprenderem por si, de forma autónoma, para além das aulas.	1,1	10,3	<b>75,8</b>	10,3	<b>3</b>
3.14. Os estudantes, em geral, são acompanhados e orientados ao longo do processo de aprendizagem.	1,1	-	<b>75,8</b>	20,6	<b>3</b>
3.15. Em geral, os estudantes utilizam as informações decorrentes das avaliações para a melhoria das suas aprendizagens.	-	1,1	<b>72,4</b>	24,1	<b>3</b>

A análise das frequências relativas para cada afirmação e respetivas modas permitem-nos destacar as mais elevadas para a opção "concordo" e "concordo totalmente" no que respeita à aprendizagem.

Relativamente à aprendizagem, encontramos nestes respondentes semelhanças com os resultados apurados nos participantes de 9.º e 12.º ano ER, embora neste caso a modalidade de avaliação sumativa parece adquirir um peso ainda mais expressivo nas aprendizagens do que nos anos de escolaridade acima mencionados. Assim, a aprendizagem de conteúdos (79,3%, n=23), (item 3.7) e a sua verificação nos testes e exames assume também relevância (68,9%, n=20; 65,5%, n=19), (itens 3.4. e 3.5), embora neste caso concreto estes são uma forma de assegurar que os alunos aprendem e obtêm resultados satisfatórios (ao contrário dos alunos de 12.º ER que nestas duas aceções discordaram). Contudo, a vertente formativa também é visível nas frequências relativas com mais destaque. De facto, a avaliação aponta para a autorregulação das aprendizagens (79,3%, n=23; 75,8%, n=22; 72,4%, n=21), (itens 3.8, 3.14 e 3.15), assim como para o desenvolvimento da autonomia dos alunos (75,8%), (item 3.13), baseada num clima de confiança e entajuda (72,4%, n=21; 55,1%, n=16), (itens 3.3 e 3.10). De igual modo, estes participantes salientaram a importância das tarefas (79,3%, n=23; 75,8%, n=22), (itens 3.9 e 3.1), bem como a diversificação de dinâmicas, recursos, e instrumentos de avaliação (62,0%, n=18; 51,7%, n=16) como formas propiciadoras de melhores aprendizagens (itens 3.11 e 3.6). Em termos de estilos cognitivos de dependência *versus* independência de campo (DIC) regista-se, assim, neste caso uma predominância de alunos de DC ou de

aprendizagem superficial ou por realização, que privilegiam a aquisição e memorização de conteúdos (item 3.7), bem como um estudo altamente controlado para a efetivação de bons resultados nos testes e/ou exames (itens 3.4 e 3.5). Contudo, regista-se também uma presença, ainda que menos expressiva, de alunos de IC ou de aprendizagem profunda, que preferem uma aprendizagem autónoma (item 3.13) e de iniciativa autorreguladora (itens 3.8 e 3.15), baseada na descoberta e na consecução de tarefas (3.1 e 3.9).

Fruto desta análise, podemos concluir que estes respondentes sentem a presença de formas de avaliação sumativa e formativa no seu dia a dia escolar embora, e de acordo com as análises prévias relativas a esta questão, a primeira esteja ainda separada da segunda, dado que se estudar para os testes e exames detém um papel decisivo nas aprendizagens dos alunos. Pacheco (2012) afirma que a efetivação da avaliação formativa não é um processo pacífico, uma vez que depende da cultura da sala de aula, do feedback, do questionamento e da autoavaliação e avaliação dos pares, sobretudo num sistema onde os professores são encorajados a trabalhar para os testes e exames.

No que concerne à **questão 3**, vejamos por último as **perceções** dos **docentes** face à aprendizagem, patente na Tabela abaixo destacada (Tabela 24).

Tabela 24

Opiniões dos **professores** sobre a **Aprendizagem** (Questão 3)

Itens	Discordo Totalmente (%)	Discordo (%)	Concordo (%)	Concordo Totalmente (%)	Moda
3.1. Os estudantes, em geral, envolvem-se ativamente nas tarefas de aprendizagem que lhes são propostas.	-	22,5	<b>67,5</b>	10	<b>3</b>
3.2. Os estudantes aprendem melhor quando são, sistematicamente, incentivados pelos professores a participar em todas as atividades.	-	-	<b>62,5</b>	37,5	<b>3</b>
3.3. O clima da aula é favorável ao desenvolvimento das aprendizagens por parte dos estudantes.	-	10	35	<b>55</b>	<b>4</b>
3.4. Estudar para os testes e/ou exames finais é, em regra, suficiente para que os estudantes aprendam o que está previsto nos programas.	15	<b>70</b>	12,5	2,5	<b>2</b>



Avaliação de aprendizagens: retrato traçado por alunos e professores do Ensino Regular e Profissional de uma escola

Itens	Discordo Totalmente (%)	Discordo (%)	Concordo (%)	Concordo Totalmente (%)	Moda
3.5. Estudar para os testes e/ou exames finais é, em regra, suficiente para que os estudantes consigam bons resultados.	7,5	72,5	20	-	<b>2</b>
3.6. De um modo geral, os estudantes aprendem melhor quando são utilizadas diferentes formas de avaliação.	-	5	52,5	42,5	<b>3</b>
3.7. Para a maioria dos estudantes, aprender significa alcançar os objetivos previstos nos programas de cada disciplina.	-	25	60	15	<b>3</b>
3.8. A maioria das aulas são estruturadas de forma a criar oportunidades para os estudantes verificarem se aprenderam os assuntos previstos nos programas.	-	5	82,5	12,5	<b>3</b>
3.9. A maioria dos estudantes aprende melhor quando lhes são propostas, regularmente, tarefas.	-	-	67,5	32,5	<b>3</b>
3.10. A maioria dos estudantes aprende melhor quando entre professor e estudantes se estabelecem relações que facilitam a aprendizagem.	-	-	25	75	<b>3</b>
3.11. A maioria dos estudantes aprende melhor quando é utilizada uma diversidade de dinâmicas de sala de aula.	-	-	50	50	
3.12. A maioria dos estudantes aprende melhor quando é utilizada uma diversidade de recursos para ensinar.	-	-	55	45	<b>3</b>
3.13. Na maioria das aulas, os estudantes são orientados para aprenderem autonomamente, para além das aulas.	-	12,5	65	22,5	<b>3</b>
3.14. Os estudantes, em geral, são acompanhados e orientados ao longo do processo de aprendizagem.	-	-	62,5	37,5	<b>3</b>
3.15. Em geral, os estudantes utilizam as informações decorrentes das avaliações para a melhoria das suas aprendizagens.	-	22,5	60	17,5	<b>3</b>

A análise das frequências relativas para cada afirmação (questão 3) permite-nos destacar que as mais elevadas registam-se nas as opções "concordo" e "concordo totalmente".

Mais uma vez podemos constatar que ambos os tipos de avaliação, sumativa e formativa, surgem aliadas no processo de ensino e aprendizagem, dado que as frequências relativas

mais expressivas supracitadas assim o comprovam, embora a primeira modalidade adquira um pendor especial. Tal como o que se verificou nos alunos de 12.º EP, parece haver uma contradição no que concerne à avaliação da aprendizagem, ou seja, entre aquilo que é expectável e o que é realmente realizado. De facto, os professores norteiam-se pelas estratégias e instrumentos de índole formativa, situação patente no destaque atribuído ao relevo das tarefas como base de aprendizagem (67,5%, n=27), (item 3.1), à diversificação de estratégias e de instrumentos de avaliação (62,5%, n= 25; 55%, n= 22; 52,5%, n=21), (itens 3.2, 3.12 e 3.6), ao ambiente de avaliação das salas de aula que induz a uma cultura positiva de sucesso baseada no princípio de que todos os alunos podem aprender (55%, n=22), (item 3.3), bem como à utilização da avaliação para a melhoria das aprendizagens e à autorregulação dos alunos. Tal evidencia também a consciência de que se deve trabalhar para a contemplação de alunos de estilo cognitivo de IC ou de aprendizagem profunda que preferem a aprendizagem pela descoberta e o estudo autónomo, enfatizando o seu próprio trabalho.

Martins (2008) advoga que, para que a avaliação formativa seja uma avaliação para a aprendizagem, a mesma deve ocorrer ao longo de todo o processo de aprendizagem, bem como no seu final. Consequentemente, é imperiosa não só uma preocupação com a diversificação das situações de avaliação, mas também com o desenvolvimento e resolução de situações complexas por parte dos alunos com necessidades e ritmos de aprendizagem diferenciados. Neste sentido, as frequências relativas elevadas atinentes ao peso dos testes a ao subsequente cumprimento dos programas, 82,5% (n=33) e 60% (n=24), respetivamente, evidenciam que a avaliação sumativa ainda detém um papel fulcral na perspetiva que estes professores têm sobre a avaliação da aprendizagem (itens 3.8 e 3.7). Além disso, corrobora a já mencionada dicotomia da tendência formativa no plano ideológico e as práticas eminentemente sumativas dos docentes. Também Fernandes (2006) salienta este paradoxo que frequentemente é identificado na prática docente, isto é, a tendência para se cogitar que a avaliação desenvolvida por estes nas salas de aula é formativa, embora a sua prática demonstrar que poucas vezes assim o é. Todavia, no campo da aprendizagem, as práticas docentes, a par de incluírem estratégias, dinâmicas e instrumentos de avaliação e aprendizagem veiculadas para alunos de estilo cognitivo IC ou de aprendizagem profunda, devem também aplicá-las **de forma** a

contemplar **de forma** equitativa e equilibrada alunos de estilo cognitivo DC ou de aprendizagem superficial ou por realização que valorizam o estudo orientado e controlado pelo professor e os resultados escolares. De facto, o professor não deverá cingir-se a uma ou outra preferência de aprendizagem; pelo contrário, a solução mais adequada é a diversificação equilibrada, para que os alunos possam desenvolver outras formas de lidar com a informação e potenciar o seu sucesso educativo e profissional.

Neste caso concreto, e como já se verificou em análises anteriores (9.º e 12.º ER), há uma consciência bastante clara de que os testes não são suficientes quer para a aprendizagem, quer para os resultados escolares. Tal está patente nas frequências relativas atinentes à aceção "discordo", 72,5% (n=29) e 70% (n=28), que enfatizam as conclusões acima apresentadas de forma expressiva (itens 3.5 e 3.4).

Estes dois itens permitem-nos concluir que os docentes participantes estão conscientes da necessidade de uma avaliação que vá para além da teoria psicométrica de base positivista que privilegia a função certificativa e classificativa da avaliação. Estas percentagens elevadas clarificam que os professores respondentes estão cientes da emergência de um paradigma da chamada avaliação educativa, sob a influência das perspetivas cognitivistas, construtivistas e socioculturais da aprendizagem (Gipps, 1994). E esta avaliação tem características coincidentes, senão semelhantes, às da avaliação formativa alternativa (AFA) preconizada e propagada por diversos autores, nomeadamente Fernandes (2006), em Portugal, e que se baseia num substancial corpo teórico.

Eis que urge analisar os dados coletados relativos à **questão 4** que solicita a opinião dos participantes face ao ensino. No que concerne à quarta questão dos questionários relativa ao ensino, cumpre asseverar que todos os itens acima se incluem na categoria D, "Práticas de ensino"<sup>46</sup>, especificamente nas subcategorias D.1, "Papel do professor", com as asserções 4.1, 4.2, 4.5, 4.5, 4.6, 4.11, 4.12 e 4.13, e na subcategoria D.2 "Estilos de ensino", com os itens 4.4, 4.7, 4.8, 4.9, 4.10, e 4.14. Enquanto umas se reportam à avaliação sumativa, nomeadamente os itens, 4.5, 4.13 e 4.14, outras concorrem para a promoção da avaliação formativa, especificamente os itens 4.4, 4.8, 4.9, 4.10, 4.11 e 4.12.

---

<sup>46</sup> Categoria aferida no estudo exploratório. Vide p. 78.

A Tabela 25 ilustra a visão do ensino (**questão 4**) na ES X, agora sob a ótica dos alunos respondentes de **9.º ano** de escolaridade.

Tabela 25

Opiniões dos alunos de **9.º ano** sobre o **Ensino** (Questão 4)

Itens	Discordo Totalmente (%)	Discordo (%)	Concordo (%)	Concordo Totalmente (%)	Moda
4.1. No início do ano letivo, a maioria dos professores apresenta aos estudantes os programas de cada disciplina.	-	17,2	<b>63,7</b>	18,9	<b>3</b>
4.2. No início do ano letivo, a maioria dos professores apresenta aos estudantes os critérios de avaliação de cada disciplina.	-	13,7	<b>62,0</b>	24,1	<b>3</b>
4.3. Regra geral, os critérios de avaliação das disciplinas são claros e compreensíveis para a maioria dos estudantes.	1,7	18,9	<b>67,2</b>	12,0	<b>3</b>
4.4. Na maioria dos casos, os professores utilizam metodologias de ensino variadas, favoráveis ao desenvolvimento das aprendizagens previstas nos programas.	1,7	20,6	<b>68,9</b>	8,6	<b>3</b>
4.5. A maioria dos professores dominam os conteúdos que ensinam.	-	15,5	<b>60,3</b>	24,1	<b>3</b>
4.6. A maioria dos professores organiza e desenvolve o ensino de forma a que todos os estudantes tenham oportunidades para aprender o que está previsto nos programas.	1,7	17,2	<b>68,9</b>	12,0	<b>3</b>
4.7. Em regra, os professores utilizam uma diversidade de recursos para apoiarem o desenvolvimento das aulas.	-	13,7	<b>63,7</b>	22,4	<b>3</b>
4.8. A maioria dos professores proporciona oportunidades para que, nas aulas, os estudantes participem numa variedade de atividades de aprendizagem.	1,7	13,7	<b>68,9</b>	15,5	<b>3</b>
4.9. Os professores solicitam, frequentemente, a participação dos estudantes na organização e dinamização de atividades a desenvolver nas salas de aula.	1,7	15,5	<b>65,5</b>	17,2	<b>3</b>
4.10. Os professores desenvolvem a maioria das aulas recorrendo a diferentes dinâmicas de trabalho.	1,7	25,8	<b>60,3</b>	12,0	<b>3</b>

Avaliação de aprendizagens: retrato traçado por alunos e professores do Ensino Regular e Profissional de uma escola

Itens	Discordo Totalmente (%)	Discordo (%)	Concordo (%)	Concordo Totalmente (%)	Moda
4.11. Os professores utilizam, sistematicamente, os resultados das aprendizagens dos estudantes para alterar as metodologias de ensino.	3,4	24,1	63,7	8,6	<b>3</b>
4.12. Em regra, os professores incentivam os estudantes a relacionar e a integrar conhecimentos para resolver diversos problemas.	-	18,9	68,9	12,0	<b>3</b>
4.13. A organização da maioria das aulas favorece o desenvolvimento das aprendizagens previstas nos programas.	-	18,9	65,5	15,5	<b>3</b>
4.14. Na maioria das disciplinas, as aulas desenvolvem-se com os professores expondo os conteúdos previstos nos programas enquanto os estudantes vão ouvindo e/ou tomando notas.	1,7	20,6	60,3	17,2	<b>3</b>

Vejamos, agora, a visão dos alunos inquiridos (9.º ano de escolaridade) relativamente ao ensino, destacando as frequências relativas mais elevadas para a opção "concordo".

Apesar de uma parte substancial das frequências relativas (68,9%, n=40; 65,5%, n=38; 63,7%, n=37) indicarem a presença de métodos e práticas de ensino que concorrem para uma avaliação formativa (itens 4.8, 4.12; 4.13 e 4.7), a verdade é que mais uma vez a avaliação sumativa aparece também neste item com um peso expressivo: 68,9% (n=40) refere-se à importância da organização do ensino para a promoção da aprendizagem dos conteúdos programáticos (item 4.6), e 60,3% dos respondentes (n=35) referem que na maioria das disciplinas, as aulas baseiam-se na audição e transcrição desses "conteúdos" facultados pelos docentes (item 4.14). Contudo, parece que o ensino (e as aprendizagens) para estes respondentes não se limitam a esta estratégia. De facto, na opinião destes inquiridos, os professores criam condições para que todos os alunos aprendam os conteúdos programáticos (68,9%, n=40), (item 4.6), solicitam a participação dos mesmos na dinamização e participação em atividades diversas, recorrendo a recursos diversificados (68,9%, n=40; 65,5%, n=38; 63,7%, n=37), (itens 4.4, 4.9 e 4.7), e utilizam os resultados das aprendizagens dos estudantes para alterarem as suas metodologias de ensino (63,7%, n=37), (item 4.11). Estes dados são positivos para uma consciencialização da avaliação formativa e demonstram que também no caso dos professores, ainda que tentando

implementar um estilo de ensino de índole mais formativa, continuam a reger-se nas suas práticas por estratégias e dinâmicas sumativas. De facto, e como já havia sido abordado no capítulo 3<sup>47</sup> da parte do enquadramento teórico deste estudo, podemos aplicar aos docentes as teorias de dependência e de independência de campo (DIC), tal como nos alunos. Os professores de estilo de DC, para além de adotarem tendencialmente uma atitude mais autoritária na sala de aula, centram a sua atenção na instrução e nos conteúdos programáticos. A frequência relativa de 60,3% no item 4.14 corrobora a presença deste tipo de docente que utiliza o método expositivo e veicula toda a sua ação para o sucesso dos resultados. Por seu lado, os professores de estilo cognitivo de IC estimulam uma atmosfera de afetividade (itens 4.6 e 4.13), expressam com clareza a finalidade e os objetivos de cada aula (itens 4.1, 4.2, 4.3), valorizam as generalizações e ajudam os alunos a aplicá-las em situações concretas (itens 4.9, 4.10), promovendo a relação de conceitos e ideias (4.12). Posto isto, os professores de estilo cognitivo DC têm mais propensão para valorizar a avaliação sumativa, enquanto os de IC privilegiam a avaliação formativa.

Deste modo, estamos novamente perante uma visão paradoxal que tem predominado na análise até então efetuada das questões dos questionários pelos diferentes níveis e tipos de ensino, que contrapõe a teoria desejada e a prática efetiva. De facto, a par de um ensino mais tradicional e de génese positivista que se baseia na reprodução por parte do aluno de conhecimentos e capacidades que lhe foram transmitidas, encontramos dados que evidenciam que em diversas disciplinas também se procura colocar o aluno como o foco principal do processo de ensino e aprendizagem, procurando desenvolver a sua capacidade de relacionar e integrar conhecimentos para a resolução de diversos problemas (68,9%, n=40), (item 4.12). Neste sentido, a avaliação terá de ser diversificada (68,9%, 65,5%, 63,7%), procurando caracterizar em profundidade não só a estrutura e a qualidade da aprendizagem, como também a compreensão dos alunos (itens 4.4, 4.9 e 4.7). Todavia, o peso substancial da aprendizagem do currículo (68,9%), (item 4.6), e do método expositivo de ensino (60,3%), (item 4.14), evidenciam que as práticas docentes, embora norteadas por princípios formativos da avaliação, ainda não os consubstanciam na

---

<sup>47</sup> Vide pp. 56-60.

sua plenitude porquanto também devem incidir no ensinado e no aprendido e no modo como esta aprendizagem se processa (Martins, 2008).

A Tabela 26 ilustra a visão do ensino (**questão 4**) na ES X, agora sob a ótica dos alunos respondentes de **12.º ano ER**.

Tabela 26

Opiniões dos alunos de **12.º ano ER** sobre o **Ensino** (Questão 4)

Itens	Discordo Totalmente (%)	Discordo (%)	Concordo (%)	Concordo Totalmente (%)	Moda
4.1. No início do ano letivo, a maioria dos professores apresenta aos estudantes os programas de cada disciplina.	2,3	10,4	<b>70,9</b>	12,7	<b>3</b>
4.2. No início do ano letivo, a maioria dos professores apresenta aos estudantes os critérios de avaliação de cada disciplina.	-	2,3	<b>74,4</b>	23,2	<b>3</b>
4.3. Regra geral, os critérios de avaliação das disciplinas são claros e compreensíveis para a maioria dos estudantes.	-	9,3	<b>55,8</b>	34,8	<b>3</b>
4.4. Na maioria dos casos, os professores utilizam metodologias de ensino variadas, favoráveis ao desenvolvimento das aprendizagens previstas nos programas.	-	31,3	<b>59,3</b>	9,3	<b>3</b>
4.5. A maioria dos professores dominam os conteúdos que ensinam.	-	8,1	<b>60,4</b>	31,3	<b>3</b>
4.6. A maioria dos professores organiza e desenvolve o ensino de forma a que todos os estudantes tenham oportunidades para aprender o que está previsto nos programas.	-	19,7	<b>69,7</b>	10,4	<b>3</b>
4.7. Em regra, os professores utilizam uma diversidade de recursos para apoiarem o desenvolvimento das aulas.	3,4	38,3	<b>48,8</b>	9,3	<b>3</b>
4.8. A maioria dos professores proporciona oportunidades para que, nas aulas, os estudantes participem numa variedade de atividades de aprendizagem.	1,1	26,7	<b>65,1</b>	6,9	<b>3</b>

Avaliação de aprendizagens: retrato traçado por alunos e professores do Ensino Regular e Profissional de uma escola

Itens	Discordo Totalmente (%)	Discordo (%)	Concordo (%)	Concordo Totalmente (%)	Moda
4.9. Os professores solicitam, frequentemente, a participação dos estudantes na organização e dinamização de atividades a desenvolver nas salas de aula.	2,3	24,4	61,6	11,6	<b>3</b>
4.10. Os professores desenvolvem a maioria das aulas recorrendo a diferentes dinâmicas de trabalho.	2,3	39,5	52,3	5,8	<b>3</b>
4.11. Os professores utilizam, sistematicamente, os resultados das aprendizagens dos estudantes para alterar as metodologias de ensino.	8,1	37,2	51,1	3,4	<b>3</b>
4.12. Em regra, os professores incentivam os estudantes a relacionar e a integrar conhecimentos para resolver diversos problemas.	-	8,1	83,7	8,1	<b>3</b>
4.13. A organização da maioria das aulas favorece o desenvolvimento das aprendizagens previstas nos programas.	-	9,3	81,3	9,3	<b>3</b>
4.14. Na maioria das disciplinas, as aulas desenvolvem-se com os professores expondo os conteúdos previstos nos programas enquanto os estudantes vão ouvindo e/ou tomando notas.	3,4	13,9	68,6	13,9	<b>3</b>

Vejamos, agora, a visão dos alunos inquiridos (12.º ano ER) relativamente ao ensino, destacando as frequências relativas mais elevadas para a opção "concordo".

Segundo as frequências relativas e respetivas modas apresentadas na Tabela 26, podemos concluir que uma perspetiva paradoxal da avaliação está também aqui patente, de forma análoga ao verificado para os alunos de 9.º ano na mesma questão. Todavia, neste caso a avaliação sumativa assume um papel ainda mais dominante, dado que as frequências relativas mais elevadas apontam para uma presença vincada de uma lecionação fortemente organizada para a aprendizagem de conteúdos programáticos (81,3%, n=70; 70,9%, n=64; 69,7%, n=60), (itens 4.13, 4.1, 4.6), assentes no método expositivo (68,6%, n=59), (item 4.14), aspetos privilegiados da avaliação sumativa. Este tipo de ensino enquadra-se de forma inequívoca no estilo cognitivo DC do professor, que assume um papel diretivo, dado que é ele que controla como e quando e de que forma a turma trabalha. Os próprios respondentes parecem valorizar o facto de os professores terem



pleno domínio dos conteúdos das disciplinas (60,4%, n=52), (item 4.5). Paralelamente, assumem expressividade estratégias e métodos de ensino eminentemente formativos e que se enquadram no professor de estilo cognitivo IC que visa despertar a motivação dos alunos, o espírito crítico, a criatividade e a cooperação, dando primazia à resolução de problemas de forma criativa. De facto, um número elevado de respondentes indica que os professores incentivam a relação de conhecimentos para a resolução de problemas (83,7%, n=72), (item 4.12), bem como a sua participação em diferentes atividades e dinâmicas de trabalho (65,1%, n=56; 61,6%, n=53; 59,3%, n=51; 52,3%, n=45), (itens 4.8, 4.9, 4.4 e 4.10, respetivamente), e utilizam o resultado das aprendizagens para a ajustar e/ou alterar as suas metodologias de ensino (51,1%, n=44), (item 4.11). Segundo estes dados, cumpre ainda destacar que os professores proporcionam um ambiente de aprendizagem favorável (81,3%, n=70), (item 4.13), transparente e ajustado (74,4%, n=64; 70,9%, n=64; 69,7%, n=60; 55,8%, n=48), (itens 4.2, 4.1, 4.6, 4.3).

A Tabela 27 ilustra a visão do ensino (**questão 4**) na ES X, agora sob a ótica dos alunos respondentes de **12.º ano EP**.

Tabela 27

Opiniões dos alunos de **12.º ano EP** sobre o **Ensino** (Questão 4)

Itens	Discordo Totalmente (%)	Discordo (%)	Concordo (%)	Concordo Totalmente (%)	Moda
4.1. No início do ano letivo, a maioria dos professores apresenta aos estudantes os programas de cada disciplina.	-	-	<b>75,8</b>	24,1	<b>3</b>
4.2. No início do ano letivo, a maioria dos professores apresenta aos estudantes os critérios de avaliação de cada disciplina.	-	-	<b>72,4</b>	27,5	<b>3</b>
4.3. Regra geral, os critérios de avaliação das disciplinas são claros e compreensíveis para a maioria dos estudantes.	1,1	-	<b>79,3</b>	17,2	<b>3</b>
4.4. Na maioria dos casos, os professores utilizam metodologias de ensino variadas, favoráveis ao desenvolvimento das aprendizagens previstas nos programas.	-	1,1	<b>79,3</b>	17,2	<b>3</b>
4.5. A maioria dos professores dominam os conteúdos que ensinam.	1,1	1,1	<b>72,4</b>	20,6	<b>3</b>

Avaliação de aprendizagens: retrato traçado por alunos e professores do Ensino Regular e Profissional de uma escola

Itens	Discordo Totalmente (%)	Discordo (%)	Concordo (%)	Concordo Totalmente (%)	Moda
4.6. A maioria dos professores organiza e desenvolve o ensino de forma a que todos os estudantes tenham oportunidades para aprender o que está previsto nos programas.	-	1,1	<b>75,8</b>	20,6	<b>3</b>
4.7. Em regra, os professores utilizam uma diversidade de recursos para apoiarem o desenvolvimento das aulas.	-	-	<b>72,4</b>	27,5	<b>3</b>
4.8. A maioria dos professores proporciona oportunidades para que, nas aulas, os estudantes participem numa variedade de atividades de aprendizagem.	-	10,3	<b>72,4</b>	17,2	<b>3</b>
4.9. Os professores solicitam, frequentemente, a participação dos estudantes na organização e dinamização de atividades a desenvolver nas salas de aula.	-	10,3	<b>68,9</b>	20,6	<b>3</b>
4.10. Os professores desenvolvem a maioria das aulas recorrendo a diferentes dinâmicas de trabalho.	-	6,8	<b>62,0</b>	31,0	<b>3</b>
4.11. Os professores utilizam, sistematicamente, os resultados das aprendizagens dos estudantes para alterar as metodologias de ensino.	1,1	6,8	<b>79,3</b>	10,3	<b>3</b>
4.12. Em regra, os professores incentivam os estudantes a relacionar e a integrar conhecimentos para resolver diversos problemas.	1,1	1,1	<b>75,8</b>	17,2	<b>3</b>
4.13. A organização da maioria das aulas favorece o desenvolvimento das aprendizagens previstas nos programas.	-	1,1	<b>82,7</b>	13,7	<b>3</b>
4.14. Na maioria das disciplinas, as aulas desenvolvem-se com os professores expondo os conteúdos previstos nos programas enquanto os estudantes vão ouvindo e/ou tomando notas.	1,1	6,8	<b>68,9</b>	20,6	<b>3</b>

Vejamos, agora, a visão dos alunos inquiridos (12.º ano EP) relativamente ao ensino, destacando as frequências relativas mais elevadas para a opção "concordo".

De acordo com as frequências relativas obtidas nesta questão, podemos afirmar que para um número significativo de alunos, são criadas condições pelos docentes para que estes tenham oportunidades de aprender os conteúdos programáticos (82,7%, n=24; 75,8%, n=22; 72,4%, n=21), (itens 4.13, 4.6 e 4.5). Do mesmo modo, os critérios de avaliação de cada disciplina e respetivos programas são clarificados e explicados logo no início do ano

letivo (79,3%, n=23; 75,8%, n=22; 72,4%, n=21), (itens 4.3, 4.1, 4.2). Similarmente aos respondentes de 12.º ano ER, o método expositivo de ensino **assume** um lugar de destaque (68,9%, n=20), (item 4.14). Neste âmbito, **assume** relevância o estilo cognitivo de DC do professor porquanto se ressaltam métodos de ensino que enfatizam a centralização da sua ação sobre os conteúdos programáticos, na classificação e certificação. Subsequentemente, este tipo de docente preconiza métodos e instrumentos avaliativos com um pendor eminentemente sumativo.

Estamos perante novamente o paradoxo da tendência da avaliação formativa *versus* predominância de práticas sumativas e, neste aspeto, embora a presença da avaliação sumativa não seja tão notória como se verificou nos alunos de 12.º ano ER, ela também condiciona de forma considerável as práticas letivas. Aproxima-se mais do verificado no 9.º ano de escolaridade para esta questão (questão 4).

Assim, assume também relevância o facto de os professores estimularem a relação e a integração de conhecimentos para resolução de problemas de índole diversa (75,8%, n=22), (itens 4.12), bem como a dinamização e participação em dinâmicas e atividades variadas (68,9%, n=20; 72,4%, n=21; 62,0%, n=18), (itens 4.9, 4.7 e 4.10), com o auxílio de metodologias e recursos diversificados (79,3%, n=23; 72,4%, n=21), (itens 4.11 e 4.7). Desta feita, a avaliação aparece fator que potencia a autorregulação do ensino (79,3%, n=23), (item 4.11), embora contraditoriamente assente ainda no método expositivo (68,9%, n=20), (item 4.14). De facto, esta dicotomia entre o sumativo, como prática ainda dominante, e o formativo, como ideologia presente, encontra-se nas práticas de ensino dos professores que atuam nesta ambivalência, tentando atingir um ponto de equilíbrio entre ambos, embora não o tendo ainda atingido de forma efetiva. Assim, práticas que apelam para o estilo cognitivo de IC também estão presentes no quotidiano escolar destes alunos e os dados até ao momento parecem demonstrar que os professores movem-se nestas duas grandes dimensões, embora predominando ainda estratégias e dinâmicas que demonstram a primazia de docentes de estilo cognitivo de DC. Para concluir, os docentes não se inserem de forma estanque num ou noutro estilo cognitivo. A frequência relativa elevada (79,3%) presente no item 4.11 ("Os professores utilizam, sistematicamente, os resultados das aprendizagens dos estudantes para alterar as metodologias de ensino.") corrobora exatamente esta afirmação.

Apesar do quotidiano dos inquiridos estar repleto de recursos e formas de avaliação formativa, a avaliação dita positivista ou sumativa ainda se reveste de uma posição bastante marcante que apela para práticas e formas de ensino mais tradicionais.

A Tabela 28 ilustra a visão do ensino (**questão 4**) na ES X sob a ótica dos **docentes** inquiridos.

Tabela 28

Opiniões dos **professores** sobre o **Ensino** (Questão 4)

Itens	Discordo Totalmente (%)	Discordo (%)	Concordo (%)	Concordo Totalmente (%)	Moda
4.1. No início do ano letivo, o programa da disciplina é apresentado aos estudantes.	-	2,5	37,5	60	4
4.2. No início do ano letivo, os critérios de avaliação da disciplina são apresentados aos estudantes.	-	-	10	90	4
4.3. Regra geral, os critérios de avaliação da disciplina são claros e compreensíveis para a maioria dos estudantes.	-	17,5	30	52,5	4
4.4. Na maioria dos casos, são utilizadas metodologias de ensino variadas, favoráveis ao desenvolvimento das aprendizagens previstas nos programas.	-	-	40	60	4
4.5 O professor domina os conteúdos que ensina.	-	-	32,5	67,5	4
4.6. O professor organiza e desenvolve o ensino de forma a que todos os estudantes tenham oportunidades para aprender o que está previsto nos programas.	-	2,5	50	47,5	3
4.7. Em regra, é utilizada uma diversidade de recursos para apoiarem o desenvolvimento das aulas.	-	2,5	45	52,5	4
4.8. No geral, são criadas oportunidades para que, nas aulas, os estudantes participem numa variedade de atividades de aprendizagem.	-	2,5	50	47,5	3

Avaliação de aprendizagens: retrato traçado por alunos e professores do Ensino Regular e Profissional de uma escola

Itens	Discordo Totalmente (%)	Discordo (%)	Concordo (%)	Concordo Totalmente (%)	Moda
4.9. Os estudantes são, frequentemente, solicitados para que participem na organização e dinamização de atividades a desenvolver nas salas de aula.	-	10	<b>70</b>	20	<b>3</b>
4.10. A maioria das aulas são desenvolvidas recorrendo a diferentes dinâmicas de trabalho.	-	7,5	<b>72,5</b>	20	<b>3</b>
4.11. Os resultados da avaliação das aprendizagens dos estudantes são sistematicamente utilizados para alterar as metodologias de ensino.	-	5	<b>72,5</b>	22,5	<b>3</b>
4.12. Em regra, os alunos são incentivados a relacionar e a integrar conhecimentos para resolver diversos problemas.	-	-	<b>80</b>	10	<b>3</b>
4.13. A organização da maioria das aulas favorece o desenvolvimento das aprendizagens previstas nos programas.	-	-	<b>70</b>	30	<b>3</b>
4.14. No geral, as aulas desenvolvem-se com a exposição dos conteúdos previstos nos programas enquanto os estudantes vão ouvindo e/ou tomando notas.	5	<b>50</b>	40	5	<b>2</b>

Vejamos, pois, a visão dos professores inquiridos relativamente ao ensino, destacando as frequências relativas mais elevadas para as opções "concordo" e "concordo totalmente".

Segundo estes docentes, o processo de ensino é conduzido de forma responsável e clara, dado que uma elevada percentagem (90%, n=39; 60%, n=24; 52,5%, n=21) são apologistas da informação e clarificação dos programas e respetivos critérios de avaliação aos estudantes (itens 4.2, 4.4 e 4.3), dando um ênfase elevado ao domínio dos conteúdos (67,5%, n=27), (item 4.5). Por seu lado, a avaliação formativa assume mais uma vez uma posição de destaque, dado que as frequências relativas de 80% (n=30), 72,5% (n=29), 70% (n=28) e 52,5% (n=21) concorrem para contextos nos quais esta se sustenta, aliás já previamente mencionados nas análises anteriores (itens 4.12, 4.11, 4.9 e 4.7). De facto, os respondentes acreditam na relação e integração de conhecimentos (80%, n=30), (item 4.12), na diversificação de estratégias, de recursos e instrumentos de avaliação (72,5%, n=29; 70%, n=28; 60%, n=15; 52,5%, n=21), (itens 4.10, 4.9, 4.4, 4.7), assim como na autonomia (70%, n=28), (item 4.9), e na autorregulação do ensino das aprendizagens

por parte dos docentes (72,5%, n=29), (item 4.11). E este item, 4. 11, com a elevada frequência relativa de 72,5%, que afirma que "Os resultados da avaliação das aprendizagens dos estudantes são sistematicamente utilizados para alterar as metodologias de ensino.", corrobora as conclusões aferidas até ao momento de que os docentes não adotam um estilo cognitivo estático e permanente, ou seja, o conflito existente entre a premência de práticas de avaliação e de ensino formativas e a tendência de uma prática primordialmente sumativa, suscita que os professores manifestem características fortes de estilo cognitivo DC, a par de singularidades de estilo cognitivo de IC.

De igual modo, a frequência relativa de 50% ("discordo") no item "No geral, as aulas desenvolvem-se com a exposição dos conteúdos previstos nos programas enquanto os estudantes vão ouvindo e/ou tomando notas "corrobora a importância da avaliação formativa, dado que metade dos docentes respondentes optam-se à forma tradicional de ensino baseada unicamente na transmissão de conhecimentos, subordinada ao pressuposto "magister dixit" e valorizam práticas de ensino mais centradas no aluno e menos no professor. Contudo, não convém esquecer que nesta mesma aceção, 40% dos respondentes selecionaram a opção "concordo", facto que demonstra que de certa forma ainda perduram práticas de ensino ainda imbuídas de resquícios do passado, isto é, pedagogias que ainda acreditam na devolução por parte do aluno do saber transmitido pelo docente.

Pelo exposto, e pelas conclusões extraídas dos estudantes de 9.º, 12.º ER e EP nesta questão (questão 4), parece haver uma contradição entre os resultados aferidos para os professores e para os alunos supracitados. Enquanto no caso dos alunos subsiste uma dicotomia entre um ensino que se deve pautar por estratégias e instrumentos de avaliação formativos, embora as práticas de lecionação estejam altamente condicionadas pelos testes e exames, assentes no método expositivo de ensino, nos docentes as práticas formativas centradas nos alunos atingem valores percentuais mais expressivos. No entanto, se confrontarmos com atenção estes resultados, concluímos que os dados dos professores apontam mais para a teoria do desejável do que para a sua efetiva concretização. De facto, os docentes estão conscientes das vantagens da avaliação formativa e da sua potencialidade como real promotora do processo de ensino e

aprendizagem; contudo, auscultando a opinião dos alunos, a avaliação formativa é emergente, mas as práticas docentes ainda se baseiam no cumprimento de programas e na lecionação de conteúdos que são testados em testes e exames em momentos pré-definidos e estanques no percurso escolar. Isto não significa que os professores não diversifiquem estratégias e modalidades de ensino e de avaliação, e que não apostem na autorregulação das aprendizagens. Mas tudo isto só se materializa numa avaliação formativa se esta estiver efetivamente integrada no ensino e na aprendizagem, como processo contínuo e sistemático. Todavia, os dados permitem concluir que estes participantes se encontram no bom caminho pela consciência "formativa" e "formadora" que denunciam.

Na quinta questão dos questionários atinente ao *feedback*, constatamos que todas as asserções se incluem na última categoria aferida no Estudo Exploratório<sup>48</sup>, isto é, a categoria E - *Feedback*. Cumpre ainda destacar que também todas elas se inserem na dimensão da avaliação formativa se o entendermos como um recurso utilizado para integrar as três vertentes aglutinadoras do ensino, aprendizagem e avaliação.

Ulteriormente, explicitamos os dados relativos ao *feedback* (**questão 5**) de acordo com a perspetiva dos alunos respondentes (**9.º ano**) ao inquérito por questionário aplicado na ES X (Tabela 29).

Tabela 29

Opiniões dos alunos de **9.º ano** sobre o ***Feedback*** (Questão 5)

Itens	Discordo Totalmente (%)	Discordo (%)	Concordo (%)	Concordo Totalmente (%)	Moda
5.1. O clima da aula na maioria das disciplinas é favorável ao desenvolvimento das aprendizagens por parte dos estudantes.	6,8	22,4	<b>58,6</b>	12,0	<b>3</b>
5.2. No geral, os professores incentivam os alunos a exporem/clarificarem as suas dúvidas para que as mesmas sejam ultrapassadas.	3,4	17,2	<b>63,7</b>	15,5	<b>3</b>

<sup>48</sup> Vide p. 78.

Avaliação de aprendizagens: retrato traçado por alunos e professores do Ensino Regular e Profissional de uma escola

Itens	Discordo Totalmente (%)	Discordo (%)	Concordo (%)	Concordo Totalmente (%)	Moda
5.3. Em geral, nas aulas, os estudantes têm oportunidades para esclarecer dúvidas, verificando se estão a aprender os conteúdos previstos nos programas.	-	13,7	<b>77,5</b>	8,6	<b>3</b>
5.4. Os professores estão, normalmente, disponíveis para ajudar os estudantes a superarem dificuldades de aprendizagem para além do horário das aulas.	-	8,6	<b>82,7</b>	8,6	<b>3</b>
5.5. Os professores, no geral, utilizam o pedido de esclarecimento de dúvidas dos estudantes para alterarem as suas metodologias de ensino.	1,7	22,4	<b>56,8</b>	18,9	<b>3</b>
5.6. No geral, os professores quando identificam erros corrigem-nos de forma a clarificarem as dúvidas dos estudantes, indicando os aspetos em que podem melhorar e como podem fazê-lo.	1,7	10,3	<b>77,5</b>	10,3	<b>3</b>
5.7. Geralmente o esclarecimento das dúvidas por parte dos professores ajuda os estudantes a aprender.	1,7	10,3	<b>67,2</b>	20,6	<b>3</b>
5.8. Os professores, em geral, dão reforço positivo às aprendizagens realizadas dos estudantes.	8,6	13,7	<b>65,5</b>	10,3	<b>3</b>

Analisemos agora a **opinião** dos alunos inquiridos (9.º ano de escolaridade) relativamente ao *feedback*, destacando as frequências relativas mais elevadas para a opção "concordo.

Neste caso, o *feedback* é considerado pelos inquiridos como uma estratégia benéfica presente dentro (77,5%, n=45; 63,7%, n=37; 58,6%, n=34), (itens 5.3, 5.2 e 5.1), e fora da sala de aula (82,7%, n=48), (item 5.4). De igual modo, e segundo os participantes, mais uma vez a retroação facultada pelos professores está ao serviço da autorregulação das aprendizagens (77,5%, n=45; 67,2%, n=39; 63,7%, n=37), (itens 5.6, 5.7 e 5.2), bem como à reformulação de métodos e práticas de ensino (56,8%, n=33), (item 5.5). Cumpre ainda destacar que um número elevado de respondentes (65,5%, n=38) realça o reforço positivo dos docentes face às aprendizagens (item 5.8), facto que concorre para uma avaliação preocupada com o sucesso efetivo dos alunos.

Estes dados permitem concluir que a consciência da necessidade da avaliação formativa suscita esforços por parte dos docentes em regularem as suas práticas de ensino e as



aprendizagens dos alunos. É um indicador bastante positivo de que, não obstante nem sempre as práticas corresponderem à verdadeira integração das três vertentes ensino, aprendizagem, e avaliação, os professores pugnam por incentivar os alunos para a aprendizagem, e ajudá-los a superarem as suas dificuldades com vista à melhoria dos seus resultados. Todavia, e como se pode constatar no enquadramento conceptual deste estudo<sup>49</sup>, nem sempre os docentes têm a verdadeira consciência se o tipo de retroação que estão a facultar é realmente regulador. De facto, o *feedback* tem de ir para além da sua função avaliativa e transformar-se num instrumento de natureza descritiva, veiculando o seu enfoque para o aluno e a tarefa a desenvolver (Gipps, 1999).

Em seguida, explicitamos os dados relativos ao *feedback* de acordo com a perspetiva dos alunos respondentes (**12.º ER**) ao inquérito por questionário aplicado na ES X (Tabela 30).

Tabela 30

Opiniões dos alunos de **12.º ano ER** sobre o **Feedback** (Questão 5)

Itens	Discordo Totalmente (%)	Discordo (%)	Concordo (%)	Concordo Totalmente (%)	Moda
5.1. O clima da aula na maioria das disciplinas é favorável ao desenvolvimento das aprendizagens por parte dos estudantes.	-	20,9	<b>65,1</b>	13,9	<b>3</b>
5.2. No geral, os professores incentivam os alunos a exporem/clarificarem as suas dúvidas para que as mesmas sejam ultrapassadas.	-	16,2	<b>69,7</b>	13,9	<b>3</b>
5.3. Em geral, nas aulas, os estudantes têm oportunidades para esclarecer dúvidas, verificando se estão a aprender os conteúdos previstos nos programas.	-	11,6	<b>70,9</b>	17,4	<b>3</b>
5.4. Os professores estão, normalmente, disponíveis para ajudar os estudantes a superarem dificuldades de aprendizagem para além do horário das aulas.	2,3	20,9	<b>65,1</b>	11,6	<b>3</b>

<sup>49</sup> Vide pp. 47-50.

Itens	Discordo Totalmente (%)	Discordo (%)	Concordo (%)	Concordo Totalmente (%)	Moda
5.5. Os professores, no geral, utilizam o pedido de esclarecimento de dúvidas dos estudantes para alterarem as suas metodologias de ensino.	3,4	37,2	52,3	6,9	<b>3</b>
5.6. No geral, os professores quando identificam erros corrigem-nos de forma a clarificarem as dúvidas dos estudantes, indicando os aspetos em que podem melhorar e como podem fazê-lo.	2,3	16,2	65,1	16,2	<b>3</b>
5.7. Geralmente o esclarecimento das dúvidas por parte dos professores ajuda os estudantes a aprender.	-	4,6	74,4	20,9	<b>3</b>
5.8. Os professores, em geral, dão reforço positivo às aprendizagens realizadas dos estudantes.	1,1	13,9	74,4	10,9	<b>3</b>

Analisemos agora a **opinião** dos alunos inquiridos (12.º ER) relativamente ao *feedback* (questão 5), destacando as frequências relativas mais elevadas para a opção "concordo".

No que respeita aos inquiridos de 12.º ano ER, o *feedback* obteve uma valoração positiva, dado que as frequências relativas indicam que os professores dão reforço positivo aos estudantes (74,45, n=64), (item 5.8) e proporcionam momentos de esclarecimento efetivo de dúvidas (74,4%, n=64; 70,9%, n=61; 69,7%, n=60), (itens 5.7, 5.3 e 5.2), mesmo para além do horário das aulas (65,1%, n=56), (item 5.4), para que estes superem as suas dificuldades e aprendam de forma eficaz. Para além disso, as formas de retroação por parte dos docentes, de acordo com os dados disponíveis, estão ao dispor da autorregulação do ensino (52,3%, n=45), (item 5.5) e da aprendizagem (65,1%, n=56), (item 5.6).

No entanto, e de acordo com o que se concluiu para os estudantes de 9.º ano nesta questão, os professores procuram incluir a regulação das aprendizagens e do ensino na sua prática através do *feedback* com vista a melhorarem as aprendizagens.

Seguidamente, explicitamos os dados relativos ao *feedback* de acordo com a perspetiva dos alunos respondentes (**12.º EP**) ao inquérito por questionário aplicado na ES X (Tabela 31).

Tabela 31

Opiniões dos alunos de **12.º ano EP** sobre o **Feedback** (Questão 5)

Itens	Discordo Totalmente (%)	Discordo (%)	Concordo (%)	Concordo Totalmente (%)	Moda
5.1. O clima da aula na maioria das disciplinas é favorável ao desenvolvimento das aprendizagens por parte dos estudantes.	1,1	1,1	<b>75,8</b>	17,2	<b>3</b>
5.2. No geral, os professores incentivam os alunos a exporem/clarificarem as suas dúvidas para que as mesmas sejam ultrapassadas.	-	6,8	<b>72,4</b>	20,6	<b>3</b>
5.3. Em geral, nas aulas, os estudantes têm oportunidades para esclarecer dúvidas, verificando se estão a aprender os conteúdos previstos nos programas.	-	-	<b>72,4</b>	27,5	<b>3</b>
5.4. Os professores estão, normalmente, disponíveis para ajudar os estudantes a superarem dificuldades de aprendizagem para além do horário das aulas.	-	10,3	<b>68,9</b>	27,5	<b>3</b>
5.5. Os professores, no geral, utilizam o pedido de esclarecimento de dúvidas dos estudantes para alterarem as suas metodologias de ensino.	-	10,3	<b>82,7</b>	6,8	<b>3</b>
5.6. No geral, os professores quando identificam erros corrigem-nos de forma a clarificarem as dúvidas dos estudantes, indicando os aspetos em que podem melhorar e como podem fazê-lo.	-	-	<b>75,8</b>	24,1	<b>3</b>
5.7. Geralmente o esclarecimento das dúvidas por parte dos professores ajuda os estudantes a aprender.	-	1,1	<b>75,8</b>	20,6	<b>3</b>
5.8. Os professores, em geral, dão reforço positivo às aprendizagens realizadas dos estudantes.	-	-	<b>75,8</b>	24,1	<b>3</b>

Analisemos agora a **opinião** dos alunos inquiridos (12.º EP) relativamente ao *feedback* (questão 5), destacando as frequências relativas mais elevadas para a opção "concordo".

Mais uma vez a moda preponderante foi de 3, situação que indicia uma valoração positiva do *feedback*. De facto, um número elevado de respondentes indica que os professores nas aulas criam um ambiente propício às aprendizagens (75,8%, n=22), (item 5.1.), e dão com frequência reforço positivo aos seus alunos (75,8%, n=22), (item 5.8). Para além disso, o esclarecimento de dúvidas e reforço das aprendizagens é facultado dentro (72,4%, n=21),

(item 5.3), e fora da sala de aula (68,9%, n=18), (item 5.4), embora com especial relevância na primeira situação. Por fim, o *feedback* aparece como uma estratégia de autorregulação não só do ensino (82,7%, n=24), (item 5.5), mas também das aprendizagens (75,8%, n=22; 72,4%, n=21), (itens 5.6 e 5.2), permitindo a clarificação de dúvidas e a superação de dificuldades.

Neste âmbito, as conclusões são semelhantes às apresentadas nas Tabelas 29 e 30 relativas a esta questão (questão 5).

Finalmente, explicitamos os dados relativos ao *feedback* (**questão 5**) de acordo com a perspetiva dos **docentes** (Tabela 32).

Tabela 32

Opiniões dos **professores** sobre o **Feedback** (Questão 5)

Itens	Discordo Totalmente (%)	Discordo (%)	Concordo (%)	Concordo Totalmente (%)	Moda
5.1. O clima da aula é favorável ao desenvolvimento das aprendizagens por parte dos estudantes.	-	7,5	45	<b>47,5</b>	<b>4</b>
5.2. No geral, os estudantes são incentivados a exporem/clarificarem as suas dúvidas para que as mesmas sejam ultrapassadas.	-	-	35	<b>65</b>	<b>4</b>
5.3. Em geral, nas aulas, os estudantes têm oportunidades para esclarecer dúvidas, verificando se estão a aprender os conteúdos previstos nos programas.	-	-	45	<b>55</b>	<b>4</b>
5.4. O professor está, normalmente, disponível para ajudar os estudantes a superarem dificuldades de aprendizagem para além do horário das aulas.	7,5	-	25	<b>67,5</b>	<b>4</b>
5.5. No geral, o professor utiliza o pedido de esclarecimento de dúvidas dos estudantes para alterar as suas metodologias de ensino.	-	12,5	<b>57,5</b>	30	<b>3</b>
5.6. No geral, o professor quando identifica erros corrige-os de forma a clarificar as dúvidas dos estudantes, indicando os aspetos em que podem melhorar e como podem fazê-lo.	-	-	30	<b>70</b>	<b>4</b>

Avaliação de aprendizagens: retrato traçado por alunos e professores do Ensino Regular e Profissional de uma escola

Itens	Discordo Totalmente (%)	Discordo (%)	Concordo (%)	Concordo Totalmente (%)	Moda
5.7. Geralmente o esclarecimento das dúvidas por parte do professor ajuda os estudantes a reorientarem e/ou progredirem nas suas aprendizagens.	-	2,5	55	42,5	<b>3</b>
5.8. O professor, em geral, dá reforço positivo às aprendizagens realizadas dos estudantes.	-	-	27,5	72,5	<b>4</b>

Analisemos agora a **opinião** dos professores inquiridos relativamente ao *feedback*, destacando as frequências relativas mais elevadas para as opções "concordo" e "concordo totalmente".

Pelos dados apresentados, podemos concluir que para os professores inquiridos o *feedback* também assume importância nas suas práticas diárias. De facto, verifica-se que no geral os professores inquiridos mostram-se disponíveis para clarificar dúvidas (72,5%, n=29; 67,5%, n=17), (itens 5.8 e 5.4), para que os estudantes não só reorientem o seu estudo (65%, n=26), (item 5.2), mas também para que de facto apreendam os conteúdos previstos nos programas (55%, n=22), (item 5.3). Além disso, 67,5% (n=17) admitem fazê-lo para além do horário regular letivo (item 5.4). Todavia, as percentagens de 70% (n=28), 55% (n=22) e 57,5% (n=23) vão um pouco mais longe, dado que evidenciam que a identificação e esclarecimento de dúvidas ou do erro são utilizadas para que os alunos reorientem ou progridam na aprendizagem, (itens 5.6 e 5.7), e também para que os docentes alterem as suas metodologias (item 5.5). E esta atitude face à utilização do erro, quer dos alunos, quer dos docentes, está ao serviço da avaliação formativa que permite um acompanhamento e intervenção diferenciada do professor, baseando-se no princípio do respeito pela individualidade do aluno. De facto, respeitar a individualidade do aluno é reconhecer a necessidade de integrar os seus erros no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que a análise dos erros e da sua lógica subjacente são fundamentais para o professor descobrir o que impede o estudante de progredir e implementar um tratamento mais ajustado e diferenciado (Barreiro, 2009). Poderemos, assim, inferir que estes professores, tal como os alunos participantes no questionário,

reconhecem as potencialidades do *feedback* formativo para ajudar o aluno a ajustar as suas estratégias e o professor a regular a sua atuação. Contudo, no caso dos docentes essa consciência é ainda mais marcada, facto visível na predominância da moda 4 ("concordo totalmente") em todas as asserções, exceto no item 5.5, enquanto nos alunos de 9.º, 12.º ER e 12.º EP predomina a moda 3 em todas as asserções.

Porém, fornecer retroação reguladora não é suficiente para que a prática docente reflita uma consistência formativa. De facto, a avaliação não se resume a um *feedback* descritivo, embora a existência deste evidencie uma procura da efetivação da mesma. Segundo Pacheco (2012), a avaliação tem-se imposto de forma autoritária nas expetativas dos sujeitos, estabelecendo mecanismos próprios que conduzem ao sucesso/insucesso, uma vez que as suas funções dominantes, a certificação e o reconhecimento do mérito, são o seu objetivo último, mesmo que ao longo do processo esteja presente a função de melhoria. Julgamos, assim, que as conclusões relativas ao *feedback* confirmam esta tendência.

Podemos então concluir que, segundo os alunos, o *feedback* está presente na sua vida escolar, estando ao serviço da melhoria das suas aprendizagens. Todavia, pelos dados apurados nas questões 1., 2., 3., e 4., no que concerne a todos os alunos respondentes (9.º, 12.º ER e EP), as práticas docentes continuam ainda a pautar-se pelo sucesso dos testes e dos exames e, por conseguinte, pela prerrogativa sumativa.

Em suma, os dados obtidos através do questionário remetem para um posicionamento dos participantes que oscila primordialmente entre a concordância total e a mera concordância. Em termos de valoração positiva e negativa, poder-se-á afirmar que o *feedback* foi valorado positivamente pela grande maioria dos docentes inquiridos.

Concluída a análise das questões de resposta fechada destinadas aos estudantes e docentes (Apêndices II e IV), o questionário dos alunos contém ainda mais duas questões, números 6 e 7, de resposta aberta. Essas questões dirigidas aos estudantes solicitam a indicação de uma experiência positiva e negativa, respetivamente, a qual os inquiridos já tenham vivenciado em relação à avaliação. Deste modo, o tratamento das respostas obtidas segue a metodologia de análise de conteúdo já utilizada no estudo exploratório e consubstanciam-se nas tabelas abaixo apresentadas.

Iniciamos pela análise dos dados relativos ao 9.º ano de escolaridade (Tabelas 33 e 34).

Tabela 33 - Categorização e codificação dos dados do questionário dos estudantes de 9.º ano - Questão 6.

<b>Categorias</b>	<b>UR/S</b>	<b>Exemplos</b>	<b>UE/C</b>
<b>Experiências positivas na avaliação</b>	Classificação	"a minha média ser superior à que pensava ter"	8
		"Tive uma boa nota "	17
	Progressão	"ter tido positiva"	1
		"passei"	6
Instrumentos/processos de avaliação	"as apresentações orais por vezes são engraçadas"	1	

Tabela 34 - Categorização e codificação dos dados do questionário aos estudantes de 9.º ano - Questão 7.

<b>Categorias</b>	<b>UR/S</b>	<b>Exemplos</b>	<b>UE/C</b>
<b>Experiências negativas na avaliação</b>	Classificação	"a minha média baixou em relação às minhas expectativas"	7
		"quando tirei uma negativa"	16
	Instrumentos/processos de avaliação	"quando os professores organizam mal os trabalhos de grupo, prejudicando muitos"	1
		"vários testes/fichas de avaliação na mesma semana"	1

Categories	UR/S	Exemplos	UE/C
Experiências negativas na avaliação	Injustiça	"ter estudado muito e não conseguir o esperado"	1
		"a injustiça na nota final"	2
		"não concordar com as notas dos professores"	1
		"alunos que tiveram piores resultados terem a mesma nota que eu no final do período"	2
		"quando vários alunos têm a mesma nota final, apesar de um ter mais empenho que o outro e a nota não ser justa"	1
	Retenção	"não passei"	7
Entraves na avaliação	"os nervos atrapalham"	1	

Ao analisarmos as tabelas 33 e 34, facilmente concluímos que a vertente classificativa da avaliação condiciona positiva e negativamente o percurso escolar dos alunos. Daí que as experiências positivas para os respondentes de 9.º ano da ES X estarem intimamente ligadas aos bons resultados académicos. De facto, ter uma boa nota (n=17), alcançar resultados acima do esperado (n=8) e conseguir uma positiva (n=1) é motivo de satisfação e de regozijo para estes participantes. Contrariamente, tirar uma negativa (n=16), alcançar resultados abaixo do esperado (n=7), sentir-se injustiçado nas classificações obtidas (n=2) ou até mal avaliado pelos professores (n=1), são fatores que os respondentes associam a más experiências e que poderão condicionar negativamente o seu desempenho escolar, dado que a sua autoestima fica inevitavelmente afetada. Tudo isto alcança o seu expoente máximo no momento da progressão (n=6) ou da retenção (n=7).

Pela observação dessas tabelas, podemos de igual modo concluir que os instrumentos de avaliação também assumem esse carácter dicotómico: têm uma função positiva quando estão associados a algo diferente (n=1), mas funcionam negativamente quando não se revelam justos e adequados (n=1), ou quando primam pelo excesso ou sobrecarga (n=1). A tensão e o nervosismo (n=1) é referida como um inibidor do processo avaliativo e, por isso, suscitam experiências avaliativas negativas.

Posto isto, poder-se-á afirmar que o mais destacado em relação à avaliação, quer pela positiva, quer pela negativa, é o seu pendor classificativo, mensurável e, por isso, sumativo. Tal reforça a necessidade crescente de se utilizar esse tipo de avaliação de



forma pontual e cautelosa, apostando-se numa avaliação formativa verdadeiramente integrada no processo de ensino e aprendizagem (Domingos, 2006). De igual modo, estes resultados corroboram as conclusões atinentes aos alunos e professores presentes nas análises das questões 1., 2., 3 e 4 dos questionários.

De seguida, analisamos as UR/S relativas aos alunos de 12.º ER presentes nas Tabelas 35 e 36 evidenciadas a seguir.

Tabela 35 - Categorização e codificação dos dados do questionário aos estudantes de 12.º ano ER - Questão 6.

<b>Categorias</b>	<b>UR/S</b>	<b>Exemplos</b>	<b>UE/C</b>
<b>Experiências positivas na avaliação</b>	Classificação	"ter boa nota" "tive um 20" "tive um 100% a físico-química no 9.º ano"	25
		"o trabalho de aula na disciplina de inglês contar muito"	1
		"encontrar a avaliação distribuída por vários critérios"	1
		"ter obtido uma classificação acima do esperado"	10
		"ter conseguido subir de um 15 a matemática para um 18, pois refletiu o trabalho e o esforço que tive"	1
	Instrumentos/processos de avaliação	"conseguir-se fazer um teste do início ao fim com a certeza de que estava a fazer bem e corretamente"	1
		"ser avaliada positivamente não só pela nota dos testes mas também pelo empenho e participação na aula, inflacionando assim a nota final"	4
		"com os testes dos professores é, regra geral, mais fácil de ter boa nota e como tal de subir no fim de cada período"	1
		"a avaliação final depender não só dos testes escritos mas também da oralidade, o que se tornou benéfico para a nota final"	1

Avaliação de aprendizagens: retrato traçado por alunos e professores do Ensino Regular e Profissional de uma escola

<b>Categorias</b>	<b>UR/S</b>	<b>Exemplos</b>	<b>UE/C</b>
<b>Experiências positivas na avaliação</b>	Progressão	"ter passado o ano com notas razoáveis"	1
	Empenho pessoal	"quando consegui levantar a nota de físico-química no 10.º ano depois de ter estudado muito"	1
		"aprendi muitas coisas e fiquei a saber do que era capaz se me esforçar"	1
		"ver o esforço recompensado"	2
		"ter estudado pouco para um teste e o resultado ser bom"	2
	Justiça	"professores que avaliam justamente não beneficiando nem prejudicando"	2
	Reforço positivo	"ainda assim o professor não desistiu dele [do aluno] e continuou a ajudá-lo a melhorar a nota"	2

Tabela 36 - Categorização e codificação dos dados do questionário aos estudantes de 12.º ano ER - Questão 7.

<b>Categorias</b>	<b>UR/S</b>	<b>Exemplos</b>	<b>UE/C</b>
<b>Experiências negativas na avaliação</b>	Classificação	"ter más notas"	16
		"o peso atribuído aos testes é excessivo"	3
		"pensar que ia ter uma boa nota e tive uma má nota"	6
		"avaliação baseada em [apenas] 1 ou 2 critérios"	2
	Instrumentos/processo de avaliação	"o professor só ligar à nota do teste"	1
		"deixar as questões [do teste] por fazer"	1
		"o professor pôs no teste matéria que não apresentou aos alunos"	2
		"realização de um teste com assunto que fora vagamente ensinado na aula"	1
		"não ter tido a nota que merecia porque os testes escritos só valiam 35%"	1
		"devido aos testes intermédios baixei algumas notas"	1
	Empenho pessoal	"estudar e trabalhar muito e a nota do exame/teste não corresponder ao esforço e empenho"	8

Avaliação de aprendizagens: retrato traçado por alunos e professores do Ensino Regular e Profissional de uma escola

Categories	UR/S	Exemplos	UE/C
	Empenho pessoal	"o facto de a nota no teste não corresponder à realidade, ou seja, por muito que estude não passo de determinada nota"	1
	Retenção	"quando reprovei a uma disciplina de 11º ano"	1
	Sentimentos negativos	"nos testes costumo ir nervosa visto que o meu resultado vai ter um grande peso na nota" "No dia do teste estava um pouco nervosa e esse facto influenciou negativamente a realização do teste" "o teste não correr bem e o aluno ficar aborrecido"	7
	Injustiça	"algumas injustiças na avaliação" "notas injustas por discriminação"	12 1

Após a análise das tabelas 35 e 36, e pelo número de UE/C para cada UR/S, podemos afirmar que as experiências positivas e negativas dos estudantes inquiridos da escola ES X a frequentar o 12.º do ER estão muito condicionadas pelo pendor classificativo da avaliação. Ter sucesso ou insucesso depende em grande escala de se alcançar um bom ou mau resultado nos testes (n=25 e n=16, respetivamente). Do mesmo modo, quando um aluno atinge um resultado acima do expectável (n=10) ou abaixo (n=6) também o irá afetar positiva ou negativamente. Daí que seja de extrema importância que a avaliação invista no rigor e justiça (n=2) e que preconize a variedade de instrumentos e métodos de avaliação. Pelo contrário, uma avaliação injusta e seletiva (n=12, n=1), quase exclusivamente baseada nos testes (n=3) e na parca variedade de instrumentos e métodos (n=2) pode condicionar um percurso avaliativo saudável por parte dos alunos.

Consequentemente, os testes tanto podem ser motivo de grande satisfação pessoal, quando são resolvidos com sucesso (n=1), como podem suscitar momentos de injustiça (n=12), sobretudo quando estão associados a momentos de tensão e nervosismo (n=7). Daí que, a par do carácter certificativo da avaliação, os participantes salientaram certos aspetos de índole formativa, sobretudo os que se prendem com a diversificação de instrumentos e momentos avaliativos, assim como a valorização do empenho pessoal (n=2) no processo de aprendizagem. Os momentos de progressão e de retenção, face ao

exposto, são outro indicador da satisfação (n=1) e do descontentamento (n=1) dos participantes e mais uma vez destacam a preponderância de uma avaliação sumativa classificativa e certificadora no percurso escolar dos estudantes.

Resta agora a análise das questões 6 e 7 de resposta aberta relativa aos respondentes de 12.º EP. Neste caso, num universo de 29 respondentes, apenas 20,6%, n=6, responderam a estas questões, facto que não permitiu um apuramento de dados muito relevante (Tabelas 37 e 38).

Tabela 37 - Categorização e codificação dos dados do questionário aos estudantes de 12.º ano EP - Questão 6.

<b>Categorias</b>	<b>UR/S</b>	<b>Exemplos</b>	<b>UE/C</b>
<b>Experiências positivas na avaliação</b>	Classificação	"tirei uma boa nota num teste"	2
	Motivação	"um professor que sabia como apelar ao interesse nas aulas enquanto ensinava e isso refletiu-se nas notas finais"	1
	Instrumentos/processo de avaliação	"avaliação através de trabalhos"	1
	Recursos/Estratégias	"aulas práticas"	1

Tabela 38 - Categorização e codificação dos dados do questionário aos estudantes de 12.º ano EP - Questão 7.

<b>Categorias</b>	<b>UR/S</b>	<b>Exemplos</b>	<b>UE/C</b>
<b>Experiências negativas na avaliação</b>	Classificação	"estudei e tive negativa"	1
		"receber a nota máxima (20 valores) num teste e no fim da avaliação não ter 20"	1
		"avaliação de um só teste que valia 90% no final"	1
	Instrumentos/processo de avaliação	"os testes"	1
		"demasiada matéria para estudar nos testes"	1
		"linguagem técnica"	1

Assim, apesar de a maior parte dos inquiridos não ter respondido a estas questões (n=23, 79,3%), pelos dados registados podemos concluir que as experiências positivas (n=2) e negativas (n=1) relativas à avaliação também estão relacionadas com a classificação. Neste caso específico, as aulas práticas (n=1) e a realização de trabalhos (n=1) são recursos privilegiados de avaliação apontados como alternativa por estes alunos, em contraponto

com os testes (n=1) que continuam a ter um peso substancial na avaliação final (n=1), constituindo por vezes um obstáculo pela sobrecarga de apreensão de conteúdos (n=1). De igual modo, a avaliação é associada pela positiva à capacidade do professor conseguir motivar os alunos (n=1), em oposição à sua propensão de utilizar linguagem técnica (n=1) que dificulta a compreensão de determinados assuntos.

## CAPÍTULO 6 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

### 6.1. Conclusões

Pela análise dos dados e inferências obtidas relativas às perguntas de resposta fechada (1, 2, 3, 4), estas relativas aos alunos e professores, e de resposta aberta (6, 7), atinentes somente aos alunos, podemos concluir que em geral detetamos uma ambivalência no processo avaliativo. De facto, regista-se uma posição paradoxal entre o expectável e o realizado na avaliação, porquanto a par de estratégias e instrumentos diversificados, ficou claro que as práticas de ensino e de aprendizagem estão fortemente condicionadas pelos resultados, obtendo os testes e os exames um papel preponderante de seleção e certificação. Contudo, a questão 5, relativa à natureza e importância do *feedback*, apesar de evidenciar que esta estratégia está presente no quotidiano dos alunos e docentes que participaram neste estudo, não são garantia efetiva de que os últimos integram a avaliação formativa no processo de ensino e aprendizagem. Constitui um excelente ponto de partida e enceta efetivamente um caminho que busca práticas mais centradas no aluno e na melhoria das aprendizagens. Mas não é suficiente. Recorrendo a Fernandes (2004), uma real avaliação formativa (alternativa) das aprendizagens terá de assentar simultaneamente em três domínios diferentes, mas indispensáveis para a sua efetiva concretização: (i) triangulação de estratégias, técnicas e instrumentos, dado que os testes *per se* não são de todo suficientes, já que o verdadeiro objetivo é avaliar um conjunto variado de aprendizagens e não somente um conjunto segmentado de conteúdos; (ii) triangulação de intervenientes, uma vez que o processo avaliativo não se pode restringir a alunos e professores, mas a uma panóplia de sujeitos que concorram de forma fulcral para o seu propósito; (iii) triangulação de espaços e de tempos, porque a avaliação tem de apostar num *continuum* de tempos encadeados entre si, e não se cingir a momentos pré-alendarizados e isolados.

Adams (2004) corrobora estes pressupostos ao defender que a avaliação formativa (alternativa), ao contrário da sumativa, deverá ser reflexiva, verdadeiramente centrada no aluno, e visar de forma inequívoca a melhoria das aprendizagens. Para tal, deve nortear-se

sempre pela correção, clarificação e reajustamento do processo de ensino e aprendizagem.

Em suma, os dados apurados, apesar de evidenciarem uma consciencialização de alunos e professores face à importância da avaliação formativa e de confirmarem a utilização de práticas avaliativas formativas, evidenciam também a tendência formativa atual (explicitada no quadro conceptual deste trabalho) paradoxalmente refutada pelas práticas eminentemente sumativas da maioria dos docentes e pelos normativos vigentes (Pacheco, 2012). Por isso, a avaliação ainda contribui de forma decisiva para as culturas de ansiedade e frustração da sociedade contemporânea, reconhecidas por Lipovetsky (2012). Há, de facto, um paradoxo entre a teoria e a prática, mas pretende-se uma efetiva amálgama das duas vertentes para que a avaliação formativa e a avaliação sumativa, respetivamente, a melhoria e a certificação, caminhem lado a lado de forma equitativa e não em extremos separados, contrariando o pressuposto de que

o desgaste da máquina-escola não acontece pela alteração das práticas de avaliação, que se têm mantido sumativas, mesmo que o discurso do formativo exista ao nível dos documentos governamentais, mas pelas alterações nos critérios de progressão, com uma explicação social, de resposta à massificação, e uma cumplicidade financeira, de modo que sejam reduzidos os custos ao nível dos recursos humanos, principalmente dos professores e de outros profissionais, tão cruciais para o sucesso dos alunos no interior das escolas. Um outro motivo é apontado por Lipovetsky e Serroy (2010, p. 187): "a escola assistiu à implantação de métodos que viraram as costas aos controlos disciplinares, à austeridade do trabalho e às obrigações impessoais da repetição e da memorização". (Pacheco, 2012, p. 8)

Deste modo, tendo por referência os objetivos do estudo que nortearam o nosso estudo, passamos a resumir os principais resultados.

- i. Aferir diferentes retratos da avaliação, estabelecendo a sua comparação, analisando as suas semelhanças e diferenças*

De acordo com a análise obtida através do Estudo Exploratório e da aplicação dos questionários relativos a alunos (9.º, 12.º ER, 12.º EP) e docentes da ES X, cumpre afirmar que os retratos traçados por estes atores educativos denunciam mais semelhanças do que diferenças. De facto, em todos estes intervenientes concluímos que no seu quotidiano se deteta uma forte presença da avaliação sumativa, embora interrompida por dinâmicas,

atividades e instrumentos de intenção formativa que na sua maioria assumem um papel informal, não obtendo na prática um papel tão relevante e decisivo quanto a primeira.

No caso dos alunos, a avaliação sumativa está aliada a testes e exames pré-determinados que condicionam o seu percurso escolar porque classificam, selecionam e certificam (Fernandes, 2004, 2007). Apesar de admitirem que os professores diversificam estratégias e instrumentos de avaliação, que estão atentos às suas dificuldades e tentam encontrar estratégias para as ultrapassar e para alterar as suas metodologias de ensino, a verdade é que a escola está organizada para um objetivo único e central: a obtenção de uma classificação final baseada em momentos "formais" de avaliação, ou seja, nos testes e exames. Assim, podemos inferir que existe uma natureza bipartida da avaliação, isto é, uma avaliação que se quer formativa, mas que na prática se consubstancia em momentos e ações primordialmente sumativos. Tal situação causa inequivocamente situações de constrangimento e de *stress* nos alunos, e na maior parte dos casos contribui para intensificar a sua desmotivação e agudizar um ciclo de resultados não tão favoráveis quanto se possa desejar (Cortese, 2006).

No que concerne aos docentes, apesar de apresentarem uma consciência formativa mais visível<sup>50</sup>, as suas práticas estão ainda demasiado coartadas por um universo sumativo que irremediavelmente condiciona as suas práticas porque detém um peso excessivo (Pacheco, 2012). Esta situação é visível no apuramento dos dados relativos aos alunos que evidenciam um dia a dia escolar demasiado dependente dos testes e da aprendizagem de conteúdos programáticos, apesar de os professores não terem valorizado tanto este recurso quanto os alunos para o sucesso das aprendizagens. No entanto, este grupo também confirma essa bipolarização da avaliação porquanto se movem em dois universos que se apresentam como quase díspares e separados, enquanto na realidade deviam caminhar lado a lado de forma equilibrada. Porém, essa consciencialização perante uma emergência da avaliação formativa é um sinal por si positivo, dado que evidencia que estes profissionais da educação perspetivam a avaliação de forma mais abrangente e não restringida apenas a formas mais tradicionais e dogmáticas. Todavia, as suas práticas têm

---

<sup>50</sup> Tal foi visível na análise da questão 5 do questionário relativa ao *feedback*, onde os resultados dos docentes registaram a moda 4 na maioria dos itens (exceto num item, ao contrário dos estudantes onde se registou a moda 3 em todas as asserções).



ainda que sofrer bastantes ajustamentos, embora o quadro normativo atual (Despacho Normativo n.º 14/2011, Decreto-Lei n.º 94/2011 e Decreto-lei n.º 139/2012) caminhe exatamente para acentuar esta tendência sumativa, ao contrário do que vinha a ocorrer desde 1992 no nosso país (Fernandes, 2007). Do mesmo modo, os relatórios da OCDE de 2012 e 2013 confirmam também esta situação quando postulam que os alunos têm escassa participação na avaliação das aprendizagens e que a avaliação formativa tem sido substituída pela avaliação sumativa.

- ii. *Identificar conceções de avaliação e respetivos objetivos para os alunos e professores de ensino regular e de ensino profissional*

Todos os intervenientes nesta investigação conferiram grande importância à avaliação e assumiram que é uma vertente absolutamente necessária no processo de ensino e aprendizagem (Boggino, 2009).

Relativamente aos alunos, a avaliação foi retratada como uma espécie de bifurcação, dado que a maioria alia a avaliação à sua componente classificadora, baseada nos testes e exames, mas também um número substancial de alunos não consegue dissociá-la do seu carácter formativo de superação de dificuldades e de autorregulação das aprendizagens. Deste modo, não obstante os alunos estarem conscientes das mais valias da avaliação como um processo de autossuperação de dificuldades, incluída no processo de ensino e aprendizagem, a verdade é que o seu dia a dia está fortemente condicionado pelas formas de uma avaliação classificadora e certificadora. Deste modo, a avaliação para estes é uma forma de acima de tudo de obterem de forma imediata uma classificação (a "nota") e, em última instância, um certificado, aliada a práticas tanto mais tradicionais (sumativas) quanto informais (formativas).

No que respeita aos docentes, apesar de na análise dos dados do questionário terem demonstrado que estudar para os testes e exames não é a única via de se alcançarem bons resultados, paradoxalmente os mesmos dados indicaram que estes instrumentos adquirem um papel demasiado presente e condicionador dos destinos dos alunos. Pela análise dos dados atinentes não só aos professores mas também aos estudantes, concluiu-se que as suas práticas formativas na realidade não têm reflexo nas aprendizagens porquanto assumem uma dimensão "sumativizante" e não realmente formadora

(Pacheco, 2012, p. 5-6). No entanto, os mesmos têm consciência da existência de vários tipos de avaliação, embora as confundam, dado que as utilizam com o mesmo propósito quantitativo. Assim, para estes agentes educativos, o objetivo primordial da avaliação é atribuir uma classificação e, no final de um percurso norteado por este pressuposto, uma certificação.

iii. *Identificar o que marcou os alunos positiva e negativamente na avaliação*

Segundo as análises dos dados obtidas no Estudo Exploratório e no questionário aplicado aos alunos da ES X, em todos os níveis e tipos de ensino (9.º, 12.º ER e 12.º EP) os resultados foram semelhantes. De facto, concluiu-se que as experiências positivas e negativas dos estudantes inquiridos estão muito condicionadas pelo pendor classificativo da avaliação. Consequentemente, as fichas, os testes, e os exames tanto podem ser motivo de grande satisfação pessoal, quando são resolvidos com sucesso, como podem suscitar momentos de frustração, de injustiça, sobretudo quando estão associados a momentos de tensão e nervosismo. Contudo, a par do carácter certificativo da avaliação, os participantes salientaram certos aspetos de índole formativa, sobretudo os que se prendem com a diversificação de instrumentos e momentos avaliativos, bem como a valorização do empenho pessoal no processo de ensino e aprendizagem. Todavia, os primeiros estão sobretudo ligados a momentos de avaliação formal, adquirindo mais uma vez um peso expressivo na avaliação global que assume sempre um carácter aritmético. Os momentos de progressão e de retenção, face ao exposto, são outro indicador da satisfação e do descontentamento. Deste modo, uma vez mais se destacou a preponderância de uma avaliação sumativa classificativa e certificadora no percurso escolar dos estudantes, que rotula, seleciona, hierarquiza e separa.

iv. *Conhecer os aspetos que os alunos e professores mudariam no processo avaliativo, caso tivessem essa possibilidade*

Considerando os dados obtidos, neste caso provenientes essencialmente do Estudo Exploratório, uma parte substancial dos alunos inquiridos da ES X (embora um número considerável tenha afirmado que não mudaria nada no processo de avaliação) informou que os aspetos a alterar estão intimamente ligados com a avaliação sumativa. De facto, os mesmos postulam que os critérios de avaliação deveriam ser alterados, uma vez que os

perspetivam como desajustados, pouco equilibrados, dando muito peso aos testes e incorrendo por vezes em situações de injustiça. Do mesmo modo, destacaram as escalas numéricas avaliativas como não sendo justas e rigorosas, sobretudo no ensino básico. Outros ainda (um número menos expressivo) propuseram até como proposta de mudança a eliminação e/ou diminuição da avaliação por testes e por exames. Neste sentido, urge ainda destacar que alguns salientaram a aposta na avaliação contínua, na realização de trabalhos de grupo e em aulas mais práticas como estratégias de melhoria do ensino e das aprendizagens.

Neste âmbito, e em relação aos docentes, não dispomos de dados que possamos utilizar para emitir juízos de valor conclusivos. Apenas podemos afirmar que a sua consciência perante a necessidade da implementação de uma avaliação formativa poderia indiciar que no futuro estes professores iriam alterar de forma efetiva as suas práticas. Porém, o quadro legislativo atual parece estabelecer um forte impedimento para esta perspetiva otimista, uma vez que constitui um momento de recuo não só em termos ideológicos, mas também em termos de efetivação de políticas educativas.

*v. Identificar os instrumentos de avaliação preferidos dos diferentes grupos de alunos*

Em todos os níveis e tipos de ensino os alunos indicaram uma presença exacerbada dos testes e/ou exames no seu percurso escolar. Paradoxalmente, uma parte substancial dos mesmos defenderam estes instrumentos como o recurso avaliativo mais rigoroso e justo. Do mesmo modo, um número elevado de estudantes enfatizou as apresentações orais, as fichas de trabalho, e as estratégias de produção escrita como formas preferenciais de serem alvo de avaliação. Houve até alunos (embora um número diminuto) que incluíram os exames neste grupo. Por oposição, um número também substancial de alunos apresentaram como instrumentos de avaliação favoritos os trabalhos de grupo, os trabalhos individuais, e o desempenho nas aulas. Apenas um número reduzido de estudantes gostaria de ser avaliado com portefólios e pelos seus cadernos, embora alguns desejassem que o comportamento e os trabalhos de casa fossem contemplados na sua avaliação.

Perante estas conclusões, podemos asseverar que se salientaram como recursos avaliativos preferidos dos alunos não só instrumentos de avaliação mais tradicionais e

ligados a uma avaliação sumativa, bem como algumas formas de avaliação de índole mais formativa. E esta aceção permite corroborar a tendência dicotómica já evidenciada neste trabalho de uma avaliação que se pretende formativa, mas que na prática ainda está dominada por práticas sumativas. Um estudo de Peterson & Irving (2007) espelha esta realidade, na medida em que concluiu que as más classificações são para os alunos sinónimo de vergonha, propiciadoras de desinteresse pela disciplina e, em casos mais extremos, de uma atitude desistiva, dado que gera a diminuição da sua autoestima. Todavia, em casos muito esporádicos, incentiva-os a tentar melhorar. Em contrapartida, as "boas notas", ao invés de os fazer sentir-se bem com eles próprios, faz com que a maioria tenda a comparar-se com os demais, desenvolvendo uma atitude competitiva nem sempre saudável.

*vi. Identificar os instrumentos de avaliação mais utilizados pelos professores*

De acordo com os dados recolhidos e analisados para alunos e professores da ES X, não obstante os docentes estimularem a relação e a integração de conhecimentos para a resolução de problemas de índole diversa, dinamizarem a participação em dinâmicas e atividades variadas, com o auxílio de metodologias e recursos diversificados de ensino e de avaliação, aferiu-se que as práticas destes agentes educativos assentam, contraditoriamente e de forma exacerbada, nos testes que organizam os resultados de forma quantitativa (Silva, 2007), apoiados por aulas eminentemente expositivas.

De facto, os testes são para os docentes o instrumento mais fidedigno, que garantem a prossecução dos programas, a efetivação do currículo e concorrem para uma avaliação mais justa. Como já foi referido anteriormente, os normativos atuais corroboram esta perspetiva, dado que revalorizam a avaliação sumativa interna e externa. O relatório da OCDE de 2012 postula que Portugal valoriza a avaliação sumativa em detrimento da formativa, dado que a segunda não está verdadeiramente integrada no processo de ensino e aprendizagem. Assim, não obstante o quotidiano dos inquiridos estar repleto de recursos e formas de avaliação formativa, a avaliação dita positivista ou sumativa ainda se reveste de uma posição bastante marcante que apela para práticas e formas de ensino mais tradicionais.

Face aos resultados apurados no Estudo Exploratório e nos questionários, podemos concluir que perante o peso dominante dos testes que de forma transversal perpassou nas

análises dos alunos e professores da ES X, estes são indubitavelmente o recurso mais utilizado pelos docentes, a par de outros instrumentos menos preponderantes de índole formativa, mas que assumem um valor quantitativo, anulando desta forma a sua essência.

*vii. Aferir sobre a utilização por parte dos docentes de momentos de feedback e da sua relevância para a aprendizagem dos alunos*

No que concerne ao *feedback*, os resultados foram bastante positivos, dado que se constatou a efetivação da sua aplicação nas rotinas escolares de alunos e professores. Deste modo, e segundo os dados recolhidos e analisados, foi possível constatar que tanto alunos quanto professores reconhecem as potencialidades do *feedback* formativo para ajudar o aluno a ajustar as suas estratégias e o professor a regular a sua atuação. No caso dos docentes, essa consciência é ainda mais marcada. Contudo, há ainda um longo caminho a percorrer porquanto as práticas docentes continuam ainda a pautar-se pelo sucesso dos testes e dos exames e, por conseguinte, pela prerrogativa sumativa, reforçando a tendência generalizada da *accountability* (Pacheco, 2012).

*viii. Conhecer a perspetiva dos alunos face à avaliação e sobre as suas reais expectativas em relação à mesma*

De acordo com os dados recolhidos na ES X, através do Estudo Exploratório e da aplicação dos questionários aos alunos de 9.º, 12.º ER e 12.º EP, a avaliação é uma parte integrante do processo de ensino e aprendizagem que está fortemente ligada a uma componente sumativa que classifica e hierarquiza. Apesar de o seu quotidiano escolar ser preenchido por práticas que pretendem diversificar estratégias, dinâmicas e instrumentos de avaliação, a verdade é que no final de um período e de um ano letivo, todas elas, aliadas aos testes e exames que parecem sobrepor-se e dominá-las, consubstanciam-se numa classificação ou "nota". Deste modo, o sucesso ou o fracasso, a progressão ou retenção são faces de uma moeda que condiciona de forma positiva ou negativa o historial académico dos estudantes. As práticas formativas ou estão aliadas a momentos de carácter informal, ou acabam por assumir um pendor quantitativo, privilegiando mais a obtenção

de um resultado do que a reflexão sobre um processo que se pretende construtivo e promotor da metacognição.

Os alunos inquiridos perante o processo avaliativo mostraram-se demasiado dependentes de testes e exames, mas não foram capazes de mostrar um forte desejo de mudança. Talvez não tenham ainda maturidade para refletir sobre esta problemática, ou o próprio sistema não lhe dê grande margem de possibilidade cogitação em mudança. Daí que as suas expectativas continuem a estar ligadas ao alcance de bons resultados e à progressão com vista a alcançar uma certificação no final do percurso escolar (Alvarez-Mendéz, 2002). O estudo anteriormente mencionado de Peterson e Irving (2007), atingiu uma vez mais resultados semelhantes, embora com pequenas nuances de diferença: não obstante os alunos reconhecerem que a avaliação pode ser útil para os professores aferirem o estado dos alunos na sua disciplina, a verdade é que não há indicação da sua parte que tal pode influenciar diretamente uma mudança na prática dos docentes, embora alguns admitam que possa ajudá-los a melhorar no ano letivo seguinte. Por outro lado, estes discentes estão conscientes de a avaliação pode contribuir para melhorar a sua aprendizagem mas, em vez de se responsabilizarem por isso, atribuem essa responsabilidade aos professores. Curiosamente para estes alunos, a avaliação, tal como o *feedback*, são vistos como algo necessário, presente no seu dia a dia, e uma obrigação dos professores, tendo que ser associados a sentimentos de honestidade, justiça (senão passam a ser irrelevantes) e, acima de tudo, a uma nota. Do mesmo modo, associam a avaliação a instrumentos eminentemente sumativos, facto que corrobora o nosso contexto atual.

ix. Conhecer a perspetiva dos professores face à avaliação

Similarmente ao exposto no ponto anterior, apesar de os docentes reconhecerem que a avaliação formativa deve estar presente no seu quotidiano e dos alunos, as suas práticas continuam a pautar-se por atividades e instrumentos de avaliação com um fim eminentemente sumativo (Alonso, 2001; Fernandes 2004, 2007, 2009, 2011; Pacheco, 2012). Os professores inquiridos, por um lado, parecem estar cientes da existência de várias modalidades de avaliação e da necessidade da sua implementação mas, paradoxalmente, na sua atuação diária não só sobrevalorizam os testes e/ou exames e uma ação reforçadora do currículo, como também utilizam instrumentos e atividades

formativas numa perspetiva quantitativa. Parece existir até uma confusão entre a avaliação sumativa e formativa na sua perspetiva avaliativa, porquanto tentam de forma esporádica a implementação da segunda, embora valorizando efetivamente a primeira. Mais uma vez referimos que, por um lado, o enquadramento normativo vigente promove esta situação e que, por outro lado, e os relatórios da OCDE de 2012 e 2013 ilustram de forma inequívoca esta propensão sumativa.

Podemos, assim, concluir que a avaliação, no caso particular da ES X, e em Portugal, ainda não coloca o aluno no centro do processo de ensino e aprendizagem e, por isso, a avaliação formativa não está efetivamente incluída no processo de ensino e aprendizagem (OECD, 2012).

As conclusões apresentadas corroboram uma prática docente que vigora, não só no nosso país, mas também em outros países (Peterson & Irving, 2007; Almeida, Peron & Desidério, s.d.) onde se dá uma elevada primazia à avaliação sumativa e pouca importância à formativa que devia ser efetivamente integrada no processo de ensino e aprendizagem, complementando a primeira e, obviamente, não se excluindo:

A chamada 'cultura da avaliação' atualmente tão presente nos processos educacionais e que, muitas vezes, tem condicionado as práticas curriculares, a organização do trabalho pedagógico escolar e as próprias práticas avaliativas na tentativa de adequá-las às exigências de 'tal cultura', tem contribuído para a manutenção de uma avaliação escolar 'certificativa', perdendo cada vez mais o seu sentido pedagógico. (Almeida, Peron, & Desidério, s. d., p. 19)

De facto, facilmente se conclui que as conceções dos alunos espelham genericamente as conceções da maioria dos professores. E estes, por seu lado, revivem com os seus alunos as sensações que experimentaram no tempo em que eram estudantes (Cortese, 2006). Os últimos relatórios da OCDE de 2012 e 2013 assim o ilustram. Há, pois, um longo caminho a percorrer.

## 6.2. Limitações do estudo

Atingida esta parte final da dissertação parece-nos de grande pertinência destacar alguns aspetos que, segundo a nossa perspetiva, constituíram limitações ao desenvolvimento do nosso estudo:

- A obtenção dos dados pretendidos foi alvo de algumas constrangimentos e atrasos, não só porque foi difícil implementar questionários a um número diverso de docentes e turmas, com dinâmicas e horários díspares, mas também devido ao facto dos alunos de 12.º ano do EP terem ido para estágio em contexto de trabalho no final do mês de janeiro de 2013; todavia, urge assinalar que professores, alunos e a Direção da ES X participaram com grande empenho para que tal fosse possível;
- O tipo de análise foi condicionado pelos conhecimentos diminutos da investigadora na área da estatística, facto que levou a que a mesma aprofundasse alguns aspetos, mas ficando um universo substancial por explorar devido à indisponibilidade temporal;
- O exercício concomitante da atividade profissional com a realização deste estudo suscitou constrangimentos relevantes, porquanto a atividade docente absorve muito tempo e disponibilidade, facto que irremediavelmente condicionou a dedicação da investigadora neste trabalho de investigação;
- O cumprimento do prazo de entrega da dissertação de Mestrado também obrigou a fazer opções e reajustamentos coartados pelo tempo disponível, embora possam ter comprometido o nível de profundidade e de abrangência inicialmente pretendido.

Contudo, algumas dificuldades foram ultrapassadas, fruto de empenho e encorajamento constantes, facto que nos permite afirmar que os resultados obtidos poderão não só motivar investigações futuras, como também despertar consciências para as inquietações sentidas no quotidiano educativo, sempre complexo e controverso. Do mesmo modo, este estudo e outros similares deveriam, acima de tudo, ser levados em conta pelas políticas educativas para que, embora paulatinamente, fomentassem a implementação de mudanças efetivas na formação de professores e nas suas práticas.



### 6.3. Perspetivas de investigação futura

O presente estudo focalizou-se na análise das perspetivas não só de professores, mas também de alunos, no contexto específico da ES X, sobre a avaliação vigente nessa instituição. Todavia, acreditamos convictamente que a presente investigação pode ser tanto aprofundada quanto complementada, se as seguintes linhas de investigação forem exploradas:

- Aprofundamento do estudo através da utilização de outras fontes de recolha de dados de modo a explorar de forma mais profunda determinadas dimensões apuradas na categorização do estudo exploratório e também esclarecer alguns dados - e.g., através do inquérito por entrevista, análise documental (por exemplo: testes de avaliação, folhas de registo de avaliação, critérios de avaliação,...) e da observação não participante;
- Implementar o estudo comparativo também em turmas de uma Escola Profissional de modo a que se possa perceber se existem diferenças relevantes não só entre níveis e tipos de ensino, mas também em diferentes tipos de instituições de ensino público;
- Acompanhar a implementação do quadro normativo mais recente (e.g., Despacho n.º 10874/2012, Despacho n.º 10534/ 2011, Despacho n.º 17169/2011, Decreto-Lei n.º 139/2012) e o possível impacto nas práticas docentes atuais, no sentido de enfatizarem ou não a tendência sumativa vigente e promovida pela legislação atual.

## Referências Bibliográficas

Adams, P. (2004). Classroom assessment and social welfare policy: Addressing challenges to teaching and learning. *Journal of Social Work Education* , 121-142.

Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? *Cadernos de Formação de Professores* , 21-30.

Almeida, M. B., Peron, L. D., & Desidério, R. (s.d.). Concepções de avaliação de professores e alunos da rede pública do Estado do Paraná. Recuperado em 22 de maio de 2012 em HYPERLINK "<http://www.fcc.org.br/>" <http://www.fcc.org.br/>.

Alonso, L. (2001). Integração currículo-avaliação. Que significados? Que constrangimentos? Que implicações? In P. Abrantes, & F. Araújo (Coords.). *Reorganização Curricular do Ensino Básico. Avaliação das Aprendizagens: Das concepções às práticas* (pp. 19-23). Lisboa: Ministério da Educação.

Alvarez. (1998). La interacción profesor-alumno. In J. Bruno, & C. Castaned, *Psicología de la Educación*. Madrid: CCS.

Amado, J. (2000, novembro). A Técnica de análise de Conteúdo. *Referência*, 5, 53-63.

Anderson, J., & Bachor, D. (1998). A Canadian perspective on portfolio use in student assessment. *Assessment in Education*, 5 , 353-380.

Barbosa, M. (2012, fevereiro). Rubrics - Presente e Futuro na Avaliação das Aprendizagens. Uma proposta de ferramenta de criação de grelhas de avaliação para o 1.º ciclo do ensino básico. Dissertação de mestrado não publicada e apresentada à Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto, Portugal.

Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Barreira, C., & Pinto, J. (s.d.). Investigação em Portugal sobre a avaliação das aprendizagens dos alunos (1990-2004). Recuperado em 23 de julho de 2013 em <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/msantos/spce.pdf>.

Barreira, C., Boavida, J., & Araújo, N. (2006). Avaliação formativa. Novas formas de ensinar e aprender. *Revista portuguesa de Pedagogia*, 40(3), 95-133.

Barreiro, M. (2009). Avaliação Formativa - Representações e práticas de Professores de Línguas Estrangeiras. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação (Supervisão Pedagógica) não publicada e apresentada à Universidade do Minho, Braga, Portugal.

Barreiro, M. P. (2009). Avaliação Formativa- Representações e práticas de professores de línguas estrangeiras. In *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*, 3619-3635.

Black, P., & William, D. (1998). *Inside the black box: raising standards through classroom assessment*. London: London King's College.

Boggino, N. (2009, maio/agosto). A avaliação como estratégia de ensino. Avaliar processos e resultados. *Sísifo - Revista de Ciências de Educação*, 79-86.

Bonesi, P., & Souza, N. (2006, maio/agosto). Fatores que dificultam a transformação da avaliação na escola. *Estudos em Avaliação Educacional*, 129-154.

Boston, C. (2002). *Understanding scoring results: A Guide for Teachers*. University of Maryland: ERIC Clearinghouse on Assessment and Evaluation.

Cardinet, J. (1993). *Avaliar é medir?* Rio Tinto: Edições Asa.

Casassus, J. (2009, maio/agosto). Uma nota crítica sobre a avaliação estandardizada: a perda de qualidade e a segmentação social. *Sísifo. Revista de Ciências de Educação*, 9, 71-78.

Cavelluci, L. (s.d.). Estilos de aprendizagem: em busca das diferenças individuais. Recuperado em 16 de julho de 2013 em [HYPERLINK http://www.serprofessoruniversitario.pro.br](http://www.serprofessoruniversitario.pro.br).

Chizzotti, A. (2003). A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. *Revista Portuguesa de Educação*, 16(2), 221-236.

Cid, M., & Fialho, I. (2011). Critérios de avaliação: da fundamentação à operacionalização. In I. Fialho & H. Salgueiro (Orgs.). *TurmaMais e sucesso escolar: contributos teóricos e práticos* (pp. 109-124). Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia.

Conceição, J. (1993). Ainda o novo sistema de avaliação. *Noesis*, 25, 64-67.

Cortesão, L. (2001). Formas de ensinar, formas de avaliar. Breve análise de práticas correntes de avaliação. In P. Abrantes, & F. Araújo (Coords). *Reorganização Curricular do Ensino Básico. Avaliação das Aprendizagens: Das concepções às práticas* (pp. 37-42). Lisboa: Ministério da Educação.

Cortese, B. (2006). Vergonha e Práticas Avaliativas. *Estudos em Avaliação Educacional*, 17 (34), 95-128.

Coutinho, C. (2006). *Aspetos Metodológicos da Investigação em Tecnologia Educativa em Portugal (1985-2000)*. Recuperado em 7 de outubro de 2012 em <http://repositorium.sdum.uminho.pt>.

Cunha, L. (2007). *Modelos de Rasch e escalas de Likert e Thurstone na medição de atitudes*. Recuperado em 14 de junho de 2013 em <http://hdl.handle.net/10451/1229>.

Dalben, A. (1999). Avaliação escolar e a relação com o conhecimento. *Caderno de Educação*, pp. 74-87.

Depresbiteris, L. (1991). Instrumentos de avaliação - As questões constantes da prática docente. *Estudos em Avaliação Educacional*, 4, 119-133.

Dias Sobrinho, J. (2000). *Avaliação da educação superior*. Petrópolis: Vozes.

Díaz Barriga, A. (1991). *Didáctica. Aportes para una polémica*. Buenos Aires: Aique.

Dunn, R., & Dunn, K. (1978). *Teaching students through their individual learning styles: A Practical approach*. Reston: Reston Publishing Company.

Fernandes, M. (2002). Métodos de Avaliação pedagógica. In P. Abrantes, L. Alonso, M. Peralta, L. Cortesão, C. Leite, J. Pacheco, et al. (Coords.). *Avaliação das Aprendizagens - Das concepções às práticas* (pp. 67-74). Lisboa: Ministério da Educação - Departamento de Ensino Básico.

Fernandes, D. (2004). *Avaliação das aprendizagens: uma agenda, muitos desafios*. Lisboa: Texto Editora.

Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação, 19(2)*, 21-50.

Fernandes, D. (2007, set. / dez.). A avaliação das aprendizagens no sistema educativo português. *Educação e Pesquisa, 33*, 581-600.

Fernandes, D. (2008, jan./abr.). Algumas reflexões acerca dos saberes dos alunos em Portugal. *Educação e Sociedade, 102*, 275-296.

Fernandes, D. (2009, maio/agosto). Avaliação das aprendizagens em Portugal: investigação e teoria da actividade. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação, 87-100*.

Fernandes, D. (2011). Articulação da aprendizagem, da avaliação e do ensino: questões teóricas, práticas e metodológicas. In M. P. Alves, & J. De Ketele (Orgs.). *Do currículo à avaliação. Da avaliação ao currículo* (pp. 131-142). Porto: Porto Editora.

Fonseca, J. J. (2002). *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: Apostila.

Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir - naissance de la prison*. Paris: Gallimard.

García Ramos, J. M. (1989). *Bases pedagógicas de la evaluación. Guía práctica para educadores*. Madrid: Síntesis.

Gerhardt, T. E., & Silveira, D. T. (2009). *Organizadores. Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: Editora UFRGS .

Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas.

Gil, A. C. (1999). *Métodos e técnicas da pesquisa social* (5ª ed.). São Paulo: Atlas.

Gillham, B. (2004). *Developing a questionnaire*. London: Continuum.

Gipps, C. (1994). *Beyond Testing: Towards a theory of educational assessment*. Londres: Falmer.

Gipps, C. (1999). Socio-cultural aspects of assessment. *Review of Research in Education*, 24, 355-392.

Gomes, S. (2003, jul./dez.). Tessituras de avaliação formativa: um estudo de práticas docentes em construção. *Estudos em Avaliação Educacional*, 89-103.

Guba, E., & Lincoln, Y. (1989). *Fourth generation evaluation*. London : Sage.

Guerra, E. (2011). *A Avaliação e os seus Intervenientes: Retrato traçado por alunos de Ensino Regular e de uma escola de Ensino Profissional*. Dissertação de Mestrado não publicada e apresentada à Universidade de Évora, Évora, Portugal.

Guerra, I. C. (2000). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo - Sentidos e formas de uso*. Estoril: Principia Editora.

Hadji, C. (1989). *L'évaluation démystifiée*. Paris: ESF éditeur.

Hayes, J., & Allinson, C. (1994). Cognitive style and its relevance for management practice, v. 5. *British Journal of Management*, 53-71.

Hill, M. M., & Hill, A. (2008). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.

Kolb, D. (1984). *Experimental Learning: Experience as the source of learning and development*. London: Prentice-Hall International, Inc.

Leite, C. (2001). Avaliação e projetos curriculares de escola e/ou turma. In P. Abrantes, & F. Araújo (Coords.). *Reorganização curricular do ensino básico. Avaliação das aprendizagens: Das concepções às práticas* (pp. 45-51). Lisboa: Ministério da Educação.

Leite, C., & Fernandes, P. (2003). *Avaliação das aprendizagens dos alunos - novos contextos, novas práticas*. Porto, Porto: Edições Asa.

Lemos, V., Neves, A., Campos, C., Conceição, J., & Alaiz, V. (1993). *A Nova Avaliação da Aprendizagem. O Direito ao Sucesso*. Lisboa: Texto Editora.

Lipovetsky, G. (2012). *A sociedade da decepção*. Lisboa: Edições 70.

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

Lüdke, M. (1992, set./out.). Um olhar sociológico sobre a avaliação escolar. *Tecnologia Educacional*, v. 21 (108) .

Marques, S. (2011). *As Provas de Aferição do 4º ano de Escolaridade - Influências nas Práticas de Ensino e Avaliação de Três Professoras*. Dissertação de mestrado não publicada e apresentada à Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.

Martins, C. M. (2008). Dez anos de investigação em avaliação das aprendizagens: reflexões a partir da análise de dissertações de mestrado. Dissertação de mestrado não publicada e apresentada à Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.

Minayo, M., & Sanches, O. (de 1993, jul./set.). Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? *Cadernos de Saúde Pública*, 9(3), 239-262.

Money, A., Babin, B., & Samouel, P. (2007). *Fundamentos de métodos de pesquisa em administração*. S. Paulo: Bookman.

Morgado, J. (2004). *Qualidade na educação - Um desafio para os professores*. Lisboa: Editorial Presença.

Morgado, J. (2004). *Qualidade na educação. Um desafio para os professores*. Lisboa: Editorial Presença.

OECD (2013), *Education at a Glance 2013: OECD Indicators*, OECD Publishing.

Pacheco, J. (2012). Avaliação das aprendizagens. Políticas formativas e práticas sumativas. *Encontros de Educação* (pp. 1-10). Funchal: Secretaria da Educação, do Governo Regional da Madeira.

Peterson, E. R., & Irving, S. E. (2007, maio 2). Secondary school students' conceptions of assessment and feedback. *Elsevier* , 238-250.

Pinto, J., & Santos, L. (2006). *Modelos de avaliação das aprendizagens*. Lisboa: Universidade Aberta.

Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1995). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris: Dunod.

- Ribeiro, L. (1994). *Avaliação das aprendizagens*. Lisboa: Texto Editora, LDA.
- Rodrigues, P. (1998). Avaliação da formação pelos participantes em entrevista de investigação. Tese de Doutoramento não publicada, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Ruy, R., & Souza, N. (2006, set./dez.). Avaliação formativa no ensino fundamental II: possibilidades da atuação docente. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 17 (35) , 49-68.
- Santiago, P. et al. (2012). *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Portugal 2012*, OECD
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par competences*. Québec: Éditions du Renouveau Pédagogique, Inc.
- Scriven, M. (1991). *Evaluation thesaurus (4th ed.)*. Newbury Park, CA: Sage.
- Silva, E. (2008, jan./abr.). A virtude do erro: uma visão construtiva da avaliação. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 19 (39) , 91-114.
- Silva, J. (2007). *Modelos de formação de pedagogos(as) - Professores (as) e políticas de avaliação de educação superior*. Recife: Editora Universitária UFPE.
- Sternberg, R., & Grigorenko, E. (1997, July). Are cognitive styles still in style? *American Psychologist*, v. 52 , 700-712.
- Stevens, D., & Levi, A. (2005). *Introduction to rubrics: an assessment tool to save grading time, convey effective feedback and promote student learning*. Sterling, Virginia: Stylus Publishing.
- Tellez, K. (1996). Authentic assesment. In J. Sikula (Org.). *Handbook of research on teacher education* (pp. 704-721). New York: Macmillan.
- Trindade, R., & Cosme, A. (2010). *Educar e aprender na Escola: Questões, desafios e respostas pedagógicas*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Tyler, R. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: University of Chicago.



Vilelas, J. (2009). *Investigação. O Processo de construção do conhecimento*. Lisboa: Sílabo.

## Referências Legislativas

Decreto-Lei n.º 6/2001. *Reorganização curricular do ensino básico*. Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 74/2004. *Estabelece os princípios orientadores da organização e gestão do currículo e da avaliação das aprendizagens de nível secundário*. Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 94/2011. *Revê a organização curricular dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico*. Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 139/2012. *Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo dos ensinos básico e secundário*. Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 91/2013. *Reforça a autonomia pedagógica dos estabelecimentos de educação e ensino no que concerne à gestão da componente curricular; no 1.º ciclo, procede ao reforço curricular de forma a permitir às escolas a tomada de decisões relativamente à organização do apoio ao estudo, da oferta complementar, bem como à gestão dos tempos a lecionar em algumas disciplinas; nos cursos profissionais do ensino secundário, alarga a carga horária da formação em contexto de trabalho*. Ministério da Educação.

Despacho Normativo n.º 98-A/92. *Aprova o sistema de avaliação dos alunos do ensino básico*. Ministério da Educação. Ministério da Educação.

Despacho normativo n.º 390/2001. *Regula a avaliação das aprendizagens dos alunos do ensino básico*. Ministério da Educação.

Despacho Normativo n.º 1/2005. *Aplica-se aos alunos dos três ciclos do ensino básico regular e estabelece os princípios e os procedimentos a observar na avaliação das aprendizagens e competências, assim como os seus efeitos*. Ministério da Educação.

Despacho Normativo n.º 10534/2011. *Institui a obrigatoriedade de realização de provas de aferição no final do 1.º ciclo*. Ministério da Educação.

Despacho normativo n.º 17169/2011. *Revoga o documento currículo Nacional do Ensino Básico (divulgado em 2001), substituindo a aprendizagem por competências essenciais pela aprendizagem por conteúdos.* Ministério da Educação.

Despacho Normativo n.º 10874/2012. *Homologa a implementação das metas curriculares nas disciplinas de Português, Matemática, Tecnologias de Informação e comunicação, Educação Visual e Educação Tecnológica, do ensino básico.* Ministério da Educação.

Lei n.º 46/86. *Lei de Bases do Sistema Educativo: estabelece o quadro geral do sistema educativo.* Ministério da Educação.

Lei n.º 31/2002. *Acrescenta o papel fulcral da autoavaliação como alicerce do processo avaliativo, para além de aprovar o sistema de avaliação da educação e do ensino superior.* Ministério da Educação.

---

## APÊNDICES

---

**Apêndice I:** Questionário preliminar aplicado a estudantes de 9.º e 12.º anos de escolaridade (Estudo Exploratório)

Caro (a) estudante,

Estou a realizar um estudo no âmbito de uma dissertação de mestrado intitulada "**Avaliação de aprendizagens: retrato traçado por alunos e professores do Ensino Regular e Profissional**", do Curso de Mestrado em Supervisão Pedagógica da Universidade de Évora.

A tua colaboração neste estudo é fundamental, assim, venho pedir-te que escrevas um pequeno texto. O texto é **anónimo**, pelo que solicito que **exponhas as tuas opiniões sem quaisquer constrangimentos**. Agradeço que sejas muito claro/a nas tuas ideias de modo a poderes contribuir para o sucesso do estudo.

Agradeço desde já a tua colaboração,

Lígia Araújo



**Escreve um texto que fale dos seguintes tópicos (caso queiras acrescentar alguma informação que aches importante poderás fazê-lo):**

1. **o que é para ti a avaliação e para que serve;**
2. **os tipos de avaliação** que conheces;
3. **como gostas de ser avaliado** (ex.: através de trabalhos individuais, de grupo, testes, portefólios, apresentações orais, desempenho nas aulas, fichas de trabalho, etc...)
4. refere **uma experiência positiva** e **uma experiência negativa** pela qual já tenhas passado em relação à avaliação;
5. **como pensas que aprendes melhor** (ex.: A descobrir a matéria por ti, através das propostas do professor, de aulas práticas, aulas em que o professor expõe a matéria, aprendes melhor a ouvir ou a escrever resumos da matéria...)
6. o que **mudarias na avaliação** (ex.: podes referir se achas justo o modo como a avaliação é feita, se concordas com os critérios de avaliação, como gostarias de ser avaliado/a...)
7. quando necessitas da ajuda dos professores **de que forma é que o fazes** e como é que **estes te ajudam;**



**Apêndice II: Questionário - Estudantes (Estudo Principal)**

Caro (a) estudante,

Estou a realizar um estudo no âmbito de uma dissertação de mestrado intitulada "**Avaliação de aprendizagens: retrato traçado por alunos e professores do Ensino Regular e Profissional**", do Curso de Mestrado em Supervisão Pedagógica da Universidade de Évora.

A tua colaboração é fundamental para o sucesso deste estudo. Assim, venho pedir-te que respondas a este questionário de forma a que exprimas a tua opinião com a máxima sinceridade. Todas as respostas serão tratadas **anonimamente**, pelo que solicito que **exponhas as tuas opiniões sem quaisquer constrangimentos**.

Agradeço desde já a tua colaboração,  
Lígia Araújo



**QUESTIONÁRIO - ESTUDANTES**

**PARTE I - DADOS PESSOAIS**

1. Idade: \_\_\_\_\_

2. Sexo: Feminino  Masculino   
(Assinala com um X a tua opção de resposta)

3. Ano de Escolaridade: 9º ano  12º ano   
(Assinala com um X a tua opção de resposta)

Se assinalaste **12º ano**, responde à pergunta 4. Caso contrário, passa à pergunta seguinte.

4. Tipo de Ensino:

(Assinala com um X a tua opção de resposta)

Ensino Regular (Cursos Científico-Humanísticos) Qual? \_\_\_\_\_  
 Ensino Profissional Qual? \_\_\_\_\_

5. Número de Retenções:

(Assinala com um X a tua opção de resposta)

- 0  
 1 - Em que ano de escolaridade? \_\_\_\_\_  
 2 - Em que ano(s) de escolaridade? \_\_\_\_\_  
 3 ou mais - Em que ano(s) de escolaridade? \_\_\_\_\_

6. Caso tenhas reprovado alguma vez, indica as causas dessa(s) repropoção(ões). \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**QUESTIONÁRIO - ESTUDANTES**

**PARTE II - PERSPETIVAS FACE À AVALIAÇÃO**

**1. Gostaríamos de saber o que pensas sobre a AVALIAÇÃO. Recorrendo à escala apresentada, manifesta, por favor, a tua posição com base no que consideras que acontece mais frequentemente no teu dia a dia escolar.**

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
1.1. A avaliação é essencial no processo de ensino e aprendizagem porque permite aos estudantes obterem resultados e melhorar as suas aprendizagens.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.2. A avaliação é para os estudantes um motivo de tensão e de nervosismo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.3. Na maioria das disciplinas, a avaliação é, sobretudo, utilizada para atribuir as notas/classificações aos estudantes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.4. A avaliação é geralmente utilizada para orientar os estudantes a aprenderem melhor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.5. Os professores geralmente utilizam a avaliação para que os estudantes se consciencializem das suas dificuldades e/ou dos seus progressos na aprendizagem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.6. Em regra, a avaliação é um processo de administração de testes e/ou exames destinado a atribuir classificações.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.7. No geral, a avaliação provoca sentimentos positivos nos estudantes, dado que é justa e vai ao encontro das suas expectativas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.8. No geral, os estudantes ficam satisfeitos com a avaliação (ex. critérios, instrumentos, escalas de avaliação).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**2. Agora é importante que reflitas sobre as PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO. Recorrendo à escala apresentada, manifesta, por favor, a tua posição com base no que consideras que acontece mais frequentemente no teu dia a dia escolar.**

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
2.1. Na maioria das disciplinas, a avaliação acontece ao longo do ano letivo, em momentos previamente definidos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.2. Os professores, ao longo do ano, debatem com os estudantes a organização e o desenvolvimento do processo de avaliação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.3. Em regra, os conteúdos avaliados foram abordados nas aulas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.4. Na maioria das disciplinas, os resultados obtidos pelos estudantes nos testes são o que mais pesa na sua classificação final.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.5. Na maioria das disciplinas, os professores usam os testes para conhecer o que os estudantes sabem e são capazes de fazer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.6. Os estudantes são geralmente envolvidos em situações em que têm que avaliar o seu próprio trabalho e/ou o dos seus colegas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.7. Os professores, em geral, criam oportunidades para que os estudantes clarifiquem e/ou questionem os juízos formulados acerca das suas aprendizagens.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.8. Os professores, no geral, incentivam os estudantes a analisar e/ou refletir acerca das aprendizagens realizadas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.9. De modo geral, as informações resultantes das avaliações são utilizadas pelos estudantes para orientarem e/ou reorientarem as suas formas de estudar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.10. No geral, os professores utilizam diferentes recursos/instrumentos para avaliarem os estudantes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.11. Os professores, no geral, utilizam recursos/instrumentos de avaliação adequados ao nível e tipo de ensino.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



Avaliação de aprendizagens: retrato traçado por alunos e professores do Ensino Regular e Profissional de uma escola

2.12. No geral, os professores têm em conta os resultados dos diferentes recursos/instrumentos de avaliação na classificação final dos estudantes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

**3. Vamos agora refletir sobre a APRENDIZAGEM. Recorrendo à escala apresentada, manifesta, por favor, a tua posição com base no que consideras que acontece mais frequentemente no teu dia a dia escolar.**

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
3.1. Os estudantes, em geral, envolvem-se ativamente nas tarefas de aprendizagem que lhes são propostas pelos professores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.2. Os estudantes aprendem melhor nas disciplinas em que são, sistematicamente, incentivados pelos professores a participar em todas as atividades.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.3. O clima da aula na maioria das disciplinas é favorável ao desenvolvimento das aprendizagens por parte dos estudantes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.4. Estudar para os testes e/ou exames finais é, em regra, suficiente para que os estudantes aprendam o que está previsto nos programas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.5. Estudar para os testes e/ou exames finais é, em regra, suficiente para que os estudantes consigam bons resultados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.6. De um modo geral, os estudantes aprendem melhor nas disciplinas em que os professores utilizam diferentes formas de avaliação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.7. Para a maioria dos estudantes, aprender significa alcançar os objetivos previstos nos programas de cada disciplina.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.8. A maioria das aulas são estruturadas de forma a criar oportunidades para os estudantes verificarem se aprenderam os assuntos previstos nos programas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.9. A maioria dos estudantes aprende melhor quando os professores lhes propõem, regularmente, tarefas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.10. A maioria dos estudantes aprende melhor nas disciplinas em que professores e estudantes estabelecem relações que facilitam a entreaajuda no processo de aprendizagem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.11. A maioria dos estudantes aprende melhor quando os professores utilizam uma diversidade de dinâmicas de sala de aula (ex. trabalhos de grupo, trabalho em pares, trabalho individual).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.12. A maioria dos estudantes aprende melhor quando os professores utilizam uma diversidade de recursos para ensinar (ex. materiais bibliográficos, transparências, <i>power point</i> , plataforma <i>online</i> , sites da <i>internet</i> , modelos físicos, programas informáticos).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.13. A maioria dos professores orienta e apoia os estudantes a aprenderem por si, de forma autónoma, para além das aulas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.14. Os estudantes, em geral, são acompanhados e orientados pelos professores ao longo do processo de aprendizagem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.15. Em geral, os estudantes utilizam as informações decorrentes das avaliações para a melhoria das suas aprendizagens.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Avaliação de aprendizagens: retrato traçado por alunos e professores do Ensino Regular e Profissional de uma escola

**4. Passemos agora à reflexão sobre o ENSINO. Recorrendo à escala apresentada, manifesta, por favor, a tua posição com base no que consideras que acontece mais frequentemente no teu dia a dia escolar.**

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
4.1. No início do ano letivo, a maioria dos professores apresenta aos estudantes os programas de cada disciplina.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.2. No início do ano letivo, a maioria dos professores apresenta aos estudantes os critérios de avaliação de cada disciplina.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.3. Regra geral, os critérios de avaliação das disciplinas são claros e compreensíveis para a maioria dos estudantes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.4. Na maioria dos casos, os professores utilizam metodologias de ensino variadas, favoráveis ao desenvolvimento das aprendizagens previstas nos programas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.5. A maioria dos professores domina os conteúdos que ensina.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.6. A maioria dos professores organiza e desenvolve o ensino de forma a que todos os estudantes tenham oportunidades para aprender o que está previsto nos programas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.7. Em regra, os professores utilizam uma diversidade de recursos para apoiarem o desenvolvimento das aulas (ex. transparências, <i>power point</i> , plataforma <i>online</i> , <i>sites da internet</i> , modelos físicos, material bibliográfico, vídeos e programas informáticos).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.8. A maioria dos professores proporciona oportunidades para que, nas aulas, os estudantes participem numa variedade de atividades de aprendizagem (ex. discussões, análise de textos, resolução de problemas, redação de comentários).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.9. Os professores solicitam, frequentemente, a participação dos estudantes na organização e dinamização de atividades a desenvolver nas salas de aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.10. Os professores desenvolvem a maioria das aulas recorrendo a diferentes dinâmicas de trabalho (ex. trabalho em grupo, em pares, individual).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.11. Os professores utilizam, sistematicamente, os resultados da avaliação das aprendizagens dos estudantes para alterar as metodologias de ensino.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.12. Em regra, os professores incentivam os estudantes a relacionar e a integrar conhecimentos para resolver diversas dificuldades.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.13. A organização da maioria das aulas favorece o desenvolvimento das aprendizagens previstas nos programas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.14. Na maioria das disciplinas, as aulas desenvolvem-se com os professores expondo os conteúdos previstos nos programas enquanto os estudantes vão ouvindo e/ou tomando notas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Avaliação de aprendizagens: retrato traçado por alunos e professores do Ensino Regular e Profissional de uma escola

5. Resta que reflitas sobre o **FEEDBACK** (forma de solicitar e obter ajuda / esclarecimento de dúvidas). Recorrendo à escala apresentada, manifesta, por favor, a tua posição com base no que consideras que acontece mais frequentemente no teu dia a dia escolar.

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
5.1. O clima da aula na maioria das disciplinas é favorável ao desenvolvimento das aprendizagens por parte dos estudantes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.2. No geral, os professores incentivam os alunos a exporem/clarifiquem as suas dúvidas para que as mesmas sejam ultrapassadas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.3. Em geral, nas aulas, os estudantes têm oportunidades para esclarecer dúvidas, verificando se estão a aprender os conteúdos previstos nos programas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.4. Os professores estão, normalmente, disponíveis para ajudar os estudantes a superarem dificuldades de aprendizagem para além do horário das aulas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.5. Os professores, no geral, utilizam o pedido de esclarecimento de dúvidas dos estudantes para alterarem as suas metodologias de ensino.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.6. No geral, os professores quando identificam erros corrigem-nos de forma a clarifiquem as dúvidas dos estudantes, indicando os aspetos em que podem melhorar e como podem fazê-lo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.7. Geralmente o esclarecimento das dúvidas por parte dos professores ajuda os estudantes a aprender.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.8. Os professores, em geral, dão reforço positivo às aprendizagens realizadas dos estudantes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6. Refere uma **experiência positiva** pela qual já tenhas passado em relação à avaliação. \_\_\_\_\_

---

---

7. Refere uma **experiência negativa** pela qual já tenhas passado em relação à avaliação. \_\_\_\_\_

---

---

Fim!

Acabaste de preencher o questionário.

Grata pela tua colaboração e empenho.

**Apêndice III: Inventário de questões do questionário de opinião - Estudantes**

	<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Questões</b>	<b>Objetivos</b>
<b>PARTE I</b>	<b>Caraterização dos estudantes</b>	Dados Biográficos	- idade (1) - sexo (2)	Conhecer os dados biográficos dos estudantes
		Dados Académicos	- ano de escolaridade (3) - tipo de ensino (4) - designação oficial do curso (4) - nº. de retenções (5) - Causas da(s) retenção(ões) (6)	Conhecer dados académicos dos estudantes
<b>PARTE II</b>	<b>Perceções e práticas de avaliação</b>	Perceções dos estudantes face à avaliação	- conceito de avaliação (1.1, 1.2) - objetivos da avaliação (1.3, 1.4, 1.5, 1.6) - recordações positivas (1.7, 6) - recordações negativas (1.7, 7) - propostas de mudança (1.8)	Conhecer as perceções dos estudantes face à avaliação
		Procedimentos e instrumentos de avaliação	- avaliação sumativa (2.1, 2.3, 2.4, 2.5, 2.12) - avaliação formativa (2.6, 2.8, 2.9) - avaliação diagnóstica (2.7) - instrumentos de avaliação (2.2, 2.10, 2.11)	Conhecer procedimentos e instrumentos de avaliação usados e as suas potencialidades, na perspetiva dos estudantes
		Feedback	- natureza do <i>feedback</i> (5.4, 5.5, 5.8) - <i>frequência do feedback</i> (5.1, 5.2, 5.3) - importância do <i>feedback</i> (5.5, 5.6, 5.7)	Conhecer as perceções dos estudantes face à natureza, frequência e importância do <i>feedback</i>
	<b>Práticas de ensino e de aprendizagem</b>	Aprendizagem dos estudantes	- papel do aluno (3.1, 3.7, 3.15) - estilos de aprendizagem (3.2, 3.3, 3.4, 3.5, 3.6, 3.8, 3.9, 3.10, 3.11, 3.12, 3.13, 3.14)	Conhecer as perceções dos estudantes face a diversos estilos de aprendizagem

Avaliação de aprendizagens: retrato traçado por alunos e professores do Ensino Regular e Profissional de uma escola

---

		Práticas de ensino	- papel do professor (4.1, 4.2, 4.3, 4.5) - estilos de ensino (4.4, 4.6, 4.7, 4.8, 4.9, 4.10, 4.11, 4.12, 4.13, 4.14)	Conhecera perceções dos estudantes face a diferentes estilos de ensino
--	--	--------------------	--	--

**Apêndice IV: Questionário - Professores (Estudo Principal)**

Caro(a) professor(a),

Estou a realizar um estudo no âmbito de uma dissertação de mestrado intitulada "**Avaliação de aprendizagens: retrato traçado por alunos e professores do Ensino Regular e Profissional**", do Curso de Mestrado em Supervisão Pedagógica da Universidade de Évora.

A sua colaboração é fundamental para o sucesso deste estudo. É muito importante que cada uma das suas respostas traduza o mais rigorosamente possível a sua posição. Pedimos-lhe, por isso, que se baseie no conjunto de práticas e experiências pedagógicas que, na sua opinião, ocorre com mais frequência na(s) turma(s) que leciona. Todas as respostas serão tratadas **anonimamente**, pelo que solicito que **exponha as suas opiniões sem quaisquer constrangimentos**.

Agradeço desde já a sua colaboração,

Lígia Araújo



## QUESTIONÁRIO -PROFESSORES

### PARTE I - DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS

**1. Ano de nascimento:** \_\_\_\_\_

(Assinale com um X a sua opção de resposta)

**2. Sexo:**

- Feminino  
 Masculino

**3. Formação académica mais elevada:**

- Licenciatura / Bacharelato  
 Mestrado  
 Doutoramento

**4. Categoria Profissional:**

- Docente contratado  
 Docente do quadro de zona pedagógica  
 Docente do quadro de nomeação definitiva

**5. Anos de docência:**

- [0 - 5]
- [6 - 10]
- [11 - 15]
- [16 - 20]
- [21 - 25]
- [26 - 30]
- [31 - 35]
- mais de 36

**6. Tipo de ensino que leciona no presente ano letivo:**

- Ensino Regular (Cursos Científico- Humanísticos)      Ano(s) de escolaridade: \_\_\_\_\_
- Ensino Profissional      Ano(s) de escolaridade: \_\_\_\_\_
- Ensino Regular (ER) e Profissional (EP)      Ano(s) de escolaridade: ER \_\_\_\_\_  
EP \_\_\_\_\_

**QUESTIONÁRIO - PROFESSORES**

**PARTE II - PERSPETIVAS FACE À AVALIAÇÃO**

**1. Gostaríamos de saber o que pensa sobre a AVALIAÇÃO. Recorrendo à escala apresentada, manifeste, por favor, a sua posição com base na sua experiência e prática docente.**

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
1.1. A avaliação é essencial no processo de ensino e aprendizagem porque permite aos estudantes conhecerem os resultados e melhorar as suas aprendizagens.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.2. A avaliação é para os estudantes um motivo de tensão e de nervosismo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.3. Em regra, a avaliação é, sobretudo, utilizada para atribuir as notas/classificações aos estudantes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.4. A avaliação é geralmente utilizada para orientar os estudantes a aprenderem melhor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.5. A avaliação é utilizada para que os estudantes se consciencializem das suas dificuldades e/ou dos seus progressos na aprendizagem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.6. Em regra, a avaliação é um processo de administração de testes e/ou exames destinado a atribuir classificações.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.7. No geral, a avaliação provoca sentimentos positivos nos estudantes, dado que é justa e vai ao encontro das suas expectativas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.8. No geral, os estudantes ficam satisfeitos com a avaliação (ex. critérios, instrumentos, escala de avaliação).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Avaliação de aprendizagens: retrato traçado por alunos e professores do Ensino Regular e Profissional de uma escola

---

**2. Agora é importante que reflita sobre as PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO. Recorrendo à escala apresentada, manifeste, por favor, a sua posição com base no que considera que acontece mais frequentemente na(s) turma(s) que leciona.**

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
2.1. Em regra, a avaliação acontece ao longo do ano letivo, em momentos previamente definidos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.2. Ao longo do ano, debato com os estudantes a organização e o desenvolvimento do processo de avaliação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.3. Em regra, os conteúdos avaliados foram abordados nas aulas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.4. Os resultados obtidos pelos estudantes nos testes são os elementos mais determinantes para a atribuição das suas classificações.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.5. Os testes são utilizados para conhecer o que os estudantes sabem e são capazes de fazer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.6. Os estudantes são geralmente envolvidos em situações em que têm que avaliar o seu próprio trabalho e/ou o dos seus colegas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.7. Em geral, crio oportunidades para que os estudantes clarifiquem e/ou questionem os juízos formulados acerca das suas aprendizagens.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.8. Os estudantes são incentivados a analisar e/ou refletir acerca das aprendizagens realizadas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.9. As informações resultantes das avaliações são utilizadas pelos estudantes para orientarem e/ou reorientarem as suas formas de estudar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.10. São utilizados diferentes recursos/instrumentos para avaliarem os estudantes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.11. Os recursos/instrumentos de avaliação são adequados ao nível e tipo de ensino.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.12. Os resultados dos diferentes recursos/instrumentos de avaliação são tidos em conta na classificação final dos estudantes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**3. Vamos agora refletir sobre a APRENDIZAGEM. Recorrendo à escala apresentada, manifeste, por favor, a sua posição com base no que considera que acontece mais frequentemente na(s) turma(s) que leciona.**

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
3.1. Os estudantes, em geral, envolvem-se ativamente nas tarefas de aprendizagem que lhes são propostas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.2. Os estudantes aprendem melhor quando são, sistematicamente, incentivados a participar em todas as atividades.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.3. O clima da aula é favorável ao desenvolvimento das aprendizagens por parte dos estudantes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.4. Estudar para os testes e/ou exames finais é, em regra, suficiente para que os estudantes aprendam o que está previsto nos programas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.5. Estudar para os testes e/ou exames finais é, em regra, suficiente para que os estudantes consigam bons resultados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.6. De um modo geral, os estudantes aprendem melhor quando são utilizadas diferentes formas de avaliação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.7. Para a maioria dos estudantes, aprender significa alcançar os objetivos previstos nos programas de cada disciplina.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.8. A maioria das aulas são estruturadas de forma a criar oportunidades para os estudantes verificarem se aprenderam os assuntos previstos nos programas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.9. A maioria dos estudantes aprende melhor quando lhes são propostas, regularmente, tarefas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



Avaliação de aprendizagens: retrato traçado por alunos e professores do Ensino Regular e Profissional de uma escola

3.10. A maioria dos estudantes aprende melhor quando entre professor e estudantes se estabelecem relações que facilitam a entreaajuda no processo de aprendizagem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.11. A maioria dos estudantes aprende melhor quando é utilizada uma diversidade de dinâmicas de sala de aula (ex. trabalhos de grupo, trabalho em pares, trabalho individual).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.12. A maioria dos estudantes aprende melhor quando é utilizada uma diversidade de recursos para ensinar (ex. materiais bibliográficos, transparências, <i>power point</i> , plataforma <i>online</i> , <i>sites</i> da <i>internet</i> , modelos físicos, programas informáticos).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.13. Na maioria das aulas, os estudantes são orientados e apoiados para aprenderem autonomamente, para além das aulas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.14. Os estudantes, em geral, são acompanhados e orientados ao longo do processo de aprendizagem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.15. Em geral, os estudantes utilizam as informações decorrentes das avaliações para a melhoria das suas aprendizagens.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**4. Passemos agora à reflexão sobre o ENSINO. Recorrendo à escala apresentada, manifeste, por favor, a sua posição com base no que considera que acontece mais frequentemente na(s) turma(s) que leciona.**

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
4.1. No início do ano letivo, o programas da disciplina é apresentado aos estudantes .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.2. No início do ano letivo, os critérios de avaliação da disciplina são apresentados aos estudantes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.3. Regra geral, os critérios de avaliação da disciplina são claros e compreensíveis para a maioria dos estudantes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.4. Na maioria dos casos, são utilizadas metodologias de ensino variadas, favoráveis ao desenvolvimento das aprendizagens previstas nos programas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.5. O professor domina os conteúdos que ensina.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.6. O professor organiza e desenvolve o ensino de forma a que todos os estudantes tenham oportunidades para aprender o que está previsto nos programas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.7. Em regra, é utilizada uma diversidade de recursos para apoiarem o desenvolvimento das aulas (ex. transparências, <i>power point</i> , plataforma <i>online</i> , <i>sites</i> da <i>internet</i> , modelos físicos, material bibliográfico, vídeos e programas informáticos).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.8. No geral, são criadas oportunidades para que, nas aulas, os estudantes participem numa variedade de atividades de aprendizagem (ex. discussões, análise de textos, resolução de problemas, redação de comentários).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.9. Os estudantes são, frequentemente, solicitados para que participem na organização e dinamização de atividades a desenvolver nas salas de aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.10. A maioria das aulas são desenvolvidas recorrendo a diferentes dinâmicas de trabalho (ex. trabalho em grupo, em pares, individual).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.11. Os resultados da avaliação das aprendizagens dos estudantes são sistematicamente utilizados para alterar as metodologias de ensino.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.12. Em regra, os alunos são incentivados a relacionar e a integrar conhecimentos para resolver diversos problemas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.13. A organização da maioria das aulas favorece o desenvolvimento das aprendizagens previstas nos programas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.14. No geral, as aulas desenvolvem-se com a exposição dos conteúdos previstos nos programas enquanto os estudantes vão ouvindo e/ou tomando notas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Avaliação de aprendizagens: retrato traçado por alunos e professores do Ensino Regular e Profissional de uma escola

5. Resta que reflita sobre o **FEEDBACK** (forma de solicitar e obter ajuda / esclarecimento de dúvidas). Recorrendo à escala apresentada, manifeste, por favor, a sua posição com base no que considera que acontece mais frequentemente na(s) turma(s) que leciona.

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
5.1. O clima da aula é favorável ao desenvolvimento das aprendizagens por parte dos estudantes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.2. No geral, os estudantes são incentivados a exporem/clarificarem as suas dúvidas para que as mesmas sejam ultrapassadas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.3. Em geral, nas aulas, os estudantes têm oportunidades para esclarecer dúvidas, verificando se estão a aprender os conteúdos previstos nos programas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.4. O professor está, normalmente, disponível para ajudar os estudantes a superarem dificuldades de aprendizagem para além do horário das aulas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.5. No geral, o professor utiliza o pedido de esclarecimento de dúvidas dos estudantes para alterar as suas metodologias de ensino.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.6. No geral, o professor quando identifica erros corrige-os de forma a clarificar as dúvidas dos estudantes, indicando os aspetos em que podem melhorar e como podem fazê-lo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.7. Geralmente o esclarecimento das dúvidas por parte do professor ajuda os estudantes a reorientarem e/ou progredirem nas suas aprendizagens.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.8. O professor, em geral, dá reforço positivo às aprendizagens realizadas dos estudantes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Fim!**

**Concluiu o preenchimento do questionário com sucesso!**

**Agradecemos novamente o seu precioso contributo.**

**Os resultados serão posteriormente tratados e apresentados de forma anónima.**

**Apêndice V:** Inventário de questões do questionário de opinião - Professores

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Questões</b>	<b>Objetivos</b>
<b>Caraterização dos professores</b>	Dados Biográficos	- idade (1) - sexo (2)	Conhecer os dados biográficos dos professores
	Dados Profissionais	- formação académica mais elevada (3) - categoria profissional (4) - anos de docência (5) - tipos de ensino (6) - anos de escolaridade (6)	Conhecer dados profissionais dos professores
<b>Perceções e práticas de avaliação</b>	Perceções dos professores face à avaliação	- conceito de avaliação (1.1, 1.2) - objetivos da avaliação (1.3, 1.4, 1.5, 1.6) - recordações positivas (1.7) - recordações negativas (1.7) - propostas de mudança (1.8)	Conhecer as perceções dos professores face à avaliação
	Procedimentos e instrumentos de avaliação	- avaliação sumativa (2.1, 2.3, 2.4, 2.5, 2.12) - avaliação formativa (2.6, 2.8, 2.9) - avaliação diagnóstica (2.7) - instrumentos de avaliação (2.2, 2.10, 2.11)	Conhecer procedimentos e instrumentos de avaliação usados e as suas potencialidades, na perspetiva dos professores
	<i>Feedback</i>	- natureza do <i>feedback</i> (5.4, 5.5, 5.8) - <i>frequência do feedback</i> (5.1, 5.2, 5.3) - importância do <i>feedback</i> (5.5, 5.6, 5.7)	Conhecer as perceções dos professores face à natureza, frequência e importância do <i>feedback</i>
<b>Práticas de ensino e de aprendizagem</b>	Aprendizagem dos estudantes	- papel do aluno (3.1, 3.7, 3.15) - estilos de aprendizagem (3.2, 3.3, 3.4, 3.5, 3.6, 3.8, 3.9, 3.10, 3.11, 3.12, 3.13, 3.14)	Conhecer as perceções dos professores face a diversos estilos de aprendizagem

Avaliação de aprendizagens: retrato traçado por alunos e professores do Ensino Regular e Profissional de uma escola

---

Práticas de ensino	- papel do professor (4.1, 4.2, 4.3, 4.5) - estilos de ensino (4.4, 4.6, 4.7, 4.8, 4.9, 4.10, 4.11, 4.12, 4.13, 4.14)	Conhecer as perceções dos professores face a diferentes estilos de ensino
--------------------	--	---

**Apêndice VI:** Pedido de autorização à Diretora da Escola ES X (Estudo Exploratório)

Exma. Sra. Presidente da

Escola ES X

Eu, Lígia Manuel Teixeira Medeiros Corbafo de Araújo, Professora do Grupo 330 na ESDMI, informo que me encontro neste momento a trabalhar num projeto de investigação, no âmbito do Mestrado em Supervisão Pedagógica da Universidade de Évora, cujo tema é "**Avaliação de aprendizagens: retrato traçado por alunos e professores do Ensino Regular e Profissional de uma escola**". Deste modo, venho por este meio solicitar autorização para proceder à distribuição de um instrumento para recolha de dados (produção textual) aos alunos de 9.º e 12.º anos, respetivamente turmas 9º A, 12º C e 12º E. E porque só com a sua autorização e respetiva colaboração dos diversos docentes e alunos este estudo será possível, fico grata pela sua disponibilidade e interesse manifestados.

Beja, 15 de outubro de 2012

Atenciosamente,

---

(Lígia Manuel T. M. Corbafo de Araújo)

**Apêndice VII:** Pedido de autorização à Diretora da Escola ES X (Estudo Principal)

Exma. Sra. Presidente da

Escola ES X

Eu, Lígia Manuel Teixeira Medeiros Corbafo de Araújo, Professora do Grupo 330 na ESDMI, informo que me encontro neste momento a trabalhar num projeto de investigação, no âmbito do Mestrado em Supervisão Pedagógica da Universidade de Évora, cujo tema é "**Avaliação de aprendizagens: retrato traçado por alunos e professores do Ensino Regular e Profissional de uma escola**". Deste modo, venho por este meio solicitar autorização para proceder à distribuição de dois questionários para recolha de dados, um destinado aos alunos de 9.º e 12.º anos, ensino regular e profissional, e outro para os respetivos docentes. E porque só com a sua autorização e respetiva colaboração dos diversos docentes e alunos este estudo será possível, fico grata pela sua disponibilidade e interesse manifestados.

Beja, 4 de março de 2013

Atenciosamente,

---

(Lígia Manuel T. M. Corbafo de Araújo)