



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO FORMATIVA NA SALA DE AULA

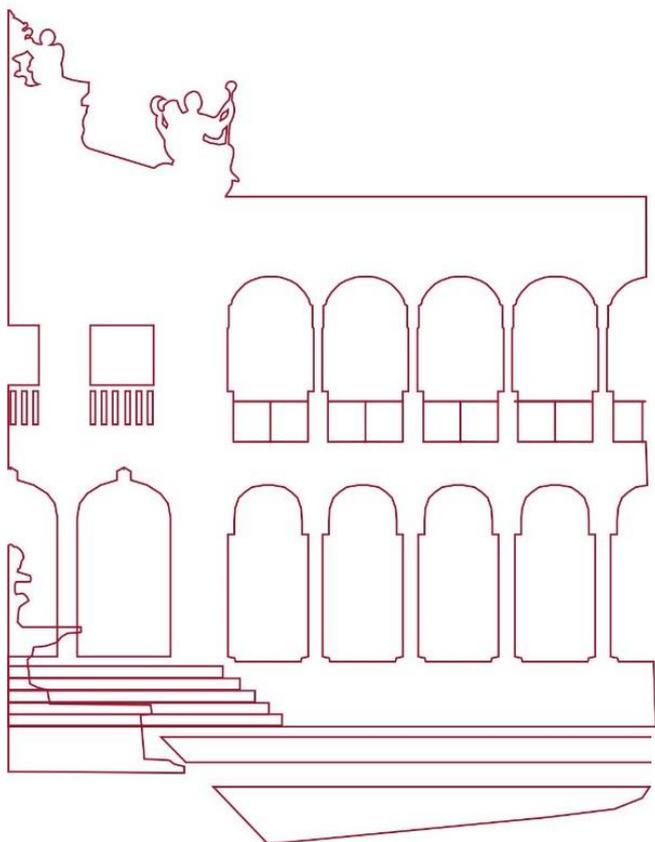
Um estudo numa escola secundária de Cabo Verde

Cláudia de Jesus Gomes Mendes

Orientadora: Professora Doutora Marília Castro Cid

Tese apresentada à Universidade de Évora para obtenção do
Grau de Doutor em Ciências da Educação

Évora, 2018



INSTITUTO DE INVESTIGAÇÃO E FORMAÇÃO
AVANÇADA

PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO FORMATIVA NA SALA DE AULA

Um estudo numa escola secundária de Cabo Verde

Cláudia de Jesus Gomes Mendes

Orientadora: Professora Doutora Marília Castro Cid

Tese apresentada à Universidade de Évora para obtenção do
Grau de Doutor em Ciências da Educação

Évora, 2018



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO FORMATIVA NA SALA DE AULA

Um estudo numa escola secundária de Cabo Verde

Tese apresentada à Universidade de Évora
para obtenção do Grau de Doutor em Ciências da Educação

Orientadora: Professora Doutora Marília Castro Cid

Júri:

Presidente

Doutor José Carlos Bravo Nico

Professor Associado c/Agregação da Universidade de Évora

Vogais

Doutora Helena Luísa Martins Quintas

Professora Auxiliar da Universidade de Algarve

Doutora Isabel José Botas Bruno Fialho

Professora Auxiliar da Universidade de Évora

Doutora Marília Pisco Castro Cid

Professora Auxiliar da Universidade de Évora

Doutor José Manuel Bento Pinto

Professor Coordenador da Escola de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal

Cláudia de Jesus Gomes Mendes

Évora, 2018

À minha filha, Aline

*Where am I going?
How am I going? and Where to next?
An ideal learning environment or experience
occurs when both teachers and students
seek answers to each of these questions.
(Hattie & Timperley, 2007, p. 88)*

AGRADECIMENTOS

Qualquer pessoa tem um objetivo a alcançar, mas só é possível devido ao apoio e colaboração de outras pessoas que de certa forma nos apoiam, incentivam e nos acompanham durante toda a sua realização, e a essas pessoas quero aqui deixar o meu agradecimento:

À minha orientadora, Professora Doutora Marília Cid, pelo apoio incansável, pelo rigor científico, pelo feedback constante, pela preocupação e pela amizade demonstrada em todo o meu percurso acadêmico e principalmente durante o processo de orientação;

Às professoras envolvidas nesta investigação, pela disponibilidade e receptividade com que me receberam e aceitaram participar neste trabalho e abraçaram este projeto e, por toda a ajuda prestada ao longo da mesma;

Aos alunos que estiveram também envolvidos nesta investigação, pela sua disponibilidade e paciência;

À Maria André Trindade pela sua amizade e pelo ânimo e incentivo que sempre deu;

À Cesaltina pela amizade, apoio e ajuda prestado;

Ao Samuel pela amizade, boa vontade e ajuda que sempre prestou;

À minha família em especial à minha mãe Filomena e à minha irmã Elisa pelo apoio incansável durante todo esse percurso;

Ao meu companheiro Adilson, pela presença, compreensão e confiança demonstrada em todos os momentos;

Aos meus amigos pelo ânimo e incentivo nos momentos mais difíceis.

A todos e todas um muito e sentido obrigado.

RESUMO

A tese aqui apresentada aborda a questão das Práticas de Avaliação Formativa na Sala de Aula, numa escola secundária de Cabo Verde. Este estudo pretende compreender as práticas de avaliação praticada pelos professores com o objetivo de melhorar a aprendizagem dos alunos.

Para a realização deste trabalho, optou-se pela investigação qualitativa do tipo descritivo, com recurso ao estudo de caso. Foram realizadas entrevistas a duas professoras da disciplina de Ciências da Terra e da Vida que trabalhavam com o 7.º, 8.º e 9.º anos de escolaridade e três *focus group* aos alunos desses três níveis de ensino numa escola secundária na Cidade da Praia - Cabo Verde.

Os resultados do estudo mostram que as práticas de avaliação das professoras estão mais voltadas para a classificação dos alunos do que para a melhoria das aprendizagens dos mesmos. Ou seja, a ênfase é colocada sobretudo mais na avaliação sumativa, numa lógica de aprendizagem que privilegia a memorização dos conteúdos recorrendo quase sempre ao método de ensino expositivo e tendo o professor como elemento central de todo o processo.

As perceções das professoras e alunos sobre a avaliação integram-se numa perspetiva de natureza sumativa, visto que todo o processo de avaliação se centra na questão de controlo e aferição das aprendizagens dos alunos permitindo de certa forma a classificação dos mesmos. Assim, para os participantes do estudo, avaliar confunde-se com classificar, o que demonstra também uma perspetiva mais tradicional do processo de ensino-aprendizagem-avaliação, no qual os alunos não participam no seu processo avaliativo e atribuem a total responsabilidade de avaliar ao professor.

Palavras-chave: práticas avaliativas; ensino e aprendizagem; sistema de ensino cabo-verdiano.

ABSTRACT

The thesis presented here addresses the issue of Formative Assessment Practices in the Classroom in a secondary school in Cape Verde. This study intends to understand the assessment practices practiced by teachers with the objective of improving students' learning.

For the accomplishment of this work, a descriptive qualitative research was chosen, using the case study design. Interviews were conducted with two teachers of the Earth and Life Sciences discipline who worked with the 7th, 8th and 9th grades and three focus groups for the students of these three levels of education at secondary school in City of Praia - Cape Verde.

The results of the study show that the teacher's assessment practices are more focused on the classification of the students than on the improvement of their learning. In other words, the emphasis is placed more on summative assessment, in a learning context that privileges content's memorization using most of the time an expository teaching method and having the teacher as the central element of the whole process.

The teachers and students assessment perceptions are based on a summative perspective, since the entire evaluation process focuses on the issue of control and assessment of the students' learning, in order to be classified. Thus, for study participants, assessing is confused with classifying, which also demonstrates a more traditional perspective of the teaching-learning-assessment process, in which students do not participate in their assessment process and assign the full responsibility to the teacher.

Keywords: assessment practices; teaching and learning; Cape Verdean education system.

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1: Organização do sistema educativo com a reforma de 1977.....	71
Quadro 2: Estrutura do sistema educativo, de acordo com a reforma de 1990.....	72
Quadro 3: Decreto-Lei n.º 42/2003 e o Decreto-lei n.º 71/2015	94
Quadro 4: Grelha de categorização das entrevistas às professoras.....	124
Quadro 5: Grelha de categorização das entrevistas aos alunos.....	124

ÍNDICE GERAL

1.	Introdução.....	1
2.	Conceptualização da Avaliação Educacional.....	6
2.1.	Conceito de Avaliação.....	6
2.2.	Evolução do conceito de avaliação.....	7
2.3.	Funções, tipos e modalidades de avaliação.....	13
2.3.1.	Avaliação diagnóstica.....	16
2.3.2.	Avaliação formativa.....	18
2.3.3.	Avaliação sumativa.....	21
2.3.4.	Avaliação formativa versus avaliação sumativa.....	24
3.	Avaliação Formativa na Sala de Aula.....	29
3.1.	Breve perspectiva histórica sobre a avaliação formativa.....	29
3.2.	Avaliação: Exclusão ou Inclusão?.....	36
3.3.	Avaliação do Erro, Ponto de Partida ou Ponto de Chegada?.....	39
3.4.	A Regulação na Avaliação Formativa.....	42
3.5.	O <i>Feedback</i> na Avaliação Formativa.....	48
3.6.	Técnicas e Instrumentos de Avaliação Formativa.....	53
3.6.1.	O questionamento oral.....	54
3.6.2.	A autoavaliação.....	55
3.6.3.	A observação.....	57
3.6.4.	O portefólio.....	59
3.7.	A Avaliação Formativa e a Avaliação de Competências.....	61
4.	Avaliação Formativa no Contexto Cabo-Verdiano.....	65
4.1.	Breve resenha histórica da educação em Cabo Verde.....	65
4.2.	Legislação Cabo-Verdiana em Matéria de Avaliação.....	75
4.2.1.	Lei de bases do sistema educativo.....	75
4.2.2.	Sistema de avaliação do ensino básico e secundário Cabo-Verdiano.....	77
5.	Metodologia de Investigação.....	98
5.1.	Contextualização da investigação.....	98
5.2.	<i>Design</i> da investigação.....	99
5.3.	Técnicas de recolha dos dados.....	105
5.3.1.	Entrevistas.....	105
5.3.2.	<i>Focus Group</i>	110
5.3.3.	Observação.....	113

5.4. Técnica de tratamento dos dados.....	117
6. Apresentação e discussão dos resultados.....	121
6.1. A perspetiva das professoras.....	123
6.2. A perspetiva dos alunos	154
7. Síntese dos principais resultados	172
Conclusão.....	182
Referências Bibliográficas	189
Anexos	201

1. Introdução

A avaliação seja ela escolar ou mais abrangente, é algo que gera, com frequência, muita controvérsia. Todo o ser humano em determinado momento da sua vida é confrontado com a avaliação, ou seja, avalia, por exemplo, as suas ações, as suas atitudes ou o seu comportamento.

A avaliação no meio escolar, mais propriamente entre professores, alunos, pais e encarregados de educação é normalmente alvo de muita polémica e interpretações, pois cada um acaba por ver a avaliação de forma diferente. Mas, entretanto, verifica-se que muitas opiniões convergem, conotando a avaliação com uma única vertente, a sumativa, mais dirigida à classificação e certificação dos alunos. Mas como diz Boggino (2009), não podemos confundir avaliar com classificar. Avaliação é um conceito mais amplo que o de classificação. Para classificar é necessário avaliar, mas para avaliar não é forçoso classificar, uma vez que a avaliação serve para ajudar a melhorar as aprendizagens. Não podemos confundir a avaliação com simplesmente atribuir uma classificação ou nota. Ela tem o propósito de ajudar os alunos e professores a aprender e a ensinar melhor. Ela contribui para que todos os alunos possam aprender da melhor forma possível.

A avaliação, em si, pressupõe a emissão de juízo de valor, não se reduzindo apenas ao ato de recolher informação. É importante “interpretar essa informação no contexto onde ocorre, desenvolver uma atitude crítica e compreensiva sobre ela, delinear alternativas, atribuir visões não simplificadas da realidade e prever intervenções sustentadas na interpretação e análise da informação recolhida” (Santos, 2008, p. 7).

A avaliação deve servir para melhorar a aprendizagem dos alunos e não se focar apenas em aspetos quantitativos como a atribuição de classificações. E é esta a perspetiva

que norteia este estudo e também esse o motivo porque foi escolhido este tema para trabalhar ao longo deste percurso investigativo.

Lembro-me quando ainda era estudante do ensino secundário e a avaliação se resumia a fazer provas escritas, as quais eram realizadas com certo medo ou temor. O objetivo das provas parecia ser o de repetir tudo aquilo que os professores nos tinham dado na sala, através de perguntas que apenas implicavam a memorização de conteúdos.

Nessa altura, e em certos casos não muito diferente de hoje, os professores usavam a avaliação como forma de manter a disciplina e a ordem na sala, através de ameaças, entre outras coisas. A avaliação parecia constituir um instrumento de punição ou um momento de ajustar contas.

Ainda hoje, podemos dizer que alguns desses comportamentos ainda se fazem sentir no nosso quotidiano, com a avaliação a corresponder à realização de provas na qual o aluno recorre à memorização de conteúdos para ter sucesso. Ou seja, como diz Teixeira (2003, p.54)

o modelo memorístico-reprodutivo ainda é dominante, a avaliação induz a reproduzir, com o mínimo de variações possíveis, os conteúdos recebidos tal como eles foram dados em sala de aula ou como aparecem nos livros de texto. Em geral, são empregadas mais perguntas fechadas que da elaboração, o que faz com que o aluno estude de forma mecânica e reprodutiva, tentando fixar e memorizar os conteúdos aprendidos.

Em Cabo Verde, a avaliação parece resumir-se apenas a fazer testes e atribuir uma nota ao aluno com o objetivo de este passar ou repetir o ano. Desde a sua independência, Cabo Verde já conta com três leis sobre avaliação, estando neste momento a trabalhar para a quarta lei. O mais interessante é que das leis todas que o país já teve, parece haver

uma discrepância enorme entre aquilo que se pretende e aquilo que realmente acontece na prática.

A avaliação formativa sempre foi um aspeto frisado desde a 1.^a Lei mas que, com o tempo, parece ter desmerecido a atenção por parte dos seus intervenientes. Ou seja, parece ser uma prática quase que inexistente nas nossas salas de aulas. Os professores sabem que existem três modalidades de avaliação (diagnóstica, formativa e sumativa), mas na prática o que nós vemos é apenas a utilização da avaliação sumativa. Foi por esses motivos que se pensou em trabalhar esse tema, práticas de avaliação formativa na sala de aula para entender melhor o que os professores pensam sobre essa modalidade de avaliação e sua implementação em sala de aula e eventualmente perceber o motivo da sua baixa utilização.

Esta investigação coloca como pressuposto que todo o aluno é capaz de aprender, é capaz de atingir de forma progressiva os objetivos predefinidos, se lhe forem dadas as condições adequadas. Cada aluno é um aluno e cada um tem o seu ritmo de aprendizagem. Assim, a avaliação formativa desempenha um papel muito importante para a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem. Por isso, a avaliação do aluno deve ser realizada de forma contínua, permitindo-lhe conhecer o resultado das suas ações.

A avaliação escolar não é, assim, algo acabado, deve ser um momento de reflexão e partilha, onde o aluno pode realmente aprender e desenvolver as suas potencialidades.

Nessa perspetiva, a presente investigação tem por objetivo compreender e refletir sobre as práticas de avaliação formativa dos professores na sala de aula, tendo como objetivos específicos:

- Descrever o processo de ensino e de aprendizagem na sala de aula;
- Caracterizar as práticas de avaliação formativa dos professores na sala de aula;

- Identificar as percepções dos professores e dos alunos sobre avaliação formativa;
- Verificar como os professores fazem a articulação entre a avaliação formativa e a sumativa.

A avaliação na sala de aula deve ser um processo contínuo e sistemático, não pode ser esporádica nem improvisada, mas, ao contrário, deve ser constante e planeada, uma vez que ela se realiza em função de objetivos. Ou seja, a avaliação não tem um fim em si, ela deve ser considerada como um meio, um recurso para orientar e aperfeiçoar o processo de ensino e de aprendizagem. É através dela que são evidenciados as possíveis dificuldades e os avanços do aluno, ajudando-o a progredir na aprendizagem. Ela orienta não só o aluno como também o próprio professor.

Segundo Fernandes (2005) a avaliação tem como função principal a de ajudar os alunos a aprender. Por isso, é preciso pensar numa formação com os professores e não numa formação para os professores, tendo a prática como um elemento importante que contextualiza e dá todo o significado à formação, devendo esta estar devidamente articulada com a investigação. Isso quer dizer, que a avaliação “tem que ser fundamental e principalmente assumida como um poderosíssimo processo que serve para aprender” (p. 142).

O presente trabalho está dividido em cinco pontos. No ponto um temos a introdução na qual apresentamos os objetivos do estudo bem com a motivação para a escolha do tema.

No ponto dois procedemos a um enquadramento conceptual sobre a avaliação, conceitos, tipos e funções, bem como a uma clarificação alguns aspetos relativos à avaliação formativa e a sumativa.

No ponto três fazemos referência à avaliação formativa e ao contributo que a mesma tem para o sucesso das aprendizagens dos alunos. Também aproveitamos para

fazer uma pequena perspetiva histórica da avaliação formativa e abordar alguns instrumentos que ajudam na realização desse tipo de avaliação.

No ponto quatro apresentamos uma contextualização sobre a situação da avaliação em Cabo Verde. Fazemos uma análise da legislação Cabo-Verdiana em matéria de avaliação bem como uma síntese da evolução das diferentes leis aplicadas no país.

O ponto cinco remete-nos para os procedimentos metodológicos utilizados e que ajudaram a atingir os objetivos traçados previamente.

Por fim o ponto seis é dedicado à apresentação e discussão dos resultados, na qual apresentamos em primeiro lugar os resultados da entrevista realizadas aos professores e em seguida os dos alunos.

2. Conceptualização da Avaliação Educacional

2.1. Conceito de Avaliação

A avaliação é um termo que é utilizado em diferentes contextos e com diferentes significados. Ela é usada em qualquer atividade da vida humana e principalmente em contexto educativo. Por isso é através da avaliação que ficamos a conhecer e podemos melhorar aquilo que se está a fazer, ou seja, através dela podemos ver o que está certo ou errado, regular e melhorar.

Segundo Ribeiro (1999), a avaliação está presente em qualquer operação de planeamento e em vários domínios ou contextos. Isto porque qualquer ação ou plano sejam elas de curto, médio ou longo prazo, pressupõem objetivos ou metas a atingir. E para que essa ação ou plano possa ter êxito, é preciso avaliar para ver se o que foi planeado está ou não a correr como desejado. Por isso a função da avaliação é contribuir para que haja sucesso e ver até que ponto ele foi conseguido.

Ainda na perspetiva desse autor, a avaliação “é uma operação descritiva e informativa nos meios que emprega, formativa na intenção que lhe preside e independente face à classificação” e, para além disso, “pretende acompanhar o progresso do aluno, ao longo do seu percurso de aprendizagem, identificando o que já foi conseguido e o que está a levantar dificuldades, procurando encontrar as melhores soluções” (p. 75).

Deste modo, podemos dizer que a avaliação é um meio muito importante para o sucesso de qualquer ação ou atividade, seja ela individual ou institucional. É através dela que saberemos se o que pretendemos foi ou não conseguido e permite a consequente tomada de decisões com vista à melhoria.

Segundo Méndez (2002, p.15), “todos falamos de avaliação, mas cada um conceptualiza e interpreta este termo com diferentes significados”.

Para Pacheco (1996), a “avaliação é um termo complexo e controverso. Ela deve ser estudada nas dimensões científico-técnica e sociopolítica, porque avaliar envolve processos técnicos, que se justificam teoricamente, e prende-se com raízes políticas que a determinam” (p. 128).

Podemos dizer que é um conceito complexo, polissêmico e plurireferencial porque “necessita de uma pluralidade de enfoques e a cooperação ou concorrência de diversos ramos de conhecimento e metodologias de várias áreas, não somente para que seja minimamente entendida ou reconhecida intelectualmente, mas também para poder ela própria se exercitar concretamente de modo fundamentado” (Sobrinho, 2002, p.15).

Para Stufflebeam (1971, citado por Rosales, 1992), a avaliação “é o processo de identificar, obter e proporcionar informação útil e descritiva (...) com o fim de servir de guia para a tomada de decisões” (p. 24). Aqui, existe a preocupação não só com o resultado em si, mas também com o próprio processo, de forma a encontrar as soluções para as dificuldades e para a sua melhoria.

Para que a avaliação seja vista como um processo, Fernandes (2011) afirma que é preciso que todos os intervenientes desse processo compreendam qual o seu propósito e que estejam preparados para desenvolver esse processo de avaliação. Mas, para tal, é preciso que a recolha, registo e análise dos dados sejam o mais diversificados possível, ou seja, recolher dados utilizando diferentes e variadas técnicas e instrumentos de avaliação.

2.2.Evolução do conceito de avaliação

Segundo Ferreira (2007), a avaliação esteve durante muito tempo ligada ao aspeto puramente quantitativo, ou seja, pretendia-se medir de forma quantitativa a aprendizagem do aluno. E, por causa disso, a avaliação era vista como sinónimo de medida. Avaliar não

é só medir, ela inclui a medida, mas é mais abrangente do que isso. Daí que Pacheco (1996) afirme que “o significado mais usual da avaliação é dar notas, atribuir uma classificação, integrada numa escala que equivale a uma medida” (p. 129). Aqui o que se queria medir eram sobretudo as capacidades do domínio cognitivo do aluno e, para isso, a avaliação era realizada através de provas estandardizadas, visando, medir com rigor os objetivos atingidos por cada aluno.

Na perspectiva de Fernandes (2005), podemos considerar quatro gerações de avaliação que surgiram nos últimos cem anos: avaliação como medida, avaliação como descrição, avaliação como juízo de valor e avaliação como negociação e construção.

Avaliação como medida

Segundo Pinto e Santos (2006, p.15), foram lançados em França no ano 1905 alguns dos fundamentos da psicometria que iriam servir como modelo para os testes utilizados no campo pedagógico, através da construção de uma escala métrica de inteligência, que nas palavras desses autores, embora essa escala “não fosse concebida exclusivamente para a avaliação dos saberes dos alunos na escola, tinha como objetivo detetar aqueles que poderiam vir a ter problemas de aprendizagem devido aos seus deficits de inteligência, considerada como condição de sucesso escolar”.

Para Fernandes (2005), a avaliação como medida consistia em medir as aprendizagens dos alunos através dos testes. Aqui, entendia-se a avaliação como pouco mais do que testar e atribuir classificações, ou seja, como sinónimo de medida.

Para esse autor, essa geração de avaliação foi influenciada por dois fatores. Um mais ligado à afirmação dos estudos sociais e humanos que se iniciaram em Inglaterra, Estados Unidos, Alemanha e França, mais propriamente relacionados com os sistemas de educação e de saúde. Registaram-se avanços importantes na área da matemática e das

ciências experimentais que aconteceram ao longo do século XVIII e princípios do século XIX, e que contribuíram para o sucesso do método científico, e conseqüentemente também das ciências sociais. Aqui, o que se pretendia era quantificar as aprendizagens dos alunos numa escala, com isso, essa quantificação das aprendizagens dos alunos teria por base o modelo científico, de forma a conseguir obter a credibilidade almejada para os estudos sociais e humanos.

Entretanto, o outro fator tem a ver com a emergência do movimento da *gestão científica* no âmbito da economia. Aqui o que se pretendia era alcançar a eficiência, a eficácia e a produtividade no trabalho dos seres humanos através dos métodos de gestão, sendo que a característica principal desse movimento é a sistematização e a estandardização, tendo como principal teórico Frederick Taylor. Nota-se que até hoje, ainda, determinadas características dessa geração fazem parte dos nossos sistemas educativos, uma vez que os testes são considerados frequentemente como o principal elemento para a avaliação que tem como objetivo classificar, verificar ou medir as aprendizagens dos alunos.

Leite e Fernandes (2002) referem que a avaliação como medida é normalmente associada ao método de ensino tradicional, e que muitos autores a consideram com o sentido “mais antigo”:

Num modelo de escola tradicional a avaliação tem como finalidade primeira medir a quantidade de conhecimentos adquiridos pelos alunos e aferir o grau de reprodução desses conhecimentos, por referência a normas e critérios definidos de um modo uniforme e uniformizante e aplicados também de forma homogênea, a todos os alunos, como se todos fossem iguais. (Leite & Fernandes 2002, p.20).

Essa perspectiva de avaliação está preocupada apenas em controlar os conhecimentos que os alunos vão adquirindo, preocupa-se em quantificar esses

conhecimentos atribuindo uma nota, um valor, uma quantificação. O que se quer é medir as aprendizagens dos alunos, sendo por isso que muitos professores consideram que medir e avaliar são conceitos que se equivalem. Mas sabemos que avaliar é muito mais do que simplesmente medir, por isso já Taba (1962, citado por Leite e Fernandes, 2002) dizia que “a medida em educação concentra-se em geral em determinadas características específicas, delimitadas e bem definidas”, enquanto que a avaliação “depende da medida, mas abrange um perfil mais vasto de características e performances” (p. 20). Por isso, a avaliação não pode ser simplesmente medir o que os alunos aprendem ou não, ela é muito mais do que isso. Ela é um processo complexo que é afetado por vários fatores de natureza “endógena e exógena relativos, quer aos sujeitos avaliados, quer aos sujeitos avaliadores” (p. 21).

Avaliação como descrição

A segunda geração de avaliação, avaliação como descrição, consiste em descrever as aprendizagens dos alunos. Quanto a esta geração, pode dizer-se que surgiu para colmatar as lacunas ou insuficiências deixadas pela geração anterior, isto porque nem todos os conhecimentos são suscetíveis de ser medidos através de testes. Aqui, para além de medir as aprendizagens dos alunos, também seriam descritos o processo pela qual os alunos alcançavam as metas traçadas.

Tendo em conta a ideologia de Tyler, de que o currículo precisava ser organizado em torno de objetivos, Pinto e Santos (2006, p.21) consideram que os objetivos deveriam ser a base de planificação curricular, de forma a que a avaliação passasse a ser vista como um “conjunto de objetivos preestabelecidos”, ou seja, que a avaliação fosse “uma comparação entre os objetivos que constituem o sistema de referência e o estado do aluno na consecução desses objetivos”.

E é neste sentido que Glasser (1963, citado por Pinto & Santos, 2006, p.22), desenvolveu a noção de teste criterial, por se preocupar não somente com a definição dos objetivos, mas também, por estar preocupado em encontrar uma melhor forma de avaliar os alunos. Assim, ele estabeleceu “uma distinção básica entre a medição com referência à norma ou normativa, em que se procura detetar a posição relativa de um aluno no interior do seu grupo, e a medição com referência ao critério, que se obtém da comparação do estado do aluno com o nível de qualidade absoluto, ou seja, com o que se espera que seja o desempenho se o objetivo estiver completamente atingido”.

Segundo Fernandes (2005), nesta geração a medida deixou de ser vista como sinónimo de avaliação e passou a ser uma das formas para se fazer a avaliação.

Avaliação como juízo de valor

Em relação à terceira geração, avaliação como juízo de valor, Fernandes (2005) afirma que ela também surgiu para colmatar as falhas das gerações anteriores. Aqui para além de medir e descrever, também se acrescenta o emitir juízo de valor sobre algo ou alguma coisa.

Para esse autor, essa geração foi marcada pelo lançamento do Sputnik em 1957, pela então União Soviética, acontecimento esse que teve grandes repercussões no Ocidente, relacionadas com as reformas educativas, especificamente em relação ao ensino da matemática e das ciências. Por isso, houve essa preocupação em investir mais na avaliação dos currículos a fim de “certificar-se de que os novos currículos obedeciam aos critérios de qualidade que se pretendiam alcançar” (p. 58).

Assim, foi nessa geração que surgiram algumas ideias basilares, tais como:

- A avaliação deve induzir e/ou facilitar a tomada de decisões que regulem o ensino e as aprendizagens;

- A recolha de informação deve ir para além dos resultados que os alunos obtêm nos testes;
- A avaliação tem que envolver os professores, os pais, os alunos e outros intervenientes;
- Os contextos de ensino e de aprendizagem devem ser tidos em conta no processo de avaliação;
- A definição de critérios é essencial para que se possa apreciar o mérito e do valor de um dado objeto de avaliação.

Ao contrário das outras gerações, nesta geração a avaliação ganhou contornos significativos onde, para além do professor, também os alunos e os pais passaram a ser considerados no processo de avaliação, bem como passou-se a levar em consideração o contexto onde ocorria o processo de ensino e de aprendizagem. Hoje em dia, podemos dizer que uma das funções da avaliação consiste em fazer juízos de valor, onde o professor faz uma apreciação sobre as capacidades e dificuldades do aluno durante o seu processo de aprendizagem.

Avaliação como negociação e construção

Por fim, a quarta e última geração, avaliação como negociação e construção, consiste, segundo Fernandes (2005, p. 61/62), numa “ruptura epistemológica”, uma vez que nesta geração não se pretende estabelecer a priori nenhum critério. Estes, serão determinados e definidos pelo processo de negociação e interação dos intervenientes desse processo, transformando-se assim numa “*avaliação recetiva*”.

Deste modo, podemos dizer que essa geração assenta em princípios, ideias e conceções que defendem que os professores devem partilhar o poder de avaliar com os alunos e com outros intervenientes, através de instrumentos variados de avaliação; a avaliação, por sua vez, deve estar integrada no processo de ensino e aprendizagem; a modalidade de avaliação que deve ser predominante é a avaliação formativa, uma vez que

ela melhora e regula as aprendizagens dos alunos; o *feedback* deve ser dado de várias formas e com de diferentes frequências e distribuições; a avaliação deve ser vista como uma forma de ajudar as pessoas a se desenvolverem mais e não a julgá-las; a avaliação deve ser vista como uma construção social e deve privilegiar os métodos qualitativos, não pondo de lado os quantitativos (Fernandes, 2005).

Para Pinto e Santos (2006, p.34), a avaliação é “uma construção social ao serviço de determinadas finalidades que enformam certos valores”. Isto é, que a avaliação não pode ser vista ou decidida por apenas uma pessoa, mas que se deva envolver nesse processo a pessoa que vai ser avaliada, ou seja, que a pessoa deve fazer parte da sua própria avaliação.

2.3.Funções, tipos e modalidades de avaliação

Segundo Rosales (1992), a avaliação é composta por três tipos de funções:

1. Recolha de informação sobre componentes e atividades do ensino;
2. Interpretação desta informação, de acordo com uma determinada teoria ou esquema conceptual;
3. Adoção de decisões relativas ao aperfeiçoamento do sistema no seu conjunto e de cada um dos seus componentes.

Entretanto, Rosales (1992) afirma que para os investigadores que estudam a avaliação, as suas funções são de informação e de juízo de valor. Na verdade, para Scriven (1967) e Guba e Lincoln (1989), a informação e a valoração são consideradas tarefas próprias da avaliação.

Jorba e Sanmartí (2003) falam de duas funções da avaliação das aprendizagens. A função social que tem a ver com a seleção, a classificação e a orientação dos alunos; e a

função pedagógica que tem a ver com os ajustes realizados nos processos de ensino e de aprendizagem de forma a que os alunos aprendam mais e melhor.

Para Ferreira (2007), a função social “exerce-se pela função de certificação das aprendizagens dos alunos” (p.19), cabendo às escolas garantir as aprendizagens dos alunos através da hierarquização e seleção dos mesmos. Aqui, pretende-se comprovar ou hierarquizar os alunos de acordo com as suas competências, de forma a que as suas qualidades sejam reconhecidas e aceites socialmente.

É nesse sentido que Pacheco (1994, p. 22), refere que “a principal dimensão da função social não deixa de ser a hierarquização/seleção dos alunos, numa perspetiva de avaliação normativa, ou seja, a comparação dos alunos em termos de níveis de excelência traduzidos numa classificação que vai do negativo ao positivo”.

O que podemos notar aqui, é que a própria escola é que vai “criando situações no quotidiano da sala de aula que fomentam a distribuição diferenciada dos alunos face às normas de excelência, pelas desiguais valorações que vão fazendo dos trabalhos dos alunos (em função da aproximação, ou não dessas normas)” (Ferreira, 2007, p. 20). Assim, podemos dizer que essa função designada também de certificação realiza-se no final de um certo tempo de ensino e aprendizagem, onde o professor faz o controlo daquilo que o aluno aprendeu.

Para esse autor, a função pedagógica é a mais visível porque aqui os alunos são hierarquizados de acordo com o seu próprio mérito. E podemos aqui distinguir quatro dimensões, a dimensão pessoal na qual a avaliação tem a função de informar os professores e os alunos sobre como está a decorrer o processo de aprendizagem por forma a criar condições que favoreçam o sucesso educativo da maioria dos alunos. A dimensão didática que contribui “para a criação de um ambiente de aprendizagem, através do diagnóstico, da melhoria e da verificação dos resultados dos alunos, conforme a natureza

diagnóstica, formativa e sumativa da avaliação” (p. 18). A dimensão curricular que “traduz-se nas adaptações curriculares, concretizadas na elaboração de planos individuais de trabalho dos alunos, com a gestão flexível do programa em função das diferenças dos alunos” (p. 18-19). E, por fim, a dimensão educativa que funciona “como barômetro da qualidade do sistema educativo, ainda que o sucesso ou insucesso educativo não sejam o único fator que contribua ou explique a qualidade desse mesmo sistema” (p. 21).

Entretanto, para além dessas duas funções, Pacheco (1994) refere ainda mais duas outras funções, a de controle e a crítica. A função de controle é, segundo ele, realizada pelo professor através da avaliação com o objetivo de manter a ordem na sala e criar um clima favorável para trabalhar, ou seja, na perspectiva desse autor, a avaliação é por vezes considerada como um meio que o professor utiliza para manter a ordem e a disciplina na sala de aula. Talvez seja por esse motivo que os professores utilizam mais a avaliação como forma de manterem os alunos comportados na sala de aula, em vez de a usarem como um meio para melhorar e aperfeiçoar o processo de ensino e de aprendizagem. A função crítica, por sua vez, consiste “na análise dos processos de avaliação e de desenvolvimento do currículo com vista à sua melhoria”, esta função “orienta-se para a avaliação dos programas na sua adequação às necessidades dos alunos” (Ferreira, 2007, p. 22).

Segundo Haydt (2001), avalia-se para conhecer os alunos, determinar se os objetivos propostos estão sendo realmente atingidos pelos alunos ou não, avalia-se para aperfeiçoar o processo de ensino e aprendizagem, para diagnosticar as dificuldades de aprendizagem e também para a progressão dos alunos.

Associados a esses propósitos de avaliação, podemos classificar três funções da avaliação: diagnosticar, controlar e classificar. A função diagnóstica permite para além de conhecer o aluno, identificar o grau de aprendizagem dos mesmos antes de iniciar

novas aprendizagens, bem como também averiguar possíveis dificuldades que podem surgir ao longo do processo de ensino e de aprendizagem. A função de controle permite verificar se os objetivos foram alcançados, fornecendo assim dados para aperfeiçoar o processo de ensino e aprendizagem. E a função classificatória pretende classificar os resultados das aprendizagens dos alunos.

Relacionadas a essas três funções e segundo Haydt (2001) existem três modalidades de avaliação: diagnóstica, formativa e sumativa.

2.3.1. Avaliação diagnóstica

A avaliação diagnóstica permite verificar os conhecimentos e/ou capacidades dos alunos antes de iniciar uma nova aprendizagem, isto é, se possuem os conhecimentos e habilidades imprescindíveis para iniciar um novo conteúdo. Também podemos atribuir a essa avaliação o “propósito de aprofundar o conhecimento das causas de determinados problemas ao longo do ensino” (Rosales 1992, p. 36).

É uma avaliação que é aplicada no início de novas aprendizagens, que pode acontecer no início do ano, de um período ou de um semestre letivo ou no início de uma determinada unidade de ensino quando o professor tenha a necessidade de averiguar quais conhecimentos os alunos detêm e que por vezes podem facilitar ou dificultar o início de uma nova temática.

Segundo Ribeiro (1999), a avaliação diagnóstica é uma avaliação que pretende verificar a posição do aluno em relação a novas aprendizagens que ele terá de aprender, tendo por base as aprendizagens que ele já aprendeu anteriormente. Ela tem como função essencial “verificar se o aluno está de posse de certas aprendizagens anteriores que servem de base à unidade que se vai iniciar” (p. 79), ou seja, “averigua se os alunos estão de posse

das aptidões e conhecimentos necessários à unidade a iniciar e se dominam os pré-requisitos dessa unidade” (p.27).

Resumindo, Ribeiro (1999) afirma que da avaliação diagnóstica podem resultar inúmeros benefícios. E deste modo, de acordo com o nível de desenvolvimento do aluno, “o professor pode:

- Proceder, antes do início de uma unidade, a ações de recuperação ou remediação do que não foi aprendido anteriormente e é agora condição necessária;
- Agrupar os alunos, de acordo com a proficiência que demonstram nos resultados de provas diagnósticas, no sentido de responder a necessidades específicas de cada grupo;
- Identificar, durante o decorrer de uma unidade, causas de insucesso de alguns alunos” (p. 82).

Para esse autor, a avaliação diagnóstica é utilizada no início de uma nova aprendizagem. E essa nova aprendizagem pode acontecer em qualquer momento, seja ela no início, ao longo ou no final do ano letivo. No início do ano letivo, porque é onde começa o início das novas aprendizagens. Durante o ano ou período de ensino, porque poderá haver casos em que os alunos poderão apresentar certas dificuldades e é preciso saber quais as causas dessas dificuldades. Em relação ao final do ano letivo, isto porque poderá haver situações onde se iniciam novas aprendizagens. Isto tudo para dizer que esse tipo de avaliação está ligado ao início das novas aprendizagens e não com o período temporal.

Na perspectiva de Hadji (1994), avaliação diagnóstica tem a ver com a exploração ou a identificação de certas características que um aluno ou aprendiz tem, por forma a adequar a sua atividade de acordo com as características do aluno. Neste caso, o conteúdo a ser dado pelo professor será articulado com aquilo que o aluno já sabe a priori.

Esse tipo de avaliação está centrado naquilo que o aluno já possui para iniciar determinada tarefa. Ela pretende orientar o trabalho do professor, adaptando a sua atividade aos alunos que ele tem.

A principal finalidade da avaliação diagnóstica, segundo Ferreira (2007), é verificar o nível em que o aluno se encontra antes de iniciar uma determinada atividade, conteúdo ou aprendizagem. Essa verificação dos pré-requisitos do aluno torna-se importante uma vez que possibilita ao professor de antemão prever determinadas dificuldades que o aluno poderá ter ao iniciar uma nova aprendizagem. É com esta avaliação que o professor conhece melhor o seu aluno, os seus interesses e as suas necessidades.

2.3.2. Avaliação formativa

A avaliação formativa é realizada durante todo o decorrer do período letivo, com o intuito de verificar se os alunos estão atingindo os objetivos previstos e preocupa-se com o processo didático e não com o resultado: “serve para determinar a natureza do desenvolvimento do próprio processo e constitui o ponto de partida para as decisões de aperfeiçoamento” (Rosales 1992, p. 36). Ela é basicamente orientadora, pois ela orienta tanto o estudo do aluno como o trabalho do professor.

Segundo Gonçalves e Nascimento (2010), a avaliação formativa preocupa-se com as multiplicidades de formas com que cada aluno aprende, isto porque cada aluno é um aluno e cada aluno aprende de forma diferente. Também essa avaliação ajuda o professor a encontrar diversas estratégias que o ajudem no seu processo de ensino e que podem facilitar a aprendizagem. E é nesse sentido que esses autores referem que “a avaliação

formativa é uma estratégia pedagógica de luta contra fracassos educacionais e diferenças de aprendizagem” (p.244).

Segundo Perrenoud (1999), a avaliação formativa deve ser vista como uma componente obrigatória de toda e qualquer avaliação contínua. Qualquer professor que faça avaliação contínua na sala de aula, deve automaticamente realizar a avaliação formativa, aquela que forma, orienta e regula a aprendizagem dos alunos.

Para Santos (2008), a avaliação formativa é vista como um processo de acompanhamento tanto do processo de ensino como também de aprendizagem. O seu objetivo é ajudar a compreender os processos cognitivos de cada aluno, onde o erro é visto como fonte de informação tanto para o aluno como para o professor.

Este tipo de avaliação, na perspectiva de Hadji (1994), deve estar integrada no processo de formação, uma vez que ela contribui para melhorar a aprendizagem dos alunos. Ela informa o professor sobre a forma como está a resultar a aprendizagem dos seus alunos, indicando os seus pontos fortes, fracassos e dificuldades.

Esta avaliação pretende regular e facilitar a aprendizagem dos alunos ou formandos, centrando-se nas atividades a serem desenvolvidas e no próprio processo em si.

Assim, segundo o Assessment Reform Group (ARG) (2002, p.2) a avaliação formativa, ou avaliação para a aprendizagem, usando a expressão a que recorrem (assessment for learning) deve considerar 10 princípios essenciais:

- ✓ is part of effective planning;
- ✓ focuses on how students learn;
- ✓ is central to classroom practice;
- ✓ is a key professional skill;
- ✓ is sensitive and constructive;

- ✓ fosters motivation;
- ✓ promotes understanding of goals and criteria;
- ✓ helps learners know how to improve;
- ✓ develops the capacity for self-assessment;
- ✓ recognizes all educational achievement.

Isto quer dizer que a avaliação formativa deve fazer parte do processo de ensino e de aprendizagem, possibilitando que o aluno compreenda quais os objetivos a alcançar de forma a promover o seu empenho na aprendizagem e conseqüentemente a sua melhoria.

Segundo Ferreira (2007), a avaliação formativa pode desempenhar várias funções: informar os professores e os alunos sobre como está a decorrer o processo de ensino e de aprendizagem, dar feedback tanto ao professor como ao aluno sobre os seus êxitos e dificuldades durante a aprendizagem e também regular o processo de ensino e de aprendizagem, no sentido de intervir atempadamente sobre as dificuldades sentidas ao longo desse processo.

Para Ribeiro (1999), a avaliação formativa pretende localizar o aluno ao longo da sua aprendizagem, com o objetivo de identificar as dificuldades dos alunos e encontrar soluções. Para esse autor a função da avaliação formativa é semelhante à avaliação diagnóstica e pode acontecer quantas vezes o professor achar que é necessário. Essa é uma avaliação que acontece de forma contínua, ou pelo menos de forma sistemática e relevante. Cabe ao professor avaliar os alunos, formativamente, após cada unidade, tópico ou assunto tratado na sala de aula, com o objetivo de verificar os progressos e dificuldades dos alunos, antes de passar para uma matéria nova e atuar em conformidade. Assim, essa avaliação “pretende averiguar se a aprendizagem está a decorrer como previsto, nomeadamente no que respeita a conteúdos ou a aptidões fundamentais. É uma avaliação

que incide sobre segmentos curtos de matéria e que, por isso avalia em profundidade e em pormenor” (ibidem, p.28).

Podemos dizer que esse tipo de avaliação pretende contribuir para a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem através da função informativa, uma vez que ela informa tanto o professor como o aluno sobre como está a decorrer o processo de ensino e de aprendizagem. Assim o professor e o aluno podem atempadamente encontrar estratégias e soluções para ultrapassarem as dificuldades que podem sentir durante o processo de ensino e de aprendizagem de maneira a que o aluno compreenda o que tem de fazer para aprender.

2.3.3. Avaliação sumativa

Segundo Ribeiro (1999, p.28), a avaliação sumativa vai

“incidindo sobre segmentos já vastos de matéria, seleciona pontos relevantes desses segmentos para a avaliação, deixando de lado o que é de menor importância. Ela não é uma avaliação de rede fina como a formativa, mas fornece uma visão de conjunto sobre um segmento pragmático que a avaliação formativa não dá”. Isto porque, ela “corresponde, pois, a um balanço final, a uma visão de conjunto relativamente a um todo sobre o que, até aí, só haviam sido feitos juízos parcelares” e se ela corresponde a um balanço final, “só tem sentido efetuar-se quando a extensão de caminho percorrido já é grande e há material suficiente para justificar uma apreciação deste tipo” (p. 89).

Para esse autor, o final não se refere ao período temporal, mas sim no final de um determinado tema ou unidade. Para ele, esse tipo de avaliação complementa as outras formas de avaliação e desempenha uma função diferente das outras, resolvendo problemas de ensino, numa dimensão diferente e com finalidades não acessíveis através

das outras avaliações, tais como, permitir aferir resultados de aprendizagens e a classificação dos alunos.

A avaliação sumativa realiza-se ao final de um curso, período letivo ou unidade de ensino. Esta é a mais praticada pelos professores e a mais conhecida e, nesta modalidade, “verifica-se os resultados do processo didático e serve de base para adotar decisões de certificação, de promoção ou de repetição” (Rosales, 1992, p. 39). Em suma, consiste em classificar os alunos de acordo com os níveis de aproveitamento previamente estabelecidos, geralmente tendo em vista a sua promoção de um grau para o outro.

Também Hadji (1994) vê esse tipo de avaliação como um balanço daquilo que os alunos aprenderam ao longo de uma formação, ou seja, esse tipo de avaliação é pontual porque só acontece no final de uma formação com o objetivo de classificar os alunos uns em relação aos outros. Essa avaliação está centrada nos produtos, tendo como objetivo a verificação ou a certificação do aluno.

A avaliação sumativa para Ferreira (2007) consiste em medir os resultados de aprendizagem dos alunos, no final de um trimestre, ano ou ciclo. Essa avaliação consiste em fazer um balanço das aprendizagens dos alunos com vista a medir e classificar esses resultados de aprendizagens. Após medir essas aprendizagens, publica-se a nota do aluno para o conhecimento tanto do aluno como dos pais, para que esses conheçam os resultados conseguidos por cada aluno.

No que diz respeito a classificação, Ribeiro (1999) argumenta que essa avaliação permite ao professor recolher elementos de avaliação obtendo dados quantitativos que serão importantes para a classificação final dos alunos.

Em relação a esse tipo de avaliação, avaliação sumativa, alguns autores distinguem dois tipos de avaliação: avaliação normativa e avaliação criterial. A avaliação normativa como o próprio nome indica, compara algo ou alguém com uma norma que é

considerado o ideal, enquanto que a avaliação criterial a comparação é feita por um critério. Pode-se se dizer que na avaliação a comparação faz parte, seja ela normativa ou criterial.

A avaliação normativa, segundo Ferreira (2007), é uma avaliação que impõe normas e essas normas servem para situar um aluno em relação ao que é considerado normal dentro do grupo da sua turma. Nesse tipo de avaliação, avalia-se os alunos com o mesmo instrumento de avaliação e com as mesmas características, e no final compara-se a nota de um aluno com outro aluno. Deste modo, o aluno será situado mediante a nota que ele teve comparando-o e posicionando-o numa posição em relação à sua turma.

Pode dizer-se que a avaliação normativa se baseia em normas comparando o desempenho de um aluno em relação a outro aluno ou a um grupo de alunos. Aqui predomina a classificação e a comparação de aprendizagens entre os alunos.

Para Ribeiro (1999), os testes normativos têm uma marca seletiva e estão associados à classificação. Aqui o que se pretende é identificar quem são os melhores ou os piores, quem ficou acima ou abaixo da média, havendo uma comparação entre os resultados de um indivíduo com os restantes indivíduos de um determinado grupo.

Entretanto, na avaliação criterial, o aluno não é comparado com outro aluno, mas sim com critérios definidos previamente. Aqui os resultados dos alunos são avaliados independentemente dos resultados dos seus colegas, mas mediante um determinado critério que corresponde ao objetivo que o aluno deve atingir. De modo diferente da avaliação normativa, não há hierarquização dos alunos através da nota que ele tem (Ferreira, 2007).

A avaliação criterial baseia-se em critérios já definidos onde no decurso da aprendizagem o aluno é comparado consigo próprio em vez de o comparar com o outro.

Podemos dizer, até, que o aluno compete consigo mesmo no sentido de melhorar as suas aprendizagens.

Na perspetiva de Ribeiro (1999), os testes referentes a critérios são diferentes dos testes normativos, uma vez que aqui não se pretende nem classificar nem comparar os alunos, mas sim avaliar o desempenho que o aluno tem referente a um conjunto de objetivos ou critérios pré-definidos.

Analisando esses dois tipos de avaliação, normativa e criterial, não é possível dizer que elas são mutuamente exclusivas. Isto porque, segundo Ferreira (2007), não podemos analisar essas duas formas de avaliação separadamente. A avaliação criterial ao regular o processo de ensino e de aprendizagem, faz-se na interação com as normas que favorecem a transição de um aluno de um ano para outro, ou de um nível para o outro. Da mesma forma, a avaliação normativa também é criterial, quando usa de critérios de conteúdo para situar um aluno em relação a outro aluno.

A avaliação criterial pode ser utilizada com fins normativos, uma vez que o professor pode utilizar os critérios previamente definidos para comparar as aprendizagens de um aluno com outro aluno.

2.3.4. Avaliação formativa versus avaliação sumativa

Tanto a avaliação formativa como a sumativa devem ser rigorosas e podem utilizar dados de natureza quantitativa como qualitativa. O que importa saber é como vamos utilizar esses dados recolhidos.

Segundo ARG (2009, p.9):

It should be noted that assessments can often be used for both formative and summative purposes. “Formative” and “summative” are not labels for different

types or forms of assessment but describe how assessments are used. For example a task or activity is not formative unless the information it provides is actually used to take learning forward. The distinction is undoubtedly useful in helping to understand the different uses of assessment.

A avaliação formativa e a sumativa são diferentes uma da outra, pelo que não podem ser confundidas uma com a outra. Apesar de ambas serem processos complementares que contribuem para o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos, elas têm propósitos diferentes e ocorrem em momentos diferentes. Ou seja, quando o professor utiliza a avaliação para melhorar o processo de ensino e aprendizagem ele está a realizar avaliação com propósito formativo e quando ele faz avaliação para revelar um resultado final de uma aprendizagem está a usar a avaliação com propósito sumativo.

A avaliação formativa tem uma dimensão diagnóstica que permite identificar os pré-requisitos dos alunos em relação aos seus conhecimentos, habilidades e aptidões enquanto a segunda, a sumativa tem a finalidade de classificar os alunos no final de um período, servindo para situar os alunos uns em relação aos outros numa escala. A avaliação formativa acontece durante todo o processo de ensino e aprendizagem enquanto a sumativa acontece numa altura determinada, normalmente nas fases terminais do processo de ensino e aprendizagem. Ou seja, são as finalidades com que cada uma é realizada e o momento em que elas acontecem que diferenciam essas duas formas de avaliação.

Independentemente da função que a avaliação possa assumir, formativa ou sumativa, podemos dizer que ela tem dois objetivos ou propósitos muito bem claros, um que tem a ver com a recolha de informações que permita verificar as aprendizagens conseguidas dos alunos e outro que tem a ver também com a recolha de informações, mas

para organizar, planejar e regular da melhor forma as aprendizagens que os alunos irão desenvolver.

Entretanto, na perspectiva de ARG (2009, p. 9), ficam claras essas diferenças:

Formative is the use of day-to-day, often informal, assessments to explore pupils' understanding so that the teacher can best decide how to help them to develop that understanding. Summative is the more formal summing-up of a pupil's progress that can then be used for purposes ranging from providing information to parents to certification as part of a formal examination course.

De facto, a avaliação formativa tem um papel importante no processo de ensino e de aprendizagem, mas não podemos esquecer que tanto a avaliação formativa, a diagnóstica como a sumativa têm a sua relevância no processo de ensino e aprendizagem e, desta forma, elas estão intimamente vinculadas e, se queremos de facto garantir a eficiência e a eficácia do processo, devemos conjugar essas três modalidades de avaliação (diagnóstica, formativa e sumativa).

Para Zabalza (1992), “reduzir a avaliação a consideração de uma só área (o rendimento), a uma só técnica (os exames), a uma só situação (a controlada) e a uma só modalidade (a sumativa) representa um empobrecimento da avaliação e uma perda do seu sentido no âmbito do discurso didático” (p. 226). Isso quer dizer que a avaliação tem de ser muito mais do que isso. Não a podemos ver como apenas como forma de classificar os nossos alunos ou com um carácter seletivo, ela deve ser vista como forma de diagnosticar as dificuldades dos alunos, ajudar a concretizar os objetivos traçados e orientar tanto o processo de ensino como também de aprendizagem.

Segundo Fernandes (2011), a avaliação formativa está relacionada com a regulação e a autorregulação que influenciam os processos de ensino e de aprendizagem,

enquanto a avaliação sumativa fornece informação sintetizada sobre aquilo que o aluno aprendeu.

A avaliação formativa tem uma natureza criterial e ipsativa, enquanto a sumativa tem uma natureza criterial e normativa. Ambas partilham a natureza criterial porque os alunos não são comparados com uma norma ou padrão, mas as suas capacidades são analisadas de acordo com os critérios previamente estabelecidos. Ipsativa porque se centra no próprio aluno, ou seja, compara o aluno consigo mesmo. A sumativa também é criterial mas é normativa, isto porque compara aquilo que o aluno aprendeu com uma norma ou um padrão ou até mesmo com as aprendizagens de um determinado grupo. Por isso podemos dizer que existe uma enorme articulação entre essas duas modalidades de avaliação porque, como já vimos, partilham a sua natureza criterial.

Apesar de haver essa articulação entre essas duas modalidades de avaliação, concordando com Fernandes (2011), a avaliação que deve predominar na sala de aula é a avaliação formativa e os dados que são recolhidos dessa avaliação ao longo do processo de ensino e de aprendizagem podem ser utilizados para complementar a avaliação sumativa que é da responsabilidade do professor. E, assim, esta última avaliação tornar-se-á mais rica, mais contextualizada e mais útil para todos os intervenientes.

A avaliação formativa é aquela que forma e orienta o processo de ensino e de aprendizagem. É uma avaliação que permite recolher informações sobre os percursos realizados envolvendo uma participação ativa entre os professores e os alunos. Assim sendo, a avaliação sumativa, ao fim ao cabo, será vista com um momento rico e integrado de informação recolhida acerca das aprendizagens dos alunos. A avaliação formativa ocorre durante o processo de ensino e de aprendizagem, enquanto a sumativa ocorre após o desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem.

Portanto, não podemos confundir a avaliação formativa com a sumativa. Elas têm propósitos diferentes, ocorrem em momentos diferentes, têm finalidades e inserção pedagógica diferente.

Quando temos uma avaliação formativa no seu verdadeiro sentido da palavra, as informações que os professores obtêm a partir dessa avaliação devem ser utilizadas para complementar as informações da avaliação sumativa, tornando este momento de avaliação final do aluno mais diversificado e mais contextualizado.

Por isso, é preciso promover a articulação entre a avaliação formativa e a sumativa, uma vez que elas se complementam. “Ambas contribuem de formas particulares para avaliar cabalmente o que os alunos sabem e são capazes de fazer. E isto significa, entre outras coisas, que há relações entre ambas que permitem que a informação recolhida para fins formativos possa ser usada para fins sumativos e vice-versa” (Fernandes 2008, p.362-363).

Podemos dizer que a avaliação é um processo contínuo e sistemático. Ela não pode ser esporádica nem improvisada, mas ao contrário, deve ser constante e planeada. Também ela é funcional porque como sabemos ela se realiza em função de objetivos. Ou seja, avaliar o processo de ensino e de aprendizagem consiste em verificar em que medida os alunos estão atingindo os objetivos previstos. Por isso, os objetivos constituem o elemento norteador da avaliação.

Ela também é orientadora pois ela orienta tanto o trabalho dos alunos como também o dos professores. A avaliação não quer excluir ninguém, mas sim orientar para que todos possam, de facto, atingir os objetivos traçados. E, por fim, podemos dizer que ela é integral, ou seja, analisa todas as dimensões do aluno, sejam elas de natureza cognitiva, afetiva ou psicomotora (Haydt, 2001).

Avaliação Formativa na Sala de Aula

2.4. Breve perspectiva histórica sobre a avaliação formativa

Segundo Santos (2008), não existe uma teoria unificada da avaliação formativa, entretanto, existem vários pontos comuns entre as várias definições sobre essa modalidade de avaliação. Esta é dirigida ao próprio aluno, considerando-o como potencializador da sua própria aprendizagem e respeitando a individualidade e a diversidade entre alunos. Desse modo, não pretende punir ou sancionar os erros e as dificuldades, mas ajudar a ultrapassá-los e também se dirige ao professor no sentido de ajudá-lo a orientar a sua prática docente.

Pelo facto de não haver um significado único e consensual sobre a avaliação formativa, Black e Wiliam (1998. p.2) apresentam uma definição abrangente:

We use the general term assessment to refer to all those activities undertaken by teachers and by their students in assessing themselves that provide information to be used as feedback to modify teaching and learning activities. Such assessment becomes formative assessment when the evidence is actually used to adapt the teaching to meet student needs.

O termo avaliação formativa foi criado e utilizado pela primeira vez por Scriven, em 1967, com a publicação do artigo *The methodology of evaluation*. No entanto, Cronback, apesar de não aplicar na prática esse termo, já defendia de acordo com Ferreira (2007), a ideia de que a avaliação deveria servir para melhorar o processo e não simplesmente para ver se os objetivos estavam sendo cumpridos pelo programa, servindo também para recolher informações sobre como esse processo estava a decorrer. Assim, surge então a distinção entre avaliação sumativa, aquele juízo realizado no final do

processo de desenvolvimento do programa e que incide sobre um produto acabado, e a avaliação formativa, realizada durante as diferentes etapas do processo de desenvolvimento do programa, por forma a alterar atempadamente a sua orientação, caso não vá ao encontro das necessidades dos seus destinatários (Ferreira 2007).

Segundo a análise de Fernandes (2006), a avaliação formativa praticada hoje nas nossas salas de aulas, pouco a nada tem a ver com aquela avaliação formativa dos anos 60 e 70. A avaliação nesse tempo era mais restrita e mais centrada na consecução dos objetivos comportamentais e nos resultados dos alunos, sendo pouco interativa e simplesmente realizada após um determinado período de ensino e de aprendizagem. Enquanto a avaliação, hoje em dia, é mais complexa, mais sofisticada e mais rica, sendo interativa, mais centrada no aluno e servindo-se de feedback para melhorar as aprendizagens dos alunos.

Na mesma ordem de ideias, esse autor diz-nos que a avaliação de cariz construtivista/cognitivista é uma alternativa a toda e qualquer avaliação conceptualizada nos anos 60 e 70, longe da avaliação formativa que se quer desenvolver nas salas de aulas na atualidade.

Para Leite e Fernandes (2002), o conceito de avaliação formativa permite tanto reformular o processo educativo, como analisar em que medida esse processo corresponde às reais necessidades dos alunos. Daí três ideias chave terem surgido: regular (processos); reforçar (êxitos); remediar (dificuldades). Esses eixos permitem-nos definir aquilo que achamos importante que os alunos aprendam, situá-los em relação às aprendizagens realizadas, identificar de onde surgiram as dificuldades e arranjar soluções/formas mais adequadas para os resolver de maneira a que os alunos possam aprender mais e da melhor forma possível.

Deste modo, os mesmos autores referem que a avaliação formativa

tem por finalidade não apenas dar informações sobre o grau de consecução dos objetivos fixados antecipadamente, mas também ajudar a tomar decisões quanto aos processos de os conseguir alcançar. Trata-se de uma compreensão da avaliação não como sancionadora dos objetivos que foram formulados minuciosamente, à partida, mas sim como um meio de melhorar o processo de aprendizagem”. (p. 41)

Avalia-se para saber o que foi aprendido, por isso a avaliação está associada à aprendizagem. A avaliação formativa pressupõe “um conjunto de práticas variadas que se integram no processo de ensino-aprendizagem e que procuram contribuir para que os alunos se apropriem melhor das aprendizagens curricularmente estabelecidas como importantes” (Cortesão 1993, p. 12). Por isso essa avaliação deve ser constante e sistemática, deve ser praticada diariamente na sala de aula, de forma a que ela possa auxiliar o processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, não deve ser usada em apenas alguns momentos e não deve ter como objeto a classificação, pois serve essencialmente para orientar o trabalho dos alunos e do professor e “processa-se na intimidade da relação professor-aluno” (Cortesão 1993, p. 12).

Abrecht (1994) refere que a expressão avaliação formativa também foi desenvolvida por Landsheere, o qual “frisa bem que a avaliação, antes de mais, faz parte integrante do processo educativo normal, devendo os erros ser considerados como momentos na resolução de um problema e não como fraquezas passíveis de repreensão, ou como manifestações patológicas” (p. 33).

A avaliação formativa está, nessa perspectiva, ligada ao conceito de ensino diferenciado. Isto porque a noção de ensino diferenciado articula com as exigências desse tipo de avaliação. O ritmo dos alunos não é igual para todos, por isso o ensino deverá tentar responder à diversidade dos alunos, até porque os problemas de uns não são os

problemas de todos e porque os meios que utilizamos para os resolver também não têm de ser necessariamente os mesmos. Assim o aluno não é avaliado em relação a níveis alcançados pelos seus colegas ou a uma norma, mas serão avaliados de acordo com os critérios definidos.

Segundo Ferreira (2007), o conceito de avaliação formativa proposto inicialmente por Scriven (1967) estava associado ao contexto da pedagogia por objetivos, ou seja, que através dos objetivos o professor podia fazer um controlo contínuo do processo de ensino e de aprendizagem, detetando os progressos e as dificuldades dos alunos através de testes formativos. O que se queria era criar condições para que a maioria dos alunos pudessem atingir os objetivos previamente definidos, mas, como sabemos, nem todos os objetivos são passíveis de ser medidos através de teste.

Com este tipo de avaliação, o professor conhecia os seus alunos e as suas necessidades, por isso direcionava o ensino em função dessas necessidades. Entretanto, essa avaliação era feita no fim de o professor ter lecionado uma certa unidade de ensino para ver se os objetivos tinham sido cumpridos ou não e verificar também quais as dificuldades dos alunos. Esta avaliação fornecia *feedback* ao aluno sobre os objetivos que ele conseguiu atingir e os que faltavam atingir. Estamos aqui, segundo Ferreira (2007), perante uma avaliação formativa realizada pontualmente, após pequenos períodos de ensino e de aprendizagem.

Este conceito inicial de avaliação formativa não se ligava adequadamente com as metodologias ativas, uma vez que os alunos não estavam envolvidos nesse processo. Também não havia a preocupação em avaliar objetivos socioafetivos porque estes não eram passíveis de ser medidos através de testes. As metodologias ativas são “processos interativos de conhecimento, análise, estudos, pesquisas e decisões individuais ou coletivas, com a finalidade de encontrar soluções para um problema” (Bastos 2006, citado

por Berbel, 2011, p.29), sendo consideradas uma estratégia de ensino centrada no aluno, não como um agente passivo, mas sim ativo e responsável pela sua própria aprendizagem, onde o professor é um orientador que o ajuda a atingir os objetivos, tem o potencial de despertar a curiosidade, dos alunos (Bastos, 2006).

Esta perspectiva de avaliação apesar de fornecer *feedback* ao aluno e ao professor não é hoje considerada suficiente, porque, como se disse anteriormente, a regulação era feita após as dificuldades terem surgido, ou seja, depois de o professor lecionar uma determinada unidade de ensino. Por isso o professor não tinha como saber quais eram as reais causas para os problemas ou as dificuldades sentidas pelos alunos. Mas, apesar disso, ainda esta avaliação formativa era diferente da avaliação sumativa, visto que esta última estava mais voltada para a hierarquização e seleção dos alunos (Ferreira, 2007).

A avaliação formativa, para cumprir de facto a sua função formativa, tinha de ser muito mais do que isso, ela tinha de ir mais além. Graças aos avanços dos estudos sobre esta questão, começou-se a considerar também a observação e a avaliação diária das atividades realizadas pelos alunos na sala de aula. Ela passou a ser concebida como um processo integrado no ensino e na aprendizagem que ocorre durante a realização das atividades na aula. Nesta nova forma de ver a avaliação, professor e aluno interagem e participam ativamente nesse processo. Por isso, Ferreira (2007) refere que avaliação formativa deve fornecer informação e regular o processo de ensino e de aprendizagem, com o objetivo de criar condições pedagógicas que possibilitem que o maior número possível de alunos tenha sucesso educativo, mesmo que estes sigam caminhos diferentes para o conseguir. Daí que a utilização de estratégias diferenciadas sirva para a alteração da trajetória dos alunos em caso de dificuldades e de reforço das aprendizagens conseguidas.

Assim, a avaliação formativa foca-se mais no percurso do aluno para a aprendizagem e no seu funcionamento cognitivo do que nos resultados das aprendizagens, tornando-se tão importante para o aluno como também para o professor.

Segundo Allal, Cardinet e Perrenoud (1986), a avaliação formativa é uma avaliação que visa orientar o aluno no seu trabalho, ajudando-o a descobrir e a resolver as suas dificuldades de forma a progredir na aprendizagem. Ela é diferente da avaliação sumativa que se constitui como um balanço de um conjunto de aprendizagens, e também diferente da avaliação diagnóstica “por uma conotação menos patológica, não considerando o aluno como um caso a tratar” (p. 14). A avaliação formativa tem uma perspetiva de erro como sendo uma situação normal na aprendizagem.

Para Lemos *et al* (1994), a avaliação formativa é uma avaliação que fornece elementos aos alunos que os ajudam na sua aprendizagem, tornando-os parte ativa desse processo. Essa avaliação deve ser ampla e abrangente, avaliando as aprendizagens de todos os domínios e não somente as aprendizagens do domínio cognitivo. Ela deve ser um processo partilhado entre todos os intervenientes deste processo.

Para Ferreira (2007), a prática da avaliação formativa estrutura-se em três etapas: recolha de informações relativas aos processos e dificuldades da aprendizagem sentidas pelos alunos; interpretação dessas informações numa perspetiva de referência criterial e, na medida do possível, diagnóstico dos fatores que estão na origem das dificuldades de aprendizagem observados no aluno; e adaptações das atividades de ensino e de aprendizagem de acordo com a interpretação das informações recolhidas.

Isso quer dizer que o professor deve procurar obter informações acerca das dificuldades dos seus alunos e, quando conseguir essas informações, deve analisar cuidadosamente as mesmas a fim de encontrar a solução para que possa resolver esse problema. E essa solução varia de aluno para aluno, ou seja, o professor deve adaptar as

atividades de acordo com aquilo que ele recolheu. Ela tem a função de informação tanto para o aluno como para o professor sobre como está a decorrer o processo de ensino e de aprendizagem.

Abrecht (1994) diz ainda que a avaliação formativa é dirigida ao próprio aluno, tornando-o um agente ativo e consciente da sua própria aprendizagem. É uma avaliação que faz parte da aprendizagem do aluno, ajudando-o a ultrapassar as suas dificuldades, orientando o processo de ensino e aprendizagem.

Por isso, Cortesão (1993) diz que só a avaliação formativa poderá ajudar o professor a ser, realmente, professor de um número maior de alunos, ou seja, o professor sabe que cada aluno é um aluno com suas próprias capacidades, interesses e comportamentos. Daí o professor deve escolher estratégias que possibilitarão ajudar a cada aluno individualmente de acordo com as suas necessidades, capacidades e interesses.

Para Fernandes (2008), a finalidade da avaliação formativa é melhorar o processo de aprendizagem do aluno, no qual o seu objeto de avaliação recai sobre os processos de aprendizagem dos alunos, após o desenvolvimento de uma determinada unidade de ensino. Enquanto a avaliação sumativa tem como finalidade verificar o que os alunos sabem e são capazes de fazer num determinado momento atribuindo-lhes uma classificação, tendo como objeto de avaliação os resultados da aprendizagem dos alunos.

É neste sentido que este autor refere que

a avaliação formativa está associada a formas de regulação e de auto-regulação que influenciam de forma imediata os processos de ensino e aprendizagem enquanto a avaliação sumativa, em geral, proporciona informação sintetizada que se destina a registar e a tornar público o que parece ter sido aprendido pelos alunos (Fernandes 2008, p.358)

A avaliação formativa acompanha os processos de aprendizagem dos alunos, e como afirma Fernandes (2008), “quando se verifica que um aluno não sabe o que é suposto saber, a avaliação formativa deve estar presente para o ajudar a melhorar e a vencer a dificuldade”. Para a avaliação sumativa, em termos de balanço, não interessa saber do facto de um aluno não ter sabido algo num dia, mas interessa é saber se de facto o aluno ficou a saber aquilo que tinha de saber, se ultrapassou as dificuldades e o que foi feito para que isso acontecesse (p. 363-364).

2.5. Avaliação: Exclusão ou Inclusão?

É através da avaliação que, como já foi referido, o professor vai recolhendo informações sobre a aprendizagem dos alunos, ajudando-o na tomada de decisão com vista à melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Luckesi (1994, p. 196), “a avaliação é uma apreciação qualitativa sobre dados relevantes do processo de ensino e aprendizagem que auxilia o professor a tomar decisões sobre seu trabalho”.

O professor deve ter em mente que não pode avaliar o seu aluno tendo só como referência uma interpretação quantitativa, ou seja, ele não pode confundir avaliar com medir. Avaliar não se reduz a aprovar e reprovar os alunos, ela deve servir para ajudar o professor e o aluno a desenvolverem da melhor forma possível o processo de ensino e de aprendizagem, ou seja, ela é um recurso que está ao serviço da educação, pelo que deve ser vista como tal, como algo para melhorar e controlar o ensino e a aprendizagem.

Segundo Luckesi (1995, p.9), a avaliação “é um juízo de qualidade sobre dados relevantes para uma tomada de decisão”. Isso quer dizer que se está constantemente emitindo juízos de valor ou fazendo julgamentos com objetivo de tomar decisões sobre

aquilo que se pretende fazer. Em relação à educação, podemos dizer que a avaliação consiste em orientar o desempenho de determinada pessoa ou alguma coisa, com vista à sua melhoria.

A avaliação é um domínio de conhecimento onde todos nós avaliamos e muitas vezes sem nenhum propósito. Mas quando se fala em avaliação escolar, aquela que acontece dentro da sala de aula e da responsabilidade do professor, a questão deve ser outra, ou seja, o professor deve avaliar os alunos tendo como base critérios previamente estabelecidos, uma vez que essa avaliação deve ter um caráter eminentemente pedagógico e didático.

A avaliação deve ser um processo simples e facilmente compreendido por todos e não ser utilizado para prejudicar os alunos, procurando sempre ser justa.

Segundo Romão (2007), quando o professor faz um diagnóstico das dificuldades dos alunos e encontra estratégias para a sua melhoria e as mesmas forem superadas pelos alunos, está-se a contribuir para a inclusão dos educandos no contexto daqueles alunos que tiveram o desempenho que é esperado. Mas quando o professor se limita a utilizar a avaliação para classificar as aprendizagens dos alunos e não para diagnosticar as suas dificuldades, estaremos perante a exclusão daqueles alunos que não apresentaram o desempenho que se esperava.

Neste sentido, podemos dizer que avaliação quando tem caráter diagnóstico, ela é inclusiva uma vez que inclui todos os alunos no mesmo universo, mas quando ela tem um caráter eminentemente classificatório ela é exclusiva, visto que ela exclui os alunos que não têm as capacidades desejadas. Ou seja, “a avaliação pode funcionar como diagnóstico ou como exame; como pesquisa ou como classificação; como instrumento de inclusão ou de exclusão; como canal de ascensão ou critério de discriminação” (Romão, 2002, p.44).

Não podemos dizer, à partida, que existem alunos com mais ou menos capacidades para construírem conhecimentos. Cada aluno tem o seu próprio ritmo de aprendizagem, que deve ser respeitado por todos e principalmente pelo professor.

Quando se fala de avaliação no espaço escolar, pensa-se logo em notas, o que faz com que o processo se torne excludente, ou seja, o aluno que não conseguir atingir a nota desejada fica excluído em detrimento daqueles que conseguiram. A avaliação não pode ser vista como algo para punir ou castigar os alunos, ela não comporta somente a aplicação de provas ou testes ou a atribuição de uma nota aos alunos, a avaliação é muito mais e vai para além disso. A avaliação deve ser realizada de forma progressiva e contínua, identificando as dificuldades e os progressos dos alunos, ajudando-os a aprender mais e melhor.

Segundo Luckesi (1990, p.56),

a atividade de planejar, como um modo de dimensionar política, científica e tecnicamente a atividade escolar, deve ser resultado da contribuição de todos aqueles que compõem o corpo profissional da escola. É preciso que todos decidam, conjuntamente, o que fazer e como fazer. Na medida em que é o conjunto de profissionais da escola que constitui o seu corpo de trabalho, o planeamento das atividades também deve ser um ato seu; portanto coletivo.

Isto quer dizer que o aluno não pode ser visto como o único responsável por não ter atingido aprovação ou os objetivos traçados. É preciso analisar a aprendizagem com o processo de ensino do professor de forma a que haja uma coerência nesse processo. Isto porque o propósito da avaliação é fornecer informações sobre como o processo de ensino e de aprendizagem estão a decorrer. Assim, a avaliação, visto como parte integrante do processo de ensino e de aprendizagem, deve envolver tanto o aluno como o professor nesse processo.

2.6. Avaliação do Erro, Ponto de Partida ou Ponto de Chegada?

Segundo Meroni (2003, p.105), quando o erro aparece no processo de ensino e de aprendizagem, deve ser visto como um alerta de que algo não está a correr bem. O professor deve ver esse erro como um alerta ao processo de ensino, uma vez que o aluno não conseguiu aprender o que supostamente deveria aprender (p.105).

É neste sentido que Sousa e Sousa (2012) dizem que o professor deve compreender o erro como um instrumento importante para avaliar a sua própria prática docente e, com isso, ele conseguirá ajudar o aluno a ultrapassar esse erro. Nesse processo de ajuda, o professor deve ter o diálogo como estratégia importante e imprescindível para ajudar o aluno a ultrapassar ou colmatar tais erros. É preciso um trabalho colaborativo entre o professor e o aluno, vendo o erro como algo que pode ser aproveitado para chegar àquilo que se pretende.

Segundo Macedo (2007), avaliar um erro no ponto de chegada implica uma avaliação diagnóstica, ou seja, é preciso verificar o que o aluno sabe quando começa ou inicia uma atividade. Para esse autor, nem sempre é possível fazer esse tipo de avaliação, mas há momentos em que essa avaliação é extremamente importante para o sucesso de uma atividade, ou até mesmo do próprio aluno.

Ver a avaliação do erro como ponto de chegada, implica ver a avaliação na sua dimensão sumativa, ou seja, este tipo de avaliação pretende verificar o que o aluno conseguiu fazer ao longo do processo, com vista a aprovar, reprovar ou manter o aluno no nível onde ele se encontra.

Entretanto, Macedo (2007) fala ainda de uma outra abordagem, que é considerar o erro ao longo de um processo, que se caracteriza na avaliação formativa. Esta avaliação

pretende ajudar o aluno a progredir e a melhorar a sua aprendizagem. Esta avaliação pode dizer-se que se encontra ao serviço da aprendizagem dos alunos.

O professor deve compreender o erro, saber quem errou e por que errou. Só assim ele será capaz de ajudar o aluno a ultrapassá-lo. Neste sentido, e já concordando com Hadji (1994), é preciso colocar a avaliação ao serviço da aprendizagem dos alunos.

Segundo Méndez (2007), quando o erro aparece no momento de aprender, isso quer dizer que o aluno apresenta um conhecimento condicionado e que precisa de ajuda para melhorar ou amadurecer o seu conhecimento. Com isso, o erro não pode ser visto como sinónimo de penalização no rendimento do próprio aluno. O professor deve aproveitar esse erro para dar indicações ao aluno e ajudá-lo a melhorar a sua aprendizagem.

Para Cardinet (1983, citado por Méndez, 2007, p.76):

A possibilidade de cometer os erros é essencial para o aluno, posto que ele dá seus pontos de recuperação. Utilizar estes erros para julga-lo constituirá uma distorção de sua situação de aprendizagem. Fundamentalmente indicar ao aluno que a sua resposta é justa ou falsa é dar-lhe duas informações de valor equivalente para a construção de sua aprendizagem.

O erro deve ser visto como algo que faz parte do processo de aprendizagem, ou seja, ele é um fenómeno que faz parte e está integrado nesse processo.

Segundo Abrecht (1994), não podemos ver o erro como algo que está simplesmente errado e deve ser corrigido, mas devemos entendê-lo como uma resposta fruto de um raciocínio incompleto que deve ser entendido de forma a ultrapassá-lo, ou

seja, que o erro é uma forma de aprender e que deve ser visto como um percurso produtivo do conhecimento.

Para Luckesi (1995, p. 51), “a partir do erro, na prática escolar, desenvolve-se e reforça-se no educando uma compreensão culposa da vida, pois além de ser castigado por outros, muitas vezes ele sofre ainda a autopunição”. Por isso, para esse autor, se o professor não olhar para o erro como uma fonte de conhecimento, a sua avaliação continuará a ser vista como um instrumento de seleção, discriminação e exclusão dos alunos.

Segundo Barreira *et al.* (2006, p. 105), “na perspectiva construtivista da avaliação, os erros do aluno são vistos como uma fonte de informação importante, quer para a própria aprendizagem do aluno, quer para o diagnóstico de dificuldades”, visto que os erros podem ser considerados como reveladores da “natureza das representações ou das estratégias elaboradas pelo aluno”. Por isso, “os erros, em vez de serem considerados falhas, são ocorrências naturais da aprendizagem e fonte de informação essencial tanto para o professor como para o aluno”.

Desta forma, refletir sobre o erro pode ser visto como uma forma de produzir novas aprendizagens o que obriga a identificar e a explicitar aquilo que efetivamente se sabe, ajudando assim a desfazer equívocos e dá origem a novos saberes, quer de ordem metodológica, quer de conteúdos. Assim, o erro deve ser visto como “um processo produtivo do conhecimento que deve ser integrado na aprendizagem, uma abertura para a multiplicidade dos modos de aprender, que pode revelar diferentes estilos cognitivos e ajudar a diversificar as estratégias de ensino-aprendizagem” (Abrecht, 1994, citado por Barreira *et al.*, 2006, p. 105).

O professor deve, assim, ver o erro como um ponto de partida para ajudar o aluno na sua aprendizagem. Cabe ao professor tirar partido dele para melhorar o processo de ensino e de aprendizagem.

2.7. A Regulação na Avaliação Formativa

Na perspectiva de Ferreira (2007), o conceito de regulação foi utilizado pela primeira vez por Cronbach em 1963 no âmbito da educação, mais propriamente no contexto de avaliação formativa, uma vez que este era defensor de uma avaliação voltada para melhorar a aprendizagem do aluno e não apenas para verificar se os objetivos foram ou não alcançados.

A avaliação formativa quando surgiu tinha influência da perspectiva behaviorista, por isso, o conceito de regulação, segundo esse autor, estava associado às estratégias corretivas e de remediação, uma vez que as dificuldades dos alunos apenas eram detetadas após um certo período de ensino e de aprendizagem. Mas assim como o conceito de avaliação formativa evoluiu, o mesmo também aconteceu com o conceito de regulação. Este passou a ser mais abrangente e dinâmico, passando assim a ser visto como algo intencional que existia para contribuir para a aprendizagem dos alunos (Ferreira, 2007).

Com isso, podemos dizer então que a regulação está diretamente relacionada com a avaliação formativa, visto que esta modalidade de avaliação implica a adaptação das atividades de forma imediata com o objetivo de melhorar a aprendizagem do aluno, tornando este como um elemento chave desse processo.

Para Allal (1986), qualquer processo de regulação pressupõe duas etapas: o *feedback* e a readaptação. Entretanto, segundo Ferreira (2007), essas etapas podem ser desenvolvidas pelo professor através da regulação externa, pelo aluno através da

regulação interna e da autoavaliação e, também, pode ser desenvolvida através da interação entre professor e aluno ou entre aluno e aluno através da heteroavaliação. O *feedback* aqui é dado pelo professor de forma intencional e de modo detalhado ao aluno tendo em conta a sua aprendizagem; enquanto que a readaptação tem a ver com a mudança de estratégias, atividades, recursos ou até mesmo dos objetivos traçados.

A finalidade de qualquer regulação é, no dizer de Ferreira (2007), construir uma boa trajetória de aprendizagem por forma a criar condições para que os objetivos traçados possam de facto ser alcançados, independentemente do momento em que ela ocorra.

Segundo Ferreira (2007), Allal (1986) propôs inicialmente duas conceções de regulação. A regulação retroativa ligada à avaliação formativa de natureza behaviorista e a regulação interativa associada à avaliação formativa de natureza cognitivista. Mais tarde, propôs a regulação pró-ativa, mais focada no envolvimento dos alunos em situações didáticas novas, devido às dificuldades que os professores manifestavam na realização da avaliação contínua.

A regulação como elemento da avaliação formativa pretende garantir que a aprendizagem dos alunos decorra da melhor forma possível. O professor precisará encontrar melhores estratégias para que os alunos consigam atingir os objetivos determinados, garantindo a reorientação do processo de ensino e aprendizagem, tornando o aluno um elemento ativo e participativo no seu processo de aprendizagem.

A regulação retroativa

Esta regulação quando surgiu estava associada à avaliação formativa de referência behaviorista, ou seja, mais focada na verificação da consecução dos objetivos comportamentais. E foi através deste tipo de regulação que surgiram as primeiras

correntes teóricas e práticas de regulação das aprendizagens no domínio da avaliação formativa pontual. Esse tipo de avaliação acontecia no final de um período de ensino e de aprendizagem, onde o professor fazia uma prova escrita a todos os alunos, para verificar se os objetivos tinham sido atingidos ou não (Ferreira, 2007; Allal, 1986; Barreira, Boavida e Araújo, 2006). Com isso, as dificuldades que poderiam surgir não eram identificadas no momento que elas apareciam, mas depois do processo de ensino e aprendizagem. Por isso, o professor não saberia as reais causas dessas dificuldades.

Por isso, podemos dizer que essa avaliação formativa não estava integrada no processo de ensino e de aprendizagem, por isso a utilização da regulação retroativa. Ou seja, os professores com essa estratégia de regulação não se preocupavam em voltar atrás e retomar os objetivos que ainda não tinham sido atingidos ou dominados pelos alunos. Aqui o que o professor fazia era remediar a situação, uma vez que as dificuldades não eram detetadas no momento em que apareciam.

Apesar de haver uma regulação, retroativa, essa prática de avaliação formativa pontual tem, naturalmente, as suas limitações, uma vez que as dificuldades dos alunos não são identificadas no momento em que aparecem, o professor não sabe quais são as causas dessas dificuldades e também porque as estratégias de remediação que o professor utiliza podem não ser as melhores para ajudar o aluno a ultrapassar tais dificuldades (Allal 1986). Então podemos dizer que esse tipo de regulação pode não satisfazer as reais necessidades do processo de ensino e aprendizagem, ou seja, podem não ser atingidos os resultados almejados.

Apesar de reconhecer que esta não é de facto a melhor estratégia de regulação e nem de avaliação, Ferreira (2007) parece compreender o motivo pela qual os professores as utilizam muitas vezes nas suas salas de aula. Para ele, os professores não dispõem das melhores condições pedagógicas para levar a cabo outro tipo de regulação, existem

obstáculos tais como o número elevado de alunos na sala de aula, os horários, recursos materiais, entre outros, que dificultam a realização de outro tipo de regulação ou avaliação.

Podemos dizer que este tipo de regulação pode ser visto como uma remediação para dificuldades de aprendizagens dos alunos, uma vez que as mesmas não foram identificadas no momento em que elas aconteceram. Aqui o professor vai procurar intervir procurando encontrar quais as aprendizagens que o aluno está a concretizar e quais as dificuldades para a não aprendizagem, mas numa fase avançada do processo.

A regulação pró-ativa

Este tipo de regulação, tal como a regulação retroativa, também é diferido no que diz respeito ao momento em que ela acontece. Ela é diferente da regulação retroativa, uma vez que esta regulação se distingue pela previsão e aplicação de novas estratégias, contexto e atividades que ajudam o aluno a melhorar e a aprofundar melhor os conhecimentos. Aqui o professor procura novas formas para ajudar os alunos a ultrapassar as dificuldades procurando estratégias mais adequadas (Ferreira, 2007).

Esta forma de regulação preocupa-se com a diferenciação do ensino e da aprendizagem de acordo com as necessidades de cada aluno, por isso Allal (1986) fala em dois tipos de regulação pró-ativa. Uma para os alunos que demonstram dificuldades logo no início de uma determinada aprendizagem, onde o professor cria mecanismos para ajudar cada aluno a aprender melhor num contexto diferente; enquanto para aqueles alunos que avançaram sem quaisquer dificuldades no início de uma determinada aprendizagem, o professor irá propor novas atividades que os ajudarão a aprofundar melhor os seus conhecimentos e competências.

E é por isso que Ferreira (2007) argumenta que esta é uma regulação mais adequada. Trata-se de uma regulação que é mais motivante para os alunos, porque o professor cria contextos diferentes de aprendizagens de acordo com cada aluno de forma que possa progredir.

Apesar de esta regulação apresentar algumas vantagens em relação à regulação retroativa, Ferreira (2017) ainda aponta algumas limitações no que diz respeito ao diagnóstico que resulta da prática dessa avaliação, que é pontual e por isso o professor ainda continua sem saber quais são as reais causas para as dificuldades sentidas pelos alunos.

Este tipo de regulação acontece como algo que precede as estratégias para estimular a aprendizagem dos alunos, ou seja, o professor deve conhecer os seus alunos, saber quais os seus interesses e desejos, o que eles já sabem, que recursos ele dispõe e que dificuldades poderão surgir no decorrer do processo de ensino e de aprendizagem para facilitar a assimilação por parte dos alunos.

A regulação interativa

Enquanto as duas regulações anteriores tinham a ver com a avaliação formativa pontual, esta regulação, interativa, resulta da prática da avaliação formativa contínua. Esta avaliação é influenciada pelos princípios cognitivistas, ao contrário das anteriores. Assim, essa avaliação estará integrada no processo de ensino e de aprendizagem e centrada no funcionamento cognitivo do próprio aluno. Aqui, o professor preocupa-se em diagnosticar as dificuldades dos alunos no momento em que elas acontecem assim como as suas causas (Ferreira 2007; Allal 1986).

Essa regulação resulta do facto de haver interação entre professor e aluno ou entre aluno-aluno, ou até mesmo entre aluno e os materiais didáticos. Aqui o aluno participa, o professor procura utilizar estratégias que vão ao encontro dos alunos de acordo com as suas dificuldades e a regulação é imediata.

Esta parece ser a regulação mais adequada a ser levada a cabo na sala de aula. Como o aluno participa nesse tipo de regulação, existe mais probabilidade de que ele consiga ultrapassar tais dificuldades. Também essa regulação acontece no momento em que as dificuldades são sentidas pelo aluno e são adequadas às dificuldades específicas de cada um.

A regulação interativa ajuda o professor a entender como está a decorrer o processo de aprendizagem dos alunos e a verificar se há ou não dificuldade ao longo da aprendizagem, fornecendo elementos aos alunos para melhorar e aperfeiçoar o seu próprio processo de aprendizagem. Podemos dizer que neste tipo de regulação existe uma contínua comunicação, um diálogo entre o professor e os alunos.

Apesar de parecer a regulação mais adequada, esta regulação, no dizer de Ferreira (2007), não se encontra também livre de alguns obstáculos para a sua implementação. Isto porque os professores muitas vezes têm um número elevado de alunos na sala, o que dificulta que este possa observar todos os alunos no momento da realização de uma determinada tarefa e o impossibilite de elaborar e partilhar com o aluno estratégias para ultrapassar tais dificuldades utilizando estratégias de ensino individualizado para cada aluno. Mas sem dúvida que esta parece ser a regulação mais adequada para se praticar na sala de aula com os alunos.

2.8. O *Feedback* na Avaliação Formativa

Segundo Mason e Bruning (2001), a pesquisa sobre *feedback* tem um histórico longo e bem documentado. Para eles o *feedback* começou a ser conceituado dentro de um quadro associativo ou comportamental em que o *feedback* foi considerado como um evento contingente que reforçava ou enfraquecia as respostas, isto é, os erros não recebiam *feedback* positivo, e enfraqueciam enquanto o *feedback* positivo fortalecia as respostas corretas. Entretanto, com o surgimento da teoria do processamento de informação, nas décadas de 1970 e 1980, o *feedback* conheceu um novo papel na aprendizagem, ou seja, os erros passaram a ser vistos como uma fonte de informação sobre os processos cognitivos dos alunos, tornando-se assim um recurso importante para aprender e ensinar.

Para Brookhart (2008), o *feedback* é uma componente importante do processo de avaliação formativa, uma vez que fornece informações tanto aos professores como aos alunos sobre como está a decorrer o processo de aprendizagem na sala de aula. Deste modo, o professor precisa dominar a habilidade de fornecer *feedback* para que possa realizar uma boa avaliação formativa.

Podemos dizer, então, que o *feedback* é a atividade primordial na avaliação formativa, uma vez que ela regula o processo de ensino e aprendizagem, fornecendo informações constantes sobre como o aluno está a aprender e como o professor está a ensinar. Assim, o *feedback* ajuda a melhorar a qualidade da aprendizagem, garantindo que o aluno receba incentivos que o ajudam a aperfeiçoar a sua prática.

Quando o professor dá um *feedback* a um aluno, ele está essencialmente dando informações sobre o desempenho desse aluno, por isso, o professor deve usar o *feedback* “to try to reduce the gap between the student’s understanding and actual performance and how the teacher wants him to perform or develop”, tendo o *feedback* uma influência muito

importante na aprendizagem dos alunos (Hattie, 2009, citado por Carvalho, Santos, Conboy & Martins, 2014, p.170).

Um *feedback* pode ser muito poderoso se bem feito, uma vez que inclui fatores cognitivos e motivacionais. Cognitivos porque fornece aos alunos informações de que precisam para que possam entender onde estão na sua aprendizagem e o que fazer em seguida, e motivacional uma vez que os alunos entendem o que fazer e porquê fazer controlando assim a sua própria aprendizagem (Brookhart, 2008).

Segundo Fernandes (2005, p. 83), para que o *feedback* seja considerado formativo, ele “deve clarificar perante os alunos o seu nível real, ou o seu estado, perante os objetivos da aprendizagem e, simultaneamente, dar-lhes informação que os ajude a alterar (melhorar) o referido estado se tal se revelar necessário”. Assim, para que o *feedback* possa realmente contribuir para a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem, deve ser pensado, estruturado e estar integrado no processo de aprendizagem dos alunos. É importante que o aluno perceba a mensagem transmitida pelo professor, por forma a saber o que fazer com essas informações. Isto porque o *feedback*, quando é emitido, deve desencadear ação ou ações por parte daquele que o recebe.

Na perspetiva de Borges, Miranda, Santana e Bollela (2014), o *feedback* é essencial no processo de ensino e aprendizagem, mas não garante que haja aprendizagem sem haver estímulo adequado aos processos cognitivos e metacognitivos do aluno, ou seja, o aluno deve ser estimulado a desenvolver a autoavaliação e a autorregulação do seu aprendizado. Assim, devemos ver o *feedback* como um processo na qual o professor e o aluno modificam as atividades de ensinar e aprender, criando um ambiente propício à discussão de ideias e ao aprimoramento de habilidades.

Para Brookhart (2008, p.2),

good feedback contains information that a student can use, which means that the student has to be able to hear and understand it. Students can't hear something that's beyond their comprehension; nor can they hear something if they are not listening or are feeling like it would be useless to listen. Because students' feelings of control and self-efficacy are involved, even well-intentioned feedback can be very destructive.

Segundo o mesmo autor, as estratégias de feedback podem dividir-se em várias dimensões: tempo, quantidade, modo e público.

Em relação ao tempo, o objetivo de dar *feedback* imediato ou ligeiramente atrasado ajuda os alunos a usá-lo de facto, ou seja, o *feedback* deve ser dado enquanto os alunos ainda estão atentos ou a desempenhar uma atividade, ou especialmente quando eles ainda têm algum motivo para trabalhar.

No que concerne à quantidade, esta poderá ser uma decisão mais difícil de fazer, uma vez que tem a ver com o valor ou a quantidade a ser fornecida. O que realmente importa e faz a diferença é que a quantidade de informação que é dada ao aluno possa ser utilizada e que se ligue com algo que os alunos já conhecem ou sabem.

Quanto à audiência, pode variar de acordo com o objetivo pretendido. Assim, o professor pode dar um *feedback* individual quando pretende dar uma informação sobre o trabalho desenvolvido por um aluno. Este é um *feedback* muito poderoso pois, além de transmitir a informação, também transmite ao aluno que o professor se preocupa com o seu trabalho e aprendizagem. O *feedback* em grupo também é de grande valor, uma vez que se podem contornar dificuldades comuns a vários alunos, mas também permitir que outros alunos que já dominam um determinado conceito ajudem os colegas a atingir essas mesmas aprendizagens.

Quanto ao modo, Brookhart (2008) afirma que o *feedback* pode ser fornecido de várias formas. Para alguns a melhor forma será um *feedback* escrito e para outros oral. Entretanto, alguns dos melhores momentos de *feedback* podem resultar através de conversas entre o professor e o aluno.

Em relação ao público, este pode variar de acordo com o objetivo pretendido. Ele pode ser individual, em grupo ou fazer uma mistura de ambos, como evidencia a seguinte citação:

Feedback about the specifics of individual work is best addressed to the individual student, in terms the student can understand. That simple act is powerful in itself because, in addition to the information provided, it communicates to the student a sense that you care about his or her individual progress (...). If the same message would benefit a group of students, providing feedback to the class or group can save time and also serve as a minilesson or review session (...). You can also mix individual and group feedback. (Brookhart, 2008, p.17)

É nesse sentido que Fernandes (2005) diz que o *feedback* deve ser distribuído de forma equilibrada, devendo sempre “ponderar a forma e a natureza que ele deve assumir”, equilibrando também a “proporção de *feedback* oral, escrito ou não verbal e a oportunidade para o fazer em público ou em privado” (p.85),

O *feedback* desempenha um papel crucial nas interações humanas, quer seja na conversa espontânea, na interação em sala de aula, ou na interação *on-line*. Quando interagimos com o outro, é importante que este esteja atento à conversa de forma a que nos transmita determinado sinal quer seja um olhar, uma expressão facial, um gesto, uma fala, etc. (Paiva, 2003).

Deste modo, o *feedback* exige uma interação aberta entre o professor e o aluno, tendo por base o diálogo que deve ser realizado de forma informal, dinâmica, desprovida de preconceitos e estar sempre presente no processo de ensino e de aprendizagem.

Para o professor saber se o *feedback* que ele forneceu é de qualidade, ele pode considerar três aspetos segundo Brookhart (2008): 1) os alunos aprendem e conseqüentemente o seu trabalho melhora; 2) os alunos tornam-se mais motivados e conseqüentemente acreditam que podem aprender, querem aprender e tomam mais controle sobre a sua própria aprendizagem; 3) a sala de aula passará a ser um espaço onde o *feedback* é valorizado e visto como produtivo. Assim, o *feedback* tem como objetivo primordial facultar instrumentos para aperfeiçoar o desempenho do aluno, reconhecendo os seus pontos fracos e ajudando-o a superá-los. Por isso, o *feedback* deve ser claro e objetivo e transmitido de forma o mais adequada possível, contribuindo para a mudança do comportamento do aluno (Borges, Miranda, Santana, & Bollela, 2014).

Para finalizar, e segundo Fernandes (2005), o *feedback* “pode assumir várias formas, conteúdos e processos:

- Pode estar mais centrado nos resultados e levar às chamadas atividades de remediação ou de reforço, à motivação e, por fim, a melhores aprendizagens. É uma conceção muito associada às perspetivas behavioristas da aprendizagem;
- Pode estar associado à ideia de recompensar o esforço, melhorando a autoestima dos alunos que, por sua vez, conduz a mais esforço e, normalmente, a melhor aprendizagem;
- Pode conceber-se como estando mais orientado para os processos utilizados, mais centrado na natureza das tarefas de avaliação propostas e na qualidade das respostas dos alunos. Um processo deliberado e planejado que ajuda os alunos a

perceberem e a interiorizarem o que é trabalho de elevada qualidade e quais as estratégias cognitivas e/ou metacognitivas, os conhecimentos, as atitudes ou as capacidades que necessitam de desenvolver para que aprendam, compreendendo” (p. 84).

É neste sentido que devemos desenvolver um *feedback* de qualidade que ajude os alunos a aprenderem e a melhorarem a sua forma de trabalhar, sentindo-se capazes e motivados para a aprendizagem. O *feedback* de qualidade é algo produtivo e construtivo que deve ser valorizado na sala de aula.

2.9. Técnicas e Instrumentos de Avaliação Formativa

Sendo a avaliação formativa um processo que se encontra integrado nos processos de ensino e de aprendizagem, ele necessita de técnicas e instrumentos de avaliação para fazer a recolha e análise sistemática das informações sobre como está a decorrer o processo de aprendizagem e também o processo de ensino.

Os instrumentos são os meios para se realizar a avaliação dos alunos na sala de aula. Qualquer que seja o instrumento utilizado pelo professor para avaliar os seus alunos, este deve dar *feedback* ao aluno sobre o que ele conseguiu fazer e o que não conseguiu fazer, sobre os seus pontos fortes e fracos. O *feedback* ajuda o aluno na sua aprendizagem. Quanto mais variados e diversificados forem os instrumentos de avaliação melhor o professor conseguirá recolher informações sobre os seus alunos e melhor será a sua avaliação.

Para Hadji (1994), um instrumento mais adequado para a avaliação formativa seria aquele que permitisse um diálogo entre quem aprende e quem ensina, ou seja, entre o aluno e o professor.

Segundo Ferreira (2007), a escolha de um ou outro instrumento de avaliação formativa depende do tipo de informação que se quer recolher, do momento e da forma como a mesma será escolhida. Depende também da finalidade, dos intervenientes e das condições do trabalho, ou seja, do número de alunos na sala, da formação dos professores e do número de anos de escolaridade por turma.

Segundo Hadji (1994), não existe nenhum instrumento que não faça eventualmente parte da avaliação formativa, uma vez que a natureza da avaliação formativa não está no instrumento que é utilizado, mas sim no uso que fazemos dela e na forma como vamos utilizar as informações recolhidas e produzidas através delas.

2.9.1. O questionamento oral

As questões orais são uma espécie de conversação aberta entre o professor e os alunos. A pergunta é um estímulo para o raciocínio e incita os alunos a pensarem e a tomarem partido. É um excelente procedimento para promover a assimilação ativa dos conteúdos, suscitando a atividade mental dos alunos.

O professor deve ter sempre uma atitude positiva frente às respostas dos alunos. Elas podem ser incompletas, mas conterem uma parte correta e as incorretas devem ser um ponto de partida que ajuda o professor a conhecer melhor as dificuldades dos alunos.

O professor deve compreender o erro como um instrumento importante para avaliar a sua própria prática docente, e com isso ele conseguirá ajudar o aluno a ultrapassar esse erro. Nesse processo de ajuda, o professor deve ter o diálogo como algo

importante e imprescindível para ajudar o aluno a ultrapassar ou colmatar tais erros. O professor deve compreender o erro, saber quem errou e por que errou. Só assim ele será capaz de ajudar o aluno a ultrapassá-los.

O questionamento oral deve ser baseado naquilo que o aluno sabe, sente, pensa ou quer. Com isso, o professor passará a compreender como o processo cognitivo do aluno funciona, levando o aluno a consciencializar-se da sua própria aprendizagem.

2.9.2. A autoavaliação

A avaliação formativa permite fazer a recolha e a análise de informações sobre as aprendizagens dos alunos, tendo em conta os objetivos de aprendizagem e critérios previamente definidos. É através desta avaliação que o professor averigua as aprendizagens dos alunos e diagnostica as dificuldades de forma a poder intervir ajudando na sua superação. Podemos dizer que esta avaliação tem como propósito ajudar o aluno a aprender e ajudar o professor a ensinar (Perrenoud, 1993).

A autoavaliação é uma estratégia que faz parte da avaliação formativa e que deve ser estimulada e aplicada na sala de aula pelos professores (Ferreira, 2007).

Segundo Silva (2007), a autoavaliação é um instrumento criado para ajudar os alunos a analisarem a sua aprendizagem, tomando consciência dos seus pontos positivos e negativos, das suas necessidades e avanços de forma a atingirem os objetivos traçados transformando assim a aprendizagem num processo dinâmico e significativo.

Muitas pessoas, mesmo em contexto escolar, desconsideram ou desconhecem a importância da autoavaliação e de se autoavaliarem. O autoconhecimento é o primeiro passo para se ter sucesso, porque é através da autoavaliação que a pessoa toma conhecimento de quais os seus pontos fortes e fracos e o que pode fazer para melhorar.

Através da autoavaliação os pontos fortes são reforçados e os pontos fracos são trabalhados e melhorados de forma a transformarem-se também em pontos fortes.

Santos (2008) fala da autoavaliação, em que primeiro o aluno faz a comparação entre aquilo que fez e aquilo que era suposto fazer, ressaltando as inúmeras diferenças entre esses aspectos e posteriormente vai agir de forma a reduzir ou até mesmo eliminar essas diferenças.

É através da autoavaliação que o aluno vai reconhecer as próprias falhas e traçar caminhos para a melhorar. Ela faz com que o aluno se esforce constantemente para melhorar, e com isso é preciso que ela seja realizada regularmente e não somente no final de cada semestre, trimestre ou ano letivo. A aprendizagem como tal é um processo contínuo, por isso a sua reflexão também deve ser contínua e constante.

Podemos dizer que a autoavaliação é o “processo por excelência da regulação, dado ser um processo interno ao próprio sujeito” (Santos, 2002, p. 2), e que através dela o aluno toma consciência “do que ele já aprendeu, o que ainda não aprendeu, os aspectos facilitadores e os dificultadores do seu trabalho, tomando como referências os objetivos de aprendizagem e os critérios de avaliação” (Villas Boas, 2008, p. 51).

Esses critérios por sua vez, segundo Hadji (2001), devem ser negociados, ou pelo menos clarificados pelo professor com os seus alunos. Isto porque é com o conhecimento desses critérios que o aluno toma a consciência do que ele deve fazer o que deve atingir na sua aprendizagem. Por isso, é essencial que os alunos conheçam os critérios para a realização da atividade de forma que no final dessa atividade eles possam verificar se a mesma foi realizada com sucesso ou não.

Para Sant’Anna (1995, p. 94), a “autoavaliação é capaz de conduzir o aluno a uma modalidade de apreciação que se põe em prática durante a vida inteira”, isto porque quando o aluno está a se autoavaliar, ele está a dominar e conquistar a sua autonomia e

também a se responsabilizar pelo seu processo de aprendizagem e, para tal, o professor tem aqui um papel muito importante que é auxiliar e ensinar o aluno a realizar essa tarefa bem como ajudá-lo a ter consciência da trajetória da sua aprendizagem.

Segundo Santos (2002), o professor poder utilizar diferentes estratégias como forma de promover a aprendizagem dos alunos e desenvolver as suas capacidades de se autoavaliarem através de uma abordagem positiva do erro, o questionamento, o *feedback*, a explicitação/negociação dos critérios de avaliação e o recurso a instrumentos alternativos e diversificados de avaliação.

2.9.3. A observação

A observação consiste na recolha de informação, de modo sistemático, através do contacto direto com situações específicas, sobre os processos de aprendizagens dos alunos. Este processo, ao mesmo tempo em que permite a recolha de informações de situações, envolve também a perceção sensorial da observação da rotina diária.

Segundo Aranha (2007), podemos identificar três momentos diferentes de observação: a pré-observação, a observação e a pós-observação.

A pré-observação tem a ver com a preparação para observar, na qual é preciso planear aquilo que se pretende observar bem como as formas e os momentos da sua aplicação.

A observação, momento em que o mesmo acontece no espaço de uma sala de aula de forma direta, ou indireta quando resulta num registo de vídeo ou similar.

A pós-observação, por sua vez, tem a ver com a análise que é realizada sobre os dados que foram recolhidos.

Esses momentos vão ao encontro da ideia de Méndez (2002), quando este refere que na utilização da observação como instrumento é preciso clarificar o que vale a pena ser observado, qual a relevância dos dados observados e qual o papel que os observados desempenham. Também é fundamental que os envolvidos, que são os alunos, conheçam e saibam o que será observado, qual o uso que é atribuído a esse dados e quais é que são utilizados para a sua avaliação ou classificação.

Através da observação, o professor pode registrar informações durante o processo de ensino e de aprendizagem de forma rápida e fácil, fazendo um registo exato daquilo que está acontecendo evitando possíveis esquecimentos.

Também com a observação é possível recolher informações com maior ou menor grau de precisão, que serão utilizados pelo professor para realizar a avaliação. Assim, quanto mais o professor desenvolver a capacidade de observação, maior será a sua sensibilidade na recolha de informação.

Com a observação, o professor aprende a identificar e a responder às necessidades dos seus alunos, tornando mais fácil a sua tarefa de planificação.

Segundo De Ketele e Roegiers (1993, p. 23-24), a observação “é um processo orientado por um objetivo final. Ela tem a função de recolher informação sobre o objeto em estudo”.

A observação consiste em observar o comportamento e as interações à medida que vão acontecendo. Vai para além de olhar, ou seja, é mais do que olhar, é captar significados diferentes através da visualização.

Para Méndez (2002), a observação é uma “atividade que o professor utiliza cada dia em cada aula de um modo espontâneo e intuitivo” (p.113). Por isso, o professor que observa e o aluno que é observado devem conhecer de antemão “as regras do jogo, de

preferência fruto da negociação e do mútuo acordo consensuado” (p.114). Isto para que quem é observado possa saber a que se dedicar e quem observa possa fazer uma apreciação justa do que foi observado.

Segundo Ferreira (2007), o professor não consegue observar todos os alunos ao mesmo tempo, por isso, é preciso que o professor estruture e organize como irá realizar essa observação. Ele tem de pensar sobre o quê, quem, como, quando e porquê observar. Para isso o professor pode criar grelhas ou listas para registrar os comportamentos e atitudes dos alunos logo a seguir à sua ocorrência.

2.9.4. O portefólio

Segundo Sá-Chaves (2005), os portefólios são instrumentos de diálogo entre o professor e os alunos que serão elaborados continuamente ao longo do processo de ensino e de aprendizagem. Com isso, a recolha de informação sobre as aprendizagens dos alunos é feita de forma contínua, informando tanto o próprio aluno como o professor da forma como esta a decorrer a aprendizagem de cada aluno, e se houver necessidade de intervenção por parte do professor este pode intervir atempadamente, orientando os alunos na melhoria das suas aprendizagens.

Sá-Chaves (2005, p. 151) também nos chama a atenção uma vez que o portefólio, “não pode ser apenas um instrumento organizador de evidências de aprendizagem, útil como instrumento de avaliação, (...), mas sim, ser simultaneamente uma estratégia que facilita a aprendizagem e permite a avaliação da mesma.” Assim, o portefólio para além de promover o desenvolvimento de quem a utiliza, também pode contribuir para desenvolver a autoavaliação e o conhecimento.

Para Boas (2007), o portfólio é um instrumento de avaliação que faz parte da avaliação formativa e que tem como propósito promover a aprendizagem tanto do aluno como do professor e também, em última análise, o próprio desenvolvimento da escola. Assim, esse tipo de avaliação é contrário ao tipo de avaliação com fins classificatórios ligados a notas, aprovação e reprovação, embora também possa ter essa função.

Ainda segundo esse mesmo autor, podemos ver o portfólio como uma construção do próprio aluno, onde ele vai colocar os trabalhos que vai realizando, trabalhos esses que demonstram as aprendizagens realizadas. A construção e a organização do portfólio são da responsabilidade do aluno que vai contar com a ajuda do professor para a sua elaboração. Deste modo, o aluno participa da sua aprendizagem, ou seja, ele sabe o que fazer, o que é esperado dele e qual é o seu progresso.

Na perspectiva de Veiga (2004, p. 93), podemos equiparar o portfólio a “uma espécie de filme onde o processo de aprendizagem fica registado quase que com movimento, onde o estudante pode incluir processos alternativos de reflexão, comentários a partir de situações diversificadas, particulares, que constituem o somatório de experiências e vivências dos indivíduos”.

Com o portfólio todos os intervenientes do processo educativo ficarão a saber sobre as aprendizagens de cada aluno.

Aqui o aluno é um sujeito ativo e construtor da sua aprendizagem, uma vez que é ele o responsável pela elaboração do seu portfólio, cabendo ao professor a tarefa de orientar o aluno na sua elaboração. Para além disso, o portfólio permite que os pais estejam informados sobre a aprendizagem dos seus filhos, fazendo com que estes tomem parte e participem também desse processo.

Deste modo podemos identificar várias vantagens para o professor utilizar o portefólio como um instrumento de avaliação. Este instrumento permite ao aluno acompanhar o seu próprio desenvolvimento, ajudando-o assim a identificar e a conhecer as suas capacidades assim como as suas dificuldades. Aqui o aluno não estuda para apenas transitar de um ano para o outro, mas estuda para poder aprender. Através deste instrumento, ele pode motivar-se para encontrar diferentes formas de aprender, melhorando as suas capacidades e potencialidade (Boas, 2007).

Para além da importância que os portefólios têm para os alunos, também no dizer de Silva (2006, p. 16) “encorajam os professores a capitalizar as suas forças refletindo sobre o seu contributo para a aprendizagem dos alunos, permitem que os professores identifiquem por si próprias áreas a melhorar e, revigora (ou desanima) as forças do professor, tornando-os mais reflexivos e responsáveis pelo seu desenvolvimento profissional individual”.

O portefólio não é um instrumento de avaliação estático, podendo os trabalhos sofrer algumas modificações ao longo do processo de ensino e de aprendizagem.

2.10.A Avaliação Formativa e a Avaliação de Competências

A competência tem a ver com o “saber que se traduz na capacidade efetiva de utilização e manejo – intelectual, verbal ou prático – e não a conteúdos acumulados com as quais não sabemos nem agir no concreto, nem fazer qualquer operação mental ou resolver qualquer situação, nem pensar com eles” (Roldão, 2003, p.20).

Para essa autora, só podemos falar de competências, quando somos capazes de mobilizar os conhecimentos de forma adequada para resolver uma determinada situação.

Por isso, tudo aquilo que a vamos adquirindo ao longo da sua vida destina-se a nos “tornarmos mais capazes de exercer competências” (p.20).

Para Blanco (2009, p.20), a competência concebe-se como “una completa estructura de atributos (conocimientos, actitudes, valores e habilidades) necesarios para el desempeño de situaciones específicas que se ponen en juego para que los estudiantes interpreten la situación específica en que se encuentran y actuem em consecuencia”.

Segundo Ferreira (2007, p.139), podemos definir a competência como

um modo estratégico de ação eficaz face a situações com que o indivíduo se depara, porque dispõe, de forma integrada, de conhecimentos, de estratégias e de atitudes que são mobilizados no momento e no contexto adequados, permitindo-lhe, assim, resolver os problemas/situações/tarefas com que se depara.

É nesse sentido que Ferreira (2007) diz que o processo de ensino e de aprendizagem não pode tornar-se num processo onde os alunos passivamente vão assimilar os conteúdos que são ensinados pelo professor, fazendo, assim, com que o aluno apenas os memorizem e depois os reproduzam no momento da realização dos testes ou das provas. Para ele, o processo de ensino e de aprendizagem deve ser estruturado à volta de situações/problemas, onde os alunos mobilizarão as suas aprendizagens na resolução desses problemas, tornando-os, assim, sujeitos ativos e participativos do seu processo de aprendizagem.

Para que o aluno desenvolva uma determinada competência, para além de ter conhecimento, precisará mobilizar de forma coerente esses conhecimentos para resolver uma determinada situação ou problema. Deste modo, cabe ao professor criar situações

complexas de aprendizagem para os alunos, que estimulem o seu pensamento, ajudando-os e orientando-os a encontrar melhores soluções para os problemas apresentados (Ferreira, 2007).

A principal diferença entre o conhecimento e a competência é que, em princípio, quando a pessoa adquire uma competência, não a vai esquecer nem perder, mas o que pode fazer é ampliá-la e consolidá-la constantemente. Entretanto, o conhecimento quando é inerte, ele pode facilmente ser esquecido.

Na perspectiva de Blanco (2009, p.18) a competência pode incluir:

1. Motivos: la causa de las acciones, lo que hace que comience, se dirija e se seleccione una conducta hacia determinadas metas e no otras.
2. Rasgos: modos consistentes de respuestas a situaciones;
3. Autoconcepto: autoimagen, actitudes y valores;
4. Conocimiento: dominio de los contenidos de las diferentes áreas;
5. Habilidades: destrezas para realizar una actividad física o intelectual determinada.

Para avaliar as competências, o professor precisa trabalhar e ensinar de forma que os alunos possam realmente construir saberes, manifestando a capacidade de compreender e agir sobre determinada situação. Isso quer dizer que o professor deve “ensinar como ato de fazer os outros aprender, e não como passar um conteúdo que se domine” (Roldão, 2003, p.48).

Assim não podemos confundir ou substituir os conteúdos por competências, que no dizer da autora é algo impossível de conceber e nem confundir ou substituir competências por objetivos. Isto porque, na perspectiva da autora, “qualquer finalidade que se vise intencionalmente é um objetivo, mas nem todos os objetivos se orientam para a construção de uma competência”. O objetivo é “aquilo que pretendemos que o aluno

aprenda, numa dada situação de ensino e aprendizagem, e face a um determinado conteúdo ou conhecimento” (p.21), mas a competência é “o objetivo último dos vários objetivos que para ela contribuem” (p.22).

Para Roldão (2003), devemos continuar a definir com clareza os objetivos que queremos que os nossos alunos atinjam, mas precisamos é de “pensar em função do para que?” Ou seja, “com esse objetivo que competência estou a querer construir?” (p. 22).

Assim, podemos dizer que “avaliar competências constitui um processo realizado pelo professor em parceria e interação com o aluno, estando ambos implicados para a consecução do fim desejado” (Ferreira, 2007, p.141).

3. Avaliação Formativa no Contexto Cabo-Verdiano

3.1. Breve resenha histórica da educação em Cabo Verde

Segundo Vieira (2016), podemos descrever as reformas curriculares no sistema educativo Cabo-Verdiano em cinco períodos.

O primeiro período, período colonial, tem a ver com a instauração da República Parlamentar, em Portugal, em 1910, e a decorrente estatização da “*instrução pública*” em Cabo Verde, no início do Século XX.

O segundo período, designado o da independência, de 1975 até 1995, momentos em que aconteceram muitas mudanças na sociedade Cabo-Verdiana, ao nível socioeconómico, político e cultural.

O terceiro período está relacionado com o desenvolvimento do sistema educativo, de 1990 a 1996, período que ficou assinalado pela generalização do ensino básico integrado (EBI) e o início da reforma do ensino secundário geral e técnico.

O quarto período, por sua vez, tem a ver com a consolidação do sistema, anos de 1999 a 2003, no qual foram registadas mudanças curriculares no âmbito da Educação e Formação.

E, por fim, o quinto período, que corresponde aos anos entre 2004 e 2014, período que ficou marcado pelo processo de revisão curricular do Ensino Básico e do Ensino Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 32 de 14 de setembro de 2009 (na base da pedagogia de integração na abordagem por competências).

Mas para entendermos melhor essa questão da educação em Cabo Verde, iremos focar três grandes períodos que marcaram o nosso país, seguindo a lógica de Moura (2016): a educação no período colonial e a educação no período pós-independência correspondente ao período de 1975 a 1990, altura da em que surgiu a primeira Lei de

Bases do Sistema Educativo Cabo-Verdiano e período da transição democrática (1990-2005).

A educação na era colonial

À semelhança do que acontecia nas outras colónias, também Cabo Verde convivia com dois sistemas de ensino: o sistema religioso/missionário e o sistema formal ou estatal. Ou seja, “durante muito tempo, as missões religiosas constituíram as únicas instituições de ensino existentes no arquipélago e, após a instalação das colónias oficiais, elas continuaram com a mesma determinação e o mesmo espírito da missão, ao lado destas” (Neves 2001, citado por Moura 2016, p. 87).

Falar da história da educação de Cabo Verde é falar um pouco da expansão da religião, uma vez que o progresso de ambas aconteceu de forma paralela. Isto porque o ensino liceal na altura foi desenvolvido na senda do ensino de cariz seminarístico (Seminário de S. Nicolau), durante quase cinco décadas.

Segundo Furtado (2008), no período colonial o sistema educativo Cabo-Verdiano fazia parte integrante do sistema educativo português. Com isso, foi criado o Decreto-Lei n.º 3341 de 21 de fevereiro de 1944 com o propósito de criar no ministério das colónias a Direção Geral do Ensino que orientava superiormente os serviços nas colónias, funcionando em estreita relação com o Ministério da Educação Portuguesa.

Com a criação do bispado de Cabo Verde, o primeiro em África, a 31 de janeiro de 1933, foi criada a primeira escola da Ribeira Grande, por alvará de 12 de março de 1935, na qual se ensinava apenas a Moral e a Gramática Latina.

Em 1817, foi criada, na Praia, a primeira escola de ensino primário oficial. Entretanto, em 1844, foram criadas mais 38 escolas do ensino primário. Nesse mesmo

ano havia já duas escolas primárias na ilha de Santiago, duas no Fogo, duas em Santo Antão, duas em S. Nicolau, duas na Boavista, uma na Brava e outra no Maio, seguindo a seguinte ordem cronológica: 1834/35, na Brava; em 1836/38, em Santo Antão; em 1839, na Boavista; em 1840, no Fogo; em 1841, em São Nicolau; em 1842, na Praia e, em 1843, no Maio (Furtado, 2008; Moura, 2016).

Em 1860 foi criado na Praia o Liceu Nacional de Cabo Verde e em 1866, por Decreto de 3 de setembro, foi criado na ilha de S. Nicolau – Ribeira Brava, o Seminário de Cabo Verde, denominado 26 anos mais tarde (em 1892) por Seminário Liceu, aprovado a 14 de setembro, tornando-se durante meio século, o único estabelecimento de ensino secundário em Cabo Verde (Furtado, 2008; Moura, 2016; Pereira, 2010).

Em 1889, havia no arquipélago 56 escolas primárias, passando para 73 em 1898.

Em 1906, foram lançadas as bases do ensino profissional, tendo sido alvo de reestruturação em 1917, contribuindo assim para a extinção do Seminário-Liceu que foi substituído pelo Liceu Nacional de Cabo Verde (Liceu Gil Eanes), no Mindelo, inaugurado a 19 de novembro do mesmo ano, funcionando até 1960 como o único estabelecimento do ensino secundário do país (Furtado 2008).

Com o objetivo de também proporcionar acesso ao ensino secundário às pessoas de Sotavento, foi criada uma secção do liceu Gil Eanes na Praia através do Decreto n.º 40.198, de 22 de junho de 1955. Esse liceu da Praia ganhou a sua autonomia e, em 1960, passou a chamar-se Liceu Adriano Moreira e, mais tarde, com a independência nacional, passou a chamar-se Liceu Domingos Ramos, e o Liceu Gil Eanes passou a ser chamado de Liceu Ludgero Lima (Furtado, 2008).

Segundo Furtado (2008), a estrutura do ensino, nessa altura, estabelecia o ensino primário de 4 anos, da 1.ª à 4.ª classe, precedido de uma educação pré-primária. O ensino

secundário era de 7 anos, sendo os dois primeiros anos o Ciclo Preparatório (1.º e 2.º anos), os três anos subsequentes o Curso Geral (3.º, 4.º e 5.º anos) e os dois últimos anos o Curso Complementar (6.º e 7.º anos). E no que diz respeito à avaliação, mais concretamente à passagem de classe, os alunos tinham de realizar provas escritas e orais em todos os níveis de ensino, incluindo a pré-primária.

Segundo Pereira (2010), na altura da proclamação da 1.ª República Portuguesa, já existiam em Cabo Verde (1908-1909) 75 escolas primárias oficiais e particulares, um Seminário-Liceu, alguns estabelecimentos de ensino profissional, nomeadamente várias escolas práticas de aprendizagem e uma escola de enfermagem. Funcionava a Imprensa que foi introduzida em 1842, o Boletim Oficial do Governo Geral de Cabo Verde, a biblioteca, Teatro Africano, entre outros. Isto para dizer que, aquando da proclamação da I república Portuguesa, Cabo Verde já tinha um certo nível de desenvolvimento cultural, superior às outras Províncias Ultramarinas, sobretudo as da África Portuguesa.

A educação na era pós-colonial

Com a independência nacional, o Governo teria de definir novas estratégias e novas metas para a educação, de forma a responder às exigências e necessidades do país.

Assim, procurou-se consolidar a organização do ensino escolar básico e secundário, apostando na educação extraescolar combatendo o analfabetismo que em 1975 rondava os 63 %, adotando a educação como uma aposta estratégica, tonando-a na prioridade das prioridades, uma vez que o ensino básico elementar de quatro anos não estava acessível a todas as crianças, o ensino secundário estava aberto para apenas um número reduzido de alunos e os professores para esses dois níveis de ensino

maioritariamente, não tinham uma formação adequada, sendo que apenas 19% desses eram considerados professores com formação adequada (Ministério da Educação, 2010).

Segundo Moura (2016) e Furtado (2008), em 1977 surgiu a primeira proposta da reforma do sistema de ensino pós-independência, ano em que aconteceu o primeiro Encontro Nacional de Quadros da Educação em São Vicente. Nesse encontro foram tecidas várias críticas ao sistema do ensino colonial, no entanto, o novo sistema de ensino continuou a ter a mesma estrutura que o sistema colonial, não sofrendo grandes mudanças (Quadro 1).

Quadro 1: organização do sistema educativo com a reforma de 1977

Ciclo		Nível	Ano de Escolaridade
Ensino Secundário	Curso Complementar	2.º Ano	11.º Ano
		1.º Ano	10.º Ano
	Curso Geral	3.º Ano	9.º Ano
		2.º Ano	8.º Ano
		1.º Ano	7.º Ano
Ensino Básico	Ensino Básico Complementar	2.º Ano	6.º Ano
		1.º Ano	5.º Ano
	Ensino Básico Elementar	4.ª Classe	4.º Ano
		3.ª Classe	3.º Ano

		2. ^a Classe	2. ^o Ano
		1. ^a Classe	1. ^o Ano

Nessa altura, o ensino superior praticamente não se realizava no país, contudo com a nova reforma dos anos noventa, Lei n.º 103/III/90 de 29 de dezembro, o sistema educativo conheceu uma outra forma de organização, passando agora a integrar o ensino superior (Quadro 2).

Quadro 2: Estrutura do sistema educativo, de acordo com a reforma de 1990

Ensino Superior				
Ensino Secundário	3. ^o Ciclo	Via Geral	Via Técnica	12. ^o Ano
				11. ^o Ano
	2. ^o Ciclo			10. ^o Ano
			9. ^o Ano	
	1. ^o Ciclo	Tronco Comum		8. ^o Ano
				7. ^o Ano

Ensino Básico Integrado (EBI)	3. ^a Fase	6. ^o Ano	Ensino Básico de Adultos (EBA)
		5. ^o ANO	
	2. ^a Fase	4. ^o Ano	

		3.º Ano	
	1.ª Fase	2.º Ano	
		1.º Ano	
Ensino Pré-Escolar			

Com essa nova organização, o sistema educativo passou a compreender os subsistemas de educação pré-escolar, da educação escolar, da educação extraescolar. A educação escolar abrange os ensinos básico, secundário, médio, superior e modalidades especiais de ensino. A educação extraescolar engloba as atividades de alfabetização, de formação profissional e ainda do sistema geral de aprendizagem, articulando-se com a educação escolar.

Segundo o Ministério da Educação (2010), a educação em Cabo Verde conseguiu ter avanços e ganhos após a sua independência, porque tinha como aposta estratégica e eixo prioritário, a formação de professores. Isto porque, em 1975, havia no país 1274 professores, dos quais apenas 13.1% tinham a formação para a docência. Desses professores, 7.2% foram docentes diplomados pela Escola do Magistério Primário e 5.9% tinham sido habilitados com o curso de Habilitação de Professores de Posto Escolar.

Entretanto, Cabo Verde, após 35 anos de independência, tem um corpo docente com 86.4% de professores que têm uma formação específica e adequada para a docência, graças ao contributo do Instituto Pedagógico de Cabo Verde, instituto este que veio substituir a então Escola do Magistério Primário. Este instituto foi criado a partir de 1988, com o objetivo de colmatar a necessidade e responder aos desafios sobre o perfil exigido para a carreira docente (Ministério da Educação, 2010).

De uma forma geral podemos dizer que a educação nos dias de hoje espelha uma situação privilegiada tendo em conta o atual estágio de desenvolvimento sustentável do país, de acordo com os ganhos registados nos diferentes níveis de ensino (Ministério da Educação, 2010).

Na educação pré-escolar, em 2008/2009 a taxa bruta de acolhimento situava-se nos 64,1%, sendo a taxa de cobertura para a faixa etária dos 3 a 5 anos de 60.3% e 74.1% para a faixa de 4 a 5 anos. Entretanto em 2014/2015 a taxa bruta era de 78.5% sendo que 70.6% para a faixa etária de 3 a 5 anos e 85.1 para 4 a 5 anos. Este aumento foi possível devido ao controlo, acompanhamento didático pedagógico e a formação dos agentes educativos para esse nível de ensino, bem como a existência de uma rede de jardins-de-infância com a participação tanto do setor privado como dos municípios e do governo local.

Em relação ao ensino básico integrado a taxa de escolarização bruta e líquida era de 110,1% e 91,7% no ano letivo 2007/2008 e 103,4% e 92,8% no ano letivo 2014/2015. Em relação ao número de alunos matriculados, devido a uma redução da taxa de natalidade houve uma diminuição no número de alunos matriculados nesse nível de ensino, passando de 90 640 crianças em 2001 para 62 761 crianças em 2015.

Com a acentuada democratização, registou-se no ensino secundário, ao contrário do que se verificou com o ensino básico, um aumento da população estudantil, passando de 44 748 no ano letivo 2000/2001 para 52 294 para o ano letivo 2014/2015. Esse aumento tem a ver com a distribuição dos professores com formação pelo país, bem como a aposta na formação técnica e pedagógica dos mesmos, tanto dentro como fora do país.

Educação no período de transição democrática (1990-2005)

Cabo Verde foi governado durante quinze anos pelo PAIGC/CV num sistema monopartidário e autoritário. Entretanto, foi a partir de 1990 que se desencadeou o processo de transição para um regime multipartidário e democrático. Foi a partir dessa data que se deu o início a uma abertura política, passando pela realização das primeiras eleições multipartidárias em 13 de janeiro de 1991, sendo através da Constituição de 1992 garantidos os direitos dos cidadãos.

Segundo Moura (2016), durante esse período foi possível verificar mudanças no nível político, acompanhadas por transformações no nível econômico e nos níveis social e cultural. Também houve mudanças a nível educacional, introduzidas pela nova Lei Geral do Sistema Educativo (LGSE), elaborada nos finais da década de oitenta e aprovada em 29 de dezembro de 1990.

Com esse decreto-Lei n.103/III/90 de 29 de dezembro, a organização e o funcionamento do sistema educativo abrangia tanto o ensino público como o ensino privado, sendo que a coordenação e a supervisão da política educativa e do sistema eram da competência do Ministério da Educação.

Com esse Decreto-Lei, todo o cidadão passa a ter o direito e o dever do acesso à educação, competindo ao Estado promover de forma progressiva essa possibilidade de acesso a todos aos diversos níveis de ensino.

Em 1992, surgiu a Constituição Cabo-verdiana como um instrumento jurídico que fundamenta o direito dos cidadãos à educação, a formulação de uma política educativa democrática e a definição de uma administração e de um sistema de ensino com base nas especificidades e condições do país.

O artigo 49 (alínea a) da Constituição institui que qualquer cidadão tem liberdade para escolher os estabelecimentos de ensino, a educação, o tipo e o ramo de formação a

frequentar e sem qualquer tipo de discriminação. Sendo que o Estado teria como dever de assegurar o ensino básico obrigatório, universal e gratuito a todos (artigo 73 da Constituição).

Segundo Afonso (2002, p. 152), a década de noventa foi marcada pela “procura de democratização do acesso à educação, a sua expansão e extensão, bem como a melhoria do ensino”. Realmente, a expansão do acesso à educação pode ser considerada como uma das grandes conquistas do sistema de ensino entre 1990 e 2005, o que se traduz num aumento do número de matrículas tanto no ensino primário como no secundário.

Segundo Moura (2016), de 1990 a 1999 houve um aumento de alunos matriculados no ensino básico, passando de 69 821 para 91 636 alunos, mas, em 2004/2005, esse número diminuiu para 82 985. Em relação ao ensino secundário, no ano letivo 2004/2005, no ensino secundário, o número de alunos matriculados atingiria 51 957.

Para esse autor, esse período de transição democrática fez com que houvesse um aumento significativo em todos os níveis de ensino e em todas as regiões do país.

Na educação pré-escolar, entre 1990/91 e 2002/03, a taxa de cobertura aumentou de 17% (138 centros de educação infantil) para 56% (419 centros de educação infantil).

No ensino básico, no mesmo período, o número de salas de aula passou de 1153 para 1798.

No ensino secundário, o número de salas de aula passou de 138, em 1990/91, para 654 salas de aulas, em 2000/01.

Em relação aos professores, na educação infantil, entre 1990/91 e 2002/03, houve um aumento de 238 para 818; no ensino básico, de 1807 professores (54% sem formação) passou-se para 3170 (31% sem formação) e, no ensino secundário, o número passou de 364 professores (63,7% com formação) para 2091 (61,6% com formação).

3.2. Legislação Cabo-Verdiana em Matéria de Avaliação

3.2.1. Lei de bases do sistema educativo

Cabo Verde, após a sua independência em 1975, contou com duas Leis de Bases do Sistema Educativo, a Lei de Bases de 1990 e a Lei de Bases de 2010.

Lei n.º 103/III/90 de 29 de dezembro

Esta Lei de Bases define os princípios fundamentais da organização e funcionamento do sistema educativo, tanto para o ensino público como para o particular.

Segundo o Artigo 12º., o sistema educativo compreende os subsistemas da educação pré-escolar, da educação escolar e da educação extraescolar.

A educação pré-escolar visa uma formação complementar ou supletiva das responsabilidades educativas da família. Ela enquadra-se nos objetivos de proteção da infância e consubstancia-se num conjunto de ações articuladas com a família visando, por um lado, o desenvolvimento da criança e, por outro, a sua preparação para o ingresso no sistema escolar, sendo de frequência facultativa e destina-se às crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico (Artigo 13.º).

A educação escolar abrange os ensinos básico, secundário, médio, superior e modalidades especiais de ensino.

O ensino básico, segundo o artigo 16.º, constitui um ciclo único e autónomo, sendo universal e obrigatório para todas as crianças que completem 6 anos de idade até 31 de dezembro (Artigo 17.º).

Esse ensino abrange um total de seis anos de escolaridade, sendo organizado em três fases, cada uma das quais com dois anos de duração. A primeira fase do ensino básico prevê atividades com finalidade propedêutica e de iniciação, a segunda, de formação geral, enquanto que a terceira visa o alargamento e o aprofundamento dos conteúdos

cognitivos transmitidos, em ordem a elevar o nível de instrução adquirido. Essas três fases do ensino básico são asseguradas em regime de professor único (Artigo 20.º).

Em relação ao ensino secundário, artigo 23.º, o mesmo tem a duração de seis anos e organiza-se em 3 ciclos de 2 anos cada;

- a) Um 1.º Ciclo ou Tronco Comum (7.º e 8.º anos);
- b) Um 2.º Ciclo com uma via geral e uma via técnica (9.º e 10.º anos);
- c) Um 3.º Ciclo com uma via geral e uma via técnica (11.º e 12.º anos).

E a educação extraescolar engloba as atividades de alfabetização, de pós-alfabetização, de formação, de formação profissional e ainda do sistema geral de aprendizagem, articulando-se com a educação escolar.

O Decreto-Legislativo n.º 2/2010 de 7 de maio

A anterior lei de bases (Lei n.º 103/III/90 de 29 de dezembro) apesar de ter representado um quadro regulador do sistema de ensino, contribuindo para a democratização do seu acesso e alargamento da frequência, hoje devido ao crescimento e às demandas exige que se adeque a regulação do setor de forma a garantir a qualidade de resposta do sistema educativo. Assim, face aos desafios do desenvolvimento do País, o Governo introduziu uma reforma no sistema educativo, tendo em vista dar respostas adequadas aos desafios globais da sociedade Cabo-Verdiana.

Com isso, uma das principais medidas que o governo pretendeu introduzir, tem a ver com o alargamento da escolaridade obrigatória para oito anos, que se preconiza sob o signo da universalidade de acesso. Também se pretende com esta Lei alargar, gradativamente, a escolaridade obrigatória até ao 12.º ano.

Segundo o artigo 13.º, o Estado garante a educação obrigatória e universal até ao 10.º ano de escolaridade, no qual promove a criação de condições para alargar a escolaridade obrigatória até ao 12.º ano de escolaridade. Deste modo, o ensino básico passa a ser universal, obrigatório e gratuito, com duração de 8 anos (artigo 14.º).

Uma das alterações dessa lei, em relação à anterior, tem a ver com a nova forma de organização do ensino básico (artigo 23.º), tendo agora a duração de oito anos em três ciclos sequenciais, sendo o 1.º de quatro anos, o 2.º e o 3.º de dois anos cada. No 1.º ciclo, o ensino é globalizante, da responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas; no 2.º ciclo, o ensino organiza-se por áreas interdisciplinares de formação básica e desenvolve-se predominantemente em regime de docente por área; e no 3.º ciclo, o ensino organiza-se segundo um plano curricular unificado, integrando áreas vocacionais diversificadas, e desenvolve-se em regime de um docente por disciplina ou grupo de disciplinas.

Para o ensino secundário teremos também uma nova organização, artigo 26.º, onde passa a ter a duração de quatro anos e organiza-se em dois ciclos sequenciais de dois anos cada. Um 1.º ciclo da via do ensino geral (9.º e 10.º anos), que constitui um ciclo de consolidação do ensino básico e orientação escolar e vocacional; e um 2.º Ciclo com uma via do ensino geral e uma via do ensino técnico (11.º e 12.º anos).

3.2.2. Sistema de avaliação do ensino básico e secundário Cabo-Verdiano

Após a independência de Cabo Verde e com a Lei n.º 103/III/90, de 29 de dezembro, que determina o ensino básico universal e obrigatório, sentiu-se a necessidade de aprovação de um sistema de avaliação dos alunos tendo em conta os objetivos preconizados na referida lei. Assim, foi aprovada a Portaria n.º 11/95 de 13 de março para a avaliação dos alunos do ensino básico e a Portaria n.º 6/97 de 17 de março para avaliar

os alunos do ensino secundário. Entretanto, com as mudanças e as novas exigências do sistema educativo, em 2003, foram aprovadas novas leis para dar resposta a essas mudanças, como o Decreto-Lei n.º 43/2003 de 27 de outubro (sistema de avaliação para o ensino básico) e o Decreto-Lei n.º 42/2003 de 2 de outubro (sistema de avaliação para o ensino secundário).

Com a aprovação da nova Lei de Bases do Sistema Educativo Cabo-Verdiano, Decreto-Legislativo n.º 2/2010 de 7 de maio, que revê as Bases do Sistema Educativo, como por exemplo a alteração da organização do sistema educativo de fases para ciclos, houve a necessidade de uma nova lei para avaliar os alunos. Com isso, foi publicado o Decreto-Lei n.º 71/2015, de 31 de dezembro, que aprova o novo Sistema Nacional da Avaliação das Aprendizagens dos Ensinos Básicos e Secundários.

Portaria n.º 11/95 de 13 de março

Este diploma aprova o sistema de avaliação no ensino básico integrado, visando estabelecer os critérios de progressão dos alunos no fim de cada fase, do mesmo passo que concebe a transição automática do 1.º para o 2.º ano em cada fase dos ciclos.

Este sistema de avaliação começou a ser aplicado a partir do ano letivo de 1994/1995 incidindo sobre os conhecimentos, as capacidades e as competências tendo em conta os objetivos específicos de cada área disciplinar, ou seja, a avaliação era feita com base nos objetivos estabelecidos.

Segundo o artigo 2.º dessa portaria, a avaliação tem um caráter formativo e contínuo, visando a melhoria do sistema educativo, a orientação da intervenção do professor na sua relação com o aluno e também permitindo ajudar os alunos a seguirem os seus próprios processos de aprendizagem.

Prevêm-se quatro modalidades de avaliação, diagnóstica, formativa, sumativa e aferida, sendo que devem ser utilizadas de forma complementar. Assim, a avaliação diagnóstica, para além de permitir que o professor verifique em qualquer momento e antes de iniciar uma nova unidade os conhecimentos prévios dos alunos, ou seja, os requisitos necessários para a aquisição de outros conhecimentos, leva-o também a conhecer melhor os seus alunos de forma a que os possa ajudar a desenvolver as suas capacidades e identificar eventuais dificuldades que poderão surgir (artigo 4.º).

A avaliação formativa, por sua vez, tem um carácter sistemático e contínuo resultante das informações recolhidas através de vários instrumentos e que se traduz de forma descritiva e qualitativa (artigo 5.º).

Em relação à avaliação sumativa, a mesma traduz-se numa apreciação sobre as capacidades, os conhecimentos e as competências dos alunos, exprimido numa classificação qualitativa. Ela realiza-se em momentos pontuais, ou seja, no final dos períodos letivos, ano e fase (artigo 6.º).

A avaliação aferida tem aqui o seu objetivo de controlar a qualidade do ensino e permitir a tomada de decisão para o seu aperfeiçoamento, não tendo nenhum efeito sobre a progressão dos alunos. Ela pode ser realizada em qualquer momento, através de provas standardizadas, sendo a sua realização a nível nacional ou local. Esse tipo de avaliação é da responsabilidade conjunta da Unidade de Avaliação do Instituto Pedagógico e da Direção-Geral do Ensino (artigo 7.º).

Segundo essa Portaria, todo o percurso do aluno deve ser registado num processo individual, o qual deve conter todos os elementos, sendo o seu conteúdo confidencial, acompanha o aluno em todo o seu processo, e deve ser elaborado pelo professor, que no final da escolaridade o devolve aos pais e/ou encarregados de educação do aluno (artigo 8.º).

Segundo o artigo 9.º, efeitos da avaliação, o mesmo tem por norma a progressão dos alunos no final de cada fase, sendo que a decisão pela retenção de um aluno ou não é feito no final de cada fase, assumindo um papel eminentemente pedagógico. Entretanto, com o objetivo de reduzir as retenções dos alunos, esse artigo propõe ações de recuperação que deverão ser desenvolvidas durante o mês de julho para os alunos que apresentarem dificuldades que podem ser superáveis. Assim, a retenção deverá ter um caráter excepcional, sendo a mesma possível apenas quando o aluno revelar um grande atraso em relação aos objetivos estabelecidos para cada área disciplinar.

Como foi dito anteriormente, a transição do aluno do 1.º para o 2.º ano de cada fase é automática, o que não prejudica a aplicação da avaliação em cada fase. E os pais e encarregados de educação devem ser chamados e informados sobre o progresso dos seus alunos ao longo da fase, também, no final de cada período letivo, ano e fase.

Em relação à certificação dos alunos no final do ensino básico, ou seja, no 6.º ano de escolaridade, são submetidos a uma prova sumativa de caráter nacional, sendo este mais um elemento de avaliação que será acrescido aos outros dados recolhidos ao longo das avaliações realizadas na 3.ª fase, mas não devendo só por si ter um caráter eliminatório. Assim, ao aluno que cumprir a escolaridade obrigatória e não tenha obtido a aprovação na avaliação sumativa final é dada a oportunidade de se candidatar à obtenção do diploma do ensino básico, mediante a prestação de prova de exame, na qualidade de aluno autoproposto, ou seja, o aluno prepara-se para o seu próprio exame e posteriormente poderá inscrever-se para prestar essa prova em qualquer estabelecimento de ensino.

Portaria n.º 6/97 de 17 de fevereiro

Este diploma aprova o sistema de avaliação dos ensinos secundário geral e técnico (1.º e 2.º ciclos da reforma Educativa).

Segundo o artigo 3.º, a avaliação é um processo indissociável da prática pedagógica e destina-se a recolher informações importantes para a orientação do processo de ensino-aprendizagem, tendo como objetivos: melhorar a qualidade do sistema educativo, orientar a intervenção do professor na sua relação com os alunos e com outros intervenientes, e ajudar os alunos a formular ou reformular decisões no desenvolvimento do seu próprio processo.

À semelhança do que acontece com a Portaria n.º 11/95 que regulamenta a avaliação do ensino básico, aqui também no ensino secundário encontramos as mesmas modalidades de avaliação: diagnóstica, formativa, sumativa e aferida, basicamente com as mesmas características. A maior diferença está na avaliação formativa, que para além da semelhança do que acontecia no ensino básico onde ela era considerada como sistemática e contínua, aqui no ensino secundário passa também a ser considerada como a principal modalidade de avaliação, a qual deve ser aplicada ao longo de cada unidade de ensino, com o objetivo de identificar as dificuldades e resolvê-las (artigo 6.º).

A avaliação é por norma qualitativa, embora os resultados expressos no fim de cada semestre, ano ou ciclo na escola sejam na escala de 1 a 5 (artigo 9.º). Entretanto, na avaliação contínua os resultados deverão ser recolhidos em termos qualitativos utilizando as categorias de Muito Bom, Bom, Suficiente ou Insuficiente, para exprimir um juízo de valor sobre o trabalho feito pelo aluno (artigo 10.º).

Decreto-Lei n.º 43/2003 de 27 de outubro

Esta Lei surgiu devido a dificuldades na tradução dos princípios e da gestão pedagógica por fases. Com isso, foi preciso tomar medidas no plano legislativo que permitissem estruturar e implementar um sistema de avaliação das aprendizagens que, tendo por base as funções formativa e classificativa de avaliação, se realizasse segundo

premissas de rigor e transparência e contribuiu efetivamente para a promoção da qualidade do ensino.

Aqui, à semelhança da lei anterior (Portaria n.º 11/95 de 13 de março), o ensino básico continua a ser universal e obrigatório, com a duração de 6 anos, mas nota-se a alteração de fases para anos, na qual:

a) 1.^a Fase: 1.º e 2.º anos corresponde respetivamente a 1.º e 2.º anos do ensino básico;

b) 2.^a Fase: 1.º e 2.º anos corresponde respetivamente a 3.º e 4.º anos do ensino básico;

c) 3.^a Fase: 1.º e 2.º anos corresponde respetivamente ao 5.º e 6.º anos do ensino básico).

Neste sentido, conforme o artigo 3.º, a avaliação deve incidir sobre os conhecimentos, as capacidades e as competências do aluno face ao plano curricular de cada disciplina, tornando-a indissociável da prática pedagógica e destina-se a recolher informações indispensáveis à orientação do processo de ensino e de aprendizagem (artigo 4.º).

Uma das diferenças entre esse Decreto e a Portaria n.º 11/95 de 13 de março prende-se com a introdução das duas funções da avaliação para o ensino básico, a formativa e a classificativa. Na portaria anterior a avaliação tinha um carácter formativo e contínuo com o objetivo de melhorar o sistema educativo, a orientação da intervenção do professor na sua relação com o aluno e ajudar os alunos a seguirem os seus próprios processos de aprendizagem.

De certa forma, parece que aqui a função classificatória passou a ser um elemento a considerar na forma de perspetivar a avaliação do aluno, que antes tinha um carácter mais

marcadamente formativo. Agora, com essa nova lei, a função classificativa começa a ganhar uma certa evidência na avaliação.

A função formativa é prosseguida através de uma avaliação sistemática e contínua na qual as informações recolhidas permitem caracterizar os pontos fortes e fracos, avaliar os êxitos e os fracassos dos alunos, as necessidades, ritmos e oportunidades de melhoria da aprendizagem e, em função destes elementos, aplicar medidas educativas de reorientação e de superação das dificuldades sentidas pelos alunos (artigo 5.º).

Em relação à função classificativa, a mesma consiste em hierarquizar e classificar o aluno, medindo as competências individuais acumuladas ao longo do processo de aprendizagem, certificando as competências adquiridas (artigo 6.º).

Nesta Lei, ao contrário da anterior onde tanto a avaliação formativa como a sumativa eram expressas de forma qualitativa, agora as informações classificativas passam a ser emitidas de forma quantitativa e qualitativa, ou seja: Muito Bom – de 20 a 17 valores; Bom – de 16 a 14 valores; Suficiente – de 13 a 10 valores; e Insuficiente – inferior a 10 valores. Aqui as classificações quantitativas são sempre referidas a unidades (artigo 12.º).

Uma das grandes diferenças dessa Lei em relação à Portaria n.º11/95 de 13 de março tem a ver com a introdução na Lei das formas de recolha de informações e de registo.

Em relação à recolha, a mesma pode ser feita de várias formas, através de perguntas orais e escritas; trabalhos individuais e de grupo; e testes escritos e orais. E para a avaliação dos alunos com necessidades educativas especiais (NEE) deve-se ter em conta a natureza das necessidades, o tipo de ensino, a forma de expressão e os códigos de comunicação utilizados (artigo 13.º).

No que tange às formas de registo, a escola deve ter os seguintes instrumentos de registo da avaliação: ficha individual do aluno; ficha de informação aos pais e/ou encarregados de educação; e caderneta de turma, sendo que os dois primeiros instrumentos de registo fazem parte do processo individual do aluno (artigo 15.º).

Outras grandes diferenças podem ser evidenciadas entre o Decreto-Lei n.º 43/2003 de 27 de outubro e a Portaria n.º 11/95 de 13 de março. Uma delas tem a ver com a introdução das formas de avaliação em cada uma das fases, ou seja, neste decreto passou a haver diferentes artigos, sendo que cada uma delas faz referência à avaliação na 1.ª, 2.ª e 3.ª fases bem como aos critérios de aprovação e às provas finais para cada uma. A retenção e a aprovação também passaram a ter um artigo específico nessa Lei.

Decreto-Lei n.º 42/2003 de 20 de outubro

A Lei de Bases do Sistema Educativo, – Lei n.º 103/III/90, de 29 de dezembro, na nova redação dada pela Lei n.º 113/V/99, de 18 de outubro – determina que o ensino secundário dá continuidade ao ensino básico e permite o desenvolvimento dos conhecimentos e aptidões obtidos no ciclo de estudos precedente e a aquisição de novas capacidades intelectuais e aptidões físicas necessárias à intervenção criativa na sociedade.

Tendo em conta a inadequação das normas por que se regia na altura a avaliação no ensino secundário e considerando a necessidade de se imprimir rigor ao processo de avaliação, de modo a que este contribua para a promoção da qualidade do ensino, tornou-se premente a aprovação de um novo regime de avaliação das aprendizagens no ensino secundário.

A avaliação no ensino secundário processa-se em conformidade com os ciclos em que está organizado (artigo 2.º):

- a) 1.º Ciclo ou Tronco Comum – 7.º e 8.º anos de escolaridade;

- b) 2.º Ciclo da Via Geral ou da Via Técnica – 9.º e 10.º anos de escolaridade;
- c) 3.º Ciclo da Via Geral ou da Via Técnica – 11.º e 12.º anos de escolaridade.

Em relação aos objetivos da avaliação, nota-se que houve apenas um acréscimo de um objetivo em relação aos objetivos preconizados na Portaria n.º 6/97 de 17 de fevereiro. Continuam a vigorar os objetivos, melhorar o Sistema Educativo, orientar a intervenção do professor na sua relação com os alunos e com outros intervenientes, ajudar os alunos a seguir o seu próprio processo de aprendizagem e um novo objetivo foi acrescentado, o de propiciar ao encarregado de educação elementos para o acompanhamento do processo de aprendizagem do respetivo educando (artigo 3.º).

Aqui diferente da Portaria n.º 6/97 de 17 de fevereiro, a avaliação no ensino secundário compreende duas funções, formativa e classificativa, funções também idênticas ao Decreto-Lei n.º 43/2003 de 27 de outubro (Sistema de avaliação do ensino básico).

Em relação às modalidades de avaliação, continuam a vigorar as quatro modalidades de avaliação preconizadas tanto na Portaria n.º 6/97 de 17 de fevereiro como no Decreto-Lei n.º 43/2003 de 27 de outubro: diagnóstica, formativa, sumativa e aferida (artigo 7.º), mas fazendo algumas alterações em determinadas modalidades.

A avaliação diagnóstica passou a ser da responsabilidade conjunta do professor, em diálogo com os alunos e com os órgãos de orientação técnico/pedagógica (artigo 8.º).

A avaliação formativa por sua vez perdeu o seu papel central, deixando de ser considerada a principal modalidade de avaliação no processo de ensino e aprendizagem, algo contrário ao que acontecia na Portaria n.º 6/97 de 17 de fevereiro.

Uma das grandes diferenças dessa Lei com a Portaria n.º 6/97 de 17 de fevereiro tem a ver com a introdução na Lei das formas de recolha de informações, as formas de registo e as classificações.

A recolha de informações sobre o desempenho dos alunos pode ser feita de várias formas: através de perguntas orais e escritas; trabalhos individuais ou de grupo; testes escritos e orais; e visitas de estudo e trabalhos de pesquisa. Em relação à avaliação dos alunos com necessidades educativas especiais (NEE) deve-se ter em conta a natureza das necessidades, o tipo de ensino, a forma de expressão e os códigos de comunicação utilizados (artigo 12.º).

No que diz respeito às formas de registo da avaliação, os mesmos devem ser registados ao longo do processo de aprendizagem, utilizando os seguintes instrumentos de registo: Livro de Termos de Frequência e Avaliação; Caderneta de Turma; e Caderneta do Professor (artigo 14.º).

Em relação à classificação, deixou-se de usar a escala de 1 a 5, passando agora a funcionar a escala de 0 a 20 valores (artigo 20.º). Para além disso, a classificação passou a ser realizada da seguinte forma: em cada trimestre devem ser aplicados dois testes sumativos, no mínimo, e fazer a recolha de outros elementos de avaliação. Assim sendo a classificação trimestral (CT) resulta da soma de oitenta por cento da média aritmética dos testes sumativos (TS) e de vinte por cento de outros elementos de avaliação (OEA) ou seja: $CT = 0,2 \times OEA + 0,8 \times TS$ (artigo 22.º).

Isso quer dizer que a avaliação formativa que era considerada como a principal modalidade de avaliação no processo de ensino e aprendizagem na Portaria n.º 6/97 de 17 de fevereiro deixou de ser tão valorizada, passando agora os testes a ser obrigatoriamente os principais instrumentos de recolha de dados para avaliar os alunos na sala de aula.

Decreto-Lei n.º 71/2015 de 31 de dezembro

As Bases do Sistema Educativo, aprovadas pelo Decreto-Legislativo n.º 2/2010 de 7 de maio, definem os princípios fundamentais da organização, da gestão e do desenvolvimento dos currículos dos ensinos básico e secundário, bem como da avaliação e certificação dos conhecimentos e competências pelos alunos.

Uma das necessidades do contexto educacional é fazer com que a nossa prática educativa seja desenvolvida de maneira coerente e que esteja comprometida com a promoção da transformação social e a formação de cidadãos conscientes.

Este Decreto surgiu no âmbito da generalização do novo sistema de ensino, na qual era importante definir as regras de avaliação dos alunos que frequentam os três ciclos do ensino básico e os dois ciclos do ensino secundário.

Uma das primeiras alterações que podemos ver neste Decreto é que ambos os subsistemas de ensino, básico e secundário, passaram a estar no mesmo documento, algo que não acontecia anteriormente. Como referimos, a avaliação no ensino básico era gerida primeiro pela Portaria n.º 11/95 de 13 de março e depois pelo Decreto-Lei n.º 43/2003 de 27 de outubro, e o ensino secundário regia-se pela Portaria n.º 6/97 de 17 de fevereiro e posteriormente pelo Decreto-Lei n.º 42/2003 de 20 de outubro.

Assim, as secções I, II e III deste decreto são válidas tanto para o ensino básico como para o ensino secundário.

A secção I compreende 4 artigos: objeto – artigo 1.º, âmbito e natureza – artigo 2.º, princípios orientadores do sistema nacional de avaliação das aprendizagens – artigo 3.º, e o artigo 4.º – as finalidades da avaliação.

A secção II por sua vez compreende o artigo 5.º – as funções da avaliação, artigo 6.º, 7.º, 8.º, 9.º e 10.º – as modalidades da avaliação, artigo 11.º – os critérios de avaliação, e o artigo 12.º – a escala de classificação das avaliações.

E a secção III, o artigo 13.º – instrumentos de registo de avaliação, artigo 14.º – processo individual do aluno, artigo 15.º – boletim escolar do aluno, artigo 16.º – caderneta do professor, artigo 17.º – caderneta do diretor de turma.

Em relação às funções da avaliação, continuam a vigorar duas funções de avaliação, a formativa e a certificativa.

No que tange às modalidades de avaliação, continuam a haver 4 modalidades, a diagnóstica, a formativa, a sumativa e a aferida, mas com algumas alterações no que diz respeito à avaliação formativa. Esta avaliação continua a ser um processo contínuo e sistemático, centrado no aluno, mas deixando-o à parte desta avaliação, ou seja, aqui a avaliação é apenas da responsabilidade do professor com apoio da coordenação pedagógica e de pais e encarregados de educação (artigo 8.º).

Segundo Abrecht (1994), a avaliação formativa é dirigida, em primeiro lugar, ao próprio aluno com o intuito de o tornar um agente consciente e participativo da sua própria aprendizagem. Entretanto, ver aqui a avaliação formativa como algo que é apenas da responsabilidade do professor, deixando o aluno de fora desse processo, torna a avaliação formativa aquém daquilo que os teóricos retratam, se é que podemos falar que essa forma de avaliar é avaliação formativa. O aluno, aqui, deveria ser considerado o elemento central e um agente ativo no processo.

Em relação à escala de classificação, a mesma passou a ser traduzida numa escala de 0 a 20 (zero a vinte) valores em todas as disciplinas e acompanhada ainda de uma apreciação descritiva sobre a aprendizagem do aluno. Entretanto, nas áreas curriculares não disciplinares a classificação será qualitativa (bom, muito bom, suficiente e insuficiente) (artigo 12.º).

No que toca aos instrumentos de registo da avaliação, passamos a ter com este Decreto o boletim escolar do aluno, a caderneta do professor, a caderneta do diretor de

turma, os termos de registo de frequência e de avaliação e a pauta de registo e publicação de avaliação trimestral e anual.

Como foi dito anteriormente, temos neste mesmo Decreto-Lei as orientações para o ensino básico e para o ensino secundário. Assim, na secção IV encontramos as orientações para o ensino básico, que com este Legislativo passou a seguir a abordagem por competências, diferente da anterior que era centrada na abordagem por objetivos.

O ensino básico neste decreto passou de 6 para 8 anos de duração, compreendido em três ciclos. O 1.º ciclo (1.º, 2.º, 3.º e 4.º anos) com a duração de 4 anos e o 2.º ciclo (5.º e 6.º anos) e 3.º ciclo (7.º e 8.º anos) com a duração de dois anos cada.

Em relação à avaliação no 1.º ciclo do ensino básico, passou-se a ter a progressão flexível no 1.º e 3.º anos sendo a mesma essencialmente formativa e reguladora, na qual todo o aluno irá transitar para o ano subseqüente no final do 1.º e 3.º anos. Assim, para a classificação no 1.º ano, a avaliação trimestral ou anual deverá ser atribuída numa escala descritiva, sendo que durante cada trimestre aplicam-se, no mínimo, 2 provas, uma para avaliar os conhecimentos e a outra de integração para avaliar as competências.

Para o 2.º ano, a classificação será de 75% para o teste de conhecimento e 25% para a prova de integração. Enquanto que para o 3.º e 4.º anos atribui-se 70% para o teste de conhecimento e 30% para a prova de integração. Assim teríamos para a classificação trimestral dos alunos a seguinte fórmula:

$$CT = 0.75 \times \frac{(TS + TI + TP + TG)}{n} + 0.25 \times PI (2.º \text{ ano})$$

$$CT = 0.70 \times \frac{(TS + TI + TP + TG)}{n} + 0.30 \times PI (3.º \text{ e } 4.º \text{ anos})$$

Isso quer dizer que na avaliação do conhecimento, quem tem um peso de 75% para o 2.º ano e 70% para o 3.º e 4.º anos, o professor pode realizar os testes sumativos, os trabalhos individuais, trabalhos práticos e trabalhos de grupo.

Em relação à prova de integração, para além de fazer parte da classificação trimestral dos alunos, também fará parte da classificação anual dos mesmos, assim, para o cálculo da classificação anual teríamos:

$$CA = 0.70 \times \frac{(CT1 + CT2 + CT3 + TG)}{n} + 0.30 \times PI$$

Com a Legislação anterior, o aluno do ensino básico do 1.º ao 6.º anos ficaria aprovado se tivesse uma classificação igual ou superior a dez (10) valores nas duas disciplinas nucleares, ou seja, Língua Portuguesa e Matemática. Entretanto com esta nova Lei, houve várias alterações:

- No 1.º ciclo do ensino básico, o aluno transita do 1.º ano, progressão flexível, para o 2.º ano;
- No 2.º ano, o aluno fica aprovado se tiver uma classificação final igual ou superior a dez (10) valores nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, sendo que as restantes disciplinas não têm implicação na retenção do aluno;
- No 3.º ano, como também temos a progressão flexível, o aluno transita para o 4.º ano;
- No 4.º ano, o aluno fica aprovado se tiver uma classificação final igual ou superior a dez (10) valores nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, sendo que as restantes disciplinas não poderão ter uma classificação inferior a oito (8) valores.

- No 5.º ano, o aluno transita para o 6.º ano se tiver uma classificação final igual ou superior a dez (10) num mínimo de quatro (4) disciplinas, incluindo as de Língua Portuguesa e Matemática, sendo que a retenção também pode acontecer se o aluno apresentar uma frequência escolar inferior a 80% das aulas.
- No 6.º ano, o aluno fica aprovado se tiver uma classificação final igual ou superior a dez (10) nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e em uma das seguintes disciplinas: Estudos Sociais e Ciências da Natureza. No final do ano, o aluno é submetido também a uma prova nacional de carácter obrigatório nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática que contará para a média final do aluno. E em relação às restantes disciplinas, a classificação não pode ser inferior a oito (8) valores.

Em relação ao 3.º ciclo do ensino básico (7.º e 8.º anos), que anteriormente estavam inseridos no ensino secundário, com a nova alteração da Lei passou a fazer parte do ensino básico. Assim sendo, passou a ser avaliado de outra forma.

Com o Decreto-Lei n.º 42/2003 de 20 de outubro (Sistema de Avaliação do Ensino Secundário), o aluno do 1.º ciclo (7.º e 8.º anos) ficaria aprovado com duas disciplinas sem objetivos mínimos atingidos, desde que não fosse simultaneamente em Língua Portuguesa e Matemática. Entretanto com este novo Decreto-Lei n.º 71/2015 de 31 de dezembro, o aluno do 7.º ano transita para o 8.º ano de escolaridade se tiver uma classificação final igual ou superior a dez (10) num mínimo de sete (7) disciplinas, incluindo as de Língua Portuguesa e Matemática.

Em relação ao 8.º ano, o aluno é submetido a uma prova nacional de carácter obrigatório nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, sendo que a mesma

também entra na média final do aluno. Aqui o aluno fica aprovado se tiver uma classificação final igual ou superior a dez (10) em todas as disciplinas que fazem parte do plano de estudos, ao contrário do que acontecia anteriormente, onde os alunos poderiam ficar aprovados no 8.º ano com duas disciplinas sem objetivos atingidos, desde que não fossem, simultaneamente, Língua Portuguesa e Matemática.

No que diz respeito ao ensino secundário, o mesmo passou de 6 para 4 anos organizados em dois ciclos de dois anos cada (9.º e 10.º anos e 11.º e 12.º anos respetivamente).

Aqui também à semelhança do ensino básico utiliza-se a abordagem por competências. Aplicam-se no mínimo, em cada disciplina, duas provas sendo uma para avaliar os conhecimentos e a outra de integração para avaliar as competências. Assim a classificação trimestral do aluno seria:

$$CT = 0.60 \times \frac{(TS + TI + P + TG + QO + QE)}{n} + 0.40 \times PI$$

Em relação à aprovação, o Quadro 3 esclarece como era feito anteriormente e como é feito agora com o novo Decreto-Lei.

Quadro 3: Decreto-Lei n.º 42/2003 e o Decreto-lei n.º 71/2015

Decreto-Lei n.º 42/2003 de 20 de outubro	Decreto-lei n.º 71/2015 de 31 de dezembro
9.º ano	9.º ano

O aluno transita para o 10.º ano com duas disciplinas sem objetivos atingidos, desde que essas disciplinas não fossem ambas anuais.	O aluno transita para o 10.º ano se tiver uma classificação final igual ou superior a dez (10) num mínimo de nove (9) disciplinas, incluindo as de Língua Portuguesa ou Matemática.
10.º ano	10.º ano
O aluno fica aprovado com duas disciplinas sem objetivos atingidos, desde que não sejam, simultaneamente, em Língua Portuguesa e Matemática.	No que tange à aprovação, o aluno progride sem o domínio mínimo dos conhecimentos e das competências e com classificação mínima de oito (8) valores definida para duas disciplinas, não podendo ter nota inferior a dez valores simultaneamente em Língua Portuguesa e Matemática.
11.º ano	11.º ano
O aluno transita para o 12.º ano com duas disciplinas sem objetivos atingidos, desde que essas disciplinas não sejam ambas específicas obrigatórias da respetiva área de estudos.	O aluno progride sem o domínio mínimo dos conhecimentos e das competências e com classificação mínima de oito (8) valores definida para duas disciplinas, desde que não sejam essas duas disciplinas de formação específica obrigatória simultaneamente.
12.º ano	12.º ano

O aluno fica aprovado desde que tenha atingido os objetivos preconizados em todas as disciplinas anuais e bianuais do curriculum escolar.	O aluno fica aprovado desde que tenha adquirido os conhecimentos e desenvolvidas as competências preconizadas em todas as disciplinas do plano curricular.
---	--

Como se verificou, aconteceram várias alterações no sistema de avaliação, quer para o ensino básico, quer para o ensino secundário, para dar respostas às exigências e ao cidadão que Cabo Verde pretende formar. Entretanto, essas alterações pouco ou nada foram aplicadas pelos professores nas escolas, devido a várias dificuldades, principalmente com a avaliação no ensino básico. Assim, atendendo às dificuldades sentidas na implementação desse Decreto-Lei n.º 71/2015, que tem por base a avaliação formativa e certificativa, houve necessidade de se realizar alguns reajustes transitórios para o ano letivo 2016/2017. Com base nisso, surgiu um novo documento “Caderno de Orientações para a Avaliação das Aprendizagens no Ensino Básico e Secundário”, com o objetivo de dar algumas orientações pedagógicas e metodológicas sobre como proceder em termos de avaliação à luz das novas orientações, para o ensino básico. Isto porque, para o ensino secundário, continuaria a vigorar o Sistema de Avaliação implementado segundo o Decreto-Lei n.º 42/2003, de 20 de outubro de 2003.

Antes da elaboração deste documento, houve vários outros documentos (circulares e despachos) enviados às escolas com o objetivo de suprir as dificuldades existentes em relação à avaliação dos alunos.

Assim, desde o ano 2016/2017, coabitam no sistema educativo Cabo-Verdiano dois sistemas de avaliação no âmbito da generalização da reforma curricular em curso. A avaliação dos alunos do 1.º ao 8.º anos de escolaridade, ensino básico, regem-se pelo

disposto no Decreto-Lei n.º 71/2015 mas com alguns reajustes em regime de carácter transitório, proposto por esse Caderno de Orientações, nomeadamente aos artigos 19.º, 20.º, 21.º, 22.º, 23.º, 24.º, 25.º, 26.º, 27.º, 28.º, 29.º, 30.º, 31.º, 32.º, 33.º, 34.º, 35.º, 36.º, 37.º, 38.º, 39.º, 41.º, 75.º, 77.º e 78.º. E o ensino secundário, por sua vez, continuará a seguir as diretrizes do Decreto-Lei n.º 42/2003 para avaliar os alunos do 9.º, 10.º, 11.º e 12.º anos de escolaridade.

Entretanto, depois deste Caderno de Orientações muitos professores/escolas continuaram a ter ainda dificuldades com a avaliação dos alunos, principalmente a avaliação dos alunos no 7.º e 8.º anos de escolaridade. E devido a essas dificuldades, houve a necessidade de o Ministério da Educação enviar às escolas uma outra nota para esclarecer os procedimentos a ter em conta.

Como vimos anteriormente, os professores avaliavam os alunos com base nos testes sumativos que tinham 80% de peso na avaliação dos alunos e com este novo Decreto, esses testes passariam apenas a ter uma percentagem de 30%. Ou seja, os 70% da nota dos alunos teria de ser através da avaliação formativa (OEA-outros elementos de avaliação). Os testes deixaram de ser o único elemento de avaliação dos alunos, o que gerou muitas controvérsias no seio da comunidade educativa. Assim, a partir de agora, a classificação trimestral dos alunos seria formulada através da seguinte fórmula:

$$CT = 0.75 \times \frac{OEA}{n} + 0.25 \times TS - \text{para o 2.º ano de escolaridade}$$

$$CT = 0.70 \times \frac{OEA}{n} + 0.30 \times TS - \text{para o 3.º, 4.º, 5.º, 6.º, 7.º, e 8.º anos de escolaridade}$$

Outra alteração também contida na nota enviada às escolas tem a ver com os critérios de transição e aprovação dos alunos do 7.º e 8.º anos. Em 2013 houve algumas

turmas experimentais do 7.º ano a funcionar em Cabo Verde e, com isto, no ano letivo 2013/2014, tendo em conta o processo de revisão curricular que estava a decorrer, foram tomadas algumas medidas de carácter transitório para avaliar essas turmas experimentais. Essas orientações foram dadas para se continuar a aplicar as normas de avaliação vigentes no Decreto-Lei n.º 42/2003, mas com alguns reajustes na classificação anual e na transição dos alunos. Assim, em vez de o aluno do 7.º ano transitar para o 8.º ano com duas disciplinas sem objetivos mínimos atingidos, passaria a transitar com três disciplinas sem o domínio mínimo desde que não fossem simultaneamente em Língua Portuguesa e Matemática.

Entretanto, essa medida para além de não constar no Decreto-Lei antigo, também não veio a constar no atual Decreto-Lei, mas ainda continuam desde o ano letivo 2016/2017 a vigorar nas escolas. Aliás são uma das orientações que constaram na nota enviada às escolas este ano.

Também o mesmo sucedia com a aprovação no 8.º ano, onde os alunos podem ficar aprovados com duas disciplinas sem objetivos atingidos, desde que não fossem, simultaneamente, Língua Portuguesa e Matemática, medida esta que consta na anterior Lei sobre a avaliação.

Podemos ver que, apesar de Cabo Verde ter uma Lei recente, Decreto-Lei n.º 71/2015, muitas orientações levados a cabo pelas escolas continuam a ser ainda orientações do anterior Decreto-Lei e outras que não fazem parte de nenhuma Lei, mas que estão presentes nas notas, circulares ou despachos.

Cabo Verde precisa neste momento de fazer uma revisão do Sistema Nacional da Avaliação das Aprendizagens, para que se possa responder à qualidade que se pretende implementar neste processo e na educação.

Para isso é preciso levar em consideração três aspetos muito importantes:

1. Definir um modelo de avaliação das aprendizagens para o ensino básico e secundário;
2. Dinamizar formação de formadores em avaliação das aprendizagens com vista a garantir a efetivação da implementação do modelo proposto;
3. Rever o quadro legislativo do Sistema Nacional da Avaliação das Aprendizagens em Cabo Verde.

4. Metodologia de Investigação

4.1.Contextualização da investigação

Inicialmente, pensou-se em realizar essa investigação com os professores do ensino secundário Cabo-Verdiano, ou seja, do 9.º, 10.º, 11.º e 12.º anos de escolaridade. Isto porque com a nova estrutura orgânica do sistema educativo, o ensino secundário passou de 6 anos para 4 anos. Antigamente, o ensino secundário era do 7.º ano ao 12.º ano, agora vai apenas do 9.º ao 12.º ano. Entretanto, com a escolha da disciplina Ciências da Terra e da Vida, para a realização deste trabalho, não foi possível trabalhar com os níveis previamente escolhidos, uma vez que essa disciplina tinha começado há três anos a ser implementada com carácter experimental, ou seja, no primeiro ano da sua implementação foi trabalhada apenas no 7.º ano, no segundo ano foi trabalhada no 7.º e 8.º anos e agora, no seu terceiro ano de implementação, está a ser trabalhada no 7.º, 8.º e 9.º anos de escolaridade. Assim, tivemos de trabalhar com estes três níveis de ensino.

O que se pretendeu aqui com este estudo foi compreender e identificar que práticas de avaliação formativa são desenvolvidas pelos professores diariamente na sala de aula.

Assim, esta investigação, devido ao motivo já referido anteriormente, foi realizada apenas com duas professoras da disciplina do Ciências da Terra e da Vida do 7.º, 8.º e 9.º anos de escolaridade numa Escola Secundária de Cabo Verde. Uma das professoras lecionava no 8.º e 9.º anos e a outra no 7.º ano.

Em relação aos alunos, realizámos 3 *focus groups*, um para cada nível de escolaridade, sendo cada grupo constituído por seis alunos. Desses seis alunos, dois eram considerados melhores alunos, outros dois alunos intermédios e os restantes dois alunos os mais fracos, em termos de aproveitamento escolar.

4.2.Design da investigação

Para desenvolver esta investigação optou-se pela abordagem qualitativa, enquadrada no paradigma interpretativo e na modalidade de estudo de caso.

A investigação de carácter qualitativo baseia-se no método indutivo “porque o investigador pretende desvendar a intenção, o propósito da ação, estudando-a na sua própria posição significativa, isto é, o significado tem um valor enquanto inserido nesse contexto” (Coutinho, 2016, p.28).

Esta perspetiva qualitativa de investigação tem como objetivo a compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações num dado contexto. Nesta abordagem, pretende-se interpretar em vez de mensurar e procura-se compreender a realidade tal como ela é, experienciada pelos sujeitos a partir do que pensam e como agem (seus valores, representações, crenças, opiniões, atitudes, hábitos).

É neste sentido que Patton (2002, p.1046) diz que “qualitative research has several hallmarks. It is conducted in a natural setting, without intentionally manipulating the environment. It typically involves highly detailed rich descriptions of human behaviors and opinions”.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), na investigação qualitativa a situação natural constitui a fonte dos dados, sendo o investigador o sujeito chave que faz a recolha de dados, onde a sua primeira preocupação é descrever e só secundariamente analisar os dados. Neste tipo de investigação, a questão fundamental é todo o processo, ou seja, o que acontece, bem como o produto e o resultado final, devendo os dados ser analisados indutivamente, como se reunissem, em conjunto, todas as partes de um *puzzle*. Esta investigação diz respeito essencialmente ao significado das coisas, ou seja, ao porquê e ao quê.

Assim, de acordo com esses autores podemos identificar cinco características que definem uma investigação qualitativa:

1. A fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal;
2. É descritiva;
3. Interessa-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos;
4. A tendência é de analisar os dados de forma indutiva;
5. O significado é de importância vital nessa abordagem.

Na perspectiva de Minayo (2001), a pesquisa qualitativa preocupa-se com as questões que não podem ser quantificadas, ou seja, “ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (p.22). Ela consiste em “estudar e em interagir com as pessoas no seu terreno, através da sua linguagem, sem recorrer a um distanciamento que levaria ao emprego de formas simbólicas estranhas ao seu meio (Gauthier, 1987, citado por Lessard-Hébert et al 2005, p.47).

Na investigação qualitativa “os pesquisadores são uma parte importante do processo de pesquisa” (Flick, 2009, p. 9). Através das suas competências comunicacionais recolhem dados e por isso não podem optar por um papel de neutralidade.

O objetivo deste estudo não é produzir generalizações, mas sim compreender e descrever a situação tal como ela acontece, isto é, “in qualitative research, it is not necessarily assumed that the findings of one study may be generalized easily to other

settings. There is a concern for the uniqueness of a particular setting and participants” (Patton, 2002, p.1046).

O paradigma interpretativo também chamado de hermenêutico, naturalista qualitativo ou construtivista “procura penetrar no mundo pessoal dos sujeitos, tentando compreender o significado que as pessoas atribuem a uma determinada situação”. Este paradigma pretende saber como as pessoas “interpretam as diversas situações e que significado tem para eles, tentando compreender o mundo complexo do vivido desde o ponto de vista de quem vive” (Coutinho, 2016, p.18).

É neste sentido que Aires (2011, p.18) considera o paradigma, ou esquema interpretativo, como “um conjunto de crenças que orientam a ação”.

A opção pela modalidade de estudo de caso baseia-se no facto de oferecer imensas possibilidades de estudo, compreensão e melhoria da realidade social e profissional e se pretender investigar um fenómeno contemporâneo dentro do seu próprio contexto real, neste caso, a sala de aula. Queríamos, pois, compreender o que estava acontecendo a partir da perspectiva dos participantes do estudo.

De acordo com Yin (2005, p. 32), o estudo de caso é um “estudo empírico que investiga um fenómeno atual dentro do seu contexto de realidade, quando as fronteiras entre o fenómeno e o contexto não são claramente definidas e no qual são utilizadas várias fontes de evidência”.

Para Gil (2008, p.58), a utilização frequente do estudo de caso tem a ver com a possibilidade que ele permite para:

- a) explorar situações da vida real cujos limites não estão claramente definidos;
- b) descrever a situação do contexto em que está sendo feita determinada investigação; e

c) explicar as variáveis causais de determinado fenômeno em situações muito complexas que não possibilitam a utilização de levantamentos e experimentos.

A escolha desta modalidade deve-se também ao facto de que o conhecimento que se obtém a partir do estudo de caso é diferente do conhecimento adquirido a partir de outros métodos, isto porque é mais concreto e também mais contextualizado.

De acordo com as características de um estudo de caso, como a particularidade, a descrição, a heurística e a indução, este estudo irá evidenciar uma situação, um fenómeno singular, fazendo uma descrição detalhada, completa e literal da situação que irá ser estudada.

O que se quer com esse estudo é compreender o fenómeno como ele acontece na sala de aula. Um estudo desta natureza pretende descobrir novos significados, alargar as experiências ou até mesmo confirmar aquilo que já se sabia. Pretende-se contribuir para melhorar o processo educativo relativamente à questão da avaliação formativa.

O estudo de caso pode consistir no estudo de um indivíduo, de um acontecimento, de uma organização, de um programa ou reforma, de mudanças ocorridas numa região (Amado 2009).

Para Bogdan e Biklen (1994), o estudo de caso é um dos métodos mais comuns na investigação qualitativa e consiste num exame detalhado de uma situação, sujeito ou acontecimento.

Podemos identificar diferentes modalidades de estudo de caso e, segundo Aires, (2011), elas distinguem-se pelas suas características e procedimentos (estudos de caso ao longo do tempo, estudos de caso observacionais, estudos de comunidades, estudos micro-etnográficos, estudos de caso múltiplo estudos multi-situacionais).

Na perspectiva de Gall e colaboradores (2007, citado por Amado 2009, p.126) o estudo de caso consiste num estudo em “profundidade de um ou mais exemplos de um fenómeno no seu contexto natural, que reflete a perspectiva dos participantes nele envolvidos”.

Segundo Bonona (1985), “este método, é útil quando o fenómeno a ser estudado é amplo e complexo, onde o corpo de conhecimentos existente é insuficiente para suportar a proposição de questões causais e nos casos em que o fenómeno não pode ser estudado fora do contexto onde naturalmente ocorre” (p. 207).

Para Stake (2007), o estudo de caso consiste no “estudo da particularidade e da complexidade de um caso singular para chegar a compreender a sua complexidade” (p.11).

O estudo de caso tem como objeto de investigação uma unidade particular que pode ser uma pessoa, um grupo, um acontecimento, uma organização, uma comunidade, (Serrano, 2004). E se pensamos nisso na área educacional, a realidade pode ser uma classe, um aluno, um professor, um programa de ensino, a prática de um professor, uma determinada política educativa, entre outras (Flores, Gómez e Jiménez, 1999).

Segundo Ludke e André (1986), os estudos de caso visam a descoberta. Mesmo que o investigador parta de alguns pressupostos teóricos iniciais, ele procurará manter-se constantemente atento a novos elementos que podem emergir como importantes durante o estudo. Este tipo de estudo busca retratar a realidade de forma completa e profunda. O investigador procura revelar a multiplicidade de dimensões presentes numa determinada situação ou problema, focalizando-o como um todo, utilizando uma variedade de fontes de informação.

A preocupação central ao desenvolver este tipo de pesquisa é a compreensão de uma instância singular. Isso significa que o objeto estudado é tratado como único, uma representação singular da realidade que é multidimensional e historicamente situada.

É nesse sentido que Yin (2010, p.39) diz-nos que um estudo de caso “investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes”.

Uma das características do estudo de caso em relação a outras modalidades de investigação, é o uso de múltiplas fontes de evidência. Nesta modalidade, utiliza-se uma variedade de técnicas para fazer a recolha de dados.

De acordo com Yin (2010, p.24), o estudo de caso “permite que os investigadores retenham as características holísticas e significativas dos eventos da vida real” e podemos classificá-los em *exploratórios*, *descritivos* e *explanatórios*, de acordo com os seus propósitos, e trata também de projetos de caso único e de caso múltiplo (Yin, 2005). Já para Stake (2012), podemos identificar três modalidades de estudo de caso, de acordo com os propósitos da investigação: *intrínseco*, *instrumental* e *coletivo*. No *intrínseco* o caso constitui o próprio objeto da pesquisa, ou seja, o investigador precisa apreender o caso em particular. Já no *instrumental* o investigador não tem interesse específico no caso em si, pois visa atingir algo mais para além da compreensão do mesmo. E, por fim, o estudo de caso *coletivo* pretende estudar características de uma população, com propósitos geralmente instrumentais.

Em relação a essa investigação, podemos dizer que é um estudo de caso coletivo, visto pretendermos estudar características mais profundas sobre o fenómeno em estudo. Os casos foram escolhidos porque acreditamos que através deles podemos apurar o conhecimento acerca do universo de que eles fazem parte.

Os estudos de caso na perspectiva de Yin (2010, p.41) têm um lugar diferenciado na avaliação e tem pelo menos quatro aplicações diferentes:

Explicar os presumíveis vínculos causais nas intervenções da vida real; *descrever* uma intervenção e o contexto da vida real no qual ela ocorre; *ilustrar* determinados tópicos em uma avaliação, novamente em um modo descritivo e *explorar* as situações em que a intervenção sendo avaliada não possui um único e claro conjunto de resultados.

4.3. Técnicas de recolha dos dados

Toda a investigação seja quantitativa ou qualitativa, implica a recolha de dados por parte do investigador ou da pessoa que investiga. Assim, para a nossa investigação optamos por utilizar 3 técnicas: a entrevista individual, o *focus group* e a observação.

Entre as técnicas de pesquisa qualitativa, a técnica de entrevista (semiestruturada) e a observação são algumas das que melhor se adequam para responder à problemática levantada. Com essas técnicas o investigador está em contacto direto e aprofundado com os intervenientes, as quais permitem compreender com detalhe o que eles pensam sobre determinado assunto ou fazem em determinadas circunstâncias. Será por isso que Serrano (2004) diz que o que interessa aqui é “conhecer as realidades concretas nas suas dimensões reais e temporais, o aqui e o agora no seu contexto social” (p. 32).

4.3.1. Entrevistas

Segundo Aires (2011, p.27/28), “a entrevista é uma das técnicas mais comuns e importantes para o estudo e a compreensão do ser humano” e pode ter usos e formas diferentes de utilização passando da mais comum como entrevista individual falada à

entrevista de grupo, ou aquelas que podem ser realizadas através de correio, telefone ou computador. Ela pode ser utilizada com finalidade comercial, política, terapêutica ou científica e pode durar minutos, horas ou até dias.

Na perspectiva de Gil (2008), podemos definir a entrevista como a técnica que um investigador pode utilizar para apresentar e formular questões ao investigado com o propósito de recolher dados para o estudo, por isso, ela é considerada como uma forma de interação social entre quem investiga e quem é investigado.

É nesse sentido que Gil (2008) diz que esta técnica de recolha de dados é muito apropriada para recolher informações sobre aquilo que as pessoas sabem, creem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram, bem como também as suas explicações ou razões a respeito das coisas precedentes.

A entrevista é uma técnica que permite a recolha de informações através de perguntas que o investigador irá colocar ao investigado, podendo estas perguntas ser abertas, fechadas ou mistas.

É neste sentido que Aires (2011, p.29) nos diz que

A entrevista implica sempre um processo de comunicação em que ambos atores (entrevistador e entrevistado) podem influenciar-se mutuamente, seja consciente ou inconscientemente. Por isso, longe de constituir um intercâmbio social espontâneo, compreende um processo um tanto artificial e artificioso, através do qual o investigador cria uma situação concreta (a entrevista). A entrevista compreende, assim, o desenvolvimento de uma interação criadora e captadora de significados em que as características pessoais do entrevistador e do entrevistado influenciam decisivamente o curso da mesma.

Para Coutinho (2016), esta técnica é um excelente instrumento de recolha de dados porque proporciona uma interação entre quem entrevista e quem é entrevistado,

permitindo que o entrevistador recolha informações que não seriam possíveis com outras técnicas.

Segundo Minayo (2001), a entrevista é o instrumento mais usual a ser utilizado quando estamos a fazer um estudo de campo. Isto porque é através dela que iremos recolher informações sobre uma determinada situação ou realidade. A sua finalidade não é quantificar as opiniões ou as pessoas, mas sim “explorar o espectro de opiniões, as diferentes representações sobre o assunto em questão” (Bauer e Gaskell, 2003 p. 68).

É através dela que o investigador vai recolhendo informações sobre o assunto em estudo e consiste num meio ou numa forma de recolha de factos que são relatados pelos atores como sujeitos da pesquisa. Assim, utilizamos a entrevista para recolher “dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo (Bogdan e Biklen, 1994, p.134).

Na perspetiva de Estrela (1994, p. 342), este tipo de recolha de dados permite não só

fornecer pistas para a caracterização do processo em estudo, como também conhecer, sob alguns aspetos, os intervenientes do processo. Isto é, se, por um lado, se procura uma informação sobre o real, por outro, pretende-se conhecer algo dos quadros conceptuais dos dadores dessa informação, enquanto elementos constituintes desse processo.

Em relação ao tipo de entrevista, optou-se pela entrevista semiestruturada uma vez que permite ao sujeito da pesquisa falar sobre o tema em estudo “respeitando os seus quadros de referência” fazendo com que a informação possa emergir de forma livre e natural, não estando assim condicionada a um determinado padrão.

Segundo Flick (2009), o que é característico nas entrevistas semiestruturadas é a incorporação de perguntas mais ou menos abertas no guião. Espera-se que o entrevistado responda livremente a essas questões.

Nesta linha de ideia, Tuckman (2000), diz-nos que as entrevistas são usadas para:

transformar em dados a informação diretamente comunicada por uma pessoa. Ao possibilitar o acesso ao que está “dentro da cabeça de uma pessoa”, estes processos tornam possível medir o que a pessoa sabe, o que gosta e não gosta e o que pensa. Elas são processos para adquirir dados acerca das pessoas, sobretudo interrogando-as e não observando-as ou recolhendo amostras do seu comportamento (p. 307).

Para a realização da entrevista, foi construído um guião com as questões que seriam colocadas aos entrevistados com o objetivo de entender as práticas de avaliação utilizadas pelos professores na sala de aula.

Primeiro foi construída uma proposta de guião, formulando cada questão que seria colocada de forma a responder aos objetivos dessa pesquisa. Foram construídos um guião de entrevista para os professores e um outro para os alunos.

A seguir, esse guião foi analisado por alguns professores especialistas, como forma de verificar se as questões estavam realmente adequadas aos objetivos do estudo e à informação que se pretendia recolher, tendo em conta o público alvo ao qual se destinava.

Com as sugestões propostas pelos professores, foi possível então fazer algumas reformulações nos guiões com o objetivo de melhorar a sua qualidade.

Após essa reformulação, os guiões foram novamente enviados ao painel de especialistas, passando-se efetivamente então para a realização das entrevistas junto das duas professoras e dos 18 alunos, sendo 6 alunos para cada nível de ensino (7.º, 8.º e 9.º anos de escolaridade).

O guião elaborado para ser aplicado às professoras (Anexo 1) tinha como objetivos: caracterizar o processo de ensino na sala de aula; caracterizar o processo de aprendizagem dos alunos na sala de aula; caracterizar práticas de avaliação formativa dos professores na sala de aula; identificar as perceções dos professores sobre avaliação formativa; analisar a importância da avaliação formativa para os professores na sala de aula e verificar como os professores fazem a articulação entre a avaliação formativa e a sumativa. E em relação ao *focus group* dos alunos (Anexo 2) tinha como objetivos: caracterizar o processo de ensino na sala de aula; caracterizar o processo de aprendizagem dos alunos na sala de aula; identificar as perceções dos alunos sobre avaliação formativa; e analisar a importância da avaliação formativa para os alunos na sala de aula.

Ambos os guiões são formados por cinco blocos:

BLOCO A – Legitimação da entrevista;

BLOCO B – Ensino – Que visava entender como era o processo de ensino na sala de aula;

BLOCO C – Aprendizagem – Para tentar perceber como era desenvolvida a aprendizagem dos alunos na sala de aula.

BLOCO D – Avaliação – Com o objetivo de compreender como é desenvolvida a avaliação na sala de aula, bem como a importância que ela desempenha no processo de ensino e aprendizagem.

BLOCO E – Validação da entrevista.

As duas professoras foram contactadas de forma individual e pessoalmente tendo demonstrado total abertura para colaborar com o trabalho. Foram combinadas o dia, o local e a hora para a realização da entrevista de acordo com a disponibilidade das professoras, demorando cerca de 1h30 a sua realização. Também foi acordado com as entrevistadas que iríamos recorrer à gravação áudio das mesmas, pelo que não houve qualquer impedimento.

Em relação aos *focus groups* realizados com os alunos, foi-nos indicado pelas duas professoras 6 alunos, sendo 2 considerados bons alunos, 2 alunos intermédios e os outros 2 considerados mais fracos, em termos de aproveitamento escolar. Todos os alunos mostraram vontade e disponibilidade para participarem no estudo. A entrevista foi realizada na própria escola, num horário em que a turma tinha direção de turma e estes foram dispensados pelo diretor de turma para a realização das entrevistas. A mesma foi gravada em áudio e vídeo e teve a duração de quase 2 horas.

Todas as entrevistas foram transcritas de forma integral.

Também foi possível conversar algumas vezes com as professoras entrevistadas de forma informal, tentando conhecer algumas ideias e convicções das mesmas em relação ao processo de avaliação na sala de aula.

4.3.2. Focus Group

O *focus group* é uma modalidade de entrevista em profundidade que é realizada em grupo, tendo como foco a interação dentro do grupo. O que se quer com essa entrevista é que haja a interação e o envolvimento dos participantes, tendo em conta a homogeneidade dos mesmos.

Segundo Krueger e Casey (2000, citado por Masadeh, 2012, p.63), podemos definir *focus group* como “a carefully planned series of discussions designed to obtain perceptions on a defined area of interest in a permissive, non-threatening environment”.

É nesse sentido que Morgan (1988) diz que o uso desta técnica é apropriado quando queremos explicar como as pessoas, neste caso, como os alunos consideram ou como encaram a avaliação formativa.

Por isso, através dessa entrevista, podemos reunir vários alunos e recolher uma grande quantidade e variedade de informação num curto período de tempo.

Para Barrows (2000, citado por Masadeh, 2012, p.63) os grupos focais podem ser vistos como “a type of a group interview where a small group of individuals are gathered together for the purpose of discussing one (or sometimes more) topic of interest”.

Ainda, podemos, na perspectiva de Bauer e Gaskell (2003, p.79), caracterizar o grupo focal como

um debate aberto e acessível a todos: os assuntos em questão são de interesse comum; as diferenças de *status* entre os participantes não são levadas em consideração; e o debate se fundamenta em uma discussão racional (...). O debate é uma troca de pontos de vista, ideias e experiências, embora expressas emocionalmente e sem lógica, mas sem privilegiar indivíduos particulares ou posições.

Neste caso, podemos dizer que esta técnica “visa explorar percepções, experiências ou significados de um grupo de pessoas” (Kumar, 2011, citado por Coutinho, 2016, p.28).

Marczak e Sewell (2007, citado por Masadeh, 2012, p.63) definem *focus group* como “a group of interacting individuals having some common interest or characteristics, brought together by a moderator, who uses the group and its interaction as a way to gain information about a specific or focused issue”.

Segundo Silva, Veloso e Keating (2014) podemos designar o *focus group* como grupo de discussão, que consiste numa técnica que visa a recolha de dados que podem ser utilizados em diferentes momentos do processo de investigação.

É neste sentido que Morgan (1996, p.130) diz-nos que essa forma de recolha de dados tem três componentes essenciais

first, it clearly states that focus groups are a research method devoted to data collection. Second, it locates the interaction in a group discussion as the source of the data. Third, it acknowledges the researcher's active role in creating the group discussion for data collection purposes.

A utilização do *focus group*, na perspetiva de Stewart et al. (2007, citado por Silva, Veloso & Keating, 2014, p.178), pode ser realizada para finalidades diversas, nomeadamente para obtenção de informação sobre um tópico de interesse; gerar hipóteses de investigação; estimular novas ideias e conceitos criativos; diagnosticar os potenciais problemas com um novo programa, produto ou serviço; gerar impressões sobre produtos, programas, serviços, instituições ou outros objetos de interesse; compreender como os participantes falam acerca de um fenómeno de interesse, o que facilita o desenvolvimento de inquéritos ou de outros instrumentos de investigação de pendor mais quantitativo; e, interpretação de resultados quantitativos obtidos previamente.

Segundo Silva, Veloso e Keating (2014), a implementação de um processo de *focus group* realiza-se em cinco fases nomeadamente a de planeamento, a de preparação, a de moderação, a de análise dos dados e a de divulgação dos resultados.

O planeamento tem a ver com aspetos relacionados com os objetivos orientadores da realização da investigação em geral.

Na segunda fase, a fase da preparação, deverão ser consideradas a questão do recrutamento dos participantes e as condições logísticas de realização.

A fase seguinte, a moderação, tem a ver com a duração da realização do *focus group*, na qual o moderador tem um papel importante nesta fase para a recolha de informações.

A fase subsequente, a análise dos dados, recai sobre a informação recolhida, na qual o investigador irá analisar esses dados.

Por fim, temos a fase da divulgação dos resultados, onde as informações recolhidas serão agora divulgadas, podendo ou não ser realizada sob a forma de um relatório escrito.

Uma das vantagens dos grupos focais é que eles podem cobrir um grande número de indivíduos no mesmo grupo, sendo uma forma eficiente de obter uma grande quantidade de informações e opiniões ou atitudes particulares em um curto espaço de tempo. Ela permite ao investigador ir mais a fundo para recolher informações sobre o tema em estudo.

Para isso, é preciso, segundo Merton, Fiske e Kendall (1990, citado por Masadeh, 2012, p.65) que “the size of the group should manifestly be governed by two considerations...it should not be so large as to be unwieldy or to preclude adequate participation by most members nor should it be so small that it fails to provide substantially greater coverage than that of an interview with one individual”.

4.3.3. Observação

Uma outra técnica que utilizada foi a observação, que consiste na recolha de informação, de modo sistemático, através do contacto direto com situações específicas. Ela, ao mesmo tempo que permite a coleta de dados de situações, envolve também a percepção sensorial da observação da rotina diária. Baseia-se em um exame minucioso que

requer atenção na coleta e análise das informações, dados e evidências. É, em suma, uma técnica de coleta de informações, dados e evidências que utiliza os sentidos para ajudar a compreender determinados aspetos da realidade.

Segundo Gil (2008) a observação tem um papel importante e imprescindível na pesquisa, uma vez que ela faz parte de todo o processo, desde a formulação do problema até à coleta, análise e interpretação dos dados. Para ele, a observação é usar os sentidos com o objetivo de obter conhecimentos necessários para o cotidiano de uma forma direta.

Segundo Aires (2011), a observação existiu desde sempre, ou seja, desde a altura do filósofo Aristóteles até aos dias de hoje e consiste na recolha de informação, de forma sistemática, com recurso ao contacto direto com situações específicas. Esta técnica, segundo a autora, caracteriza-se pelo seu não-intervencionismo, ou seja, a pessoa que observa “não manipula nem estimula os seus sujeitos” (p.25).

Na perspetiva de Coutinho (2016, p.136), através da observação consegue-se “documentar atividades, comportamentos e características físicas sem ter de depender da vontade e capacidade de terceiras pessoas”.

Segundo De Ketele e Roegiers (1993), a observação “é um processo orientado por um objetivo final. Ela tem a função de recolher informação sobre o objeto em estudo” (p.23-24).

Para Estrela (1994), a observação “orienta-se para a explicação do como” (p.48), no ambiente natural onde o fenómeno acontece. Ela fornece dados importantes para compreender a realidade em estudo. Observar é “olhar com atenção, examinar para estudo” (Brito, 1994, p. 11).

A observação consiste em observar o comportamento e as interações à medida que vão acontecendo. Não se pretendeu com este estudo participar como membro do grupo ou do contexto em que se enquadra. A intenção consiste em “passar despercebido”, para

que a presença de um elemento externo não exerça uma influência direta sobre os fenómenos em estudo.

É neste sentido que Aires (2011, p.25) diz-nos que:

esta técnica pode transformar-se numa poderosa ferramenta de investigação social quando é *orientada* em função de um objetivo formulado previamente, *planificada* sistematicamente em fases, aspetos, lugares e pessoas, controlada relacionando-a com proposições e teorias sociais, perspetivas científicas e explicações profundas e é submetida ao controlo de veracidade, objetividade, fiabilidade e precisão.

A observação utilizada enquadra-se na dimensão não estruturada que, no dizer de Coutinho (2016), é quando o investigador não utiliza nenhum instrumento, tendo apenas consigo uma folha de papel onde irá registar tudo o que ele conseguiu observar. Ou seja, o investigador observa de forma natural tudo o que vai acontecendo.

Na perspetiva de Aires (2011, p.27), podemos elencar algumas vantagens da utilização da observação aos processos educativos, nomeadamente:

as potencialidades que demonstra no estudo das dinâmicas e inter-relações dos grupos em determinados cenários socioculturais; a facilidade na obtenção das informações internas aos grupos que não seriam detetáveis a partir de outras técnicas (ex.: entrevista); a possibilidade de aprofundar o conhecimento das culturas de grupos; a garantia da credibilidade dos resultados ao permitir o trabalho com fontes próximas e em primeira mão; a facilidade no registo de informações não-verbais.

Os períodos de observação das aulas permitiram-nos apontar um conjunto de informações de acontecimentos factuais, dúvidas, ideias e impressões diversas.

Segundo Bogdan e Biklen (1994, p.150), as notas de campo são “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e

refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo”. Entretanto, segundo esses autores, as notas de campo são formadas por dois tipos de materiais, uma parte mais descritiva onde o objetivo é a preocupação de captar, através de palavras, a “*imagem*” do local e a outra parte mais reflexiva onde é apresentado o ponto de vista do observador.

Em relação à observação das aulas, o objetivo foi apenas recorrer à parte descritiva onde foram registadas as reconstruções de diálogos entre professores e alunos, acontecimentos particulares, nomeadamente quem esteve envolvido e de que forma esteve; e as descrições das atividades realizadas na sala com indicações dos comportamentos de cada interveniente.

O que se pretendia aqui era captar informações de forma livre e informal de forma a representar livremente um acontecimento ou a situação observada.

A observação foi utilizada com o objetivo de complementar os dados obtidos através da entrevista. Aqui o objetivo de utilizar essa técnica não foi o de proceder a uma análise exaustiva dos dados, ou seja, não passando por uma análise mais formal ou sistematizada. A observação utilizada foi do tipo descritivo e informal, usada apenas para complementar os dados recolhidas por outras técnicas, principalmente complementar as entrevistas das professoras.

4.4. Técnica de tratamento dos dados

As entrevistas realizadas às professoras e aos alunos foram transcritas (Anexos 3 e 4) e os dados recolhidos foram analisados através da técnica de análise de conteúdo, permitindo a sistematização das informações com a finalidade de compor as categorias e subcategorias de análise.

Esta técnica, segundo Quivy e Campenhoudt (1998, p.227), permite “tratar de forma metódica informações e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e de complexidade, como, por exemplo, o relatório de entrevistas pouco diretivas”.

Segundo Bardin (2015, p. 40), a análise de conteúdo aparece como um “conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. Ela desenvolve-se em três fases: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos dados, inferência e interpretação.

Iniciamos a tarefa com a fase da pré-análise que tem a ver com a fase de organização, onde se inicia normalmente com os primeiros contactos com os documentos, ou seja, uma leitura flutuante. Esta leitura flutuante permitiu-nos familiarizar com os discursos dos entrevistados, onde através dessa análise procuramos os indicadores necessárias à interpretação.

Depois dessa escolha foi possível fazer a codificação das informações e por fim a organização dos dados que nos ajudou a chegar ao resultado final.

Segundo Bogdan e Biklen (1994, p.221),

à medida que vai lendo os dados, repetem-se ou destacam-se certas palavras, frases, padrões de comportamento, formas dos sujeitos pensarem e acontecimentos. O desenvolvimento de um sistema de codificação envolve

vários passos: percorre os seus dados na procura de regularidades e padrões bem como de tópicos presentes nos dados e, em seguida, escreve palavras e frases que representam estes mesmo tópicos e padrões. Estas palavras ou frases são categorias de codificação.

A categorização foi seguida tendo em conta as questões que fazem parte do nosso guião de entrevista das professoras e dos alunos (anexos 1 e 2). Este processo, por sua vez, seguiu procedimentos flexíveis tendo em conta os princípios de exclusão mútua, homogeneidade, objetividade e produtividade (Bardin, 2015). É fundamental que as categorias não se sobreponham ou não existam em mais de uma divisão, de forma a obedecer à regra de exclusão mútua. Em relação à homogeneidade, só pode funcionar com um registo e com uma dimensão de análise. A pertinência por sua vez deve ir ao encontro do quadro teórico definido. A objetividade na utilização das unidades de registo permite evitar a subjetividade e no que toca à produtividade, um conjunto de categorias deve fornecer novas inferências, hipóteses e dados exatos (Bardin, 2015).

As unidades de registo (anexo 3 e 4) surgiram por sua vez com as frases dos entrevistados, o que corresponde, segundo Bardin (2015), ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base.

A análise de conteúdo, segundo Amado (2009), consiste num “processo adequado à análise de dados qualitativos, em que o investigador quer apreender e aprender algo a partir do que os sujeitos da investigação lhe confiam, nas suas próprias palavras, ou que o próprio investigador regista” (p. 265).

Na perspetiva de Berelson (1952, citado por Gil, 2008, p. 152) podemos definir a análise de conteúdo como "uma técnica de investigação que, através de uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tem por finalidade a interpretação destas mesmas comunicações".

Análise de conteúdo é uma técnica para se estudar e analisar a comunicação de maneira objetiva e sistemática. Buscam-se inferências confiáveis de dados e informações com respeito a determinado contexto, a partir dos discursos escritos ou orais de seus atores e/ou autores. Ela pode ser aplicada virtualmente a qualquer forma de comunicação, sendo por isso considerada uma construção social (Bauer e Gaskell, 2003).

Na perspectiva de Robert e Bouillaguet (1997, p. 4, citado por Amado, 2013, p. 304), análise de conteúdo *stricto sensu* é “uma técnica que possibilita o exame metódico, sistemático, objetivo e, em determinadas ocasiões, quantitativo, do conteúdo de certos textos, com vista a classificar e a interpretar os seus elementos constitutivos e que não são totalmente acessíveis à leitura imediata”. Ela tem como finalidade “efetuar inferência, com base numa lógica explicitada, sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas (Vala, 1986, p. 104 citado por Amado, 2013, p. 304).

Segundo Minayo (2001), podemos identificar duas funções associadas à técnica da análise de conteúdo, que podem complementar-se e ser aplicadas tanto para a pesquisa qualitativa como para a quantitativa. A primeira função tem a ver com verificar hipóteses e questões, buscando respostas para as questões colocadas bem como confirmar ou não as hipóteses levantadas. E a outra função tem a ver com a descoberta dos conteúdos não manifestos, ou que estão por detrás dos conteúdos manifestos. São funções que, na prática, podem complementar-se e que podem, ainda, ser aplicadas em pesquisa quantitativa ou qualitativa.

De forma englobante, Coutinho (2016, p.217) define-a como

um conjunto de técnicas que permitem analisar de forma sistemática um corpo de material textual, por forma a desvendar e quantificar a ocorrência de palavras/frases/temas considerados chaves que possibilitem uma comparação

posterior”. Ou seja, “é uma forma de perguntar um conjunto fixo de questões aos dados de modo a obter resultados contáveis” (Marshall & Rossman, 1989, p.98, citado por Coutinho, 2016, p.217).

5. Apresentação e discussão dos resultados

Neste capítulo apresentaremos e discutiremos os resultados obtidos através da utilização dos vários instrumentos, que foram expostos no capítulo anterior, destinados aos professores e alunos da disciplina de Ciências da Terra e da Vida.

Como foi dito anteriormente, as entrevistas foram gravadas e, depois, transcritas de acordo com as orientações da análise de conteúdo propostas por Bardin (2015).

Como refere a autora, a leitura flutuante é o primeiro contacto que o investigador tem com as informações recolhidas através das entrevistas ou outras formas de recolha de dados. Assim, após essa leitura das respostas dadas pelos entrevistados, são identificados alguns indicadores que ajudam na codificação dos dados, através das unidades de registo, surgindo, com isso, as categorias e subcategorias.

A análise de dados, segundo Bogdan e Biklen (1994), e na mesma ordem de ideias, consiste num processo que busca organizar e sistematizar os registos das entrevistas ou de outros materiais com o objetivo de desenvolver uma maior compreensão sobre esses materiais, o que depois irá permitir a sua apresentação aos outros.

Na leitura flutuante, foram, desse modo, identificados, no presente estudo, os aspetos relevantes das respostas dos entrevistados, de forma a obter informações que iam ao encontro dos objetivos traçados.

Com isso, surgiu a primeira grelha de categorização (Anexo 3) na qual constavam as respostas das entrevistas e que posteriormente foi sendo adaptada e reajustada.

As categorias e as subcategorias que foram criadas durante a análise de dados tiveram por base o próprio guião de entrevista, construído para ser efetivado com as professoras e os alunos.

A grelha final (Quadros 4 e 5), surgida após as reformulações, teve por base a análise de conteúdo das entrevistas e foi muito inspirada em uma grelha usada no projeto

AVENA (PTDC/CPE-CED/114318/2009). Ou seja, a grelha final da análise das entrevistas realizadas às professoras e aos alunos foi desenvolvida com base em outras já existentes, mas adaptando sempre à situação concreta dos objetivos do nosso estudo.

Quadro 4: Grelha de categorização das entrevistas às professoras

Categorias	Subcategorias
Organização e planificação da aula	Participação dos alunos
	Papel do aluno e do professor
	Recursos materiais
Participação e desenvolvimento da aula	Atividades preferidas dos alunos
	Atividades que ajudam na aprendizagem
	Colocação de dúvidas à professora
	Pedido de ajuda para ultrapassar dificuldades
	Participação dos alunos no desenvolvimento da aula
	Domínio de tempo de conversação
	Importância da síntese das aulas
Operacionalização e avaliação das aprendizagens	Importância do TPC e das fichas de exercícios
	Importância do <i>feedback</i>
	Atividades que desenvolvem a aprendizagem
	Articulação das informações recolhidas
	Envolvimento dos alunos na avaliação
	Realização da autoavaliação
	Importância da autoavaliação
	Conhecimento dos critérios de avaliação

Quadro 5: Grelha de categorização das entrevistas aos alunos

Categorias	Subcategorias
Organização e planificação da aula	Participação dos alunos
	Recursos materiais
Participação e desenvolvimento da aula	Atividades preferidas
	Atividades que ajudam na aprendizagem
	Colocação de dúvidas e dificuldades à professora
	Participação na aula
	Domínio de tempo de conversação
	Importância da síntese das aulas
	Solicitação de ajuda à professora
	Importância do TPC e das fichas de exercícios
	Utilização dos resultados na nota final
	Importância do <i>feedback</i>
	Atividades preferidas

Operacionalização e avaliação das aprendizagens	Classificação final (como a professora chega a nota final)
	Participação no processo avaliativo
	Satisfação/concordância com a nota final

Como podemos ver nos quadros anteriores, em ambas as entrevistas foram criadas três categorias: Organização e planificação da aula, Participação e desenvolvimento da aula e Operacionalização e avaliação das aprendizagens. Em cada categoria podemos encontrar subcategorias, umas previamente estabelecidas e outras que emergiram do discurso dos participantes, tendo em conta o objetivo do trabalho.

No primeiro tópico (5.1) iremos apresentar as perspetivas das professoras e no segundo tópico (5.2) teremos a apresentação da perspetiva dos alunos das três turmas, 7.º, 8.º e 9.º anos de escolaridade.

5.1.A perspetiva das professoras

Os dados foram obtidos através de entrevistas realizadas a duas professoras de uma Escola Secundária de Cabo Verde, que lecionaram a Disciplina de Ciências da Terra e da Vida no 7.º, 8.º e 9.º anos de escolaridade, e de informações resultantes da observação em sala de aula. Esta disciplina faz parte de um projeto-piloto que se iniciou apenas com turmas do 7.º ano e que, no ano letivo 2014/2015, se encontrava no seu 3.º ano de funcionamento, daí estar presente já nesses 3 níveis de escolaridade.

A análise dos resultados é aqui apresentada, categoria a categoria e subcategoria a subcategoria. Assim sendo, teremos três categorias e cada uma subdividida em subcategorias como podemos ver no Quadro 4.

Organização e planificação da aula

Esta, sendo a primeira categoria resultante das entrevistas às professoras, tem a ver com a forma como é feita a planificação das aulas e a forma como a sala é organizada.

Subdivide-se em 3 subcategorias: a participação dos alunos, o papel do aluno e do professor e o uso de recursos materiais.

Participação dos alunos

Nesta subcategoria, as respostas das professoras foram coincidentes. Os alunos não participam na planificação das aulas, o que fazem é ajudar na organização da sala. A planificação parece ser uma responsabilidade única e exclusiva do professor, onde os alunos não têm qualquer tipo de participação. De facto, isso foi algo constatado durante as observações realizadas nas aulas. As professoras quando chegam à sala já têm as suas planificações prontas, cabendo apenas aos alunos ajudarem na organização da sala para a realização de trabalhos ou fazendo cópias, ou trazendo livros para a sala.

Ambas as professoras apontam o próprio sistema como sendo o responsável por isso. Dizem ter de cumprir com o programa pré-estabelecido, cabendo apenas ao professor essa tarefa de planificar. Podemos ver esse entendimento na afirmação das entrevistadas:

Acho que isso tem a ver com o sistema, porque normalmente planificamos assim, grupos de professores (professora A).

Não porque a planificação é feita de forma que o professor se organiza cumprindo durante todo o curso, todo o programa, então normalmente os alunos não participam (professora B).

Segundo Haydt (2001) planejar uma aula significa prever aquilo que o professor vai realizar junto com os seus alunos. É a sequência de tudo aquilo que irá ser trabalhado num dia ou período de tempo em que o professor e o aluno vão interagindo.

Podemos ver, na perspectiva dessa autora, que a planificação da aula é uma responsabilidade do professor, mas a sua elaboração deve ser de acordo com as condições, necessidades, características e interesses dos alunos, partindo sempre daquilo que eles sabem ou dos conhecimentos já adquiridos.

Papel do aluno e do professor

Em relação ao *papel do aluno e do professor*, as professoras também são da mesma opinião de que tanto os professores como os alunos deveriam ter um papel ativo, promovendo a interação entre eles. Consideram que o professor não deve ser encarado como um mero detentor de conhecimento, mas essencialmente como um orientador da aprendizagem dos alunos, mas que, na realidade, o aluno tem um papel menos ativo do que o professor. De fato, as professoras apesar de concordarem que o aluno deveria ser mais ativo, o mesmo não acontece. Durante a observação das aulas, foi possível verificar que é o professor o centro, o protagonista no processo de ensino e de aprendizagem, enquanto o aluno é um ser passivo.

De acordo com a professora A:

Tanto o professor como o aluno devem participar no desenvolvimento da aula. O professor tem a sua parte e os alunos também. Mas eu acho que a aula deve ser mais centrada nos alunos, os alunos é que devem trabalhar mais, participar mais, envolver mais nas atividades da sala de aula. Normalmente não tem estado, tem sido ao contrário, o professor faz mais que os alunos.

Para a professora B:

Primeiramente, entre o aluno e o professor devia haver um relacionamento interativo, ou seja, o professor não sendo como o detentor do conhecimento, mas sim o professor como um orientador para a realização das atividades das aulas, da compreensão, da aprendizagem, o professor como orientador, não como detentor do conhecimento. E o aluno interativa ali com o professor, mostrando toda a sua capacidade, descobrindo algo sozinho.

É nesse sentido que Freire (1996, p. 96) afirma que “o bom professor é aquele que consegue trazer o aluno até a intimidade do seu pensamento, e que a sua aula é um desafio e não uma cantiga de ninar, onde os alunos cansam, mas não dormem”.

Deste ponto de vista, deveremos ter um professor orientador e não encarado como o detentor de conhecimento, em que acompanha e participa na aprendizagem dos seus alunos. A relação entre o professor e o aluno depende da forma como o próprio professor vê o seu aluno, como um ser ativo ou como um ser passivo.

O trabalho diário desenvolvido pelo professor na sua sala de aula coloca-o numa posição favorecida para recolher informações sobre a forma como os alunos compreendem os temas, agem sobre eles, quais os seus interesses, desejos e motivação de cada um. Com isso, o professor precisa, para além de recolher essas informações, interpretá-las de forma a adaptar o seu ensino às necessidades e características dos seus alunos.

O professor tem um papel muito importante no processo de ensino e de aprendizagem, mas a avaliação formativa é uma avaliação que diz respeito em primeiro lugar ao aluno. Muitas vezes vemos o professor como o centro dessa avaliação, mas o papel principal deve ser o do aluno, ou seja, este deveria ser o foco desse tipo de avaliação.

Mas como diz Abrecht (1994), para o aluno se tornar realmente no centro é preciso que ele conheça e entenda quais são os objetivos e os critérios que ele deve realizar ao longo do processo de ensino e de aprendizagem.

Recursos materiais

No que diz respeito a esta subcategoria, as docentes consideram que os materiais existentes na escola não são suficientes, embora sejam adequados. Mas reforçam que, apesar de serem adequados, não são suficientes para a realização das aulas práticas. Para elas, a escola deve apostar mais nos materiais, principalmente materiais para uso nos laboratórios.

Segundo estas professoras, a escola dispõe de apenas um laboratório que é destinado à disciplina de Física-Química. Apesar de terem acesso a esse espaço, consideram que é insuficiente ter um laboratório apenas para toda a escola, e quando precisam dele não têm os materiais necessários para a realização das aulas.

Para a realização das aulas práticas, as professoras em conjunto com os alunos encarregam-se de arranjar os materiais necessários para a execução dos trabalhos. Das vezes que os alunos foram ao laboratório, a professora indicou os materiais que cada aluno deveria levar para essa aula e que materiais ela também se encarregaria de levar para o laboratório. Assim sendo, eles eram responsáveis por levar alguns dos materiais necessários para a realização da aula no laboratório.

Podemos aqui verificar que, para as professoras, os recursos materiais são muito importantes, uma vez que eles ajudam de forma direta na construção do conhecimento por parte dos alunos. Podemos dizer que são recursos que apoiam o professor no seu

trabalho, pois permitem que os alunos coloquem em prática o que lhes foi ensinado pelo professor dando origem a uma ação discente através da prática (Silva & Giordani, 2009).

Foi possível constatar durante as observações que a turma do 7.º ano não chegou a fazer trabalhos no laboratório e os alunos do 8.º e 9.º anos apenas foram uma única vez ao laboratório. Segundo as professoras, o motivo da não ida ao laboratório é que a escola não dispõe dos materiais e reagentes necessários para as experiências. No caso das turmas que foram apenas uma vez ao laboratório, os reagentes e materiais utilizados da aula foram levados pelos alunos e pela professora.

As aulas práticas permitem desenvolver diferentes competências e dar resposta a muitos objetivos ligadas à compreensão das ciências, por isso, não podemos ver essa aula como uma simples aula onde os alunos vão fazer experiências, mas devemos encarar essa aula como uma oportunidade de atingir os objetivos traçados. Ela é importante porque ajuda a compreender os conteúdos que foram trabalhados na sala de aula, fazendo com que os alunos aprendam de uma forma ativa e consigam estabelecer relações entre a teoria e a prática.

O uso do laboratório por si só, no entanto, não garante que o professor consiga de forma eficiente retirar importantes benefícios do seu uso, isto porque, de acordo com os dados da observação, a aula prática que foi realizada no laboratório teve como finalidade ilustrar o que foi visto na sala de aula e ver a aula prática desse jeito é muito limitado. Essas aulas devem ser vistas como oportunidades de os alunos estabelecerem relações entre o que foi aprendido anteriormente com o que estão observando, prevendo, planejando. Entretanto, apesar dessa visão limitada, não podemos negar a importância ou o efeito que as aulas práticas, ainda que escassas, têm no processo de ensino e de aprendizagem.

Participação e desenvolvimento da aula

Esta segunda categoria, *participação e desenvolvimento da aula*, tem a ver com a participação dos alunos no decorrer das aulas. Ela subdivide-se em 7 subcategorias: atividades preferidas dos alunos, atividades que ajudam na aprendizagem, colocação de dúvidas à professora, pedido de ajuda para ultrapassar dificuldades, participação dos alunos no desenvolvimento da aula, domínio de tempo de conversação e importância da síntese das aulas.

Atividades preferidas dos alunos

Em relação a esta subcategoria, as professoras indicaram como atividades preferidas dos alunos as aulas práticas. O trabalho em grupo apenas foi considerado pela professora B.

As aulas práticas podem ser vistas como estratégia que o professor pode utilizar para ajudar na aprendizagem dos conteúdos e que pode ajudar o aluno a compreender da melhor forma aquilo que está a ser tratado na aula.

Apesar de a aula prática ser pouco realizada e em outros casos inexistente, os alunos escolheram-na como uma das suas atividades preferidas. Na sala de aula eles aprendem a teoria e na prática teriam então a possibilidade de refletir e perceberem realmente como um determinado fenómeno acontece.

Para Demo (2011, p.9), “a aula que apenas repassa conhecimento, ou a escola que somente se define como socializadora de conhecimento, não sai do ponto de partida, e, na prática, atrapalha o aluno, porque o deixa como objeto de ensino e instrução”. Por isso, o professor deverá promover uma aprendizagem significativa ao aluno de forma que este possa, através da experiência produzir ou aperfeiçoar o seu conhecimento.

A experiência proporciona ao aluno a oportunidade para ele pensar sobre o mundo de forma científica, alargando a sua aprendizagem sobre o mundo que o rodeia estimulando habilidades, como a observação, a obtenção e a organização de dados, bem como a reflexão e a discussão (Educação Ambiental, 2014).

Através das aulas práticas, o aluno pode compreender a relação entre o que aprendeu na teoria e a forma como esses conteúdos se relacionam na prática. Tomemos como exemplo, a aula observada sobre a erupção vulcânica, em que a professora, após trabalhar esse conteúdo na aula, levou os alunos para o laboratório para realizarem a experiência de um vulcão em erupção. Com essa aula, os alunos tiveram a oportunidade de colocar em prática aquilo que aprenderam na sala de aula.

As aulas práticas ajudam o aluno a desenvolver o seu pensamento crítico, a curiosidade, a autonomia, o trabalho em grupo e, podemos dizer, também a autoconfiança.

Pensamento crítico porque permite ao aluno refletir sobre algo e a não aceitar apenas uma única realidade, mas a pensar ativamente e a criar novas possibilidades.

Curiosidade porque um aluno curioso demonstra mais interesse em aprender e participa mais nas aulas.

Autonomia porque, desejavelmente, é o aluno que vai realizar essa atividade, ou seja, nas aulas práticas o professor terá um papel mais reduzido e o aluno torna-se o agente principal. Nessas aulas, os alunos participam, utilizam os materiais necessários e ainda podem explicar ao professor como fizeram para chegar ao resultado.

O trabalho em grupo permite aos alunos trocar ideias, opiniões e se ajudarem mutuamente, permitindo, assim, uma maior interação entre os alunos e o professor.

A autoconfiança porque um aluno que nunca tinha utilizado um laboratório, vai sentir medo e insegurança, mas se for incentivado e motivado, ele acabará por deixar de

lado esse medo e começar a interagir com o ambiente, o que o tornará mais confiante para o fazer.

Atividades que ajudam na aprendizagem

Para esta subcategoria, as respostas das professoras foram diferentes. Para a professora A, a atividade que mais ajuda na aprendizagem dos alunos é a aula prática, enquanto para a professora B é o questionamento oral.

Nas observações das aulas, foi possível ver que os alunos frequentemente perguntavam sobre a realização de aulas práticas. Após determinados conteúdos, eles queriam que a professora os levasse ao laboratório, a fim de experimentarem na prática alguns dos conteúdos abordados. Mas devido a indisponibilidade do laboratório, os alunos não tiveram oportunidade de concretizar esse tipo de aulas.

Contudo, existem determinadas atividades ou conteúdos como as rochas, os solos, entre outros, que podem ser desenvolvidos em forma de aulas práticas sem a utilização dos laboratórios. Não se quer aqui desvalorizar a importância do uso dos laboratórios, mas isso não pode ser um impedimento para as aulas práticas. Cabo Verde é um país com poucos recursos, é um país em vias de desenvolvimento, onde infelizmente faltam muitos materiais nas nossas escolas, tornando-se necessário que os professores sejam criativos e pró-ativos na realização das suas aulas buscando outras formas de levar o aluno à experimentação.

Para Ronqui (2009, citado em Educação Ambiental, 2014, s/p)

as aulas práticas têm seu valor reconhecido. Elas estimulam a curiosidade e o interesse de alunos, permitindo que se envolvam em investigações científicas, ampliem a capacidade de resolver problemas, compreender conceitos básicos e

desenvolver habilidades (...) As atividades experimentais, quando bem planejadas, são recursos importantíssimos no ensino.

É através das aulas práticas que os alunos poderão melhor compreender as teorias e ideias aprendidas nas aulas teóricas, elevando assim os seus conhecimentos e aprimorando as suas aprendizagens. O ser humano é curioso por natureza, por isso é preciso que as escolas criem condições ou ambientes que promovam uma aprendizagem significativa baseada também na experimentação.

Colocação de dúvidas à professora

No que diz respeito a colocação de dúvidas, as professoras indicaram como fatores impeditivos, a vergonha dos alunos, o medo de errar, a rigidez do professor e a falta de estudo por parte dos alunos.

Através das observações realizadas, foi constatado que poucos alunos colocavam dúvidas às professoras. Muitas vezes, ficou-se com a sensação de que os alunos tinham medo de errar sim, mas também tinham medo da reação da própria professora. A professora A, por vezes, insistia com um aluno para ver se ele tinha dúvidas ou não e se tinha compreendido a matéria. Entretanto, em relação à professora B, os alunos ficavam constantemente calados porque se eles respondessem algo errado a professora poderia eventualmente ralhar ou fazer comentários ao que diziam, como por exemplo os seguintes: “não ficam a abrir a boca quando não sabem corretamente” ou “não percebeste aquilo que é para fazer? então fica na tua”. A ideia que ficou é que esta professora era mais rígida e menos recetiva a este tipo de situação do que a professora A.

O professor deve compreender o erro, saber quem errou e por que errou, porque só assim ele será capaz de ajudar o aluno a ultrapassá-lo. Ele deve compreender o erro

como um instrumento importante para avaliar a sua própria prática docente e, com isso, ele conseguirá ajudar o aluno a ultrapassar esse erro (Sousa & Sousa, 2012).

Segundo Meroni (2003, p.105), quando o erro aparece, deve ser visto como um alerta de que algo não está a correr bem, e o professor deve ver esse erro como um alerta ao processo de ensino, uma vez que o aluno não conseguiu aprender o que supostamente deveria aprender.

Na opinião da Professora A:

acho que é por causa da vergonha ou têm medo de errar. Eu passo a vida a perguntar se têm dúvidas, mas eles dizem que não. Eu não sei porquê, mas acho que é por causa da vergonha ou então têm medo de errar.

Professora B:

não sei se é a firmeza da professora, mas a maioria também não estuda. Quando não estudam, não têm dúvidas é óbvio. Há alunos que confiam no que a professora diz, mas uma boa parte não estuda, então não colocam dúvidas. É esta a perceção.

Um aluno que apresenta erros é porque ainda não adquiriu o conhecimento que supostamente deveria adquirir, ou seja, apresenta um conhecimento condicionado e que precisa de ajuda para melhorar ou amadurecer o seu conhecimento. Com isso, o erro não pode ser visto como sinónimo de penalização no rendimento do próprio aluno. O professor deve aproveitar esse erro para corrigir o aluno e ajudá-lo a melhorar na sua aprendizagem (Méndez 2007).

Pedido de ajuda para ultrapassar dificuldades

Para esta subcategoria, a professora A considera que alguns alunos pedem a sua ajuda quando têm dificuldades, mesmo quando não se trata da matéria da aula. Em relação à professora B, esta diz que apenas os alunos interessados pedem a sua ajuda, e que são um número reduzido.

Podemos dizer que a relação que existe entre o professor e o aluno é muito importante para o processo de ensino e de aprendizagem. Dependendo da forma como o professor vê o seu aluno na sala de aula, condiciona ou não a abertura do aluno para colocar dúvidas ou pedir ajuda ao professor para ultrapassar as suas dificuldades. A maneira como a professora encara o seu aluno na aula e a forma como esta encara o erro ou as incertezas do aluno irá pautar a relação deste com o professor. Entretanto, como se referiu anteriormente, a sensação que ficou das observações das aulas é que uma das professoras é mais dinâmica e interativa com os seus alunos, o que faz com que estes tenham mais à vontade para pedir a colaboração ou ajuda da professora.

É neste sentido que Gil (2009) nos diz que o espaço de sala de aula é muito mais do que um simples ambiente físico, também é um ambiente social e afetivo onde o desenvolvimento intelectual dos alunos é afetado pelas relações experienciadas nesse espaço.

Para Castro (2004, p.109), “a base de todo processo de aprendizagem, é a relação professor-aluno pode ser caracterizada como entre “ser que ensina e ser que aprende”, ou “seres que ensinam-aprendem”, e que deve ser constituída como relação de troca de conteúdos, de conhecimentos, de afeto”.

No entanto, para que isso aconteça, é necessário a criação de um clima de confiança, um clima positivo onde o erro, as dúvidas ou as dificuldades sejam vistos como um ponto de partida para a aprendizagem e não como uma falha ou algo negativo.

Participação dos alunos no desenvolvimento da aula

Vários autores destacam que

a forma como o professor representa seu aluno, sobretudo o aluno com dificuldade, pode ser percebida por meio da linguagem, atitudes e observações feitas em sala de aula, o que influencia e afeta o modo do aluno se perceber e se representar. E que as críticas e os comentários negativos feitos por professores podem indicar indiferença e menosprezo pela criança com dificuldade, reforçando nesta última a percepção de que é incapaz. (Osti, & Brenelli, 2013, p.418)

A participação do aluno na aula é muito importante, uma vez que o ajuda a construir a sua própria aprendizagem. Com isso os professores devem incentivar a participação de forma a que todos os alunos possam dar o seu contributo e/ou pontos de vista, um aluno que participa na aula consegue aprender melhor.

As professoras entrevistadas consideram que os alunos participam. Para a professora A, a maioria dos alunos participa, e para a professora B um número razoável de alunos também participa.

Para a professora A, a participação dos alunos poderá ser vista como:

é assim, as turmas do 9.º ano os alunos participam mais do que os alunos do 8.º ano, mas participam, participam os do 8.º. A maioria dos alunos participa. Há alunos que normalmente não conseguem abrir a boca, eu tenho que insistir, tenho que fazer perguntas diretas, mas mesmo assim, têm receio.

Enquanto que para a professora B a participação é

razoável, razoável. Uma boa parte não demonstra, não demonstra o interesse nas atividades, mas alguns, alguns acompanham a atividade, tanto atividade como a resolução de atividades dos manuais, mas alguns não participam.

Pensar num aluno como um agente participativo implica pensar num professor orientador e não simplesmente como um transmissor de conhecimento. O aluno para participar no desenvolvimento da aula precisa de ser ouvido, compreendido e implicado. E isso quer dizer que o professor deve conhecer os seus alunos e adequar o seu trabalho aos interesses, motivações, características e habilidades dos alunos. Ele precisa de se libertar do papel de ser o único transmissor de conhecimento e ouvir e respeitar as respostas dos alunos e propor atividades desafiadores de forma a que estes possam também dar o seu contributo.

Segundo Freire (1996, p. 96), o bom professor

é o que consegue, enquanto fala trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma cantiga de ninar. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas.

Por isso “o professor não apenas transmite uma informação ou faz perguntas, mas também ouve os alunos. Deve dar-lhes atenção e cuidar para que aprendam a expressar-se, a expor opiniões e dar respostas. Porque as respostas e as opiniões dos alunos mostram como eles estão reagindo à atuação do professor” (Libâneo, 1994, p.250).

É através da participação dos alunos que o professor recolhe informações sobre a forma como está a decorrer o processo de ensino e de aprendizagem dos alunos.

Domínio de tempo de conversação

O espaço de sala de aula é um lugar propício para se iniciar a cidadania dos alunos, através da participação da vivência e da convivência entre os agentes educativos.

Para esta subcategoria, a professora A considera que existe um certo equilíbrio entre o professor e o aluno, enquanto a professora B pondera que, dependendo da aula, na maior parte do tempo quem fala é o professor.

Professora A: acho que estamos (pausa). O professor fala. Sinceramente (risos) acho que há um certo equilíbrio entre o professor e o aluno.

Professora B: dependendo da aula. Em algumas aulas os alunos, mas a maioria, por causa da carência de manuais como não têm como desenvolver em casa algumas atividades para chegarem e discutirmos na sala de aula, então a maioria no caso eu é que falo.

Com as observações, constatou-se que de facto a professora A partilha o domínio de conversação com os alunos, principalmente com os alunos do 9.º ano, participando estes mais do que os alunos do 8.º ano. Em relação aos alunos do 7.º ano, da professora B, como a professora disse, ela acaba sempre por falar mais tempo na sala de aula. Os alunos do 7.º ano falam algumas vezes mais do que a professora quando têm trabalhos de casa ou fichas de exercícios para resolverem, mas, mesmo assim, a professora algumas vezes acaba por ser ela própria a dar as respostas para as atividades. Algumas vezes, começa pedindo aos alunos para corrigirem as respostas das fichas de exercícios, mas muitas outras é a própria professora quem termina de responder às fichas de exercícios, seja oralmente ou escrevendo no quadro preto.

Segundo Freire e Nogueira (2005, p. 91)

o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes.

Isto quer dizer que o professor não pode ser considerado como um simples transmissor de conhecimentos aos alunos, mas sim como um intermediário que é capaz de articular as vivências e as experiências dos seus alunos com o mundo que o rodeia e os ajuda a refletir e a torná-los atores nos seus próprios processos de aprendizagem.

Para Freire (2003, p. 52), “o papel do professor e da professora é ajudar o aluno e a aluna a descobrirem que dentro das dificuldades há um momento de prazer, de alegria” (...) e ele “como um intelectual tem que intervir, não pode ser um mero facilitador” (p. 177).

A atuação do professor na sala de aula é muito importante porque é a ele que cabe a tarefa de mediador da aprendizagem do aluno, tornando-o um sujeito em constante construção e transformação. Assim, podemos dizer que o professor e o aluno são e devem ser considerados como sujeitos ativos no processo de ensino e de aprendizagem.

Importância da síntese das aulas.

Em relação a esta última subcategoria, *importância da síntese das aulas*, a professora A considera que ela é importante porque ajuda a ter noção da aprendizagem realizada pelos alunos, ajuda também a superar as lacunas e é uma forma de motivar os alunos a virem preparados para a sala de aula. Em relação à professora B, ela acha que a síntese é importante porque ajuda a fazer uma avaliação da aula anterior.

Foi possível ver durante as observações que a professora A, nas turmas do 8.º e 9.º anos, praticamente todos os dias pedia aos alunos para fazerem síntese. Umás vezes ela indicava os alunos e outras vezes os alunos iam falando e a professora complementava o que diziam. Em relação à turma do 7.º ano, raramente se fazia a síntese da aula e quando era feita a professora maioritariamente é que fazia essa síntese.

Para a professora A, fazer a síntese servia:

para poder ver a aprendizagem dos alunos, servia para ver se conseguiram reter alguma coisa da aula passada e também superar as lacunas. A revisão da aula sempre ajuda. Ela também é uma forma de motivar os alunos a virem preparados para a sala de aula”.

Enquanto para a professora B, ela servia: *para fazer uma avaliação da aula anterior. Se os alunos aprenderam alguma coisa, e se caso haver alguma brecha, através da síntese vão complementar.*

Segundo Haydt (2001), o professor quando planifica a unidade de ensino, ele deve ter em conta três etapas. A apresentação, onde ele vai procurar estimular o interesse dos alunos buscando os seus conhecimentos anteriores e relacioná-los com a unidade a estudar; o desenvolvimento, onde ele faz a organização e apresentação da unidade em si, recorrendo à participação ativa dos alunos de forma a atingir os objetivos traçados; e a terceira etapa, a integração, que consiste na síntese feita pelos alunos sobre os trabalhos realizados durante a unidade.

Assim, nesse sentido, é importante o professor criar um espaço ou momento no final da sua aula para que os alunos possam de certa forma sintetizar pelas suas palavras o que eles aprenderam durante uma determinada aula. Através dessa síntese o professor consegue ver se aquilo que foi trabalhado na sala foi ou não assimilado pelo aluno e se há necessidade de rever algum ponto. O aluno, por sua vez, tem mais uma oportunidade para averiguar se ele realmente aprendeu ou não a matéria da aula. Um aluno que consegue por suas próprias palavras resumir uma aula é porque realmente ele assimilou o conteúdo da aula. E para aqueles que não conseguiram, terão aqui mais uma oportunidade, com a ajuda do professor, de rever os pontos chave da aula.

Operacionalização e avaliação das aprendizagens

A terceira e última categoria, *operacionalização e avaliação das aprendizagens*, tem como finalidade compreender como era feita a avaliação dos alunos em sala de aula. Esta subdivide-se em 9 subcategorias: Importância do TPC e das fichas de exercícios; Importância do feedback; Atividades que desenvolvem a aprendizagem; Articulação das informações recolhidas; Envolvimento dos alunos na avaliação; Realização da autoavaliação; Importância da autoavaliação; Forma de avaliar os alunos e Conhecimento dos critérios de avaliação.

Importância do TPC e das fichas de exercícios

O TPC é um tema que ainda gera alguma discussão, uma vez que existem autores que defendem a sua utilização e a sua importância para a aprendizagem do aluno como uma forma de consolidar aquilo que foi trabalhado na sala de aula, mas existem outros autores que negam essa importância, vendo esse trabalho como atividades que roubam o tempo de lazer das crianças (Araújo, 2006).

Em Cabo Verde essa atividade torna-se essencial, na medida em que tanto o ensino básico como o ensino secundário funcionam apenas num único período do dia. Ou seja, os alunos apenas estão em média cerca de 4h30/5horas por dia na escola. No ensino secundário eles passam 5horas por dia na escola, das 7h30 às 12h30 ou das 13h às 18h. E no ensino básico são 4h30minutos por dia, ou seja, das 8h às 12h30 ou das 13h às 17h30.

Por esse motivo, a rotina de estudos dos alunos não pode terminar quando a aula termina e, neste sentido, o TPC é uma estratégia para que isso não aconteça. Em casa, o aluno realiza esses trabalhos como forma de consolidar aquilo que foi trabalhado na sala de aula, tornando-se num importante recurso para o professor ver se os alunos têm alguma dificuldade e se é preciso reforçar ou não determinado conteúdo.

E é neste sentido que as professoras consideram esta atividade importante, uma vez que ajuda os alunos nas suas aprendizagens. Com a realização desses trabalhos, os alunos tornam-se mais autónomos e mais responsáveis pela sua aprendizagem. E é com base nisso, que a professora A diz que:

Também é uma outra forma de levar os alunos a aprender, uma forma diferente, não estando aí sempre a ouvir o professor, porque eu não gosto de estar ali a falar, embora o sistema em si não ajuda. O professor tem que falar sim, mas o trabalho deveria ser centralizado nos alunos, os alunos é que deveriam trabalhar mais, trabalhar sempre. Então eu passo fichas para levarem para trabalhar, trabalho de casa para colocá-los a trabalhar sozinhos.

Na perspetiva de Araújo (2009), o TPC contribui para a aprendizagem dos alunos e o seu propósito é o de fortalecer as aprendizagens realizadas por estes na sala de aula. Também permite, para além disso, desenvolver outras competências por parte dos alunos como ir à procura de informação, pensar e agir sobre determinado assunto.

Quando o professor proporciona esse tipo de trabalho ao aluno, ele está a contribuir para a consolidação das aprendizagens que muitas vezes servem também para o professor esclarecer dúvidas dos alunos.

Segundo Rosário et al. (2008, p.24), os TPC são “os trabalhos académicos prescritos na escola, pelo professor, e que deve ser completado pelos alunos fora da escola, em horário extra letivo, geralmente em casa e, deste modo, sem a orientação direta do professor durante a sua realização.”

Concordamos com a ideia de Carvalho (2004), que nos diz que o TPC

pode ser visto como uma necessidade educacional, reconhecida por pais e professores, sendo concebido como uma ocupação adequada para os

estudantes em casa; pode ser considerado um componente importante do processo ensino–aprendizagem e do currículo escolar; e pode ser concebido como uma política, tanto da escola e do sistema de ensino, objetivando ampliar a aprendizagem em quantidade e qualidade, para além do tempo–espaço escolar, quanto da família, visando estimular o progresso educacional e social dos descendentes. (p. 94)

O TPC, ou as fichas de exercícios, permitem desenvolver na criança determinados comportamentos de autonomia e também a capacidade individual de organização individual, ou seja, fazer esses trabalhos permite à criança trabalhar para si mesma, dando liberdade para realizar a tarefa.

Também podemos dizer que é através desses trabalhos que os pais tomam conhecimento daquilo que os filhos aprendem nas escolas e podem acompanhar o processo.

Importância do *feedback*

Para esta subcategoria, a professora A considera que através do *feedback* os alunos ficam motivados e confiantes para participarem na aula, ou seja, ela vê o *feedback* como uma forma de motivar os alunos a participarem na aula e a se sentirem confiantes. Para a professora B, o *feedback* ajuda a corrigir “algo errado”, facilitando a compreensão por parte dos alunos.

De facto, Borges et al. (2014) também evidenciam esse aspeto, ressaltando que o *feedback* proporciona uma maior participação dos alunos nas atividades, maior motivação

na procura de conhecimentos e também melhora no aspeto comunicativo e na realização de trabalho em grupo.

Isto porque, quando o professor dá um *feedback* a um aluno, ele está essencialmente dando informações sobre o desempenho desse aluno (Carvalho, Santos, Conboy, & Martins, 2014), por isso, o professor deve usar o *feedback* “to try to reduce the gap between the student’s understanding and actual performance and how the teacher wants him to perform or develop”, tendo o *feedback* uma influência muito importante na aprendizagem dos alunos (Hattie, 2009, citado por Carvalho, Santos, Conboy, & Martins, 2014, p.170).

Podemos dizer que o *feedback* é um elemento muito importante e essencial no processo de ensino e aprendizagem. É através dele que o aluno fica a saber que ou quais comportamentos, habilidades, atitudes ele deve melhorar.

Para Fernandes (2005), o *feedback* tem um papel muito importante na aprendizagem dos alunos, uma vez que é através dele que o aluno vai ter conhecimento de como está a decorrer a sua aprendizagem e o que é preciso para a melhorar. O *feedback*, seja ele oral ou escrito, deve fornecer elementos aos alunos para melhorar e aperfeiçoar o seu processo de aprendizagem.

O *feedback* é um instrumento importante que permite ajudar o aluno a progredir na sua aprendizagem, ajudando-o a tornar mais autónomo e a buscar formas de melhorar a sua aprendizagem. É através do *feedback* que o aluno toma consciência das suas dificuldades, necessidades e também dos seus sucessos.

Quando o professor usa o *feedback* de forma consistente, intencional, sistemática, através do qual ele transmite as informações importantes no processo de ensino e de aprendizagem ele acaba por influenciar o envolvimento dos alunos na sala de aula (Brookhart, 2008).

É por meio do *feedback* que o professor comunica e interage com os seus alunos, ajustando a sua ação às necessidades e características dos seus alunos e tomar conhecimentos dos sucessos e fracassos dos alunos, bem como identificar as estratégias necessárias para ajudar a ultrapassar as dificuldades.

Atividades que desenvolvem a aprendizagem

Qualquer que seja a atividade a desenvolver na sala de aula, esta deve ser desafiadora para os alunos, ou seja, deve permitir que a criança tenha oportunidade para pesquisar, construir, organizar e apresentar o que ela conseguiu fazer. Assim, as tarefas ou as atividades propostas pelo professor devem valorizar atividades concretas de aprendizagem e apresentar um grau ponderado de dificuldades de forma a desafiar os alunos.

Para as entrevistadas, as atividades que desenvolvem a aprendizagem dos seus alunos são os trabalhos individuais, os trabalhos de grupo e os exercícios na sala de aula. Segundo a professora A, nos trabalhos de grupo, os alunos vão interagindo e vão ouvindo a opinião uns dos outros, e eles sentem-se mais à vontade para falarem com os colegas, por isso o trabalho de grupo ajuda bastante na aprendizagem dos alunos.

Tendo em conta aquilo que Vygotsky (1987) denomina de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), como a distância entre o nível de desenvolvimento real – momento onde a criança está apta a resolver um problema sozinha – e o nível de desenvolvimento potencial – onde a criança o faz com a colaboração de um adulto ou um companheiro, a realização de trabalhos de grupo permite, para além de melhorar a qualidade da interação entre os alunos, proporcionar também trocas de ideias, conhecimentos e experiências.

É nos trabalhos de grupo que os alunos aprendem a lidar com os diferentes tipos de conhecimentos, e daí constroem em conjunto um conhecimento novo.

Segundo Pino (2005, citado por Oliveira, 2011, p.44), o “desenvolvimento humano passa, necessariamente pelo outro (...) e é por meio dos outros que nos tornamos nós mesmos”. Ou seja, “a constituição da criança como ser humano é, portanto, algo que depende duplamente do outro”.

Qualquer que seja a atividade realizada na sala de aula, para que ela desenvolva a aprendizagem é preciso que ela coloque o aluno como protagonista, ou seja, a metodologia utilizada deve ser ativa e atrativa, em que o aluno seja o ator principal, envolvendo-se na construção da sua própria aprendizagem. É preciso valorizar os conhecimentos prévios dos alunos, não o vendo como uma tábua rasa, mas acreditando e estimulando a sua potencialidade.

É preciso também propor atividades onde haja a socialização dos alunos, de forma a que eles possam interagir e colaborar uns com os outros, promovendo a aprendizagem entre eles, ou seja, onde os alunos ensinam e aprendem com os seus colegas.

Articulação das informações recolhidas

Para esta subcategoria, as professoras consideram que o elemento de maior peso na avaliação dos alunos são os testes. Entretanto, também consideram que os trabalhos individuais, os trabalhos em grupo e os TPC também contam para a avaliação. Segundo a professora A, os alunos trabalham na sala fazendo TPC, fichas de exercícios, entre outros trabalhos, mas só contam 20% da nota. Os restantes 80% estão reservados para os testes sumativos. Daí ela considerar que é uma injustiça para os alunos:

O aluno trabalha tanto mais e no final só tem 20%, o teste tem mais peso. E muitas vezes há alunos que trabalham na sala de aula, mas não conseguem no teste. De uma forma ou de outra ficam prejudicados porque outros elementos de avaliação, a participação na sala de aula, a ficha individual, os trabalhos que normalmente fazem na sala entram como outros elementos de avaliação, então de uma forma ou de outra o aluno acaba sempre em relação a nota final por ficar prejudicado.

O professor faz a avaliação para conhecer os alunos, determinar se os objetivos propostos estão sendo realmente atingidos ou não, aperfeiçoar o processo de ensino e aprendizagem e também diagnosticar as dificuldades de aprendizagem dos alunos.

Podemos dizer que, em Cabo Verde, uma das grandes dificuldades que encontramos no nosso sistema educativo tem a ver com a implementação da avaliação formativa nas salas de aula. Em vez de avaliar para aprender, avalia-se antes para classificar, selecionar ou certificar o aluno. Tudo o que o aluno faz na sala de aula é alvo de uma avaliação quantitativa, ou seja, é atribuída uma nota. É preciso pensar numa avaliação orientada para a melhoria das aprendizagens dos alunos, na qual estes são vistos como agentes participativos, ativos e constantes na avaliação das suas próprias aprendizagens.

É nesse sentido que Zabalza (1992) diz que a avaliação não se reduz a uma só técnica (os exames). Pois quanto mais variados e diversificados forem os instrumentos de avaliação, melhor o professor estará preparado para avaliar os seus alunos. Os professores devem planear com antecedência os instrumentos a utilizar de forma a que esses instrumentos meçam aquilo para que foram pensados, ou seja, a utilização e a elaboração de um instrumento de avaliação requer certos cuidados antes de serem utilizados.

Segundo Ferreira (2007), a escolha de um ou outro instrumento de avaliação formativa depende do tipo de informação que se quer recolher, do momento e da forma como a mesma será escolhida. Depende também da finalidade, dos intervenientes e das condições do trabalho, ou seja, do número de alunos na sala, da formação dos professores e do número de anos de escolaridade por turma.

Qualquer que seja o instrumento utilizado pelo professor para avaliar os seus alunos, este deve dar *feedback* ao aluno sobre o que ele conseguiu fazer e o que não conseguiu fazer, sobre os seus pontos fortes e fracos. Assim, quanto mais variados e diversificados forem os instrumentos de avaliação melhor o professor conseguirá recolher informações sobre os seus alunos e melhor será a sua avaliação.

Em Cabo Verde, ainda os testes são quase que únicos instrumentos de recolha de informações, tendo como a professora A disse, cerca de 80% do peso da avaliação do aluno. O que nos parece é que a avaliação está associada ao que Leite e Fernandes (2002) denominam de método de ensino tradicional, e que muitos autores a consideram com o sentido “mais antigo”:

Num modelo de escola tradicional a avaliação tem como finalidade primeira medir a quantidade de conhecimentos adquiridos pelos alunos e aferir o grau de reprodução desses conhecimentos, por referência a normas e critérios definidos de um modo uniforme e uniformizante e aplicados também de forma homogénea, a todos os alunos, como se todos fossem iguais. (Leite & Fernandes 2002, p.20)

Essa perspetiva de avaliação está preocupada apenas em certificar os conhecimentos que os alunos vão adquirindo, preocupa-se em quantificar esses conhecimentos atribuindo uma nota, um valor, uma quantificação. Apesar das constantes evoluções que o sistema educativo vem passando, essa ideia de os testes serem que quase

exclusivamente os únicos elementos de avaliação parece um pouco invariável. Não negamos a importância e as potencialidades do teste, mas este também tem algumas limitações, pois como sabemos, nem todos os aspetos podem ser avaliados através dos testes.

Envolvimento dos alunos na avaliação

Apesar dos alunos não participarem no processo de avaliação, as opiniões das professoras são coincidentes, uma vez que consideram que os alunos deveriam participar na avaliação.

Apesar das diretrizes do Decreto-Lei n.º 42/03/20 de 20 de outubro, que regulamenta a participação dos alunos no processo de avaliação formativa, estes ainda não cumprem o seu papel nesse processo. Segundo o artigo 9.º, número 4, desse Decreto-lei, a aplicação da avaliação formativa é da responsabilidade conjunta do professor, em diálogo com os alunos e com os órgãos e serviços de coordenação e orientação técnico-pedagógicas.

Para Pinto e Santos (2006), a avaliação não é um “processo socialmente neutro, mas sim uma construção social ao serviço de determinadas finalidades que enformam certos valores”. Isto é, que a avaliação não pode ser vista ou decidida por apenas uma pessoa, mas que se deva envolver nesse processo a pessoa que vai ser avaliada, ou seja, que a pessoa deve fazer parte da sua própria avaliação.

A avaliação formativa é dirigida ao próprio aluno, tornando-o um agente ativo e consciente da sua própria aprendizagem. É uma avaliação que faz parte da aprendizagem do aluno, ajudando-o a ultrapassar as suas dificuldades, orientando o processo de ensino e aprendizagem (Abrecht 1994), por isso, os professores devem partilhar o poder de

avaliar com os alunos e com outros intervenientes, através de instrumentos variados de avaliação.

Uma das formas de o aluno participar na sua avaliação implica que esta seja realizada de forma contínua e sistemática e não apenas no final de um processo.

Realização da autoavaliação

No que toca à questão da autoavaliação, as entrevistadas consideram que os alunos fazem autoavaliação, mas no final de cada trimestre. Segundo elas, é no final dos trimestres que os alunos fazem as suas próprias avaliações de como correu o trimestre.

Podemos definir a autoavaliação como um processo cognitivo complexo pelo qual um indivíduo faz um julgamento voluntário e consciente por si mesmo e para si mesmo, com o objetivo dum melhor conhecimento pessoal, da regulação de sua ação ou de suas condutas, do aperfeiçoamento da eficácia de suas ações, do desenvolvimento cognitivo” (Régner, 2002, p.5).

Para a professora A, a autoavaliação acontece no final dos trimestres, mas também ao longo do ano:

Normalmente fazem a autoavaliação, mas na altura da aplicação da nota, fazem a autoavaliação para poderem ver o desempenho na sala de aula, (...) eu peço na aula e no final do trimestre, para falarem do trimestre, da professora, o que não correu bem, mas também ao longo da aula de vez em quando eu pergunto, então está tudo bem?

Para a professora B, os alunos fazem a autoavaliação poucas vezes, nomeadamente nos finais dos trimestres.

Na verdade, de acordo com as palavras das entrevistadas e com os dados da observação, pudemos constatar que a autoavaliação dos alunos realizada na sala de aula distanciava-se e muito daquilo que a teoria recomenda. As professoras no final de cada trimestre reservam um tempo para que cada aluno reflita sobre aquilo que fez durante as aulas e no final atribua a nota que eles acham que merecem. Apesar de haver aqui um momento de diálogo entre o professor e o aluno, esse momento parece mais uma formalidade que deve ser cumprida no final de cada trimestre ou ano letivo. Isto porque a autoavaliação não deve ser uma avaliação que é realizada pontualmente na sala, ela deve ser vista e realizada constantemente pelo aluno durante o seu processo de aprendizagem de forma a ajudá-lo a aprender melhor e da melhor forma.

A prática da avaliação formativa implica a definição de critérios, a qual deve ser feita de forma clara e precisa de modo a ajudar tanto o professor como o aluno a entenderem o que deve ser feito no processo de ensino e de aprendizagem. Esses critérios podem ser de “realização que definem as diferentes operações a cumprir para efetuar a tarefa” e “critérios de sucesso que exprimem, para cada critério de realização, um nível de exigência, e que descrevem os sinais nos quais se reconhece o sucesso” (Hadji, 1994, p. 170).

Entretanto, na definição dos critérios é necessário que o professor tenha em consideração as aprendizagens que os alunos irão adquirir, as suas características pessoais, os seus percursos, as suas necessidades, ritmos e interesses de cada um. Isto porque é através desses critérios que será possível a interação entre professor e aluno e que permitirá a este realizar com sucesso a sua autoavaliação.

Nota-se, nas suas falas, que as professoras têm uma visão muito restrita sobre o que realmente é a autoavaliação, o papel e a importância que a autoavaliação tem para a aprendizagem dos alunos. Isto porque segundo Haydt (2001) a prática da autoavaliação

cria condições para que o aluno tenha uma participação mais ampla e ativa no processo de aprendizagem, porque ele tem oportunidade de analisar o seu progresso nos estudos (o que aprendeu e o que poderia ter aprendido), bem como as atitudes e o comportamento diante do professor e dos colegas. Ela tem a função pedagógica, pois a consciência dos próprios avanços, limites e necessidades é a maior forma de conduzir ao aperfeiçoamento.

Fazer autoavaliação requer que o aluno reflita sobre a sua aprendizagem, tomando consciência dos seus progressos e dificuldades. Quando o aluno faz a autoavaliação, ele torna-se num sujeito ativo, participativo e responsável pela sua própria aprendizagem. Por isso, ela não pode ser realizada num único momento, onde o aluno deve pensar em como foi todo o seu percurso até aquele momento. Aqui, é preciso reconhecer quais os pontos fortes e quais os fracos que devem ser melhorados e tratá-los de forma objetiva ao longo de todo o processo de aprendizagem. E o professor tem um papel fundamental nesse processo, uma vez que através destes momentos tem a oportunidade de mostrar ao aluno as dificuldades que muitas vezes lhe passam despercebidas.

Importância da autoavaliação

Para a professora A, a autoavaliação ajuda o aluno a tomar consciência daquilo que ele fez. Podemos dizer que é através da autoavaliação que os alunos vão tomar consciência dos seus erros, acertos e daquilo que eles foram capazes de fazer durante as aulas. O estudante toma consciência que também é responsável pela sua própria aprendizagem e pelos seus progressos e dificuldades.

A autoavaliação serve para fornecer informações que depois serão usadas para compreender a forma de aprender e o que realmente foi aprendido. Para isso, os alunos

devem compreender quais os objetivos de aprendizagem a serem alcançados e conseqüentemente estarem também envolvidos no processo de aprendizagem. Um aluno que não está envolvido no seu processo de aprendizagem, não poderá saber quais os objetivos a atingir e o que deve fazer para atingi-los.

O objetivo da autoavaliação na perspectiva de Hadji (2001) é o de fazer uma apreciação sobre alguma atividade, trabalho ou resultado que se pretende, podendo ser atividade tanto do aluno como também do professor. Ou seja, é através da autoavaliação que o aluno toma consciência dos seus pontos fortes e fracos, qual o seu potencial intelectual e que conhecimentos foram adquiridos ou falta adquirir.

Em relação ao professor, é através da autoavaliação que ele vai obter elementos que lhe vão permitir reorientar e reorganizar a aprendizagem dos seus alunos conhecendo as suas reais necessidades e situações, bem como avaliar o seu próprio trabalho docente de forma a adequar o ensino, as metodologias e as estratégias de acordo com os seus alunos.

O mais importante no processo de autoavaliação é a criação de um clima de confiança, um clima positivo onde o erro seja visto como ponto de partida para a aprendizagem e não como uma falha ou algo negativo. O medo de falhar não pode, neste contexto, estar presente, pois é necessário encorajar a abertura e a honestidade do aluno em relação às suas fragilidades.

Conhecimento dos critérios de avaliação

Em relação a esta última subcategoria, as professoras responderam que os seus alunos conhecem os critérios pelos quais são avaliados.

Para a professora A,

os alunos conhecem os critérios, mas não levam isso a sério:

Pelo menos na minha turma, na turma que eu tenho a direção. Só que eu acho que os alunos não levam isso a sério. No início do trimestre digo que na avaliação temos 20%, mais 80% dos dois testes. Eu falo com a turma que eu tenho direção. Mas a percepção que eu tenho é que a maioria dos alunos não tem consciência da forma como são avaliados. É uma lacuna que existe e que é necessário trabalhar mais.

Para a professora B, os alunos conhecem os critérios porque ela os diz:

Conhecem porque sempre chamo a atenção em relação ao trabalho de casa. Façam o trabalho de casa, o aluno que faz o trabalho de casa tem uma nota diferente. O que não faz também, mesmo que tenha dois testes positivos a professora vai descontar porque não anda a fazer o trabalho de casa. Também é um dos critérios de avaliação, então sempre chamo a atenção, por isso o aluno que faz os trabalhos, que organiza, a sua avaliação é totalmente diferente a um aluno que não faz, independentemente dos resultados dos testes.

As professoras alegam que os alunos conhecem os critérios de avaliação, mas o que podemos constatar aqui é que os alunos apenas sabem quais as percentagens que serão utilizadas para a avaliação, neste caso 80% para o teste e 20% para OEA. Saber as percentagens não é saber os critérios. Eles devem conhecer quais os critérios que serão tidos em consideração a fim de identificarem o que eles sabem ou deveriam saber.

Esses critérios por sua vez, segundo Hadji (2001), devem ser negociados ou, pelo menos, clarificados pelo professor com os seus alunos. Isto porque é com o conhecimento

desses critérios que o aluno toma consciência do que ele deve fazer e do que que deve atingir na sua aprendizagem. Por isso, é essencial que os alunos conheçam os critérios para a realização da atividade de forma que no final dessa atividade possam verificar se a mesma foi realizada com sucesso ou não.

É neste sentido que Luckesi (2003, p.37) nos diz o seguinte:

Quando estamos junto a pessoas, a qualificação e a decisão necessitam de ser dialogadas. O ato de avaliar não é um ato impositivo, mas sim dialógico, amoroso e construtivo. Pessoas, quando estão sendo avaliadas, necessitam e devem participar da sua própria qualificação, frente aos critérios que estão postos e que também podem ser partilhados. Sem essa participação, a avaliação de pessoas pode tornar-se simplesmente um julgamento classificatório e não uma verdadeira prática de avaliação.

O aluno deve conhecer os critérios de avaliação porque estes são como um guia no processo de aprendizagem. Eles orientam e regulam a aprendizagem do aluno. Assim sendo, podemos dizer que o professor deve comunicar de forma clara e objetiva os critérios que serão utilizados para avaliar os seus alunos e não apenas dizer as percentagens dos instrumentos de avaliação que serão utilizados ao longo do ano ou trimestre.

5.2.A perspectiva dos alunos

O *focus group* foi realizado a três grupos de alunos nas turmas do 7.º, 8.º e 9.º anos de escolaridade. Cada *focus group* foi constituído por seis alunos, dois dos melhores alunos de cada turma, dois alunos intermédios e dois alunos mais fracos, em termos de

aproveitamento escolar. Assim sendo, foram realizados três *focus group* com dezoito alunos, ou seja, seis alunos por cada um dos três níveis de escolaridade.

Assim, teremos: grupo 1-B; grupo 2-B; grupo 3-B para os alunos com melhores aproveitamento, depois grupo 1-R; grupo 2-R; grupo 3-R para os alunos intermédios e grupo 1-F; grupo 2-F; grupo 3-F para os alunos mais fracos, de acordo com os níveis de ensino (7.º, 8.º e 9.ºanos).

À semelhança da análise realizada às entrevistas das professoras, aqui também faremos uma apresentação dos resultados, categoria a categoria e subcategoria a subcategoria. Assim sendo, teremos três categorias e cada uma subdivide-se em subcategorias como podemos ver no Quadro 5

Organização e planificação da aula

Esta primeira categoria, resultante das entrevistas aos alunos, tem como origem o objetivo de saber se os alunos participam ou não da organização e planificação da aula. Por sua vez, ela subdivide-se em 2 subcategorias: participação dos alunos e recursos materiais.

Participação dos alunos

Em relação a esta subcategoria, as respostas dos alunos foram coincidentes. Os alunos entrevistados consideram que não participam na planificação da aula, porque é algo que eles não estão acostumados a fazer, mas que participam na organização da sala quando a professora pede ajuda para arrumar a sala, distribuir os livros ou até mesmo tirar cópias quando é preciso.

Os alunos consideram que as aulas das professoras já estão preparadas e que eles não têm conhecimentos para ajudar a planificar uma aula.

De facto, segundo Libâneo (1994), a planificação é uma tarefa do professor que inclui a previsão das atividades que serão realizadas em função dos propósitos para o processo de ensino e de aprendizagem. Ela é um meio para se programarem as atividades que os professores irão realizar com os alunos durante a aula.

Isso quer dizer que o professor planifica a aula para o aluno, de forma que este possa saber o que se está a fazer ou vai fazer, porquê e para que fazer. Quando o aluno sabe o que vai fazer, ele vai poder participar de forma ativa no trabalho a ser desenvolvido, tomando consciência dos seus progressos e dificuldades. Também através da planificação, os alunos vão ganhando o hábito de se organizar e percebem qual é a organização do trabalho do seu professor para uma determinada aula.

Recursos materiais

No que diz respeito a esta segunda subcategoria, os alunos entrevistados do 8.º e 9.º anos de escolaridade consideram que os recursos materiais existentes na escola não são suficientes e nem adequados, e que precisa de mais. Já os alunos do 7.º ano, uns dizem que são adequados e suficientes, outros dizem que não são.

Para os alunos, a escola deveria ter outros materiais como um modelo do corpo humano e laboratórios, como se pode notar na resposta do grupo 3: “sala bem adequada para cada disciplina, um telescópio decente, materiais relacionados com a matéria que estamos a ver, assim nos ajuda a desenvolver melhor”.

Na perspetiva de Souza (2007, p.112/113) “utilizar recursos didáticos no processo de ensino-aprendizagem é importante para que o aluno assimile o conteúdo trabalhado, desenvolvendo a sua criatividade, coordenação motora e habilidade de manusear objetos diversos que poderão ser utilizados pelo professor na aplicação de suas aulas”.

Isto quer dizer que os recursos didáticos desempenham um papel muito importante na aprendizagem nos alunos. Através da interação do aluno com esses materiais, existe a possibilidade de estes despertarem o interesse e a motivação para a participação de cada um no processo de aprendizagem.

Entretanto, para que esses materiais possam desenvolver nos alunos uma aprendizagem verdadeiramente significativa, é fundamental que o professor planifique, ou seja, esteja preparado para explorar esses materiais com o objetivo de aproveitar todos os benefícios que estes poderão proporcionar para o processo de ensino e de aprendizagem dos alunos.

Participação e desenvolvimento da aula

Esta segunda categoria subdivide-se em 7 subcategorias: Atividades preferidas; Atividades que ajudam na aprendizagem; Colocação de dúvidas e dificuldades à professora; Participação na aula; Domínio de tempo de conversação; Importância da síntese das aulas; e Solicitação de ajuda à professora.

Atividades preferidas/ Atividades que ajudam na aprendizagem

Em relação a essas duas subcategorias, atividades preferidas e as que ajudam na aprendizagem, as respostas foram bastantes coincidentes, para não dizer unânimes.

Os alunos elencaram como atividades que gostariam de fazer na aula e as que ajudam na aprendizagem, as perguntas, a participação no quadro, trabalhos de grupo, exercícios, leitura, jogos, aula prática e debate.

O questionamento é uma forma de conversação didática que acontece entre o professor e o aluno. Ela é uma espécie de estímulo para o raciocínio, onde os alunos terão

de observar, pensar e depois tomar partido sobre algo. Através dela os alunos poderão assimilar os conteúdos de forma ativa (Libâneo, 1994).

O trabalho de grupo por sua vez permite a troca de ideias e a cooperação entre os membros, com a finalidade de completar uma determinada tarefa. O foco desse tipo de trabalho é desenvolver as habilidades de trabalho coletivo responsável e a capacidade de verbalização, a fim de os alunos aprenderem a expressar e a defender os seus pontos de vista.

Realizar trabalhos em grupo na sala de aula é uma estratégia pedagógica, que busca envolver o aluno no processo de ensino e de aprendizagem, colocando-o no centro desse processo, atribuindo-lhes a responsabilização por parte de todos e de cada um dos seus elementos.

Se repararmos, esses trabalhos que os alunos elencaram são trabalhos que devem ser realizadas pelos alunos com a orientação do professor. Trabalhos esses, que contribuem para a consolidação das aprendizagens que muitas vezes servem também para o professor esclarecer dúvidas dos alunos.

Estes tipos de trabalhos permitem ao aluno trabalhar por si mesmo, com liberdade para realizar a tarefa.

Colocação de dúvidas e dificuldades à professora

Em relação a essa subcategoria, as respostas dos que são considerados melhores alunos e alguns alunos intermédios foram coincidentes. Eles não colocam dúvidas porque a professora explica bem e não têm dúvidas, mas se tiverem dúvidas não têm medo de perguntar à professora. Entretanto, em relação aos restantes alunos intermédios e os considerados mais fracos, não colocam dúvidas porque têm vergonha ou têm medo.

Vergonha porque os colegas podem fazer troça ou por medo da professora ralar.

Vejamos o exemplo de dois alunos considerados mais fracos.

Aluno A grupo 3-F: quando eu tenho dúvida, eu não gosto de fazer pergunta à professora porque fico com vergonha.

Aluno B: grupo 2-F Vergonha. A pessoa pode não entender aquela matéria, mas fica com vergonha para os colegas não troçar. Ou também medo de falar. Tipo assim, se a professora explicar a matéria duas vezes e o aluno não entendeu, vai ficar com medo de perguntar à professora. Outros professores ficam a ralar, e dizem que a pessoa fica a brincar. Mas às vezes a pessoa pode até estar atento, mas não entende.

Em relação ao medo dos alunos em errar, Libâneo (1994, p.169) diz-nos o seguinte:

O professor deve ter sempre uma atitude positiva frente às respostas dos alunos. Elas podem ser incompletas, mas contêm uma parte correta: o rendimento insatisfatório é motivo de incentivar os alunos para que estudem mais. Mesmo as respostas incorretas devem ser transformadas em ponto de partida para as revisões ou novas explicações, pois permitem ao professor conhecer melhor as dificuldades dos alunos.

É importante que o professor conheça as ideias dos seus alunos, pois estas podem ser consideradas como um ponto de partida para o início de uma boa aprendizagem. Quando os alunos se apercebem que os professores valorizam os seus conhecimentos, vão deixar de sentir medo ou vergonha e vão continuar a intervir na aula, pedindo ajuda para ultrapassar dificuldades ou dando as suas opiniões.

É preciso que o professor tenha uma postura e uma atitude mais positiva quando os alunos apresentam ideias pouco corretas ou até incorretas sobre determinados assuntos,

de forma a não desestimular as suas participações, explicando e pondo em confronto as ideias que seriam as mais corretas aumentando assim as capacidades dos alunos em continuar a progredir nas suas aprendizagens.

Participação na aula

Quanto à participação na aula, uns alunos dizem que participam pouco, outros que participam mais ou menos, ou participam às vezes, outros que participam sempre ou participam muito. Em concreto, os melhores alunos referem que participam sempre ou participam muito, os alunos médios, por sua vez, referem que participam às vezes e os alunos mais fracos dizem que participam pouco ou mais ou menos.

Em relação aos motivos da fraca participação, os respondentes consideram que é porque a professora faz poucos exercícios, porque há matérias mais interessantes que outras, porque não estudam, devido a falta de atenção, porque às vezes há alguma desordem que não deixa a pessoa entender a matéria, ou então por causa das insinuações dos colegas.

A participação do aluno na aula também está relacionada com o ambiente desenvolvido nesse espaço. É preciso criar um ambiente agradável, estimulador e desafiador de forma que desperte no aluno o interesse e a motivação em participar no seu processo de aprendizagem.

Entretanto, também é necessário que o professor relacione aquilo que é feito na escola com as experiências, necessidades, interesses e expectativas dos alunos.

É nesse sentido que Haydt (2001) diz-nos que quando o professor faz o seu plano de aula, ele deve ter em atenção e adequar o plano às reais condições dos alunos, ou seja, de acordo com as suas possibilidades, necessidades e interesses. Por isso, é importante

que o professor conheça os seus alunos de forma a compreendê-los e a poder identificar os conhecimentos já adquiridos pelos alunos e os que faltam ser desenvolvidos.

Domínio de tempo de conversação

Em relação ao domínio de tempo, os alunos do 7.º consideram que é a professora que tem maior domínio de tempo de conversação. Para os alunos do 8.º ano, eles consideram que é a professora, mas que às vezes são os alunos. Entretanto, para os alunos do 9.º ano, existe um equilíbrio no tempo de conversação, como podemos ver nos seguintes exemplos:

Exemplo 1: Eu acho que nós e a professora também. Sempre a professora explica e nós damos o nosso ponto de vista também.

Exemplo 2: Acho que tem um equilíbrio. A professora não gosta que seja só ela a falar. Ela faz perguntas e se não soubermos ela diz para pesquisarmos e depois trazer como TPC para a próxima aula.

Os alunos do 7.º ano dizem que é a professora que fala mais, porque ela tem de falar para lhes explicar a matéria e eles têm de ficar quietos para ouvir e entender o que a professora está a dizer. Para os alunos do 8.º ano, a professora fala mais porque é ela quem explica e que lhes ensina, ou também porque às vezes eles têm medo de falar algo errado, o que dá medo de participar. Dizem que podem saber a matéria, mas que ficam com dúvida se está certo ou errado, aí não participam.

O professor, no seu trabalho docente, seleciona e organiza os diferentes métodos de ensino e procedimentos didáticos que ele vai utilizar tendo em conta as características e especificidades de cada matéria. Isso quer dizer que o professor dispõe de vários

métodos como a exposição pelo professor, métodos de trabalho independente, métodos de elaboração conjunta, métodos de trabalho de grupo e atividades especiais (Libâneo, 1994).

Há métodos que são apresentados e explicados pelo professor como é o da exposição pelo professor, métodos que promovem a participação e o desenvolvimento de atividades pelo aluno (método de trabalho independente) e métodos que permitem o trabalho e a interação ativa entre professor e aluno (método de elaboração conjunta). Isso quer dizer que o processo de ensino deve ser caracterizado pela combinação de atividades do professor e dos alunos e, dependendo das características de uma aula, tanto o aluno como o professor podem ser protagonistas no processo de ensino e de aprendizagem.

Importância da síntese das aulas

Para esta subcategoria, as respostas foram coincidentes. Todos os alunos consideram que fazer a síntese da aula é muito importante, porque serve para ver se o aluno aprendeu e se prestou atenção; serve para ver se o aluno entendeu a explicação da professora; ajuda a verificar quem está a estudar e quem não está a estudar; incentiva o aluno a estudar e também faz o aluno recordar a matéria da aula anterior.

Quando um aluno no final da aula conseguir com as suas próprias palavras expressar ou relatar o que foi feito na aula, demonstra que ele realmente aprendeu aquele conteúdo. E ao fazer esse resumo, ele acaba por exercitar outra capacidade que é a da síntese e a da objetividade.

Segundo Demo (2004 citado por Sá e Moura, 2008, p. 8), a aprendizagem é um “processo dinâmico, complexo não linear, de teor autopoético, hermenêutico, tipicamente

interpretativo, fundado na condição de sujeito que participa desconstruindo e reconstruindo conhecimento”.

Isso quer dizer que no processo de aprendizagem devemos levar em conta tanto o aluno como um elemento ativo e participativo do seu processo de aprendizagem e o professor como responsável pela mediação nessa relação e que ajuda o aluno na procura por novos conhecimentos.

É nesse sentido que Freire (1996), nos diz que “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender" (p. 25).

Solicitação de ajuda à professora

No que diz respeito a esta última subcategoria, alguns alunos dizem que pedem sempre a ajuda da professora, outros respondem que às vezes, ou mais ou menos consoante o nível de aproveitamento, ou seja, os melhores alunos consideram que pedem sempre a ajuda da professora, os alunos intermédios, por sua vez, pedem às vezes e os alunos mais fracos dizem que mais ou menos.

Os que responderam que pedem a ajuda da professora elencaram como uma das razões dessa solicitação “não levar as dúvidas para casa e ter problemas com o estudo”, ou então “nós colocamos dúvidas para podermos entender”.

O professor é visto como um orientador e um facilitador que tenta e procura melhores formas de ajudar os alunos a progredirem nas suas aprendizagens. Muitas vezes, a personalidade do professor é determinante para o sucesso ou o fracasso dos alunos.

Numa sala de aula podemos encontrar alunos mais ou menos motivados e que se preocupam ou não com a sua aprendizagem, por isso cabe ao professor a tarefa de estar sempre atento às demonstrações dos seus alunos de forma a poder intervir atempada e adequadamente.

É através das dúvidas dos alunos que o professor toma conhecimento de como está a decorrer o processo de ensino e de aprendizagem e se há necessidade de adaptar ou recapitular determinadas matérias.

Operacionalização e avaliação das aprendizagens

A terceira e última categoria, *operacionalização e avaliação das aprendizagens*, subdivide-se em 7 subcategorias: Importância do TPC e das fichas de exercícios; Utilização dos resultados na nota final; Importância do feedback; Atividades preferidas; Classificação final (como a professora chega a nota final); Participação no processo avaliativo; e Satisfação/concordância com a nota final.

Importância do TPC e das fichas de exercícios

Os alunos consideram essa subcategoria muito importante. Para eles, fazer TPC ou resolver fichas de exercícios, principalmente os do 9.º ano, ajuda-os a compreender e a aprender melhor, ou seja, é um reforço que faz com que os alunos estudem.

A tarefa ou o trabalho de casa pode ser um importante complemento didático que ajuda na consolidação dos conteúdos que estão estritamente ligados com o desenrolar das aulas. As tarefas escolares realizadas em casa, assim como os exercícios, mostram ao professor as dificuldades que os alunos estão a sentir e as deficiências da estrutura didática do seu ensino, para além de desempenharem também uma função social que consiste em

informar os pais e colocá-los em contacto com aquilo que é realizado na escola pelos seus educandos, contribuindo para uma interação entre os professores e os pais (Libâneo, 1994).

Para este autor, os trabalhos ou tarefas de casa devem estar relacionados com os objetivos da aula, ou seja, com aquilo que foi trabalhado na sala de aula. O professor deve planejar esta atividade, explicá-la aos alunos e trabalhar os resultados conseguidos pelos alunos nas aulas seguintes. Esta atividade, por sua vez, não deve apenas constituir-se em exercícios que os alunos irão resolver, mas também podem ser tarefas de preparação para iniciar uma aula ou tarefas de aprofundamento de uma determinada matéria.

Podemos dizer, então, que o trabalho de casa ajuda no processo de aprendizagem, uma vez que permite aos alunos desenvolverem a sua autoaprendizagem e autoconhecimento e, para além disso, a sua realização e organização é da responsabilidade de cada aluno. No entanto, essas atividades, por sua vez, devem ser interessantes, adequadas e desafiadoras de forma a despertar o interesse e o gosto no aluno pela sua realização.

Utilização dos resultados na nota final

No que diz respeito a esta subcategoria, os alunos consideram que os TPC e as fichas de exercícios que eles resolvem contam sim para a nota. Que através desses trabalhos, a professora vai colocando um “+” aos alunos que os resolveram. Para eles, esse “+” que a professora vai marcando, vai ajudá-los muito na sua avaliação. E, com isso, a professora está a avaliá-los continuamente, “tipo avaliação contínua”.

A avaliação é um processo que deve acontecer diariamente e que deve fazer parte da rotina diária dos alunos. A recolha sistemática e periódica de informações sobre a

aprendizagem dos alunos funciona como um incentivo para os alunos estudarem todos os dias e não somente apenas nas vésperas dos testes (Haydt, 2001).

No entanto, se esses trabalhos não forem depois analisados e articulados na sequência das aulas e distribuído *feedback* adequado, podem não ter o efeito desejado nas aprendizagens.

A avaliação é um meio e como tal deve ser utilizada para melhorar e aperfeiçoar o processo de ensino e de aprendizagem, ajudando o aluno a progredir na sua aprendizagem e o professor a reorientar a sua prática.

Importância do *feedback*

De acordo com os entrevistados, o *feedback* é muito importante. Isso porque os ajuda a aprender e a corrigir o erro.

Concordando com os entrevistados, o *feedback* tem realmente um papel muito importante na aprendizagem dos alunos, uma vez que é através dele que o aluno vai ter conhecimento de como está a decorrer a sua aprendizagem e o que é preciso para a melhorar. O *feedback*, seja ele oral ou escrito, deve fornecer elementos aos alunos para melhorar e aperfeiçoar o seu processo de aprendizagem (Fernandes, 2005).

Podemos dizer, então, que o *feedback* é a atividade primordial na avaliação formativa, uma vez que ela regula o processo de ensino e aprendizagem, fornecendo informações constantes sobre como o aluno está a aprender e como o professor está a ensinar. Assim, o *feedback* ajuda a melhorar a qualidade da aprendizagem, garantindo que o aluno receba incentivos e informações que o ajudam a aperfeiçoar a sua prática.

Atividades preferidas

De acordo com esta subcategoria, as atividades que os alunos mais gostam de fazer na sala são as seguintes: teste, ir ao quadro, fazer leitura e trabalho de grupo.

Os que disseram trabalhos de grupo consideram que, através desses trabalhos, podem partilhar os seus conhecimentos uns com os outros. Ir ao quadro, porque segundo os alunos se estiverem a fazer algo errado a professora corrige dizendo o que está certo ou o que falta fazer. Em relação ao teste, o motivo dessa preferência está mais voltado para a importância que os próprios alunos atribuem aos testes, ou seja, eles elegeram o teste como uma das atividades preferidas porque consideram-no o instrumento mais importante e por isso mais valorizado, como podemos ver na opinião do grupo 1-B:

O teste é o resumo de todas as aulas que tivemos na sala, teste é o mais importante que os outros, é o teste que conta para a avaliação e é a nota que vai ser colocado na pauta, e se tivermos bom aproveitamento na aula, quando fizermos o teste ai vamos ter uma noção de quanto podemos vir a ter na pauta, eu acho que é mais importante.

Segundo Haydt (2001, p.304), o teste “é um conjunto de tarefas apresentadas a todos os membros de um grupo, com procedimentos uniformes de aplicação e correção”.

Através do teste, o professor consegue avaliar vários objetivos em simultâneo e permite fazer um julgamento objetivo e rápido sobre o aproveitamento do aluno. Entretanto, mesmo sendo este instrumento importante, nem todas as competências dos alunos são suscetíveis de ser avaliadas através de testes. Por isso, os testes não devem ser os únicos instrumentos de avaliação, mas devem ser conjugados com outros instrumentos que permitem fazer outro tipo recolha de dados sobre a aprendizagem dos alunos.

O aluno deve ser visto como um ser ativo e participativo, responsável pela construção do seu conhecimento, por isso, o professor deve levar em consideração os

interesses, as necessidades e as capacidades dos alunos, de maneira a que juntos possam transformar e renovar a forma de ambos estarem no processo de ensino e de aprendizagem, ou seja, um aluno ativo, dinâmico e participativo e um professor orientador e mediador desse processo que ajuda o aluno a progredir na sua aprendizagem.

Classificação final (como a professora chega à nota final)

Quando foi perguntado aos alunos como eles acham que a professora chega à classificação final, as respostas foram variadas. Para uns a professora tem em conta o comportamento do aluno, o tipo de participação e a atenção na aula. Para outros, será o resultado de 1.º teste + o 2.º + a participação + o TPC e + a pontualidade. Para outros será através da junção de todas as avaliações, e também através da soma e divisão da nota do teste, a autoavaliação nos OEA (outros elementos de avaliação).

Grupo 1-B: Eu acho que é o resultado de 1.º teste + o segundo, se esse aluno participa, se faz o TPC, se chega na hora, se traz o uniforme, aí a nota sobe e aquele que falta a aula, não faz o TPC a nota desce.

Grupo 2-B: Ela vai juntar todas as avaliações que tivermos e ela vai dar o resultado.

Para o grupo 3-B: Através dos nossos esforços que tivermos durante todo esse tempo. Acho que a professora soma e divide a nossa nota do teste, depois ela faz a nossa autoavaliação nos OEA (outros elementos de avaliação). Então acho que é assim que ela nos avalia, a nossa nota do teste e a parte prática na sala de aula, como nos comportamos, como fazemos o trabalho, se estamos interessados em aprender.

A avaliação é um processo que deve acontecer diariamente na sala de aula, por forma a diagnosticar, superar e corrigir as possíveis falhas que poderão surgir e estimular os alunos a progredir nas suas aprendizagens.

As notas, na perspectiva de Libâneo (1994, p.217), “traduzem de forma abreviada os resultados do processo de ensino e aprendizagem e não constitui o objetivo do ensino, apenas expressa níveis de aproveitamento escolar em relação aos objetivos propostos”. Para esse autor, para que a avaliação seja mais consistente, é preciso que o professor realize “várias verificações parciais” antes de aplicar uma prova ou teste aos alunos.

Os alunos falaram de soma do 1.º e do 2.º, isto quer dizer que, em cada trimestre, os alunos realizam dois testes sumativos num intervalo de um a dois meses. O 1.º teste acontece mais ou menos 2 meses após o início de aula. Essa prática, na ótica de Libâneo (1994, p.217) consiste numa prática inadequada, “pois não reflete o progresso do aluno nas múltiplas formas de manifestação do seu rendimento escolar que se verificam do decorrer das aulas”.

Nesta escola, a aplicação dos dois testes corresponde a 80% do peso final da avaliação, os restantes 20% dizem respeito aos outros elementos de avaliação, como a participação, realização de TPC, trabalhos de grupos ou individuais e fichas de exercícios, se for o caso.

Nessa prática sobressai a ideia de que o importante são os instrumentos utilizados e não a aprendizagem conseguida pelos alunos. Avaliar a aprendizagem dos alunos deveria ser um processo no qual não se valoriza apenas o resultado final, mas também o percurso realizado pelo aluno para chegar ao resultado.

Ao contrário disso, o que podemos ver na prática é uma avaliação mais preocupada com a medida e verificação dos resultados do que propriamente com a aprendizagem dos alunos. Essa avaliação está mais voltada para a atribuição de nota do

que em verificar se o aluno conseguiu aprender com as tarefas desenvolvidas na sala de aula, focando-se apenas nos instrumentos utilizados pelo professor na sala de aula, com o propósito de quantificar os resultados.

Participação no processo avaliativo

Para essa subcategoria, as respostas foram semelhantes. Os alunos consideram que participam no processo de avaliação, através da autoavaliação que se realiza no final de cada trimestre. Os alunos do 9.º ano consideram que quando o aluno participa na sala de aula ele já está tentando influenciar na nota final. Vejamos o exemplo:

Acho que nós tentamos sempre, tentamos mostrar à professora que estamos interessados, que assim para um aluno que não tiver uma nota muito boa nos testes, pelo menos ele se esforça na sala de aula para tentar mostrar à professora que ele está interessado realmente em aprender. Acho que, de alguma forma, esse aluno está tentando sim influenciar na nota que a professora vai dar (grupo 3-B).

A avaliação, na perspectiva de Libâneo (1994, p.201), deve ajudar todos os alunos a crescer, “os ativos e os apáticos, os espertos e os lentos, os interessados e os desinteressados”. Isto porque, cada aluno é um aluno e nenhum aluno é igual ao outro, por isso, a avaliação permite que cada aluno tenha conhecimento sobre a sua situação em relação à turma, as suas capacidades e as suas limitações.

Assim, é preciso implicar o aluno nesse processo, de forma que ele saiba o que é esperado dele, o que pode, deve e consegue fazer, com o objetivo de verificar até que ponto aquilo que foi proposto está ou não a ser conseguido. É através da avaliação que o

aluno toma conhecimento dos seus avanços e necessidades, encontra estímulo para continuar a esforçar-se e a perfeição o seu processo de aprendizagem.

Satisfação/concordância com a nota final

No que diz respeito a essa última subcategoria, todos os alunos consideram que estão satisfeitos com a nota que tiveram no final dos trimestres. Para eles é a nota que mereceram e que trabalharam ao longo do trimestre. Aquela nota é o fruto dos seus esforços. “Sim. Foi esse o nosso esforço. Esse foi o resultado de todos os nossos esforços que fazemos, portanto acho que foi merecida toda a nota que a professora nos dá”.

No final do trimestre é realizada a avaliação final do aluno, na qual deverá ser analisado todo o seu percurso, ponderando o que ele conseguiu fazer ao longo do trimestre e o que não conseguiu, tendo em conta os objetivos previamente definidos. Esta avaliação, podemos dizer, representa todo o progresso conseguido pelo aluno, registado através da utilização de diferentes instrumentos de recolha de informação, englobando todas as dimensões dos alunos, cognitiva, afetiva e motora.

Segundo a opinião dos alunos, parece que a avaliação foi consensual, democrática e transparente, uma vez que todos os alunos concordam com a sua avaliação final. Através desse processo, o aluno tem a consciência dos seus limites, potencialidades, possibilidades e reais avanços na sua aprendizagem.

Assim, podemos dizer que estamos perante uma espécie de avaliação sumativa onde o professor mede ou quantifica os resultados de aprendizagem dos alunos, no final de um trimestre, que depois irá ser publicado o resultado ou a nota do aluno para o conhecimento do mesmo como também para o conhecimento dos pais, a fim de conhecer os resultados conseguidos pelos seus educandos (Ferreira, 2007).

6. Síntese dos principais resultados

Tendo em conta os dados recolhidos através das categorias criadas, iremos aqui, através da triangulação dos dados, responder aos objetivos traçados para esta investigação:

- Descrever o processo de ensino e de aprendizagem na sala de aula;
- Caracterizar práticas de avaliação formativa dos professores na sala de aula;
- Identificar as perceções dos professores e dos alunos sobre avaliação formativa;
- Verificar como os professores fazem a articulação entre a avaliação formativa e a sumativa;

Processo de ensino e de aprendizagem

No que toca às atividades de aprendizagem realizadas na sala de aula, pudemos verificar que ambas as professoras realizavam praticamente as mesmas atividades na sala de aula, como sejam fichas de exercícios, trabalhos de casa e exercícios no livro escolar da disciplina. Estes trabalhos eram sempre realizados depois da introdução de uma matéria nova, onde, através desses trabalhos, os alunos tinham de aplicar os conhecimentos aprendidos para resolver as tarefas propostas pelas professoras. Esses trabalhos surgem como complemento, na nossa opinião, do método de ensino expositivo usado pelo professor, tornando assim o professor o agente principal desse processo e o aluno apenas reproduzindo aquilo que foi transmitido pelo professor.

Os recursos didáticos utilizados pelas professoras eram praticamente os mesmos durante todo o período em que foi possível observar as aulas: apresentações em *power point*, livro escolar e fichas de exercícios. A professora A também recorria mais vezes aos

alunos para fazerem um apanhado geral da aula anterior com o objetivo de estes lembrarem o que viram anteriormente e que servirá de base para as novas aprendizagens.

De facto, através da entrevista, tanto as professoras como os alunos consideram que a escola dispõe de poucos recursos materiais e os que existem na escola não são suficientes para todos os professores.

Em relação às atividades preferidas, podemos encontrar algumas diferenças entre os 3 níveis. Para os alunos do 7.º ano, as atividades preferidas são o questionamento oral, a participação no quadro e o trabalho de grupo. Participação no quadro porque, para esses alunos, é a professora que dá as respostas fazendo com que eles vão poucas vezes ao quadro. Em relação ao trabalho de grupo eles consideram que através deste os alunos participam mais.

Para os do 8.º, as atividades preferidas são os exercícios e os jogos e para os do 9.º ano, são as aulas práticas, o debate onde eles dão as suas opiniões e o trabalho de grupo.

Entretanto, apesar de essas atividades serem as preferidas, durante as observações as atividades que foram realizadas com mais frequência foram os trabalhos individuais como resolução de fichas de exercícios e trabalhos de casa. O trabalho de grupo que foi realizada pelos alunos foi feito fora da sala de aula e posteriormente apresentado na sala. A realização do trabalho de grupo na sala foi apenas concretizada aquando da aula de laboratório, onde os alunos em grupo realizaram a experiência. Nessa aula de laboratório, apesar de ser realizada uma única vez pelos alunos, o interesse dos mesmos pela sua realização foi notório. Em termos de recursos, foram os alunos e a professora que levaram os materiais e os reagentes necessários seguindo o protocolo fornecido pela professora.

Com tudo isso, podemos dizer que as dinâmicas de sala de aula observadas foram quase sempre as mesmas, baseando-se quase que unicamente no método expositivo centrado no professor e não no aluno, fazendo com que este último não esteja muito engajado no seu processo de aprendizagem.

Podemos dizer que as aulas acontecem quase sempre da mesma forma, as professoras ditam o sumário, fazem perguntas sobre o que foi visto na aula anterior, ou seja, uma espécie de síntese da aula anterior com o objetivo de continuar a matéria na presente aula, a matéria é abordada várias vezes em *power point* ou através do manual escolar, seguida quase sempre da realização de fichas de exercícios.

Segundo Libâneo (1994), apesar das críticas ao método expositivo na qual este não leva em conta o princípio da atividade do aluno, este ainda é bastante utilizado nas escolas. Este método, apesar das suas limitações, é um excelente meio para se adquirir conhecimento, mas é preciso que este esteja aliado a outros métodos de ensino como método de trabalho independente ou de elaboração conjunta. Método de trabalho independente onde o aluno realiza atividades que são dirigidas e orientadas pelo professor de forma ativa e independente. E na elaboração conjunta, onde haverá uma certa interação entre o professor e o aluno na realização das atividades e na obtenção de novos conhecimentos.

Podemos dizer que as percepções das professoras e dos alunos são similares, uma vez que ambos colocam a ênfase na avaliação sumativa, referindo a aplicação de testes e fichas de exercícios como forma de controlar a aprendizagem dos alunos e a classificação dos mesmos.

Para os entrevistados, através dos testes os alunos são obrigados a estudar e é possível medir com exatidão as aprendizagens dos mesmos, o que faz com que este seja considerado o principal instrumento de avaliação na sala de aula.

Tanto para as professoras como para os alunos entrevistados, o professor detém o papel mais importante no processo de ensino e de aprendizagem, cabendo ao professor a tarefa de ensinar e ao aluno a tarefa de aprender. Os alunos consideram que não possuem um papel participativo no seu processo de aprendizagem ou de avaliação, atribuindo ao professor a total responsabilidade pelos mesmos. Já as professoras, durante as entrevistas consideram que a participação dos alunos poderia ser uma mais-valia para o processo de ensino, aprendizagem e avaliação, e que os alunos deveriam ter um papel mais ativo. Entretanto, na prática, o mesmo não acontece o que faz com que as professoras sejam as principais protagonistas na sala de aula.

Práticas de avaliação formativa

Pudemos constatar que as práticas de avaliação formativa das professoras na sala de aula estão mais voltadas para a lógica behaviorista, preocupada sobretudo com a verificação dos resultados dos alunos.

Apesar da avaliação formativa estar reconhecida no normativo de Cabo Verde, ela consiste apenas numa tentativa ou num mero discurso tendo em conta a cultura de avaliação praticada pelos nossos professores, muito enraizados numa perspetiva de avaliação como medida e preocupada com a atribuição de uma classificação.

Esta visão vai ao encontro do que diz o relatório do PROMEF do MERH (2002, p.152):

Os professores, de uma forma geral, dizem assumir a prática da avaliação contínua, mas os alunos queixam-se de que a sua participação nas aulas não é levada em conta na avaliação semestral das aprendizagens. Foi observado que os alunos têm um papel passivo no contexto da sala de aula, raras vezes participam e quando isso acontece é para responderem as perguntas do professor, resolver um exercício no quadro e/ou corrigir os deveres escolares. O facto de o professor não aproveitar essas ocasiões para a avaliação formativa, não incentiva os alunos a esforçarem-se mais, não reforça a sua auto-estima e não fornece feedback ao professor sobre a adequação das suas estratégias e intervenções pedagógicas às necessidades dos alunos, isto é, sobre os processos, incluindo o próprio desempenho dos professores sobre cujo desempenho os alunos deveriam poder pronunciar-se. (p.152/153)

As práticas dos professores continuam, assim, centradas neles próprios, baseando-se muitas vezes na utilização do método expositivo.

Acreditamos que os professores podem de certa forma ter a intenção de desenvolverem práticas de avaliação formativa, mas que muitas vezes fica só na intenção. Isto quer dizer que os professores afirmam que trabalham práticas de avaliação formativa nas suas salas, quando muitas vezes nunca o fazem ou quando o fazem, fazem-no de forma pontual (Fernandes, 2006).

As dinâmicas de sala de aula implementadas no 7.º são um pouco diferentes das do 8.º e 9.º anos. Apesar dessas diferenças, foi possível verificar uma preocupação em cumprir o programa em todos esses níveis.

As dinâmicas de sala de aula nessas turmas são pouco diversificadas e baseadas essencialmente, como já foi dito, na aula expositiva pouco ou nada centrado no aluno.

As aulas têm usualmente a mesma configuração. Na turma no 7.º ano a professora dita sumário da aula, os alunos só participam na aula se são chamados pela professora; maior ênfase em pergunta de resposta curta; ausência de feedback e quando é dado é de forma oral; a professora poucas vezes partilha a conversação com os alunos, a não ser quando faz perguntas, mas ela tem o maior domínio e tempo nas conversações.

Entretanto, nas turmas do 8.º e 9.º anos, os alunos são chamados constantemente a participar na aula, há uma predominância para a realização de perguntas de resposta curta, perguntas de sim/não e perguntas do tipo aberto, existindo por vezes e de forma oral algum *feedback* depois da resposta de um aluno.

Nestas turmas, apesar da professora partilhar o tempo de conversação com os alunos, solicitando constantemente a participação dos mesmos, ela continua a ter o maior domínio e tempo de conversação. Entretanto, a mesma demonstra disponibilidade para esclarecer dúvidas e encoraja os alunos a formularem perguntas na sala.

A professora está constantemente a colocar perguntas aos alunos, dando-lhes tempo para pensarem e depois responderem, sendo que muitas vezes as respostas são dadas ao mesmo tempo e outras vezes a professora indica os alunos para responderem. Existe também a preocupação da professora em realizar exercícios individuais depois de cada matéria lecionada, dando a cada aluno tempo para pensarem e justificarem as suas respostas.

A professora do 8.º e 9.º anos recorre mais vezes a apresentações de conteúdos em *PowerPoint*, no início de cada aula a professora pede aos alunos para fazerem uma síntese da aula anterior, no final de cada unidade de ensino resolvem fichas de exercícios como forma de consolidar as aprendizagens.

Podemos dizer que existe uma certa preocupação de pelo menos uma professora em promover a avaliação formativa na sala de aula, mas na realidade as práticas de

avaliação formativa são quase que inexistentes. De facto, existe sim uma avaliação, mas esta com um carácter mais sumativo, na qual predomina a realização de fichas de exercícios e também os testes como a forma de avaliação mais usual e mais praticada nas aulas.

Deste modo, “não basta que as práticas avaliativas ocorram no quotidiano da sala de aula para que sejam formativas ou reguladoras” (Santos, 2010, p.12). para que isso aconteça,

“é necessário que a avaliação: (i) se dirija ao aluno; (ii) seja parte integrante do processo de ensino e aprendizagem; (iii) permita que os objetivos de aprendizagem sejam conhecidos e apropriados pelo professor e pelos alunos; (iv) tenha por enfoque tanto os resultados como os processos; (v) seja propiciadora de compreensão e reflexão dos processos de aprendizagem dos alunos, quer por parte do professor, quer pelos próprios; (vi) incentive a autoconfiança dos alunos na sua aprendizagem e, (vii) desenvolva uma postura reflexiva a partir dos dados recolhidos dos diferentes atores envolvidos no processo, de modo que todos compreendam o que estão a fazer e porquê” (p.12).

Perceções dos professores e dos alunos sobre avaliação formativa

Em relação às perceções sobre avaliação formativa, para as professoras e os alunos esta acontece quando utilizam fichas de exercícios, quando realizam trabalhos de casa ou trabalhos de grupo ou então através do questionamento. Aqui essa avaliação é vista como uma maneira de ajudar os alunos a consolidar as matérias recorrendo a fichas ou trabalhos e não como um processo que pode ajudar o aluno a regular o seu próprio processo de aprendizagem.

Os professores reconhecem a importância e o papel que a avaliação formativa desempenha no processo de ensino e de aprendizagem, mas, concordando com Fernandes (2009, p.89), parece que “as práticas de avaliação formativa estão longe de fazer parte da vida pedagógica das escolas”. Apesar de reconhecer a sua pertinência para ajudar os alunos a aprender, apontam vários argumentos para justificarem a sua não utilização na sala como turmas com muitos alunos na sala, falta de formação e um programa escolar para cumprir.

Na opinião das professoras, os alunos não participam no processo de avaliação, mas acham que deveriam participar. Entretanto, o Decreto-Lei n.º 42/03/20 de 20 de outubro, no seu artigo 9.º, número 4, refere que a aplicação da avaliação formativa é da responsabilidade conjunta do professor, em diálogo com os alunos e com os órgãos e serviços de coordenação e orientação técnico- pedagógicas. Então se essa avaliação é da responsabilidade do professor e do aluno, porque que este último não participa? Talvez porque a avaliação é vista como um assunto que apenas diz respeito ao professor e por isso no dizer que Fernandes (2009, /90), “a avaliação ainda é um processo pouco transparente. Os critérios de avaliação, de correção e de classificação não são, em geral, explicitados nem clarificados com os alunos”. Por isso, a avaliação é frequentemente um processo pouco rigoroso e diversificado, onde os testes são os principais instrumentos de recolha de informação.

Podemos dizer que a avaliação formativa é pouco praticada por estas professores na sala de aula, acontecendo de forma assistemática e esporádica sem preocupação com uma recolha intencional e propositada das informações.

Articulação entre a avaliação formativa e a sumativa

A avaliação sumativa acontece, de forma formal, duas vezes por cada trimestre através da aplicação dos testes, e estes são do conhecimento dos alunos. Em relação à avaliação formativa, foi possível verificar que os alunos não sabem como a professora chega à classificação final. Ou seja, o aluno sabe que os testes contam 80% da nota e os restantes 20 são para OEA (outros elementos de avaliação), sendo que o próprio aluno não sabe quais são esses elementos.

Segundo as professoras, o trabalho individual, o trabalho de grupo, os exercícios, as fichas individuais e a participação contam 20% na nota final, mas os testes têm mais peso. Entretanto, são essas as informações que segundo as professoras são passadas aos alunos, as percentagens das avaliações, mas os critérios segundo os quais os alunos serão avaliados estes não são do conhecimento dos mesmos.

A ideia que sobressai aqui, é que todo o processo de avaliação é baseado na classificação do aluno, não estando como Fernandes (2008) diz, integrado no processo de ensino e de aprendizagem. E, não estando integrado nesse processo, não pode ser considerada formativa.

Durante a observação das aulas, a recolha de informação da avaliação formativa foi quase que inexistente. Houve poucas situações em que as professoras fizeram o registo dessas informações, verificando-se que registam os nomes dos alunos que fizeram ou não TPC. Mas já o registo para os trabalhos individuais, as fichas de exercícios e a participação não foi observado o seu registo durante as observações das aulas.

Assim, segundo Pinto e Santos (2006), a avaliação formativa não se pratica mais ou menos, ou seja, ela é um processo global e, por isso, deve existir uma convergência entre as intenções dos professores e as suas práticas. Para esses autores, “ela tem que assentar num projeto pedagógico que perspetive o trabalho do professor como um meio

de ajudar o aluno a aprender, mas fazer também dos alunos uma pessoa comprometida com a sua própria aprendizagem” (p.115).

O que podemos dizer aqui, é que as professoras recolhem normalmente uma certa quantidade de informações, mas que, por sua vez, não a utilizam de forma formativa, deixando as classificações basicamente com os resultados das fichas de avaliações.

Apesar das vantagens e dos benefícios da avaliação formativa, os professores parecem continuar a implementar nas suas salas de aulas práticas de avaliação sumativa, orientadas para classificar e certificar as aprendizagens dos alunos, o que faz com que não haja um equilíbrio entre essas avaliações, formativa e sumativa.

Conclusão

Consideramos o tema proposto para esta investigação muito significativo, visto que a avaliação é extremamente importante no processo de ensino e de aprendizagem e, por isso, deve ser melhor estudada de forma a que esses conhecimentos possam contribuir para melhorar as práticas de ensino em Cabo Verde, apostando numa avaliação formativa e reguladora no processo de ensino e de aprendizagem.

Tradicionalmente, usa-se a avaliação com o intuito de corrigir, penalizar, classificar, sancionar ou castigar os alunos. É preciso pensarmos a avaliação num sentido positivo na qual ela deve ser vista como uma atividade que nos ajuda a seguir em frente, aprendendo, ou seja, torná-la numa forma de aprender e numa parte que deve estar integrada no processo de aprendizagem dos alunos.

Assim, a melhor forma para garantir a aprendizagem dos alunos passa não só por compreender a forma como cada um aprende, mas também compreender a forma como lhes são desencadeadas as aprendizagens. Por isso, é fundamental que os professores ajam de acordo com as características individuais dos alunos.

É neste sentido que Méndez (2002) refere que a avaliação deve ser vista como um momento na qual quem ensina e quem aprende se encontra com a intenção de aprender. Avaliamos para aprender e aprendemos quando estamos a avaliar. Assim, quando “a avaliação e a aprendizagem se produzem simultaneamente, quem é avaliado produz, cria, distingue, imagina, analisa, duvida, engana-se e retifica, elabora respostas, formula perguntas, pede ajuda, busca outras fontes, avalia” (p.71).

Quando o professor avalia um trabalho de um aluno com o objetivo de apreciar a qualidade da resposta, ele deve procurar conhecer qual o processo de elaboração utilizado pelo aluno, compreender a utilização das estratégias, a capacidade de argumentação, quais

as causas e os motivos que provocaram o erro, devendo considerar as respostas corretas para ver quais respostas foram elaboradas e quais foram de acertos pontuais ou fruto do acaso.

Mas se ao invés disso ele utiliza a avaliação para classificar os trabalhos dos alunos para quantificar o saber adquirido, ele “introduz elementos ou critérios que desviam a atenção daquilo que merece a pena ser considerado e altera-se o valor da própria correção e da interpretação que o aluno tem do seu próprio trabalho (Méndez, 2002).

O professor avalia os seus alunos para verificar até que ponto os alunos atingiram os objetivos pré-determinados, para prever quais as possibilidades educativas do aluno, para diagnosticar as falhas e as dificuldades que vão surgindo no processo de ensino e de aprendizagem, e também o professor avalia o aluno com o objetivo de orientar e reorientar o processo de ensino e de aprendizagem. Por isso, o professor deve avaliar o aluno não apenas no seu aspeto cognitivo, mas também no afetivo, social e motora.

Concordamos com a ideia de Cortesão (1993, p.12) quando diz que a avaliação formativa deve acontecer ao longo do processo de ensino e aprendizagem e que “nunca poderá, formalmente, ser usada para classificar e muito menos para decidir da passagem ou da reprovação do aluno”. Ela deve funcionar como uma bússola que orienta o processo de ensino e de aprendizagem com o objetivo de melhorá-la.

A avaliação formativa é uma prática que está a ganhar cada vez mais destaque no processo de aprendizagem. Através dela, é possível implementar práticas de autorregulação relacionadas com a capacidade dos alunos em regular os seus processos de aprendizagem através do *feedback* dado pelo professor na sala.

Apesar da importância e das vantagens da utilização da avaliação formativa na sala de aula, a mesma ainda não é utilizada com regularidade pelos professores no nosso contexto. O motivo dado por estes pela sua pouca ou quase inexistente utilização, prende-se com o número de alunos na sala de aula que é bastante elevado, pouco conhecimento/formação sobre essa matéria e um programa escolar extenso a cumprir.

Muitas vezes as práticas de avaliação dos professores estão relacionadas às suas experiências avaliativas ao longo dos seus percursos académicos, o que influencia a forma como eles ensinam e como implementam a avaliação. Por esse motivo, tentou-se conhecer as práticas avaliativas bem com as perceções dos professores de forma a comparar essas práticas e perceções com as práticas de avaliação que implementam nas suas salas.

A avaliação formativa serve para ajudar o professor a encontrar outras formas de ensinar, tendo em conta os diferentes alunos que ele tem. Ou seja, essa avaliação ajuda o professor a ser professor de muito mais alunos, principalmente daqueles que têm maiores dificuldades. Os professores e alunos devem compreender que a avaliação tem a ver com a recolha de informações importantes para melhorar o processo de ensino e de aprendizagem com o objetivo de ultrapassar e superar as dificuldades dos alunos nesse processo.

Cortesão no seu livro *A avaliação formativa – que desafios?* faz a seguinte pergunta: como se poderão concretizar situações de avaliação formativa nas condições de trabalho com que um professor se defronta? Esta pergunta realmente é pertinente, mas como a autora própria diz não existem receitas que ajudem a pôr em prática a avaliação formativa, mas ressalta que esse tipo de avaliação é “absolutamente indissociável da prática de metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem” (1993, p.31). Entretanto, ela deixa algumas sugestões e ideias que poderão facilitar a colheita de informações pelo professor na sala de aula como: atenção aos pequenos sinais,

importância da observação e dos registos, as pequenas perguntas, uma cumplicidade possível, os pequenos comportamentos como sintoma, o aproveitamento do erro, entre outros.

A problemática à volta da avaliação formativa não diz respeito apenas ao nosso contexto, Cabo Verde, mas é algo de carácter internacional, tendo em conta as ideias de Santos (2008):

- As práticas avaliativas na sala de aula em geral encorajam aprendizagens superficiais;
- A prática avaliativa sobrevaloriza a classificação e subvaloriza a função reguladora da aprendizagem;
- Existe a tendência para usar uma abordagem mais normativa do que criterial, que enfatiza mais a competição entre alunos do que o aperfeiçoamento individual de cada aluno. Neste contexto, o *feedback* dirige-se sobretudo para o ensino dos alunos mais fracos, mas de um modo que os faz perderem a autoconfiança e a motivação;
- Em geral, a avaliação formativa não é bem compreendida pelos professores e tem uma prática fraca;
- Os professores consideram irrealistas práticas de avaliação formativa no atual sistema educativo;
- Existe uma relação muito ténue entre práticas de avaliação formativa e outros aspetos da prática letiva do professor bem como da forma como os professores encaram o seu papel;
- A autoavaliação não é em geral considerada nos programas de formação inicial de professores, sendo este tema deixado para a formação ao longo da vida (p.24)

Todas essas conclusões tiradas por esse estudo, refletem a realidade Cabo-Verdiana em matéria de avaliação dos alunos nas salas de aula. Esse é um assunto que ainda necessita de ser compreendido para depois ser colocado em prática.

Tendo em conta as práticas avaliativas utilizadas pelas professoras nas salas de aulas a ênfase é colocada sobretudo mais na avaliação sumativa, numa lógica da aprendizagem que privilegia a memorização dos conteúdos recorrendo ao método de ensino expositivo tendo o professor como elemento central de todo o processo.

Essa prática de avaliação parece de certa forma influenciar as perceções dos alunos sobre como deveria ser a avaliação das aprendizagens. Isto porque nenhum aluno conseguiu apontar outra forma diferente de ser avaliado, demonstrando total confiança na forma como são e foram avaliados pelas professoras.

É preciso repensar a formação dos professores, numa lógica de estes transformarem-se em professores reflexivos e capazes de melhorar as suas práticas, tendo o aluno como centro de todo o processo de ensino e de aprendizagem. Apostar na formação dos professores parece um passo na direção da implementação da prática de avaliação formativa em que o aluno detém o papel central em todo o processo, apostando cada vez mais na prática da autoavaliação e distribuição de *feedback* como estratégias para a autorregulação das aprendizagens dos alunos e oportunidades de estes também tomarem decisões sobre o seu percurso na aprendizagem.

As estratégias de ensino utilizadas pelas professoras estudadas assentam sobretudo na exposição oral dos conteúdos recorrendo algumas vezes a apresentações feitas em *power point*, e também ao manual escolar. Também privilegiam a realização de trabalhos individuais através da resolução de fichas de exercícios ou trabalhos de casa.

Deste modo, as estratégias de ensino estão mais voltadas para uma concepção tradicional recorrendo à exposição dos conteúdos e à consolidação dos conhecimentos na qual o aluno ainda não assume o papel central no processo de ensino e de aprendizagem.

Apesar das professoras recorrerem à avaliação diagnóstica e à autoavaliação, elas parecem não corresponder e nem seguir a lógica de uma avaliação formativa na qual a regulação da aprendizagem dos alunos parece estar mais ligada à aferição de conhecimentos através de testes ou instrumentos que classificam ou certificam as aprendizagens. A autoavaliação, que é vista como um instrumento importante da avaliação formativa que promove a autonomia e a responsabilização dos alunos, é praticada no sentido de os alunos pensarem naquilo que realizaram durante o ano, nas notas dos testes e a partir daí atribuir uma classificação, ou seja, uma nota. Na verdade, ela restringiu-se somente à opinião dos alunos sobre a classificação que eles acham que merecem no final de cada período, facto que vai totalmente contra o que é defendido hoje sobre a importância que a autoavaliação tem no processo de aprendizagem dos alunos.

Para Fernandes (2005, p.143), podemos identificar alguns fatores que poderão contribuir para a concretização de uma avaliação orientada para a melhoria das aprendizagens:

- Os alunos devem ser ativamente envolvidos no processo da sua aprendizagem e da sua avaliação;
- O *feedback* é fundamental e imprescindível para que a avaliação possa melhorar as aprendizagens;
- A avaliação deve permitir a alunos e professores a regulação dos processos de aprendizagem e de ensino;
- Os alunos devem desenvolver competências no domínio da autoavaliação e perceber como poderão superar as suas dificuldades;

- A informação avaliativa deve ser obtida através de uma diversidade de estratégias, técnicas e instrumentos;
- A avaliação influencia significativamente a motivação e a autoestima os alunos;
- A motivação e a autoestima têm influência muito forte nas aprendizagens.

Referências Bibliográficas

- Abrecht (1994). *A avaliação formativa*. Porto. Edições ASA.
- Afonso, M. (2002). *Educação e classes sociais em Cabo Verde*. Debates. Praia: Spleen África.
- Aires, L. (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Allal, L., Cardinet, J., & Perrenoud, P. (1986). *A avaliação formativa num ensino diferenciado*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Allal, L. (1986). Estratégias de avaliação formativa: concepções psicopedagógicas e modalidades de aplicação. In L. Allal, J. Cardinet & Ph. Perrenoud (Eds.), *A avaliação formativa num ensino diferenciado* (pp. 175-209). Coimbra: Almedina.
- Amado, J. (2009). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Universidade Coimbra
- Aranha, A. (2007). *Observação de aulas de Educação Física*. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Araújo, M. J. (2006). *Crianças sentadas! Os “trabalhos de casa” no ATL*. Porto: Livpsic.
- Araújo, M. (2009). *Crianças ocupadas*. Amadora: Primebooks.
- Assessment Reform Group [ARG] (2002). *Assessment for Learning: 10 principles*. Research-based principles to guide classroom practice. Acesso em 24/07/2017. <http://www.aaia.org.uk/content/uploads/2010/06/Assessment-for-Learning-10-principles.pdf>
- Assessment Reform Group [ARG] (2009). *Assessment in schools. Fit for purpose? A Commentary by the Teaching and Learning Research Programme*.

Institute of Education University of London. Acesso em 24/07/2017 em: <https://www.aaia.org.uk/content/uploads/2010/06/Assessment-in-schools-Fit-for-Purpose-publication.pdf>

- Bardin, L. (2015). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barreira, C. Boavida, J. & Araújo, N. (2006). Avaliação formativa: Novas formas de ensinar e aprender. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 40(3), 95-133
- Bastos, C. C. (2006). Educação & Medicina. 2006. Disponível em: <http://educacaoemedicina.blogspot.com/2006/02/metodologias-ativas.html> . Acesso a 3/01/2018.
- Bauer, M.W. & Gaskell, G. (2003). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: manual prático*. Petrópolis: Editora Vozes
- Berbel, N A. N. (2011). As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. *Semina: Ciências Sociais e Humanas*, 32(1), 25-40. Disponível em: http://www.proiac.uff.br/sites/default/files/documentos/berbel_2011.pdf . Acesso a 3/01/2018.
- Blanco, A. (2009). *Desarrollo y evaluación de competencias em educación superior*. Madrid: Narcea Ediciones
- Black, P. & Wiliam, D. (1998). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 80(2), pp.139-148.
- Boas, B. V. (2007). Avaliação por meio de portfólios. In M. M. Melo, *Avaliação na educação* (pp. 23-31). Pinhais: Editora Melo.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Boggino, N. (2009). A avaliação como estratégia de ensino. Avaliar processos e resultados. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 9, 79-86.

- Bonona, T. V. (1985). Case research in marketing: opportunities, problems and process. *Journal of Marketing Research*, 22 (2), 199-208
- Borges, M. C., Miranda, C. H., Santana, R. C. & Bollela V. R. (2014). Avaliação formativa e feedback como ferramenta de aprendizado na formação de profissionais da saúde. *Medicina*, 47 (3) pp:324-31
- Brito, A. P. (1994). *Observação directa e sistemática do comportamento*. Lisboa: Edições FMH.
- Brookhart, S. (2008). *How to give effective feedback to your students*. Virginia: ASCD Member Book.
- Carvalho, M. E.P. (2004). Escola como extensão da família ou família com extensão da escola? O dever de casa e as relações família-escola. *Revista Brasileira de Educação*, 25, 94-104. Acesso a 20/06/2018, disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a08.pdf>
- Carvalho, C., Santos, J., Conboy, J. & Martins, D. (2014). Teachers' Feedback: Exploring Differences in Students' Perceptions. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 159, 169 – 173
- Castro, M. L. G. (2004). O olhar psicopedagógico na instituição educacional: o psicopedagogo como agente de inclusão social. *Revista Psicopedagogia*, 21(65), 108-116.
- Coutinho, C. P. (2016). *Metodologia da investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- Cortesão, L. (1993). *A avaliação formativa: que desafios?* Porto: Edições ASA.
- De Ketele, J. M. & Roegiers, X. (1993). *Metodologia da recolha de dados: fundamentos dos métodos de observações, de questionários, de entrevista e de estudo de documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Demo, P. (2011). *Educar pela pesquisa*. Campinas: Autores Associados
- Educação Ambiental (2014). A importância da aula prática para a construção significativa do conhecimento: a visão dos professores das ciências da natureza. Disponível em: <http://www.revistaea.org/artigo.php?idartigo=1754> . Acesso a 3/01/2018
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes: uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto Editores.
- Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 19 (2), 21-50
- Fernandes, D. (2008). Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. *Estudos em Avaliação Educacional*, 19 (41), 347-372
- Fernandes, D. (2009). Avaliação das aprendizagens em Portugal: investigação e teoria da atividade. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 9, pp.87-100
- Fernandes, D. (2011). Avaliar para melhorar as aprendizagens: análise e discussão de algumas questões essenciais. In I. Fialho e H. Salgueiro (Eds.). *Turma Mais e sucesso escolar: Contributos teóricos e práticos* (pp. 81-107). Évora: Universidade de Évora.
- Ferreira, C. A. (2007). *A avaliação no quotidiano da sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Flick, U. (2009). *Desenho da pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed.
- Furtado, J. P. M. (2008). *Evolução da Educação em Cabo Verde antes e depois da Independência*. Praia: Instituto Superior de Educação

- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2003). *Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis*. São Paulo: UNESP.
- Freire, P. & Nogueira, A. (2005). *Que fazer: teoria e prática em educação popular*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas.
- Gil, A. C. (2009). *Didática do ensino superior*. São Paulo: Atlas.
- Gómez, G., Flores, J., & Jiménez, E. (1999). *Metodologia de la investigacion cualitativa*. Malaga: Ediciones Aljibe.
- Gonçalves, A. V. & Nascimento, E. L. (2010). avaliação formativa: autorregulação e controle da textualização. *Trabalho em linguística aplicada, campinas, 49(1), 241-257*
- Guba, E.; Lincoln, Y. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park: Sage Publications,
- Hadji, C. (1994). *A avaliação, regras do jogo: das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora.
- Hadji, C (2001). *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre: Artmed.
- Haydt, R. C. (2001). *Curso de Didáctica Geral*. Editora Ática. 7ª ed. São Paulo
- Jorba, J.; Sanmartí, N. (2003). A função pedagógica da avaliação. In: Ballester, M. et al. *Avaliação como apoio à aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.
- Leite, C. & Fernandes, P. (2002). *Avaliação das aprendizagens dos alunos: novos contextos, novas práticas*. Porto: ASA Editores

- Lemos, V. V., Neves, A., Campos, C., Conceição, J. M. & Alaiz, V. (1994). *A nova avaliação da aprendizagem: o direito ao sucesso*. 4ª ed. Lisboa: Texto Editora
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (2005). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget
- Libâneo, J. C. (1994). *Didática*. São Paulo: Cortez,
- Ludke, M. & André, M. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.
- Luckesi, C. C. (1990). *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. São Paulo: Cortez.
- Luckesi, C. C. (1994). *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez.
- Luckesi, C. C. (1995). *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez.
- Luckesi, C. C. (2003). *Avaliação da Aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática*. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos.
- Macedo, L. d. (2007). Avaliação do erro: ponto de partida ou de chegada? In M. M. Melo, *Avaliação na educação* (pp. 111-120). Pinhas: Editora Melo.
- Masadeh, M. A. (2012). Focus group: Reviews and practices. *International Journal of Applied Science and Technology*, 2 (10), 63-68
- Mason, B. J., & Brnning, R.H. (2001). Providing feedback in computer-based instrnction: What the research tells us. *Class Research* 9. University of Nebraska-Lincoln.
- Méndez, J. M. A. (2002). *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. Porto: ASA Editores

- Méndez, J. M. (2007). Avaliar para aprender os bons usos da avaliação. In M. M. Melo, *Avaliação da educação* (pp. 69-78). Pinhais: Editora Melo.
- Meroni, A. I. (2003). O erro no processo de ensino-aprendizagem. *Comunicação & Educação*, 26, 105-107.
- MERH. (2002). Pesquisa Qualitativa. PROMEF. Praia
- Minayo, M. C. S. (2001). *Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes.
- Ministério da Educação (2010). *Cabo Verde e a educação: ganhos e desafios*. Praia: Ministério da Educação e Desporto.
- Morgan, D. L. (1988). *Focus group as qualitative research*. Beverly Hills. SAGE Publications.
- Morgan, D. L. (1996). Focus groups. *Annual Review of Sociology*, 22, 129-152. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/2083427>
- Moura, A. F. (2016). O sistema educativo Cabo-Verdiano nas suas coordenadas socio-históricas. *Revista Brasileira História da Educação*, 16(40), 79-106
- Oliveira, L. P. (2011). *Psicologia da aprendizagem e do desenvolvimento*. Maringá: Centro Universitário de Maringá.
- Osti, A. & Brenelli, R. P. (2013). Sentimentos de quem fracassa na escola: análise das representações de alunos com dificuldades de aprendizagem. *Psico-USF*, 18(3), 417-426. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pusf/v18n3/a08v18n3.pdf>
- Pacheco, J. A. (1994). *A avaliação dos alunos na perspectiva da reforma. Propostas de trabalho*. Porto: Porto Editora
- Pacheco, J. A. (1996). *Currículo: teoria e práxis*. Porto: Porto Editora

- Paiva, V. L. M. O. (2003). Feedback em Ambiente Virtual. In: Leffa, V. (Org.) *Interação na aprendizagem das línguas*. p.219-254. Pelotas: EDUCAT, 2003. Disponível em: www.veramenezes.com/feedback.htm (Acesso em 12 junho 2017)
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. London, Sage Publications.
- Pereira, A. M. G. F. (2010). *Subsídios para a história da educação em Cabo Verde: organização e funcionamento do sector dos primórdios à primeira República Portuguesa*. Praia: Instituto do Arquivo Histórico Nacional.
- Perrenoud, P. (1993). Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistémica da mudança pedagógica. In A. Estrela, A. Nóvoa (Orgs.). *Avaliações em educação: novas perspectivas* (pp. 171-191). Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (1999). *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. (P. C. Ramos, trad.). Porto Alegre: Artmed Editora
- Pinto, J. & Santos, L. (2006). *Modelos de avaliação das aprendizagens*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rosales, C. (1992). *Avaliar é reflectir sobre o ensino*. Rio Tinto: Edições ASA
- Rosário, P. S. L., Baldaque, M., Mourão, R., Nuñez, J. C., González-Pienda, J. A., Valle, A. & Joly, M. C. R. A. (2008). Trabalho de casa autoeficácia e rendimento em matemática: trabalho de casa. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPP)*, 12(1), 23-35.
- Régnier, J-C. (2002). A auto-avaliação na prática pedagógica. *Revista diálogo educacional*, 3(6), 1-16.

- Ribeiro, L. C. (1999). *Avaliação da aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora.
- Roldão, M. C. (2003). *Gestão do currículo e avaliação de competências: as questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Romão, J. E. (2002). Avaliação: Exclusão ou Inclusão? *EccoS Revista Científica*, pp. 43-59.
- Romão, J. E. (2007). Avaliação: exclusão ou inclusão? In M. M. Melo, *Avaliação na educação* (pp. 56-61). Pinhais: Editora Melo.
- Sá-Chaves, I. (2005). *Os portfolios reflexivos (também) trazem gente dentro. Reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos*. Porto: Porto Editora.
- Sá, M. G. & Moura, G. L. (2008). A crítica discente e a reflexão docente. *Cadernos EBAPE*, 6(4), 1-10.
- Sant'Anna, I. M. (1995). *Por que avaliar? Como avaliar? critérios e instrumentos*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Santos, L. (2002). Auto-avaliação regulada: por quê, o quê e como? Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/msantos/textos/DEBfinal.pdf> . Acesso em: 07/06/2018.
- Santos, L. (2008). Dilemas e desafios da avaliação reguladora. In L. Menezes, L. Santos, H. Gomes, & C. Rodrigues (Orgs.). *Avaliação em matemática: problemas e desafios*. Viseu: Secção de Educação Matemática da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Santos, L. (Org). (2010). *Avaliar para Aprender. Relatos de experiências de sala de ala do pré-escolar ao ensino secundário*. Porto: Porto Editora.
- Scriven, M. (1967). *The methodology of evaluation*. Chicago IL: Rand McNally.

- Serrano, G. (2004). *Investigación cualitativa: retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.
- Silva, N. M. (2006). *O portfólio reflexivo no desenvolvimento pessoal e profissional: um estudo na formação pós-graduada*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Silva, R. C. (2007). Autoavaliação como instrumento de conscientização de alunos de um curso de especialização Lato Sensu. *Olhar de professor*, 10(2), pp.101-115. Acesso a 07/06/2018. Disponível em <<http://www.uepg.br/olhardeprofessor>
- Silva, I. S., Veloso, A. L. & Keating, J. B. (2014). *Focus group: considerações teóricas e metodológicas*. *Revista Lusófona de Educação*, 26, pp.175-190
- Silva, E. L. & Giordani, E. M. (2009). Aprendizagens de professores e alunos com materiais didáticos nos anos iniciais do ensino fundamental (pp. 8088-8099). IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia.
- Sobrinho, J. D. (2002). Campo e caminhos da avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil. In L. C. Freitas (Org.), *Avaliação: construindo o campo e a crítica* (pp. 13-62). Florianópolis: Editora Insular.
- Sousa, G. S., & Sousa, M. P. (2012). O erro no processo de construção da aprendizagem. *Fórum internacional de pedagogia* (pp. 1-13). Parnaíba: Realize.
- Souza, S. E. (2007). O uso de recursos didáticos no ensino escolar (pp.110-114). I Encontro de Pesquisa em Educação, IV Jornada de Prática De Ensino, XIII Semana De Pedagogia Da UEM: “Infância e Praticas Educativas”.. Disponível em: <http://www.dma.ufv.br/downloads/MAT%20103/2015->

<II/slides/Rec%20Didaticos%20-%20MAT%20103%20-%202015-II.pdf>. Acesso a 24 novembro 2017.

- Stake, R. (2007). *A arte da investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Stake, R. (2012). *A arte da investigação com estudos de caso* (3ªed). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Teixeira, F. C. (2003). *Aprendendo a aprender*. Brasília: UniCEUB.
- Tuckman, B. (2000). *Manual de investigação em educação* (3.ª ed). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Veiga S., M. (2004). O conhecimento estratégico e a autorregulação da aprendizagem: implicações em contexto escola. In A. L. Silva, I. Sá, I.A. Sá,, A. M. Duarte, & A. M. V. Simão (2004), *A aprendizagem autorregulada pelo estudante: perspectivas psicológicas e educacionais*. Porto: Porto Editora.
- Vieira, A. M. (2016). Reformas Curriculares em Cabo Verde: *Research Gate*, 1-26.
- Villas Boas, B. M. F. (2008). *Virando a escola do avesso por meio da avaliação*. Campinas: Papirus.
- Vygotsky, L. S. (1987). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Yin, R. K. (2005). *Estudo de caso: planejamento e métodos* (3.ª ed). Porto Alegre: Bookman.
- Yin, R. K. (2010). *Estudo de caso: planejamento e métodos* (4.ª ed). Porto Alegre: Bookman.
- Zabalza, M. (1992). *Didática da educação Infantil*. Rio Tinto: Edições ASA.

Legislação consultada:

- Decreto-Legislativo n.º 2/2010 de 7 de maio
- Decreto-Lei n.º 43/2003 de 27 de outubro
- Decreto-Lei n.º 42/2003 de 20 de outubro
- Decreto-Lei n.º 71/2015 de 31 de dezembro
- Lei n.º 103/III/90 de 29 de dezembro
- Portaria n.º 11/95 de 13 de março
- Portaria n.º 6/97 de 17 de fevereiro

Anexos

Anexo 1- Guião da entrevista às professoras.....	202
Anexo 2 – Guião da entrevista os alunos.....	205
Anexo 3 – Numeração das unidades de registo das entrevistas das professoras.....	208
Anexo 4 – Numeração das unidades de registo das entrevistas aos alunos.....	214

Anexo 1 - Guião da entrevista às professoras

Tipo: semiestruturada

Destinatários: Professoras da disciplina CTV – Ciência da Terra e da Vida da Escola Secundária de Cabo Verde

Objetivos Gerais:

- Descrever o processo de ensino na sala de aula.
- Descrever o processo de aprendizagem dos alunos na sala de aula;
- Caracterizar práticas de avaliação formativa dos professores na sala de aula;
- Identificar as percepções dos professores sobre avaliação formativa;
- Verificar como os professores fazem a articulação entre a avaliação formativa e a sumativa;

BLOCOS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	TÓPICOS	FORMULÁRIO DE QUESTÕES
A Legitimação da entrevista	Informar acerca do objectivo da entrevista e do contexto em que ela surge	Objectivo da entrevista e do trabalho de investigação Posição, estatuto e papel do investigador/ entrevistador Utilização dos resultados	Deseja saber mais alguma coisa acerca deste trabalho? E acerca da entrevista? Há alguma coisa que não tenha ficado clara?
	Valorizar o contributo do entrevistado	Importância da participação do entrevistado	Há alguma pergunta que gostaria de fazer?
	Garantir a confidencialidade da fonte de informação e o anonimato das respostas e do discurso produzido	Confidencialidade e anonimato Registo	Importa-se que a entrevista seja gravada?
	Agradecer a participação no estudo	<i>(Agradecer antecipadamente a colaboração no estudo)</i>	
B Ensino	Recolher dados que permitam descrever a forma como a sala esta organizada. Recolher dados de opinião que permitam identificar os recursos materiais disponíveis. Recolher dados de opinião que permitam identificar	- Tipologia de ensino - Planificação da aula - Papel do professor - Diversidade de materiais - Acessibilidade de materiais	Durante as observações, constatei que é a professora que faz a planificação e a organização das aulas. Os alunos chegam a participar de alguma maneira? Porquê? Para si, qual o papel que o professor e os alunos devem desempenhar na sala de aula? Tendo em conta os recursos

	<p>as atividades educativas realizadas na sala.</p> <p>Recolher dados que permitam compreender o papel do professor na sala de aula</p>		<p>existentes na escola, acha que estes são suficientes e adequados? Que materiais achas que a escola deveria ter?</p> <p>Que tipos de atividades achas que os alunos gostam mais de fazer na sala? Quais atividades achas que os ajudam a aprender?</p>
<p>C Aprendizagem</p>	<p>Recolher dados que permitam compreender o processo de aprendizagem dos alunos na sala de aula</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Papel do aluno - Tarefas a desenvolver - Participação - Organização 	<p>Durante as aulas, verifiquei que de uma forma geral os alunos não colocam muitas dúvidas à professora. Porque achas que isso acontece?</p> <p>E, em geral, achas que os alunos participam muito ou pouco nas atividades? Porquê?</p> <p>E, em geral, quem fala mais tempo na sala de aula? A professora ou os alunos? Porque achas que isso acontece?</p> <p>Nas aulas que observei, verifiquei que algumas vezes antes de iniciar a aula pede aos alunos para fazerem uma síntese da aula anterior. Porque a professora faz isso? E isso ajuda os alunos a aprender?</p> <p>Achas que os alunos pedem a sua ajuda sempre que têm dificuldades com as tarefas? Porquê?</p>
<p>D Avaliação</p>	<p>Recolher dados de opinião que permitam identificar o tipo de avaliação predominante na sala de aula</p> <p>Recolher dados de opinião que permitam compreender a importância da avaliação formativa na sala de aula</p> <p>Recolher dados que permitam caracterizar a</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Tipos de avaliação - Instrumentos de avaliação - Funções da avaliação - O feedback 	<p>Pude constatar que algumas vezes a professora pede para os alunos fazerem o TPC e fichas de exercícios. Achas que isso ajuda os alunos a compreender e a aprender melhor? E fazem sempre esses tipos de trabalho?</p> <p>Verifiquei durante as observações que algumas vezes a professora dá feedback. Como achas que isso contribui para a aprendizagem dos alunos?</p>

	<p>prática de avaliação formativa.</p> <p>Recolher dados que permitam compreender o papel da avaliação formativa e sumativa na sala.</p> <p>Recolher dados que permitam compreender a articulação entre a avaliação formativa e a sumativa.</p>		<p>Durante as observações, verifiquei que os alunos fizeram trabalhos individuais, resolveram fichas de exercícios, fizeram trabalho de grupo e também fizeram dois testes. Que atividades acha que ajudam os alunos a aprender melhor? Como faz a articulação das informações recolhidas para ter a classificação final?</p> <p>Segundo o decreto-lei que regulamenta a avaliação no ensino secundário, a avaliação formativa é da responsabilidade conjunta do professor mas em diálogo com os alunos. O que pensa sobre isso? Os alunos devem participar na avaliação?</p> <p>Como é que os alunos são avaliados? Eles conhecem os critérios que a professora utiliza para os avaliar?</p> <p>Costumam fazer a auto avaliação? Fazem muitas vezes ou poucas vezes? Quando e como é que fazem? E acha que isso ajuda os alunos a aprender?</p>
<p>E</p> <p>Validação da Entrevista</p>	<p>Recolher informação não prevista, ou não solicitada anteriormente, e que se afigure importante para o entrevistado.</p> <p>Averiguar acerca das suas reações à situação de entrevista</p> <p>Recolher as sugestões do entrevistado acerca dos aspectos a incluir na entrevista</p> <p>Concluir a entrevista</p>	<p>Aspectos importante não abordados e a referir</p> <p>Reações (a entrevista, ao tipo de trabalho e ao entrevistador)</p> <p>Sugestões</p> <p><i>(No final, agradecer mais uma vez a participação e disponibilidade do entrevistado e valorizar o seu contributo)</i></p>	<p>Há ainda alguma coisa que queira acrescentar?</p> <p>O que achou da entrevista?</p> <p>Que outras coisas acha que seria importante considerar?</p>

Anexo 2 - Guião da entrevista aos alunos

Tipo: semiestruturada

Destinatários: Alunos do 7.º, 8.º e 9.º da disciplina CTV – Ciência da Terra e da Vida da Escola Secundária de Cabo Verde

Objetivos Gerais:

- Descrever o processo de ensino na sala de aula;
- Descrever o processo de aprendizagem dos alunos na sala de aula;
- Identificar as percepções dos alunos sobre avaliação formativa;

BLOCOS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	TÓPICOS	FORMULÁRIO DE QUESTÕES
A Legitimação da entrevista	Informar acerca do objectivo da entrevista e do contexto em que ela surge	Objectivo da entrevista e do trabalho de investigação Posição, estatuto e papel do investigador/entrevistador Utilização dos resultados	Desejam saber mais alguma coisa acerca deste trabalho? E acerca da entrevista? Há alguma coisa que não tenha ficado clara? Há alguma pergunta que gostariam de fazer? Importam-se que a entrevista seja gravada?
	Valorizar o contributo dos entrevistados	Importância da participação dos entrevistados	
	Garantir a confidencialidade da fonte de informação e o anonimato das respostas e do discurso produzido	Confidencialidade e anonimato Registo	
	Agradecer a participação no estudo	<i>(Agradecer antecipadamente a colaboração no estudo)</i>	
B Ensino	Recolher dados de opinião que permitam identificar os recursos materiais disponíveis. Recolher dados de opinião que permitam identificar as atividades educativas realizadas na sala. Recolher dados que permitam compreender o papel do professor na sala de aula	- Tipologia de ensino - Planificação da aula - Diversidade de materiais - Acessibilidade de materiais - Papel do professor na sala de aula	Durante as observações, constatei que vocês não participam na planificação e organização das aulas. Porque acham que isso acontece? Que tipo de atividades gostariam de fazer mais vezes na sala de aula? Que outras atividades acham que seriam boas para aprender? Tendo em conta os

			recursos existentes na escola, acham que estes são suficientes e adequadas? Que materiais acham que a professora deveria usar mais na aula?
C Aprendizagem	Recolher dados que permitam compreender o processo de aprendizagem dos alunos na sala de aula	<ul style="list-style-type: none"> - Papel do aluno - Tarefas a desenvolver - Participação - Organização 	<p>Durante as aulas, verifiquei que de uma forma geral vocês não colocam dúvidas muitas vezes à professora. Porquê?</p> <p>E, em geral, vocês participam muito ou pouco nas atividades? Porquê? Na vossa opinião o que deveria ser feito para participarem mais?</p> <p>E, em geral, quem fala mais tempo na sala de aula? A professora ou os alunos? Porque acham que isso acontece?</p> <p>Nas aulas que observei, verifiquei que algumas vezes antes de iniciar a aula a professora pede aos alunos para fazerem uma síntese da aula anterior. Acham que isso é útil? Isso vos ajuda a aprender? Vocês pedem ajuda à professora sempre que têm dificuldades com as tarefas? Porquê?</p>
D Avaliação	<p>Recolher dados de opinião que permitam identificar o tipo de avaliação predominante na sala de aula</p> <p>Recolher dados de opinião que permitam compreender a importância da avaliação formativa na sala de aula</p> <p>Recolher dados que permitam caracterizar a</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Tipos de avaliação - Instrumentos de avaliação - Funções da avaliação - O feedback 	<p>Pude constatar que algumas vezes a professora vos pede para fazerem o TPC e fichas de exercícios. Isso vos ajuda a compreender melhor? Porquê?</p> <p>Vocês fazem sempre esse tipo de trabalhos? E acham que esses trabalhos contam para a nota? De que modo?</p> <p>Verifiquei durante as</p>

	<p>pratica de avaliação formativa.</p> <p>Recolher dados que permitam compreender o papel da avaliação formativa e sumativa na sala.</p> <p>Recolher dados que permitam compreender a articulação entre a avaliação formativa e a sumativa.</p>		<p>observações que algumas vezes a professora dá informações se estão a fazer bem ou não as atividades (feedback). Isso vos ajuda a aprender? Como? Gostavam que houvesse mais momentos desses?</p> <p>Durante as observações, verifiquei que fizeram trabalhos individuais, como TPC, resolveram fichas de exercícios, fizeram trabalho de grupo e também fizeram dois testes.</p> <p>Quais são as atividades que gostam mais de fazer? Elas os ajudam a aprender melhor?</p> <p>Como acham que a professora chega à vossa nota final?</p> <p>Vocês colaboram de alguma maneira para a decisão da nota? Em geral estão de acordo com as notas atribuídas? Porquê?</p>
<p>E</p> <p>Validação da Entrevista</p>	<p>Recolher informação não prevista, ou não solicitada anteriormente, e que se afigure importante para o entrevistado.</p> <p>Averiguar acerca das suas reações à situação de entrevista</p> <p>Recolher as sugestões do entrevistado acerca dos aspectos a incluir na entrevista</p> <p>Concluir a entrevista</p>	<p>Aspectos importante não abordados e a referir</p> <p>Reações (a entrevista, ao tipo de trabalho e ao entrevistador)</p> <p>Sugestões</p> <p><i>(No final, agradecer mais uma vez a participação e disponibilidade do entrevistado e valorizar o seu contributo)</i></p>	<p>Há ainda alguma coisa que queiram acrescentar?</p> <p>O que acharam da entrevista?</p> <p>Que outras coisas acham que seria importante considerar?</p>

ANEXO 3- NUMERAÇÃO DAS UNIDADES DE REGISTOS DAS ENTREVISTAS – PROFESSORAS

Categorias	Subcategorias	Unidade de registo
Organização e da planificação da aula	Participação dos alunos	<p>P1: na planificação da aula não, mas da turma sim, para organizar a turma sim. Mas a planificação da aula, assim, no início do trimestre, normalmente eu pergunto para saber o que é necessário para fazer, o que querem fazer ao longo do ano, então normalmente eu tenho algumas propostas para os alunos, mas para participarem em si na planificação, não. Acho que isso tem a ver com o sistema, porque normalmente planificamos assim, grupo de professores. Temos as coordenações então nas reuniões de coordenações temos estado a fazer assim. Mas planificações com os alunos em si, não, mas até acho que seria muito bom. É uma boa ideia.</p> <p>P2: não porque a planificação é feita de forma que o professor, normalmente é assim, de forma que o professor organiza cumprindo durante todo curso, todo o programa, então normalmente os alunos não participam</p>
	Papel do aluno e do professor	<p>P1: um papel ativo. Tanto o professor como o aluno devem participar no desenvolvimento da aula. O professor tem a sua parte e os alunos também. Mas eu acho que a aula deve ser mais centrada nos alunos, os alunos é que devem trabalhar mais, participar mais, envolver mais nas atividades da sala de aula, normalmente não tem estado, tem sido ao contrário, o professor faz mais que os alunos.</p> <p>P2: primeiramente, entre o aluno e o professor deve ser, acho que deve ser ter um relacionamento interativo, ou seja, o professor não sendo como o detentor do conhecimento, mas sim o professor como um orientador para a realização das atividades das aulas, da compreensão, da aprendizagem, o professor como orientador, não como detentor do conhecimento. E o aluno interativa ali com o professor, mostrando toda</p>

		a sua capacidade, descobrindo algo sozinho.
	Recursos materiais	<p>P1: não são suficientes, são adequados, mas não são suficientes. Deveriam ter principalmente material de laboratório, nós não temos material de laboratório, não temos um laboratório que é nosso. O laboratório da escola é da disciplina de físico-química mas mesmo assim, se precisamos temos acesso ao laboratório sim, mas não temos matérias suficientes para a realização das aulas práticas. Os alunos precisam das aulas práticas.</p> <p>P2: suficiente, suficiente, podemos dizer não, mas de acordo com a nossa realidade, tendo em conta que nas outras escolas não existe, então temos meios razoáveis para a aprendizagem. A escola em si tem os materiais, mas é necessário ter a disponibilidade dos manuais para os alunos. Só tem ali matérias digitais podemos dizer assim, computadores e data show, assim, mas é necessário também ter manuais. Houve uma carência de manuais durante o ano letivo, por isso se a escola tinha a oportunidade de ter manuais suficientes, porque tinham, mas não suficientes.</p>
Participação e desenvolvimento	Atividades preferidas dos alunos	<p>P1: principalmente aula prática. Os alunos do 9ºano passam a vida professora então a prática, a prática? O que dá para fazer que eu consigo fazer, eu faço sempre, mas há algumas práticas, algumas atividades que não fizemos mesmo por causa de faltas de materiais.</p> <p>P2: aula pratica e trabalho em grupo</p>
	Atividades que ajudam na aprendizagem	<p>P1: atividade prática. Quando é a prática, temos teoria e prática.</p> <p>P2: dando aulas sobre formas de questões, ou seja, tem um conteúdo baseando ali em perguntas e respostas, desta forma aprendam mais</p>
	Colocação de dúvidas	<p>P1: acho que é por causa da vergonha, tem medo de errar. Eu passo a vida a “tem dúvidas” não. Olhas tu tas com dúvidas, professora não tenho. Eu não sei porquê. Eu acho por causa da vergonha ou então tem medo do erro.</p> <p>P2: não sei se é a firmeza no professor e a maioria também não estuda.</p>

da aula		Quando não estuda não têm dúvidas é óbvio, então há essas duas partes. Há alunos que confiam no que o professor diz, uma boa parte não estuda, então não colocam dúvidas. É esta a percepção
	Ajuda para ultrapassar dificuldades	<p>P1: eu acho que sim, acho que sim. Alguns alunos têm estado a pedir, se precisarem de ajuda. Mesmo em termos da matéria, se não perceberam a matéria, depois da aula. Também outros assuntos que não são da aula, eu tenho estado a ajudar os alunos</p> <p>P2: pera aí, (risos) as vezes há dificuldade em responder algumas perguntas, é que nunca trabalhei com alunos deste tipo (risos). Normalmente são os que mais interessam que colocam ali dúvidas, que pedem ajuda, os que não estudam, uma boa parte que tínhamos este ano não estudavam, não estudavam.</p> <p>Peçam, peçam, peçam mas alguns, alguns, é um número muito reduzido (risos)</p>
	Participação dos alunos	<p>P1: é assim, as turmas do 9ºano os alunos participam mais do que os alunos do 8ºano, mas participam, participam os do 8º. A maioria dos alunos participam. Há alunos que normalmente não conseguem abrir a boca, eu tenho que insistir, tenho que fazer perguntas diretas, mas mesmo assim, tem receio.</p> <p>P2: razoável, razoável. uma boa parte não demonstra, não demonstra o interesse nas atividades, mas alguns, alguns acompanham a atividade, tanto atividade como a resolução de atividades dos manuais, mas alguns não participam.</p>
	Domínio de tempo de conversação	<p>P1: acho que tamos (pausa). O professor fala. Sinceramente (risos) acho que há um certo equilíbrio entre o professor e o aluno</p> <p>P2: dependendo da aula. Existem aulas necessário os alunos, mas a maioria, por causa da carência de manuais como não tem como desenvolver em casa, fazer a parte, por exemplo resolver algumas</p>

		atividades em casa para chegarem e discutirmos na sala de aula não tem manuais, então a maioria no caso eu é que falo.
	Importância da síntese das aulas	<p>P1: para poder ver a aprendizagem dos alunos, se conseguiram reter alguma coisa da aula passada, para poder também superar as lacunas. Algo ficou, então o que é que não ficou muito bem para poder superar sempre as lacunas que aparecem. Revisão da aula sempre ajuda. E também é uma forma de motivar os alunos a vir preparados para a sala de aula, a professora faz perguntas, então eu vou participar, hoje eu vou fazer o resumo da aula passada. isso ajuda, ajuda bastante mesmo, ajuda.</p> <p>P2: para fazer uma avaliação da aula anterior. Se caso aprenderam alguma coisa, caso tiveram alguma brecha, através da síntese vão complementar ali. ajuda, não há dúvida</p>
Operacionalização e avaliação das aprendizagens	Importância do TPC e das fichas de exercícios	<p>P1: também é uma outra forma sim, uma outra forma de levar os alunos a aprender, uma forma diferente, não estando ai sempre a ouvir a ouvir o professor, porque eu não gosto de estar ali a falar a falar, embora o sistema em si não ajuda. O professor tem que falar sim, mas o trabalho deveria ser centralizado nos alunos, os alunos é que deveriam trabalhar mais, trabalhar sempre. Então eu passo fichas para levarem para trabalhar, trabalho de casa para coloca-los a trabalhar sozinhos.</p> <p>P2: sim, sem dúvida</p>
	Importância do feedback	<p>P1: para poderem ter confiança, confiança para poderem participar mais. Dando feedback ai vão ganhar um pouquinho de confiança, porque eu acho que alguns alunos tem aquele medo, medo de falar para não serem troçado pelos outros. Então eu faço sempre isso para poder ajudar para levar a participar.</p> <p>P2: sim, a corrigir, a corrigir se tiveram algo errado e ainda ajuda também na compreensão e não só</p>
	Atividades que desenvolvam a aprendizagem	P1: tanto o trabalho individual como o trabalho de grupo. No trabalho de grupo eles vão interagir, ouvindo um ouvindo outro. O que

		<p>normalmente tem vergonha para falar com a professora fala com o colega. Então o trabalho de grupo ajuda bastante. Exercícios na sala de aula ajuda também.</p> <p>P2: trabalhos individuais</p>
	Articulação das informações recolhidas	<p>P1: eu normalmente, porque as informações, o trabalho individual, o trabalho de grupo, ai vem a injustiça. O aluno trabalha tanto mais e no final só tem 20%, o teste tem mais peso. E muitas vezes há alunos que trabalham na sala de aula mas não conseguem no teste. De um forma ou de outra ficam prejudicados porque outros elementos de avaliação, a participação na sala de aula, a ficha individual, os trabalhos que normalmente fazem na sala entram como outros elementos de avaliação, então de uma forma e doutra o aluno acaba sempre em relação a nota final ficar prejudicado.</p> <p>P2: principalmente na avaliação dos testes. Ali podemos dizer que, tendo os trabalhos, mas os testes tem uma boa percentagem, mas também trabalhos individuais, tpc que os alunos andam a fazer na sala tem um impacto maior também na avaliação final.</p>
	Participação dos alunos	<p>P1: eu acho que sim, que devem participar, para puder terem ideia, noção.</p> <p>P2: devem, devem.</p>
	Realização da autoavaliação	<p>P1: normalmente fazem a autoavaliação, mas na altura da aplicação da nota, fazem a autoavaliação para puderem ver o desempenho na sala de aula, eu até peço para falarem de mim, e o desempenho da professora? Como é que a professora está? O que querem, o que é necessário mudar? O que a professora devia fazer e que não fez? Eu queria saber o que é necessário mudar?</p> <p>P2: sim, poucas vezes, nomeadamente nos finais dos trimestres</p>
	Importância da autoavaliação	<p>P1: sim. Porque ai vão ver, porque no momento da autoavaliação eu tenho toda a turma, o aluno fala de si, o outro que está ai a escutar, aí eles mesmos dizem ohh achas que fizestes isso isso mais aquilo? Então</p>

		<p>de uma forma ou outra da sempre para tomar a consciência.</p> <p>P2: nós fazemos dois autoavaliação. De cada patamar aplicando um autoteste em que o aluno resolva em casa e corrigir na sala de aula.</p> <p>Há dois tipos, podemos dizer, dois tipos de autoavaliação. De cada patamar de um determinado conteúdo resolvemos, fizemos ali um autoteste. Mas depois no final do trimestre fazemos um autoavaliação, ou seja, o aluno faz a sua própria avaliação do trimestre</p>
	Forma de avaliar os alunos	<p>P1: através dos testes e da avaliação formativa. Avaliação é assim testes e avaliação formativa</p> <p>P2: são avaliados pelos dois testes que são aplicados, que eu apliquei pelos dois testes, principalmente pelo dever de casa o TPC e também nos trabalhos individuais, são esses os critérios que utilizei para avaliar os alunos.</p>
	Conhecimento dos critérios de avaliação	<p>P1: pelo menos na minha turma, na turma que eu tenho a direção. Só que eu acho que os alunos não levam isso a sério. No início do trimestre sempre a avaliação é isso mas aquilo, temos 20% temos mas 80% dos dois testes. Eu falo com a turma que eu tenho direção. Mas a percepção que eu tenho é que a maioria dos alunos não tem consciência da forma como são avaliados. É uma lacuna que existe e que é necessário trabalhar mais.</p> <p>P2: conhecem porque sempre chamo a atenção em relação ao trabalho de casa “façam o trabalho de casa, o aluno que faz o trabalho de casa tem uma nota isso isso mais aquilo. O que não faz, também mesmo que tenha dois testes positiva a professora vai descontar porque não anda a fazer o trabalho de casa. Também é um dos critérios de avaliação, então sempre chamo a atenção, por isso o aluno faz os trabalhos, que organiza, a sua avaliação é totalmente diferente a um aluno que não faz, independentemente dos resultados do teste.</p>

ANEXO 4- NUMERAÇÃO DAS UNIDADES DE REGISTOS DAS ENTREVISTAS AOS ALUNOS

Categorias	Subcategorias	Unidade de registo
Organização e planificação da aula	Participação dos alunos	<p>Grupo 1-B: porque as vezes, a professora pode ter os seus objetivos para planear a aula. As vezes ela pode querer fazer a sua aula sozinha, acho que é esse o motivo. Organizar a sala sempre participamos.</p> <p>Grupo 1-R: nós ajudamos quando ela precisa tirar cópias, e ela chama-nos para ir tirar. Se ela também precisar organizar a mesa para fazer trabalhos de grupo, mas nunca para planificarmos.</p> <p>Grupo 1-F: porque a professora tem a sua maneira de ensinar.</p> <p>Grupo 2-B: eu acho que é porque nós não temos muitos conhecimentos que a professora tem. Acho que o conhecimento que temos não dá para a ajudar a fazer as coisas.</p> <p>Grupo 3-B: eu acho que é porque assim, pelo menos eu nunca pensei nisso, nunca tinha pensado. Se calhar é porque, pronto não é uma coisa que estamos acostumados desde sempre, então por isso que nunca nos chamarão a atenção para fazermos. É uma coisa também que não estamos habituados a fazer.</p> <p>Grupo 3-R: eu acho que a professora já está preparada.</p>
	Recursos materiais	<p>Grupo 1-B: não</p> <p>Grupo 1-R: sim</p> <p>Grupo 2-B, 2-R, 2-F: não</p> <p>Grupo 3-B, 3-R, 3-F: Não, precisa de mais.</p>
Participação e desenvolvimento da aula	Atividades preferidas	<p>Grupo 1-B: Participação no quadro, porque normalmente na aula de CTV, nós vamos muito pouco ao quadro, porque é a professora que dá as respostas; Também o trabalho de grupo faz com que os alunos participam. Alguns tem dificuldades em muitas coisas, mas no quadro basta estudar e ir dar a resposta,</p> <p>Grupo 1-R: Perguntas;</p> <p>Grupo 1-F: Ir ao quadro</p> <p>Grupo 2-B: Exercícios</p>

		<p>Grupo 2-R: Leitura; Exercícios</p> <p>Grupo 2-F: De vez em quando para fazermos jogos</p> <p>Grupo 3-B: Eu gosto muito das conversas que costumamos ter com a professora, onde ela nos dá tipo lição de vida. Gosto muito desse tipo de aula</p> <p>Sim isso é fixe, é como um debate. Debate vivo para falarmos tudo o que achamos, para darmos a nossa opinião e depois para chegarmos a uma conclusão.</p> <p>Grupo 3-R: Tipo aula prática.</p> <p>Grupo 3-F: Eu acho trabalho de grupo.</p>
	Atividades que ajudam na aprendizagem	<p>Grupo 1-B: Quadro, porque no trabalho de grupo podemos ter alguém que tem dificuldade em ler e assim não entendemos muito, no quadro a professora explica.</p> <p>Grupo 1-R: Trabalho de grupo porque cada um vai dá a sua opinião.</p> <p>Grupo 1-F: Quadro porque a professora explica melhor.</p> <p>Grupo 2-B, 2-R, 2-F: Exercícios</p> <p>Grupo 2-B: Jogos</p> <p>Grupo 3-B: Aula prática e debate. Cada um dá a sua opinião</p>
	Colocação de dúvidas e dificuldades à professora	<p>Grupo 1-B: Porque ela explica bem.</p> <p>Grupo 1-R: As vezes eu intendo a matéria, quando eu não intendo eu pergunto.</p> <p>Grupo 1-F: Temos vergonha</p> <p>Grupo 2-B: Tem outros professores que ficam a ralar, e diz que a pessoa fica a brincar. Mas a vezes a pessoa pode até estar atento, mas não entende.</p> <p>Grupo 2-R: Vergonha. A pessoa pode não entender aquela matéria, mas fica com vergonha para que os colegas não troçar.</p> <p>Grupo 2-F: Vergonha. Ou também medo de falar. Tipo assim, se a professora explicar a matéria duas vezes e o aluno não entendeu, vai ficar com medo de perguntar a professora.</p> <p>Grupo 3-B: eu não tenho quase muitas dúvidas, porque eu a forma que a professora explica estou de acordo, porque ela explica de uma forma clara e objetiva e depois ela dá exemplos do</p>

		<p>dia-a-dia, e assim eu não fico com muitas dúvidas. Só nas semanas de teste, quando termino de estudar e quero enriquecer mais os meus conhecimentos, vou pesquisar em casa e se não ficar conformada venho e pergunto a professora</p> <p>Grupo 3-R: eu não tenho vergonha, eu logo que tenha dúvidas quero que a dúvida seja esclarecida. Logo eu pergunto. Se eu não tenho e que outros tenham posso ajudar</p> <p>Grupo 3-F: quando eu tenho dúvida, eu não gosto de fazer pergunta à professora porque fico com vergonha.</p> <p>mais o menos, as vezes quando não entender algo eu pergunto a professora</p>
	Participação na aula	<p>Grupo 1-B: Tem matéria que as vezes eu me interessos mais do que outras, aí eu participo mais do que outras vezes. Por exemplo, queremos participar, mas quando começamos a falar os outros ficam a falar e isso incomoda.</p> <p>As vezes a professora explica e os colegas ficam a falar, aí não entendemos.</p> <p>Grupo 1-R: Porque as vezes não estamos atentos à explicação.</p> <p>Porque tem colegas brincam e que não prestam atenção na aula.</p> <p>Grupo 1-F: As vezes, nem sempre. A professora faz poucos exercícios. Porque as vezes não estudamos. Porque as vezes não fazemos TPC</p> <p>Grupo 2-B: As vezes têm um grupinho de alunos que participam, e os outros estão totalmente desinteressado e não prestam atenção</p> <p>Grupo 2-R: Reboição não deixa a pessoa entender a matéria. Piadas</p> <p>Grupo 2-F: Mais ou menos. Falta de atenção</p> <p>Grupo 3-B: participo. Eu participo muito</p> <p>Grupo 3-R: participo</p> <p>Grupo 3-F: pouco</p>
	Atividades promovam participação	<p>que a</p> <p>Grupo 1-B: Fazendo questionários, por exemplo na aula de hoje quarta-feira a professora diz para estudarmos que na sexta-feira ela vai fazer questionário oral</p> <p>Grupo 1-R: Fichas de exercícios</p>

	<p>Grupo 1-F: Trabalho de grupo (alguns)</p> <p>Grupo 2-B: Para não deixar a matéria acumular para depois vir fazer o teste para não ser mais difícil.</p> <p>Grupo 2-R e 2-F: Para colocar todos os que falam na rua</p> <p>Grupo 3-B, 3-R, 3-F: Debate</p> <p>Grupo 3-B: Assim, já todos os alunos vão sentir aberto para participar.</p>
Domínio de tempo de conversação	<p>Grupo 1-B, 1-R, 1-F: Professora</p> <p>Grupo 2-B: Professora as vezes alunos</p> <p>Grupo 2-R e 2-F: Professora</p> <p>Grupo 3-B, 3-R, 3-F: Eu acho que nós e a professora também. Sempre a professora explica e nós damos o nosso ponto de vista também.</p> <p>Todos nós</p> <p>Acho que tem um equilíbrio. A professora não gosta que seja só ela a falar. Ela faz perguntas e se não soubermos ela diz para pesquisarmos e depois trazer como TPC para a próxima aula</p>
Importância da síntese das aulas	<p>Grupo 1-B: Sim. Assim ela vai ver se o aluno, se cada aluno aprendeu, se prestou atenção em algo da aula e se estuda.</p> <p>Grupo 1-R: Também com a síntese, se não entendemos uma matéria nos podemos dizer e ela explica.</p> <p>Grupo 1-F: Se entendemos a explicação que ela dá.</p> <p>Grupo 2-B, 2-R, 2-F: sim</p> <p>Grupo 3-B, 3-R, 3-F: sim</p>
Solicitação de ajuda à professora	<p>Grupo 1-B: Sim;</p> <p>Grupo 1-R: As vezes</p> <p>Grupo 1-F: Nem todos os alunos.</p> <p>Grupo 2-B: Sim; Tipo agora se a professora passar um exercício dentro de aula e se não</p>

		<p>conseguirmos fazer é a professora que temos de ir pedir ajuda.</p> <p>Grupo 2-R: As vezes. As vezes pedimos aos colegas e as vezes à professora.</p> <p>Grupo 2-F: Mais ou menos</p> <p>Grupo 3-B, 3-R: sim</p>
Operacionalização e avaliação das aprendizagens	Importância do TPC e das fichas de exercícios	<p>Grupo 1-B, 1-R, 1-F: Sim. Muito</p> <p>Grupo 2-B, 2-R, 2-F: sim</p> <p>Grupo 3-B: Sim, muito melhor</p> <p>Grupo 3-R, 3-F: Sim</p>
	Utilização dos resultados na nota final	<p>Grupo 1-B: Outros alunos também só fazem o TPC pelos seus interesses, porque eles vão ter + ou não. Outros nem ligam o TPC, outros também quando forem de fim de semana jogam a mochila por ai e nem olham se tem TPC ou não.</p> <p>Só que normalmente, as vezes a professora não diz que ela vai dar o + só para ela ver quais os alunos que tem mais interesse, mesmo se não for o interesse pelo + mas que estuda em casa. As vezes ela não diz que vai marcar falta, e aqueles que não fazem ela guarda depois para “ajustar contas”</p> <p>É sempre aqueles alunos que tem mais dificuldades que não fazem o TPC.</p> <p>Também tem alunos que faz o TPC a toa, só para poder receber o +, faz as perguntas com respostas de outras coisas.</p> <p>Grupo 1-R: A professora dá-nos o TPC para fazermos e ela vais nos dar +.</p> <p>Grupo 2-B: Tipo a professora pergunta quem fez o TPC ela coloca mais e quem não fez ela coloca menos.</p> <p>Grupo 2-R: ela avalia-nos. Tipo avaliação continua</p> <p>Grupo 3-B: porque a professora sempre que nos passa TPC, ela depois vê os cadernos e nos coloca +. Então esse + nos ajuda muito. Por exemplo se tivermos uma nota baixa, pode nos ajudar porque sempre fazemos o TPC.</p>
	Importância do	Grupo 1-B, 1-R, 1-F: Sim

	feedback	<p>Grupo 1-B: Ajuda sim, porque se um trabalho está errado que a professora não disser que esta errada pode sair no teste e se colocarmos igual aí nos dificulta.</p> <p>Grupo 2-B: Tipo se professora me disser agora que algo está errado, vou ficar com curiosidade para ir fazer o certo, ver na internet como é o certo.</p> <p>Grupo 2-R: Claro</p> <p>Grupo 2-F: Sim</p> <p>Grupo 3-B, 3-R, 3-F: Ajuda sim</p>
	Atividades preferidas	<p>Grupo 1-B: Eu porque eu acho que o teste é o resumo de tudo, de ir ao quadro, das fichas, do TPC, tudo o que sai num só apenas e que vamos aprender melhor.</p> <p>Eu ir ao quadro porque se estiver fazendo alguma coisa errado no quadro a professora sempre corrige, sempre ela diz que uma palavra está errada, que falta acento, sempre ela diz. E se também fizermos um TPC errado ela não ralha nem coloca na rua essas coisas, ela apenas diz que está errado para apagarmos e que vamos corrigir no quadro.</p> <p>Grupo 1-R: Ir ao quadro e fazer leitura.</p> <p>Eu acho que é o teste, porque como o Gilson acabou de dizer, o teste é o resumo de todas as aulas que tivemos na sala, teste é o mais importante que os outros, é o teste que conta para a avaliação e é a nota que vai ser colocado na pauta, e se tivermos bom aproveitamento na aula, quando fizermos o teste aí vamos ter uma noção de quanto podemos vir a ter na pauta, eu acho que é mais importante.</p> <p>Grupo 1-F: Eu acho que é teste, a professora vai ver se aprendemos bem aquela matéria Teste para a professora ver a nossa avaliação, para ver se aprendemos ou não.</p> <p>Grupo 2-B, 2-R, 2-F: Trabalho de grupo</p> <p>Grupo 2-B : Porque assim partilhamos os nossos conhecimentos</p> <p>Grupo 3-B: Teste. Eu gosto também de apresentar trabalho de grupo, não como costumamos fazer, mas de forma diferente tipo fazer a apresentação com <i>power point</i>, e depois pedir a opinião da turma, realizar debate. Assim o grupo abre para o debate e isso incentiva o aluno a</p>

		<p>fazer p debate. Mesmos os alunos, eu acho que devíamos fazer mais isso.</p> <p>Grupo 3-R: Teste. É no teste que a professora vai ver se estudamos ou não.</p> <p>Grupo 3-F: Trabalho de grupo</p>
	Classificação final (como a professora chega a nota final)	<p>Grupo 1-B, 1-R, 1-F: Ela vai contar com o comportamento, tipo de participação de cada aluno, se o aluno presta atenção na aula ou não, se ele fala ou brinca enquanto a professora explica. Eu acho que é o resultado de 1º teste + o segundo, se esse aluno participa, se faz o TPC, se chega na hora, se traz o uniforme aí a nota sobe e aquele que falta a ula, não faz o TPC a nota desce.</p> <p>Grupo 2-B: Teste e avaliação continua Ela vai juntar todas as avaliações que tivermos e ela vai dar o resultado.</p> <p>Grupo 2-R, 2-R, 2-F Comportamento. Trabalho de grupo. Avaliação continua. TPC</p> <p>Grupo 3-B, 3-R, 3-F: Através dos nossos esforços que tivermos durante todo esse tempo. Acho que a professora soma e dividi a nossa nota do teste, depois ela faz a nossa autoavaliação nos OEA (outros elementos de avaliação). Então acho que é assim que ela nos avalia, a nossa nota do teste e a pate pratica na sala de aula, como nos comportamos, como fazemos o trabalho, se estamos interessados em aprender.</p>
	Participação	<p>Grupo 1-B, 1-R, 1-F: Na autoavaliação. Fazemos quando terminamos de fazer os testes, no final no final do trimestre. Por exemplo no final de 1º trimestre, no final de 2º e no final de 3º trimestre.</p> <p>Grupo 2-B, 2-R, 2-F: É aquele que merecemos que ela nos dá. As vezes ela nos pergunta quanto é que achamos que merecemos ter, mais depois ela vai analisar para ver se merecemos aquela nota.</p> <p>Grupo 3-B, 3-R, 3-F: Acho que nos tentamos sempre, tentamos mostrar a professora que estamos interessados, que assim para um aluno que não tiver uma nota muito boa nos testes, pelo menos ele esforça na sala de aula ara tentar mostrar a professora que ele esta interessado realmente em aprender. Acho que de alguma forma, esse aluno esta tentando sim influenciar na nota que a professora vai dar.</p>

	Satisfação/concordância com a nota final	<p>Grupo 1-B, 1-R, 1-F: sim</p> <p>Grupo 2-B, 2-R, 2-F: Sim. É o que merecemos. É o que trabalhamos durante um trimestre, e o que merecemos que ela nos dá</p> <p>Grupo 3-B, 3-R, 3-F: Sim. Foi esse o nosso esforço. Esse foi o resultado de todos os nossos esforços que fazemos, portanto acho que foi merecida toda a nota que a professora nos dá.</p>
--	--	--