



FUNDAMENTAR E MELHORAR A AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA NO ENSINO SUPERIOR: UM PROCESSO FORMATIVO SUSTENTADO NA INVESTIGAÇÃO-AÇÃO EM CONTEXTO DIGITAL

SUPPORTING AND IMPROVING PEDAGOGICAL ASSESSMENT IN HIGHER EDUCATION: A FORMATIVE PROCESS BASED ON ACTION RESEARCH IN THE DIGITAL CONTEXT

Isabel Fialho e Marília Cid

DOI: <https://doi.org/10.34627/uab.edel.15.8>

RESUMO

A pandemia provocada pela Covid-19 impactou a educação em todos os níveis de ensino, levando as instituições, os docentes e os alunos a responder rapidamente a uma mudança inesperada do ensino presencial para o ensino *online*. A transição “forçada”, de um regime para outro, criou desafios e gerou algumas tensões ao nível do ensino, da aprendizagem e da avaliação. Neste texto partilhamos uma experiência do tipo investigação-ação, que decorreu numa instituição pública de ensino superior, no âmbito de um curso de formação pedagógica “Fundamentar e Melhorar a Avaliação Pedagógica no Ensino Superior”, criado com o propósito de disponibilizar ferramentas que possam contribuir para a melhoria do processo pedagógico, particularmente no que se refere à avaliação. Para além da teorização que fundamenta a importância da formação pedagógica no ensino superior e a investigação-ação, fazemos a descrição e a avaliação do mesmo tendo por base um questionário para identificação de concepções e práticas de avaliação, o qual foi aplicado antes e depois da formação. A formação contou com sessões síncronas (na plataforma Zoom) e assíncronas (na plataforma Moodle) apoiadas em tarefas de ensino, avaliação e aprendizagem. As questões que orientaram este estudo são as seguintes: Quais os efeitos da investigação-ação, em ambiente digital, nas concepções de avaliação de um grupo de professores? Pode o ambiente digital ser facilitador de avaliação pedagógica com propósitos formativos?

Palavras-chave: Avaliação pedagógica; Investigação-ação; Digital; Ensino superior



ABSTRACT

The pandemic caused by Covid-19 impacted education at all levels of education, leading institutions, teachers, and students to respond quickly to an unexpected shift from face-to-face education to online education. The "forced" transition, from one regime to another, created challenges and some tensions in teaching, learning and evaluation. In this text we share an experience of the action research type, which took place in a public institution of higher education, within the framework of a pedagogical training course "Support and improve pedagogical assessment in higher education", created with the purpose of providing tools that can contribute to the improvement of the pedagogical process, particularly regarding assessment. In addition to the theorization that underlies the importance of pedagogical training in higher education and action research, we describe and evaluate it based on a questionnaire for identifying conceptions and assessment practices, which was applied before and after training. The training had synchronous (Zoom) and asynchronous (Moodle) sessions supported by teaching, assessment and learning tasks. The questions that guided this study are: What are the effects of action research, in the digital environment, on the assessment concepts of a group of teachers? Can the digital environment be a facilitator of pedagogical assessment for training purposes?

Keywords: *Pedagogical assessment; Action research; Digital; Higher education*



INTRODUÇÃO

A globalização e a sociedade da informação em que vivemos têm gerado profundas e aceleradas alterações políticas, sociais, económicas, científicas e tecnológicas, muitas vezes com consequências imprevisíveis, que desafiam a capacidade de adaptação e de mudança nas políticas e nas práticas educativas. A pandemia provocada pela covid-19 veio agravar estas situações, mas também criar oportunidades de sinergias com o mundo das plataformas e tecnologias digitais.

É neste contexto de mudança que surge o curso de formação pedagógica para docentes do ensino superior – Fundamental e Melhorar a Avaliação Pedagógica no Ensino Superior –, em que se assumiu um modelo formativo inspirado na investigação-ação trazendo para a discussão os contributos das plataformas e tecnologias digitais. Começamos por abordar a formação pedagógica do professor do ensino superior e prosseguimos com os fundamentos da investigação-ação como estratégia formativa e de desenvolvimento profissional. Após esta abordagem de natureza teórica, passamos a descrever o processo de formação configurado na investigação-ação (objetivos, conteúdos, metodologias, recolha e análise de dados quantitativos e qualitativos, relativos às questões que guiaram o estudo), assim como as oportunidades e desafios que emergem da investigação-ação com recurso às plataformas e tecnologias digitais.

SER PROFESSOR NO ENSINO SUPERIOR

As missões tradicionais dos sistemas de Ensino Superior – ensinar, investigar e prestar serviços à comunidade – continuam válidas, mas no contexto da globalização e da sociedade de conhecimento em que vivemos sai reforçada a sua missão de formar cidadãos responsáveis e com competências para a aprendizagem ao longo da vida, o que implica possíveis ruturas com formas tradicionais de ensino e uma reconfiguração da docência.

A criação do Espaço Europeu de Ensino Superior, decorrente do processo de Bolonha, veio fortalecer a necessidade de um ensino de qualidade, em conformidade com a agenda europeia para a melhoria da qualidade dos professores (Comissão Europeia, 2010). Esta passou a ser uma das prioridades das instituições, um imperativo estratégico para o sucesso competitivo das universidades, cuja



sobrevivência dependerá “dos níveis de competência e qualidade atingidos nas duas principais dimensões que definem a sua missão: a investigação e o ensino” (Borrvalho et al., 2014, p. 139).

No mesmo alinhamento, o sistema de ECTS²⁷ induz uma nova forma de organização do ensino colocando maior ênfase nos processos de aprendizagem. Por conseguinte, uma das implicações do Processo de Bolonha, mais difundida nos discursos político e académico, está relacionada com a mudança de um paradigma centrado no ensino para um paradigma centrado no estudante, contrariando a cultura de ensino instrucional fortemente enraizada nas universidades e que explica o facto de muitos docentes não considerarem a formação pedagógica uma prioridade no seu desenvolvimento profissional.

Em resposta à exigência da qualidade, proliferaram agências nacionais e supranacionais de avaliação e acreditação da formação e de processos de promoção e garantia da qualidade, de que são exemplos a Comissão Europeia e a Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES), criada em 2007 (Decreto-Lei n.º 369/2007).

As reformas implementadas nas instituições do ensino superior atingiram tanto a dimensão organizativa como estrutural, com implicações no plano da formação. Por conseguinte, em Portugal, os cursos passaram a ser sujeitos a avaliação externa periódica (a cargo da A3ES) centrada em diversos indicadores, designadamente “na qualificação e adequação do corpo docente [e] na estratégia adotada para garantir a qualidade do ensino-aprendizagem-avaliação” (F. Pereira & Leite, 2020, p. 138).

No entanto, ser professor no ensino superior parece ter menos importância do que ser investigador. A formação na área científica específica é, de forma geral, mais valorizada, sendo “uma vertente que os professores tendem a procurar voluntariamente ou por ditames da carreira, contrariamente ao que acontece com a preparação para o ensino” (Almeida, 2020, p. 19). A qualificação na área disciplinar e as competências investigativas são características marcantes do perfil do docente do ensino superior, mas a competência pedagógica resulta, muitas vezes, da “experiência acumulada”, vivida na primeira pessoa e reproduzida, ano após ano, ou observada em terceiros, sobretudo na experiência de aluno (Almeida, 2020).

²⁷ *European Credit Transfer System*



Enquanto os professores assumirem o papel de meros reprodutores de práticas observadas e naturalizadas, desprovidas de fundamentos teóricos, dificilmente conseguem responder aos desafios da massificação e heterogeneidade da população discente, das novas culturas de qualidade, das mudanças no mundo produtivo e do trabalho, da internacionalização e da formação de cidadãos capazes de se integrarem e participarem em ambientes sociais e profissionais cada vez mais complexos, exigentes e desafiadores.

No contexto atual de transição forçada do ensino presencial para o ensino à distância, “la falta de participación de muchos docentes en el apoyo pedagógico disponible es un obstáculo para una transformación digital adecuada en la educación superior, tanto en tiempos de crisis como en el futuro” (Monteiro & Leite, 2021, p. 21). A pandemia da covid-19 trouxe novas exigências e desafios acrescidos aos sistemas educativos, que se prendem com o uso massivo de plataformas e tecnologias digitais, obrigando a um “ensino remoto de emergência” (Moreira et al., 2020, p. 352), sendo evidente que os docentes “que ainda resistem a tal progresso e às inovações que elas possibilitam, se reduzem a profissionais superados e inadequados aos anseios das instituições de ensino, da sociedade, mas, sobretudo dos estudantes” (Gomes & Tavares, 2017, p. 36). Se acrescentarmos a este cenário os percursos pedagógicos isolados dos professores, a concepção de sala de aula como território único do professor e a escassez de oportunidades de formação e de desenvolvimento profissional, as possibilidades de melhorar os processos de ensino e aprendizagem e os resultados dos alunos diminuem substancialmente. Por conseguinte, a qualificação pedagógica mais do que uma necessidade é uma exigência, pois, como alerta o Conselho Nacional de Educação (2002), a falta de preparação pedagógica dos docentes afeta negativamente o desempenho dos estudantes.

A mudança impõe-se pelas pressões a que as instituições de ensino superior estão sujeitas, quer decorrentes das taxas de insucesso dos estudantes, quer da avaliação interna e externa dos cursos. Trata-se de uma mudança complexa, que desafia as instituições de ensino superior a questionarem as suas práticas pedagógicas e a reconstruírem os papéis e as ações dos alunos e professores para uma efetiva melhoria das aprendizagens (Borrinho et al., 2014), pelo que “a preparação pedagógica dos professores do ensino superior é hoje um imperativo de ordem social e profissional” (Almeida, 2020, p. 4).

Em resposta a estas pressões, diversas instituições têm investido em programas de formação pedagógica e, apesar de serem visíveis algumas mudanças, denota-se a ausência de “uma política clara, assumida e mobilizadora da formação do pessoal docente no que à



formação pedagógica diz respeito" (Cachapuz, 2001, p. 57) e uma escassez de projetos de formação pedagógica do corpo docente das instituições universitárias. No entanto, alguns estudos dão conta de mudanças que se traduzem num maior reconhecimento da necessidade de formação pedagógica e numa tendência de melhoria na competência pedagógica.

O estudo de Pereira e Leite (2020), por exemplo, "identificou a qualidade reconhecida no perfil dos docentes (...) e a eventual existência de melhorias em linha com a qualidade desejada" (p.137), contudo as autoras destacam que as "mudanças realizadas, embora relevantes, não estão ainda totalmente em linha com os níveis de qualidade pretendidos no quadro da agenda da qualidade associada ao PB [Processo de Bolonha]" (p.148). Almeida (2020) sublinha, além disso, a "importância de uma formação pedagógica ser reconhecida pelos docentes, pese, embora, nem sempre seja manifesta a necessidade de uma formação especializada em pedagogia do ensino superior" (p.18). Já o estudo de Flores et al. (2007), realizado na Universidade do Minho com 670 professores, revelou que a grande maioria (76,5%) frequentou formações ligadas à docência em detrimento das ligadas ao domínio da investigação e que mais de 85% refere como motivações para a frequência da formação, o desenvolvimento de competências, o desenvolvimento profissional, o aprofundamento de questões práticas ligadas à atividade pedagógica, a atualização de conhecimentos e a reflexão sobre a prática.

Apesar destas mudanças, a formação pedagógica do corpo docente é assumida de formas distintas pelas instituições de ensino superior, Xavier e Leite (2019) realçam que, "ainda que a maior parte das instituições se responsabilize pela implementação de setores que se ocupam de atividades típicas das Assessorias Pedagógicas, e estejam num caminho de consolidação da formação pedagógica, outras há que não têm essa atenção" (p.121). O que parece estar em causa é que, como argumenta Vieira, no ensino superior "a pedagogia não tem constituído um campo de produção de conhecimento profissional e os professores raramente investigam as suas práticas" (2014, p. 25).

A formação pedagógica está, contudo, no centro das recomendações de todos os organismos europeus de promoção e validação da qualidade das instituições de ensino superior na atualidade, induzindo o questionamento do(s) modo(s) como se ensina, se aprende e se avalia. Melhorar a prática pedagógica "passa por investir, de forma intencional, sistemática e coerente, em processos formativos que envolvam os docentes na permanente problematização da prática e na dialética entre teoria e a prática" (Almeida, 2020, p.



20). Neste sentido, o “aperfeiçoamento pedagógico” dos docentes do ensino superior deve ser abordado no quadro institucional da autonomia universitária e na perspectiva da formação permanente, metodologicamente articulada com os resultados da avaliação dos cursos e como instrumento estratégico de mudança (Cachapuz, 2001), sendo que a “mudança das culturas pedagógicas deve implicar a articulação do ensino com a investigação sobre e no ensino e o desenvolvimento profissional dos docentes” (Vieira, 2014, p. 35). No entanto, a garantia da qualidade no ensino e na aprendizagem terá de passar “pela legitimidade conferida à formação do professor, por meio do compromisso assumido coletivamente pela instituição” (Ogawa & Vosgerau, 2019, p. 12).

INVESTIGAÇÃO-AÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

A expressão “action research” foi cunhada em 1944 pelo psicólogo social norte americano Kurt Lewin, sendo concebida como um processo formado por ciclos sucessivos de planificação, ação e avaliação do resultado da ação (Kemmis & McTaggart, 1992). Desde então o conceito evoluiu e a investigação-ação “is now used to describe forms of research which adopt different rationales and practices” (Carr, 2019, p. 14), constituindo uma modalidade de investigação qualitativa (ou mista, segundo Creswell, 2012) que tem vindo a afirmar-se na pesquisa em educação, destacando-se pelo seu potencial como instrumento de formação reflexiva e como forma de (re)conhecimento praxiológico, pese embora algumas críticas que reclamam um aprofundamento epistemológico.

Apesar de questionada por alguns autores, esta modalidade de investigação tem tido impacto na educação e “tem-lhe sido reconhecido um importante contributo para a inovação e formação” de professores (Cardoso, 2014, p. 12), tanto de formação inicial como de contínua. Neste sentido, afasta-se “da investigação clássica, na medida em que procura ligar a teoria e a prática e aumentar o conhecimento prático profissional” (Cardoso, 2014, p. 39).

A divulgação de projetos de investigação-ação em vários domínios tem contribuído para “consolidar, fundamentar e dar visibilidade à investigação-ação, incluindo as questões metodológicas, epistemológicas e éticas que lhe estão inerentes” (Flores & Silva, 2019, p. 3). No campo educacional, ganhou relevância com o movimento “Classroom Action Research”, ao envolver os professores no processo investigativo: “the purpose of the action research method was not to test the practical utility of social scientific theories but to enable



teachers to expose the 'personal' or 'practical' theories implicit in their own understanding of their classroom practice" (Carr, 2019, pp. 15-16).

A investigação-ação crítica resultou de uma tentativa de consolidação da sua base teórica: "provide action research with the kind of theoretical rationale it so obviously lacked and to provide a critical social science with the kind of research method that could give it practical expression" (Carr, 2019, p. 17). Assim, contrariamente a outras formas de investigação-ação, não se limita a interpretar, explicar ou melhorar a prática, mas a modificar tanto a prática como os sujeitos, transformando a forma como compreendem as suas práticas e a situação social em que estas ocorrem (Carr, 2019). Coutinho et al. (2009, p. 365) acrescentam que "a investigação-ação crítica ou emancipadora vai para além da ação pedagógica, intervindo na transformação do próprio sistema, procurando facilitar a implementação de soluções que promovam a melhoria da ação".

A investigação-ação constitui, deste modo, uma poderosa ferramenta para o desenvolvimento profissional do professor (Alarcão, 2002; Cardoso, 2014; Maximo-Esteves, 2008), uma vez que para "além de poder contribuir para a resolução de problemas concretos" sobre a prática (que podem resultar de uma dificuldade sentida ou de um problema identificado, individual ou coletivamente), "sustentará a formação comunitária em grupo, contextualizada e ajudará a consolidar a consciência da identidade e da força do coletivo que é o corpo profissional dos professores" (Alarcão, 2002, p. 223), assumindo o grupo "coletivamente a responsabilidade do desenvolvimento e transformação da prática" (Coutinho et al., 2009, p. 365). É uma alternativa metodológica "bastante útil, uma vez que é realizada pelos próprios professores, de forma colaborativa, associa a teoria à prática, estimula a capacidade reflexiva e centra-se na resolução de problemas identificados pelos próprios docentes" (Cardoso, 2014, pp. 25-26). Trata-se de "um processo dinâmico, interativo e aberto aos emergentes e necessários reajustes, provenientes da análise das circunstâncias e dos fenómenos em estudo" (Maximo-Esteves, 2008, p. 82), em que "as fronteiras entre ensino e investigação se esbatem" (Vieira, 2014, p. 36) e em que os aspetos metodológicos e teóricos se entrelaçam.

De referir, ainda, que esta modalidade se destaca por ser um processo dialógico entre o conhecimento e o objeto a conhecer, mediado por dinâmicas de colaboração contextualizadas com o propósito de envolver os professores numa reflexão sistemática sobre as práticas, abrindo caminho para a melhoria do ensino e, conseqüentemente, das aprendizagens dos estudantes. Os professores podem



constituir, deste modo, “comunidades de prática para o estudo e o avanço da pedagogia, contribuindo de forma decisiva para a (re) construção da sua profissionalidade” (Vieira, 2014, p. 36). Neste sentido, a investigação-ação assume-se como uma estratégia formativa (e formadora) sustentada em bases conceituais e metodológicas que ajudam o professor a questionar, interpretar e compreender a ação educativa, ou seja, a “interrogar para re-significar o já feito” (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2008, p. 8).

A investigação-ação é uma metodologia com grande potencial no campo educacional pois *permite a los investigadores elaborar, experimentar, evaluar y redefinir sus prácticas pedagógicas a través de un proceso de autocrítica y reflexión cooperativa y un análisis conjunto de medios y fines; todo esto, con el fin de mejorar y aumentar el nivel de eficiencia de los educadores y de las instituciones educativas. (Velazco Guelmes, 2012, p. 1)*

Deste modo, constitui-se como um processo que concilia ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão), que se desenvolve de forma cíclica, em espiral, alternando a ação e reflexão crítica, em que nos ciclos seguintes são introduzidas melhorias à luz da experiência (conhecimento) obtida no ciclo anterior (Coutinho et al., 2009), destacando-se a reflexão como o motor da mudança, “contribuindo dessa forma não só para a resolução de problemas como também (e principalmente) para a planificação e introdução de alterações nessa mesma prática” (Coutinho et al., 2009, p. 360).

A natureza cíclica de ação-reflexão induz a transformação dos resultados da reflexão em praxis que, por sua vez, induz novos objetos de reflexão, levando o professor a regular continuamente a sua ação, através da recolha e análise de informação que servirá para a tomada de decisões informadas e sustentadas. Como sublinha Carr (2019), “what makes critical action research, ‘research’ is not that it uses a distinctive research ‘method’ but that it fosters the kind of communicative space in which practitioners may critically and reflectively reconstruct their praxis” (p.24).

MÉTODO

O curso de formação “Fundamental e Melhorar a Avaliação Pedagógica no Ensino Superior” foi pensado para uma abordagem de tipo



investigação-ação. Após alguns meses de confinamento, que obrigaram a uma passagem brusca do ensino presencial para o ensino *online*, surgiu a necessidade de organizar uma formação com o propósito de disponibilizar ferramentas que pudessem contribuir para a melhoria do processo pedagógico, particularmente no que se refere à avaliação.

Uma modalidade do tipo investigação-ação pareceu ser uma boa opção, no sentido em que a avaliação encerra múltiplos significados e perspetivas, permitindo uma ampla reflexão sobre a prática. Assim, considerámos importante questionar as conceções e práticas de cada um (investigadoras/formadoras e professores/formandos) mediante um processo de (re)construção de significados que resultassem do confronto conceptual sustentado na reflexão que ajuda “a problematizar e modificar as práticas e a identificar e desenvolver os seus autoentendimentos” (Coutinho et al., 2009, p. 365).

O curso constituiu-se como um processo intencionalmente situado, uma vez que se orientou pelos propósitos da melhoria das práticas de avaliação e do desenvolvimento dos docentes enquanto profissionais (Maximo-Esteves, 2008). Neste processo, fomos desenhando um percurso investigativo para recolher os dados que permitissem responder às questões e problemas definidos.

Passamos a fazer a descrição do processo formativo que teve a duração de 14 horas distribuídas por sessões síncronas (na plataforma Zoom) e assíncronas (na plataforma Moodle) e terminamos com a discussão das questões “Quais os efeitos da investigação-ação, em ambiente digital, nas conceções de avaliação de um grupo de professores?” e “Pode o ambiente digital ser facilitador de avaliação pedagógica com propósitos formativos?”. Por fim, discutimos o que é que as plataformas e tecnologias digitais trouxeram de novo às metodologias qualitativas e mistas de investigação em educação e que oportunidades e ameaças colocam à investigação-ação.

O modelo de formação adotado assenta na ideia de um processo que se desenvolve numa espiral reflexiva de ciclos sucessivos de planificação, ação e avaliação do resultado da ação (Kemmis & McTaggart, 1992). Por conseguinte, o desenvolvimento profissional está subordinado a uma tríade de dimensões: planeamento, ação e avaliação, interligadas pelo questionamento e reflexão sistemática sobre os meios e os fins das ações, realizada pelas investigadoras/formadoras e professores/formandos, de forma colaborativa (Figura 1).



Figura 1 - Interação entre as dimensões da investigação-ação.



O ponto de partida pode ser uma ideia geral de uma necessidade ou de um problema que se deseja modificar ou melhorar. Neste caso, em concreto, o problema foram as concepções e práticas de avaliação pedagógica e a dificuldade de alguns professores em promover a avaliação formativa em contexto presencial e *online*.

O planeamento permite antecipar a ação, requer a definição clara de objetivos e conteúdos a abordar e deve ser flexível para se adaptar a efeitos imprevistos. Tem de estabelecer um conjunto de ações e mobilizar recursos e estratégias diversificados que permitam “olhar” para o que se passa, a partir de diferentes ângulos ou pontos de vista, que proporcionem evidências sobre o resultado da ação e que permitam avaliar os efeitos previstos, mas também os não previstos (Cardoso, 2014). Nesta formação, o planeamento elaborado pelas duas investigadoras/formadoras começou com uma primeira versão, genérica, sustentada em diversos estudos que abordam a problemática da avaliação pedagógica no ensino superior (Borrvalho et al., 2019; Fialho et al., 2020; D. Pereira & Flores, 2013; Sá et al., 2014) que foi sendo ajustado em função dos dados recolhidos antes e durante a formação. Assim, definiram-se os objetivos e os conteúdos (Tabela 1) e delinearão-se as estratégias.



Tabela 1 - Objetivos e conteúdos do curso de formação Fundamental e Melhorar a Avaliação Pedagógica no Ensino Superior

OBJETIVOS	CONTEÚDOS
Clarificar (pre)conceitos no âmbito da avaliação pedagógica	Conceções e práticas de avaliação pedagógica – clarificação de conceitos
Compreender as funções da avaliação pedagógica	Funções e características da avaliação pedagógica
Compreender a articulação entre avaliação, ensino e aprendizagem.	Articulação entre avaliação, ensino e aprendizagem
Compreender os princípios da avaliação pedagógica	Princípios da avaliação pedagógica
Compreender a importância dos critérios de avaliação	Critérios de avaliação: O que são? Para que servem? Como se constroem?
Compreender as potencialidades do uso das rubricas	Rubricas: definição de critérios e de descritores
Compreender o papel do <i>feedback</i> na regulação do ensino e da aprendizagem	<i>Feedback</i> e regulação do ensino e da aprendizagem
Analisar tipos de <i>feedback</i> e seus efeitos	Tipos de <i>feedback</i>
Identificar características do <i>feedback</i> de qualidade	Características do <i>feedback</i> de qualidade
Compreender a necessidade de diversificar instrumentos e tarefas de avaliação em função da natureza das aprendizagens.	Instrumentos e tarefas de avaliação
Conhecer regras a aplicar na construção e correção de instrumentos de avaliação da aprendizagem	Da construção de instrumentos de avaliação à correção dos resultados.
Distinguir a avaliação com base nos seus propósitos	Utilização da informação recolhida na avaliação pedagógica

No ato da inscrição no curso, os professores/formandos foram informados de que tinham de responder a um questionário de diagnóstico, para identificação de conceções e práticas de avaliação pedagógica (CPAP-ES), disponível na plataforma LimeSurvey, até três dias antes do início da formação. O questionário, organizado em três blocos – dados sociodemográficos, práticas avaliativas e conceções no âmbito da avaliação pedagógica –, serviu para fazer o diagnóstico das necessidades de formação, o qual teve efeitos no planeamento, conduzindo a alguns reajustes iniciais.

A ação, que corresponde à implementação do plano, é “deliberada e controlada” e “proporciona a base imediata para a reflexão” (Cardoso, 2014, p. 32). No seu decurso, procede-se à recolha sistemática de dados sobre os efeitos da própria ação, mobilizando métodos e técnicas de investigação, tanto quantitativos como qualitativos. No presente caso, os dados, recolhidos através da realização de diferentes tarefas, foram submetidos a processos de partilha e reflexão conjunta entre os professores/formandos e, entre estes, e as investigadoras/formadoras.



A formação decorreu totalmente em ambiente digital, ao longo de sete sessões de duas horas. As primeiras seis sessões tiveram a duração de uma hora cada, tendo sido síncronas (na plataforma Zoom) e assíncronas (na plataforma Moodle). A sétima sessão foi síncrona (na plataforma Zoom) e teve a duração de duas horas que serviram para reflexão sobre o conhecimento construído e avaliação de todo o trabalho realizado, com identificação de pontos fortes e áreas de melhoria.

Ao longo das sessões, foram propostas tarefas de diferentes tipologias, realizadas em grupo e individualmente (nas sessões síncronas e assíncronas), todas com feedback. Destas, algumas tiveram *feedback* imediato (autocorretivo), outras *feedback* escrito e outras *feedback* oral, fornecido pelas investigadoras/formadoras nas sessões síncronas.

Os dados foram recolhidos através da observação registada em notas de campo e de análise documental. A observação realizada no decurso das sessões síncronas, enquanto técnica de recolha de dados, foi usada com dois propósitos: i) observação mútua das formadoras/investigadoras para regulação da sua ação; e ii) observação dos professores/formandos em que as formadoras/investigadoras assumiram o papel de observador participante, dinamizando as tarefas, fornecendo *feedback*, conduzindo os debates através do questionamento, promovendo a emergência e a partilha de conhecimentos, conceções e práticas, na procura de soluções para a resolução de problemas e melhoria das práticas.

A análise documental foi outra das técnicas usada na recolha dos dados provenientes das tarefas realizadas pelos professores/formandos (por exemplo: análise de textos, comentários críticos, respostas aos questionários de autoavaliação).

A dimensão avaliação esteve sempre presente durante o ciclo, apoiada na reflexão sobre os dados recolhidos, conduzindo à tomada de decisões, criticamente informadas, relativamente ao planeamento dentro do ciclo e ao planeamento do ciclo seguinte.

A investigação que ocorre num contexto de reflexão colaborativa, de partilha de saberes e experiências, afigura-se como eficaz para fazer face às exigências de um mundo em transformação, sendo “o questionamento e a reflexão entre pares propulsores de aprendizagens muito significativas” (Fialho, 2016, p. 32). É através do questionamento sistemático sobre a prática que se “reconstrói a



ação” e se “procura encontrar o sentido dos processos, os problemas e as restrições que se manifestaram durante a ação” (Cardoso, 2014, p. 32). Como sublinha Vieira (2014, p. 36), é “possível elevar a qualidade da pedagogia quando a entendemos como praxis, conferindo-lhe uma orientação transformadora”. Quer as notas de campo produzidas a partir da observação, quer os materiais escritos resultantes das tarefas, foram sujeitos a análise e reflexão crítica por parte das investigadoras/formadoras, assumindo diversas formas: reflexão na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação (Schon, 1995).

RESULTADOS

Para responder à primeira questão de investigação “Quais os efeitos da investigação-ação, em ambiente digital, nas conceções de avaliação de um grupo de professores?”, recorreremos aos dados recolhidos através de um questionário, aplicado antes e depois da formação (pré-teste e pós-teste). A questão relativa às conceções no âmbito da avaliação pedagógica é constituída por 37 afirmações (itens) com opção de resposta numa escala de concordância, tipo Likert, de 4 pontos (4=Concordo Totalmente; 3=Concordo; 2=Discordo; 1=Discordo Totalmente), com mais uma opção de resposta (NA=Não se aplica). Os itens foram distribuídos por quatro categorias: 1) Conceções sobre avaliação pedagógica (10 itens), 2) Conceções sobre avaliação sumativa e avaliação formativa (16 itens), 3) Conceções sobre *feedback* (5 itens), 4) Conceções sobre a classificação das aprendizagens (6 itens).

Como o principal propósito deste texto é trazer para a discussão os contributos do digital para as metodologias qualitativas e mistas de investigação em educação e, em particular, as oportunidades e ameaças na investigação-ação, fazemos uma análise genérica, comparativa dos dados recolhidos no pré-teste e no pós-teste, tendo por base as percentagens de concordância (Concordo totalmente + Concordo) registadas nos itens de cada categoria. Para efeitos de análise, considerámos apenas os itens em que se registaram alterações iguais ou superiores a 10%. Também destacamos itens em que não se verificaram diferenças relevantes, mas nos quais a percentagem de concordância se situou entre 90% e 100%.

Quando comparamos os resultados obtidos no pré-teste com os obtidos no pós-teste, podemos observar algumas diferenças assinaláveis, que podem revelar tendência para a mudança no sentido de uma maior aproximação às correntes mais atuais da avaliação pedagógica.



Na categoria “concepções sobre avaliação pedagógica”, destacamos como bons indicadores desta tendência, os seguintes: a diminuição de 67% para 10% na concordância com o item de que “o principal propósito da avaliação é a classificação das aprendizagens”; o reconhecimento da subjetividade da avaliação e uma maior consciência de que a qualidade dos instrumentos, só por si, não garante a objetividade da avaliação. Também se evidencia uma maior valorização dos critérios de avaliação, expressa pelo aumento da concordância de que “os critérios de avaliação ajudam os estudantes a melhorar a aprendizagem” e de que “os professores devem discutir os critérios de avaliação com os estudantes”. Sendo de destacar que a totalidade dos docentes concorda que “os critérios de avaliação tornam a avaliação transparente” (a percentagem de concordância foi de 100% nos dois testes).

Relativamente à categoria “concepções sobre avaliação formativa e avaliação sumativa”, verifica-se diminuição da concordância em alguns itens e aumento noutros, sendo que estas diferenças correspondem a mudanças positivas, ou seja, que se aproximam mais dos sentidos que a avaliação formativa e a sumativa assumem na atualidade. Assim, regista-se uma diminuição considerável da concordância com o item “as provas de avaliação (frequência e exame) permitem medir com objetividade as aprendizagens”, o que pode apontar para uma tendência de redução da “cultura do teste” (A. Pereira et al., 2015) com a eventual desvalorização deste instrumento em relação a outros e uma maior diversificação dos instrumentos de avaliação. Também diminuiu a percentagem de professores que concorda que “a avaliação formativa é toda a avaliação que se desenvolve na sala de aula” e que “a avaliação sumativa e formativa se distinguem pelos instrumentos usados na recolha de informação”. A percentagem de professores que concorda que “a avaliação formativa deve ser usada de forma sistemática, no decurso das aulas”, aumentou para 95%, igual aumento registou-se no item “a heteroavaliação promove a melhoria das aprendizagens” e o item “a autoavaliação promove a melhoria das aprendizagens” subiu para 90%. De sublinhar que a concordância se manteve nos 100% relativamente aos seguintes itens: “a avaliação formativa deve ajudar os estudantes a tomarem consciência das suas dificuldades e dos meios para as ultrapassar” e “o mesmo instrumento pode ser utilizado com propósitos formativos e para classificar”. A função reguladora da avaliação formativa parece estar bem presente neste grupo de professores/formandos, pois aumentou para 100% a percentagem dos que concordam que “a informação recolhida na avaliação formativa é útil para regular as práticas de ensino”, mas diminuiu ligeiramente (de 100% para 95%) os que concordam que “a informação recolhida na avaliação formativa é útil para regular as aprendizagens”.



Passando à categoria “concepções sobre *feedback*”, os dados apontam para mudanças importantes e positivas: diminuiu de 83% para 40%, a percentagem de professores que concorda que “todo o *feedback* é útil para a aprendizagem dos estudantes” e de 61% para 30%, os que concordam que “o *feedback* tem de ser fornecido, do mesmo modo, a todos os estudantes”. Também se destaca o facto de se manter, nos dois questionários (pré e pós teste), a concordância de 100% com o item “a qualidade do *feedback* tem influência na aprendizagem” e com o item “para ser eficaz o *feedback* da avaliação das tarefas deve ser dado num curto intervalo de tempo”.

Os dados obtidos na última categoria, “concepções sobre a classificação das aprendizagens”, também expressam mudanças relevantes, com a diminuição considerável de concordância nos itens: “a classificação das aprendizagens é útil para regular as práticas de ensino” e “a classificação ajuda os estudantes a tomarem consciência das suas dificuldades e dos meios para as ultrapassar”. Estes resultados parecem indiciar o reconhecimento do carácter limitativo do *feedback* quando se resume a uma classificação, o que é corroborado com a baixa percentagem de concordância no item “na classificação final, as provas de avaliação (frequências) devem ter um ‘peso’ superior a outros instrumentos ou tarefas de avaliação”, no entanto, neste item registou-se um aumento da concordância, de 17% para 30%, contrariamente ao que seria expectável, o que suscita a necessidade de rever a abordagem deste conteúdo no próximo ciclo de investigação-ação. A diminuição de 78% para 60% na concordância com o item “a classificação final deve ser obtida através de uma fórmula matemática que inclui todas as classificações obtidas pelos estudantes” constitui outro indicador de mudança para uma perspetiva da classificação mais holística, ponderada e refletida, em oposição a uma classificação que resulta de uma fórmula matemática, aplicada de forma mecânica.

Em síntese, concluímos que a investigação-ação, em ambiente digital, teve aparentemente alguns efeitos nas concepções de avaliação dos professores/formandos. Foram identificadas mudanças relevantes no sentido de uma aproximação às teorias mais atuais da avaliação pedagógica, ainda que persistam algumas concepções mais tradicionais, que não surpreendem, pois, como sabemos, a mudança concetual é um processo complexo que requer tempo e persistência. No entanto, a sua identificação é fundamental para o planeamento do próximo ciclo de investigação-ação.



Para responder à segunda questão de investigação – Pode o ambiente digital ser facilitador de avaliação pedagógica com propósitos formativos? – recorreremos aos dados recolhidos na observação e realização das tarefas propostas ao longo do curso.

O ambiente digital, em que nos vimos forçados a entrar, criou oportunidades para a transformação das práticas de avaliação. No entanto, a utilização de plataformas e tecnologias digitais nem sempre corresponde a perspectivas de avaliação transformadoras, sendo até por vezes usadas para reproduzir práticas de avaliação tradicionais sob uma aparência de modernidade.

A transformação exige um novo pensamento sobre a natureza da avaliação e do seu objeto. Os dados que foram sendo recolhidos, através da observação dos debates e das tarefas realizadas ao longo da formação, deixaram claro que o ambiente digital (plataforma Zoom e plataforma Moodle) oferece diversas tecnologias que facilitam uma avaliação bem articulada com o ensino e a aprendizagem e com propósitos claramente formativos, desempenhando funções de regulação do ensino e da aprendizagem. Como exemplos, podemos destacar as tarefas realizadas em ambiente assíncrono, como os questionários (tipo *quiz*) com *feedback* imediato, que têm uma função reguladora das aprendizagens, pois permitem que os professores/formandos identifiquem, em tempo útil, aspetos a corrigir ou melhorar; os fóruns de discussão para análise crítica de textos, em grupo ou individualmente, seguido de *feedback* descritivo (fornecido oralmente ou por escrito, de forma individual ou dirigido à turma), centrado na realização do formando e na tarefa e fornecendo informação que ajuda a progredir e melhorar aprendizagens e competências; e, ainda, diversas tarefas que exigem mobilização e aplicação de conhecimentos (por exemplo: a construção de uma rubrica de avaliação). Na senda de Pinto e Leite (2020), que sublinham o reconhecimento das tecnologias digitais “como mediadoras importantes nos processos de ensino e aprendizagem na Educação Superior” (p.1), consideramos que estas podem desempenhar um papel igualmente importante na avaliação pedagógica.

Em síntese, podemos afirmar que o ambiente digital pode ser facilitador da avaliação pedagógica com propósitos formativos, pois oferece um conjunto diversificado de ferramentas que permitem: (i) a utilização integrada do ensino, avaliação e aprendizagem, (ii) a participação ativa dos estudantes nas tarefas e na autorregulação da sua aprendizagem, (iii) a regulação do ensino; (iv) o *feedback* atempado e com impacto nos processos de aprendizagem e (v) a reflexão e (re)construção partilhada de conhecimentos.



A CONCLUIR

Através dos dados recolhidos, respondemos às questões de investigação e reforçámos a convicção no valor transformacional da investigação-ação, desde logo porque, ao envolver os próprios professores/formandos no processo de mudança, o processo tornou-se mais eficaz; depois, porque as mudanças não foram impostas, uma vez que emergiram de problemas vividos e/ou necessidades sentidas pelos próprios e do seu processo reflexivo e, por isso, o comprometimento com a mudança e melhoria é maior.

As questões que se colocam agora, para encerrar este capítulo, são as seguintes: O que é que o digital trouxe de novo às metodologias qualitativas e mistas de investigação em educação? E, em particular, que oportunidades e que ameaças na investigação-ação?

Nesta formação sobre avaliação pedagógica no ensino superior, procurámos promover a desocultação e construção participada de conhecimento, em resultado do confronto dos significados produzidos pela reflexão dos participantes (investigadoras/formadoras e professores/formandos), individualmente e em grupo. Neste processo que decorreu totalmente em ambiente digital, contámos com diversas ferramentas tecnológicas que facilitaram as interações, a reflexão e a avaliação e que serviram de suporte às diversas tarefas. Partimos de um planeamento geral e flexível que, ao longo das sessões, foi sendo revisto em função da avaliação do processo e dos resultados das tarefas. Tendo por base esta experiência, consideramos que o digital abre um conjunto alargado de oportunidades às metodologias de investigação em educação, qualitativas e mistas, como é o caso da investigação-ação que abordamos neste texto, não tendo surgido limitações ou ameaças que pudessem estar relacionadas com o digital.

Os dados foram recolhidos através de instrumentos e técnicas de natureza qualitativa, como a observação e a análise documental e de natureza quantitativa, como os questionários. A observação foi a técnica usada nas sessões síncronas e, tal como num contexto presencial, as informações recolhidas foram registadas em notas de campo, mas também poderiam ter sido em registo áudio ou vídeo. Durante as sessões síncronas foram realizados debates e apresentações de trabalhos elaborados nas sessões assíncronas, correspondendo a momentos de comunicação de *feedback*, de partilha e de reflexão entre as investigadoras/formadoras e os professores/formandos, com o propósito de ativar a consciência crítica sobre conceções e práticas de avaliação pedagógica.



As notas de campo foram depois analisadas pelas investigadoras/formadoras, servindo para fazer pequenos ajustes no planeamento.

Nas sessões assíncronas os dados foram recolhidos a partir dos documentos produzidos, individualmente e em grupo, em diferentes tarefas e através dos questionários de autoavaliação das aprendizagens. O facto de todos estes materiais estarem disponíveis numa plataforma digital agilizou o processo de avaliação, permitindo uma reflexão sistemática sobre os processos e os resultados. Esta reflexão, realizada pelas investigadoras/formadoras serviu, assim, dois propósitos: fornecer *feedback* aos professores/formandos (por escrito ou oralmente na sessão seguinte) e permitir fazer ajustes no planeamento, assumindo a avaliação uma função reguladora do processo de formação.

Podemos, por fim, concluir que a mediação das ferramentas digitais pode constituir uma mais-valia na investigação em educação, desde que sustentadas em bases conceptuais e metodológicas sólidas.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do Projeto DigP-SEM (PTDC/CED-EDG/29069/2017).



REFERÊNCIAS

Alarcão, I. (2002). Escola Reflexiva e Desenvolvimento Institucional – Que Novas Funções Supervisivas? Em J. Oliveira-Formosinho (Ed.), *A Supervisão na Formação de Professores – Da Sala à Escola*. Porto Editora.

Almeida, M. M. (2020). Formação pedagógica e desenvolvimento profissional no ensino superior: perspectivas de docentes. *Revista Brasileira de Educação*, 25, 1-22. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782019250008>

Borrvalho, A., Cid, M., & Fialho, I. (2019). Avaliação das (para as) aprendizagens. Das questões teóricas às práticas de sala de aula. Em M. I. R. Ortigão, D. Fernandes, T. V Pereira, & L. Santos (Eds.), *Avaliar para aprender no Brasil e em Portugal: perspectivas teóricas, práticas e de desenvolvimento* (Vol. 6, pp. 219-239). Editora CRV.

Borrvalho, A., Fialho, I., Cid, M., Alves, P., & Morgado, J. C. (2014). Práticas Curriculares nas universidades portuguesas: estudo comparativo para as diferentes áreas do conhecimento. Em D. Fernandes, A. Borrvalho, C. Barreira, A. Monteiro, D. Catani, E. Cunha, & M. P. Alves (Eds.), *Avaliação, Ensino e Aprendizagem no Ensino Superior em Portugal e no Brasil: Realidades e Perspectivas* (Vol. 1, pp. 137-184). Educa. <http://hdl.handle.net/10174/17729>

Cachapuz, A. (2001). Em defesa do aperfeiçoamento pedagógico dos docentes do ensino superior. Em C. Reimão (Ed.), *A formação pedagógica dos professores do ensino superior* (pp. 55-61). Edições Colibri.

Cardoso, A. P. P. de O. (2014). Inovar com a investigação-ação. Em *Inovar com a investigação-ação*. Imprensa da Universidade de Coimbra. <https://doi.org/10.14195/978-989-26-0666-8>

Carr, W. (2019). Critical action research today. *Estreidiálogos*, 4(1), 14-26.

https://8835c378-42a1-4ae0-9760-5ce4b8d2d152.filesusr.com/ugd/eb8d33_ee5ea3c2c5554a858b62b6ec56cb5373.pdf



Comissão Europeia. (2010). *Improving Teacher Quality: The EU Agenda – Lifelong Learning: Policies and Programme* (Número November 2008). European Commission. [http://www.mv.helsinki.fi/home/hmniemi/EN Improve Teacher Quality eu agenda 04 2010 EN](http://www.mv.helsinki.fi/home/hmniemi/EN_Improve_Teacher_Quality_eu_agenda_04_2010_EN)

Conselho Nacional de Educação. (2002). *Sucesso e Insucesso no Ensino Superior* (Vol. 1, p. 201).
http://www.educare.pt/noticia_novo.asp?=NOT_20020114_2434

Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). Investigação-acção : metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia Educação e Cultura*, XIII(2), 455-479. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10148>

Creswell, J. W. (2012). Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research. Em *Educational Research* (4th ed., Vol. 4). Pearson Education, Inc. <https://drive.google.com/file/d/1d5ZzlgJuCrwAyLpdBeK5dhKMZTpE2HNb/view>

Fialho, I. (2016). Supervisão Da Prática Letiva. Uma Estratégia Colaborativa De Apoio Ao Desenvolvimento Curricular. *Revista de Estudos Curriculares*, Ano 7, n.º(2), 18-37. <http://www.nonio.uminho.pt/rec/index.php/rec/article/view/16/14>

Fialho, I., Chaleta, E., & Borralho, A. (2020). Práticas de avaliação formativa e feedback, no ensino superior. Em M. Cid, N. Rajadell-Puiggròs, & G. S. Costa (Eds.), *Ensinar, avaliar e aprender no ensino superior: perspetivas internacionais* (pp. 65-92). CIEP-UE.

Flores, M., & Silva, A. M. (2019). Editorial: Investigação-ação: Reflexão, Ação e Transformação. *Estreíadiálogos*, 4(1), 1-13.
https://8835c378-42a1-4ae0-9760-5ce4b8d2d152.filesusr.com/ugd/eb8d33_957e305a87184778b0a52e35bc47f489.pdf

Flores, M., Carvalho, A., Arriaga, C., Aguiar, C., Alves, F., Viseu, F., Morgado, J., Costa, M., & Morais, N. (Eds.). (2007). *Perspectivas e estratégias de formação de docentes do ensino superior: Relatório de investigação*. CIED.

Formosinho, J., & Oliveira-Formosinho, J. (2008). *Childhood Association's approach*. Research report.



Gomes, S., & Tavares, M. (2017). Formação continuada de professores da educação superior: novas linguagens, novas práticas, novos desafios. *Revista Lusófona de Educação*, 36(36), 25-39. <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle36.02>

Kemmis, S., & McTaggart, R. (1992). *Como planificar la investigacion-accion*. Editorial Laertes.

Maximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto Editora.

Monteiro, A., & Leite, C. (2021). Alfabetizaciones digitales en la educación superior: Habilidades, usos, oportunidades y obstáculos para la transformación digital. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 21 (65). <https://doi.org/10.6018/red.438721>

Moreira, J. A., Henriques, S., Barros, D. M. V., Goulão, M. F., & Caeiro, D. (2020). *Educação Digital em Rede: princípios para o design pedagógico em tempos de pandemia*. Universidade Aberta. https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/9988/5/EaDeL_N.10.pdf

Ogawa, M. N., & Vosgerau, D. S. R. (2019). Formação docente do ensino superior: o papel das instituições. *Revista Espacios*, 40(5), 1-7. <https://revistaespacios.com/a19v40n05/a19v40n05p07.pdf>

Pereira, A., Oliveira, I., Tinoca, L., Pinto, M. C., & Amante, L. (2015). *Desafios da Avaliação Digital no Ensino Superior*. Universidade Aberta. <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/5774/1/2oebookLEaD.pdf>

Pereira, D., & Flores, M. A. (2013). Avaliação e feedback no ensino superior: um estudo na Universidade do Minho. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 10(4), 40-54. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2013.10.90>

Pereira, F., & Leite, C. (2020). O Processo de Bolonha na sua relação com a agenda da qualidade – uma análise focada no perfil dos docentes que asseguram os cursos de educação básica. *TMQ – Techniques, Methodologies and Quality Número Especial – Processo de Bolonha*, 135-150. <https://publicacoes.riqual.org/edesp1-20-135-150/>



Pinto, M., & Leite, C. (2020). As tecnologias digitais nos percursos de sucesso acadêmico de estudantes não tradicionais do Ensino Superior. *Educação e Pesquisa*, 46, 1-17. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634202046216818>

Sá, S. O., Alves, M. P., & Costa, A. P. (2014). A avaliação formativa no ensino superior: o contributo do feedback interativo e construtivo na aprendizagem ativa dos estudantes. *Comunicação & Informação*, 17(2), 55-69. <https://doi.org/10.5216/31821>

Schon, D. A. (1995). Formar professores como profissionais reflexivos. Em A. Nóvoa (Ed.), *Os professores e a sua formação* (pp. 77-91). Dom Quixote.

Velazco Guelmes, J. (2012). La investigación acción. Un reto para la transformación educativa. *Revista Varela*, 1(33), 1-17. <http://revistavarela.uclv.edu.cu/index.php/rv/article/view/392/784>

Vieira, F. (2014). Para uma mudança profunda da qualidade da pedagogia na universidade. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 12(2), 23. <https://doi.org/10.4995/redu.2014.5638>

Xavier, A. R. C., & Leite, C. (2019). Mapeamento da Formação Pedagógica de docentes universitários nas Universidades Públicas Portuguesas. *Revista Lusófona de Educação*, 45(45), 109-123. <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle45.08>