

DAS CONCEÇÕES ÀS PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO FORMATIVA NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO (PORTUGAL)

De las Concepciones a las Prácticas de evaluación formativa en el Primer
Ciclo de Educación Básica (Portugal)

From the Conceptions to the Formative Assessment Practices in the 1st
Cycle of Basic Education (Portugal)

Mariana Farinha*; **Conceição Figueira***

* Escola Superior de Educação de Lisboa, Portugal

Correspondencia:

Mail: mariana.ribeiro.farinha@gmail.com; clanca@eselx.ipl.pt

Recibido: 24/04/2016; Aceptado: 19/09/2016

DOI: <https://doi.org/10.17398/0213-9529.36.1.95>

Resumo

O estudo propõe enquadrar conceitualmente a avaliação formativa e caracterizar as conceções e práticas de avaliação formativa de um grupo de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB). Definiram-se como objetivos de investigação: i) Descrever as conceções dos professores relativamente ao conceito de avaliação formativa; ii) Caracterizar as práticas de avaliação formativa do grupo de professores; iii) Identificar a relação entre as conceções e as práticas de avaliação formativa desses professores.

Seguiu-se uma abordagem metodológica do tipo misto, utilizando-se como técnica de recolha de dados o inquérito por questionário. O tratamento de dados sustentou-se no Software Statistical Package for the Social Sciences v21 e no Software Nvivo11.

Os resultados revelam que a modalidade de avaliação formativa permite a regulação do processo de ensino e aprendizagem. Nem sempre existe correspondência entre as conceções e as práticas de avaliação formativa dos docentes estudados.

Palavras-chave: Avaliação Formativa; Conceções sobre avaliação formativa; Práticas de avaliação formativa; Sucesso Educativo; 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Resumen

El estudio propone enmarcar conceptualmente la evaluación formativa y caracterizar las concepciones y prácticas de evaluación formativa de un grupo de profesores del Primer Ciclo de Educación Básica (CEB). Se definieron como objetivos de la investigación los siguientes: i) describir las concepciones de los profesores en relación al concepto de evaluación formativa; ii) caracterizar las prácticas de evaluación formativa del grupo de profesores; iii) identificar la relación entre concepciones y las prácticas de evaluación formativa de esos profesores.

Se siguió un enfoque metodológico de tipo mixto, utilizando una encuesta como técnica de recogida de datos. El procesamiento de los datos se efectuó con el software SPSS v21 y con el software Nvivo11.

Los resultados muestran que la evaluación formativa permite el control del proceso de enseñanza y aprendizaje y que no siempre hay correspondencia entre las concepciones y las prácticas de evaluación formativa de los profesores objeto de estudio.

Palabras clave: Evaluación formativa; Concepciones sobre evaluación formativa; Prácticas de evaluación formativa; Éxito educativo; Primer Ciclo de educación básica.

Abstract

The study proposes to conceptually frame formative assessment and characterize the conceptions and formative assessment practices of a group of teachers of the 1st cycle of Basic Education.

Research objectives are: (i) Describing the conceptions of teachers in relation to the concept of formative assessment; (ii) Characterizing the formative assessment practices of the group of teachers; (iii) Identifying the relationship between the conceptions and formative assessment practices of these teachers.

Then, a mixed type approach was carried out, using the survey as a data collection technique. For the analysis of the data the software Statistical Package for the Social Sciences v21 and the software Nvivo11 were used.

The results show that the type of formative assessment allows the regulation and guidance of the teaching-learning process, helping to improve the quality of teaching and student outcomes.

There is not always correspondence between the conceptions and formative assessment practices of teachers.

Keywords: Formative assessment; Conceptions of formative assessment; Practices of formative assessment; Educational success; 1st Cycle of Basic Education.

Introdução

Durante muito tempo foi atribuído ao professor o papel principal no que respeita às ações que ocorriam na sala de aula, quer ao nível do saber, quer nas tomadas de decisões. Na atualidade, é-lhe atribuído um novo e mais exigente papel, o de agente educativo interveniente e modelador do processo de ensino e aprendizagem (Santos, 2010).

Nos últimos anos, a ação do aluno tem sido objeto de análise de abordagens pedagógicas socioculturais e construtivistas, em que se considera que este está inserido num contexto social e semiótico que orienta o seu desenvolvimento e no qual desempenha um papel ativo e interveniente na gestão do seu processo de aprendizagem e nos respetivos processos avaliativos. A natureza e práticas de avaliação, no passado, caracterizavam-se essencialmente pela retroatividade e com o recurso à realização de testes de avaliação (sumativa). Hoje em dia, a avaliação é caracterizada como interativa e decorre de práticas colaborativas que promovem o desenvolvimento de competências de autoavaliação e de autorregulação do processo de aprendizagem pelo aluno (Fernandes, 2005; Earl, 2003).

É neste contexto de transformação de papéis que surge a necessidade de adequar as práticas avaliativas implementadas em sala de aula, principalmente ao nível da avaliação formativa, de modo a responder às necessidades educativas identificadas na diagnose (primeiro momento de avaliação) e contribuir para o sucesso educativo dos alunos.

Em conformidade, propôs-se estudar as concepções de avaliação formativa de um grupo de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, bem como caracterizar as suas práticas nesta modalidade de avaliação. Neste sentido, o estudo foi orientado pelos seguintes objetivos: i) Descrever as concepções dos professores relativamente ao conceito de avaliação formativa; ii) Caracterizar as práticas de avaliação formativa do grupo de professores; iii) Identificar a relação entre as concepções e as práticas de avaliação formativa desses professores.

Metodologia

Natureza das Opções Metodológicas

Tendo em conta o objeto de estudo, optou-se por uma metodologia de natureza quantitativa e qualitativa. As variáveis quantitativas relacionaram-se com os dados que podiam ser mensurados em números, classificados e analisados e para as quais se recorreu a técnicas estatísticas, enquanto as variáveis qualitativas estudadas pretenderam relacionar a realidade com o objeto de estudo, tendo-se realizado, para o efeito, uma análise indutiva (Dalfovo, Lana & Silveira, 2008).

Amostra

Do universo de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico em exercício de funções, foi selecionada a amostra do estudo, constituída por 32 professores do 1.º CEB que se encontravam a lecionar em 2 escolas da cidade de Lisboa, no ano letivo 2014-2015. O espaço geográfico das escolas em que se realizou a recolha de dados foi delimitado, de forma a facilitar a entrega e recolha dos respetivos instrumentos. Do total da amostra, 26 dos docentes são licenciados e 6 são mestres. Quanto ao número de anos de experiência profissional (até ao ano letivo 2014-2015 inclusive), 2 dos inquiridos têm entre 0 e 9 anos de experiência profissional, 17 entre 10 a 19 anos, 8 entre 20 e 29 anos e 6 dispõem de 30 ou mais anos de experiência profissional. Por se considerar que 32 docentes constituía uma amostra muito alargada para a análise de dados qualitativos, destes, selecionaram-se de forma aleatória, 16 docentes que responderam a um questionário escrito de características qualitativas, com o objetivo de se recolherem dados relativos às suas práticas de avaliação formativa.

Técnicas de Recolha e Tratamento de Dados

As técnicas de recolha e análise de dados utilizadas, tal como referem Sousa e Baptista (2011), permitiram recolher os dados empíricos, que constituem uma parte fundamental do processo de investigação. Neste sentido, tendo em consideração a natureza do estudo, privilegiou-se a utilização do “questionário de inquérito” (Ketele & Roegiers, 1993, p. 35) como técnica de recolha de dados quantitativos e qualitativos.

O questionário utilizado foi adaptado de um outro, utilizado no estudo de Ferreira (2006), e teve-se em consideração as características da população-alvo, o seguimento de um princípio lógico e a clareza das questões (Sousa & Baptista, 2011). No processo de adaptação do questionário, seguindo-se o parecer de Cohen, Manion e Morrison (2007), formularam-se questões de resposta aberta e fechada. Neste sentido, a primeira parte do inquérito foi organizada em oito categorias acerca das finalidades, relevância, intervenientes, recolha e tratamento de dados, rotinas, estratégias, implicações e constrangimentos na implementação de práticas de avaliação formativa, que integram um conjunto de variáveis (de número variável) de natureza quantitativa. Para responder a estas perguntas do questionário utilizou-se uma escala de Likert (em que o valor 1 representava “discordo totalmente” e o valor 5 “concordo totalmente”), que permitiu aos participantes concordar ou discordar com as questões apresentadas de acordo com suas experiências e conhecimentos. A segunda parte do questionário integra sete perguntas de natureza qualitativa, que emergiram da primeira parte do questionário, com o objetivo de caracterizar as práticas de avaliação formativa implementadas pelos professores.

O questionário foi validado através da sua aplicação a um grupo de 5 sujeitos com características semelhantes aos da amostra.

O tratamento dos dados de natureza quantitativa realizou-se com recurso ao *software Statistical Package for the Social Sciences* v21. Cada categoria foi iniciada com o cálculo das médias de cotação e de frequência para cada variável. Posteriormente, organizaram-se as variáveis em quadros de análise, nas seguintes categorias: “Maior discordância”, “Maior discrepância de opiniões” e “Maior concordância”, de acordo com os valores de médias obtidos para cada uma das variáveis. Numa etapa seguinte, analisaram-se com maior detalhe as variáveis integradas no segundo grupo “Maior discrepância de opiniões”, para verificar se existia uma significância entre as variáveis e o “número de anos de serviço dos professores”. Para tal, começou-se por conferir se os valores dessas variáveis tinham uma distribuição normal e caso os *scores* tivessem uma distribuição normal, ou seja, o valor de *z* fosse inferior a 1,96 (distribuição não significativamente enviesada), utilizaram-se testes paramétricos para avaliar a significância das diferenças das médias. Consequentemente, para analisar se as médias variavam em função dos anos de serviço dos professores, realizaram-se testes ANOVA unidirecional e analisou-se o valor de significância. Por outro lado, quando a distribuição era significativamente enviesada, aplicaram-se Teste-T de amostras independentes e verificou-se igualmente se o valor de significância era considerável.

Os dados de natureza qualitativa foram organizados em sinopses de entrevista e analisados através do *software Nvivo11*. Em conformidade, identificaram-se as categorias e subcategorias, emergentes da primeira parte do questionário, e determinaram-se as frequências absolutas das respostas a cada item. A análise de conteúdo seguiu os passos propostos por Bardin (2009).

Enquadramento concetual

O Conceito de Avaliação

A avaliação relaciona-se, quer com os diferentes componentes que constituem o Sistema Educativo, quer com a função e a ação dos intervenientes educativos que nele participam. Como refere Santos (2010), “falar de avaliação em educação é abarcar um campo muito vasto, onde se pode incluir a avaliação das aprendizagens dos alunos, [o] desempenho dos professores ou ainda a qualidade do sistema educativo” (p. 5). A este propósito Pacheco (2001) sustenta que a complexidade deste conceito exige um trabalho conjunto entre todos os atores educativos. Resultante desta multiplicidade de inter-relações características de cada contexto educativo, surgem, naturalmente, dificuldades na gestão dos diferentes processos e na implementação de modelos teóricos relativos à avaliação. Neste sentido, a avaliação não pode ser considerada como um conceito abstrato, mas “algo praticado e vivido nas suas múltiplas dimensões por pessoas que ocupam diferentes posições nas instituições educacionais” (Pinto, 2003, p. 3). O autor refere ainda que, como qualquer outra atividade social, é necessário considerar que a avaliação constitui um processo que acontece numa situação real e num tempo histórico singular, desempenhando um papel de mediador entre o pensamento e a ação, quer em termos individuais como coletivos.

De acordo com as perspetivas de vários autores, a complexidade deste conceito advém não só da abrangência de elementos que é necessário avaliar no contexto educativo, de acordo com as orientações estabelecidas nos documentos estruturantes e legislativos, como da necessidade de adaptar o processo de avaliação às características específicas de cada contexto. Seguindo as linhas de pensamento expostas, Roldão (2003) discrimina três vertentes referentes ao conceito de avaliação: a administrativa, que se refere às modalidades e pro-

cessos de avaliação que visam a gestão e regulação do sistema de ensino; a organizativa, que se relaciona com os aspetos organizativos que estão associados aos diferentes processos de avaliação; a pedagógica (sobre a qual se foca o presente artigo), que incide em processos com objetivos pedagógicos, ou seja, que preveem a melhoria do ensino e das aprendizagens.

Finalidades e Processo da Avaliação

Quanto às finalidades do processo avaliativo na educação, os autores apresentam perspectivas divergentes. Por um lado, alguns autores consideram que a avaliação se traduz pelas capacidades de “medir, quantificar, emitir juízos de valor envolvendo o facto de medir com precisão”, expressando o resultado da avaliação com uma quantidade precisa, atendendo a um aspeto de quantificação (Bertoni, Poggi & Teobaldo, 1997, p. 2). Por outro lado, existem autores que defendem que a avaliação, envolve alguns processos, nomeadamente “estimar, aprender, entender por outras palavras, emitir um juízo qualitativo e, possivelmente, aproximativo sobre a realidade” (Bertoni et al., 1997, p. 2). A este respeito Zabalza (2003) acrescenta que o processo de avaliação integra duas dimensões que são indispensáveis e se inter-relacionam: a medição e a valoração. A medição, entendida como recolha de informação, é sucedida pela valoração, um momento em que se compara e se reflete sobre os dados obtidos com a medição. Segundo o autor, ambas as dimensões estão articuladas e são fundamentais para a realização de uma avaliação de qualidade, na medida em que, sem a valoração, a avaliação reduzir-se-ia a uma medição “descontextualizada” e, sem a medição, a valoração seria uma opinião subjetiva (Zabalza, 2003). Roldão (2003) sublinha estas ideias afirmando que a avaliação refere-se a um conjunto articulado de processos que têm por objetivo regular a aprendizagem pretendida e verificar a sua consecução.

No que respeita ao papel da avaliação, Karpicke, Sousa e Almeida (2012) referem que as finalidades da avaliação situam-se em dois polos extremados: (i) certificar as aquisições e classificar os alunos; (ii) regular o processo de ensino aprendizagem. Na mesma linha de pensamento, Gómez (2006) afirma que a avaliação consiste num indicador que possibilita determinar a eficácia e o grau de avanço do processo de ensino-aprendizagem e a formação dos alunos, na medida em que permite ao docente apreciar o seu próprio trabalho e refletir sobre o mesmo, para o redirecionar e corrigir, de modo a contribuir de forma significativa para melhorar o ensino.

Relativamente ao processo de avaliação, Arends (2008) refere que circunscrever a avaliação à ponderação “de uma só área (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). O autor sublinha, deste modo, a importância de o processo de avaliação compreender um espectro abrangente de variáveis que permitam recolher e cruzar informações diversificadas que enriqueçam os resultados obtidos e que sejam o mais próximo possível da realidade. Serpa (2010) complementa esta ideia referindo que a avaliação resulta dos seguintes componentes: “as ideias prévias dos intervenientes”, os “contextos”, o “momento”, os “instrumentos”, o “objecto de avaliação”, os “critérios utilizados (nível de exigência)”, a “finalidade e objectivos” e as “funções da avaliação” (p. 121). Estas características da avaliação permitem distinguir o processo de avaliação pedagógica em três etapas estruturantes: a avaliação diagnóstica, a avaliação formativa e a avaliação sumativa (Arends, 2008; Ferreira, 2006; Ribeiro, 1993). As modalidades de avaliação inter-relacionam-se entre si e distinguem-se nas finalidades pelas quais são orientadas, assim como pelos procedimentos implementados e os instrumentos que são utilizados.

Modalidade de Avaliação Formativa

A avaliação formativa surgiu na década de sessenta, com a reforma dos programas e currículos nos Estados Unidos da América (Ferreira, 2006). Scriven (1967) utilizou a expressão “avaliação formativa”, no seu artigo intitulado *The methodology of evaluation*, e caracterizou-a como uma prática de avaliação que permitia controlar o processo de desenvolvimento dos programas, distinguindo-a, assim, da avaliação sumativa. Em 1968, Bloom incorporou esta ideia à definição do seu modelo de aprendizagem dos alunos (Allal & Lopez, 2005) e, alguns anos mais tarde, Bloom, Hastings e Madaus (1971) associaram esta modalidade de avaliação formativa a uma pedagogia que pretendia a verificação do alcance de objetivos, orientada por traços behaviouristas.

Na atualidade, como resultado da evolução de teorias da aprendizagem, a avaliação formativa surgiu naturalmente associada a um processo de avaliação para a aprendizagem, nomeadamente com o aparecimento de perspetivas construtivistas e socioculturais da aprendizagem (James, 2006). Neste sentido, a avaliação passou a assumir um carácter interativo e participativo e a centrar-se nos processos cognitivos dos alunos, associando-os ao feedback de regulação, de autoavaliação e de autorregulação das aprendizagens (Fernandes, 2007). Caracterizar a avaliação formativa, deste modo, implica que os discentes têm oportunidade de participar ativamente quer no planeamento, como na avaliação das suas aprendizagens, existindo oportunidade para tomar estas decisões em conjunto com o professor. Como refere Santos (2010), ensinar compreende auxiliar, gerir e orientar, num processo de natureza interativa, em que o professor e o aluno são intervenientes. Deste modo, o papel do professor consiste em incentivar e disponibilizar os recursos necessários à concretização deste processo e a avaliação constitui um trabalho colaborativo centrado nos processos e resultados de aprendizagem dos alunos, funcionando como uma “bússola orientadora” do processo ensino-aprendizagem (Cortesão, 1993).

Neste sentido, a avaliação formativa tem como principal objetivo regular o processo de ensino dos alunos, apresentando um carácter contínuo, com a recolha e análise constante de informações relativas às suas aprendizagens (Ferreira, 2006). A avaliação formativa deve ser vista como um processo sistemático e continuado, que permite a realização frequente de diagnósticos, que facultem feedback aos professores e aos alunos relativamente ao curso do ensino, de modo a identificar as dificuldades dos alunos e a delinear e implementar estratégias sustentadas nesses resultados (Heritage, 2007; Boston, 2002). Esta modalidade de avaliação é, fundamentalmente, um processo e não um produto, que se centra em descobrir como é que o aluno evolui ao longo de todo o curso de formação visando melhorar qualitativamente a sua aprendizagem, através de processos de autorregulação e autocontrolo, e não quantificá-la (Earl, 2003). Esta definição pressupõe a partilha de responsabilidades entre alunos e professores no que respeita à matéria de avaliação e de regulação das suas aprendizagens (Fernandes, 2005).

A avaliação formativa, nomeada por muitos autores como avaliação para as aprendizagens, contrapondo o conceito de avaliação das aprendizagens, é uma etapa do processo de ensino que: promove a melhoria da aprendizagem; motiva os alunos a envolverem-se no seu processo de aprendizagem; possibilita que estes conheçam os objetivos de aprendizagem e os critérios do seu processo de avaliação e compreendam a sua concretização (Gardner, 2006; Stiggins, 2008). Importa igualmente destacar que, esta modalidade de avaliação conduz à formulação de um juízo de valor, com base em objetivos e critérios de avaliação bem definidos e assenta no aprender a autoavaliar-se, com base em

critérios e objetivos de avaliação negociados, em que o aluno desenvolve um olhar crítico sobre si mesmo e sobre o seu processo de aprendizagem (Alves & Machado, 2011). Contudo, os alunos só conseguirão desenvolver essas competências de autorregulação, se compreenderem os objetivos de avaliação e os critérios respetivos e se forem orientados nesse crescimento (Black, Harrison, Lee, Marshall & Wiliam, 2004). Estas mudanças nos processos avaliativos implementados na sala de aula implicam, necessariamente, alterações no ensino, que deve incidir no desenvolvimento de aprendizagens complexas de metacognição sustentadas no trabalho dinâmico e cooperativo (Gipps, 2004).

Os resultados da investigação sobre a pertinência da modalidade de avaliação formativa permitem acrescentar que esta modalidade de avaliação é uma das ferramentas mais poderosas que o docente pode implementar na sala de aula, com vista a reduzir diferenças no desempenho dos alunos (Marzano, 2007). Em conformidade, o relatório da OECD (2005) sugere um conjunto de estratégias de avaliação formativa a implementar: partilhar os objetivos de aprendizagem e critérios de sucesso com os alunos; auxiliar os alunos a conhecer e reconhecer as metas de aprendizagem que devem alcançar; envolver os Encarregados de Educação no processo de avaliação formativa; manter uma postura de questionamento contínuo; utilizar de modo formativo os testes sumativos; envolver os alunos na autoavaliação e na avaliação pelos pares; conceder *feedback* com regularidade, acerca do percurso de aprendizagem; motivar os alunos para ultrapassarem as suas dificuldades; envolver o professor e os alunos na análise e reflexão sobre as informações da avaliação.

Percurso cronológico e legislativo da avaliação formativa em Portugal

Em Portugal, com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986, valorizou-se, de um modo mais incisivo, a avaliação formativa como modalidade de avaliação. Com a publicação do Despacho-Normativo n.º 98-A/92, de 20 de junho, privilegiou-se a avaliação formativa como a principal modalidade de avaliação no ensino básico. Neste documento é caracterizada a modalidade de avaliação formativa como descritiva, qualitativa, sistemática e contínua e são identificados os seus principais objetivos: informar todos os agentes educativos acerca do percurso de aprendizagem do aluno, melhorar o processo de ensino-aprendizagem e acompanhar os objetivos do currículo (Despacho-Normativo n.º 98-A/92, 20 de junho).

Com a publicação do Despacho-Normativo n.º 30/2001, de 19 de julho, foi revogado o despacho anteriormente analisado e foram reforçados os ideais da avaliação formativa. Neste Despacho é referido que a avaliação formativa inclui a avaliação diagnóstica, proporcionando oportunidades de aplicação da diferenciação pedagógica (Despacho-Normativo n.º 30/2001, de 19 de julho). É ainda decretado que, a partir da avaliação formativa, o professor titular de turma (1.º Ciclo de Ensino Básico) e o diretor de turma (2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico) comuniquem ao órgão de direção do estabelecimento os recursos de que necessitam para responder adequadamente às necessidades dos discentes (Despacho-Normativo n.º 30/2001, de 19 de julho).

A publicação dos Despachos Normativos n.º1/2005, de 5 de janeiro, e n.º 50/2005, de 9 de novembro, vieram novamente reforçar alguns dos aspetos enunciados no Despacho-Normativo n.º 30/2001, de 19 de julho, relativos ao processo de avaliação dos alunos. Deste modo, no Despacho Normativo n.º1/2005, de 5 de janeiro, foi novamente evidenciada a importância da avaliação formativa como um processo de acompanhamento do progresso dos alunos e do próprio cumprimento dos programas curriculares. Contudo, com a publicação do Despacho Normativo n.º 50/2005, de 9 de novembro, assim como do Despacho Normativo n.º

24-A/2012, de 6 de dezembro, e posteriormente com o Despacho normativo n.º 13/2014, de 15 de setembro, é novamente conferido destaque somente à avaliação sumativa, sem serem feitas referências a outras modalidades de avaliação. No entanto, recentemente, com a publicação do Despacho Normativo n.º 1-F/2016, de 5 de abril, que regulamenta o regime de avaliação e de certificação das aprendizagens, é novamente referida a importância da avaliação formativa como reguladora do percurso de ensino aprendizagem dos alunos.

Análise dos resultados

Apresenta-se a análise dos resultados, dando conta, num primeiro momento, as concepções dos professores sobre o processo de avaliação formativa e, num segundo momento, as práticas de avaliação formativa implementadas pelos docentes em estudo.

Concepções sobre a Avaliação Formativa

No que respeita à finalidade da modalidade de avaliação formativa, verifica-se que existe uma elevada concordância entre os professores de que estas práticas avaliativas não se resumem à recolha de informações acerca do processo de ensino-aprendizagem (média: $\bar{x} = 1,6$; frequência absoluta: 1 valor = 17 e 2 valores = 12). Os docentes consideram igualmente que a avaliação é um elemento fundamental na orientação do processo de ensino-aprendizagem (média: $\bar{x} = 4,9$; frequência absoluta: 4 valores = 2 e 5 valores = 30), tendo como principal função a monitorização do trabalho que é necessário implementar para se realizarem novas aprendizagens (média: $\bar{x} = 4,4$; frequência absoluta: 4 valores = 14 e 5 valores = 16).

Uma análise mais específica aos dados sobre as finalidades desta modalidade de avaliação permite referir que, na perspetiva dos docentes, a avaliação formativa visa: o diagnóstico das dificuldades de aprendizagem dos alunos (média: $\bar{x} = 3,5$; frequência absoluta: 4 valores = 11 e 5 valores = 9); ajustar o processo de ensino-aprendizagem à realidade educativa em que o professor trabalha (média: $\bar{x} = 4,6$; frequência absoluta: 4 valores = 13 e 5 valores = 19); refletir sobre os materiais didáticos utilizados no processo de ensino-aprendizagem, no sentido de os adaptar às competências dos alunos; verificar o grau de cumprimento dos objetivos de aprendizagem pelo aluno (média: $\bar{x} = 3,8$; frequência absoluta: 4 valores = 13 e 5 valores = 10).

No que respeita à relevância da modalidade de avaliação formativa no processo de ensino-aprendizagem existe uma elevada concordância entre os docentes de que as dificuldades de aprendizagem são mais facilmente detetadas e ultrapassadas com recurso a práticas de avaliação formativa (média: $\bar{x} = 4,3$; frequência absoluta: 4 valores = 12; 5 valores = 17) e que as práticas desta modalidade de avaliação permitem criar condições para o sucesso educativo de todos os alunos (média: $\bar{x} = 4,4$; frequência absoluta: 4 valores = 7 e 5 valores = 19). Para além disso, os docentes consideram que a planificação do processo de ensino-aprendizagem deve ser realizada considerando o desenvolvimento cognitivo e socioafetivo dos alunos (média: $\bar{x} = 4,3$; frequência absoluta: 4 valores = 7 e 5 valores = 17).

Relativamente aos intervenientes que participam no processo de avaliação formativa, verifica-se que existe concordância entre os professores de que a recolha e análise de informações relativas à avaliação do processo de ensino-aprendizagem não são exclusivas dos docentes (média: $\bar{x} = 1,8$; frequência absoluta: 2 valores = 10 e 1 valor = 17). Neste sentido, os docentes concordam que estas tarefas devem ser realizadas pelo professor em colaboração

com os alunos ($\bar{x} = 3,8$; 4 valores = 10 e 5 valores = 14) e que este deve dialogar com os discentes, com o objetivo de inventariar as dificuldades de aprendizagem que sentem ($\bar{x} = 4,1$; 4 valores = 13 e 5 valores = 14) e informá-los, ao longo de todo o percurso de aprendizagem, relativamente aos resultados da sua avaliação ($\bar{x} = 4,4$; 4 valores = 16 e 5 valores = 15).

No que respeita à intervenção dos encarregados de educação, os docentes consideram que os mesmos devem ser informados ao longo de todo o percurso de aprendizagem acerca do processo de avaliação dos seus educandos ($\bar{x} = 4,4$; 4 valores = 7 e 5 valores = 21). Para além disso, consideram que as informações facultadas pelos encarregados de educação, acerca do percurso de aprendizagem dos seus educandos, devem ser consideradas no processo de avaliação dos mesmos ($\bar{x} = 4,0$; 4 valores = 14 e 5 valores = 12).

Quanto à recolha e tratamento de dados de avaliação formativa, existe concordância entre os inquiridos de que a tarefa de recolha de informações deve ser sistemática e contínua ($\bar{x} = 4,7$; 4 valores = 6 e 5 valores = 25), deve incidir sobre conhecimentos, atitudes e capacidades dos alunos (média: $\bar{x} = 4,4$; frequência absoluta: 4 valores = 5 e 5 valores = 18) e devem ser considerados os conhecimentos adquiridos e não previstos nos objetivos de aprendizagem do ano de escolaridade em que o discente frequenta (média: $\bar{x} = 3,5$; frequência absoluta: 4 valores = 11 e 5 valores = 8).

Relativamente aos instrumentos utilizados na recolha de informação de avaliação formativa, os docentes consideram que estes materiais devem ser previamente construídos (média: $\bar{x} = 4,0$; frequência absoluta: 4 valores = 16 e 5 valores = 10) e que se deve recorrer a registos de observação do comportamento dos alunos durante a realização das tarefas escolares (média: $\bar{x} = 4,1$; frequência absoluta: 4 valores = 20 e 5 valores = 9). Para além disso, os professores concordam que os alunos devem intervir no processo de avaliação formativa das suas aprendizagens, na medida em que os elementos de avaliação realizados pelos mesmos, relativamente ao seu trabalho, constituem informações importantes (média: $\bar{x} = 4,3$; frequência absoluta: 4 valores = 12 e 5 valores = 17), como por exemplo através do preenchimento de grelhas de autoavaliação.

No que respeita aos objetivos de aprendizagem a desenvolver com os alunos, existe concordância de que devem ser privilegiados os que são mencionados no programa relativamente ao ano de escolaridade que o docente leciona (média: $\bar{x} = 4,5$; frequência absoluta: 4 valores = 10 e 5 valores = 19) e devem também ser definidos em função das competências e características dos alunos (média: $\bar{x} = 4,0$; frequência absoluta: 4 valores = 18 e 5 valores = 9). Na perspetiva dos inquiridos, o professor deve ainda dar a conhecer aos alunos os objetivos do programa que têm de atingir (média: $\bar{x} = 4,2$; frequência absoluta: 4 valores = 13 e 5 valores = 15).

De acordo com a conceção dos inquiridos, as práticas de avaliação formativa permitem ao professor alterar o seu plano da aula (média: $\bar{x} = 4,5$; frequência absoluta: 4 valores = 15 e 5 valores = 17) e as estratégias e recursos de ensino-aprendizagem implementadas (média: $\bar{x} = 4,7$; frequência absoluta: 4 valores = 9 e 5 valores = 23) em função das dificuldades identificadas.

Relativamente às estratégias decorrentes das práticas de avaliação formativa, segundo os inquiridos, quando o professor deteta uma dificuldade específica em alguns alunos, deve agrupá-los ($\bar{x} = 3,6$; 4 valores = 14 e 5 valores = 7) e conceder-lhes exercícios de recuperação ($\bar{x} = 4,5$; 4 valores = 10 e 5 valores = 19) de modo a incidir na fragilidade identificada e a ultrapassá-la. Para além disso, o professor deve implementar estratégias de aprendizagem

colaborativa, nomeadamente: solicitar que os alunos de anos de escolaridade mais avançados ajudem os colegas dos primeiros anos ($\bar{x} = 3,7$; 4 valores = 14 e 5 valores = 11) e que os alunos com menos dificuldades auxiliem os colegas com dificuldades de aprendizagem ($\bar{x} = 3,9$; 4 valores = 14 e 5 valores = 11).

Quanto às consequências da avaliação formativa nas práticas educativas, existe concordância entre os inquiridos de que, ao alterar o plano da aula, em função das dificuldades de aprendizagem verificadas, o professor considera aquilo que é fundamental incidir no currículo, para o grupo de alunos com quem trabalha ($\bar{x} = 4,4$; 4 valores = 12 e 5 valores = 18). Para além disso, verifica-se uma elevada concordância de que o professor deve refletir sempre sobre as estratégias de trabalho que utiliza, no sentido de as adequar aos alunos ($\bar{x} = 4,7$; 4 valores = 4 e 5 valores = 26).

No que respeita aos constrangimentos sentidos na prática da modalidade de avaliação formativa, verifica-se que existe maior concordância entre os inquiridos de que o número de alunos da turma ($\bar{x} = 3,2$; 4 valores = 6 e 5 valores = 12) e a extensão do programa ($\bar{x} = 3,3$; 4 valores = 15 e 5 valores = 5) são fatores que dificultam a implementação destas práticas.

Práticas de Avaliação Formativa

Após a análise das concepções dos docentes, examinaram-se os dados qualitativos relativos às práticas implementadas pelos mesmos.

Dos 16 inquiridos, relativamente às práticas de avaliação formativa implementadas, 11 consideraram que realizam esta modalidade de avaliação. Quando questionados acerca das razões que sustentam essas práticas de avaliação, os docentes apresentaram diversas justificações, assim como: permitir ao professor, planificar e ajustar o processo de ensino-aprendizagem às dificuldades/necessidades dos alunos, de modo a regular este processo e obter melhores resultados; permitir ao professor, recolher e analisar os elementos de avaliação das aprendizagens dos alunos e aferir os conhecimentos dos mesmos (objetivos atingidos e competências desenvolvidas); permitir ao aluno, ter consciência dos objetivos que já atingiu e que competências desenvolveu, bem como, compreender o que deve fazer, tendo em conta as suas dificuldades; permitir ao aluno, verificar as suas aprendizagens e modificar o seu Plano Individual de Trabalho.

Os professores destacam ainda a utilização da modalidade de avaliação formativa como estratégia pedagógica, que possibilita ao docente perspetivar a aprendizagem no sentido construtivista, implicando a realização de ajustamentos da prática pedagógica ao longo do ano, de acordo com o desenvolvimento dos alunos.

No que se refere à frequência de implementação de práticas de avaliação formativa, 5 dos docentes afirmou realizá-la diariamente e 2 professores afirmaram realizá-la semanalmente. Para além deste aspeto, destaca-se ainda 1 professor que afirmou que implementa mensalmente estas práticas e outro que afirmou realizar avaliação formativa durante e no fim da exploração de um conteúdo ou temática.

No que respeita às atividades em que são implementadas práticas de avaliação formativa, 5 docentes afirmam que realizam esta modalidade de avaliação em todas as atividades desenvolvidas em sala de aula. Destaca-se ainda o facto de somente dois docentes avaliarem competências socioafetivas (como por exemplo, a participação nos trabalhos de grupo). Relativamente aos instrumentos de avaliação destaca-se a utilização de grelhas de avaliação (5 inquiridos), fichas de avaliação formativa (5 inquiridos) e grelhas de autoavaliação (2 inquiridos).

Quanto aos intervenientes que participam no processo de avaliação formativa, 8 docentes referiram o papel do professor titular de turma, 10 inquiridos fizeram referência à intervenção dos alunos e 3 referiram a importância da participação dos Encarregados de Educação. Destaca-se ainda um inquirido que refere a participação dos alunos de diferentes turmas e do mesmo ano de escolaridade neste processo de avaliação.

Por último, quanto aos constrangimentos sentidos na implementação de práticas de avaliação formativa, destacam-se as seguintes dificuldades: número elevado de alunos por turma – 9 docentes; extensão do currículo/programa – 4 docentes; excessiva carga horária (letiva e não letiva) – 3 docentes; excesso de carga administrativa – 2 docentes; falta de recursos/materiais didáticos – 2 docentes; falta de técnicos e professores de Ensino Especial – 2 docentes.

Conclusões

No que se refere às práticas avaliativas, os inquiridos identificam diferentes propósitos que sustentam a implementação da modalidade de avaliação formativa e que coincidem com as concepções expostas, assim como: permitir ao professor, adequar o processo de ensino-aprendizagem às dificuldades/necessidades dos discentes e permitir ao aluno, ter consciência dos objetivos que já atingiu e das competências desenvolvidas. Importa ainda referir que, tal como afirmam Boston (2002), Heritage (2007), Ribeiro (1993), Black e William (1998), de acordo com as concepções dos professores a modalidade de avaliação formativa é fundamental para identificar as dificuldades de aprendizagem dos alunos e para criar condições que possibilitem o sucesso educativo dos mesmos. Contudo, verificou-se igualmente que, dos 16 docentes inquiridos, 5 não realizam práticas de avaliação formativa.

Quanto às concepções dos professores, relativamente à recolha e tratamento de dados de avaliação formativa, verificou-se que existe concordância entre os docentes de que este trabalho deve ser realizado de forma contínua e sistemática, tal como legislado no Despacho normativo n.º 1-F/2016, de 5 de abril, e sublinhado por Boston (2002), Ferreira (2006) e Heritage (2007). No entanto, apenas 5 dos inquiridos implementam diariamente esta modalidade de avaliação. Relativamente a esta vertente, destaca-se ainda o facto de que a maioria dos docentes baseia a avaliação formativa apenas em competências cognitivas (exceto dois inquiridos que referem a avaliação do comportamento dos alunos), apesar de concordarem que é fundamental desenvolver e avaliar quer os conhecimentos, como competências de autoavaliação e de autorregulação, tal como referem Fernandes (2005), Earl (2003), Black, Harrison, Lee, Marshall e William (2004). Tal como no estudo de Ferreira (2006), os resultados desta pesquisa indicam que as práticas de avaliação formativa incidem principalmente sobre os conteúdos de aprendizagem integrados no programa.

No que respeita aos intervenientes do processo de avaliação formativa, a análise dos dados permite considerar, que na perspetiva dos docentes, os alunos devem trabalhar em cooperação com o professor, participando ativamente e sendo informados ao longo de todo o processo. Estes resultados encontram-se em conformidade com os alcançados por Fernandes (2006) e com o estabelecido no Despacho normativo n.º 1-F/2016, de 5 de abril.

Com base na análise das práticas dos inquiridos, verifica-se que a maioria dos docentes (10 inquiridos) envolve os alunos no processo de avaliação formativa. Quanto ao envolvimento dos alunos, importa ainda acrescentar que apenas 2 docentes mencionaram a utilização de grelhas de autoavaliação, apesar de considerarem que os discentes devem ser implicados nos seus processos de avaliação através da utilização destes instrumentos.

Por último, quanto aos constrangimentos sentidos na implementação de práticas de avaliação formativa, verifica-se que existe um consenso entre as concepções dos docentes e as suas experiências educativas, destacando-se o elevado número de alunos por turma e a extensão do currículo/programa como principais dificuldades. No estudo realizado por Ferreira (2006) são expostos os mesmos resultados, acrescentando aos constrangimentos já identificados: a constituição de turmas com diferentes anos de escolaridade e falta de formação dos professores sobre a avaliação formativa.

Em conclusão, no que respeita às concepções dos professores, estes reconhecem a importância de se implementarem práticas de avaliação formativa, tal como explicitado em inúmeros referenciais teóricos. Neste sentido, os docentes consideram que estas práticas têm inúmeras vantagens, quer para o professor, para regular e reorientar o processo de ensino-aprendizagem, como para o aluno, permitindo que este participe ativamente no seu processo de avaliação formativa. Contudo, no que se refere às práticas dos docentes inquiridos verifica-se que nem todos colocam em prática a modalidade de avaliação formativa. A análise dos resultados permite ainda observar a existência de contradições entre as concepções dos professores e as práticas de avaliação formativa que dizem implementar no contexto educativo.

Referências

- Allal, L. & Lopez, L. (2005). Formative Assessment of Learning: A Review of Publications in French. In OCDE, *Formative Assessment, Improving Learning in Secondary Classrooms*. Paris: autor.
- Alves, M. P., & Machado, E. (2011). O sentido do currículo e os sentidos da avaliação. In M. P. Alves & J. De Ketele (orgs.). *Do currículo à avaliação, Da avaliação ao currículo*. (pp. 71-82). Porto: Porto Editora.
- Arends, R. (2008). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: Edições 70.
- Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bertoni, A., Poggi, M. & Teobaldo, M. (1997). *Evaluación nuevos significados para una práctica compleja*. Madrid: Editorial Norma.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B. & Wiliam, D. (2004). *Assessment for Learning - Putting it into practice*. UK: Glasgow: Open University Press, McGraw-Hill Education.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. In *Assessment in Education*, 5, 7-74.
- Bloom, B., Hastings, J., & Madaus, G. (1971). *Handbook of formative and summative evaluation of student learning*. New York: McGraw-Hill.
- Boston, C. (2002). The concept of formative assessment. In *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 8.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (sixth edition ed.). Routledge.
- Cortês, L. (1993). *A Avaliação Formativa: Que Desafios?*. Porto: ASA.
- Dalfovo, S., Lana, A. & Silveira, A. (2008). Métodos quantitativos e qualitativos: um resgate teórico. In *Revista Interdisciplinar Científica Aplicada*, 5, 1-13.
- Despacho Normativo n.º 98-A/92, de 20 de junho. *Diário da República*, n.º 140, 1.ª Série.
- Despacho Normativo n.º 30/2001, de 19 de julho. *Diário da República*, n.º 166, 1.ª Série-B.
- Despacho Normativo n.º 1/2005, de 5 de janeiro. *Diário da República*, n.º 166, 1.ª Série-B.
- Despacho Normativo n.º 50/2005, de 9 de novembro. *Diário da República*, n.º 215, 1.ª Série-B.
- Despacho Normativo n.º 24-A/2012, de 6 de dezembro. *Diário da República*, n.º 236, 2.ª Série.
- Despacho normativo n.º 13/2014, de 15 de setembro. *Diário da República*, n.º 177, 2.ª Série.
- Despacho Normativo n.º 1-F/2016, de 5 de abril. *Diário da República*, n.º 66, 2.ª Série.

- Earl, L. (2003). *Assessment as Learning: Using Classroom Assessment to Maximise Student Learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das Aprendizagens: desafios as teorias, práticas e políticas*. Cacém: Texto Editores.
- Fernandes, D. (2007). Vinte e Cinco Anos de Avaliação das Aprendizagens: uma Síntese Interpretativa de Livros Publicados em Portugal. In Estrela A. (Org.). *Investigação em Educação: Teorias e Práticas (1960-2005)*. (pp. 261-305). Lisboa: Unidade de I&D de Ciências de Educação.
- Ferreira, C. (2006). A avaliação formativa vivida pelos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico. In *Revista portuguesa de pedagogia*, 40, 71-94.
- Gardner, J. (2006). Assessment and Learning: An Introduction In J. Gardner (Ed.) *Assessment and Learning*. (pp. 1-5). London: Sage.
- Gipps, C. (2004). *Beyond Testing: Towards a Theory of Educational Assessment*. Oxon: Routledge Falmer.
- Gómez, F. (2006). La evaluación de los estudiantes: una discusión abierta. In *Revista Iberoamericana de Educación*, 39, 1-8.
- Heritage, M. (2007). Formative assessment: What do teachers need to know and do? In *Phi Delta Kappan*, 89, 140-145.
- James, M. (2006). Assessment, Teaching and Theories of Learning. In J. Gardner (Ed.) *Assessment and Learning*. (pp. 47-60). London: SAGE Publications.
- Karpicke, Sousa & Almeida. (2012). *A avaliação dos alunos*. Porto: Porto Editora.
- Ketеле, J. & Roegiers, X. (1993). *Metodologia da Recolha de Dados – Fundamentos dos Métodos de Observações, de Questionários, de Entrevistas e de Estudo de Documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Marzano, R. (2007). *Ahead of the curve*. Bloomington: Solution Tree.
- Pacheco, J. (2001). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.
- OECD. (2005). *Formative Assessment: Improving Learning in Secondary Classrooms*. OEDC Publishing.
- Pinto, J. (2003). A avaliação e a aprendizagem: da neutralidade técnica à intencionalidade pedagógica. In *Educação e Matemática*, 74, 3-9.
- Ribeiro, L. (1993). *Avaliação da aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora.
- Roldão, M. (2003). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências – As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Santos, L. (org.) (2010). *Avaliar para aprender – Relatos de experiências de sala de aula do pré-escolar ao ensino secundário*. Porto: Porto Editora.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. In R. Tyler, R. Gagne, & M. Scriven (Eds.), *Perspectives of curriculum evaluation* (pp. 39-83). Chicago: Rand-McNally.
- Serpa, M. (2010). *Compreender a avaliação: Fundamentos para práticas educativas*. Lisboa: Edições Colibri.
- Sousa, M. & Baptista, C. (2011). *Como fazer investigação, teses, dissertações e relatórios*. Lisboa: LIDEL.
- Stiggins, R. (2008). *Student-involved classroom assessment (5th edition)*. Columbus, Ohio: Merrill Prentice Hall.
- Zabalza, M. (2003). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Asa Editores.