

## [22] TESTE EM DUAS FASES, AUTORREFLEXÃO E PENSAMENTO CRÍTICO: UMA PROPOSTA DE AVALIAÇÃO ALTERNATIVA

Filomena Pestana  
Teresa Monteiro  
Teresa Cardoso

LE@D, Laboratório de Educação a Distância e Elearning  
da Universidade Aberta - Portugal

**Resumo** - A Avaliação, de acordo com as novas Teorias da Aprendizagem, assume-se como um processo complexo no qual se consideram aspetos fundamentais como, por exemplo, contextos familiares e socioeducativos, o envolvimento de atores educacionais, a negociação entre estes e a construção social do conhecimento. Neste sentido, o processo avaliativo entende-se, não como um produto seletivo e certificativo, mas como um instrumento ao serviço das aprendizagens. Pretendemos, então, aferir se, e em que medida, esta abordagem, de avaliação alternativa, nomeadamente pela aplicação do teste em duas fases, se traduz em aprendizagens significativas. Com este intuito, realizámos um estudo, durante um ano letivo, num estabelecimento escolar no distrito de Lisboa, junto de uma turma de alunos do 5.º ano, na disciplina de Língua Portuguesa. Assim, e após a fase de planificação da avaliação, aplicou-se o teste em duas fases, estratégia complementada com práticas de autorreflexão e de pensamento crítico pelos alunos. Metodologicamente, assumiu-se o estudo de caso num paradigma misto. A recolha de dados foi feita em quatro sessões, com recurso a grelhas de observação participante, em equipa, focada e armada, e a um inquérito por questionário. Da análise dos dados, através da estatística descritiva e da análise de conteúdo, evidencia-se uma evolução positiva na classificação obtida na segunda fase do teste e ainda a necessidade de intensificar as práticas de autorreflexão e de pensamento crítico pelos alunos.

### Introdução

Neste texto apresentamos um estudo realizado com uma turma de alunos do 5.º ano de um estabelecimento escolar no distrito de Lisboa, em que procurámos analisar uma proposta de avaliação alternativa, nomeadamente pela aplicação do teste em duas fases. Assim, começamos por considerar os nossos principais referenciais teóricos e metodológicos, seguindo-se a análise e discussão dos dados. Concluímos com as considerações finais, numa síntese dos resultados obtidos.

### 1. Contextualização Teórica

*a aprendizagem não é armazenamento de noções mas uma procura, um movimento em espiral, regulado pela avaliação formativa* (Fernandes, 1994a:2)

A Avaliação apresenta-se, à luz das recentes Teorias da Aprendizagem, como um processo que integra contextos, negociação, envolvimento dos atores, construção social do conhecimento, estando associada à ideia de meio. Opõe-se, por isso, à avaliação como um fim com funções unicamente seletivas e certificativas. Neste contexto, o processo avaliativo terá como fim último transformar-se “num instrumento pessoal ao serviço das aprendizagens” (Pinto e Santos, 2006:40).

Na abordagem da avaliação das aprendizagens, as opiniões divergem. Segundo Barlow (1992 apud Pinto e Santos, 2006:97), quando os docentes são questionados acerca das suas perceções sobre a avaliação, estas podem ser metamorfoseadas em instrumentos de cozinha. A análise da Tabela 1, baseada no pensamento de Barlow, permite perceber que há ainda perspetivas pouco abrangentes quanto ao entendimento do que é a avaliação das aprendizagens e para que serve.

Tabela 1 - Avaliação como instrumento de cozinha

Tipologia	Exemplos
Medida	Balança, copo de medidas
Segmentação dos alunos	Peneiras, funil, faca
Punição/controlo	Martelo da carne, rolo da massa
Homogeneização	Batedeira, misturador, panela
Regulação	Fogão, colher para provar, temperos

Barlow (1992) apud Pinto e Santos (2006:97)

Abrantes et al. (2002:88) defendem que a avaliação assume duas funções: a de regular práticas pedagógicas e a de certificar aprendizagens realizadas e competências desenvolvidas.

Mas, a questão da avaliação é bem mais ampla e polissémica. Se está “ligada à natureza do conhecimento [...] quando a isolamos do conhecimento, convertemo-la numa ferramenta meramente instrumental” (Méndez, 2002:33).

Com efeito, e para Fernandes (1994a), o processo avaliativo trabalha em conjunto instrumentos, momentos e intervenientes, nos quais se refere a importância da existência tanto da pluralidade das fontes, como da diversidade de processos na avaliação, o que tem implícito a subjetividade como característica. Também evidencia a necessidade de os instrumentos de recolha de informação serem diversificados, uma vez que “nenhum é suficientemente fidedigno e fiável” (Fernandes, 1994<sup>a</sup>:2), pelo que é de todo aconselhável recorrer à triangulação de dados no sentido em que Stake usa o conceito “confirmação necessária, para aumentar o crédito na interpretação” (Stake, 2009:126).

Valadares (1998) apud Aido e Santos (2003) identificam um conjunto de instrumentos de avaliação que integram testes, relatórios, portefólios, instrumentos metacognitivos e de meta-aprendizagem, entre outros. Já numa perspetiva de Instrumentos Alternativos de Avaliação, Pinto e Santos (2006) elencam o teste em duas fases, o relatório escrito e o portefólio. Concretamente direcionados para o teste em duas fases, segundo Pinto e Santos (2006), este operacionaliza-se em

dois momentos distintos, permitindo que o aluno, através tanto do *feedback* dado pelo professor na primeira fase, realizado em sala de aula, como da possibilidade de consulta e reflexão na segunda fase, que poderá, ou não, ser realizada em sala de aula, dê lugar ao confronto do aluno com as suas dificuldades (ou erros), permitindo compreender a forma como as irá ultrapassar.

Marieu (1987) apud Fernandes (1994b) apresenta quatro elementos nos instrumentos de avaliação: o suporte, a estrutura, os materiais e a situação social (que nunca é neutra). O suporte, de acordo com Fernandes (1994b), poderá ser a escrita, a oralidade, o desenho e a expressão corporal. Relativamente à estrutura importa referir que cada suporte poderá assumir diversas estruturas, como por exemplo o suporte escrito. Este poderá ser concretizado através de resumos ou enunciados, entre outros. Direcionados para os materiais, o autor chama a atenção para o facto de estes poderem provocar no aluno a inibição ou rejeição, em situações em que os alunos são confrontados com termos que desconhecem, ou com a manipulação de objetos que ofereçam alguma dificuldade na sua utilização. Por último, refere a situação social de conteúdos, com conotação social que possa surgir associada a bloqueios afetivos.

Importa igualmente destacar que, para Hadgi (1997) apud Pinto e Santos (2006:48), “A avaliação, enquanto elemento regulador da aprendizagem, deve favorecer um trabalho pertinente e contextualizado, que faça apelo ao pensamento reflexivo, que permita e seja facilitador da metacognição.”

## **2. Contextualização Metodológica**

No sentido de analisar uma proposta de avaliação alternativa, pela implementação de um instrumento de avaliação alternativo, o teste em duas fases, desenvolvemos uma investigação com uma turma do no 5.º ano de uma instituição escolar do distrito de Lisboa, sustentada metodologicamente num estudo de caso, sob um paradigma misto. Para Stake (2007:18), “o caso é uma coisa específica, uma coisa complexa e em funcionamento”. A recolha de dados para o presente estudo desenvolveu-se através de um inquérito por questionário dirigido aos alunos envolvidos e disponibilizado em suporte de papel na última aula após a conclusão da segunda fase do teste. Na perspectiva de Johnson e Christensen (2004) e Quivy e Campenhoudt (2008), esta técnica possibilita a recolha de significados e formas de pensar dos inquiridos para além de ser um instrumento que auxilia a recolha rápida de informação e que pode ser implementado com grupos. Na presente situação, o questionário apresentava duas questões: uma fechada e outra aberta. Outro dos instrumentos de recolha de dados utilizados refere-se à observação, neste caso observação participada, focada e armada. A observação, para Tura (2003) apud Earp (2012:198), pode ser vista como “a primeira forma de aproximação do indivíduo com o mundo em que vive”, uma vez que é através do olhar que “entramos no mundo, estabelecemos comunicações e iniciamos o conhecimento sobre os seres que nele habitam”. Para Freixo (2011:195), observação “significa constatação de um facto, quer se trate de uma verificação espontânea ou ocasional, quer se trate de uma verificação metódica ou planeada”,

sendo que no presente estudo foi implementada nas diversas sessões uma grelha de observação focada, segundo Reis.

Direcionamo-nos, neste momento, para o enquadramento do contexto no qual se desenvolveu o estudo, dando conta da abordagem de trabalho pedagógico na instituição onde o mesmo decorreu. O grupo-turma tinha três tempos letivos semanais com o docente de Língua Portuguesa. Em sistema rotatividade, o docente trabalhou em pequeno grupo, ficando os restantes alunos distribuídos por outros dois docentes (matemática e inglês), sendo estes tempos, de pequeno grupo, lecionados com a presença dos três docentes, em sala de aula. Esta metodologia de trabalho exige a planificação de atividades que não interfiram com a dos restantes grupos, o que significa que na disciplina de Língua Portuguesa, nos momentos de pequeno grupo, se planifiquem atividades que impliquem a realização de dinâmicas ligadas à sistematização dos conteúdos lecionados em grande grupo.

Considerando os desafios que se apresentam no processo de ensino/aprendizagem deste grupo-turma referem-se os seguintes: Baixa autoestima e falta de confiança nas suas capacidades; dificuldade de concentração; pouca persistência e perseverança quando confrontados com constrangimentos/obstáculos; relações interpessoais conflituosas; pouca flexibilidade perante a apresentação de outras dinâmicas pedagógicas; dificuldade na concretização das tarefas com qualidade; indiferença ao *feedback* do professor, estando mais focalizados na nota/avaliação quantitativa; ansiedade perante momentos de avaliação, pelo que pretendem que passem o mais depressa possível; falta de acompanhamento dos Encarregados de Educação em casa.

Neste âmbito, e tendo em vista a contextualização necessária para a implementação de um dos instrumentos alternativos de avaliação, considerou-se, na fase de planificação da avaliação, a seleção do teste em duas fases. Para a sua seleção concorreram os objetivos pretendidos, ou seja, a avaliação dar lugar a aprendizagens significativas, na aceção de Ausubel, por parte dos alunos, quando estes refletem acerca do seu trabalho, ou do seu papel enquanto atores nesse processo, as características da turma, a especificidade da instituição escolar e o tempo disponível para a implementação. Na fase de recolha de dados procedeu-se à construção do teste e à identificação dos critérios a considerar (de realização e de sucesso). Estes foram explicitados aos alunos não só na aula anterior à sua ocorrência, como planeado, mas também ao longo de todo o processo, uma vez que se mostrou necessário fazê-lo. A questão da explicitação dos critérios apresenta-se relevante dado que, segundo Barbosa e Alaiz (1994), na construção de uma avaliação reguladora, os critérios de avaliação devem ser conhecidos e devem estar assimilados pelos atores mais diretamente envolvidos no processo de ensino/aprendizagem.

Na fase de “Interpretação de Evidências” foi dado um feedback escrito e oral que permitiu numa 1ª etapa “Usar os Resultados” para reformular e aperfeiçoar o trabalho desenvolvido e, numa 2ª etapa, dar lugar a uma classificação. Importa destacar, neste contexto, e de acordo com Hattie e Timperley (2007), que no seu modelo de feedback, para aumentar a aprendizagem, em conjunto com o Feed-up

e o Feed-forward, referem (Task level, Process level, Self-regulation level, Self level), que também considerámos.

Paralelamente, os outros dois elementos da equipa docente aderiram tanto quanto à implementação do teste em duas fases como à disponibilidade de, à vez, se observarem reações e atitudes relativas ao impacte deste instrumento de avaliação alternativo que foi trabalhado pelos alunos pela primeira vez. Procedeu-se à recolha de informação relativamente à utilização deste instrumento pelos alunos.

Seguidamente apresentaremos e discutiremos os dados recolhidos.

### **3. Apresentação e Discussão de Dados**

A análise do impacte do Teste em duas fases construiu-se com base nos dados fornecidos pela observação da sua implementação, pelos resultados alcançados no conjunto das duas fases do teste pelos alunos e pelos resultados do questionário final.

Neste estudo participaram, durante o ano letivo de 2012/2013, 13 alunos de uma turma de 17 alunos do 5.º ano de uma instituição escolar do distrito de Lisboa, sendo 6 do sexo feminino e 7 do sexo masculino, com idades entre os 10 e os 15 anos. Os restantes 4 alunos não compareceram devido ao facto de 1 estar doente, consequência de um acidente escolar, 1 encontrar-se suspenso das atividades letivas e 2 serem alunos com Plano Educativo Individual (PEI), pelo que realizaram o teste fora da sala de aula com o apoio do professor de ensino especial. Já no que respeita às 3 docentes envolvidas são do sexo feminino com idades que se encontram no intervalo 40/55 anos, com experiência profissional, cujo intervalo reside entre 20/30 anos de serviço. Para todas as docentes foi a primeira vez que trabalharam com o teste em duas fases.

Concretamente direcionados para o questionário, este foi constituído, como referido, por duas questões (1 fechada e 1 aberta) com o objetivo de identificar o grau de aceitação do Teste em duas fases, em relação ao tradicional, e a justificação da seleção antes realizada. Assim, à questão – O que achas deste tipo de teste em relação ao teste que fazes habitualmente – 64,3% dos alunos revelou gostar mais, 28,6% gostar e 7,1% não gostar. Já quanto à justificação 7,1% não respondeu e 92,9% respondeu insipidamente, sinal de que se deverá trabalhar a reflexão sobre as atividades. No entanto, poderemos destacar que o aluno A09, que selecionou Gostei mais, deu como justificação que “Agente aprende mais com estes tipos de testes” e o aluno A07, que selecionou Gostei, deu como razão “porque foi tipo um teste surpresa”.

No que respeita à observação, esta é participada, focada e armada, ou seja, a observação socorreu-se de grelhas de observação focada levadas a cabo pelas três docentes antes referenciadas. Assim, através de uma escala intervalar balizadas por Nada evidente, Algo evidente e Muito evidente,

pretendemos recolher o nível de curiosidade, interesse, envolvimento, consciencialização e diferencial de realização temporal relativamente à 1.ª fase. Em síntese, observou-se que de uma relativa reação de indiferença, aquando da explicitação da metodologia que envolveu a implementação do Teste em duas fases, se passou gradualmente para alguma curiosidade e consciencialização a partir do trabalho em pequeno grupo (feedback escrito e oral), tendo-se evidenciado que um número significativo de alunos se aperceberam que alguns erros se deviam à precipitação. Esta etapa de trabalho permitiu a efetiva exploração dos alunos relativamente ao seu teste. Neste contexto, a metodologia adotada pela instituição (Trabalho em grande grupo-Turma e em pequeno grupo – 4/5 alunos) potencializa os resultados do Teste em duas fases, uma vez que permite que os alunos possam refletir sobre a 1ª fase do teste com a professora de forma praticamente personalizada.

Na classificação final foi tida em conta a classificação da 1ª fase (40%), da 2ª fase (50%) e da evolução (10%). Esta apresentou-se positiva relativamente aos testes tradicionais realizados pela turma, em cerca de 6%.

### **Considerações Finais**

Os instrumentos de avaliação afiguraram-se como um dos fatores importantes a ter em conta no processo avaliativo, nomeadamente quando se apresentam como instrumentos de apoio à aprendizagem, processo este que é complexo e muito subjetivo. Vários autores (Fernandes, 1994a, 1994b; Pinto e Santos, 2006; Valadares, 1998) evidenciam a necessidade da sua diversificação uma vez que permitirá construir uma imagem mais completa e nítida da realidade. Nesta perspetiva, foi implementado, um instrumento de avaliação diverso do utilizado neste grupo – *Teste em duas fases*. A seleção teve em conta as características da turma, da instituição escolar, os objetivos finais a que se propunha e que se traduzem na criação de um instrumento de avaliação que seja de assistência às aprendizagens.

Em todo o processo desenvolveram-se práticas de avaliação reguladora, segundo Santos (2008), o questionamento oral (professor/turma e professor/aluno), escrita avaliativa (*feedback* escrito à produção do aluno) e autoavaliação (explicitação dos critérios pelo professor/avaliação desenvolvida pelo próprio), o que foi confirmado pela recolha de informação e pelo facto de os alunos terem registado uma ligeira melhoria na classificação.

Em síntese, consideramos que ainda há um longo caminho a percorrer, no entanto, foram, embora tímidos, promissores os resultados nesta primeira abordagem, dado que se verificou que quer os alunos da turma quer os três professores envolvidos tiveram oportunidades de aprendizagem.

## Referências bibliográficas

- Abrantes, P., Peralta, M., Cortesão L., Pacheco, L., Augusto, J., Fernandes, M. e Santos, L. (2002). Reorganização Curricular do Ensino Básico Avaliação das Aprendizagens das concepções às práticas. Disponível em <https://guinote.files.wordpress.com/2017/04/refcurricaval.pdf> [20 de outubro de 2017].
- Aido, J. e Santos, Z. (2003). Instrumentos de Avaliação. VII ENCONTRO DO SIAP. Fórum Lisboa. Disponível em [http://siap.no.sapo.pt/documentos/vii\\_enc\\_nac/diversidade\\_instrumentos\\_avaliacao.PDF](http://siap.no.sapo.pt/documentos/vii_enc_nac/diversidade_instrumentos_avaliacao.PDF) [20 de outubro de 2017].
- Barbosa, J. e Alaiz, V. (1994). Explicitação de critérios – Exigência fundamental de uma avaliação ao serviço da aprendizagem. In "Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem". IIE.
- Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. Revista Portuguesa de Educação, 19(2), pp. 21-50.
- Fernandes, D. (coord.) (1994a). Avaliação Formativa: Algumas notas. In "Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem". IIE.
- Fernandes, D. (coord.) (1994b). Instrumentos de Avaliação: diversificar é preciso. In "Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem". IIE.
- Freixo, M. (2011). Metodologia Científica Fundamentos Métodos e Técnicas. Lisboa: Instituto Piaget.
- Hattie, J. e Timperley, H. (2007). The power of feedback. In Review of Educational Research. 77(1), pp.81-112. Disponível em: [http://growthmindseteaz.org/files/Power\\_of\\_Feedback\\_JHattie.pdf](http://growthmindseteaz.org/files/Power_of_Feedback_JHattie.pdf) [20 de outubro de 2017].
- Johnson, B. & Christensen, L. (2004). Educational Research Quantitative, Qualitative, and Mixed Approaches. Disponível em [http://www.southalabama.edu/coe/bset/johnson/dr\\_johnson/2lectures.htm](http://www.southalabama.edu/coe/bset/johnson/dr_johnson/2lectures.htm) [20 de outubro de 2017].
- Méndez, J. (2002). Avaliar para conhecer, examinar para excluir. (Cadernos do CRIAP, nº 30). Porto: Edições ASA.
- Pinto, J.; Santos, L. (2006) - Modelos de Avaliação das Aprendizagens, Lisboa: Universidade Aberta.
- Quivy, R. e Campenhoudt, L. (2008). Manual de Investigação em Ciências Sociais. Lisboa: Gradiva – Publicações S.A.
- Reis, P. (2011). Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente. Lisboa: Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação.
- Santos, L. (2008). Dilemas e desafios de avaliação reguladora. Disponível em <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5286/1/Santos%20%282008%29.pdf> [20 de outubro de 2017].
- Stake, R. (2007). A arte da Investigação com Estudos de Caso. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.